

EL NUEVO PARADIGMA DE LA ADOLESCENCIA

COLECCIÓN DOCUMENTOS



EL NUEVO PARADIGMA DE LA ADOLESCENCIA

José Antonio Marina
María Teresa Rodríguez de Castro
Mariola Lorente Arroyo

Autores:

José Antonio Marina, María Teresa Rodríguez de Castro , Mariola Lorente Arroyo

Maquetación: Joaquín Hornero Muñoz

ISBN: 978-84-92454-30-3

FAD ©

Nota: Las opiniones vertidas en el texto son responsabilidad de sus autores. El Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y la FAD no se identifican necesariamente con ellas.

INTRODUCCIÓN	07
PRIMERA PARTE - LA NECESIDAD DE UN NUEVO PARADIGMA	08
<u>Capítulo 1</u> La necesidad de cambiar el actual paradigma adolescente	08
El estado de la cuestión	
Hay, sin embargo, dificultades nuevas	
<u>Capítulo 2</u> La elaboración del Nuevo Paradigma.....	12
Descripción del Nuevo Paradigma	
Explicación del primer rasgo: las posibilidades	
Explicación del segundo rasgo: las expectativas	
Explicación del tercer rasgo: la tarea educativa debe dirigirse a fomentar el talento adolescente, es decir, el necesario para realizar con éxito las tareas evolutivas de esta edad	
Explicación del cuarto rasgo: la esencia de esos programas -y las condiciones de su éxito- es el empoderamiento de los adolescentes (el fomento y asunción de su autonomía) y su vinculación constructiva a la sociedad	
<u>Capítulo 3</u> Las tareas evolutivas.....	15
Qué son las tareas evolutivas	
Un proyecto de Harvard	
Otras opiniones	
La preparación para el trabajo	
SEGUNDA PARTE - APROXIMACIONES AL NUEVO PARADIGMA.....	18
<u>Capítulo 1</u> Primera constelación: Desarrollo Positivo y fortalezas.....	18
Miniconstelaciones teóricas	
La constelación del Desarrollo Positivo	
El Estudio 4-H9	
El éxito de la Psicología Positiva	
La teoría de las fortalezas	
Eficacia del método	
Conceptos esenciales	
<u>Capítulo 2</u> Segunda constelación: la educación del carácter.....	23
Unidos por la virtud	
La educación del carácter	
Indicadores del Josephson Institute of Ethics	
Eficacia del método	
Conceptos esenciales	
<u>Capítulo 3</u> Tercera constelación: la adolescencia y el trabajo	28
El descuidado mundo de la educación secundaria	
El capital metacognitivo	
Las nuevas competencias escolares	
Destrezas no cognitivas	
Una orgía de capitales	
Conceptos esenciales	

Capítulo 4	<u>Cuarta constelación: la pedagógica</u>	34
	Nuevas pedagogías	
	Propuestas educativas de las grandes empresas tecnológicas	
	The Student Voice	
	Self Learning: el aprendizaje auto-dirigido	
	Conceptos esenciales	
Capítulo 5	<u>Quinta constelación: la participación cívica</u>	38
	El compromiso cívico adolescente	
	Iniciativas análogas	
	El activismo joven	
	El voto joven	
	Conclusión	
	Conceptos esenciales	
Capítulo 6	<u>Sexta constelación: la educación de las funciones ejecutivas</u>	42
	Un cambio educativo	
	El Factor E	
	Funciones ejecutivas en la adolescencia	
	Conceptos esenciales	
Capítulo 7	<u>El marco ecológico: Los recursos internos y externos</u>	44
	Individuo y contexto	
	Los recursos evolutivos que favorecen el desarrollo positivo	
	La propuesta del Search Institute	
	Los factores identificados por el CCPY	
	Communities that Care	
	The Pennsylvania Child Welfare Training Program	
	Problemas planteados por los factores de protección	
	Factores de riesgo	
	Conceptos esenciales	
TERCERA PARTE - BANCO DE DATOS SOBRE PROGRAMAS DIRIGIDOS A ADOLESCENTES		52
Capítulo 1	<u>Introducción a los programas</u>	52
	Resumen de lo anterior	
	Un cambio pedagógico	
Capítulo 2	<u>Programas preventivos y terapéuticos</u>	54
	Banco de datos de programas preventivos	
	Banco de datos de programas terapéuticos	
Capítulo 3	<u>Programas de Desarrollo Positivo</u>	77
Capítulo 4	<u>Programas de formación del carácter</u>	97
Capítulo 5	<u>Las funciones ejecutivas</u>	106
	Programas para el desarrollo de las funciones ejecutivas (PFE)	
	A) Intervenciones que enseñan y modelan destrezas	
	B) Intervenciones a través de la modificación del entorno	

CUARTA PARTE: EL MODELO DE LA FUNDACIÓN UP: UNA PROPUESTA INTEGRADORA..... 114

1.- Un modelo integrador

2.- Idea central: el empoderamiento

3.- Del empoderamiento a la posibilidad

4.- Teoría ejecutiva de la inteligencia

5.- Una nueva pedagogía

6.- Los hábitos, enlace entre la inteligencia generadora y la inteligencia ejecutiva

7.- De la inteligencia generadora a la inteligencia ética

8.- Volvemos a la adolescencia

9.- El futuro

BIBLIOGRAFÍA 121

APÉNDICE: DICTAMEN SOBRE EL VOTO JUVENIL 130

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es un fenómeno social, que la Sociología debe estudiar con sus métodos propios. Pero es también el proceso a través del cual un niño se integra en un mundo adulto, lo que la convierte en un tema educativo de primera magnitud. La adolescencia es una creación biológica y cultural, y eso implica que hay algunos elementos biológicos comunes en todas las culturas, sobre los que se asientan distintos modelos sociales. Se pueden ver las distintas concepciones de la adolescencia en la actualidad en distintas áreas culturales en el libro *The World's Youth*, de B. Brandsford Brown, Reed W. Larson y T. S. Saraswati (Brandsford et al., 2002). Se hace por ello necesario preguntarse si el modelo que nuestra sociedad está proyectando sobre nuestros jóvenes y que está dirigiendo en parte sus vidas es adecuado o no, teniendo en cuenta que tienen que integrarse en un mundo cambiante, globalizado, ferozmente competitivo, donde han entrado en quiebra instituciones y certezas pasadas. Parece que necesitamos cambiar el paradigma de la adolescencia para no perjudicar a nuestros niños.

La presente investigación, patrocinada por el CENTRO REINA SOFÍA SOBRE ADOLESCENCIA Y JUVENTUD, pretende estudiar los elementos que podrían constituir el nuevo paradigma, revisando los programas más importantes dirigidos a los adolescentes. El Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud ejerce una importante labor a nivel teórico mediante la elaboración y difusión de estudios e investigaciones sobre temas que afectan a los adolescentes y jóvenes españoles; a su realidad, entono y futuro. Cuando este trabajo estaba concluido, apareció su publicación *Jóvenes y valores*, que analiza el sistema de valores de los jóvenes españoles de 15 a 24 años, a fin de entender qué preocupaciones, tanto individuales como sociales, marcan esta etapa en la actualidad (Elzo y Megías, 2014). Otras investigaciones recientes se ocupan de cuestiones de gran vigencia e importancia para esta etapa del desarrollo, como la relación de los jóvenes con los medios de comunicación (*Jóvenes y medios de comunicación. El desafío de tener que entenderse; Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*), Internet y su influencia en la política (*Jóvenes, Internet y política*) y los efectos de la crisis (*La sombra de la crisis. La sociedad española en el horizonte de 2018; Crisis y contrato social. Los jóvenes en la sociedad del futuro*).

En el presente estudio vamos a referirnos, fundamentalmente, a los países desarrollados. En los países en vías de desarrollo, el enfoque tendría que ser distinto. Como señala el informe de la UNESCO *Los jóvenes y las competencias* (2012) en 123 países de bajos ingresos, unos 200 millones de jóvenes entre 15 y 24 años ni siquiera han logrado terminar sus estudios primarios.

Dedicaremos la primera parte de este trabajo a estudiar la necesidad de establecer un nuevo paradigma de la adolescencia, que supere al actualmente vigente. En la segunda parte, se analizan las diferentes aproximaciones existentes al nuevo paradigma propuesto. En la tercera parte se recopilan diferentes programas, con el objetivo de obtener un banco de datos a partir de cuya variedad podamos encontrar los patrones comunes que nos sirven para construir este nuevo paradigma de la adolescencia. Estas dos secciones nos muestran un campo en ebullición, con numerosos enfoques diversos –conceptuales y prácticos– que sin embargo se solapan en muchos aspectos. El metaanálisis que hemos hecho de ellos nos permite percibir unas líneas de convergencia. Ese modelo es el que esbozamos en la última parte de este informe, aprovechando las propuestas educativas que hemos elaborado en la UNIVERSIDAD DE PADRES. Un modelo teórico sobre el que el CENTRO REINA SOFÍA podría articular y lanzar el NUEVO PARADIGMA DE LA ADOLESCENCIA.

A lo largo de toda nuestra investigación tenemos presente lo que afirma el informe de la UNESCO citado anteriormente: “Los jóvenes pueden contribuir rara vez a la formulación de políticas, pero es importante que se escuchen sus voces” (Los jóvenes y las competencias, 2012).

PARTE PRIMERA - LA NECESIDAD DE UN NUEVO PARADIGMA

CAPÍTULO PRIMERO

LA NECESIDAD DE CAMBIAR EL ACTUAL PARADIGMA ADOLESCENTE

1.- El estado de la cuestión

La adolescencia tiene mala prensa. Abundan libros apocalípticos del estilo de: "¡Socorro! ¡Tengo un hijo adolescente!" (Bayard y Bayard, 1998), "Mi adolescente me vuelve loco" (Bradley, 2004), "Esos adolescentes que nos dan miedo" (Coslin, 2010) y "La vie en desordre" (Rufo, 2007). Uno de los libros más completos en español sobre adolescencia lleva como subtítulo "Riesgos, problemas y trastornos" (Toro, 2010). Moffitt escribía hace unos años: "Las tasas actuales de conductas ilegales son tan altas durante la adolescencia que la participación en hechos delictivos parece constituir una parte normal de la vida adolescente" (Moffitt, 1993).

En la encuesta sobre la opinión que tienen de los adolescentes madres, padres, educadores y personas mayores, se relaciona la adolescencia con promiscuidad, nocturnidad, malas relaciones familiares, drogodependencia, conducta antisociales (Casco y Oliva, 2005). Casi siempre que los adolescentes aparecen en los medios de comunicación es en relación con alguna situación problemática. Hay razones para pensar que el actual paradigma de la adolescencia -basado en una idea de crisis inevitable, de problemas, disfunciones sociales, conductas de riesgo, depresiones- debe cambiarse porque no se adecúa a la realidad y porque no favorece el pleno desarrollo de la juventud. En el informe *La Juventud en España*, realizada por el INJUVE, los jóvenes de 15 a 29 años se muestran mayoritariamente satisfechos con su vida. El nivel de satisfacción (una media de 7,6 en una escala de 1 a 10) se sitúa por encima de la media de la Unión Europea (7,3) (INJUVE 2012).

¿De dónde procede entonces esa idea tan negativa de la adolescencia? Michel Fize, un conocido experto en estos temas, señala que "nuestro conocimiento actual de los adolescentes proviene casi exclusivamente del estudio de sujetos enfermos. Los adolescentes felices, como los pueblos felices, no tienen historia". Esto puede provocar lo que los psicólogos llaman "self-fulfilling prophecy", una profecía que se cumple por el hecho de enunciarla. Las encuestas nos dicen que la mayoría de los adolescentes atraviesa esa época sin grandes problemas, pero, como señala Fize, muchos "han interiorizado la idea de la supuesta crisis de la adolescencia. Repetir tanto que la adolescencia es un problema "induce en los jóvenes una actitud que viene a corroborar la imagen que se les envía" (Fize, 2009). Didier Pleux ha acusado a influyentes psicólogos como François Dolto, de haber convertido la adolescencia en una "crisis programada". "La creencia profunda en la fragilidad del adolescente conduce irremediabilmente a los padres, si se adhieren a las tesis doltónicas, a educar con enormes cautelas (...) Cuando en la consulta pregunto a un adolescente lo que hace en casa para ayudar en las tareas domésticas, oigo un vago: "Soy solo un adolescente". En realidad, es un "adolescente rey", que disfruta de la permisividad educativa de los padres, de los adultos; un niño que, ciertamente, ha crecido, pero que conserva las mismas convicciones que cuando era más pequeño: hacer todo lo necesario para que la vida sea agradable y con las menores restricciones posibles, los menos frenos posibles a su principio del placer" (Pleux, 2008). Robert Epstein piensa que hemos infantilizado a la adolescencia (Epstein, 2010). Hay otros psicólogos que piensan que estamos aumentando la vulnerabilidad de los adolescentes, su intolerancia a la frustración, hasta llevarlos a la frontera de la patología. Los padres tienen miedo, y el miedo ha invadido las consultas de los psiquiatras infantiles (Jeammet, 2008). Muchos problemas se patologizan con excesiva facilidad. Una parte importante de los padres que llevan a sus hijos a psicólogos clínicos lo hacen por problemas escolares no patológicos. Tal vez estemos sometiendo a los adolescentes a un modo de vida nocivo para ellos. Según la Organización Mundial de la Salud entre un 10 y un 20% de los adolescentes europeos padecen algún problema de salud mental y advierte que en el 2020 será la primera causa de discapacidad entre los jóvenes (Hidalgo et al., 2012).

El Departamento de Salud de EEUU calcula que el 20% de los niños y adolescentes tiene al menos un problema de salud mental y en el 11% de esa población eso provoca un deterioro importante en su vida (Galanter y Jensen, 2011). En el estudio patrocinado por la OMS, denominado "Young People's Health in Context", se supone que en 2020 los trastornos mentales

entre la gente joven habrán aumentado el 50% más que otras enfermedades (World's Health Organization, 2004). En un estudio realizado en Quebec (1998) un 40% de los jóvenes quebequeses de 15 a 19 años presenta un alto nivel de "desamparo psicológico", las muchachas se ven más afectadas que los muchachos (Perreault y Bibeau, 2003). En la encuesta suiza Smash 2002, efectuada entre una población de jóvenes de 16 a 20 años, asistentes a las escuelas públicas, se constata que cerca del 35% de las muchachas y el 20% de los muchachos se sienten lo suficientemente deprimidos como para necesitar ayuda. El 8% de las muchachas ha hecho un intento de suicidio, frente al 3% de los muchachos. En la encuesta IPSOS Insight Santé de 2006, 26% de los jóvenes declaraba tener dificultades para relacionarse con los demás y el 16% se sentía "a disgusto consigo mismo" (LeBreton, 2012). En Francia, la preocupación es tan grande que en 2005 el muy serio INSERM (*Institute National à la Santé et de la Recherche Médicale*) recomendó la detección precoz de los "trastornos de conducta". El texto insiste en la posibilidad de identificar los factores de riesgo que permiten, desde los tres primeros años de vida, pronosticar comportamientos desviados; propone identificar los factores prenatales y perinatales, genéticos, ambientales y ligados al temperamento, susceptibles de predecir trastornos futuros; evoca rasgos de carácter tales como "la frialdad afectiva, la tendencia a la manipulación, el cinismo", sugiere observar cuidadosamente a fin de poder intervenir lo antes posible todo aquello que revele "indocilidad, hetero-agresividad, débil control de las emociones, impulsividad, índice bajo de moralidad, etc." (Meirieu, 2009). ¡Desde los tres años!

Pero a juicio de algunos expertos, una parte importante de estos trastornos está socialmente inducida. "Cuando aparece el desorden ¿no será sobre todo de naturaleza social, el fruto amargo de una sociedad exigente, humillante, injusta y llena de creencias de las que son víctimas los más débiles que son, por desgracia, los más jóvenes?" (Fize, 2009). La situación se ha agravado porque la adolescencia se ha convertido en una franja de edad económicamente muy apetecible y el mercado presiona intensamente sobre ella. Los adolescentes de las sociedades desarrolladas son grandes consumidores. Bernard Stiegler (2008) ha hablado del "capitalismo pulsional". Afirma en *-Prendre soin-* que la mayor amenaza para el desarrollo social y cultural es la destrucción de la habilidad de los jóvenes para prestar atención al mundo a su alrededor. Este fenómeno, prevalente en el primer mundo, es el resultado calculado de las industrias de tecnología y de su necesidad de capturar la atención de los jóvenes. "Hace de la libido su principal energía: energía que canaliza sobre los objetos de consumo". En su libro *The Case Against Adolescence*, Robert Epstein (2007) escribe que en 2006 se calcula que los adolescentes gastaron en EEUU más de doscientos mil millones de dólares en música, ropa y aparatos desarrollados para ellos. En España, el consumo adolescente asciende a unos ocho mil millones de euros. Los adultos los hemos introducido en el mundo del consumo exacerbado, y también en el mundo de la sexualización precoz, según nos advierte la *American Psychological Association*. Desde el punto de vista legal, da la impresión de que no sabemos qué hacer con ellos. En un reciente libro, la profesora María de la Válgoma ha estudiado la caótica legislación sobre adolescentes, que dificulta la tarea educativa de los padres (Válgoma, 2013). En 2007, aprovechando una ley de Adopción Internacional se suprimió en España un párrafo del artículo 154 del Código civil que al referirse a los deberes de los padres hacia los hijos decía: "los padres podrán corregir moderada y razonablemente a los hijos". Al día siguiente los titulares de la prensa fueron: "suprimida la bofetada del Código civil", "el Código civil acaba con el maltrato físico", afirmaciones que nada tenían que ver con la realidad. John Santrock, en su estupendo libro sobre la adolescencia, cita el testimonio de Zula, una niña de 16 años, de Brooklyn: "Muchas veces a los adolescentes se nos percibe como un problema del que nadie quiere hacerse cargo. A veces la gente se siente intimidada y reacciona con hostilidad cuando intentamos desafiar su autoridad. Lo interpretan como una falta de respeto. A los adolescentes no se nos trata como pensadores innovadores que seremos los dirigentes del mañana. Los adultos tienen en sus manos la facultad de enseñar a la generación más joven y transmitir el mensaje de que tenemos un papel importante en el mundo" (Santrock, 2001). En fin, no faltan voces que afirman que la adolescencia ha sido una dañina invención cultural. Esa es la opinión de Jean-Michel Reymond y sus colegas en el libro *L'adolescence n'existe pas* (Reymond et al., 1997), y también del especialista en estos temas Philip Graham, que después de veinte años de tratar a adolescentes advertía de las "desastrosas consecuencias de infantilizarlos y quitarles responsabilidades (*disempower*)" (Graham, 2004). La misma opinión mantiene Robert Epstein en su reciente libro *Teen 2.0*, subtítulo "Salvar a nuestros niños y familias del tormento de la adolescencia" (Epstein, 2010). Como indican Catalano y sus colegas (2002) esto lleva a un mayor seguimiento de las conductas negativas que de las positivas, con la consiguiente menor inversión de recursos, en el estudio y la promoción de comportamientos positivos.

Este paradigma desconfiado y pesimista nos parece envejecido. Se mantiene por inercia y, lo que es peor, porque las profecías acaban cumpliéndose por el hecho de enunciarlas. En el terreno social, una falsedad repetida muchas veces puede convertirse en verdad. Por eso creemos que es necesario cambiarlo por otro más adecuado a la realidad y más confiado en las posibilidades de los adolescentes. Gerardo Castillo Ceballos, en *El adolescente y sus retos* señala que "la visión de la adolescencia como la edad de las anomalías del comportamiento es una visión pesimista y negativa que ignora la aparición que en ella se da de nuevas e importantes capacidades, lo que supone un salto cualitativo

en el desarrollo de la personalidad” (Castillo Ceballos, 2009). Una visión negativa del adolescente puede favorecer en los padres el autoritarismo, la incomprensión, la falta de respeto, la intolerancia, la impaciencia, la desconfianza, la incomunicación y el conflicto.

2.- Hay, sin embargo, dificultades nuevas

En Ciencia, un paradigma cambia cuando el anterior no es capaz de resolver los problemas teóricos que se presentan. Tiene por ello que reajustarse sin cambiar los logros del anterior. En el caso de la adolescencia, denominamos paradigma a un conjunto de teorías articuladas que interpretan los hechos, abren campos de investigación, y sacan conclusiones prácticas. Se cambia de paradigma cuando aparece otro sistema de teorías más poderosas, que se adecuan mejor a la realidad, resuelven problemas que el anterior paradigma dejaba sin resolver, abren nuevas expectativas, y tienen más brillantes aplicaciones prácticas. Es, al mismo tiempo, teoría y proyecto, produce “modelos” en el doble sentido de esta palabra: construcción conceptual, y objetivo a realizar. Nos urge a cambiar de paradigma la preocupación por las nuevas generaciones, que no son bien tratadas en el paradigma vigente. Pero para realizar este cambio, nos encontramos en este momento histórico con nuevas dificultades. El mundo actual es fragmentado y acelerado. La introducción al mundo adulto, que tradicionalmente estaba muy ritualizada, se hace más difícil porque –como ha indicado LeBreton (2012)– las sociedades occidentales son muy individualistas e insisten, como si fuera una gran suerte, en que cada uno tiene que “diferenciarse y forjar la trama de su existencia”. El carecer de “proveedores de sentido” hace más compleja la salida de la adolescencia. Las referencias sociales y culturales se multiplican, se relativizan unas a otras. Cada uno tiene que cuidarse y promocionarse como si fuera una marca que ha de competir en el mercado. Meirieu escribe: “La “crisis adolescente”, tan frecuentemente descrita desde hace un siglo, está tomando un giro nuevo: el individualismo contemporáneo y la caída de los grandes modelos sociales, ideológicos y religiosos hacen particularmente difícil la metamorfosis del adolescente” (Meirieu, 2009). Hay, además, una “moratoria adolescente” que impide a un joven poder independizarse, aunque haya terminado sus estudios, y quiera hacerlo. Se ha hablado de una “ruptura del pacto social”, que afirmaba que si los jóvenes cumplían su deber de formarse, la sociedad se encargaría de proporcionarles las oportunidades para que pudieran desarrollar sus proyectos de vida. Por eso, algunos autores hablan de “adolescencia tardía” hasta los 25 años o más (Baumrid, 1987) o de “emerging adulthood” (Arnett, 2004; Kimmel, 2011) o de “adulescencia”. Conviene tener en cuenta que la idea de adolescencia ha estado siempre influida por las circunstancias económicas. Enright y sus colegas han estudiado cómo se interpretaba la adolescencia durante dos periodos de depresión económica en los Estados Unidos (la de 1.800 y la de 1.930) y los correspondientes intervalos de expansión económica durante las dos guerras mundiales. Durante los tiempos de depresión, con tasas de desempleo altas, se consideraba a los adolescentes inmaduros, lentos, y necesitados de educación. Por el contrario, durante las épocas de expansión, la adolescencia se consideraba un periodo breve, y los adolescentes personas maduras y capaces de realizar un trabajo adulto (Enright et al., 1987) Algo parecido sucedió cuando hubo que rebajar la edad para poder ingresar en el ejército, lo que hizo rebajarse también la edad del voto en EEUU. En una comparación arriesgada, Whitefield señala que las abejas también activan un gen que las hace madurar antes cuando hay necesidad de obreras (Whitefield et al., 2003).

“Por supuesto, –escribe LeBreton– la quiebra de las tradiciones, la crisis de las instituciones, la desestandarización del trabajo, etc., no son forzosamente elementos generadores de turbulencias sociales o de sufrimientos individuales. Pueden, al contrario, ser una fuente de renovación, de ruptura de las rutinas, una llamada a la creatividad. Una parte de las poblaciones occidentales se reconoce en los valores de la competitividad, la emulación, el mérito, el cuestionamiento, la movilidad, etc. No teme a las ambigüedades, a las incertidumbres. Aquellos que disponen de medios simbólicos para “batallar” llegan a realizarse con estos valores. Son individuos en el sentido pleno del término, se desenvuelven como artesanos de su existencia. Pero no puede cultivarse el cambio por el cambio; si no adquiere sentido para los sujetos, se convierte en fuente de desorientación. Para estos, las transformaciones sociales e individuales vinculadas a la globalización son causa de innumerables sufrimientos. Individuos socavados, a disgusto consigo mismos, sin anclaje simbólico sólido, viven su condición personal como una fatalidad sobre la que no tienen control alguno” (LeBreton, 2012, pg. 30). Como escribe C. Taylor: “No sólo no debo moldear mi vida de acuerdo con las exigencias del conformismo exterior, ni siquiera puedo encontrar un modelo de vida fuera de mí mismo. Sólo puedo encontrarlo en mí” (Taylor, 1998). Esta glorificación del individualismo puede hacer que los lazos sociales, las responsabilidades cívicas, se debiliten, lo que plantea serios problemas.

Tenemos, por ello, que revisar cómo conseguimos que nuestros adolescentes desarrollen el talento necesario para introducirse en lo que ya se denomina un entorno VUCA. Un mundo definido por la *Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*. Como veremos, acomodarse a un entorno tan cambiante va a exigirles una enorme flexibilidad y rapidez de adaptación, tener

que aprender continuamente. Comienza por ello a hablarse de “personalidades ameboides”, sin estructura fija. Esto, sin duda, favorece la adaptación, pero hace al medio todopoderoso. Parece, por ello, necesario que en el Nuevo Paradigma Adolescente (NPA) introduzcamos las virtudes de una personalidad capaz de resistir las presiones del entorno, pero también capaz de adaptarse a él, de resolver los problemas que plantea. Adelantándonos a las conclusiones de este trabajo, queremos recordar que esa mezcla de estructura firme, pero capaz de novedades, es lo que denominamos *personalidad creadora*. En ella se unifican permanencia y novedad. Pondremos un ejemplo. Se repite ya como un dogma incontrovertible que se ha terminado el tiempo del trabajo estable. Esto exige un nuevo tipo de concepción del trabajo, de la vida, de la estabilidad. Además, nuestros adolescentes son las primeras generaciones que nacen en unos entornos tecnológicos densos, que están afectando a nuestra sociabilidad, a nuestra inteligencia, a la gestión de nuestro cerebro. Estamos encargando a la adolescencia que resuelva algunas de las contradicciones e incertidumbres de nuestra sociedad.

Ante un panorama tan complejo, en el que tenemos que saber discernir lo que hay que transmitir y lo que hay que dejar abierto, disponer de una etapa educativa tan larga es, sin duda, beneficioso para nuestros muchachos y muchachas, siempre que los adultos cumplamos nuestra parte del compromiso: educar. Como dice el título del libro de Jeammet: *Pour nous ados, soyons adultes* (“Seamos adultos en beneficio de nuestros adolescentes”) (Jeammet, 2008). Cuando esto no sucede, cuando se duda de la legitimidad de la educación, cuando se incide excesivamente en que la libertad se aprende con más libertad, cuando los adultos se muestran desorientados o perezosos, esos presuntos beneficios no aparecen. Educar es, por supuesto, transmitir los conocimientos necesarios para ajustarse bien al entorno, pero también las destrezas que han permitido a la humanidad enfrentarse a los problemas nuevos. Frente a los adolescentes, los adultos solemos esgrimir nuestra mayor experiencia, sin pararnos a pensar que esa experiencia puede ampliar nuestras posibilidades, pero también puede limitarlas. Como dice Stellan Ohlsson en su libro sobre la creatividad, para producir novedades hace falta ir más allá de la experiencia (Ohlsson, 2011). Y el momento de asimilación y ruptura debe ser la adolescencia.

En educación se hace verdad el dicho popular de que “de buenas intenciones está empedrado el camino del infierno”. William Damon, uno de los más conocidos expertos en infancia y adolescencia, comenta que la “educación centrada en el niño”, que en teoría era magnífica, ha derivado hacia una “educación por el camino fácil”, que no prepara al niño ni al adolescente para la vida. Por ejemplo, critica -lo mismo que hace Seligman- que la insistencia en cuidar la autoestima del niño o del adolescente, desconectada de su comportamiento, cuidándola como si fuera una flor que nace en el vacío, ha llevado a un narcisismo estéril (Damon, 1995). Movidos por el deseo de liberar a los niños de las responsabilidades laborales, para que pudieran dedicarse a aprender, les hemos eximido de toda responsabilidad, y es esto lo que acaba pasando factura. Gauchet observa con justeza que “la crisis de la educación no ha mostrado todavía todas sus facetas. La crisis del estado social aún está en sus comienzos. Estamos ante una crisis potencial de seguridad. El aumento explosivo de la delincuencia y de la criminalidad es una eventualidad que no podemos descartar, en razón de la fragilidad de los vínculos sociales y el poder que han adquirido ya las redes mafiosas a escala planetaria” (Gauchet, 2003).

En resumen, la situación actual da a nuestros adolescentes mayores oportunidades y mayores exigencias. En la adolescencia se juega gran parte del futuro de una persona, lo que hace necesario desarrollar adecuadamente el talento adolescente para que esté en buenas condiciones de tomar decisiones porque este es el núcleo de la personalidad adolescente, las decisiones tiene que tomarlas él. Los demás sólo podemos colaborar en esa tarea.

CAPÍTULO SEGUNDO

LA ELABORACIÓN DEL NUEVO PARADIGMA

1.- Descripción del Nuevo Paradigma de la Adolescencia (NPA)

El Nuevo Paradigma que está emergiendo pretende liberarse de los viejos mitos de la adolescencia, como señala el título de un libro de R. M. Lerner, uno de los grandes especialistas mundiales en adolescencia: *The good teen: Rescuing adolescents from the myth of the storm and stress years* (2007). Para ello, hay que comenzar reconociendo que la adolescencia no es una edad biológica –esa es la pubertad– sino una creación cultural elaborada a partir de factores biológicos. Hibridar naturaleza y cultura es la creación propia de la inteligencia humana. La que, por ejemplo, convierte el sexo –función fisiológica– en sexualidad –mezcla de biología y simbolismo. O el movimiento físico en deporte. Alice Schlegel y Herbert Barry después de revisar 186 culturas y sociedades en estado preindustrial, concluyeron que el 60% de esas culturas ni siquiera tienen una palabra para designar ese periodo (Schlegel y Barry, 1991). Los ritos de paso de culturas antiguas se han convertido en tiempos recientes en una larga etapa de formación. Antes, se esperaba que niños y adolescentes trabajaran, teniendo cuidado de sus hermanos más pequeños, ayudando a conseguir alimentos, o trabajando a jornada completa desde los 10 ó 12 años y asumiendo responsabilidades adultas a los 14 ó 16 (Weisfeld y Janisse, 2004). La adolescencia es un “constructo educativo” que apareció cuando se tuvo conciencia de que introducir demasiado pronto a los niños en el mundo del trabajo impide su formación y ocluye su futuro. Por ello, muchos investigadores la hacen coincidir con la aparición de la educación obligatoria. La especie humana se caracteriza porque tiene que ser educada. Nace demasiado pronto, tiene que asimilar en muy poco tiempo las creaciones culturales que tardaron milenios en construirse, y necesita prepararse para un futuro incierto, complejo y en cambio acelerado. La educación es el procedimiento que tiene nuestra especie para adaptarse al medio y si el medio cambia constantemente, como ocurre en la actualidad, la educación ha de hacerse más duradera y más intensa.

El Nuevo Paradigma es más optimista y exigente que el anterior, más acorde con la realidad y con lo que sabemos del futuro. Piensa en los adolescentes *seriously*. Retoma la etimología de la palabra: *adulescere* significa “crecer”. Estamos hablando de la edad del crecimiento personal, del gran salto a la independencia. La juventud aparecería cuando la autonomía materialmente adquirida puede ejercerse –o quiere ejercerse, al menos– formalmente. Comienza a dibujarse nitidamente alguno de los rasgos de ese Nuevo Paradigma:

- a.- La adolescencia tiene como función biológica y social el aprendizaje. El cerebro adolescente cambia para aprender más y más deprisa, con lo que se amplían las posibilidades de cada adolescente.
- b.- Esas posibilidades no se van a aprovechar si no aumentamos nuestras expectativas (confianza + exigencia) respecto de la adolescencia.
- c.- La tarea educativa debe dirigirse a fomentar el talento adolescente, es decir, el necesario para realizar con éxito las tareas evolutivas de esta edad.
- d.- El talento adolescente puede desarrollarse con programas adecuados, cuya característica esencial es fomentar el empoderamiento de los adolescentes: el fomento y la asunción de su autonomía.

2.- Explicación del primer rasgo del NPA: las posibilidades

Evolutivamente, tras la pubertad hay unos cambios que incitan a niños y niñas a emprender una vida autónoma, a explorar, a tejer nuevos lazos afectivos. Esto nos lo dice la psicología evolutiva (Siegel, 2014). Por su parte, la neurociencia indica que lo que llamamos adolescencia coincide con un aumento extraordinario de la capacidad de aprendizaje. Hasta ahora, habíamos insistido con razón en que los primeros años de vida son decisivos para el desarrollo del niño. Como dice el título de uno de los libros de la colección UP: *El cerebro infantil: la gran oportunidad* (Marina, 2012). La neurología nos indica que hay una segunda gran oportunidad. Eric Jensen, especialista en las bases neuronales del aprendizaje, afirma que uno de los diez mayores descubrimientos sobre el cerebro de los últimos años es que “la conducta de los adolescentes (*teenage behavior*) responde no solo a los cambios hormonales, sino sobre todo a rápidos y masivos cambios ocurridos en la reorganización sináptica” (Jensen, 2005). Los neurólogos saben muy bien que el cerebro pasa por “periodos sensitivos”, en que su capacidad de aprender es mayor. La adolescencia es uno de esos periodos. Durante esos años, la neuroplasticidad aumenta, se reorganizan las sinapsis, la mielinización permite una mayor rapidez de transmisión, el cerebro entero se hace más eficiente. Para los expertos, todo esto convierte la adolescencia en un periodo de especial importancia para la educación

y para la adaptación al medio social. Es, tal vez, la última oportunidad para el sujeto de “customizar” su cerebro (Spear, 2010). El doctor Jay Giedd, del *National Institute of Mental Health*, ha investigado la evolución cerebral de 145 niños sanos, sometiéndoles a un examen por RMI cada dos años, desde los 4 a los 21. Los estudios mostraron un gran aumento de la sustancia gris durante la adolescencia (Giedd et al., 1999). Eso permite a los adolescentes mejorar en todas las áreas de aprendizaje, y determinar así su futuro. “Los adolescentes –comenta Giedd– suelen desear experimentar con drogas y alcohol. Suelo mostrarles los datos de mis investigaciones y les digo: Lo que hagas esta noche, puede estar afectando su cerebro no para este fin de semana, sino para los próximos ochenta años de tu vida” (Vedantam, 2001). Giedd (1999) resume el resultado de sus investigaciones señalando que el cerebro adolescente no está estropeado, ni funciona mal. Más bien está maravillosamente optimizado para promover nuestro éxito como especie. Comenzando en la infancia y continuando a través de la adolescencia, un proceso dinámico crea la flexibilidad que permite al cerebro redefinirse a sí mismo, agudizar sus funciones para responder a las demandas específicas de su entorno. La madurez de las conexiones abre el camino para aumentar las conexiones entre las regiones del cerebro, hace posible una mayor integración y complejidad de pensamientos. Cuando llega lo que llamamos adolescencia, cambia el equilibrio entre los sistemas cerebrales implicados en la emoción y la regulación de las emociones, aumenta la búsqueda de novedades, la asunción de riesgos y el interés por las relaciones con los iguales. Los estudios con resonancia magnética funcional muestran tres cambios importantes: **1.- Las neuronas, sus conexiones y los receptores para neurotransmisores aumentan durante la infancia y decrecen durante la adolescencia.** La plasticidad es la esencia de la neurobiología adolescente y es la razón de su enorme potencial para aprender y de la vulnerabilidad de esta edad. El volumen de materia gris aumenta durante la infancia, y decrece durante la adolescencia, se mantiene durante la adultez, y luego declina en la senectud. **2.- Aumenta la conectividad entre regiones del cerebro.** La conectividad describe la relación entre diferentes partes del cerebro que se activan simultáneamente durante una tarea. El fundamento es el aumento de materia blanca, y la mielinización. Un nervio mielinizado transmite el impulso hasta cien veces más rápido que los no mielinizados. Sin embargo, parece que cuando un circuito se hace más rápido, disminuye su plasticidad. **3.- El balance entre los sistemas ejecutivo y límbico cambia.** Los estudios muestran un aumento en la proporción de la actividad frontal frente a la actividad límbica a lo largo de la infancia y la adolescencia. En estudios de participantes entre 7 y 29 años, la respuesta a la recompensa en el núcleo accumbens era similar en los adolescentes que en los adultos, pero la actividad en el córtex orbitofrontal en el adolescente (implicado en la motivación) era similar a la del niño. Una mayor comprensión de las relaciones entre la maduración del cerebro y los fenómenos cognitivos, emocionales, puede ayudarnos a prevenir mejor muchos acontecimientos (Marina, 2014).

Hasta ahora se atribuía a la lenta maduración de los lóbulos frontales la dificultad que tienen los adolescentes para controlar su impulsividad. Pero Goldberg, un neurólogo especializado en los sistemas ejecutivos, piensa que tal vez la realidad funciona al revés de lo que pensamos. No es la tardía maduración de las áreas frontales la que explica la irresponsabilidad adolescente, sino una educación en la irresponsabilidad la que retrasa esa maduración neuronal. Escribe: “Los científicos han sabido desde hace años que la estimulación sensorial temprana promueve el desarrollo visual en los lóbulos occipitales, y la privación sensorial en el comienzo de la vida retrasa su desarrollo. ¿Es posible que la estimulación social sea al desarrollo de la corteza frontal lo que la estimulación visual es al desarrollo de la corteza occipital? (...) Puede plantearse aún una pregunta más audaz. ¿Es posible que el desarrollo moral implique a la corteza frontal igual que el desarrollo visual implica a la corteza occipital y el lenguaje a la temporal?” (Goldberg, 2002). Tenemos muchos ejemplos de niños y niñas que han tomado responsabilidades de adultos, sin ser genios precoces, sino impelidos por las circunstancias (Epstein, 2010).

Sheryl G. Feinstein (2009) ha estudiado la aplicación a la adolescencia de los descubrimientos neurológicos, en *Secrets of the Teenage Brain*. Daniel J. Siegel, en su obra *Tormenta cerebral*, considera que la adolescencia –de 13 a 24 años– es un periodo que se caracteriza por profundos cambios en el cerebro –más poderosos que los hormonales– que confieren al adolescente grandes capacidades que después, desgraciadamente, se pierden en parte– y que por ello deben aprovechar. Por supuesto, implican también ciertos riesgos. Por eso es tan importante aprender a manejar estas fortalezas que son: la búsqueda de novedades, la implicación social, el aumento de intensidad emocional y la exploración creativa (Siegel, 2014). Habría que añadir la búsqueda de la propia identidad.

Hablar de “fortalezas del adolescente” era imposible en el Antiguo Paradigma, en el que todo eran déficits y problemas. Evolutivamente, la adolescencia es el momento de salir del nido, de enfrentarse al mundo, de tomar las riendas de la propia vida. Para hacerlo surgen en el adolescente capacidades que nos parecen problemas, cuando lo que sería un problema es que no aparecieran: si no busca la novedad, si no siente nuevas emociones, si no necesita ampliar sus relaciones sociales, si tiene miedo a explorar, no abandonará el nido. Siegel va más allá y considera que estas fortalezas deberían mantenerse toda la vida. Serían algo así como la fuente de la eterna juventud.

3.- Explicación del segundo rasgo del NPA: Las expectativas

La segunda idea del Nuevo Paradigma de la Adolescencia es la necesidad de aumentar nuestras expectativas sobre los adolescentes, y las expectativas de los adolescentes sobre ellos mismos. En realidad es una consecuencia de reconocer que la adolescencia es una época de oportunidades. Peter L. Benson –un investigador que acuñó el concepto de “recursos evolutivos”, que utilizaremos en este informe– considera que para favorecer a los adolescentes debemos aumentar nuestras expectativas sobre ellos. Eso incluye dar a los jóvenes funciones útiles en la comunidad y fomentar el servicio a los demás (Benson, 2004). Fue uno de los promotores del movimiento de “educación positiva para los jóvenes”. La misma idea fue expresada por William Damon –un conocido especialista, editor de las últimas ediciones del canónico *Handbook of Child Psychology*, de la editorial Wiley– en su obra *Greater Expectations* (1995). Para trabajar con las expectativas sobre los jóvenes ha puesto en marcha iniciativas como la de las *Cartas de Jóvenes* (*Youth Charter*), de las que hablaremos después. *El Committee on Community-Level Programs for Youth*, un proyecto del National Research Council y el Institute of Medicine, que ha estudiado los programas sobre desarrollo adolescente de base comunitaria en EEUU, considera que un foco exclusivo en los problemas de la juventud estrecha la visión que la sociedad debería tener de sus jóvenes (National Research Council, 2003). Una visión más amplia y holística que ayude a la juventud a darse cuenta de todo el potencial que tiene está ganando mayor credibilidad en el ámbito científico y en el político. No se trata de abandonar la prevención de problemas, sino de crear un marco más amplio que promocióne los resultados positivos en los jóvenes. Muchas organizaciones públicas y privadas están llevando a cabo actividades que entran dentro de este marco, programas que incluyen el mentorazgo, programas de servicio a la comunidad con base en la escuela y otras actividades voluntarias, etc. La nueva dirección de la política pública coloca a los chicos y adolescentes en el centro del vecindario y de la vida comunitaria. El informe publicado por el Comité, que había analizado diferentes programas comunitarios de jóvenes, rechazaba el punto de vista polarizado de los programas de jóvenes como “centrados en la prevención o en los problemas” (National Research Council, 2003). Dentro del nuevo paradigma no es importante sólo insistir en lo que la sociedad debe hacer por el adolescente, sino en lo que el adolescente puede hacer por la sociedad.

4.- Explicación del tercer rasgo del NPA: La tarea educativa debe dirigirse a fomentar el talento adolescente, es decir, el necesario para realizar con éxito las tareas evolutivas de esta edad

Denominamos “talento” al buen uso de la inteligencia para elegir bien las metas, movilizar los conocimientos, las emociones y las destrezas ejecutivas necesarias para alcanzarlas, y, al hacerlo, ampliar las propias posibilidades. “Talento” es un concepto que se puede aplicar en muchas situaciones. Hay un talento infantil, un talento adolescente, un talento adulto, un talento anciano. En cada momento, el talento es la mejor manera de realizar las “tareas evolutivas” de esa edad, utilizando los recursos que tiene o adquiriendo, mediante entrenamiento o ayuda exterior, los que no tiene. Nos parece necesario emprender una seria investigación sobre las destrezas que definen ese talento adolescente, de la que el presente trabajo es sólo el inicio.

Hay también un “talento especializado” que es la capacidad para realizar de una manera sobresaliente una determinada actividad. Ambos pueden entrar en colisión, porque un talento muy especializado puede exigir trancar muchas otras posibilidades, pero desde el punto de vista educativo, el “talento general para la vida” es prioritario, aunque sólo sea porque permite a una persona decidir si quiere dedicarse exclusivamente a una actividad.

5.- Explicación del cuarto rasgo del NPA: La esencia de esos programas –y la condición de su éxito– es el empoderamiento de los adolescentes (el fomento y la asunción de su autonomía) y su vinculación constructiva a la sociedad

La principal tarea evolutiva del adolescente es hacerse cargo de su propia vida, aprender a ser autónomo y establecer su propia identidad y sus nuevos roles sociales. La educación debe tener una función empoderante y emancipatoria. Jürgen Habermas definía la emancipación como “independencia de todo lo que está fuera del individuo”, y la identifica con la autonomía. Sin embargo, para que esta independencia no se convierta en autosuficiencia egocéntrica, debe establecer vinculaciones sociales, afectivas, políticas y éticas. Autonomía y responsabilidad son insolubles.

Estos son, pues, algunos de los rasgos del Nuevo Paradigma: *aumento de posibilidades, grandes expectativas, desarrollo del talento adolescente, autonomía vinculada*. En los capítulos siguientes vamos a estudiar cómo desde distintos enfoques se está precisando más este Nuevo Paradigma y la manera de llevarlo al mundo educativo.

CAPÍTULO TERCERO

LAS TAREAS EVOLUTIVAS

1.- Qué son las tareas evolutivas

El desarrollo hace madurar los sistemas neuroevolutivos (Levine, 2003), lo que aumenta posibilidades, activa nuevas motivaciones y necesidades, y produce cambios en la interacción con el entorno. Llamamos "tareas evolutivas" a los procesos que un individuo tiene que acometer para alcanzar los objetivos propios de la edad, que pueden ser biológicos o culturales. Cada edad tiene las suyas. Por ejemplo, en este momento hay un enorme interés por el *aging*, por el buen envejecimiento. La edad, en especial los cambios provocados por la jubilación, obligan a enfrentarse con nuevas tareas evolutivas. Nosotros sólo vamos a recopilar distintas opiniones sobre las "tareas evolutivas de la adolescencia".

2.- Un proyecto de Harvard

A. Rae Simpson (2001), en el informe *Raising Teens*, un proyecto del Parenting of Adolescents Center for Health Communication, del Harvard School of Public Health, recoge lo que considera las diez tareas de los adolescentes. Aunque creemos que no subraya suficientemente algunos aspectos –como la adquisición y desarrollo de las funciones ejecutivas– podemos tomarlo como referencia:

1.- Adaptar el comportamiento a un cuerpo sexualmente y afectivamente maduro

- 1.1.- Aprender a manejar los cambios biológicos y los sentimientos sexuales
- 1.2.- Llevar una conducta sexual sana
- 1.3.- Establecer la propia identidad sexual
- 1.4.- Desarrollar las habilidades para las relaciones románticas

2.- Desarrollar y aplicar las habilidades del pensamiento abstracto

- 2.1.- Comprender y coordinar ideas abstractas
- 2.2.- Pensar acerca de posibilidades
- 2.3.- Inventar hipótesis
- 2.4.- Proyectar (*to think ahead*)
- 2.5.- Pensar sobre el pensamiento
- 2.6.- Construir filosofías

3.- Desarrollar y aplicar un nivel más complejo de toma de perspectivas

- 3.1.- Ponerse en el lugar de otra persona
- 3.2.- Considerar a la vez la perspectiva propia y la de otros
- 3.3.- Utilizar esta habilidad para resolver conflictos

4.- Desarrollar y aplicar nuevas habilidades de pensamiento en áreas como toma de decisiones, resolución de problemas y resolución de conflictos

- 4.1.- Planes hacia el futuro
- 4.2.- Estrategias de decisión más sofisticadas
- 4.3.- Resolución de problemas y conflictos
- 4.4.- Moderar la toma de riesgos

5.- Identificar normas morales significativas, valores y sistemas de creencias

- 5.1.- Criticar las creencias infantiles
- 5.2.- Adopción de valores personales

6.- Comprender y expresar emociones más complejas, propias y ajenas

- 6.1.- Pensar abstractamente sobre emociones

7.- Formar amistades que ayuden (*supportives*)

7.1.- Pasar de amistades basadas en compartir aficiones a las fundadas en compartir ideas o sentimientos

7.2.- Mutua confianza y comprensión

8.- Establecer aspectos claves de la identidad

9.- Pedir un aumento de responsabilidad y de roles maduros

10.- Renegociar las relaciones con los adultos

3.- Otras opiniones

R. J. Havighurst, uno de los autores que ha tratado más el tema de las tareas evolutivas a todas las edades, señala ocho fundamentales durante la adolescencia: (1) Aceptar el propio físico y utilizar el cuerpo con eficiencia. (2) Formar relaciones nuevas y más duraderas con los iguales de ambos sexos. (3) Adoptar un rol sexual masculino o femenino. (4) Alcanzar independencia emocional de los padres y otros adultos. (5) Prepararse para una profesión. (6) Prepararse para la vida en matrimonio o en familia. (7) Desear y lograr una conducta socialmente responsable. (8) Adoptar un conjunto de valores y un sistema ético como guía de la conducta, desarrollar una ideología (Havighurst, 1951). Como puede verse, hay una coincidencia bastante estrecha con la propuesta de Harvard.

Para E. Erikson, la tarea esencial de la adolescencia es la formación de la identidad, que se desarrolla con el paso del tiempo, mientras muchas partes del yo se unen de manera organizada. La adolescencia es una moratoria, es decir, un periodo en el que las elecciones definitivas se posponen mientras se van organizando los diversos elementos de la identidad (Erikson, 1972). James Marcia, basándose en la teoría de Erikson propuso que la adolescencia podría adoptar cuatro formas:

- a.- Compromiso. Persiguen metas ideológicas y profesionales que no han sido elegidas por ellos. Buscan la aprobación de los demás. Son conformistas y respetuosos.
- b.- Moratoria. Posponen las opciones finales. Suele ser más independientes, flexibles y relativos intelectualmente.
- c.- Construcción de la identidad. Han finalizado el esfuerzo, han hecho sus elecciones y persiguen metas profesionales o ideológicas.
- d.- Difusión de la identidad. No acaban de decidirse.

(Marcia 2011).

Michel Fize señala las siguientes necesidades adolescentes: (1) Necesidad de confianza. (2) Necesidad de diálogo. (3) Necesidad de autonomía. (4) Necesidad de responsabilidades. (5) Necesidad de seguridad. (6) Necesidad de afecto. (7) Necesidad de esperanza. (8) Necesidad de la presencia adulta. (9) Necesidad del sentimiento de pertenencia y de reconocimiento. (10) Necesidad de intimidad (Fize, 2009). Estas necesidades forman parte también de las tareas evolutivas de esta edad. Podemos definir el talento adolescente como la capacidad para realizar adecuadamente esas tareas evolutivas y de satisfacer sus aspiraciones y necesidades.

4.- La preparación para el trabajo

Es curioso el poco énfasis que los teóricos de la adolescencia hacen en la preparación para una profesión, precisamente en una época en que se toman decisiones importantes para el futuro laboral. Parece que tienen miedo de introducir esas preocupaciones demasiado pronto, y ceder así a una obsesión económica que puede chocar con lo que se considera una "educación pura", basada en otros valores. Sin duda, sería un disparate centrar la educación sólo en la preparación laboral, y es cierto que a veces los sistemas educativos tienen que oponerse a la idea de los padres de que sólo es interesante aprender lo que puede asegurar el futuro económico de sus hijos. Pero sería también un disparate no preocuparse de este asunto al hablar de las "tareas evolutivas de la adolescencia". A pesar de esta ausencia en los marcos teóricos de la adolescencia, la preocupación por la formación laboral es creciente, por lo que hay muchos programas educativos que intentan favorecer la transición. Claudia Pama, de la Universidad de Utrecht, señala que obligamos a adolescentes de 14 ó 15 años a tomar decisiones muy importantes para su futuro cuando aún no ha madurado algunas de las funciones ejecutivas necesarias para hacerlo bien. Por eso considera que nuestra sociedad debe encontrar el medio de ayudar a los niños y

adolescentes a tomar buenas decisiones. En Holanda se implantó en 1998 un cambio estructural con la incorporación de la "Tweedde Fase" al final de la escuela secundaria. (Pama, 2010). En Alemania se ha puesto en marcha un eficaz plan de formación profesional en secundaria, que comienza con un poderoso sistema de orientación en las aulas. En nuestro país no se ha sabido hacer. Carecemos de un buen sistema de orientación, de formación profesional, y la asignatura que hubo sobre "Transición al mundo adulto" pasó sin pena ni gloria.

Identificadas las "tareas evolutivas" necesitamos saber cómo podemos definir las características que debe tener el "talento adolescente", y también los criterios con que podemos medir si se está consiguiendo. En la última parte de este Informe expondremos nuestra propuesta integradora. Creemos que se puede definir un marco más comprensivo de las tareas evolutivas que incluya, entre otras cosas, la posibilidad de adquirir los recursos necesarios para realizarlas con éxito.

SEGUNDA PARTE - APROXIMACIONES AL NUEVO PARADIGMA

CAPÍTULO PRIMERO

PRIMERA CONSTELACIÓN: DESARROLLO POSITIVO Y FORTALEZAS

1.- Miniconstelaciones teóricas

Las ciencias humanas en general sufren el peligro de la dispersión personalista. Miles de investigadores elaboran sus teorías sin preocuparse gran cosa de contrastarla con otras, de unificar enfoques, terminología, sistemas de evaluación. Eso es especialmente evidente y grave en psicología y pedagogía, lo que da a estos dominios una variedad y originalidad atractivas y produce un simultáneo sentimiento de insatisfacción y falta de rigor. Casi todos los autores dicen cosas interesantes, por supuesto, pero pocos se molestan en integrarlas en un modelo o una teoría. Nuestra Fundación tiene como objetivo científico realizar una labor de integración, de contrastación, de metaanálisis. Eso es lo que intentamos hacer en este trabajo.

Las investigaciones sobre el Nuevo Paradigma Adolescente se organizan en constelaciones temáticas. En clusters. Pero en vez de separarse cada vez más, como las constelaciones astronómicas, van convergiendo en un modelo. Estudiaremos seis de esas constelaciones: la constelación del Desarrollo Positivo de los adolescentes, la constelación de la educación del carácter, la constelación de la preparación para el trabajo, la constelación pedagógica, la constelación de participación cívica, la constelación de las funciones ejecutivas. Como hemos señalado, a pesar de sus diferentes enfoques existen entre ellas evidentes semejanzas, que nos permiten dibujar un modelo integrador y más poderoso.

2.- La constelación del Desarrollo Positivo

En las últimas décadas ha surgido un gran interés por el “Desarrollo Positivo de los adolescentes”. El “Pensamiento Positivo” surgió en el confuso campo de la autoayuda, por ejemplo con el éxito de libros como el de Norman V. Peale *El poder del pensamiento positivo* (1955). Otro antecedente es la “Psicología Humanista”. De hecho, la expresión “Psicología Positiva” apareció en 1954 en un libro de Abraham Maslow, uno de cuyos capítulos se titulada *Toward a Positive Psychology*.

“Una educación más positiva favorece el crecimiento y la autorrealización del niño. ¿Qué sabemos del arte de enseñar a los niños a ser fuertes, a resistir la dominación y la explotación, a la propaganda, a la sugestión y a la moda y, de manera general, a la aculturación ciega realizada por firmas que tienen por misión imponer a todos, y, en primer lugar, a los más jóvenes, de manera casi subliminal, un nuevo dios, el del consumo al ultranza? El arte de la educación, en suma, consiste en conducir a todos los niños al descubrimiento de su mejor yo. El objetivo no es hacer de nosotros padres “perfectos”, sino padres “eficaces”” (Maslow, 1962).

Otro de los antecedentes es el modelo de competencias surgido a principios de los años 80 en el ámbito de la psicología comunitaria (Albee, 1980), o en las propuestas de autores como Waters y Sroufe (1983) sobre la competencia social como un constructo adecuado para indicar un buen desarrollo en una etapa evolutiva determinada. Se entiende por “competencias” el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes necesarios para la realización de una tarea. En el mundo laboral, por ejemplo, se define el conjunto de habilidades que se deben tener para ocupar un puesto de trabajo. Los sistemas educativos europeos han adoptado un sistema de competencias, que son las que deben adquirir a través de todo el proceso educativo. El Desarrollo Positivo de los adolescentes sería aquel que les permitiera adquirir las competencias necesarias para alcanzar adecuadamente sus metas, como dice el informe *Los jóvenes y las competencias*, editado por la UNESCO en 2012. En España, las competencias señaladas por la Ley Orgánica de la Educación son: comunicación en lengua materna y en lenguas extranjeras, competencia matemática, competencia científico-tecnológica, competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia artística y cultural y dos más, que son la base de todas ellas: competencia para aprender a aprender y competencia para aprender a emprender.

Por lo que se refiere a las competencias adolescentes, ha tenido mucha relevancia el llamado "Modelo de las 5 Ces". Propuesto inicialmente por R. R. Little (1993), incluía 4 factores que agrupaban diversas características y competencias psicológicas o conductuales. Algunos autores (Roth y Brooks-Gunn, 2003; Lerner, 2004) añadieron a esta propuesta inicial un quinto factor, con lo que el modelo quedó completo:

Competencia. Capacidad de buen desempeño social, académico, cognitivo, vocacional. Incluye habilidades sociales, resolución de conflictos, toma de decisiones, etc.

Confianza. Sentido interno de evaluación positiva, autoestima, identidad, autoeficacia.

Conexión. Vínculos positivos con personas o instituciones.

Carácter. Adquisición de modelo de conducta adecuada, moralidad, integridad. También incluye autocontrol.

Cuidado y compasión.

Si todas estas competencias están presentes, surge un sexta C: **Contribución:** a sí mismo, a la familia, a la comunidad, a la sociedad. Posteriormente, Reed Larson (2000) ha destacado el valor de la **iniciativa personal**, en la que incluye: (1) la motivación intrínseca para realizar una actividad, (2) el compromiso, la atención y el esfuerzo en su realización, y (3) la continuidad para mantener la motivación y el esfuerzo.

El modelo de Desarrollo Positivo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para mantener el bienestar personal o social (Benson et al., 2004). Otro precedente destacable de los "modelos positivos" son las investigaciones sobre *resiliencia* iniciadas por Norman Garmenzy (1983) y Emily Werner (1982), que vinieron a cuestionar seriamente la imagen del niño y el adolescente como un sujeto frágil y vulnerable. Este concepto se refiere a los procesos que llevan a algunos sujetos a mostrar una buena adaptación a pesar de estar expuestos a una adversidad severa (Luthar y Brown, 2006; Rutter, 1987). La resiliencia tiene que ver con las diferentes reacciones individuales ante situaciones traumáticas, y quizá su definición más popular sea la de una adaptación positiva a pesar de experiencias de adversidad o trauma. Es decir, aunque hay una importante evidencia acumulada acerca de los efectos negativos que tienen sobre la salud algunas situaciones estresantes, tales como la pobreza, la guerra, o la muerte de familiares cercanos, muchas personas consiguen atravesar estas adversidades sin sufrir secuelas. En los últimos años se han acumulado datos que indican que algunos recursos tanto personales (autoestima, autoeficacia, optimismo), como sociales (apoyo familiar, redes sociales), protegen a las personas de los efectos negativos de las situaciones adversas (Luthar, 2006). Otro autor cuyas aportaciones al modelo de Desarrollo Positivo merecen ser mencionadas es Corey Keyes (2003; 2007), quien denominó "florecientes" a los sujetos con buena salud mental, y "languidecientes" a quienes mostraban poca salud, con independencia de los problemas de ajuste psicológico que presentaran. El florecimiento implicaba competencia y rasgos positivos derivados de dos tradiciones clásicas: la del hedonismo y la de la eudaimonía. Mientras que en la primera la felicidad es equiparable al placer y la satisfacción vital, en la segunda el bienestar se vincula con el funcionamiento positivo en las dimensiones psicológica y social.

William Damon puede ser considerado uno de los pioneros del modelo de Desarrollo Positivo adolescente, y sus trabajos desde el *Stanford Center on Adolescence* han puesto de manifiesto que el compromiso de la juventud en la búsqueda del bienestar común y en la mejora de la sociedad es un elemento fundamental del florecimiento y el Desarrollo Positivo, algo que ha definido como "propósito juvenil" (Damon, 1997). Sus estudios han analizado aquellas fórmulas utilizadas por los jóvenes para trascender sus propias necesidades y perseguir objetivos más allá de sus intereses inmediatos. Damon parte de una visión positiva de la infancia y la adolescencia, al considerar que desde la primera infancia los niños y niñas muestran una predisposición natural a la empatía y la conducta prosocial, que se irá transformando gradualmente, con la condición de vivir en contextos favorables, en un compromiso activo con su sociedad. Sus trabajos han revelado la importancia que para algunos adolescentes norteamericanos tiene el sentido de espiritualidad por su relación con la contribución que pueden hacer a la comunidad y con diferentes aspectos del Desarrollo Positivo.

3.- El Estudio 4-H

El año 2002 comenzó el 4-H Study of Positive Youth Development, con fondos del National 4-H Council y Altria Corporation, con una muestra de 1.700 alumnos de quinto grado y 1.100 de sus padres, en 13 estados de EEUU. Posteriormente se fueron añadiendo soportes siguientes en el estudio longitudinal, hasta llegar a los 7.000 jóvenes cuando se alcanzó el grado 12. Se reveló una estrecha correlación entre la capacidad de autorregulación y el Desarrollo Positivo de los adolescentes, lo que relaciona esta constelación con la sexta constelación que trata de las funciones ejecutivas (Lerner, Lerner et al., 2009).

4.- El éxito de la Psicología Positiva

A pesar de la indudable importancia de estos antecedentes, hay que reconocer que lo que ha contribuido más al interés por el nuevo enfoque de la adolescencia ha sido el éxito de la llamada *Psicología Positiva*, que muestra el cambio que ha experimentado la Psicología. Después del auge de la Psicología Conductista (según la cual cambiando el sistema de reforzadores se cambia la conducta), surgió con fuerza la Psicología Cognitiva (la conducta se cambia cambiando las creencias), que pronto fue completada por el triunfo de la inteligencia emocional (la conducta está determinada por las emociones), que al final condujo a una solución de compromiso (las creencias influyen en las emociones que influyen en la conducta que, a su vez, influye en todo lo anterior). Este cambio se ve en el desarrollo de las terapias que han pasado de ser o conductuales o cognitivas, a ser cognitivo-conductuales.

A lo largo de todo este proceso, la Psicología ha dejado de ser una ciencia descriptiva para convertirse en una disciplina normativa que se preocupa por desarrollar los recursos personales, las fortalezas humanas, el flourishing, la felicidad, el *well-being*, el buen carácter. La Psicología Positiva considera que la Psicología se había interesado más por el análisis de los déficits y vulnerabilidades humanas que por sus capacidades y fortalezas. Esto es evidente en el caso de la adolescencia. Frente a una visión muy sesgada hacia lo negativo, este movimiento enfatiza el estudio de las emociones positivas y el bienestar, de las capacidades psicológicas, y de las instituciones positivas (Vázquez y Hervás, 2009).

Y no sólo se interesa por identificarlas, sino por fomentarlas, lo que la relaciona inevitablemente con el mundo de la Educación, una ciencia de la educación que también ha cambiado una orientación estrictamente cognitiva para incluir destrezas no-cognitivas y ejecutivas, de las que hablaremos. Y también para dar entrada a valores éticos dentro de la Educación y dentro también de los sistemas de prevención de las conductas de riesgo. Durante mucho tiempo se ha pensado que los problemas de conducta se resolvían desarrollando destrezas psicológicas, pero ahora se abre paso la idea de que son necesarios, además, valores éticos. En un reciente libro *-Las cinco mentes del futuro (2008)-* Howard Gardner habla de los usos generales de la mente que deben ser fomentados en la escuela, en la sociedad y en el ámbito laboral. Son: la mente disciplinada, la sintética, la creativa, la respetuosa y la ética. Numerosas investigaciones han demostrado la influencia positiva de factores que exceden de lo meramente psicológico para adentrarse en la moral: respeto a las normas (Schwartz), valores prosociales (Hansen y Graham), interés por el deporte (Donato), preocupación por la convivencia (Kubicka), valores trascendentes (Roehlkepartain, King, Wagener y Benson), una orientación social positiva (Radke Yarrow y Sherman), las relaciones de apoyo mutuo, y la vinculación afectiva con los cuidadores desde la niñez (Werner y Smith). Se ha comprobado que "los lazos sociales fuertes con adultos prosociales inhiben el abuso de las drogas" (Hawkins, Kosterman, Maguin, Catalano y Arthur), y también la importancia de comportamientos prosociales para un desarrollo positivo (Eisenberg y Morris). Peter L. Benson -uno de los iniciadores de este movimiento- ha estudiado la influencia de la espiritualidad en el buen desarrollo de la juventud.

Así pues, la Psicología Positiva, interesada en desarrollar las fortalezas humanas, tenía inevitablemente que enlazar con la Educación. Una ciencia de la Educación que da más importancia a la formación del carácter y a unos programas que tienen un fuerte contenido ético y prosocial. Los programas preventivos también han sufrido un giro semejante. Durante mucho tiempo parecía que los problemas se resolvían con habilidades psicológicas, pero ahora se extiende la idea de que esas destrezas psicológicas necesitan ser dirigidas por valores morales. Eso es lo que la Filosofía Clásica denominaba "virtudes" (hábitos operativos dirigidos al bien), lo que explica el interés de la Psicología Americana por las virtudes, que han sido estudiadas por autores como Martin Seligman y Christopher Peterson (2004) (Giménez et al., 2010).

5.- La teoría de las fortalezas

Un grupo de investigadores, liderado por Seligman y Peterson (2004) ha estudiado sistemáticamente las fortalezas humanas, es decir, aquellos recursos que permiten el flourishing, el well-being, la felicidad, o, dicho en el lenguaje que hemos utilizado en el capítulo anterior, el buen cumplimiento de las teorías evolutivas. A partir de las capacidades innatas, se pueden desarrollar las fortalezas y virtudes. La clasificación jerárquica que proponen los autores tiene tres niveles conceptuales:

1. **Virtudes:** características nucleares valoradas por los filósofos morales y los pensadores religiosos. Los autores consideran que son virtudes universales, quizás basadas en la Biología, a través de un proceso evolutivo que seleccionó estos aspectos de excelencia como una forma de resolver las tareas necesarias para la supervivencia de la especie.

2. **Fortalezas del carácter:** son los componentes psicológicos (procesos o mecanismos) que definen las virtudes. Son rutas que llevan a mostrar una virtud. También son universalmente reconocidas y valoradas. El buen carácter sería aquél que muestra una o dos fortalezas dentro de cada virtud –raramente se tienen todas–.

3. **Temas situacionales (*situational themes*):** hábitos específicos que llevan a las personas a manifestar determinadas fortalezas del carácter en determinadas situaciones. Al introducir estos “temas” se está considerando la enorme variación sociocultural en la manera como las personas conciben la bondad. Ejemplo: la velocidad es una virtud del atleta, pero no es una virtud de los miembros de una pareja hacerlo todo a prisa y corriendo. Además hay diferentes formas de ser una buena persona, es decir, distintas virtudes pueden tener los mismos resultados.

En un minucioso estudio multicultural han encontrado que hay seis virtudes valoradas en todo el mundo, que se despliegan en 24 fortalezas, que se pueden medir y educar:

Fortalezas de la sabiduría y el conocimiento:

- curiosidad/interés por el mundo
- amor por el conocimiento
- juicio/pensamiento crítico/mentalidad abierta
- ingenio/originalidad/inteligencia práctica/perspiciacia
- inteligencia social/inteligencia personal/inteligencia emocional
- perspectiva

Fortalezas del valor:

- valor y valentía
- perseverancia/laboriosidad/diligencia
- integridad/autenticidad/honestidad

Fortalezas de la humanidad y el amor:

- bondad y generosidad
- amar y dejarse amar

Fortalezas de la justicia:

- civismo/deber/trabajo en equipo/lealtad
- imparcialidad y equidad
- liderazgo

Fortalezas de la templanza:

- autocontrol
- prudencia/discreción/cautela
- humildad y modestia

Fortalezas de la trascendencia:

- disfrute de la belleza y la excelencia
- gratitud
- esperanza/optimismo/previsión
- espiritualidad/propósito/fe/religiosidad
- perdón y clemencia
- sentido del humor
- brío/pasión/entusiasmo

El *Values in Action Inventory of Strengths* (via-is, Seligman y Peterson, 2000; tomado de Peterson y Seligman, 2004) evalúa las 24 fortalezas en adultos. Los autores han puesto disponible en internet esta versión del cuestionario <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/> a través de la cual han conseguido obtener resultados de una amplia y diversa muestra (más de 175 naciones). El *Values in Action Inventory of Strengths for Youth* (viay, Peterson, Seligman, Dahlsgaard y Park, 2003; tomado de Peterson y Seligman, 2004) es el cuestionario adaptado para adolescentes entre 10 y 17 años. Alfredo Oliva y sus colaboradores

han realizado una adaptación al castellano de este cuestionario y aplicado a adolescentes entre 12 y 18 años que completaron además con otras medidas de bienestar y de psicopatologías. Los resultados apuntan relaciones positivas significativas entre las diferentes fortalezas y satisfacción con la vida, autoestima y afecto positivo; y relaciones negativas con variables psicopatológicas como la depresión o el estrés (Giménez et al., 2010). Cabe destacar además que las fortalezas que se repiten sistemáticamente asociadas a bienestar (gratitud, intimidad, vitalidad y optimismo), son las mismas que se asocian de forma negativa con problemas psicopatológicos.

6.- Eficacia del método

La Psicología Positiva –una creación lanzada desde la *American Psychological Association* y financiada por grandes Fundaciones Americanas como la *John Templeton*– ha recibido serias críticas desde el punto de vista científico. Marino Pérez-Álvarez, en un artículo titulado “La psicología positiva: magia simpática” (Pérez-Álvarez, 2012) considera que la psicología positiva es una manifestación no científica de ideologías espiritualistas. Barbara Ehrenreich ha hecho una cáustica crítica del pensamiento positivo y de toda la “industria motivacional”, considerando que ha servido para reforzar el orgullo nacional estadounidense (a la vez que se ha visto reforzado por él); pero también ha iniciado un simbiosis con el capitalismo *made in USA* (Ehrenreich, 2011). En los programas que mencionaremos en la parte tercera, incluimos algunos programas que se consideran de eficacia contrastada, como el *Big Brothers Big Sisters of America*, *Teen Outreach Program*, *Quantum Opportunities Program*, o los programas de 4H, entre otros.

En España, Alfredo Oliva y colaboradores han elaborado un modelo de desarrollo adolescente integrador, que, además, tiene la gran ventaja de tener criterios de evaluación y de haber sido comprobado. Está editado por la Junta de Andalucía con el título *Desarrollo positivo del adolescente y activos que lo promueven* (Oliva et al., 2011).

7.- Conceptos esenciales

Enfoque positivo, *flourishing*, *well-being*, felicidad, competencia, confianza, conexión, carácter, cuidado/compasión, contribución social, resiliencia, fortalezas, virtudes (sabiduría, valentía, justicia, templanza, humanidad, transcendencia).

CAPÍTULO SEGUNDO

SEGUNDA CONSTELACIÓN: LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

1.- Unidos por la virtud

La Psicología Positiva ha recuperado un concepto básico de la filosofía griega: la virtud como fortaleza, como un hábito operativo dirigido a la realización de valores positivos, es decir, del bien. Platón, Aristóteles, los filósofos estoicos, elaboraron una poderosa teoría de las virtudes. Aristóteles consideró que el conjunto de hábitos forma el carácter, que es una “segunda naturaleza”. Carácter se dice en griego *éthos*. Y de ahí derivó la palabra “ética”, que significa: el buen carácter, del que brotan las buenas obras. No es, pues, de extrañar, que los “psicólogos positivos” junto al concepto de “virtud” hayan recuperado el de “carácter”.

Seligman y la Psicología Positiva se acercan de esta manera a una tradición educativa presente en la tradición de EEUU: la educación del carácter. Esta relación del “carácter” con la educación lo convirtió en un término sospechoso para la Psicología. Gordon Allport, padre de la teoría moderna de la personalidad, prefería este término, que es descriptivo, al de “carácter”, que consideraba prescriptivo. La ciencia debía limitarse a describir los hechos objetivos en vez de recomendar cómo deberían ser. En cambio, Seligman (2003) considera que hay que resucitar el carácter como concepto central del estudio científico del comportamiento humano, lo que es una prueba más del acercamiento de la Psicología a la ética, acercamiento que no deja de plantear problemas.

Richard Sennet (2000), desde la Sociología, ha reivindicado también el concepto de “carácter”. El capitalismo flexible, el “nada a largo plazo”, la preponderancia de lo que Mark Granovetter ha denominado “fuerza de los vínculos débiles” tiene como consecuencia que “las formas más fugaces de asociación son más útiles que las conexiones a largo plazo y –en parte– que los lazos sociales sólidos –como la lealtad– han dejado de ser convincentes. “Los viejos hablantes de inglés, y sin duda alguna los escritores de la antigüedad, tenían perfectamente claro el significado del término “carácter”, a saber: el valor ético que atribuimos a nuestros deseos y a nuestras relaciones con los demás. Horacio, por ejemplo, escribe que el carácter del hombre depende de sus relaciones con el mundo. En este sentido, “carácter” es una palabra que abarca más cosas que la más moderna “personalidad”. El carácter se centra en particular en el aspecto duradera, “a largo plazo” de nuestra experiencia emocional. El carácter se expresa por la lealtad y el compromiso mutuo, bien a través de objetivos a largo plazo, bien por la práctica de postergar la gratificación en función de un objetivo futuro. De la confusión de sentimientos en que todos vivimos en un momento cualquiera, intentamos salvar y sostener algunos; estos sentimientos sostenibles serán los que sirvan a nuestro carácter. El carácter se relaciona con los rasgos personales que valoramos en nosotros mismos y por los que queremos ser valorados” (Sennet, 2000). La pregunta importante, que tiene especial relevancia es: ¿cómo decidimos lo que es de valor duradero en nosotros en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato? La educación del carácter intenta responder a esta cuestión.

2.- La Educación del Carácter

Las investigaciones sobre Educación del Carácter que existen en EEUU son muy amplias. En 1985 la Comisión Nacional de la Excelencia en Educación elaboró un documento sobre la importancia de este tipo de enseñanza. Después de varios años de estudio, en 1994 las dos Cámaras del gobierno americano adoptaron una resolución conjunta financiando la Educación del Carácter. En 1998 y 1999 la *Educación del Carácter* fue elegida la materia más importante en los colegios de enseñanza elemental y media, y en 1999 y 2000 esa prioridad se señaló también para la High School (Nurphy, 2002) *Character Education in America's Blue Ribbon School*, Universidad de Nueva York.

La Declaración de Aspen sobre la Educación del Carácter (1992), promovida por el Josephson Institute of Ethics y elaborada por educadores, expertos en ética y líderes de ONGs, es uno de los documentos fundacionales del actual movimiento de Educación del Carácter en EEUU. Sus puntos fundamentales son:

- La siguiente generación será la administradora de nuestras comunidades, nación y planeta en tiempos extraordinariamente críticos
- En estos tiempos, el bienestar de nuestra sociedad requiere de una ciudadanía comprometida y solidaria con un buen carácter moral

- Las personas no desarrollan automáticamente el buen carácter; por tanto, deben hacerse esfuerzos conscientes para ayudar a los jóvenes a desarrollar los valores y habilidades necesarios para la toma de decisión y la conducta moral
- La educación efectiva del carácter está basada en una serie de valores éticos clave que tienen su raíz en la sociedad democrática, en particular el respeto, la responsabilidad, la confianza, la justicia, el cuidado, la virtud cívica y la ciudadanía
- Estos valores éticos clave trascienden las diferencias culturales, religiosas y socioeconómicas.
- La Educación del Carácter es, en primer lugar y ante todo, una obligación para las familias y comunidades religiosas, pero las escuelas y las organizaciones de servicios juveniles también tienen la responsabilidad de ayudar a desarrollar el carácter de los jóvenes
- Estas responsabilidades se logran mejor cuando estos grupos trabajan conjuntamente
- El carácter y la conducta de nuestra juventud refleja el carácter y la conducta de la sociedad; por tanto, cada adulto tiene la responsabilidad de enseñar y modelar los valores éticos clave y cada institución social tiene la responsabilidad de promover el desarrollo del buen carácter (Josephson Institute of Ethics, 1992).

Lickona, Schaps y Lewis enumeraron los Once Principios Fundamentales de la Educación del Carácter para "The Character Education Partnership", una organización educativa líder en el movimiento de la Educación del Carácter en EEUU, con sede en Washington. Se trata de una coalición de organizaciones e individuos comprometidos a fomentar la educación del carácter en ese país (s).

Los once principios son los siguientes:

- La Educación del Carácter promueve los valores éticos clave que son la base del buen carácter
- El "carácter" debe ser definido de manera comprensiva para incluir el pensamiento, el sentimiento y el comportamiento
- La Educación efectiva del Carácter requiere un acercamiento intencional, proactivo y comprensivo que promueva los valores clave en todas las fases de la vida escolar
- El colegio debe ser una comunidad del cuidado
- Para desarrollar el carácter, los estudiantes necesitan oportunidades para la acción moral
- La Educación efectiva del Carácter incluye un currículo académico con sentido y desafiante que respete a todos los aprendices y les ayude a tener éxito
- La Educación del Carácter debería luchar para desarrollar la motivación intrínseca de los estudiantes
- El personal de la escuela debe convertirse en una comunidad de aprendizaje y moral en la que todos compartan responsabilidad para la Educación del Carácter e intenten adherirse a los mismos valores clave para guiar la educación de los estudiantes
- La Educación del Carácter requiere de un liderazgo moral tanto del personal de la escuela como de los estudiantes
- La escuela debe reclutar a padres y miembros de la comunidad como socios en el esfuerzo de construir el carácter
- La evaluación de la Educación del Carácter debería evaluar el carácter de la escuela, del personal de la misma funcionando como educadores del carácter, y la extensión en la que los estudiantes manifiestan un buen carácter

3.- Indicadores del Josephson Institute of Ethics

El Josephson Institute of Ethics, en su documento *Model Standards for academic, social, emotional and character development. Critical educational outcomes*, señala que se espera de las instituciones educativas que proporcionen a los estudiantes los conocimientos, destrezas, valores y rasgos del carácter en tres dominios de desarrollo: académico, socioemocional y del carácter.

DOMINIO ACADÉMICO

A1. Alumnos motivados y comprometidos

- A1.1. Curiosidad
- A1.2. Crecimiento personal y aprendizaje para toda la vida

- A2. Alumnos confiados y diligentes
 - A2.1. Mentalidad de crecimiento
 - A2.2. Aprender de los errores

- A3. Alumnos responsables, comprometidos, autónomos y conectados
 - A3.1. Dedicación a la educación
 - A3.2. Compromiso pleno con el proceso de aprendizaje
 - A3.3. Aprendices auto-dirigidos
 - A3.4. Investigadores con recursos, discernidores
 - A3.5. Aprendices versátiles
 - A3.6. Conexión con la comunidad escolar

- A4. Pensadores con conocimientos, lógicos, críticos y creativos
 - A4.1. Adquieren y recuerdan los conocimientos
 - A4.2. Comprenden los conocimientos
 - A4.3. Aplican los conocimientos
 - A4.4. Analizan, evalúan (pensamiento crítico)
 - A4.5. Crean, innovan (síntesis)
 - A4.6. Concentración
 - A4.7. Percepción, observación
 - A4.8. Apertura
 - A4.9. Integridad intelectual
 - A4.10. Independencia intelectual
 - A4.11. Humildad intelectual
 - A4.12. Búsqueda de la sabiduría

- A5. Resolución de problemas efectiva y toma de decisiones
 - A5.1. Toma de decisiones racional
 - A5.2. Toma de decisiones ética
 - A5.3. Toma de decisiones efectiva
 - A5.4. El mejor resultado posible

DOMINIO SOCIO-EMOCIONAL

- SE1. Conciencia de uno mismo
 - SE1.1. Las emociones y su impacto
 - SE1.2. Rasgos y atributos
 - SE1.3. Valores, creencias, actitudes, mentalidades
 - SE1.4. Aceptación de uno mismo
 - SE1.5. Concepto de la felicidad y el éxito
 - SE1.6. Capacidad de ser un agente de cambio

- SE2. Auto-gestión
 - SE2.1. Expresión de emociones
 - SE2.2. Autodisciplina
 - SE2.3. Gestión del estrés, la ansiedad, la depresión y otras emociones negativas
 - SE2.4. Resiliencia y valor
 - SE2.5. Flexibilidad
 - SE2.6. Paciencia y aplomo
 - SE2.7. Auto-mejora
 - SE2.8. Establecimiento de objetivos
 - SE2.9. Planeamiento
 - SE2.10. Gestión del tiempo
 - SE2.11. Organización

SE3. Conciencia social y rasgos y destrezas relacionales

- SE3.1. Conciencia social
- SE3.2. Empatía
- SE3.3. Remordimiento
- SE3.4. Relaciones positivas
- SE3.5. Comunicación efectiva
- SE3.6. Liderazgo
- SE3.7. Colaboración y equipo de trabajo
- SE3.8. Resolución de conflictos

SE4. Destrezas y actitudes para el éxito

- SE4.1. Función ejecutiva
- SE4.2. Compromiso con la excelencia
- SE4.3. Diligencia
- SE4.4. Perseverancia
- SE4.5. Confianza en uno mismo
- SE4.6. Automotivación y acción
- SE4.7. Positivismo
- SE4.8. Gratitud
- SE4.9. Perdonar
- SE4.10. Alfabetización tecnológica
- SE4.11. Alfabetización financiera

DOMINIO DEL CARÁCTER

C1. Compromiso con el carácter y la ética

- C1.1. Componentes del buen carácter
- C1.2. Importancia del carácter
- C1.3. Responsabilidad del carácter
- C1.4. Los seis pilares del carácter (confianza, respeto, responsabilidad, justicia, cuidado, ciudadanía)
- C1.5. Conceptos y términos éticos

C2. Confianza

- C2.1. Integridad
- C2.2. Comunicaciones honestas
- C2.3. Acciones honestas
- C2.4. Creencia en que la honestidad se ve recompensada
- C2.5. Mantenimiento de promesas y fiabilidad
- C2.6. Lealtad

C3. Respeto

- C3.1. Tratar a los otros con respeto
- C3.2. La regla dorada
- C3.3. Las bases del respeto
- C3.4. Clima escolar
- C3.5. Respeto de la privacidad
- C3.6. Respetar la autonomía de otros

C4. Responsabilidad

- C4.1. Cumplimiento, hacer lo requerido
- C4.2. Ética, hacer lo que debe hacerse
- C4.3. Consecuencias de tus palabras
- C4.4. Consecuencias de tus acciones
- C4.5. Desarrollar y emplear actitudes positivas y destrezas para la vida

- C4.6. Independencia y gestión prudente del dinero
- C4.7. Aprender de la experiencia
- C4.8. Racionalidad y reflexión
- C4.9. Elecciones sanas

C5. Justicia

- C5.1. Las bases de la justicia
- C5.2. Tomando decisiones justas
- C5.3. Proporcionalidad
- C5.4. Complejidad de la justicia

C6. Cuidado

- C6.1. Las bases del cuidado
- C6.2. El cuidado y otros deberes éticos
- C7. Buena ciudadanía
- C7.1. Derechos civiles
- C7.2. Responsabilidades civiles
- C7.3. Respeto por la autoridad y la ley
- C7.4. Participación en procesos democráticos
- C7.5. Mejorar el clima escolar
- C7.6. Protección medioambiental

4.- Eficacia del método

La Educación del Carácter ha sido muy controvertida, entre otras cosas porque ha sido casi monopolizada por sectores muy conservadores. Se la critica porque considera que lo importante es el cumplimiento de las normas, no favorece el pensamiento crítico, y su pedagogía es mero adoctrinamiento. En 2010 el US Department of Education publicó un estudio titulado *Efficacy of Schoolwide Programs to Promote Social and Character Development and Reduce Problem Behavior in Elementary School Children*, que analizaba siete programas específicos de Educación del Carácter. Sus conclusiones eran muy negativas: no se había comprobado ningún efecto positivo en los alumnos (National Center for Education Research, 2010). Sin embargo, la John Templeton Foundation financió un estudio llevado a cabo por especialistas de la Universidad de Missouri (M. V. Berkowitz y M. G. Bier) titulado *What Works In Character Education*. A partir de 109 estudios sobre la educación del carácter seleccionaron 39 tipos de programas, de los que sólo 33 resultaron efectivos de manera rigurosa. Estos programas tenían diferentes enfoques:

- a.- Habilidades sociales. P.e. *Life Skills Training*
- b.- Desarrollo personal/autogestión y conciencia. Desarrolla competencias como la autodisciplina, el planteamiento de metas, la gestión del estrés y la motivación de logro. P.e. *Project Essential*, *Social Decision Problems Solving*, *Peaceful School Project*
- c.- Resolución de problemas y toma de decisiones
- d.- Programas que se autoidentifican como Educación del Carácter; p.e. *Positive Action: The Key to Character*
- e.- Enfoque ético explícito: p.e. *The Great Body Shop*, *Building Decision Skills*
- f.- Inclusión en el currículo. P.e. *Facing History and Ourselves*, utiliza la historia como una empresa moral, de la que se puede aprender

(Berkowitz y Bier, 2005).

5.- Conceptos esenciales

Aprendizaje autodirigido, actitud de crecimiento, competencias intelectuales, decisiones éticas, autoconciencia, autogestión, sociabilidad, compromiso con la excelencia, perseverancia, confianza, automotivación, perdón, compromiso ético, fiabilidad, respeto, responsabilidad, justicia, ética del cuidado, ciudadanía.

CAPÍTULO TERCERO

TERCERA CONSTELACIÓN: LA ADOLESCENCIA Y EL TRABAJO

1.- El descuidado mundo de la Educación Secundaria

En 2005 el Banco Mundial publicó un estudio titulado *Ampliar las oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la Educación Secundaria*. El BM reconoce que los países en desarrollo han dedicado menos atención a la Educación Secundaria que a la Primaria. Era lógico, porque es necesario ocuparse de los cimientos de un edificio, aunque lo importante sea lo que se va a construir sobre ellos. Un giro sustancial se registró en 1995 cuando el enfoque estratégico cambió de “Educación Primaria” a “Educación Básica”, concepto que incluye los cursos básicos de la Educación Secundaria. “La reforma curricular de la Educación Secundaria del siglo XXI está priorizando destrezas y competencias que trascienden la tradicional división y dicotomía entre Educación General y Formación Profesional. Por consiguiente, la frontera entre los currículos general y profesional tiende a desvanecerse, y el hasta ahora difícil equilibrio entre Educación General y la Profesional en el nivel secundario está alcanzando un punto de compromiso y, en cierto modo, está quedando superado” (Banco Mundial, 2005). La relación entre nivel económico y Enseñanza Secundaria está bien comprobado. Claudia Goldin (2001) demuestra la importancia de la expansión de las escuelas secundarias en Estados Unidos entre 1910 y 1940 (muchos años antes que en Europa) una transformación que le dio a este país medio siglo de ventaja sobre los países europeos. Además de la repercusión que tiene en la salud, en la tasa de muertes infantiles, la Educación Secundaria ayuda a aumentar y proteger el capital social. Se transforma en fuente de redes de participación, aumentando la confianza y la tolerancia. Balatti y Falk (2002) han mostrado esta influencia. Los resultados de estudios conducidos en EEUU y en UK (Dee, 2003; Milligan, Moretti y Oreopoulos, 2003) proveen una sólida evidencia de que la Educación Secundaria contribuye a los cambios de actitudes y comportamientos que aumentan el interés en la participación política, el voto, la actividad cívica, ayudando así a promover el ejercicio de una ciudadanía activa. Desde el punto de vista económico, la *Alliance for Excellent Education* de EEUU calculó en 2009 que la tasa de abandono escolar (rondando el 30%) supondría un coste para el estado de 335 mil millones de dólares a lo largo de su vida (Alliance for Excellent Education, 2009). Según el Eurofund, el elevado número de jóvenes que no estudian ni trabajan supone una factura de alrededor del 1'47 % del PIB.

En España tenemos una tasa de abandono escolar trágicamente alta, sin que la vivamos trágicamente. En EEUU hay una tasa también muy alta, pues uno de cada tres alumnos de secundaria *drop out*, abandona la escuela. Por eso, nos resulta interesante recordar el informe de Bridgeland sobre lo que considera una “epidemia silenciosa” (Bridgeland, 2006).

El Banco Mundial (2005) utiliza el trabajo de Porter (1998) para categorizar los países de acuerdo con su estatus económico y con su capacidad de absorción de innovaciones. ¿Cómo puede esto servir para diseñar políticas en la Educación Secundaria? El reto fundamental de la Educación Secundaria generalizada consiste en generar la demanda efectiva de Educación, garantizar el acceso para satisfacer tal demanda, y diseñar sistemas que permitan la retención y la transición de los estudiantes, además de garantizar su calidad. Al mismo tiempo, los graduados educados por el sistema deben contar con habilidades y competencias que sean relevantes y apropiadas tanto para el nivel de desarrollo actual del país como para los cambios que implica la competencia e integración en los mercados globales.

Porter considera que hay economías basadas en factores (materias primas, mano de obra barata, p. e.), economías basadas en inversión (hacen las cosas bien, atraen a muchos inversores, pero la tecnología es foránea), y economías basadas en la innovación, que producen nuevas técnicas. Y son las más completas.

¿Cómo sirve esto para orientar la Secundaria? El estudio dedica un capítulo a la “insoponible irrelevancia del currículo en la Educación Secundaria”. Hay un gran descontento sobre los currículos, que son abstracto, teóricos, y con poca integración en la realidad. Un análisis comparado de los currículos hecho por Benavot para el Banco Mundial revela su extrema estabilidad, en una época histórica en que deberían haber experimentado grandes cambios. Un cuadro sorprendente muestra que las mismas áreas ocupaban el mismo horario en 1885 y en 2000 (Banco Mundial, 2005).

2.- El capital metacognitivo

El desafío está en producir “capital metacognitivo”, que incluye habilidades para:

- Integrar el aprendizaje formal e informal, conocimientos declarativos y conocimientos procedimentales.
- Acceder y aplicar distintas formas e inteligencia más allá de procesos estrictamente cognitivos.

- Trabajar y aprender con eficacia y en equipo.
- Enfrentar, transformar y resolver conflictos pacíficamente, lo que incluye habilidades ciudadanas participativas y activas.
- Crear, reorganizar y transferir conocimientos.
- Manejar situaciones ambiguas, problemas imprevistos y circunstancias imprevisibles.
- Hacer frente a múltiples carreras, aprendiendo a posicionarse en un mercado de trabajo y a elegir y generar la educación y la formación relevante.

(Banco Mundial 2005).

La necesidad de que los individuos sean capaces de producir ideas innovadoras y creativas, sean flexibles y estén dispuestos a cambiar de carrera profesional varias veces en su vida productiva ha llevado a los gobiernos de la OCDE a dar gran valor a la construcción de “capital creativo” (Banco Mundial, 2003). Las investigaciones llevadas a cabo por Murnane y Levy (1996) sobre las habilidades requeridas para realizar las tareas desempeñadas en el mercado laboral de EEUU son reveladoras. Los autores dividen las tareas en cinco categorías:

- *Pensamiento experto*. Resolución de problemas para los que no hay ninguna solución establecida
- *Comunicación compleja*. Interacciones con otros para adquirir información
- *Tareas cognitivas rutinarias (algorítmicas)*
- *Tareas manuales rutinarias*
- *Tareas manuales no rutinarias*.

La irrelevancia del currículo de la Educación Secundaria contribuye también a la creación de la creciente brecha entre la escuela y la cultura juvenil, al punto de que la escuela no es suficientemente atractiva para los jóvenes y no atiende eficazmente a sus necesidades.

Lynda Gratton, en *Prepárate: el futuro del trabajo ya está aquí* sostiene que el reto en los próximos años va a ser formar parte de la reserva global de talento. Quien no forme parte de ella, será excluido. Nuestro mundo está cambiando a un ritmo sorprendente, y desaparecerán muchas de las creencias acerca de lo que es el trabajo y cómo debe realizarse. “Habrá mayores oportunidades y más opciones. Esta apertura a la posibilidad de elegir entre diversas opciones creará el espacio que nos permitirá escribir el guion de nuestra carrera profesional que le dé sentido a nuestra vida y nos proporcione satisfacción. Sin embargo, ello conlleva la necesidad de elegir activamente, de ser capaces de vivir las consecuencias de estas elecciones y asumir los compromisos correspondientes” (Gratton, 2012). El gran activo va a ser el capital intelectual. Consiste en saber combinar nuestros conocimientos con nuestra capacidad de reflexionar de manera inteligente y profunda sobre distintos temas y retos. El siguiente, el capital social. Y el tercero el capital emocional. El análisis que hace Gratton va en el mismo sentido que todo lo que hemos estado documentando en este estudio: “El éxito de nuestro trabajo futuro dependerá en parte de la habilidad para construir el capital intelectual que nos permita adquirir la capacidad de generar valor”. Un conocimiento superficial de muchas cosas no sirve para nada, porque eso está al alcance de cualquiera en internet. O en dispositivos de amalgamamiento como Google Analytics. Esto hace más importante la tarea adolescente, porque, como señala Sheryl Feinstein (2009), “de las actividades que realiza un adolescente va a depender en gran parte las actividades que realice como adulto”.

3.- Las nuevas competencias escolares

El resto del capítulo va a ser una demostración de la incapacidad de sistematizar que sufren la Psicología y la Pedagogía actuales. Vamos a asistir a una proliferación de propuestas. La mayoría de ellas se solapan, por lo que la integración sería posible, pero nadie se ha interesado en hacerla. Por eso, hemos comenzado en este estudio un “metaanálisis” de esas propuestas, para identificar aquellas competencias en las que hay consenso. Es sólo un programa de investigación que deberá completarse.

Los *stakeholders* en la Educación comenzaron a definir nuevos objetivos de aprendizaje ya hace décadas a través de iniciativas como el “Marco Europeo de Competencias Clave”, la “Asociación para las Habilidades del Siglo 21”, y la “Sociedad Internacional para la Tecnología en el marco de las NETS para la Educación”. Con la red global, estamos pasando de la etapa de definición a la implementación a nivel de sistemas de las nuevas pedagogías y los objetivos de aprendizaje. Michael Fullan está intentando organizar una red para elaborar nuevas pedagogías (*New Pedagogies for Deep Learning*).

Al estudiar las competencias, fortalezas, virtudes, que el adolescente debe desarrollar se tienen presentes metas fundamentales: salud y bienestar, integración laboral, vinculación social y participación ciudadana. Según la UNESCO (2012), tan solo en los países en desarrollo la población entre 15 y 24 años alcanza más de mil millones. Los empleos no se están creando a esa velocidad. Muchas instituciones en todo el mundo intentan precisar el conjunto de destrezas que es necesario fomentar para el siglo XXI. El National Research Council (2012) recibió el encargo de definir el conjunto de destrezas claves del siglo XXI, las que se considera que preparan para la Universidad y para la vida profesional, y que forman parte de lo que se ha denominado como “aprendizaje profundo” o “aprendizaje de la siguiente generación”; describir cómo estas destrezas están relacionadas las unas con las otras y con destrezas académicas más convencionales; y resumir los descubrimientos en los estudios que investigan su importancia.

Como manera de organizar los diferentes términos de las destrezas del siglo XXI y proporcionar un punto de partida para la investigación sobre su significado y valor, el NRC ha identificado tres amplios dominios de competencia:

- **Cognitivo** (razonamiento y memoria, resolución de problemas)
- **Intrapersonal** (capacidad para gestionar el propio comportamiento y las emociones, la autorregulación capacidad para alcanzar las metas propias, incluyendo los objetivos de aprendizaje. Metacognición)
- **Interpersonal** (expresar ideas, interpretar y responder a mensajes de otros)

Se llevó a cabo una investigación de contenidos, que dio lugar a un esquema clasificatorio inicial:

- **El dominio cognitivo** incluye tres clusters de competencias: procesos y estrategias cognitivas, conocimiento y creatividad. Estos clusters incluyen competencias como el pensamiento crítico, la competencia para la adquisición de información (*information literacy*), el razonamiento y la argumentación, y la innovación
- **El dominio intrapersonal** incluye tres clusters de competencias: apertura intelectual, ética del trabajo y responsabilidad y auto-evaluación nuclear positiva. Estos clusters incluyen competencias como la flexibilidad, la iniciativa, la apreciación de la diversidad, y la metacognición
- **El dominio interpersonal** incluye dos clusters de competencias: el trabajo en equipo y la colaboración, y el liderazgo. Estos clusters incluyen competencias como la comunicación, la colaboración y la responsabilidad, y la resolución de conflictos

El “Aprendizaje Profundo” es el proceso por el que un individuo es capaz de utilizar lo que ha aprendido en una situación y aplicarlo a una nueva situación (transferir). Ese aprendizaje conlleva interacciones con otros miembros de la comunidad y aprendizaje compartido en muchas ocasiones, y permite al individuo desarrollar pericia en un dominio de conocimiento o ejecución. El conocimiento transferible es el producto del aprendizaje profundo, e incluye conocimientos del dominio, y conocimientos del cómo, por qué y cuándo aplicar este conocimiento para responder a cuestiones y resolver problemas (las destrezas en sí). A esa mezcla de conocimientos y destrezas las llama el NRC “competencias del siglo XXI”. Estas competencias están estructuradas alrededor de los principios fundamentales del área de contenidos y sus relaciones, más que por hechos y procedimientos superficiales y dispares. La evidencia emergente indica que las competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales pueden enseñarse de maneras que promuevan la transferencia (National Research Council, 2012).

Una clasificación reciente (Duncan y Magnuson, 2011) clasifica las competencias importantes en cuatro grupos: (1) logro, (2) atención, (3) problemas de comportamiento y (4) salud mental. Mayer (2011) sugiere que el aprendizaje profundo implica el desarrollo de una red interconectada de cinco tipos de conocimiento: (1) Hechos, declaraciones sobre las características o relaciones de los elementos del Universo. (2) Conceptos, que son categorías, esquemas, modelos o principios. (3) Procedimientos, o procesos paso a paso. (4) Estrategias, métodos generales. (5) Creencias acerca del propio aprendizaje.

Siguiendo esta clasificación de Mayer, el *National Research Council* (2012) establece el formato o procesamiento cognitivo necesario para cada uno de esos tipos de conocimiento:

- **Factual**: integrado, más que tomando los hechos separadamente
- **Conceptual**: modelos, esquemas, principios
- **Procedimientos**: automatizados, más que esforzados
- **Estrategias**: estrategias específicas cognitivas y meta-cognitivas
- **Creencias**: creencias productivas acerca del aprendizaje

El profesional del siglo XXI será para muchos un *knowmad* (un nómada del conocimiento). Cobo y Moravec (2011) han recogido en su libro *Aprendizaje Invisible* el "Pasaporte de Habilidades" para un *Knowmad*:

1. No está limitado a una edad determinada
2. Creativo, innovador, colaborativo y motivado
3. Utiliza la información y genera conocimientos en diferentes contextos
4. Altamente inventivo, intuitivo, capaz de producir ideas
5. Capaz de crear sentido socialmente construido
6. No sólo busca acceder a la información, procura utilizarla abierta y libremente
7. Creador de redes, siempre conectando a personas, ideas, organizaciones, etc.
8. Capacidad para utilizar herramientas para resolver diferentes problemas
9. Alfabetizado digitalmente, comprende cómo y por qué funcionan las tecnologías digitales
10. Competencia para resolver problemas desconocidos en contextos diferentes
11. Aprende a compartir (sin límites geográficos)
12. Es adaptable a diferentes contextos y entornos
13. Consciente del valor de liberar el acceso a la información
14. Atento a los contextos y a la adaptabilidad de la información
15. Capaz de desaprender rápidamente, sumando nuevas ideas
16. Competente para crear redes de conocimiento horizontales
17. Aprendizaje permanente y para toda la vida (formal-informal)
18. Experimenta constantemente TIC (colaborativas)
19. No teme el fracaso

La OCDE (Ananiadou y Claro, 2009) también ha identificado las que considera las destrezas y competencias clave del siglo XXI: (1) Creatividad/innovación. (2) Pensamiento crítico. (3) Resolución de problemas. (4) Toma de decisiones. (5) Comunicación. (6) Colaboración. (7) Alfabetización informacional (*Informational Literacy*) (saber buscar y evaluar la información). (8) Investigación y cuestionamiento. (9) Media Literacy (el proceso de acceder, analizar, evaluar y crear mensaje en una amplia variedad de formas. Utiliza un modelo que anima a las personas a preguntar sobre lo que están viendo, mirar y leer). (10) Ciudadanía digital. (11) Conceptos y operaciones de las TIC. (12) Flexibilidad y adaptabilidad. (13) Iniciativa y auto-dirección. (14) Productividad. (15) Liderazgo y responsabilidad.

La OCDE (2005) designó un equipo para que estudiara las competencias que deberían desarrollar todos los jóvenes europeos (DESECO, *Definition and Selection of Key Competences*). Se denomina competencia al conjunto de los requisitos que debe cumplir un individuo o un grupo para cumplir con éxito demandas complejas de la situación. El talento sería, pues, el conjunto adecuado de competencias para cumplir las tareas evolutivas. El equipo comprendió que para definir las competencias clave había que decidir primero qué tipo de sociedad se desea construir, o qué es una vida exitosa, o si se quiere conservar el sistema social actual o se quiere transformarlo. Lo que las sociedades valoran y las metas de desarrollo humano y socioeconómico, determinan la concepción de las competencias claves. Las competencias se pueden definir como habilidades objetivas y medibles, pero no son neutrales en términos de las relaciones interpersonales y sociales, sino que postulan una serie de normas válidas para todas las sociedades que hacen más posibles el desarrollo y el aprendizaje. Un punto de partida pueden ser los derechos humanos y los valores democráticos. Los autores consideraron tres categorías básicas de competencias: (1) autonomía y reflexión, (2) uso interactivo de herramientas y (3) formar parte de grupos sociales heterogéneos.

Los investigadores pusieron su atención en las competencias para una buena vida y para una buena sociedad. La ética de la virtud –señalaron– está dentro de esta corriente y se centra en los aspectos que determinan a la persona para actuar, como son sus creencias, deseos, sentimientos, disposiciones internas o habilidades. Identificaron cinco competencias claves que no se reducían al currículo, ni a la escuela:

- 1.- **Competencias para enfrentar la complejidad.** Habilidad para enfrentarse a las contingencias de cada situación. Distingue entre complejidad (el habla) y complicación (la tecnología). Exige flexibilidad, reconocimientos de patrones y analogías.
- 2.- **Competencias perceptivas.** Sensibilidad al contexto, la diferenciación entre antecedentes y condiciones futuras, capacidad de encontrar caminos alternativos para llegar al mismo objetivo.

- 3.- **Competencias normativas.** Reflexión sobre las normas y evaluación de casos particulares.
- 4.- **Competencias cooperativas.** Se basa en la capacidad de confiar en otras personas. La confianza se considera el capital social decisivo.
- 5.- **Competencias narrativas.** La capacidad de contar historias.

En el mismo volumen, otros autores señalan otras competencias clave:

- 1.- **Competencia tecnológica:** apreciar que la interacción con el mundo se modifica mediante las habilidades tecnológicas.
- 2.- **Competencias para tratar con la ambigüedad y la diversidad:** capacidad de combinar diversos valores o creencias opuestas y mantener argumentos contradictorios.
- 3.- **Competencias para encontrar vínculos que sostengan a la comunidad:** mantener vínculos con otros individuos, incluyendo los vínculos virtuales que permite la tecnología.
- 4.- **Competencia para manejar la motivación:** la emoción y el deseo.
- 5.- **Competencia para la actuación y la responsabilidad:** relacionado con la moralidad, la responsabilidad y la ciudadanía, incluye los compromisos interiorizados y el discurso social normativo.

En otro capítulo se enumeran las competencias sociales del actor autónomo:

- 1.- **Identificar, evaluar y defender** los recursos, derechos, límites y necesidades individuales.
- 2.- **Formar y llevar a cabo proyectos** individuales o de grupo, y desarrollar estrategias.
- 3.- **Analizar situaciones,** relaciones y campos de fuerza de manera integral.
- 4.- **Cooperar,** actuar en sinergia y participar en un liderazgo compartido y colectivo.
- 5.- **Construir y operar** organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva.
- 6.- **Manejar y resolver** conflictos.
- 7.- **Jugar siguiendo las reglas,** utilizarlas y funcionar en base a ellas.
- 8.- **Construir realidades compartidas** por encima de las diferencias culturales.

(OCDE, 2005).

4.- Destrezas no-cognitivas

En el informe PISA, además de las materias de lectura, matemáticas y ciencias, se incluye una competencia diferente en cada estudio. Las dos primeras son (1) el aprendizaje autorregulado y (2) la solución de problemas. El aprendizaje autorregulado –del que hablaremos más– se compone de tres elementos básicos: (a) estrategias de aprendizaje: procesamiento de información, control metacognitivo, identificación de lo que no se comprende, (b) motivación: esfuerzo, persistencia, aprendizaje cooperativo y competitivo, motivación basada en intereses Y (c) concepto de uno mismo.

En los últimos años se ha despertado un gran interés por las llamadas “destrezas no-cognitivas”. Como señala el Institute of Education de EEUU (2013), el término “destrezas no-cognitivas” se refiere al conjunto de actitudes, comportamientos, y estrategias que se considera que sirven para apuntalar el éxito escolar y laboral, como la motivación, la perseverancia y el auto-control. Se suelen contrastar con las destrezas de la habilidad cognitiva en áreas como las habilidades (*literacy, numeracy*) medidas por los tests académicos. Se considera que estas destrezas son tanto o más importantes que las cognitivas a la hora de determinar los resultados académicos y el futuro laboral.

El término “destrezas no cognitivas” se utiliza para contrastar una variedad de comportamientos, características de la personalidad y actitudes con destrezas académicas, aptitudes y logros. El concepto fue introducido por los sociólogos Samuel Bowles y Herbert Gintis (1976) para poner el foco en factores diferentes a los medidos por los tests cognitivos. Resaltaron el papel de las actitudes, motivación y rasgos de la personalidad, más que las destrezas académicas, como determinantes para el éxito futuro en el mercado laboral. Sus descubrimientos se han visto reforzados por estudios recientes. La categoría de “destrezas no cognitivas” puede incluir una amplia gama de características, incluyendo la motivación, la confianza, la tenacidad, la perseverancia, y las destrezas sociales y de comunicación. Dado que este informe busca identificar competencias clave que pueden ser modificadas, pone el foco en características más flexibles y maleables que se han asociado con resultados positivos en niños y adolescentes. Examinan ocho factores que se consideran como destrezas no-cognitivas potenciales para niños y jóvenes, una lista que incluye:

- la percepción sobre uno mismo
- la motivación
- la perseverancia
- el autocontrol
- las estrategias metacognitivas
- las competencias sociales
- la resiliencia y el afrontamiento (coping)
- la creatividad

El Departamento de Educación de EEUU ha publicado un informe titulado *Promoting Grit, Tenacity and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century*, en el que llama la atención sobre la importancia de estas destrezas, y estudia los programas existentes para desarrollarlos (US Department of Education, 2013).

La UE ha dado mucha relevancia a los programas de emprendimiento. Aprender a emprender es una de las competencias básicas. En España nos interesa destacar los financiados por la Fundación Príncipe de Girona porque incluye unos criterios de evaluación sobre la eficacia de los programas, asunto que hasta este momento había sido descuidado (Alemany et al., 2013). La Fundación Beltersmann se ha ocupado de estudiar los procedimientos para la orientación laboral y para establecer lazos entre el sistema educativo y el tejido empresarial. Ashoka, la organización dirigida por Bill Drayton, ha desarrollado “*Youth Venture*”, una organización que promueve en los jóvenes el emprendimiento no profit, no lucrativo. Su objetivo es que los jóvenes aprendan muy pronto que ellos pueden liderar el cambio social.

La organización “*Job of the Future*” y la “*Nellie Mae Education Foundation*” han elaborado unos documentos para mostrar cómo los *student-centered approaches* pueden jugar un papel para conseguir un aprendizaje más profundo. Mientras reconocen que el aprendizaje es una actividad social, prestan particular atención a la importancia de *customizar* la Educación para responder a las necesidades e intereses de cada estudiante, haciendo uso de nuevas herramientas para hacerlo. En el apartado dedicado a la motivación, señalan que, obsesionados con medir los progresos anuales, olvidamos a veces la importancia de cultivar lo inmensurable, como el amor por aprender, la pasión por inquirir, y el afán por la expresión creativa. Cuando observamos debajo del “deseo de aprobar” encontramos que los adolescentes trabajan para hacer su propia vida, una vida capaz de superar los retos y conseguir resultados en el mundo diario. Una vida que tenga sentido para ellos en su propio mundo, es a esto a lo que se dirige la motivación, el compromiso y las voces del estudiante. Comparten una base central para el aprendizaje centrado en el alumno: la experiencia de la agencia humana (*human agency*). Es decir, la iniciativa y la capacidad para actuar en una dirección deseada o hacia metas deseadas. El deseo es importante (Nellie Mae Education Foundation y Jobs of the Future, 2013).

5.- Una orgía de capitales

En los párrafos anteriores han aparecido distintas formas de “capital”: capital metacognitivo (Banco Mundial), capital creativo (Banco Mundial), capital intelectual, emocional, relacional (Gratton). A ellos podríamos añadir el “capital cultural” y el “capital simbólico” (Bourdieu), el “capital social” (Coleman) y otros. Movidos por nuestro afán integrador, los hemos unificado todos en el concepto de “capital educativo”, que expondremos en la última parte de este estudio.

6.- Conceptos esenciales

Competencias, abandono escolar, educación secundaria, formación profesional, capital metacognitivo, currículo, Aprendizaje Profundo, *knowmad*, destrezas no-cognitivas.

CAPÍTULO CUARTO

CUARTA CONSTELACIÓN: LA PEDAGÓGICA

1.- Nuevas pedagogías

En los capítulos anteriores hemos hablado, sobre todo, de contenidos, recursos, competencias, pero no del modo como hay que enseñarlos o aprenderlos. La Psicología Positiva, por su origen en la Psicología Cognitiva, utiliza fundamentalmente el *cambio de creencias* como modo de cambiar las emociones y los sentimientos, siguiendo los métodos de Albert Ellis, Aaron Beck y Martin Seligman. También insiste en el cambio de actitud, de acuerdo con las propuestas de Carol Dweck, que distingue entre una actitud de crecimiento y una actitud de pasividad. Igualmente importante en relación con la adolescencia es la creencia en la autoeficacia (Zimmerman y Cleary, 2006).

Michael Fullan (2013) encabeza un proyecto educativo, un consorcio en red mundial, para organizar “Nuevas pedagogías para el aprendizaje en profundidad”. Busca renovar nuestros objetivos para la Educación y el aprendizaje, para incluir las habilidades que preparen a los alumnos para ser solucionadores creativos, conectados y colaborativos de problemas durante toda su vida y a ser personas sanas y felices que contribuyan al bien común en el mundo actual globalizado e interdependiente. Necesitamos que nuestros sistemas de aprendizaje alienten a los jóvenes a desarrollar sus propias visiones sobre lo que significa conectarse y prosperar en su mundo constantemente emergente, y dotarlos de las habilidades necesarias para alcanzar estas visiones. Este concepto amplio, que abarca la idea más amplia de la prosperidad humana, es lo que entendemos por “aprendizaje en profundidad” o deep learning. Las habilidades que se describen a continuación son un resumen inicial de las habilidades de aprendizaje en profundidad, que se refinarán y se harán operativas en las primeras etapas del proyecto mediante una mayor colaboración con los asociados.

1. *Educación del Carácter*: honradez, autorregulación y responsabilidad, perseverancia, empatía por la contribución a la seguridad y beneficio de los demás, confianza en sí mismo, salud y bienestar personal, habilidades para la carrera y la vida.
2. *Ciudadanía*: conocimiento global, sensibilidad y respeto por otras culturas, participación activa en el tratamiento de las cuestiones de sostenibilidad humana y ambiental.
3. *Comunicación*: comunicarse oralmente, por escrito y con una variedad de herramientas digitales de manera eficaz; habilidades de escucha.
4. *Pensamiento crítico y resolución de problemas*: utilizar el pensamiento crítico para diseñar y gestionar proyectos, resolver problemas, tomar decisiones eficaces utilizando una variedad de herramientas y recursos digitales.
5. *Colaboración*: trabajar en equipo, aprender de y contribuir al aprendizaje de los demás, habilidades de redes sociales, empatía al trabajar con la diversidad de los demás.
6. *La creatividad y la imaginación*: emprendimiento económico y social, tener en cuenta y buscar nuevas ideas y liderazgo para la acción.

(Fullan, 2013).

Este documento técnico proporciona una base para el trabajo de la red mundial. El documento proporciona primero una visión general de los objetivos de la red y de la base de conocimiento que subyace a su teoría de la acción. Luego esboza el marco de aplicación para los aliados a fin de movilizarse para el logro de los objetivos del aprendizaje en profundidad. Guy Claxton (2002) ha desarrollado el programa educativo Building Learning Power con una idea en mente: tenemos que tener en cuenta que nuestros alumnos van a enfrentarse a un mundo en el que no sólo van a tener que aplicar el conocimiento, sino que, además, van a tener que crearlo. Debemos trabajar el poder de aprendizaje de los alumnos, transformar a las escuelas en “gimnasios del aprendizaje”, y convertir a los profesores en guías o coaches del aprendizaje activo de sus estudiantes. Este nuevo enfoque del aprendizaje está presente en las nuevas pedagogías que se están desarrollando en la actualidad.

Se están produciendo formas de aprendizaje híbridas, que mezclan las formas tradicionales de dar clase con el aprendizaje *online*, con diferentes combinaciones. Se trata del *Blended Learning* (enseñanza semipresencial) o *Hybrid Learning* (aprendizaje híbrido). Esta forma híbrida es un intento de proporcionar “lo mejor de los dos mundos”, del aprendizaje online y la clase tradicional. Son diferentes los modelos que hay de estas formas híbridas: el *Rotation model*, o modelo de rotación, con submodalidades muy conocidas como la *Flipped Classroom* o clase inversa; el *Flex Model*; el *A La Carte model*; y el *Enriched Virtual Model* (modelo virtual enriquecido) (Christensen et al., 2013).

El aprendizaje auténtico, otro enfoque pedagógico, se focaliza en problemas complejos de la vida real y en sus soluciones, empleando ejercicios de juego de rol (*role playing*), actividades basadas en problemas, estudio de casos y la participación en comunidades virtuales de práctica. Los entornos de aprendizaje son inherentemente multidisciplinares (Lombardi, 2007).

El aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011) es un tipo de aprendizaje guiado por la idea de que los jóvenes deben aprender a pensar sistémicamente; pensar simulando; prosperar en medio de cambios, retos e incertidumbres; crear y manipular pasados, presentes y futuros alternativos; adquirir y responder a las metas y desafíos; entender y utilizar eficazmente la información existente; construir y utilizar conocimiento aplicable a nivel individual; construir y utilizar nuevos conocimientos relacionados con los contextos, procesos y culturas; utilizar eficazmente las actuales y emergentes tecnologías de información y comunicación; adquirir y evaluar el conocimiento de diversas tendencias globales; escribir y hablar de manera independiente; asumir el compromiso personal de hacer las cosas bien.

2.- Las propuestas educativas de las grandes empresas tecnológicas

Las nuevas tecnologías facilitan la creación de la necesaria infraestructura para el aprendizaje del siglo XXI, centrado en el estudiante, que juega un papel activo, con el profesor como mentor o guía, y donde la adquisición de un conjunto de destrezas o competencias se considera más importante que los simples conocimientos. Por eso las empresas tecnológicas están contribuyendo de manera importante al desarrollo de este nuevo modelo educativo. INTEL (2014) forma parte del consorcio *New Pedagogies for Deep Learning Global Partnership* (Alianza Global para las Nuevas Pedagogías del Aprendizaje Profundo) junto a una serie de organizaciones comprometidas con el éxito educativo, en la que participan expertos como Michael Fullan. IBM ha desarrollado la solución *Smarter Education*; para IBM, nos encontramos ante un nuevo paradigma, el “Continuum Educativo”, y diversas tecnologías emergentes están facilitando la transformación hacia ese “continuum educativo”: las tecnologías abiertas, las tecnologías de la información centradas en el consumidor, o las tecnologías en la nube (IBM, 2009).

Con idea de impulsar la adquisición de las destrezas del siglo XXI, tan importantes para los nuevos modelos de aprendizaje, CISCO, Intel y Microsoft se han asociado con la Universidad de Melbourne y la OCDE para lanzar ATC21S, una iniciativa global para desarrollar nuevos tests y estándares para estas destrezas. Microsoft ha desarrollado el programa *21st Century Learning Design* para el desarrollo de las pedagogías más innovadoras que puedan hacer posible el aprendizaje de las destrezas del siglo XXI.

La Sociedad del Aprendizaje es una sociedad que promueve la educación conectada. *El Informe CISCO 2010 sobre la Sociedad del Aprendizaje* considera que necesitamos repensar nuestra forma de concebir el aprendizaje, y propone una serie de estrategias para hacerlo posible. Su preocupación por la conectividad se refleja en su propuesta Cisco Connected Learning, y su preocupación por el desarrollo del “Internet de todas las cosas” (Internet of Everything), que conectará a personas, cosas (objetos equipados con sensores), datos y procesos.

HP lanzó en 2012 su *Catalyst Initiative*, una red global de educadores que exploran las metodologías que fomentan la educación científico-tecnológica junto a otras disciplinas como el lenguaje artístico, ciencias de la computación, o medios digitales. Microsoft ha desarrollado *Partners in Learning*, una iniciativa global que ayuda a educadores y líderes de las escuelas a conectarse, colaborar, crear y compartir a fin de que los estudiantes puedan aprovechar su máximo potencial. Con sus herramientas y tecnología, ayudan a la escuela a hacer posible los cambios que la educación del siglo XXI demanda.

Las empresas tecnológicas también se han preocupado de desarrollar soluciones para contribuir a la construcción de la infraestructura necesaria para el aprendizaje del siglo XXI. Microsoft, con sus programas “IT Academy” o “Escuelas Innovadoras”; el programa “Samsung Schools”; programas de Google como la Academia de Profesores; el IBM “Cloud

Academy”; o los programas de Dell para educación primaria, secundaria y superior (K-12 y Higher Education); el proyecto “Nokia education delivery (BridgelT) project” ; o “Learning with Vodafone” son ejemplos en este sentido. En España, podemos destacar el proyecto Agrega, de Indra, o las Aulas Fundación Telefónica (que ha impulsado la creación de una red de innovación de 17.000 profesores en trece países de América Latina).

Las nuevas tecnologías, empleadas de manera responsable, posibilitan el aprendizaje activo y continuado durante toda la vida.

3.- The Student Voice

Hace un siglo, Émile Durkheim, padre de la Sociología Francesa, escribió un libro sobre la Educación. El objetivo de la Educación era someter a disciplina al niño para socializarlo, es decir, para que interiorizara los valores de la sociedad. En la actualidad, ese punto de vista es rechazado. La Educación debe centrarse en el niño, darle el protagonismo. Es necesario, como dice el título del libro de Virginia Smith Harvey y Louise A. Chickie Wolfe, fomentar el aprendizaje independiente (*Fostering Independent Learning*), basado en la autodeterminación (Smith-Harvey y Chickie-Wolfe, 2007). Internacionalmente, se está prestando gran interés en apoyar lo que se denomina *student voice*, la voz del estudiante (Fielding, 2007; 2012). *Student's voice* es una metáfora para indicar el compromiso y la participación del estudiante en materias que afectan al aprendizaje. En Canadá se han organizado proyectos en el nivel secundario para aumentar las oportunidades para los estudiantes de contribuir auténticamente a la mejora de la escuela. En Ontario, las iniciativas tienen ya una larga tradición, y tratan de alimentar el compromiso de los estudiantes mayores en el aprendizaje. La *student voice* en la iniciativa SPEAKUP trata de “conectar lo que sucede en el aula con experiencias fuera de la escuela” poniendo el foco en ayudar a los estudiantes para configurar “el entorno de aprendizaje mientras configuran las destrezas y habilidades” y “se preparan para una ciudadanía activa”. www.wdu.gov.on.ca/eng/estudents/speakup.

También se insiste en implicar a los niños más pequeños, porque se descubre hasta qué punto son capaces de pensamiento complejo, cuando se implican en el proceso de aprendizaje (Ontario Early Framework, 2013). Se abren así nuevas posibilidades para niños de todas las edades.

Cuando los alumnos se implican en decisiones sobre su aprendizaje, crece la motivación y la perseverancia, y resulta un aprendizaje más profundo (Watkins, 2009). Sin embargo, esto es difícil de conseguir. Fielding (2012) sugiere que hay que cambiar el concepto de alumno, y lo que significa ser un docente. Ambos son roles interdependientes. Hay que dar un giro desde enseñar a aprender. Sólo se enseña realmente cuando alguien está aprendiendo. La primera tensión surge con el currículo. Fomentar la participación parece ir en contra de la eficacia curricular. En Ontario lo están resolviendo de la siguiente manera:

- 1.- Poner en conexión la escuela entera. Toda la escuela debe adoptar esta perspectiva.
- 2.- Fomentar la relación recíproca entre profesores y alumnos. Los profesores son guías. Los docentes tienen que saber encontrar un equilibrio entre la voz del estudiante y la suya.
- 3.- Explorar una actitud (*mindset*) pedagógica. Desarrollar una pedagogía del escuchar, desarrollar una documentación pedagógica, desarrollar una pedagogía de la investigación.
- 4.- Co-crear un entorno de aprendizaje interactivo. Los alumnos deben ayudar a construir el entorno educativo. En estos programas es importante que los docentes aprendan a oír a los estudiantes, que se expresan de diferentes maneras (hablando, escribiendo, jugando, con el silencio, con la desorganización, etc.). Los estudiantes:

DEBEN HACER: participar en los temas que les interesan, participar y contribuir a su entorno de aprendizaje, pertenecer a un *meaningful partnership*.

DEBEN SENTIR: autonomía en el aprendizaje, *agency*, autoeficacia, eficacia colectiva, respeto, pertenencia, motivación, conexión con el entorno.

DEBEN SER: conductores de su propio aprendizaje, autorreguladores, curiosos, ciudadanos activos, comprometidos).

(Ontario Department of Education, 2013).

4.- Self-learning: aprendizaje autodirigido

El proceso de “empoderamiento adolescente” llega también a los procesos de aprendizaje. Hay un poderoso movimiento pedagógico que integra el aprendizaje dirigido a metas con el aprendizaje “autodirigido”. Ambas tendencias se unifican con gran facilidad. Basta con indicar que las metas deben ser elegidas por el propio aprendiz. Una tarea del docente es plantear al alumno metas diferentes que conduzcan sin embargo a un objetivo pedagógico compartido. Un alumno puede aprender los conceptos necesarios de física intentando construir un avión, o investigando sobre la historia de la energía. Wang, Haertel y Walberg (1994) en un metaanálisis sobre los factores que influían en el éxito educativo encontraron que el más poderoso era la participación activa del estudiante, y el segundo su capacidad de establecer y monitorizar las metas (O’Neill y Conzemius, 2006).

Smith Harvey y Chickie-Wolfe (2007) consideran imprescindible fomentar el [aprendizaje independiente](#), que contempla una serie de factores clave: la motivación; los afectos; el comportamiento; la gestión del tiempo; la cognición, la metacognición y las funciones ejecutivas; el funcionamiento físico; las destrezas académicas; y la gestión del contexto. Mientras algunos estudiantes saben cómo aprender de manera independiente, la mayoría necesitan que se les enseñen estrategias y métodos para implementar estas estrategias. Los aprendices auto-regulados guían activa y autónomamente su propio aprendizaje y ponen al día su conocimiento cuando es necesario.

5.- Conceptos esenciales

[Nuevas pedagogías](#), [aprendizaje en profundidad](#), [learning power](#), [aprendizaje híbrido](#), [aprendizaje auténtico](#), [aprendizaje invisible](#), [student’s voice](#), [aprendizaje autodirigido](#), [aprendizaje independiente](#).

CAPÍTULO QUINTO

QUINTA CONSTELACIÓN: LA PARTICIPACIÓN CÍVICA

1.- El compromiso cívico adolescente

En constelaciones anteriores hemos visto ya referencias a la importancia de fomentar la participación social de los adolescentes, su sentido de pertenencia y de ser agentes de cambio. En la Unión Europea esta preocupación se concretó en la creación de un nuevo campo curricular, denominado “Educación para la ciudadanía” (Marina Y Bernabeu, 2007). El mejor informe oficial fue el presentado al Gobierno del Reino Unido por un grupo asesor de alto nivel presidido por el *speaker* de la Cámara de los Comunes y dirigido por Bernard Crick (Advisory Group on Citizenship, 1998). Los objetivos que planteaba este informe es que era necesario fomentar la responsabilidad social y moral de los jóvenes, fomentar su implicación comunitaria y ampliar su cultura política. Un grave deterioro de la convivencia escolar, la aparición de brotes de violencia, el aumento de conductas de riesgo, el dramático incremento del fracaso escolar, los ramalazos de racismo, la indolencia política de los jóvenes, las violencias domésticas, han suscitado un interés generalizado por la educación para la convivencia, la recuperación de la función moral de la Educación, la insistencia en habilidades sociales, el desarrollo de la empatía o del altruismo, la Educación Cívica. La escuela ilustrada tenía como nieta la libertad. La escuela economicista, proporcionar al sistema productivo la mano de obra cualificada que necesita. El conocido sociólogo Ralph Dahrendorf (1994) escribió hace unos años que la nueva década será la década de la ciudadanía. Esperamos que sea así, por la cuenta que nos tiene. El Consejo de Europa proclamó el 2005 como «Año europeo de la ciudadanía a través de la educación».

Una de las soluciones que se han propuesto es implantar una asignatura que trate la «educación para la convivencia ciudadana». En 1998, la UNESCO publicó el documento *Civic education: a passport to peace*, en el que se decía: «Un concepto amplio de educación cívica es el más adecuado para las actuales sociedades multiculturales». Propone un programa, *The New Civic*, un atractivo paquete de materiales docentes que expresan un concepto amplio de educación cívica (UNESCO, 1998).

La “Educación Cívica” tiene un origen aristotélico. Curiosamente, Aristóteles sirve para unificar muchas propuestas éticas actuales, como señaló Alasdair McIntyre (1999). La Psicología Positiva, la Educación del Carácter, y la Educación Cívica. Para Aristóteles, la «Política» estaba por encima de la «Ética», y la englobaba de alguna manera. Su superior jerarquía se debía a que se ocupaba del bien común, mientras que la ética se ocupaba de la felicidad personal. Por diferentes influencias que no vamos a detallar, la visión moral de la Política se mantuvo más viva en Estados Unidos, que desde hace muchos años produce una nutrida bibliografía sobre el tema. Por ejemplo, en 1954 se fundó el Center for Civic Education, con sede en Calabassas, California, que se dedica a promover e investigar la Educación Cívica, y que ha proporcionado programas y apoyo práctico a muchas naciones a través de su programa Civitas Exchange, de promoción de la cultura democrática en la Educación. En 1994 este centro elaboró los *National Standards for Civics and Government* y sus criterios de evaluación. Señalan que la auténtica Educación para la ciudadanía tiene tres componentes interrelacionados:

1. Conocimiento cívico
2. Destrezas cívicas: habilidades intelectuales y de participación
3. Virtudes cívicas: rasgos de carácter, respeto, responsabilidad, civismo, integridad, tolerancia, autodisciplina, compasión, protección de los derechos, honestidad, promoción del bien común

Es fácil ver que en este enfoque se mezclan muchas cosas. De hecho, en Estados Unidos se distinguen varias líneas principales: la Formación del Carácter, la *Citizenship*, la Educación para la Democracia.

En Europa también aumenta el interés por este asunto. En 1996, el Consejo de Europa en su resolución 28 dice: “La Educación es el principio que significa llevar a todos los ciudadanos a adherirse a los valores universales de las sociedades democráticas, basadas en el respeto a los Derechos Humanos y los principios de un Estado gobernado por el Derecho.”

En 1997 el Consejo de Europa recomendó que los Estados miembros desarrollen iniciativas en favor de la formación inicial y continua de los profesores en este ámbito, Y que los Estados contemplen de forma positiva la introducción de la educación cívica en los programas, currículos y horarios de todos los niveles educativos. Los temas que debería tratar

son: Democracia, Derechos Humanos, la no discriminación, la coexistencia en una sociedad multicultural, la formación de liderazgos democráticos, resolución de conflictos, fortalecimiento de la confianza (*The Budapest Declaration for a Greater Europe without Dividing Lines*, Consejo de Europa, mayo 1999).

En España, la LOGSE (1990) incluía la educación cívica como transversal. Sus objetivos son:

1. Desarrollar la capacidad de análisis y crítica ante los aspectos injustos y normas sociales vigentes
2. Desarrollar la capacidad de elaboración autónoma, racional y dialógica de principios generales de valor
3. Propiciar comportamientos coherentes con los principios y normas que personalmente ha construido la persona
4. Lograr que se adquirieran las normas que la sociedad, de modo democrático y buscando la justicia y el bienestar colectivo, se ha dado

La LOGSE consideró a las asignaturas transversales el núcleo vertebrador de la Educación. Una resolución del Ministerio de Educación y Ciencia de 1994 decía: "La educación moral y cívica es el fundamento primero de la formación que proporcionan los centros educativos, constituye un eje de referencia en torno al que giran el resto de los temas transversales". La LOE introdujo una asignatura denominada "Educación para la ciudadanía", que fue violentamente atacada desde diversas instancias. La LOMCE (2013) la ha restaurado, pero como alternativa a la religión.

2.- Iniciativas análogas

La preocupación por mejorar la socialización de los alumnos ha ido dando lugar en los últimos años a una serie de iniciativas que tratan de educar en la competencia de la que nos ocupamos. Se ha desarrollado así un campo de intervención educativa, con propuestas muy diferentes entre sí, pero encaminadas a objetivos comunes. Se presta a las confusiones, porque el dominio está poco definido. Esta nueva «área curricular en estado gaseoso» está compuesta de:

- *Movimiento de Educación emocional*. Tuvo gran repercusión tras la aparición del libro de Daniel Goleman *La inteligencia emocional*. Pretende educar las emociones. Controlar las propias y comprender las ajenas.
- *Movimiento de salud mental*, entendida en un sentido amplio, como el correcto desarrollo de las capacidades psicológicas, emocionales, sociales y espirituales (Mortimer).
- *Movimiento de Educación del Carácter*. Toma el concepto clásico de carácter como conjunto de hábitos morales -buenos o malos-. Su lema es: conocer el bien, amar el bien, realizar el bien. En Estados Unidos tiene una gran aceptación.
- *Movimiento de Psicología Positiva*, encabezado por Martin Seligman y un nutrido grupo de psicólogos anglosajones, que pretende recuperar desde el punto de vista psicológico las nociones de felicidad, carácter, virtud (strength). La revista *Time* acaba de dedicarles el tema de portada.
- *Movimiento de Educación para la convivencia*. Tiene como finalidad fomentar habilidades sociales. Se lleva a cabo mediante cursos, talleres, etc. Incluye la Educación para resolver conflictos, la educación para la paz, para la igualdad, etc.
- *Movimiento para fomentar comportamientos prosociales*.
- *Movimiento para aumentar el capital social* (Putnam, Fukuyama).
- *Movimiento de educación ciudadana (Citizenship)*. En Estados Unidos ha habido tradicionalmente asignaturas de Educación para la Democracia. La tradición «republicana» (Franklin, Jefferson, Dewey).
- *Movimiento de Servicios a la Comunidad (Community Service)*. Es una educación de tipo práctico, que pretende desarrollar en los alumnos los hábitos de ayuda y de responsabilidad social.
- *Movimiento de educación en valores*. Es una educación más formal que puede impartirse a través de una asignatura de ética. Conceptual más que práctica.
- *Movimiento de Filosofía para niños*. Intenta introducir al niño en la argumentación sobre problemas éticos. (Lipman).
- *Movimientos religiosos*.

De nuevo vemos movimientos de convergencia en lo que tiene que ver con la educación adolescente.

3.- El activismo joven

En *The Network on Transition to Adulthood*, Constance Flanagan (2008) publica un estudio sobre el activismo joven y el

desarrollo político juvenil, *Young People's Civic Engagement and Political Development*. Estudia los modos de participación en actividades cívicas y políticas de los adolescentes. "Estudios contemporáneos han documentado que las organizaciones comunitarias (por ejemplo 4-H) son vigorizadas cuando las perspectivas de los jóvenes son tomadas en serio. En todo Estados Unidos, la gente joven está asumiendo liderazgo en coaliciones para el desarrollo juvenil o en ONGs. Esos modelos reflejan un nuevo enfoque sobre el desarrollo positivo de los jóvenes que considera a los jóvenes como un activo, más que como un riesgo para su comunidad" (Sherrod et al., 2005). Eso exige un nuevo tipo de asociación entre jóvenes y mayores dentro de la organización. Hay que subrayar que modelos modernos de *job and skill training* incorporan el compromiso cívico como un elemento esencial en el entrenamiento, Programas como *Youth Build*, *Youth ChalenNGe*, *AmericCorps* y *Youth Corps*, combinan Educación, entrenamiento para el trabajo y servicios voluntarios. Tal vez el mayor incremento en el compromiso cívico ha sucedido como consecuencia de la institucionalización de los *community service/service learning* en la Educación Secundaria y postsecundaria. En algunos estados se exigen un determinado número de horas de Aprendizaje-Servicio para aprobar. Algunos críticos sostienen que el *service learning* sin una discusión previa sobre el origen de los problemas, puede derivar en mera acción caritativa y separar a los jóvenes de la acción política (Settersteen et al., 2005) (Arnett 2000).

Roser Battle (2013) define el Aprendizaje-Servicio como un método de enseñar y de aprender, que consiste en aprender a través de hacer un servicio a la comunidad. Se trata de un instrumento pedagógico, una herramienta para educar mejor. Es una práctica educativa, en la que los jóvenes aprenden mientras actúan sobre las necesidades reales de su entorno, con la finalidad de mejorarlo. El Aprendizaje-Servicio promueve una cultura del cuidado, fomentando el voluntariado y aumentando la cohesión social. Los jóvenes se convierten en protagonistas de una serie de cambios en su entorno y con ello fortalecen su vinculación social, ampliando a su vez sus posibilidades de desarrollo personal.

Kathy Payne y Betty Edwards (2010) en su artículo *Service Learning Enhances Education for Young Adolescents*, indican que uno de cada tres adolescentes fracasa en la escuela. Las señales comienzan en sexto grado, según Robert Balfanz (2009). ¿Por qué lo hacen? Los que abandonan la escuela se refieren a la falta de conexión con ella. El 47% dice que las clases no les interesaban. En el Gallup Student Poll (López, 2009) la mitad de los estudiantes reflejan un sentimiento de desesperanza en el futuro y una pérdida de compromiso o entusiasmo por la escuela. ¿Podemos crear "oportunidades de aprendizaje" que se dirijan a las características de estos adolescentes? Las autoras piensan que el *service learning* puede ser una de esas vías.

De acuerdo con un estudio de la National Middle School Association, "entre los 10 y los 15 años los jóvenes adolescentes experimentan los cambios personales más rápidos y más profundos. Aunque el crecimiento es más extenso en la infancia, los niños no son conscientes de su propio crecimiento" (NMSA, 2010). El Aprendizaje- Servicio entra en el corazón de lo que conocemos de los adolescentes, prefieren un aprendizaje activo a uno pasivo, prefieren la interacción con los pares. Aunque parecen faltos de interés por los contenidos académicos, son curiosos hacia el mundo, y responden positivamente a las oportunidades de conectar lo que están aprendiendo al participar en proyectos reales de la comunidad y, generalmente, son idealistas y desearían hacer del mundo un lugar mejor (Swanson, 2009).

El Center for Talent Development de la Universidad de Northwestern (EEUU) tiene un proyecto denominado "Civic Education Project". Es un programa sobre liderazgo y compromiso cívico, que combina acciones educativas directas con el servicio comunitario para promover la responsabilidad cívica entre los jóvenes: <http://www.ctd.northwestern.edu/cep/>

En Latinoamérica, el CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidarios) <http://www.clayss.org.ar/> está llevando a cabo una magnífica labor para difundir su práctica. En España, en el año 2010 se creó la Red Española de ApS: <http://www.aprendizajeservicio.net/>

4.- El voto joven

Son muchas las voces que se plantean la conveniencia de extender el derecho de sufragio activo a los jóvenes de 16 y 17 años. La participación en los procesos electorales serviría, en estos casos, para mejorar su implicación responsable en los asuntos públicos. A estos efectos, pueden consultar el dictamen encargado a José Antonio Marina y María de la Válgoma por el Alcalde de Sevilla en el año 2005 (Apéndice 1).

5.- Conclusión

Hemos revisado la constelación de teorías, modelos, propuestas que giran alrededor del Nuevo Paradigma positivo de la

Adolescencia. Se separan del anterior modelo porque insisten en las posibilidades, aumentan las expectativas y organizan programas para aumentar las capacidades. Es posible que tengan un defecto común: no apuestan con la suficiente claridad sobre el protagonismo adolescente, sobre su implicación activa en la formación de su personalidad. Una voz en cierto modo discrepante es la de Robert Epstein, que en sus dos libros: *The Case Against Adolescence* (2007) y *Teens 2.0* (2010) insiste en las fortalezas que tienen los adolescentes, que son capaces de pensar, de querer, de inventar, de emprender. Considera que, incluso cuando queremos educarlos, olvidamos sus capacidades y los infantilizamos. Tendremos en cuenta sus advertencias. También Daniel J. Siegel, en *Tormenta cerebral* (2014) pone de manifiesto algunas fortalezas específicamente adolescentes, que no deberíamos perder al llegar a la edad adulta. Los adolescentes deben considerarse población activa y no meros sujetos pasivos beneficiarios y no contribuyentes a la sociedad.

En el proyecto Student at the Center se considera al estudiante no solo como una máquina de aprender (conductismo), un calculador de valores (cognitivismo) y un creador de sentido; el aprendiz se considera también un stakeholder (agente interesado, grupo de interés) y agente de cambio. Esta es una posición coherente con el nuevo paradigma.

6.- Conceptos esenciales

Responsabilidad social, implicación comunitaria, educación cívica, compromiso cívico, liderazgo, activismo joven, community service, aprendizaje servicio, agente de cambio.

CAPÍTULO SEXTO

SEXTA CONSTELACIÓN: LA EDUCACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

1.- Un cambio educativo

En este momento hay un gran interés por lo que se denominan las “funciones ejecutivas”, el “Factor E”. Como muestra, citaremos algunos testimonios. La revista *Newsweek* titulaba en portada: “La competencia escolar que importa más que el Cociente Intelectual”. El psicólogo Adam Cox, autor de *No Mind Left Behind*, escribe: “El conocimiento del Factor E supone una revolución en el modo de educar a niños y adolescentes”. James Heckman, premio Nobel de Economía, tras estudiar los programas educativos que han tenido éxito, detecta la importancia decisiva del Factor E. Adele Diamond, de la British Columbia University, ha mostrado la correlación entre el Factor E y los resultados escolares. Walter Mischel, de la Columbia University, sostiene que el Factor E predice mejor la evolución del alumno a medio y largo plazo que los tests de inteligencia. Lo mismo dice Terri Moffitt (2010), a partir de los datos del *Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study*, que ha seguido a los participantes durante 40 años. El Factor E es peor en los niños que viven en entornos económicamente deprimidos, y en EEUU explica la mitad de la brecha entre niños blancos y afroamericanos. Paul Tough señala que, según el 46% de los maestros de infantil, al menos la mitad de los niños muestran un déficit en el Factor E. Un buen nivel en el Factor E predice buena integración social, ausencia de problemas de adicciones, y éxito laboral. Según el Center on the Developing Child de la Universidad de Harvard, su buen desarrollo en la infancia es el puente que une el éxito escolar con el desarrollo social, emocional y moral. También correlaciona con la comprensión lectora y con la creatividad (Swanson). El último libro de Daniel Goleman –*Focus*– reconoce que el Factor E es el fundamento de toda posible educación emocional. El Departamento de Educación de EEUU ha publicado un estudio sobre la importancia del Factor E, titulado *Promoting Crit, Tenacity, and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century*. Igualmente, el Institute of Education de la Universidad de Londres ha elaborado una revisión bibliográfica sobre *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People*. El National Research Council en su informe *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century* (NRC, 2012).

Dos publicaciones recientes del Gobierno de Ontario, *With our Best Future in Mind* y *Every Child Every Opportunity* (2012), han introducido la auto-regulación en su iniciativa de aprendizaje temprano. Este núcleo temático refleja la conciencia creciente entre los científicos evolutivos de que, cuanto mejor auto-regulación posea un niño, mejor podrá adquirir habilidades y conceptos más complejos. Pero, ¿qué es exactamente la auto-regulación y por qué es tan importante para el aprendizaje? En una amplia variedad de estudios de diversas disciplinas, los investigadores han establecido una relación entre las destrezas no cognitivas y los resultados académicos. (Bowles & Gintis, 2002; Farkas, 2003; Heckman et al., 2006; Jencks, 1979; Lleras, 2008).

Además, estos investigadores han sugerido que invertir en el desarrollo de estos factores no cognitivos, podría generar alto rendimiento en el futuro de la educación y el empleo, y ayudaría a cerrar la brecha de logro entre jóvenes aventajados y desaventajados (Heckman et al., 2006).

No es de extrañar, pues, el interés por el tema. Muchas escuelas estadounidenses están incluyendo en sus programas el desarrollo del Factor E. Fundaciones como la de Bill y Belinda Gates, Raikes, Lumina, McArthur y Spencer están financiando investigaciones, y hay administraciones, como la de la provincia canadiense de Ontario que están introduciendo estos programas en su sistema educativo. También la Consejería de Educación de Canarias ha demostrado un interés pionero.

2.- El Factor E

“E” procede de “executive control”. En los últimos años, la neurociencia ha estudiado con gran interés lo que se llaman “funciones ejecutivas” del cerebro. Son las que organizan todas las demás funciones intelectuales, emocionales y motoras, para dirigir las a una meta. Es nuestro director de orquesta cerebral. El Factor E recibe muchos nombres, que han ido apareciendo a lo largo del informe, lo que muestra que es uno de los puntos de convergencia: non-cognitive skills, autocontrol, autorregulación, virtudes de la acción, etc. El estudio de la Universidad de Michigan *Teaching Adolescents To Become Learners*, lo denomina *non cognitive skills*, e incluye la constancia, la resiliencia, la determinación, la auto-regulación, la autoeficacia, el autocontrol, la autodisciplina, los hábitos de trabajo, la resistencia al esfuerzo, la capacidad de soportar la frustración. Como explica Roy Baumeister: las funciones ejecutivas son las que nos hacen humanos. Están localizadas, fundamentalmente, en los lóbulos

frontales, que tenemos extraordinariamente desarrollados, por comparación con el resto de los animales. Para mí es una satisfacción enorme que uno de los grandes especialistas en este tema sea el español Joaquín Fuster, que acaba de publicar un magnífico libro, precisamente, sobre el FACTOR E, titulado “Cerebro y Libertad” (2014). Hay, además, un importante grupo de neurólogos españoles especializados en funciones ejecutivas, encabezado por el Profesor Tirapu-Ustároz.

Las funciones ejecutivas que hemos identificado pueden englobarse en cuatro grupos: gestión de la atención, gestión de la memoria, gestión de las emociones y gestión del comportamiento. Nuestros primos animales también atienden, recuerdan, se emocionan y actúan. La gran diferencia es que nosotros podemos controlar esas actividades, que los animales realizan dirigidos por estímulos exteriores o impulsos interiores. Tenemos una atención involuntaria como ellos, pero también podemos dirigir voluntariamente la atención. Tenemos sistemas de memoria parecidos, pero, además, podemos decidir lo que queremos aprender. Tenemos emociones diseñadas genéticamente, pero podemos educarlas, modularlas, bloquearlas o estimularlas. Y, por último, tenemos sistemas de comportamiento preprogramados, pero también podemos elegir metas y dirigir nuestra conducta hacia ellas. Podríamos llamar al Factor E “factor voluntad”, si esta palabra no estuviera tan desprestigiada. O “factor libertad”, si no fuera una expresión confusa. Hay que tener en cuenta que las funciones ejecutivas permiten que el cerebro humano se construya a sí mismo. Somos los diseñadores de nuestra propia inteligencia.

Para nuestro informe es importante porque las funciones ejecutivas se desarrollan durante la adolescencia. Hay un consenso creciente acerca de que estamos presenciando un gran cambio educativo, paralelo al cambio en el paradigma adolescente. Al estudiar estos problemas veremos que vuelven a aparecer los temas mencionados anteriormente. Por ejemplo, en el libro de Paul Tough *How Children Succeed*, que ha difundido el nuevo modelo en EEUU, se integran en un capítulo dedicado a la formación del carácter (2012). Numerosas evidencias procedentes de campos diversos sugieren que esos procesos dirigidos a metas son críticos para el desarrollo saludable en la segunda década de vida (Gestsdottir y Lerner, 2007; 2008).

3.- Funciones ejecutivas en la adolescencia

Las funciones ejecutivas permiten a los individuos elegir entre diversos caminos y regular sus intercambios con un entorno cambiante y complejo. La adolescencia se caracteriza por experimentar acelerados cambios internos y externos, lo que hace más decisivas las capacidades de auto-regulación, planificación y monitorización de la propia conducta.

El Estudio 4-H utilizó las ideas de Baltes y colegas, que describen tres estrategias para elegir las metas, y a través de esa elección dirigir el propio desarrollo. El primer paso es la selección y la *loss-based selection*. Se elige una meta jerarquizando las posibles opciones. En el caso de que los recursos fallen se *reconstruye otra meta*. El segundo paso es optimizar los recursos para alcanzarla, lo que exige monitorizar la distancia entre la meta y el estado actual. La tercera es la evitación de las pérdidas. El 4-H Study, al que ya nos referimos en el capítulo 1 de esta parte del informe, reveló la estrecha correlación entre el nivel de autocontrol y el desarrollo positivo del adolescente. Encontramos una vez más lo que está más o menos explícitamente presente en todas las constelaciones que hemos estudiado: el reconocimiento de que el sujeto es productor de su propio desarrollo (Lerner, 1982; Lerner & Busch-Rossnagel, 1981).

El desarrollo de las funciones ejecutivas está influido por la Educación, el entorno, la infancia vivida, el desarrollo neuronal, pero durante la adolescencia depende sobre todo de la propia acción del sujeto. Uno tiene que aprender a elegir sus metas juiciosamente, seleccionar sus estrategias, negociar con las circunstancias. Esto no es fácil porque hay que seleccionar los medios para ir a un fin que no se conoce bien (Lerner et al., 2011). Reed W. Larson ha estudiado los procesos mediante los cuales los adolescentes son productores conscientes de sus habilidades reguladoras, en especial de las *skills for agency*, es decir, cómo adquieren los medios para realizar las metas. Comprender los retos de la experiencia juvenil para intentar alcanzar sus metas es un importante paso para comprender su desarrollo. Los adolescentes son capaces de comprender entornos más complejos, anticipar escenarios hipotéticos y formular estrategias basadas en razonamientos. En cambio los niños son propensos al pensamiento mágico y a sobreestimar sus capacidades de control. Larson ha estudiado cómo adolescentes se enfrentan a programas estructurados en que tienen que enfrentarse a metas importantes, (proyectos artísticos, tecnológicos, de liderazgo, etc.). Las dificultades más frecuentes eran de tipo motivacional (no me interesa, me siento cansado, etc.). Aparecen también obstáculos emocionales (miedo a fracasar, miedo a colaborar) (Larson y Angus, 2011).

4.- Conceptos esenciales

Factor E, funciones ejecutivas, aprendizaje, memoria, emociones, autorregulación, agency, factores no cognitivos, lóbulos frontales, autocontrol, atención, impulso, metas.

CAPÍTULO SÉPTIMO

UN MARCO ECOLÓGICO: LOS RECURSOS INTERNOS Y EXTERNOS

1.- Individuo y contexto

Todas las teorías que hemos revisado se mueven en el marco de una Psicología Ecológica, que reconoce la continua interacción entre el individuo y su entorno. Una interacción que es bidireccional: el entorno influye en el individuo y el individuo en el entorno. Por eso, los investigadores en el Desarrollo Positivo del adolescente han intentado identificar cómo las fortalezas de los jóvenes y los recursos proporcionados por el entorno (familias, escuela, comunidad) se relacionan con el desarrollo de los grandes objetivos en la adolescencia (las 5 Ces, por ejemplo: competencia, autoconfianza, conexión, carácter moral, actitud de cuidado hacia los demás).

2.- Los recursos evolutivos que favorecen el Desarrollo Positivo

Hemos visto que el Nuevo Paradigma Adolescente insiste más en el desarrollo del talento adolescente que en la solución o prevención de problemas. Eliminar esos condicionantes negativos es, por supuesto, imprescindible para progresar. Lo que sostiene el Nuevo Paradigma es que no es suficiente. No basta quitar limitaciones: hay que desarrollar fortalezas. Los modelos seleccionan las competencias, fortalezas, virtudes, que van a permitir que el **talento adolescente** se desarrolle. Conviene indicar que el "talento" no es una capacidad: es el buen ejercicio de una capacidad. Dentro de nuestro marco conceptual no tienen sentido expresiones como "tenía mucho talento, pero nunca lo desarrolló". Entonces no era talento, era sólo una posible competencia nunca realizada.

Las competencias señaladas son "recursos" que el adolescente debe tener para invertirlos bien. Son, podríamos decir, su "capital personal". El modelo educativo que hemos elaborado en la Fundación UP se basa en una teoría de los recursos (Marina, 2004). "Recursos son aquellas cosas, personas, posesiones o capacidades a las que se puede recurrir para salir bien parados de una situación, solucionar un problema, satisfacer una necesidad. Los bienes económicos, las redes afectivas, las técnicas, el capital social de una comunidad, los valores morales, las herramientas, las fortalezas psicológicas, los conocimientos, son recursos, fuentes de soluciones o instrumentos necesarios para la realización de un proyecto" (Marina, 2003). Menger, el gran economista de la escuela austriaca dio una definición muy interesante de "recurso económicos" en sus *Principios de Economía Política*. Para serlo debía cumplir cuatro condiciones: (1) una necesidad humana, (2) unas propiedades reales de las cosas que puedan ser puestas en relación causal con esa necesidad, (3) la existencia del conocimiento de esa relación causal y (4) La habilidad para dirigir el empleo de la cosa de tal forma que pueda ser realmente usada para la satisfacción de la necesidad (Menger, 1997).

El concepto de *recurso evolutivo* fue propuesto por el *Search Institute* (Scales y Leffert, 1999), y se refiere a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarias para la promoción del Desarrollo Positivo durante la adolescencia. El talento depende de los recursos personales, que hemos ido descubriendo a través de los distintos modelos, pero para comprender bien su aparición, su desarrollo, la capacidad de educarlo, tenemos que situarlo en un contexto más amplio. El ejercicio del talento está facilitado por el número y la calidad de los *recursos evolutivos* que el niño tiene a su disposición, y que le sirven para progresar. Unos son internos y otros externos. Cuando queremos aumentar la probabilidad de que el niño ejerza su talento, debemos aumentar el número de recursos.

La atención a la influencia del contexto para la emergencia del talento adolescente permite resolver un problema que obsesiona a muchos padres: ¿qué he hecho mal para que mi hijo o mi hija se comporte así? La teoría de los recursos evolutivos responde en parte a esa pregunta. El talento depende de disponer de muchos recursos. Hace unos años, causó un gran escándalo el libro de una pedagoga estadounidense -Judith Rich Harris- traducido al español con el título *El mito de la educación*. Sostenía que las dos únicas influencias educativas sobre niños y adolescentes son la genética y sus pares. La influencia de los padres le parecía insignificante (Rich Harris, 1999). El libro recibió críticas muy duras, pero puso de relieve un punto importante: la influencia del entorno en la Educación.

3.- La propuesta del Search Institute

En 1990, Peter Benson, dentro del proyecto de investigación del Search Institute de Minnesota, identificó cuarenta

recursos que favorecen el óptimo desarrollo del adolescente. Veinte son internos y 20 externos. Se consideraban objetivos fundamentales: (1) la prevención de conductas de alto riesgo, (2) el aumento de las conductas beneficiosas (éxito escolar, afirmación de la diversidad, aproximación proactiva a la nutrición y al ejercicio) y (3) resiliencia, capacidad para enfrentarse adecuadamente a la adversidad. Aunque Benson fue uno de los promotores del interés por el desarrollo positivo del adolescente, la selección de objetivos pertenece todavía al Paradigma Antiguo. En cambio, el estudio de los factores protectores, que favorecen en desarrollo del talento, pertenece al Nuevo Paradigma (Benson, 1990; Benson et al., 2004).

Los cuarenta factores identificados por el Search Institute se dividen en **externos** e **internos**. A su vez, los **externos** pueden ser factores de apoyo, de empoderamiento, de límites y expectativas, y de uso constructivo del tiempo. Por su parte, los **internos** incluyen el compromiso con el aprendizaje, los valores positivos, las competencias sociales y la identidad positiva. El cuadro desplegado de estos factores es el siguiente (Lerner y Benson, 2003):

FACTORES EXTERNOS O CONTEXTUALES

I. Apoyo

1. Apoyo familiar: la vida familiar proporciona altos niveles de amor y de apoyo.
2. Comunicación familiar positiva: los jóvenes y sus padres se comunican positivamente, y el hijo quiere buscar consejo y orientación de sus padres.
3. Relaciones con otros adultos: el joven recibe apoyo de tres o más adultos que no son sus padres.
4. Vecindario que cuida: el joven experimenta un vecindario que le cuida.
5. Clima escolar de cuidado: la escuela proporciona un entorno que cuida y anima.
6. Participación de los padres en la escuela: los padres se implican activamente en ayudar al joven a tener éxito en la escuela.

II. Empoderamiento

7. La comunidad valora a los niños: la persona joven percibe que los adultos en su comunidad valoran a los jóvenes.
8. Los jóvenes como recursos: los jóvenes tienen papeles útiles que hacer en la comunidad.
9. Servicio a los demás: el joven sirve en la comunidad una hora por semana o más.
10. Seguridad: el joven se siente seguro en casa, en la escuela y en el vecindario.

III. Límites y expectativas

11. Fronteras de la familia: la familia tiene normas claras y aplica consecuencias, y supervisa dónde está y dónde va el joven.
12. Fronteras de la escuela: la escuela proporciona normas claras y aplica consecuencias.
13. Fronteras del vecindario: los vecindarios tienen la responsabilidad de supervisar el comportamiento de los jóvenes.
14. Los adultos como modelos: los padres y otros adultos modelan comportamientos positivos y responsables.
15. Influencia positiva de los iguales: los mejores amigos del joven modelan comportamientos positivos y responsables.
16. Altas expectativas: tanto los padres como los profesores animan a la persona joven a actuar bien.

IV. Uso constructivo del tiempo

17. Actividades creativas: la persona joven pasa tres o más horas por semana en lecciones o en la práctica de música, teatro o de otras artes.
18. Programas para jóvenes: la persona joven pasa tres o más horas a la semana en deportes, clubs, u organizaciones de la escuela o de la comunidad.
19. Comunidad religiosa: la persona joven pasa tres o más horas por semana en actividades en instituciones religiosas.
20. Tiempo en casa: la persona joven pasa tiempo fuera de casa con sus amigos sin nada especial que hacer, dos o tres noches por semana.

FACTORES INTERNOS

V. Compromiso con el aprendizaje

21. Motivación de logro: el joven está motivado por ir bien en la escuela.
22. Participación en la escuela: el joven está implicado activamente en el aprendizaje.

23. Tareas de la escuela para casa: el joven trabaja al menos una hora en casa cada día de escuela.
24. Vinculación con el colegio: el joven se preocupa por su colegio, le importa.
25. Leer por placer: el joven lee por placer tres horas a la semana o más.

VI. Valores positivos

26. Cuidado: la persona joven le da un gran valor a ayudar a otras personas.
27. Igualdad y justicia social: el joven le da un alto valor a promover la igualdad y a reducir el hambre y la pobreza.
28. Integridad: el joven actúa con convicciones y defiende sus creencias.
29. Honestidad: el joven dice la verdad incluso cuando no es fácil.
30. Responsabilidad: la persona joven acepta la responsabilidad y se siente responsable.
31. Abstinencia: el joven cree que es importante no ser sexualmente activo o consumir alcohol u otras drogas.

VII. Competencias sociales

32. Planificar y tomar decisiones: el joven sabe cómo planificar por adelantado y tomar decisiones.
33. Competencia interpersonal: el joven tiene empatía, sensibilidad, y habilidades para la amistad.
34. Competencia cultural: el joven tiene conocimientos y está cómodo con las personas de orígenes distintos (cultura, etnia y raza).
35. Habilidades de resistencia: el joven puede resistir la presión negativa de los iguales y las situaciones peligrosas.
36. Resolución pacífica de los conflictos: el joven intenta resolver los conflictos sin violencia.

VIII. Identidad positiva

37. Poder personal: la persona joven siente que tiene control sobre "las cosas que le pasan".
38. Autoestima: la persona joven dice tener una autoestima alta.
39. Sentido de propósito: el joven dice que "su vida tiene propósito".
40. Visión positiva del futuro personal: la persona joven es optimista sobre su futuro.

Estos recursos han sido sometidos a comprobación con 217.277 alumnos de 12 a 18 años en 318 ciudades, durante el año 2000, estudiando cómo se relacionaba el número de recursos con la aparición de conductas problemáticas. Por ejemplo, el 39 % de los adolescentes que sólo disponían entre 0 y 11 recursos, tomaron drogas. En cambio solo lo hizo el 1% de los que dispusieron de 31-40 recursos. Esa misma distribución se da en la violencia (61% si tienen de 0-11) 7% (si tienen de 31-40). La correlación con conductas positivas sigue el patrón inverso. Por ejemplo, solo el 27% de quienes tuvieron de 0-11 recursos fueron capaces de aplazar la gratificación, frente al 70% de los que tuvieron entre 31-40.

Marc Mannes ha estudiado las evaluaciones del modelo de los cuarenta recursos evolutivos (Mannes, 2006).

4.- Los factores identificados por el CCPY

El Committee on Community-Level Programs for Youth (National Research Council, 2003), también identificó un conjunto de recursos personales y sociales que incrementaba el desarrollo sano y el bienestar de los adolescentes y facilitaba una transición exitosa desde la niñez a la adolescencia y a la vida adulta. Los agruparon en cuatro dominios amplios del desarrollo: físico, intelectual, psicológico y emocional, y desarrollo social.

Desarrollo físico

- Buenos hábitos de salud
- Buenas destrezas de gestión de los riesgos sobre la salud

Desarrollo intelectual

- Conocimiento de las destrezas esenciales para la vida
- Conocimiento de las destrezas vocacionales esenciales
- Éxito escolar
- Hábitos mentales racionales-pensamiento crítico y destrezas de razonamiento
- Conocimiento profundo de más de una cultura
- Buenas destrezas de toma de decisiones
- Conocimiento de las destrezas requeridas para navegar a través de múltiples contextos culturales

Desarrollo psicológico y emocional

- Buena salud mental, incluyendo una autoestima positiva
- Buenas destrezas de auto-regulación emocional
- Buenas destrezas de afrontamiento/superación personal
- Buenas destrezas de resolución de conflictos
- Dominio o control sobre la motivación y motivación de logro positiva
- Confianza en la propia eficacia personal
- Capacidad de planear: planeamiento del futuro y de futuros eventos vitales
- Sentido de la autonomía personal/responsabilidad hacia uno mismo
- Optimismo emparejado con realismo
- Identidad personal y social coherente y positiva
- Valores pro-sociales y culturalmente sensitivos
- Espiritualidad o un sentido de un propósito vital más amplio
- Carácter moral fuerte
- Un compromiso para un buen empleo del tiempo

Desarrollo social

- Conectividad, buenas relaciones percibidas y de confianza con los padres y otros adultos, e iguales
- Sentido de la integración o de tener un lugar en la sociedad, estar conectados con una red social más amplia y ser valorados por ella
- Compromiso con instituciones pro-sociales/convencionales, como la escuela, la iglesia, programas no escolares de juventud
- Habilidad para navegar en múltiples contextos culturales
- Compromiso con lo cívico

Los individuos no necesitan necesariamente que toda la gama de recursos se desarrollen; de hecho, varias combinaciones de recursos entre dominios reflejan igualmente un desarrollo adolescente positivo. Es mejor contar con varios recursos que con uno sólo. Una exposición continua a experiencias, personas y entornos positivos, así como las oportunidades para ganar y refinar destrezas vitales, apoya a los jóvenes en la adquisición y el crecimiento de estos recursos.

5.- Communities that Care

Las "Communities that Care" son un modelo de acción comunitaria para promover el desarrollo positivo de los jóvenes diseñado por el Grupo de Investigación sobre el Desarrollo Social de la Universidad de Washington, <http://www.sdr.org/ctc.asp>, bajo la dirección de los sociólogos Richard Catalano y David Hawkins. El grupo de investigación, tras treinta años de trabajo riguroso, ha identificado una serie de factores de protección y de riesgo para los adolescentes, que servirán de base para escoger los programas concretos, políticas y prácticas efectivas que ayudarían a corregir los déficits y desarrollar las fortalezas dentro de una comunidad concreta, de acuerdo con un perfil trazado previamente (Catalano y Hawkins, 2005) (Communities that Care Prevention Strategies Guide, 2004).

El "Social Development Group" de la Universidad de Washington, responsable de las CTC, ha aislado los siguientes factores de protección. Para que se cumplan los objetivos de que los jóvenes tengan comportamientos sanos y positivos, es importante que éstos se vean inmersos en entornos que promuevan las:

- **Creencias sanas y estándares claros** de comportamiento, comunicados por familias, escuelas, comunidades y grupos de iguales.
- **Estrechamiento de lazos** (lazos fuertes y relaciones de apego con adultos que mantienen creencias sanas y estándares claros para los jóvenes; oportunidades de los jóvenes para contribuir positivamente en su entorno y verse valorados por ello).
- Todo ello a través de la **alimentación de características individuales** como la orientación social positiva, una alta inteligencia o un temperamento resiliente.
- Los miembros de la comunidad deben asegurarse de que los chicos que no tienen estas características protectoras reciben las **oportunidades, destrezas** (sociales, cognitivas, emocionales y de comportamiento) y el **reconocimiento** necesarios para construir lazos fuertes.

6.- The Pennsylvania Child Welfare Training Program

The Pennsylvania Child Welfare Training Program enumera en su web una serie de factores de protección asociados a la resiliencia de los adolescentes. Son los siguientes:

Características individuales

- Buenas destrezas y estilos cognitivos: inteligencia, un modo reflexivo más que impulsivo de responder a los problemas
- Coeficiente intelectual por encima de la media
- Buenas destrezas de lectura y razonamiento
- Buenas destrezas sociales y de comunicación
- Interacción activa y sociable con otros
- Respuesta positiva a otros
- Auto-percepción basada en un sentido del poder, la autoestima, una identidad cultural positiva, y la creencia de que los atributos sociales de uno mismo son positivos
- Auto-estima alta
- Locus interno de control
- Creencia en la efectividad personal a la hora de manejar las situaciones
- Un sentido de la autonomía
- Comportamiento orientado a una meta
- Entusiasmo
- Afán por aprender
- Curiosidad
- Múltiples intereses y hobbies
- Flexibilidad
- Destreza a la hora de identificar y relacionarse con modelos positivos
- Predisposición a buscar apoyo de adultos dentro de la comunidad
- Fe o creencias religiosas

Características del entorno

- Apoyo de familia y amigos
- Estabilidad de la familia
- Calidad del cuidado recibido antes y después del estresor/es
- Hogar con reglas
- Aceptación y apoyo de los iguales
- Experiencias escolares positivas
- Instituciones que fomentan los lazos con la comunidad

http://www.pacwcbt.pitt.edu/curriculum/202%20Adolescent%20Issues%20Risk%20Resiliency%20and%20Positive%20Youth%20Development/Hndts/HO4_PrtctvFctrsAssctdWithRslncy.pdf

7.- Problemas planteados por los factores de protección

La selección de factores de protección exterior no plantea problemas. En efecto, como ha contado de una forma amena Malcolm Gladwell (2009), el entorno es decisivo para el desarrollo del talento. Tener una familia colaboradora, vivir en un barrio protector, ir a una buena escuela, vivir en un ambiente estimulante, etc., es una gran ayuda. Los factores internos, en cambio plantean un problema. Son, sin duda, recursos evolutivos poderosos, pero ¿cómo se consiguen? Es estupendo que los niños tengan motivación de logro, que participen en la escuela, hagan los deberes, lean por placer, etc., pero estos recursos, antes de ser un medio para conseguir el éxito educativo, tienen que ser un objetivo a conseguir, y hace falta una metodología para conseguirlo. De eso se encargan los programas de los que vamos a hablar en el capítulo siguiente.

8.- Los factores de riesgo

Los factores de riesgo son las condiciones que incrementan la probabilidad de que los chicos se vean involucrados en problemas de comportamiento en la adolescencia y madurez temprana. Como hemos expuesto antes, eliminarlos no basta

para conseguir un desarrollo positivo, pero es una condición que lo facilita enormemente. Las investigaciones del Social Development Research Group de la Universidad de Washington, responsable de Communities that Care, han identificado veinte factores de riesgo que pueden predecir de manera fiable [cinco problemas de comportamiento adolescente](#). Estos factores de riesgo están basados en la revisión de treinta años de literatura de investigación en una serie de disciplinas que se han visto sujetas a rigurosos criterios investigadores. Los factores de riesgo han mostrado en múltiples estudios longitudinales que son predictores de confianza de alguno de los comportamientos de riesgo señalados. El sistema CTC proporciona herramientas para medir los niveles de los factores de riesgo, seleccionar factores de riesgo prioritarios en los que focalizar un plan estratégico, y hacer un seguimiento del progreso hacia los cambios deseados en esos factores.

[Los veinte factores de riesgo identificados](#) (*Communities that Care Prevention Strategies Guide, 2004*) son:

COMUNIDAD

- Facilidades para disponer de drogas (para el abuso de sustancias y la violencia)
- Facilidades para disponer de armas (para la delincuencia y la violencia)
- Leyes y normas comunitarias favorables al uso de drogas, armas de fuego, y al crimen (para el abuso de sustancias, la delincuencia y la violencia)
- Retratos en los medios de comunicación sobre la violencia (para la violencia)
- Transiciones y movilidad (para el abuso de sustancias, la delincuencia y el abandono escolar)
- Lazos comunitarios débiles y desorganización comunitaria (para el abuso de sustancias, la delincuencia y la violencia)
- Privación económica extrema (para los cinco)

FAMILIA

- Historial familiar de problemas de comportamiento (para los cinco)
- Gestión de problemas familiares (para los cinco)
- Conflictos familiares (para los cinco)
- Actitudes parentales favorables hacia el problema de comportamiento e involucración en él (para el abuso de sustancias, la delincuencia y la violencia)

ESCUELA

- Fracaso académico iniciado desde el final de la escuela elemental (para los cinco)
- Falta de compromiso con la escuela (para los cinco)

LOS IGUALES Y FACTORES INDIVIDUALES

- Comportamiento antisocial temprano y persistente (para los cinco)
- Rebeldía (para el abuso de sustancias, la delincuencia y el abandono escolar)
- Amigos que se ven envueltos en problemas de comportamiento (para los cinco)
- Participación en bandas juveniles (para el abuso de sustancias, la delincuencia y la violencia)
- Actitudes favorables hacia los problemas de comportamiento (para el abuso de sustancias, la delincuencia, el embarazo adolescente, y el abandono escolar)
- Iniciación temprana en los problemas de comportamiento (para los cinco)
- Factores constituyentes (para el abuso de sustancias, la delincuencia y la violencia)

Se pueden presentar los factores de riesgo desde el nacimiento hasta la adolescencia. Para que los programas y servicios sean efectivos y tengan un mayor impacto, deben aplicarse a los jóvenes expuestos al mayor número de factores de riesgo y a los menores factores de protección. Los factores deben tratarse con esfuerzos preventivos.

Peter Benson et al. (2004), a su vez, enumeran una serie de déficits de desarrollo y comportamientos de alto riesgo entre los jóvenes:

Déficits de desarrollo

- Solo en casa (pasa dos horas o más en día escolar solo en casa)
- Sobre-exposición a la TV (ve televisión 3 o más horas en día escolar)
- Abuso físico (declara uno o más incidentes de abuso físico en su vida)

- Víctima de violencia (declara haber sido víctima de violencia una o más veces en los pasados dos años)
- Fiestas de alcohol (declara haber estado en una o más fiestas en el último año en el que “otros chicos de su edad estaban bebiendo”)

Comportamientos de alto riesgo

- Problemas con el consumo de alcohol (ha consumido alcohol dos o más veces en la última semana o se ha emborrachado una o más veces en las últimas dos semanas)
- Consumo de tabaco (fuma uno o más cigarrillos cada día o masca frecuentemente tabaco)
- Consumo de drogas ilícitas (ha consumido drogas ilícitas tres o más veces en los últimos doce meses)
- Relaciones sexuales (ha tenido relaciones sexuales tres o más veces a lo largo de su vida)
- Depresión y suicidio (está deprimido frecuentemente y /o ha intentado suicidarse)
- Violencia (se ha involucrado tres o más veces en peleas, golpes de personas, herido a una persona, llevado o utilizado un arma, o amenazado con utilizar daño físico en los últimos doce meses)
- Comportamiento anti-social (se ha visto involucrado en tres o más incidentes de hurto, problemas con la policía, o vandalismo en el último año)
- Problemas escolares (ha evitado ir al colegio dos o más días en las últimas cuatro semanas y/o tiene una media por debajo de C)
- Juego (ha jugado tres o más veces en los últimos doce meses)

Indicadores de mejora

- Éxito en la escuela (saca mayoría de As (sobresaliente) en las notas)
- Ayuda a otros (ayuda a los amigos o a los vecinos una o más horas cada semana)
- Valora la diversidad (le da una gran importancia al hecho de conocer gente de otros grupos étnicos o raciales)
- Mantiene una buena salud (presta atención a la nutrición sana y al ejercicio)
- Exhibe liderazgo (ha sido el líder de un grupo u organización en los últimos doce meses)
- Resiste el peligro (evita hacer cosas que son peligrosas)
- Retrasa la gratificación (ahorra dinero para algo especial más que gastarlo en el momento)
- Se sobrepone a la adversidad (no renuncia cuando las cosas se vuelven complicadas)

En relación con los factores de riesgo y su percepción por parte de los adolescentes, Gonzalo Musitu ha investigado con otros (2014) las razones por las que los adolescentes españoles tienen una baja percepción del riesgo respecto al consumo de alcohol, a través de una serie de entrevistas a expertos. Los expertos entrevistados han identificado 12 factores vinculados a cuatro ámbitos:

- El pensamiento adolescente
- La cultura del alcohol que caracteriza al entorno social del adolescente
- Los modelos sociales que sirven de referencia al adolescente para conceptualizar la bebida
- El discurso preventivo destinado a informar al adolescente acerca de los peligros del consumo y aumentar su percepción de riesgo o superar los sesgos perceptivos

El pensamiento adolescente

Percepción de riesgo a corto plazo, inmediatez e invulnerabilidad. Dificultad para percibir consecuencias a largo plazo del adolescente.

- Para el adolescente, el fin de semana es el horizonte más lejano en su planificación vital
- El presentismo vitalista
- Percepción de invulnerabilidad

Cultura del alcohol

- Concepción benévola
- Normalización
- Binomio alcohol-diversión

Modelos sociales

- Familia (consumo habitual, incoherencia verbal-no verbal), medios de comunicación (ausencia de riesgo, consumo con resultados positivos)

- Impacto de los hábitos de consumo de los familiares
- Falta de coherencia percibida entre el discurso y el patrón de consumo desarrollado en la práctica. Es decir, los adolescentes detectan que sus padres dicen una cosa y hacen otra (decir que el alcohol es malo, y beber)
- Los medios de comunicación favorecen la baja percepción de riesgo en el consumo en los adolescentes.

Discurso preventivo

- Contenido sanitario, riesgo a largo plazo
- Campañas excesivamente centradas en contenidos sanitarios y en las consecuencias del consumo a largo plazo.

(Musitu, 2014).

El trabajo del "Carnegie Council on Adolescent Development" se centra tanto en los adolescentes que están realizando en apariencia con éxito la transición a la edad adulta, como en aquellos para los que las opciones prometedoras empiezan a decaer hacia los catorce o quince años. Establecido en 1986, está compuesto por líderes educativos, legales, científicos, sanitarios, religiosos, empresariales, de medios de comunicación, agencias de servicios a jóvenes, y gubernamentales. Se trata de incorporar los desafíos a la agenda política estadounidense, con el foco puesto en la acción. El informe "Great Transitions: Preparing Adolescents for a New Century" recoge las conclusiones de sus investigaciones sobre el estado de la adolescencia en los EEUU.

Las recomendaciones del informe (Carnegie Council on Adolescent Development 1995) descansan en seis conceptos básicos sobre la adolescencia, particularmente sobre la adolescencia temprana:

- Entre los 10 y los 14 años, se produce un giro crucial en la trayectoria vital. Este periodo representa, por tanto, un momento óptimo para las intervenciones que fomenten la educación efectiva, prevengan los comportamientos destructivos, y promuevan las prácticas saludables continuadas.
- La Educación y la Salud están inextricablemente relacionadas. La buena salud facilita el aprendizaje, mientras que una salud pobre la entorpece, en ambos casos con efectos a lo largo de toda la vida. Una experiencia educativa positiva promueve la formación de buenos hábitos de salud, mientras que el fracaso académico la desalienta.
- Los comportamientos destructivos y los dañinos para la salud en la adolescencia tienden a tener lugar de manera conjunta, como lo hacen los comportamientos positivos y los que promueven la salud.
- Muchos problemas de comportamiento en la adolescencia tienen antecedentes comunes en experiencias de la niñez. Una es la dificultad académica; otra es la ausencia de una guía fuerte y sostenida de adultos que cuidan.
- Las intervenciones preventivas es más probable que resulten exitosas si afrontan factores subyacentes que contribuyen a los problemas de comportamiento.
- Dadas las complejas influencias que se producen sobre los adolescentes, los requerimientos esenciales para asegurar un desarrollo sano deben tratarse a través de esfuerzos conjuntos en un conjunto de instituciones cruciales que den forma poderosamente a las experiencias de los adolescentes. Estas instituciones deben comenzar con la familia e incluir la escuela, las instituciones de cuidado de la salud, una amplia gama de organizaciones vecinales y comunitarias, y los medios de comunicación.

9. Conceptos esenciales

Psicología Ecológica, entorno, desarrollo positivo, talento, recursos (internos y externos), Search Institute, factores de riesgo, factores de protección, Communities that Care.

TERCERA PARTE - BANCO DE DATOS SOBRE PROGRAMAS DIRIGIDOS A ADOLESCENTES

CAPÍTULO PRIMERO

INTRODUCCIÓN A LOS PROGRAMAS

1.- Resumen de lo anterior

La abundancia de datos puede hacernos perder el hilo argumental de este estudio. Se está esbozando un NUEVO PARADIGMA DE ADOLESCENCIA, que hace más justicia a esta etapa y es más beneficioso para los adolescentes. La adolescencia es la segunda edad de oro del aprendizaje, y aunque la primera -la infancia- es más fundamental porque sienta las bases del desarrollo, esta es fundamental en otro sentido, porque es la última gran oportunidad que cada individuo tiene de tomar decisiones importantes sobre su cerebro, su personalidad y sus planes de vida. Siempre se puede aprender y se puede cambiar, pero la importancia de las decisiones que se toman en los teens son de singular importancia. La noción central del nuevo modelo es el *empoderamiento* del joven, y planes de acción para que adquiera los "recursos evolutivos" - su "capital personal y social"- adecuados para enfrentarse con éxito a un futuro incierto y difícil.

El cerebro adolescente cambia de manera fantástica. De alguna manera se rediseña. Es probable que sea una astucia evolutiva para sacar al niño de su etapa protegida, y lanzarle a la vida, al descampado. En contra de lo que sostuvo Freud, que opuso el régimen infantil del deseo al régimen de la realidad del adulto, consideramos que la adolescencia es la época de la posibilidad y de la adquisición o consolidación de poderes. Esta idea coincide con el desarrollo de los lóbulos frontales y el fortalecimiento de las funciones ejecutivas.

El Nuevo Paradigma de la Adolescencia destaca la índole educativa de esta etapa. Desde muchas instancias se reclama una "educación positiva del adolescente", y se han elaborado, como hemos visto, diferentes listas de competencias, destrezas, factores de protección, que proporcionarían recursos educativos al joven. Ese capital personal (*capital mental, capital simbólico, capital educativo*, o como quiera llamárselo) es un conjunto de recursos necesarios para conseguir una vida lograda, pero un capital no sirve para nada si no se invierte bien. La buena inversión de ese capital es lo que llamamos "talento". Es "capital en acción", es "inteligencia en acción". De nada vale tener a nuestra disposición grandes factores de protección, si los uso mal.

Educativamente, la pregunta es: ¿cómo y dónde se pueden adquirir esos recursos y la capacidad para ponerlos en práctica? Los tres agentes principales son la familia, la escuela, y la comunidad social. La escuela tiene una decisiva importancia, por eso todas las naciones o todas las instituciones internacionales -Unesco, Unicef, Banco Mundial, OCDE- están insistiendo en la importancia de tener una Educación Secundaria de gran calidad. Pero, como señala Michel Fullan (2013), estudios realizados en varios países muestran que entre los estudiantes de secundaria, menos del 40% de los alumnos de secundaria superior están intelectualmente comprometidos (Jenkins et al., 2013; Williams et al., 2009) y paralelamente, los signos de frustración docente están creciendo.

Un Nuevo Paradigma de Adolescencia exige un nuevo paradigma de escuela para adolescentes.

El programa que estamos elaborando en la UP, TALENTO TEEN'S, está pensado para trabajarlo desde los diez a los veinte años -lo que incluye los dos últimos cursos de Primaria y los dos primeros cursos de la Universidad- porque responde adecuadamente a lo ambicioso del proyecto:

10-13 años: transición. Importancia de cuidar la transición

13-16 años: construcción de posibilidades

16-20 años: toma de decisiones

Este programa convendría implementarlo dentro del currículo, a través de todas las asignaturas, e idealmente en colaboración con las familias y con centros comunitarios (municipios, instituciones, etc.). Puede completarse con programas especiales dedicados a fortalecer algún recurso especial.

2.- Un cambio pedagógico

El Nuevo Paradigma Adolescente, y la importancia que se está dando a la educación secundaria, han hecho que aparezcan grandes diseños pedagógicos. La clave del éxito está en situar a los educadores y estudiantes como el motor central. El aprendizaje es una tarea compartida. Si no se aprende no se está realmente enseñando. El futuro de la enseñanza debe, en última instancia, centrarse en las relaciones más profundas construidas entre docentes y alumnos, desarrolladas a través de experiencias de aprendizaje creativas, colaborativas, conectadas socialmente y relevantes. “La tecnología –escribe Michael Fullan– puede facilitar e impulsar estas relaciones de aprendizaje en profundidad, tanto entre docentes y alumnos como entre alumnos y otros “aliados en el aprendizaje”, como pares, mentores y otras personas con intereses similares de aprendizaje. La tecnología como una plataforma para experiencias de aprendizaje social más conectadas está muy alejada de la idea de la tecnología suplantando a la enseñanza (Fullan, 2013). Es lógico pensar que nuestros sistemas educativos deberían cambiar el foco a involucrar a los estudiantes en este tipo de trabajo, donde los resultados ideales no son las puntuaciones obtenidas en las pruebas, sino las capacidades de los estudiantes para colaborar, conectarse con los demás, crear productos, programas y soluciones innovadoras, y en última instancia, ponerlas en práctica en el mundo real. La juventud intrínsecamente entiende la atracción de la producción de conocimiento, porque muchos de ellos ya están participando en este tipo de trabajo fuera de la escuela. El alumno de hoy se implica en diversas redes y comunidades en línea que conforman la forma en que la información es recibida y comprendida. En esencia, los alumnos se dedican a la co-creación de conocimiento en su vida cotidiana. Sin embargo, las aulas están tardando mucho en aceptar este cambio (Dykes et al., 2013). Fullan pone como ejemplo de estas escuelas deseables las que forman parte del programa *The Learning Futures*, en el Reino Unido. Los roles de los estudiantes en estos nuevos modelos están cambiando. Se describe cómo los estudiantes aplican el aprendizaje, se conectan con los demás, colaborar de manera sustantiva, y crean productos basados en el conocimiento pertinentes a problemas reales. Dejan de ser receptores de contenidos y en su lugar se convierten en activadores de su propio aprendizaje, co-creadores y agentes de cambio conectados. Los estudiantes que hacen estas cosas están haciendo un trabajo que es similar a la clase de trabajo que harían en el futuro en un trabajo de alta calidad. De hecho, las nuevas investigaciones muestran que cuanto más las personas estén expuestas a este tipo de experiencias de “resolver problemas del mundo real” en sus experiencias de aprendizaje formal, mayor será la calidad de su trabajo más adelante en sus vidas (Gallup, 2013).

En esta tercera parte vamos a analizar una gran cantidad de programas que pueden integrarse dentro del Nuevo Paradigma de la Adolescencia. Los hemos dividido en dos grandes grupos:

- 1.- Programas preventivos y terapéuticos
- 2.- Programas formativos de tipo general

CAPÍTULO SEGUNDO

PROGRAMAS PREVENTIVOS Y TERAPÉUTICOS

En este capítulo vamos a revisar los programas preventivos. En las pasadas décadas prevalecieron, dentro de los programas dirigidos a adolescentes, los que llevaban a cabo **intervenciones preventivas**, que tratan de ayudar a los jóvenes antes de que tengan lugar los comportamientos problemáticos. Estos programas se han dividido en **tres subcategorías**:

- a) Intervenciones **universales** dirigidas al público en general o a un grupo de población que no han sido identificado sobre la base de un riesgo individual.
- b) Intervenciones **selectivas** que ponen el foco en los individuos o subgrupos de población que tienen factores de riesgo biológicos, psicológicos o sociales, colocándolos en una probabilidad más alta que la media de desarrollar un desorden mental.
- c) Intervenciones **indicadas** que apuntan a individuos de alto riesgo con síntomas detectables o marcadores predictivos de desorden mental pero que no encuentran criterios diagnósticos para el desorden en el momento actual.

Junto a estos programas, ha sido frecuente encontrar programas con un enfoque terapéutico, que tratan el comportamiento problemático después de que este se produjese, y buscaban mitigar sus efectos.

1.- Banco de datos de programas preventivos (PP)

PP1. - Adolescencia y Alcohol, programa pedagógico de la FAS

Breve resumen de los objetivos del programa: retrasar la edad de inicio al consumo, acercándola lo más posible a los 18 años, reducir el número de menores consumidores, y reducir el abuso en su ingesta entre los que ya consumen.

País: España.

Descriptor: es una multi-intervención, interdisciplinar y polivalente, diseñada para adolescentes de entre 12 y 18 años. Realizado por la Fundación Alcohol y Sociedad.

Franja de edad: adaptado a distintos grupos de edad (12-14 años, 14-16 y 16-18).

Factores de riesgo enfrentados: tolerancia social al consumo de alcohol, presencia del alcohol normalizada en la sociedad, falsas creencias de los adolescentes sobre el consumo de alcohol, facilidades para disponer de alcohol, actitudes favorables e iniciación temprana en el alcohol.

Factores de protección fortalecidos: creencias sanas.

Duración: 4 sesiones: profesores unidades 1, 2 y 4. La unidad 3 la hace el monitor FAS. Esta intervención consiste en dos conferencias teórico-prácticas. También está la opción de realizar una charla con las familias que dura una tarde.

Aplicación: en el ámbito escolar y familiar.

Receptor: grupo de riesgo seleccionado.

Agentes educadores que participan en el programa: profesores y un monitor de la FAS.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: compuesto por dos tipos de materiales: guía de familias, guía de profesores y guía para alumnos. El eje central es la **guía del profesorado**, ya que toda la intervención parte de ahí. Los centros educativos trabajan en colaboración con un monitor de la FAS. Los profesores se hacen cargo de temas como el concepto de salud y los estilos de vida; y el monitor trabaja el módulo específico sobre el alcohol. Es muy importante el trabajo con las familias, que se realiza en una sesión teórico-práctica y la entrega de la Guía de Familias.

Evaluación: la evaluación media del Programa realizada en los últimos años por parte de los centros escolares es muy alta. Concretamente la nota media otorgada por los 591 centros escolares participantes en Andalucía, Cataluña y Madrid durante el curso 2012-13, asciende a 4,7 puntos sobre 5.

Los alumnos que han recibido el programa valoran de una forma muy positiva la información recibida, constituyendo ésta un referente para la mitad del alumnado encuestado. Después de recibir las sesiones sobre el alcohol, el 68,6% del alumnado, es decir, 1.047 jóvenes de los 1.526 encuestados dicen que estas intervenciones les han ayudado a decidir que no beberán y/o que beberán menos cantidad de alcohol.

Además, el Programa ha sido revisado y positivamente evaluado por el [Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad de Barcelona](#).

Web del programa:

<http://www.alcoholysociedad.org/ofertaeducativa/programa.aspx>

PP2.- Athletes Training and Learning to Avoid Steroids (ATLAS)

Se trata de un programa que busca prevenir entre jóvenes deportistas y atletas masculinos del Instituto el consumo de esteroides, alcohol u otras drogas, y promover entre ellos la nutrición sana y el ejercicio.

Descriptor: jóvenes que no consumen alcohol, tabaco o drogas ilegales.

Franja de edad: 13-18 años.

Factores de riesgo enfrentados: influencias sociales (de compañeros, entrenadores, medios de comunicación,...), creencias sobre los beneficios positivos del consumo (actitudes favorables hacia el comportamiento problemático), falsas percepciones sobre la extensión actual del consumo entre los compañeros, falta de información sobre los efectos negativos del consumo, creencias de que uno no es vulnerable a los efectos adversos.

Factores de protección fortalecidos: creencias sanas y estándares claros, oportunidades, destrezas.

Duración: diez semanas.

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: grupo de riesgo.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, familias. El programa se pone en marcha dentro de un contexto concreto, en los diferentes equipos deportivos de la escuela, y lo presentan los entrenadores y compañeros considerados líderes. El enfoque del mismo es interactivo y práctico. Participan las familias a través de sesiones concretas para involucrarles en los esfuerzos preventivos.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: educación en la salud, desarrollo de jóvenes.

Los componentes del programa son los siguientes:

- Sesiones educativas en el aula, de unos 45 minutos de duración, y que incluyen temas de nutrición, entrenamiento, efectos del consumo de esteroides, etc., y que emplean ejercicios de rol, lectura de artículos, revisión de medios de comunicación.
- Sesiones de ejercicios en el salón de pesas (que incluyen una hoja de trabajo con técnicas de entrenamiento de fortalezas y planes flexibles).
- Una sesión vespertina para padres, que se involucran en los esfuerzos preventivos (y que incluyen, entre otras cuestiones, información nutricional).

- Desde que se puso en marcha por primera vez, se llevan a cabo sesiones de reforzamiento, con el fin de ayudar a mantener los logros y tratar factores de riesgo que no han cambiado durante el primer año de programa.

Evaluación: programa considerado “prometedor” por la PPN-Promising Practices Network, de la Rand Corporation. Programa utilizado por las “Communities that Care” del Social Development Research Group de la Universidad de Washington. Programa considerado prometedor por “Blueprints for Healthy Youth Development”, de “the Center for the Study and Prevention of Violence”, dentro del “Institute of Behavioral Science”, University of Colorado Boulder.

Web del programa:

<http://www.ohsu.edu/xd/education/schools/school-of-medicine/departments/clinical-departments/medicine/divisions/hpsm/research/atlas.cfm>

PP3.- Be Proud! Be Responsible!

Programa que busca profundizar en la educación sexual, con idea de cambiar las actitudes de los estudiantes que puedan ponerles en riesgo de transmitir el SIDA u otras enfermedades de transmisión sexual y mejorar la toma de decisiones en relación con las actividades sexuales de los jóvenes, para evitar, entre otras cuestiones, los embarazos no deseados.

Descriptor: jóvenes que se abstienen de la actividad sexual o que no se ven involucrados en comportamientos sexuales de riesgo.

Franja de edad: de 9 a 18 años.

Factores de riesgo enfrentados: iniciación temprana en el comportamiento problemático, actitudes favorables hacia el comportamiento problemático, amigos que se ven involucrados en el comportamiento problemático.

Factores de protección fortalecidos: destrezas.

Duración: cinco horas (generalmente, durante un día entero).

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: universal (todos los adolescentes de la escuela).

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, agentes de la comunidad.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: educación para la salud, desarrollo de jóvenes.

La intervención de cinco horas se compone de seis módulos de 50 minutos, generalmente presentados durante un día entero. Se analizan las formas de extensión de las enfermedades de transmisión sexual, el uso de condones y los riesgos planteados por el intercambio sexual sin protección, las parejas múltiples, la interacción vaginal y la anal (con independencia del género).

El currículo también apunta a las creencias sobre las consecuencias negativas del empleo de condones y trabaja para construir una buena toma de decisiones y destrezas de negociación interpersonal para incrementar la frecuencia del empleo de condones. El currículo también intenta mejorar la auto-eficacia en relación con el empleo de condones (incrementar las creencias de un uso efectivo, la habilidad de utilizarlos correctamente y la habilidad para convencer a los compañeros sexuales para que lo utilicen cuando no quieren emplearlos).

Cada módulo incorpora una temática que anima a los participantes a sentirse orgullosos de ellos mismos y de su comunidad, para comportarse responsablemente por ellos mismos y por sus comunidades, y a considerar sus objetivos para el futuro y cómo los comportamientos no saludables pueden dificultar esos objetivos.

El currículo incluye discusiones de grupo, videos, juegos, brainstorming, ejercicios experienciales, y actividades de construcción de destrezas. Los participantes en el programa trabajan en grupos de seis a ocho que son conducidos por un facilitador entrenado.

Evaluación: programa considerado “prometedor” por la PPN-Promising Practices Network, de la Rand Corporation. Programa utilizado por las “Communities that Care” del Social Development Group Research de la Universidad de Wahington. Programa considerado prometedor por “Blueprints for Healthy Youth Development”, de “the Center for the Study and Prevention of Violence”, dentro del “Institute of Behavioral Science”, University of Colorado Boulder.

Web del programa:

<http://www.selectmedia.org/programs/protective.html>

PP4. Construye tu mundo. Programa preventivo de la FAD

Breve resumen de los objetivos del programa: los objetivos generales son reducir el consumo de alcohol, tabaco y drogas ilegales, y retrasar la edad de inicio de consumo de los mismos. Para ello, el programa aspira a contribuir a desarrollar en niños y adolescentes una personalidad autónoma, crítica y reflexiva.

Existen unos objetivos específicos de diversos ámbitos:

- **Ámbito de la *competencia de actuación*:**
 - Fomentar el análisis y la reflexión de las condiciones de vida, del medio ambiente y de la sociedad.
 - Aumentar la habilidad para actuar, iniciar y llevar a cabo cambios positivos.
 - Fomentar la participación social.

- **Ámbito del *desarrollo de la afectividad*:**
 - Trabajar la autoestima.
 - Trabajar la capacidad de empatía.
 - Trabajar la expresión emocional

- **Ámbito del desarrollo cognitivo:**
 - Desarrollar actitudes positivas hacia el mantenimiento de la salud.
 - Desarrollar el autocontrol.
 - Mejorar las habilidades de toma de decisiones.
 - Reducir las actitudes positivas hacia el consumo de drogas.
 - Desarrollar valores universales.

- **Ámbito del *desarrollo social*:**
 - Mejorar las habilidades para la interacción social.
 - Mejorar las habilidades de oposición asertiva.
 - Mejorar las habilidades de autoafirmación

País: España.

Descriptor: “Construye tu mundo” es un conjunto de actuaciones dirigidas a sistematizar la prevención de los problemas vinculados al consumo de drogas en el ámbito escolar. Nace del convencimiento de que la escuela constituye un marco idóneo para la prevención, y encuentra su base en la idea de promover la participación directa del alumnado para que se convierta en actor en la reflexión sobre sus necesidades o preocupaciones, y en la búsqueda de sus soluciones.

Franja de edad: el programa se puede aplicar durante toda la Educación Obligatoria: Infantil, Primaria y Secundaria.

Factores de riesgo enfrentados: tolerancia social al consumo de alcohol, presencia del alcohol normalizada en la sociedad, falsas creencias de los adolescentes sobre el consumo de alcohol, facilidades para disponer de alcohol, actitudes favorables e iniciación temprana en el alcohol.

Factores de protección fortalecidos: creencias sanas, estándares claros y alimentación de características individuales.
Duración: no se especifica, pero debería aplicarse de manera transversal durante todo el curso escolar, y durante toda la escolarización.

Aplicación: en el ámbito escolar, aunque se fomenta mucho la participación familiar.

Receptor: grupo de riesgo seleccionado.

Agentes educadores que participan en el programa: profesorado.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: el programa cuenta con una metodología innovadora, llamada IVAC, que consta de 4 fases: Investigación, Visión, Acción y Cambio. Se trabaja con materiales audiovisuales y a través de actividades adaptadas para los distintos grupos de edad.

Se ofrecen herramientas destinadas a desarrollar cuatro ámbitos clave en la formación de la persona:

1. Desarrollo de la **afectividad** del alumnado, componente básico de la personalidad.
2. Desarrollo **cognitivo a favor de la salud** y, por lo tanto, incompatible con el abuso de drogas, aprendiendo habilidades para la toma de decisiones, cambio de actitudes e información sobre drogas.
3. Desarrollo **social** del alumnado, aumentando la competencia social para la interacción con otras personas, relacionándose y comunicándose mejor con los demás.
4. Desarrollo de la **competencia de actuación**, fomentando la participación social y la habilidad para actuar, iniciar y llevar a cabo cambios positivos.

Estas áreas de trabajo se concretan en una propuesta de actividades adaptadas según los diferentes estadios del desarrollo evolutivo de la persona.

Evaluación: Este programa ha sido pilotado, y evaluado dicho pilotaje, tanto en proceso como en impacto en diversas Comunidades Autónomas, como la Comunidad de Madrid, Andalucía, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Extremadura y Aragón.

Además, "Construye tu mundo", cuenta con varios instrumentos de recogida de información que permiten medir el proceso global de implantación del programa en las aulas.

Web del programa: <http://www.fades/construyetumundo>

PP5. - Coping with Stress Course

El programa está dirigido a los adolescentes en riesgo de caer en depresión, que están experimentando elevados síntomas depresivos o "desmoralización". Se trata de una adaptación del programa "Adolescent With Depression Course", dirigido a adolescentes que ya están experimentando depresión mayor o distimia.

Descriptor: chicos que no experimentan trastornos de ansiedad o del estado de ánimo, como la depresión.

Franja de edad: 13 a 18 años.

Factores de riesgo enfrentados: síntomas depresivos o "desmoralización".

Factores de protección fortalecidos: destrezas.

Duración: 15 sesiones de unos 45 a 60 minutos cada una.

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: grupo de riesgo seleccionado.

Agentes educadores que participan en el programa: agentes comunitarios (profesionales de la salud), padres (opcionalmente).
Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: terapia, educación de la salud, entrenamiento en destrezas y estrategias de afrontamiento.

El programa incluye técnicas de reestructuración cognitiva en las que los participantes aprenden a identificar los desafíos negativos o pensamientos irracionales que pueden contribuir al desarrollo de futuros desórdenes del estado de ánimo, como la depresión.

Se trata de una adaptación del programa “Adolescent With Depression Course” (Clarke, Lewinsohn y Hops, 1990), dirigido a adolescentes que ya están experimentando depresión mayor o distimia.

El programa enseña a los adolescentes nuevas estrategias de afrontamiento, y a fortalecer sus destrezas actuales, lo que les proporciona alguna medida de “inmunidad” o resistencia contra el desarrollo de desórdenes del estado de ánimo en un momento posterior de sus vidas. Su objetivo es reforzar la resiliencia de los adolescentes en situación de riesgo para contraatacar su vulnerabilidad hacia la depresión y otros trastornos del estado de ánimo.

Los grupos de las sesiones de tratamiento lo componen entre 6 y 10 adolescentes. Se utilizan cartulinas, juegos de rol y discusiones de grupo orientadas al nivel de desarrollo de los participantes.

Se pueden producir, opcionalmente, encuentros informativos separados con padres al principio, en medio y al final de cada curso. Durante estas sesiones, los padres son informados sobre los asuntos generales discutidos por los grupos, sobre las destrezas que se han enseñado a los chicos y las razones para la utilización de las técnicas seleccionadas.

Los grupos están dirigidos por psicólogos y consejeros especialmente entrenados para el caso, con la adecuada formación, y experiencia previa en la dirección de grupos psicoeducativos con adolescentes.

Evaluación: programa considerado “probado” por la PPN-Promising Practices Network, de la Rand Corporation.

Web del programa (Kaiser Permanente Center for Health Research): www.kpchr.org

PP6.- Family Matters

“Family Matters” es un programa dirigido a las familias, que busca reducir el consumo de alcohol y tabaco entre los jóvenes miembros de la familia.

Descriptor: jóvenes que no consumen alcohol ni drogas.

Franja de edad: 6 a 17 años.

Factores de riesgo enfrentados: accesibilidad a las drogas; leyes y normas comunitarias favorables al consumo de drogas, al uso de armas y al crimen; conflictos familiares; gestión de problemas familiares; actitudes favorables hacia el comportamiento problemático; actitudes parentales favorables e involucración en el comportamiento problemático; amigos que se involucran en el comportamiento problemático.

Factores de protección fortalecidos: fortalecimiento de lazos, creencias sanas y estándares claros, oportunidades, destrezas.
Duración: indeterminada (depende de cuándo se completan los cuadernillos de trabajo).

Aplicación: en el ámbito familiar.

Receptor: familias junto con el adolescente.

Agentes educadores que participan en el programa: familia, agentes comunitarios (profesionales de la salud para ayudar con el material inicial y para realizar el seguimiento; y otros profesionales como enfermeras de la escuela, profesores, estudiantes universitarios, etc., para realizar parte del seguimiento).

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: entrega de materiales y asesoramiento en relación con los mismos.

La intervención se lleva a cabo a través del envío a las familias de cuatro cuadernillos, y posteriores llamadas de teléfono que realizan educadores en el área de salud a las mismas para animarles a completarlos y a realizar las actividades contenidas en el mismo, así como para la resolución de dudas. El cuadernillo contiene lecciones y actividades diseñadas para motivar a las familias para que participen en el programa y les anima a considerar las características relacionadas con el abuso de sustancias por parte de los adolescentes. Contiene información sobre destrezas de comunicación, estilos de parentaje, apego y tiempo compartido, estímulos para la Educación, resolución de conflictos, accesibilidad al tabaco o al alcohol en el hogar, reglas familiares acerca de su consumo, influencias de los iguales y de los medios de comunicación.

Cada cuadernillo contiene información basada en ciencias del comportamiento y diferentes investigaciones. Los cuadernillos son los siguientes, por orden de envío:

- "Why family matters" (describe el programa y anima a la participación).
- "Helping families matter to teens" (que toma en consideración los factores familiares generales que influyen en el consumo de alcohol y tabaco, así como las destrezas de comunicación y estilos de parentaje).
- "Alcohol and tobacco rules are family matters" (que enfatiza los factores específicos de comportamiento en los que la familia puede tener una influencia, incluyendo la accesibilidad al tabaco o alcohol en el hogar y las reglas familiares sobre consumo de sustancias por los chicos).
- "Nonfamily influences that matter" (que trabaja con las influencias no familiares que favorecen el consumo de sustancias por parte de los adolescentes, como pueden ser los medios de comunicación y los amigos que las utilizan. Este recurso revisa también los puntos principales del programa).

A la madre o padre subrogados se les pide que participe en el programa y que involucren a otros adultos miembros de la familia. A los adultos de la familia se les pide, adicionalmente a la lectura del cuadernillo, que completen con el adolescente las actividades que trabajen con el contenido clave del programa, como pueden ser destrezas de comunicación y establecimiento de reglas. Parte del material de lectura y actividades son para los adultos solamente, mientras otras partes del programa se trabajan conjuntamente con el adolescente. Los educadores de la salud que realizan las llamadas de seguimiento cada vez que se completa un cuadernillo nunca interactúan directamente con el adolescente como parte de una entrega del programa. Les puede llamar la organización que lo implementa o la comunidad que lo rodea (enfermeras de la escuela, profesores, estudiantes universitarios y profesionales...).

Evaluación: programa listado por la Oficina Nacional de la Justicia del Gobierno de EEUU (incluido en su "Model Programs Guide"), y el "National Registry of Evidence-based Programs and Practices" (de la SAMHSA, Substance Abuse and Mental Health Services Administration). Programa utilizado por las "Communities that Care", modelo del Social Development Group Research de la Universidad de Washington.

Web del programa: <http://familymatters.sph.unc.edu/index.htm>

PP7.- Programa FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales

Breve resumen de los objetivos del programa: fortalecer psicológicamente al niño o adolescente, preparándole para hacer frente a las dificultades emocionales e interpersonales, de modo que le permita minimizar el malestar y prevenir los problemas psicológicos derivados de ellas, contribuyendo a desarrollar una personalidad saludable, a fomentar el bienestar y a mejorar la calidad de vida.

País: España.

Descriptor: programa que promueve competencias personales, mediante la adquisición de un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes. El programa Fortius integra el enfoque de la psicología clínica, focalizado en las amenazas ambientales y en las debilidades personales, con el de la Psicología Positiva, orientada a las oportunidades que brinda el contexto y a las fortalezas de la persona.

Franja de edad: 8-12 (con ligeras adaptaciones se aplica con éxito en 1º y 2º de ESO).

Factores de riesgo enfrentados: factores individuales constituyentes, problemas psicológicos.

Factores de protección fortalecidos: creencias sanas y alimentación de características individuales.

Duración: 12 reuniones de aproximadamente una hora, más una reunión previa con los padres, y dos sesiones de refuerzo, posteriores al programa.

Aplicación: en el ámbito escolar. Se puede trasladar al comunitario, no existe inconveniente en llevarlo a cabo en campamentos, asociaciones juveniles, clubs de ocio...

Receptor: adolescente individual.

Agentes educadores que participan en el programa: un monitor, que puede ser un psicólogo o un docente con formación y experiencia en la conducción de grupos.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: es un programa de prevención activa centrado en el niño que pretende potenciar los factores de protección y disminuir los factores de riesgo personales. Desea hacer más fuerte psicológicamente al niño, mediante competencias que le ayuden a sentir, actuar y pensar de forma más beneficiosa, en el ámbito de su educación reglada. Aunque también se intenta fomentar la colaboración de los padres. Fortius comprende 3 bloques:

- Fortaleza emocional
- Fortaleza conductual
- Fortaleza cognitiva

El funcionamiento usual de una sesión es:

- Revisar la tarea para casa asignada la sesión precedente
- Explicar los contenidos y realizar las actividades
- Asignar la tarea para casa, que se revisará en la siguiente sesión
- Realizar una actividad divertida

Bibliografía del programa: Méndez Carrillo, F. X., Llanova Uribebarrea, L. M., Espada Sánchez, J. P. y Orgilés Amorós, M. (2013) "Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales". Pirámide: Madrid.

PP8- Lifeskills Training

Programa que previene el abuso de sustancias entre jóvenes. Trata de modificar los conocimientos, actitudes y normas relacionadas con el consumo de drogas; enseñar destrezas para resistirse a las influencias sociales que animan al consumo; y fomentar el desarrollo de destrezas generales personales y sociales. El programa, que nació en los años setenta, ponía el foco originalmente en la prevención del consumo de tabaco, y se expandió posteriormente para alcanzar al alcohol y las drogas.

Descriptor: jóvenes que no consumen alcohol, tabaco o drogas ilegales; jóvenes absteniéndose de tener relaciones sexuales o no involucrándose en actividades sexuales de riesgo; jóvenes que no se involucran en comportamientos violentos o que no despliegan problemas serios de conducta.

Franja de edad: de 8 a 18 años.

Factores de riesgo enfrentados: leyes y normas comunitarias favorables al uso de drogas, armas o al crimen; iniciación temprana en comportamientos problemáticos; actitudes favorables hacia el comportamiento problemático; amigos que se involucran en el comportamiento problemático.

Factores de protección fortalecidos: creencias sanas y estándares claros, características individuales, destrezas.

Duración: tres cursos escolares.

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: universal (todos los chicos de la escuela).

Agentes educadores que participan en el programa: el currículo concreto del programa lo implementan generalmente los profesores, aunque también puede ser impartido por profesionales de la salud externos o por estudiantes mayores.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: educación para la salud, desarrollo de jóvenes.

El programa se enseña durante tres cursos escolares, comenzando con 15 lecciones el primer año, seguida de 10 lecciones intensificadas en el segundo y cinco en el tercero (diseñadas estas últimas para reforzar el material y las enseñanzas aportados en cursos anteriores). El currículo concreto del programa lo implementan generalmente los profesores, aunque también puede ser impartido por profesionales de la salud externos o por estudiantes mayores.

El programa entrena en destrezas de resistencia social, y técnicas diseñadas para desarrollar las destrezas personales y sociales clave de los jóvenes. Trata los factores cognitivos, actitudinales, psicológicos y sociales relacionados con el consumo de tabaco. Incorpora cinco componentes fundamentales:

- informa
- facilita el pensamiento crítico y la toma de decisiones
- ayuda a desarrollar destrezas de toma de decisiones independientes
- ayuda a desarrollar destrezas para afrontar la ansiedad
- enseña destrezas sociales y asertividad, facilita la mejora personal y un sentido del control personal

Se realizan discusiones en grupo, demostraciones, se utiliza el modelado (el ejemplo), investigaciones en relación con los comportamientos, feedback, reforzamiento, tareas para mejorar el comportamiento... La información sobre las consecuencias del consumo a largo plazo es mínima, en comparación con la información sobre las consecuencias a largo plazo, la naturaleza adictiva de determinadas sustancias, la cada vez menor aceptación social de su consumo, etc.

Evaluación: programa considerado "probado" por la PPN-Promising Practices Network de la Rand Corporation. Programa efectivo según Catalano y Toumbourou ("Positive Youth Development. The Encyclopedia of Positive Psychology" Wiley-Blackwell, Chichester; 2009). Programa listado por el Instituto Nacional de Justicia del Gobierno de EEUU. Programa utilizado por las "Communities that Care" del SDRG de la Universidad de Washington. Programa acreditado por "Blueprints for Healthy Youth Development", de "the Center for the Study and Prevention of Violence", dentro del "Institute of Behavioral Science", University of Colorado Boulder.

Web del programa: <http://www.lifeskillstraining.com/>

PP9.- Mind Matters

Breve resumen de los objetivos del programa: Sus objetivos fundamentales son:

- El desarrollo de habilidades emocionales y sociales que aumenten los recursos y resiliencia de los adolescentes.
- El fomento del respeto, los vínculos y conexiones entre jóvenes, educadores, familias y comunidad.
- La promoción de un entorno escolar positivo.
- La ayuda a las comunidades escolares de secundaria para planificar y llevar a cabo iniciativas que fomenten un clima de salud mental positivo.
- La promoción de actividades de desarrollo positivo y la consecuente prevención de problemas de salud mental.

País: Australia.

Descriptor: forma parte de una estrategia nacional australiana para la prevención y la promoción de la salud mental entre jóvenes, que considera **las escuelas** como elementos claves para la intervención. Por ello trata de hacer de los centros educativos unos contextos más favorables en los que los que los adolescentes se sientan seguros, valorados y comprometidos.

Franja de edad: sobre todo, la escuela secundaria.

Factores de riesgo enfrentados: actitudes favorables hacia los problemas de comportamiento, un entorno problemático, factores constituyentes.

Factores de protección fortalecidos: creencias sanas y estándares claros de comportamiento y alimentación de características individuales.

Duración: curso escolar.

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: adolescente individual.

Agentes educadores que participan en el programa: educadores y familias. Antes de comenzar su aplicación, Mind Matters realiza un taller inicial de formación para ellos.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: Mind Matters adopta un **enfoque escolar global o integral** para la promoción de la salud mental y el desarrollo adolescente a partir del fomento de habilidades o destrezas para la vida. Considera que los 4 componentes clave para el bienestar de los adolescentes son:

1. Una comunidad escolar positiva
2. Habilidades para la resiliencia
3. Padres y familias
4. Apoyo a los estudiantes que experimentan problemas de salud mental

Trabajan a través del currículo escolar con unidades de trabajo sobre las siguientes temáticas:

- Conduciéndose a uno mismo
- Relacionándose y comunicándose
- Domino profesional. Trabajar y aprender
- La escuela en la comunidad. Viviendo juntos

Evaluación: es un programa curricular muy extendido en **Australia**, y cuya eficacia está bien demostrada: Rowling, L, Mason, J. (2005). "A case study of multimethod evaluation of complex school mental health promotion and prevention: The MindMatters Evaluation Suite". Australian Journal of Guidance and Counselling, 15(2), 125-136.

Web del programa: <http://www.mindmatters.edu.au/>

PP10.- Midwestern Prevention Project/Project STAR

Estado del programa: no activo.

Este programa preventivo comprensivo y con base comunitaria, que no está activo en la actualidad, pretendía reducir el consumo de tabaco, alcohol y marihuana entre adolescentes. Comenzó en 1984 en Kansas City, Kansas y Missouri, donde se conocía como "Project STAR" (Students Taught Awareness and Resistance). Nos interesa resaltar este programa, aunque no se aplique en la actualidad, por el fuerte componente de movilización comunitaria del mismo.

Descriptor: jóvenes que no consumen alcohol, tabaco o drogas ilegales.

Franja de edad: 9-18 años.

Factores de riesgo enfrentados: disponibilidad de drogas; leyes y normas comunitarias favorables al consumo de drogas; bajo compromiso del vecindario y desorganización comunitaria; historial familiar relacionado con el comportamiento problemático;

gestión de problemas familiares; actitudes familiares favorables al comportamiento problemático e involucración con el mismo; amigos que se involucran en el comportamiento problemático.

Factores de protección fortalecidos: destrezas, estrechamiento de lazos.

Duración: tres años.

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: universal (todos los adolescentes en el ámbito escolar).

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, familia, comunidad.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: educación parental, desarrollo de jóvenes.

Se trata de un programa escolar apoyado por cuatro componentes adicionales (parental, de organización comunitaria, cambios en la política sanitaria local, y una serie de eventos con medios de comunicación como noticias, artículos, conferencias. ...).

Los componentes del programa están diseñados para tratar las múltiples influencias que los adolescentes enfrentan en relación con el consumo de drogas. El programa trata de cambiar el comportamiento de los jóvenes enseñándoles destrezas de resistencia en el componente escolar, por el lado de la demanda. Y por lo que respecta a la oferta, el programa intenta cambiar el entorno implicando a toda la comunidad en actividades de prevención de las drogas. Los diferentes componentes del programa se introducen secuencialmente en diferentes años, comenzando con el programa escolar.

Los componentes del programa son los siguientes:

- **Componente escolar:** se trata de un programa de dos años presentado por estudiantes en el año de transición hacia el equivalente a la ESO o al Bachillerato español. El primer año consiste en unas diez sesiones de aula que ponen el foco en el incremento de las destrezas para resistir las presiones hacia el consumo. Unas cinco sesiones de reforzamiento se realizan en el segundo año. Líderes estudiantiles ayudan a los profesores a facilitar el programa. La metodología incluye discusiones en grupo, juegos de rol, y tareas para casa que deben ser completadas con la familia.
- **Programa parental:** se implementa en el segundo año del programa, e incluye talleres sobre destrezas parentales y actividades vecinales, con algunos padres involucrándose en comités parentales para organizar y planear actividades de prevención.
- **Organización comunitaria:** Durante el tercer año, el programa junta y entrena a líderes comunitarios y gubernamentales para planear e implementar servicios de prevención de drogas para los jóvenes.
- **Programa político:** con los líderes relevantes del tercer componente, el objetivo de este componente es cambiar las ordenanzas locales para restringir el acceso de los estudiantes al tabaco, alcohol y marihuana, y a apoyar los esfuerzos preventivos.
- **Programa con los medios de comunicación:** un componente en curso durante todos los años del programa, que consiste en la utilización de los medios de comunicación para presentar el programa a la comunidad, informar sobre sus actividades, y reforzar los componentes del programa.

Evaluación: programa considerado "probado" por la PPN-Promising Practices Network, de la Rand Corporation.

PP11.- Positive Family Support Program (PFS) (anteriormente conocido como "Adolescent Transition Program")

Este programa es una intervención en tres niveles, dirigido a padres y a sus hijos adolescentes en un entorno escolar, que apunta a los problemas de comportamiento adolescente. El primer nivel es universal, el segundo es seleccionado (grupos de riesgo elevado) y el tercero es indicado (ataque a los síntomas tempranos). Los objetivos son, a corto plazo, mejorar las prácticas de gestión familiar y destrezas de comunicación (como pueden ser las de hacer peticiones, utilizar recompensas,

monitorizar, establecer reglas, proporcionar consecuencias razonables para la violación de reglas, la resolución de problemas y la escucha activa), así como las destrezas de auto-regulación del adolescente y los comportamientos pro-sociales. A largo plazo, los objetivos son reducir el comportamiento problemático, dificultar el desarrollo de comportamientos antisociales y reducir el riesgo de abuso de sustancias y depresión.

El rasgo principal de la metodología de este programa es que los servicios de intervención específica se determinan individualmente para cada familia, para poder adaptarse al tratamiento proporcionado para sus necesidades y niveles motivacionales. El programa promueve la auto-selección de los servicios de intervención más apropiados basados en una evaluación sistemática del funcionamiento entre padres e hijos.

Descriptor: jóvenes que no se ven afectados por trastornos de ansiedad o del estado de ánimo, jóvenes que no consumen drogas ilegales.

Franja de edad: 11 a 17 años.

Factores de riesgo enfrentados: comportamiento antisocial temprano y persistente, iniciación temprana en el comportamiento problemático, problemas de gestión familiar, amigos que se involucran en los comportamientos problemáticos, transiciones y movilidad. Se mezclan los factores individuales (iniciación temprana en el comportamiento antisocial, actitudes favorables hacia el comportamiento antisocial, actitudes favorables hacia el consumo de drogas, rebeldía, abuso de sustancias), entre iguales (interacción con iguales antisociales, abuso de sustancias entre iguales), familiares (conflicto o violencia familiar, actitudes parentales favorables hacia el comportamiento antisocial, actitudes parentales favorables al consumo de drogas, gestión familiar pobre), escolares (poco compromiso y apego escolar).

Factores de protección fortalecidos: oportunidades, reconocimiento, destrezas. Se mezclan los factores individuales (destrezas de resolución de problemas), entre iguales (interacción con iguales pro-sociales), familiares (apego a los padres, oportunidades para la involucración pro-social con los padres, apoyo social parental, involucración parental en la educación, recompensas para la involucración pro-social con los padres), escolares (oportunidades para la involucración pro-social en la Educación, recompensas para la involucración pro-social en la escuela).

Duración: programa de tres niveles, con una intervención universal a todas las familias de seis semanas (y la creación de un "Centro de Recursos Familiares", sin tiempo determinado), una intervención seleccionada de tres sesiones para familias concretas, y una intervención indicada duradera con prestación de diversos servicios a las familias que participan en los niveles dos y tres.

Aplicación: en el ámbito escolar y en el ámbito familiar.

Receptor: universal, grupo de riesgo seleccionado, familias junto con el adolescente.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, familia, agentes de la comunidad (profesionales de diferentes ámbitos).

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: currículo escolar, terapia familiar, entrenamiento de padres, cruzado/gestión de casos, entrevista motivacional, prevención del consumo de drogas y alcohol, estrategias individuales y escolares.

El programa, aunque centrado en las familias de los adolescentes, se lleva a efecto en un entorno escolar, y opera en tres niveles:

- **El primer nivel, universal**, dirigido a los padres de todos los estudiantes, implica la creación de un "Centro de Recursos Familiares", operado por un consultor de padres, que se encuentra disponible para los padres que tengan preocupaciones o interés en apoyar el ajuste de sus hijos a la escuela. El Centro proporciona servicios a los padres, como breves consultas o acceso a libros y videos. El centro proporciona un lugar estructurado para que los implementadores del programa y los padres colaboren, buscando el compromiso de los padres. Se establecen normas de comportamientos de parenting protectores y pro-sociales y se distribuye información sobre gestión familiar pro-social y sobre los riesgos a los que se enfrentan los chicos. Se entregan tareas semanales para realizar en casa, que requieren que los padres e hijos interactúen para practicar técnicas de gestión

familiar. La intervención universal está diseñada para apoyar las prácticas parentales positivas e involucrar a los padres de los chicos de alto riesgo en la intervención seleccionada.

Se implementa en este nivel un programa de prevención universal de seis semanas (éxito, salud y paz, SHAPE por sus siglas en inglés, que incluye seis lecciones sobre el éxito escolar, decisiones sobre la salud, construcción de grupos positivos de iguales, el ciclo del respeto, afrontar el estrés y la ira, la resolución pacífica de problemas), con la participación de los estudiantes del aula. El currículo se modela con el programa LifeSkills Training (ver referencias de este programa).

- **En el segundo nivel, seleccionado** (“chequeo familiar o family check-up”), se trabaja en tres sesiones: las familias intervienen en una entrevista inicial y una sesión de evaluación, seguidos de una sesión de feedback motivacional, en la que los padres colaboran con el terapeuta para seleccionar programas de intervención de entre los disponibles que la familia puede recibir.

Durante la entrevista inicial, el terapeuta facilita una discusión con los padres sobre objetivos, preocupaciones, y su motivación personal para el cambio. La sesión de evaluación incluye un paquete corto de evaluación, que se proporciona a los padres, niños y profesores, así como una evaluación de la interacción familiar grabada en video (opcional). Finalmente, durante la sesión de feedback, el terapeuta discute los resultados de la evaluación en términos de proporcionar motivación para el cambio e identificar una o más opciones de intervención desde un menú de intervención centrado en la familia. El programa está basado en técnicas de intervención motivacional diseñadas para realzar el compromiso familiar y estimular los procesos de cambio de comportamiento.

- **El tercer nivel es el del “Menú de Intervención Familiar”**. Este nivel afronta los problemas indicados a través de un breve programa de tratamiento, monitorización de comportamiento académico y social, grupos de padres, y sesiones de terapia familiar conductual. El apoyo familiar positivo está diseñado para incrustarse en los colegios que cuentan con una infraestructura de apoyo positivo de comportamientos.

Las opciones de intervención ponen el foco en tres estrategias:

- la utilización de incentivos y la animación para promover cambios de comportamiento positivos
- establecimiento de límites y monitorización de límites
- comunicación familiar y destrezas de resolución de problemas

Cada nivel construye sobre el nivel previo. Estas gradas o niveles también están diseñadas para enlazarse con y reforzar (a través del compromiso y la involucración familiar) otros programas e intervenciones.

Las actividades del programa son dirigidas por los padres consultores, y pueden incluir encuentros de grupos de padres, encuentros familiares individuales, así como sesiones de reforzamiento, dependiendo en las elecciones que una familia realiza en relación con los servicios. Los encuentros y las sesiones pueden incluir la discusión y la práctica de una destreza apuntada, grupos de ejercicios (orales o escritos, de acuerdo con las necesidades del grupo), juegos de rol, y el establecimiento de actividades para practicar en casa. Muchos de los ejercicios de construcción de destrezas incluyen actividades para que los padres e hijos las completen juntos. Cada currículo tiene seis videos de acompañamiento que muestran las destrezas y comportamientos apuntados por el programa.

El currículo del programa sigue una metodología del aprendizaje social, y se concentra en el establecimiento de metas realistas para el cambio de comportamiento, definiendo los pasos razonables para alcanzar los objetivos, desarrollando y proporcionando apoyo de los iguales para el comportamiento pro-social y de abstinencia, estableciendo límites y aprendiendo destrezas de resolución de problemas. Las estrategias dirigidas a los padres están basadas en la investigación sobre el papel de las estrategias coercitivas de parenting en el desarrollo de problemas de comportamiento juvenil.

Evaluación: programa considerado prometedor por “Blueprints for Healthy Youth Development”, del “Center for the Study and Prevention of Violence”, dentro del “Institute of Behavioral Science”, University of Colorado Boulder. Programa utilizado por las “Communities that Care”, del “Social Development Research Group” de la Universidad de Washington. Programa listado por el Instituto Nacional de Justicia del Gobierno de EEUU (en su “crimesolutions.gov”). Programa considerado efectivo por Catalano y Toubourou (“Positive Youth Development. The Encyclopedia of Positive Psychology”. Wiley-Blackwell, Chichester, 2009). Programa considerado efectivo por la OJJDP (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention) del Gobierno de EEUU.

Web del programa: Child and Family Center, University of Oregon <http://cfc.uoregon.edu/>

PP12. - Project ALERT

Project ALERT es un programa de prevención de base escolar para estudiantes, que trata de evitar el consumo de alcohol, tabaco, marihuana e inhalantes. Los principales objetivos del programa son la prevención para evitar que los adolescentes que no consuman drogas experimenten las mismas, y que los jóvenes que están experimentando se conviertan en consumidores habituales. El programa comenzó en 1984, y se basa en una metodología que ayuda a motivar a los jóvenes a evitar el consumo y les enseñan destrezas que necesitan para entender y resistir las influencias sociales que conducen al consumo. Estas influencias pueden venir de la familia, compañeros, otros adultos, o los medios de comunicación. El currículo del programa está basado en el modelo de "creencias sanas", en la teoría del aprendizaje social, y la teoría de la "auto-eficacia" del cambio en el comportamiento.

Descriptor: jóvenes que no consumen alcohol, tabaco o drogas ilegales.

Franja de edad: 9-18 años.

Factores de riesgo enfrentados: leyes y normas comunitarias favorables hacia el consumo de sustancias, las armas de fuego y el delito; iniciación temprana en el comportamiento problemático; problemas de gestión familiar; leyes comunitarias y actitudes favorables hacia el comportamiento problemático; actitudes parentales favorables e involucración familiar en el comportamiento problemático; amigos que se involucran en el comportamiento problemático.

Factores de protección fortalecidos: creencias sanas y estándares claros, oportunidades, destrezas.

Duración: Originariamente, el programa estaba organizado en ocho sesiones que se celebraban a lo largo de tres meses, seguidas de unas sesiones de refuerzo en el curso siguiente del material trabajado. Con posterioridad, el proyecto se revisó y se amplió, para incluir actividades con los padres, materiales sobre el mal uso del alcohol, y una lección para ayudar a los fumadores a dejar el tabaco.

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: adolescente individual, universal (todos los estudiantes de la escuela), familias junto con el adolescente.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela (lo implementan profesores y en ocasiones colaboran líderes estudiantiles), familias (en actividades concretas).

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: Educación para la salud, Educación parental, desarrollo de jóvenes.

Originariamente, el programa estaba organizado en ocho sesiones que se celebraban a lo largo de tres meses, seguidas de unas sesiones de reforzamiento en el curso siguiente del material trabajado. El programa realiza actividades en grupos pequeños, sesiones de preguntas y respuestas, juegos de rol, la práctica de nuevas destrezas para estimular el interés de los estudiantes y la participación en el currículo ALERT. Con posterioridad, el proyecto se revisó y se amplió. Las actividades de involucración de padres, materiales sobre el mal uso del alcohol, y una lección para ayudar a los fumadores a dejar el tabaco se añadieron al currículo.

El programa lo administran profesores, aunque en ocasiones se utilizan líderes estudiantiles. Es necesario que pasen por una sesión de entrenamiento previa de un día.

Evaluación: programa considerado "probado" por la PPN-Promising Practices Network de la Rand Corporation. Programa recomendado por Catalano y Toumbourou ("Positive Youth Development. The Encyclopedia of Positive Psychology". Wiley-Blackwell, Chichester, 2009). Programa utilizado por las "Communities that Care".

Web del programa: Web: <http://www.projectalert.best.org>

PP13.- Project Northland

Project Northland es un programa de prevención que se desarrolla a lo largo de varios años, que persigue retrasar la edad de iniciación en el consumo de alcohol y reducir el consumo entre los que han comenzado a hacerlo. El programa está basado en una metodología que ayuda a los jóvenes a entender y resistir las presiones sociales para el consumo de alcohol y drogas. Afronta tanto los cambios de comportamiento individual como en el entorno. Este programa fue desarrollado en los años 90 por la University of Minnesota School of Public Health.

Descriptor: jóvenes que no consumen alcohol, tabaco o drogas ilegales.

Franja de edad: de 9 a 18 años.

Factores de riesgo enfrentados: disponibilidad de drogas, leyes y normas comunitarias favorables al consumo de drogas, uso de armas y al crimen; gestión familiar de los problemas; actitudes favorables hacia el comportamiento problemático; actitudes parentales favorables e involucración parental en el comportamiento problemático; amigos que se ven involucrados en el problema de comportamiento; bajo compromiso vecinal y desorganización comunitaria.

Factores de protección potenciados: fortalecimiento de lazos, creencias sanas y estándares claros, oportunidades, destrezas.

Duración: tres años.

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: adolescente individual, universal, grupo de riesgo seleccionado, familias junto con el adolescente.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, familia, comunidad.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: Educación en la salud, Educación parental, desarrollo de jóvenes.

Cada uno de los tres años que dura el programa tiene una temática específica con actividades adaptadas al nivel de desarrollo de los estudiantes. El objetivo durante el primer año es establecer una comunicación fluida entre padres e hijos acerca del abuso del consumo. Durante el segundo año, se enseña a los estudiantes a resistirse y contra-atacar las influencias para el consumo de alcohol. Durante el tercer año se introduce a los estudiantes en grupos dentro de la comunidad para jugar un papel en el consumo y disponibilidad de alcohol, y se les enseña destrezas de acción comunicativa a los estudiantes y padres. Las actividades de intervención incluyen programas de involucración y educación de padres, currículo de comportamiento, participación de iguales, y actividades con "comandos" o grupos a pie de calle comunitarios.

Evaluación: programa considerado "probado" por la PPN-Promising Practices Network de la Rand Corporation. Programa utilizado por las "Communities that Care", del "Social Development Research Group" de la Universidad de Washington. Programa acreditado por "Blueprints for Healthy Youth Development", de "the Center for the Study and Prevention of Violence", dentro del "Institute of Behavioral Science", University of Colorado Boulder.

Web del programa: <http://www.hazelden.org/web/go/projectnorthland>

2.- Banco de datos de programas terapéuticos (PT)

PT1.- Adolescent Coping with Depression Course

Se trata de un programa de tratamiento en grupos pequeños basado en la potenciación de destrezas para adolescentes que han entrado en estado depresivo. Otros programas, como el "Coping With Stress Course", desarrollados por la misma institución, atajan el problema en un momento anterior, cuando aún no se ha entrado en este estado pero se muestran síntomas claros.

Descriptor: chicos que no experimentan trastornos de ansiedad o del estado de ánimo, como la depresión.

Franja de edad: entre 9 y 18 años.

Factores de riesgo enfrentados: gestión familiar del problema.

Factores de protección fortalecidos: destrezas, creencias sanas.

Duración: ocho semanas, y varias sesiones de seguimiento cada seis meses.

Aplicación: en el ámbito escolar, con un fuerte componente parental.

Receptor: grupo de riesgo seleccionado, familias junto con el adolescente.

Agentes educadores que participan en el programa: comunidad (profesionales de la salud), familia.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: cuidado de la salud, educación en salud, desarrollo de jóvenes.

La intervención consiste en 16 sesiones de noventa minutos cada una, desarrolladas en un período de 8 semanas, con sesiones de seguimiento cada seis meses. A los adolescentes se les enseñan diversas destrezas que ayudan a aliviar la depresión, como la asertividad, las destrezas de relajación, las técnicas de reestructuración cognitiva, el monitorizado del estado de ánimo, el incremento de las actividades agradables, y las técnicas de comunicación y resolución de conflictos. Se añade un componente parental, que ayuda a los padres a cobrar conciencia de lo que sus hijos están aprendiendo en el programa en relación con los asuntos generales que se discuten, las destrezas que se enseñan, y las razones de su utilización. A los participantes se les evalúa antes del inicio del programa, después de las sesiones, y tras la fase de seguimiento.

El programa combina estrategias cognitivas y conductuales que tratan el tipo de problemas que comúnmente caracterizan a los individuos deprimidos (pesimismo, baja autoestima, poca involucración en actividades placenteras, retirada de la sociedad, ansiedad y tensión, bajo apoyo social, y conflicto incrementado, entre otros). Está basado en la premisa de que enseñar a los adolescentes una variedad de destrezas y estrategias de afrontamiento les ayuda a contraatacar los diversos factores que contribuyen a sus episodios depresivos y les ayuda a tratar de manera más efectiva con los problemas que encuentran. Las intervenciones grupales del programa incluyen sesiones de intervención, práctica repetida de destrezas, utilización de recompensas y contratos, y tareas para casa. Los grupos los forman entre 6 y 10 adolescentes, y los dirigen uno o dos terapeutas entrenados para el caso. Cada participante recibe un libro de trabajo que proporciona tareas de aprendizaje estructuradas, pruebas cortas y deberes para casa.

Los componentes del programa incluyen:

- Destrezas sociales incrementadas (entrenamiento en técnicas de conversación básicas, planificación de actividades sociales, estrategias para hacer amigos).
- Actividades agradables incrementadas (enseñanza de destrezas de cambio personal básicas, incluyendo la auto-monitorización para establecer un punto de referencia, establecimiento de objetivos realistas, desarrollo de un plan para el cambio de comportamiento, y el auto-refuerzo para alcanzar los objetivos del plan).
- Ansiedad decreciente (relajación muscular progresiva y respiración profunda).
- Reducción de las cogniciones depresivas (cartulinas ilustrando pensamientos depresivos y pensamientos positivos alternativos que pueden utilizarse para contraatacarlos).
- Comunicación (adquisición de comportamientos positivos, como una escucha activa, y la inhibición de comportamientos no productivos, como acusaciones).
- Cuatro pasos para resolver los problemas: a) definir el problema sin actitud crítica, b) *brainstorming* para soluciones alternativas, c) evaluar y acordar una solución, y d) especificar el acuerdo, incluyendo consecuencias negativas y positivas para la conformidad o no conformidad.
- Planear para el futuro (integración de destrezas, anticipación de futuros problemas, y desarrollo de un plan de vida y objetivos).

Un grupo paralelo de intervención para padres de adolescentes deprimidos busca informar a los padres de los participantes para animar a que den su apoyo y refuercen el empleo de las destrezas por parte de los chicos, y les enseña a los

padres destrezas de comunicación y resolución de problemas. Los padres se encuentran separadamente con un terapeuta semanalmente para sesiones de dos horas. Dos sesiones conjuntas se llevan a cabo en la séptima semana, durante las cuales los adolescentes y los padres practican sus destrezas en asuntos familiares relevantes. Libros de trabajo adicionales guían a los padres a través de estas sesiones.

Se ofrecen sesiones de refuerzo a intervalos de cuatro meses durante un período de dos años tras el tratamiento, en un esfuerzo por prevenir la recurrencia de la depresión. Tras la evaluación de seguimiento, el terapeuta trabaja con la familia y el adolescente o el adolescente solo para determinar cuál de los seis protocolos de refuerzo sería más apropiado (eventos agradables, destrezas sociales y de comunicación, relajación, cogniciones, negociación y resolución de problemas, y el mantenimiento de ganancias y establecimiento de objetivos). Las sesiones de refuerzo ponen el foco en las maneras en que las destrezas específicas podrían ser utilizadas para afrontar los problemas concretos que el adolescente enfrenta.

Evaluación: programa considerado “probado” por la PPN-Promising Practices Network, de la Rand Corporation. Programa considerado prometedor por “Blueprints for Healthy Youth Development”, de “the Center for the Study and Prevention of Violence”, dentro del “Institute of Behavioral Science”, University of Colorado Boulder.

Web del programa (Kaiser Permanente Center for Health Research): www.kpchr.org

PT2.- Attachment-Based Family Therapy

El programa está basado en la creencia de que las relaciones fuertes, dentro de las familias, pueden amortiguar el riesgo de depresión adolescente o de suicidio, y ayudar en el proceso de recuperación. Se trata de un modelo psicoterapéutico, fundado en la teoría del apego. Esta teoría plantea que cuando los padres responden y son protectores, el chico desarrolla un sentido sano de sí mismo, confianza en los demás, y una mejor capacidad para la independencia y la regulación de sus afectos. Las rupturas en la seguridad del apego pueden incrementar el riesgo de psicopatología. Pero las rupturas del apego son reparables, y por tanto los chicos pueden volver a conseguir los recursos internos y externos necesarios para promover un desarrollo sano.

Descriptor: jóvenes que no experimentan trastornos de ansiedad o del estado de ánimo, como la depresión.

Franja de edad: 13-18 años.

Factores de riesgo enfrentados: gestión familiar de los problemas.

Factores de protección fortalecidos: destrezas, estrechamiento de lazos.

Duración: indeterminada (requiere de diferentes sesiones terapéuticas).

Aplicación: en el ámbito familiar.

Receptor: grupo de riesgo seleccionado, familias junto con el adolescente.

Agentes educadores que participan en el programa: comunidad (profesionales de la salud), familia.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: apoyo familiar, servicios de cuidado de la salud, desarrollo de jóvenes.

El modelo busca fortalecer o reconstruir relaciones seguras entre padres e hijos y promover la autonomía de los adolescentes. El terapeuta trabaja inicialmente con los padres para que la reparación de la relación constituya el objetivo prioritario. Después, con el adolescente solamente, le ayuda a identificar las rupturas percibidas del apego o procesos negativos familiares y le prepara para hablar sobre esos problemas con sus padres. En sesiones separadas con los padres, el terapeuta se focaliza en reducir la angustia de los padres y en mejorar las prácticas parentales. Explorando su propia historia de ruptura del apego ayuda a los padres a entender sus propias heridas de apego y a construir empatía hacia el adolescente. Cuando estén listos, sesiones conjuntas ayudan a la familia a discutir con éxito problemas pasados. Este proceso ayuda a resolver problemas actuales en la familia y permite a los padres y adolescentes practicar nuevas destrezas relacionadas

con la regulación del afecto y la resolución de problemas interpersonales. A medida que la confianza va reemergiendo, la terapia pone el foco en la promoción de la competencia adolescente.

Explorar su propia historia de ruptura del apego ayuda a los padres a entender sus propias heridas de apego y a construir empatía hacia el adolescente. Cuando están listos, sesiones conjuntas ayudan a la familia a discutir exitosamente los problemas pasados. Este proceso ayuda a resolver problemas actuales en la familia y permite a los padres y adolescentes practicar nuevas destrezas relacionadas con la regulación del afecto y la resolución de problemas interpersonales. A medida que la confianza va reemergiendo, la terapia pone el foco en la promoción de la competencia de los adolescentes fuera de casa.

El tratamiento tiene cinco tareas específicas, cada una de las cuales necesita de una a tres sesiones para desarrollarse:

- Tarea de recolocar el marco relacional: pretende un cambio de foco familiar, del “tengo que arreglar” al paciente, a construir mejores relaciones dentro de la familia.
-Tarea de construir alianzas con el adolescente: trata de construir un lazo entre el terapeuta y el adolescente, identificando las dinámicas familiares clave que inhiben la relación padre-hijo, y animando al joven a discutir estos temas.
- Tarea de construir alianzas con los padres: trata de reducir la angustia parental y mejorar las prácticas parentales. Comienza con una exploración de los estresores de los padres y su propia historia de fallos de apego, con el objetivo de mejorar la empatía hacia el adolescente y hacer a los padres más receptivos hacia el coaching.
- Tarea de re-apego: los adolescentes exploran experiencias, pensamientos y sentimientos pasados y presentes que han violado el lazo de apego y dañado la confianza con sus cuidadores. Los padres reciben coaching para proporcionar una actitud empática y de apoyo para que los adolescentes puedan explorar y expresar respuestas cognitivas y emocionales a estos eventos. Esta experiencia de apego correctivo ayuda a los adolescentes a comenzar a reevaluar sus modelos de trabajo interno sobre uno mismo y los otros, y promueve un cambio en las interacciones entre los miembros de la familia.
- Tarea de promoción de competencias: A los miembros de la familia se les anima a continuar practicando destrezas de comunicación mejoradas, mientras fomentan el éxito del adolescente y las conexiones fuera del hogar. Esto ayuda a promover una autonomía adecuada del adolescente mientras mantiene una conexión padre-hijo.

Evaluación: programa considerado “probado” por la PPN-Promising Practices Network, de la Rand Corporation.

Web del programa (The Center for Family Intervention Science, The Children’s Hospital of Philadelphia):

www.research.chop.edu/programs/cfis/abft.php

PT3.-Behavioral Monitoring and Reinforcement Program

Programa que busca reducir el consumo de drogas por parte de los adolescentes, y aumentar la asistencia a la escuela, la puntualidad, el desempeño escolar y la disciplina.

Descriptor: jóvenes sin problemas de absentismo escolar; jóvenes con un desempeño similar a los de sus compañeros de curso; jóvenes que evitan el consumo de drogas ilícitas; jóvenes que evitan la delincuencia y comportamiento delictivo.

Franja de edad: de 12 a 18 años.

Factores de riesgo enfrentados: fracaso escolar, comenzando al final de la Enseñanza Primaria; comportamiento antisocial temprano y persistente; falta de compromiso con la escuela; rebeldía. Se tratan diferentes factores individuales (comportamiento anti-social/agresivo, actitudes favorable hacia el comportamiento antisocial), escolares (bajo compromiso y apego escolar, desempeño académico pobre).

Factores de protección fortalecidos: reconocimiento. Se tratan factores individuales (estándares de comportamiento claros, comportamiento prosocial), familiares (apego hacia los padres), escolares (recompensas por la involucración pro-social en la escuela).

Duración: dos años.

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: grupo de riesgo seleccionado.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, familia.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: entrenamiento cognitivo-conductual en grupo, con la puesta en marcha de estrategias escolares e individuales, para prevenir el abandono escolar.

El programa está diseñado para cambiar el comportamiento escolar negativo de los chicos en la adolescencia temprana. Los chicos se reúnen en grupos pequeños y sistemáticamente trabajan con cambios de comportamiento. La intervención consiste en cuatro componentes:

- Recolección de información actualizada sobre el comportamiento de cada estudiante en relación con la escuela (desde la asistencia diaria, a la tardanza, y registros de acción disciplinaria, así como entrevistas con los profesores).
- Proporcionando feedback sistemático al estudiante o a sus padres sobre el comportamiento de éste.
- Otorgando puntos de valor al comportamiento de los chicos (por ejemplo, puntos por asistir, por no llegar tarde, por no recibir acción disciplinaria...) para que obtengan incentivos de esta manera, por ejemplo para una salida escolar extra.
- Ayudando a los estudiantes a darse cuenta de cómo pueden ganar más puntos.

Evaluación: programa considerado prometedor por "Blueprints for Healthy Youth Development", de "the Center for the Study and Prevention of Violence", dentro del "Institute of Behavioral Science", University of Colorado Boulder. Programa utilizado por las "Communities that Care".

Acerca del programa: Rutgers University (bbry@rci.rutgers.edu)

PT4.- Cognitive Behavioral Intervention for Trauma in Schools (CBITS)

El programa CBITS es una intervención grupal para jóvenes que persigue aliviar los síntomas del estrés post-traumático, la depresión, y la ansiedad general en los chicos expuestos al trauma. Los chicos trabajan para procesar los recuerdos traumáticos, expresar su disgusto, aprender destrezas de relajación, desafiar los pensamientos que disgustan, y mejorar su resolución de problemas sociales. Estas técnicas y destrezas se aprenden a través de la utilización de dibujos y charlando en contextos individuales o de grupo.

Descriptor: estudiantes con el mismo desempeño que compañeros del mismo grado o cumpliendo con los estándares del estado; chicos que no experimentan trastornos de ansiedad o del estado de ánimo, como la depresión.

Franja de edad: 9-18 años.

Factores de riesgo enfrentados: riesgo de trastornos del estado de ánimo o de ansiedad, estrés post-traumático.

Factores de protección fortalecidos: destrezas.

Duración: diez sesiones grupales de una hora de duración, de 1 a 3 sesiones individuales.

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: grupo de riesgo seleccionado, familias junto con el adolescente.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, comunidad (profesionales de la salud).

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: servicios de cuidado de la salud, educación parental, desarrollo de jóvenes.

El programa consiste en diez sesiones grupales (de entre cinco a ocho chicos) de una hora de duración, generalmente celebradas una vez a la semana en contextos escolares o sanitarios. Las sesiones incluyen ejercicios relacionados con seis áreas cognitivo-conductuales:

- educación sobre reacciones comunes al trauma
- entrenamiento en relajación para combatir la ansiedad
- terapia cognitiva (desarrollar una comprensión del enlace entre pensamientos y sentimientos; combatir los pensamientos negativos)
- exposición gradual a los recordatorios del trauma
- exposición a los recuerdos del estrés o trauma a través del empleo de la imaginación, el dibujo o la escritura
- resolución de problemas social

Cada estudiante realiza actividades adicionales entre sesiones como tarea para casa, que ayudan a fortalecer sus destrezas y permiten a los miembros del grupo aplicar estas destrezas a problemas de la vida real. Adicionalmente a las sesiones grupales, los participantes reciben de una a tres sesiones individuales. El programa incluye dos sesiones sobre educación parental y una sesión de educación para el profesor, que permite a los adultos ayudar a los jóvenes a la hora de fortalecer las destrezas aprendidas durante el programa.

La reducción de los síntomas del estrés post-traumático y la depresión se consigue a través de técnicas cognitivas (por ejemplo, terapia de relajación y exposición real a señales traumáticas), y trabajo con los recuerdos focalizados en el trauma utilizando la imaginación, el dibujo y la escritura. En cada sesión, se enseña a los chicos nuevas destrezas a través del uso de juegos y ejemplos apropiados para su edad. Los participantes utilizan después estas destrezas para tratar sus problemas a través de tareas para casa, colaborativamente desarrolladas por el chico y el trabajador social del programa.

Evaluación: programa considerado “probado” por la PPN-Promising Practices Network, de la Rand Corporation. Programa acreditado por “Blueprints for Healthy Youth Development”, de “the Center for the Study and Prevention of Violence”, dentro del “Institute of Behavioral Science”, University of Colorado Boulder.

Web del programa: www.cbitsprogram.org

PT5. - Multisystemic Therapy (MST)

Este programa, desarrollado en los años 70, es un esfuerzo intensivo, con un tratamiento dirigido a la familia, que busca reducir la actividad criminal juvenil y otros comportamientos negativos, como el consumo de drogas, limitando la necesidad de encarcelamiento u otros tipos de reclusión fuera del hogar. Se han diseñado adaptaciones concretas del programa para los casos de abuso y negligencia infantil, problemas psiquiátricos, consumo de sustancias y comportamientos sexuales problemáticos.

Descriptor: jóvenes que no consumen alcohol, tabaco o drogas ilegales; chicos que viven en un hogar estable; niños y jóvenes que no se involucran en comportamientos violentos o despliegan problemas serios de conducta.

Franja de edad: 13-18 años.

Factores de riesgo enfrentados: gestión familiar de los problemas, transiciones y movilidad.

Factores de protección fortalecidos: destrezas, estrechamiento de lazos.

Duración: generalmente, de tres a cinco meses (e implica varias horas de contacto a la semana).

Aplicación: en el ámbito escolar, en el ámbito familiar o en el ámbito comunitario.

Receptor: adolescente individual, familias junto con el adolescente.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, familia, comunidad.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: apoyo familiar, educación parental, desarrollo de jóvenes.

El modelo está basado en la creencia de que el comportamiento juvenil está determinado por múltiples factores, como el desarrollo social y cognitivo del joven, las relaciones familiares, la interacción de iguales, y las influencias comunitarias, y que cada uno de estos factores puede ser tratado para promover el cambio positivo de comportamiento. Por tanto, dependiendo de las circunstancias individuales del joven, el tratamiento puede buscar mejorar las prácticas disciplinarias de los cuidadores, decrecer la interacción de los jóvenes con compañeros problemáticos, mejorar el desempeño escolar, o producir otros resultados positivos. El programa está guiado por nueve principios:

- Encontrando tu encaje (finding the fit): cómo los problemas juveniles se relacionan con el entorno del joven.
- Focalizándose en lo positivo y en las fortalezas: construir sobre las fortalezas actuales.
- Incrementando la responsabilidad: promover el comportamiento responsable.
- Orientado hacia el presente, orientado hacia la acción y bien definido: pone el foco en las acciones que pueden suceder inmediatamente, y persigue resultados claros que pueden ser medidos.
- Apuntando secuencias: perseguir la interacción entre los jóvenes y las influencias externas.
- Apropiado desde el punto de vista del desarrollo, adecuado a la edad.
- Esfuerzo continuado: se espera de las familias que se esfuercen diaria o semanalmente.
- Evaluación: el equipo de MST es responsable de la superación de barreras para llegar al éxito, y los efectos de la intervención son monitorizados continuamente.
- Generalización: los cuidadores del joven están equipados para manejar los asuntos familiares después de que la intervención termine.

El tratamiento se lleva a cabo en entornos naturales (en el hogar, la escuela o la comunidad), bajo la premisa de que los jóvenes y sus familias deben aprender a funcionar de manera más efectiva dentro de su ambiente natural si tienen que mantener las mejoras después de que el tratamiento concluya. La situación de cada joven determina intervenciones específicas que se puedan llevar a cabo; el foco está en enseñar a los padres a ser más efectivos a la hora de manejar las actividades de sus chicos y desarrollar sistemas de apoyo positivos. El tratamiento suele durar entre 3 y 5 meses, pero puede ser más corto o más largo, e implica varias horas de contacto a la semana.

El programa emplea técnicas cognitivas, conductuales y familiares. El equipo del programa, generalmente compuesto por tres consejeros y un supervisor clínico, guiado por los nueve principios, desarrolla un plan de tratamiento en colaboración con los miembros de la familia del joven; el plan es dirigido por la familia más que por el terapeuta. Los objetivos globales son empoderar a los cuidadores con las destrezas y recursos que necesitan para tratar las dificultades inevitables asociadas con la educación de los adolescentes, y empoderar a los jóvenes con las destrezas y recursos para afrontar los problemas con la familia, escuela, iguales y vecindario. Durante el curso del tratamiento, los terapeutas plantean demandas apropiadas para el desarrollo del joven tanto en éste como en sus familias, para que se comporten de manera razonable. Se comienza con un entrenamiento inicial de cinco días, y se continúan con consultas clínicas semanales, junto a sesiones de entrenamiento reforzantes trimestrales. Se monitoriza continuamente la fidelidad y adherencia al programa.

El programa, que trabaja con jóvenes que han mostrado problemas clínicos serios, persigue alterar la ecología del joven para promover las conductas pro-sociales y hacer decrecer los problemas de comportamiento.

Los terapeutas, que trabajan como un equipo, están disponibles las 24 horas del día, los siete días de la semana. El programa trabaja alternativas a la detención, tratamiento cognitivo-conductual, resolución de conflictos y destrezas interpersonales, terapia familiar e individual, y entrenamiento de padres.

Evaluación: programa considerado "probado" por la PPN-Promising Practices Network, de la Rand Corporation. Programa listado por el Instituto Nacional de Justicia de EEUU ("crimesolutions.gov"). Programa acreditado por "Blueprints for Healthy Youth Development", de "the Center for the Study and Prevention of Violence", dentro del "Institute of Behavioral Science", University of Colorado Boulder.

Web del programa: www.mstservices.com

PT6.- National Guard Youth ChalleNGe Program

Este programa es un programa residencial intensivo que persigue “recuperar las vidas de los adolescentes en situación de riesgo” que han abandonado la escuela y enseñarles las destrezas y valores para tener éxito como adultos. Desarrollado por el National Guard Bureau del Departamento de Defensa de los EEUU, en los años noventa.

Descriptor: los estudiantes se gradúan, los chicos y jóvenes no se ven involucrados en comportamientos de riesgo ni despliegan problemas serios de conducta, los chicos experimentan buena salud física.

Franja de edad: 13 a 18 años.

Factores de riesgo enfrentados: fracaso escolar, comportamiento antisocial temprano y persistente.

Factores de protección fortalecidos: creencias sanas y estándares claros, estrechamiento de lazos, destrezas.

Duración: 17 meses, divididos en tres fases.

Aplicación: ámbito escolar, ámbito comunitario (residencia en una instalación militar).

Receptor: adolescente individual.

Agentes educadores que participan en el programa: comunidad.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: apoyo instructivo, mentorazgo, desarrollo de jóvenes.

Aplicación: ámbito escolar, ámbito extraescolar.

El programa tiene una duración de 17 meses y está dividido en tres fases:

- una fase PreChalleNGe de dos semanas, que incluye orientación y un período de evaluación
- una fase residencial de 20 semanas
- una fase post-residencial de un año.

Los participantes viven en el lugar del programa, generalmente una base militar, durante las primeras dos fases. El currículo de la fase residencial pone el foco en los ocho componentes clave del desarrollo positivo juvenil: liderazgo/compañerismo, ciudadanía responsable, servicio a la comunidad, destrezas de afrontamiento vital, fitness físico, salud e higiene, destrezas laborales y excelencia académica. Al final de la fase residencial, los participantes trabajan con la plantilla para arreglar la colocación post-residencial, tanto en el empleo como en Educación, o Servicio Militar. Durante la fase post-residencial, los participantes vuelven con sus familias y reciben mentorazgo estructurado de mentores cualificados identificados por ellos mismos dentro de su comunidad. Mientras el entorno del programa es descrito como “cuasi-militar”, la participación en él es voluntaria, y no hay requerimientos para formar parte del servicio militar durante el programa o después de éste.

El programa ayuda a adolescentes que han abandonado la escuela, están desempleados, no toman drogas y no están seriamente comprometidos con el sistema de justicia. Es un programa para hombres y mujeres. No existen criterios de elegibilidad basados en los ingresos.

Durante la fase Pre-ChalleNGe de dos semanas, se introduce a los candidatos a las reglas y expectativas del programa; aprenden comportamientos militares, disciplina, y trabajo en equipo; y comienzan un entrenamiento de fitness físico. La fase residencial del programa es cuasi-militar; a los participantes se les llama “cadetes” y se dividen en “pelotones” y “escuadras”, viven en barracas, se les corta el pelo, llevan uniforme y se ven sujetos a disciplina al estilo militar. Son supervisados de cerca por la plantilla del programa. Los cadetes que superen con éxito la fase residencial se mueven hacia una fase post-residencial de un año, durante la que reciben mentorazgo estructurado de un mentor que es nominado por el cadete y entrenado por la plantilla.

Los directores, consejeros, líderes de equipo, coordinadores, son en su mayoría veteranos militares, militares retirados o miembros o reservistas del National Guard. Los instructores académicos y consejeros son contratados por diversos canales, como los distritos escolares locales, las universidades, o por medio de contratación directa.

Evaluación: programa considerado "probado" por la PPN-Promising Practices Network, de la Rand Corporation.

Web del programa: <http://www.ngyf.org/>

CAPÍTULO TERCERO

PROGRAMAS DE DESARROLLO POSITIVO (PDP)

PDP1.- Programa AGARIMOS

Breve resumen de los objetivos del programa: promover el desarrollo de hábitos saludables y habilidades sociales y la prevención de problemas psicológicos, como los trastornos de la conducta alimentaria y conductas adictivas así como prácticas sexuales de riesgo.

País: España.

Descriptor: desarrollo psicoafectivo y sexual. Programa dirigido a profesionales que trabajan en el ámbito de la educación. Trata las siguientes cuestiones: el autoconcepto, la autoestima, la imagen corporal, el lenguaje emocional, las habilidades sociales y las relaciones socioafectivas y sexuales.

Franja de edad: 12-16 años.

Factores de riesgo enfrentados: prácticas sexuales de riesgo, problemas de autoestima.

Factores de protección fortalecidos: creencias sanas, estrechamiento de lazos y la alimentación de características individuales (autoestima, imagen corporal. . .)

Duración: anual, horario de tutorías, una vez a la semana.

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: adolescente individual y las familias.

Agentes educadores que participan en el programa: tutores.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: el programa busca favorecer el desarrollo personal de los adolescentes desde un trabajo coeducativo. El trabajo se divide en dos bloques (autoconocimiento y valoración personal y desarrollo socioafectivo y sexual), formados por 7 áreas temáticas:

1. Identidad corporal
2. Identidad de género
3. Identidad y valoración personal
4. Emociones
5. Relaciones socioafectivas
6. Conducta sexual
7. Salud sexual

Bibliografía del programa: Lameiras Fernández, M. Rodríguez Castro, Y. Ojea Rúa, M. y Dopereiro Rodríguez, M. (2010) "Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual". Madrid: Pirámide.

PDP2.- Aprendices de Auteuil

Breve resumen de los objetivos del programa: ofrecer oportunidades de educación y formación a jóvenes más vulnerables o en riesgo.

País: Francia.

Descriptor: fundación francesa con sede en París (Auteuil es un barrio de París) que funciona desde hace 150 años. Promueve programas de inserción, entrenamiento, apoyo y educación. Sus acciones permiten a 50.000 jóvenes y familias

vulnerables de todo el mundo recuperar su confianza y encontrar su lugar en la sociedad actual. Presentes en 50 países, trabajan con socios internacionales que comparten los objetivos de Apprentis d'Auteuil.

Franja de edad: etapas educativas desde la secundaria en adelante.

Factores de riesgo enfrentados: sobre todo los relacionados con la educación: fracaso académico, falta de compromiso con la escuela, y también de tipo social: comportamiento antisocial temprano, etc.

Factores de protección fortalecidos: oportunidades, destrezas cognitivas, estándares sanos y estrechamiento de lazos.

Duración: lo que dure cada ciclo, curso, etc.

Aplicación: en el ámbito escolar y comunitario.

Receptor: adolescente individual y su familia.

Agentes educadores que participan en el programa: profesores y educadores sociales.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: actúan en equipo junto con trabajadores que luchan contra los problemas que afectan a los jóvenes y las familias en su propio país. Juntos, eligen unir fuerzas a través de la acción, y de programas y proyectos prácticos destinados a aumentar su capacidad de acción y de intervención. Entre estas acciones están los **programas educativos y formativos** de adolescentes, para permitir a los jóvenes construir un verdadero proyecto de vida, se proponen soluciones basadas en la educación, desde 6º hasta el diploma de técnico superior: colegios, instituto, aprendices, formación profesional, internados y dispositivos de inserción.

Su prioridad es de carácter educativo, ofreciendo un recorrido global y personal para cada uno, aunque también cuentan con apartados destinados a la familia (ayudas a la paternidad...), considerando que los padres son los primeros y principales educadores, que cada familia es única, por lo que la intervención con los jóvenes y su familia debe tener en cuenta su realidad concreta.

Web del programa:

<http://www.apprentis-auteuil.org/nos-actions/adolescents-nos-programmes-educatifs-et-formations.html>

PDP3.- Bienestar escolar y social: un programa de promoción para adolescentes

Breve resumen de los objetivos del programa: promover el desarrollo de los factores y recursos que permiten a los adolescentes buscar el bienestar propio y el de otras personas, así como protegerse de los riesgos potenciales de los sucesos estresantes.

País: España.

Descriptor: a través de la intervención educativa, el programa pretende potenciar los recursos personales necesarios para el bienestar personal y social no sólo de los propios chicos y chicas adolescentes, sino también de las personas que les rodean.

Franja de edad: adolescencia (no se especifica edad concreta).

Factores de riesgo enfrentados: actitudes favorables hacia los problemas de comportamiento, problemas del entorno, comportamiento antisocial.

Factores de protección fortalecidos: creencias sanas y estándares claros de comportamiento, alimentación de características individuales (promueve la autoestima, resiliencia, empatía, etc.) y estrechamiento de lazos.

Duración: lo ideal es que se desarrolle a lo largo de todo un curso escolar.

Aplicación: el programa ha sido diseñado para que pueda aplicarse tanto en contextos escolares como extraescolares, y ya se ha aplicado de forma experimental en grupos de adolescentes escolarizados en centros educativos normalizados y con residentes en centros de protección de menores.

Receptor: adolescente individual y su familia.

Agentes educadores que participan en el programa: educadores sociales.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: el programa se lleva a cabo en diversas sesiones a través de metodologías activas. Para el desarrollo de estas sesiones se han diseñado actividades que intentan alejarse del formato tradicional de tareas académicas, puesto que son actividades con dinámicas que traen aparejados procesos de reflexión, donde quienes participan son los principales protagonistas. El programa consta de siete unidades didácticas con contenidos referidos al concepto de ser humano, los valores y el desarrollo moral, la autoestima, la empatía, las habilidades para la comunicación interpersonal y el autocontrol. Cuenta también con una unidad didáctica previa con el objetivo de establecer las normas de funcionamiento que deben ser tenidas en cuenta en el desarrollo de las sesiones de intervención. Su aplicación se estructura en un mínimo de 15 sesiones con una duración media de una hora.

Evaluación: los resultados de la evaluación realizada confirman que la aplicación de este programa mejora el bienestar emocional y social de los adolescentes que participan en él. Además, dicha evaluación ha puesto de manifiesto el interés y la satisfacción de los participantes en el programa, tanto adolescentes como educadores, con sus contenidos y actividades.

Bibliografía del programa: López-Sánchez et al. (2007) *Bienestar personal y social: un programa de promoción para adolescentes*. En J. N. García (coord.) *Dificultades de desarrollo. Evaluación e intervención*. Pp: 15-224. Madrid: Pirámide.

PDP4.- Big Brothers Big Sisters of America

Uno de los programas más contrastados y valorados, con más de un siglo de existencia, basado en el mentorazgo, que trata de promover el desarrollo positivo y la responsabilidad social a través del contacto de los chicos con mentores adultos no relacionados con ellos.

Descriptor: los chicos no consumen alcohol, tabaco ni drogas ilegales; los estudiantes alcanzan el nivel de sus compañeros o cumplen con los estándares curriculares estatales; los jóvenes no se involucran en comportamientos violentos ni despliegan problemas serios de conducta.

Franja de edad: desde la niñez temprana hasta los 18 años.

Factores de riesgo enfrentados: comportamiento antisocial temprano y persistente, iniciación temprana al problema de comportamiento, falta de compromiso con la escuela.

Factores de protección fortalecidos: estrechamiento de lazos, oportunidades para el joven.

Duración: plurianual, con un contacto de 3 a 5 horas por semana.

Aplicación: programa de aplicación individual, basado en el mentorazgo. Aunque se están empezando a aplicar algunos de estos programas a través de la escuela (*Big Brothers Big Sisters in Schools*), se imparten tradicionalmente de manera individual al chico.

Receptor: adolescente individual.

Agentes educadores que participan en el programa: comunidad (mentores individuales)

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: mentorazgo, desarrollo positivo.

La red del programa, que pone en contacto a los chicos con los mentores adultos, incluye a un conjunto de agencias a lo largo de EEUU que cumplen con los estándares y criterios de BBBS, aunque se ajustan a las necesidades de su comunidad. No trata problemas de comportamiento concretos, pero se ha demostrado como eficaz a la hora de terminar con varios de ellos, ya que el diseño de un programa de desarrollo basado en el mentorazgo proporciona a los jóvenes modelos positivos.

El mentor voluntario pasa de entre 3 a 5 horas por semana con el joven, y los objetivos para el chico se establecen con la Organización durante una entrevista inicial con los padres y el chico. Los chicos pasan por un proceso de selección, incluyendo una evaluación en el hogar, para asegurarse de que el nivel de compromiso familiar es fuerte. Los mentores pasan por un proceso riguroso de selección, y se les proporciona orientación y entrenamiento en los objetivos del programa y en diferentes destrezas de relación y comunicación.

Se anima a los participantes a tratar diferentes temas que necesitan ser tratados para el mejor desarrollo del joven, y a participar en una amplia gama de actividades en diferentes contextos. La relación que se desarrolla sirve para proporcionar apoyo en el desarrollo del chico.

Las relaciones entre los mentores y los jóvenes son monitorizadas por un especialista durante el primer año de desarrollo.

Se persigue tratar problemas de comportamiento, potenciar el desarrollo cognitivo y desempeño escolar, mejorar la salud física, evitar el abuso y dependencia de sustancias o el comportamiento violento.

Evaluación del programa: evaluado positivamente por el Public/Private Ventures (institución evaluativa de referencia). Programa recomendado por el "Committee on Community-Level Programs for Youth", dentro del libro "Community Programs to promote youth development" (National Research Council, Institute of Medicine). Programa considerado "probado" por la PPN-Promising Practices Network (de la Rand Corporation). Utilizado por las "Communities that Care", un proyecto del "Social Development Research Group" de la Universidad de Washington, considerado de referencia, en el que participan autores como Catalano. Evaluado por el Harvard Family Research Project. Programa acreditado por "Blueprints for Healthy Youth Development", del "Center for the Study and Prevention of Violence", dentro del "Institute of Behavioral Science", University of Colorado Boulder.

Todos ellos se remiten a diferentes estudios realizados para evaluar los programas.

Web del programa:

<http://www.bbbs.org/site/c.9iIL3NGKhK6F/b.5962335/k.BE16/Home.htm>

PDP5.- Building happiness, resilience and motivation in adolescents

Se trata de un programa de Psicología Positiva diseñado para promover la felicidad, la resiliencia y la motivación en jóvenes de entre 11 y 18 años, basado en las 24 fortalezas del carácter identificadas por Martin Seligman.

Descriptor: bienestar juvenil.

Franja de edad: entre 11 y 18 años.

Factores de protección fortalecidos: destrezas.

Duración: 24 sesiones de unos 45 minutos cada una.

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: adolescente individual, universal, grupos seleccionados.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: entrenamiento en las fortalezas del carácter.

Los 24 capítulos que componen este programa reflejan cada una de las 24 fortalezas del carácter identificadas por Martin Seligman, que van desde el pensamiento creativo, a la amabilidad, imparcialidad, liderazgo, auto-regulación o trabajo en equipo. Proporciona actividades que enseñan a los estudiantes a desarrollar esas fortalezas y destrezas para iniciar cambios positivos en sus vidas. Cada sesión describe una fortaleza. El tiempo necesario para ello se decide por el facilitador, aunque las sesiones suelen durar unos 45 minutos. El programa puede enseñarse a clases enteras, grupos pequeños o estudiantes individuales, a través de sesiones de mentorazgo o coaching. Las sesiones incluyen el tiempo suficiente para la discusión en grupo, el trabajo con un compañero o el trabajo individual. Cada estudiante debe experimentar y aprender cómo relacionarse con la fortaleza que se enseña; debe experimentarla, ponerla en práctica en su vida, y reflexionar sobre su utilidad en sus vidas. Las hojas de actividades que acompañan a cada sesión se pretende que se utilicen como puntos de partida, activando de esta manera el compromiso de los chicos

El principio que guía el programa es que los chicos deberían primero experimentar las ideas por ellos mismos y después reflexionar y evaluar su relevancia y utilidad para sus vidas.

Enseñar bienestar implica un proceso de tres fases:

- tomar conciencia, darse cuenta (introducción a las 24 fortalezas del carácter)
- intervenir y actuar (las intervenciones y actividades del programa)
- evaluar y reflexionar (esto incluye la identificación de las destrezas, el ponerles nombre, y compartirlas con otros, y descubrir nuevas maneras de utilizarlas)

Información sobre el programa: consultar el libro que presenta el programa: MacConville, R. y Rae, T. (2012). Building happiness, resilience and motivation in adolescents. A positive Psychology Curriculum for Well-being. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

PDP6.- Programa COFAMI de corresponsabilidad familiar

Breve resumen de los objetivos del programa: se trata de un programa de formación de padres. Busca proporcionar a las familias estrategias educativas para fomentar la colaboración y responsabilidad. Los objetivos que pretende conseguir son:

- Revisar cómo es la distribución de tareas y las responsabilidades familiares y cómo nos gustaría que fueran
- Aprender procedimientos educativos prácticos para obtener colaboración de los hijos
- Desarrollar un estilo de socialización familiar que combina la comunicación positiva y fluida con el establecimiento democrático de la autoridad y los límites
- Encontrar pistas para afrontar dificultades y conflictos frecuentes cuando la familia decide volverse más corresponsable
- Contribuir a desarrollar su sentimiento de competencia y confianza como padre y madre y como educadores de sus hijos.

País: España.

Descriptor: para lograr la corresponsabilidad familiar se utiliza la educación en valores como el la igualdad, el respeto y la responsabilidad compartida entre los miembros de la familia.

Franja de edad: adultos (padres y madres).

Factores de riesgo enfrentados: Gestión de problemas familiares.

Factores de protección fortalecidos: creencias sanas, estrechamiento de lazos y oportunidades de comportamiento.

Duración: el programa consta de 8 sesiones, pero no se especifica su duración.

Aplicación: en el ámbito familiar.

Receptor: familias junto con el adolescente. Lo pueden hacer padres y madres de manera individual o en grupo, como sugiere el libro.

Agentes educadores que participan en el programa: es un programa pensado para realizarse de manera autodidacta, aunque si es en grupo participa un monitor especializado.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: este programa constituye una herramienta educativa útil y práctica dirigida a padres y madres que desean mejorar la colaboración y responsabilidad de sus hijos. Está diseñado para poder aplicarse de manera individual y autodidacta y también puede encargarse a un centro o institución que lo dinamice contando con un profesional especializado. En este caso se sugiere formar un grupo de 25 padres y madres.

Se tratan 3 amplios contenidos: la corresponsabilidad familiar, la comunicación y la negociación y resolución de conflictos. Los contenidos de cada sesión son:

1. El trabajo familiar: haciendo visible lo invisible
2. Hacia la corresponsabilidad familiar: un camino por recorrer
3. La participación de los hijos e hijas en el trabajo y la vida familiar
4. La comunicación en la familia: obstáculos y dificultades
5. La comunicación: un medio para obtener la colaboración
6. Cuando no colaboran seguimos comunicándonos
7. La autoridad y la disciplina en el desarrollo de la corresponsabilidad
8. Resolviendo conflictos en mi familia.

Bibliografía del programa: Maganto Mateo, J.M., Bartau Rojas I. (2011). *Corresponsabilidad familiar. Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.

PDP7.- Forma Joven (Junta de Andalucía)

Programa de Desarrollo Positivo juvenil de la Junta de Andalucía (con la colaboración de la Federación Andaluza de Municipios y Provincias-FAMP, las Asociaciones de Padres y Madres de Andalucía y el Consejo de la Juventud de Andalucía), que incluye diferentes estrategias de promoción de la salud que consisten en acercar a los espacios frecuentados por adolescentes y jóvenes asesorías de información y formación atendidas por profesionales de diferentes sectores, con el objetivo de impulsar los hábitos saludables de la juventud (los "Puntos Forma Joven"). A los jóvenes se les otorga un papel activo y central en el proceso.

Descriptor: jóvenes con hábitos saludables.

Franja de edad: adolescencia.

Factores de riesgo enfrentados: iniciación temprana en comportamientos problemáticos.

Factores de protección fortalecidos: destrezas, creencias sanas.

Duración: indeterminada (instalación de "Puntos forma joven" en los espacios frecuentados por ellos).

Aplicación: en el ámbito escolar, en el ámbito comunitario.

Receptor: universal.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, familia, comunidad.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: asesoría de información y formación, diferentes actividades.

"Forma Joven" pretende capacitar a chicos y chicas para que elijan las opciones más saludables en cuanto a los estilos de vida: alimentación, actividad física, sexualidad, etc., y en cuanto a su bienestar psicológico y social, así como en la

prevención de la accidentabilidad, el tabaquismo y otras adicciones. Se trata de aportarles instrumentos y recursos para que puedan afrontar los riesgos para su salud más comunes y frecuentes en estas edades. Trabaja, no solamente la salud de los jóvenes, sino la de sus entornos (el medio educativo, el familiar, los lugares de ocio, el medio laboral), para que sean espacios seguros y saludables que minimicen las situaciones de riesgo.

Se desarrolla en los “Puntos Forma Joven”, ubicados en los diversos espacios frecuentados por la población adolescente y juvenil, como son institutos de enseñanza secundaria, escuelas taller, universidades, espacios de ocio, comunitarios, etc. Allí coinciden los actores fundamentales: los jóvenes, profesionales de educación, profesionales de salud y mediadores y mediadoras, y también profesionales de otros sectores (según el espacio de que se trate). Dado que los jóvenes no suelen acercarse al Centro de Salud, “Forma Joven” nace como instrumento para acercar la promoción de la salud a la gente joven y a sus familias. Además, busca compatibilizar salud y diversión, mientras favorece la elección de las conductas más saludables.

Se da prioridad a los problemas de mayor impacto: el consumo de tabaco y alcohol, promover el sexo seguro, disminuir la accidentalidad, el desarrollo mental saludable, la alimentación equilibrada y a la actividad física.

“Forma Joven” se basa en la acción intersectorial coordinada, que aúna el compromiso y el esfuerzo conjunto de los sectores implicados en la promoción de estilos de vida saludables y de entornos favorecedores. Por ello, participan los sectores de salud, educación, bienestar social, tráfico, consumo, etc., además de asociaciones locales y la propia gente joven en el papel de mediadores/as. La acción intersectorial se materializa en el “Equipo Forma Joven” que supone el encuentro de actores en el territorio entorno a un proyecto común.

La concreción en el territorio de “Forma Joven” ha de establecerse con un compromiso formal de adhesión al proyecto por parte de la institución con la que se va a trabajar. El proyecto que se vaya a poner en marcha ha de estar recogido en el Plan de Centro de los centros educativos, o en los planes o documentos que rigen el desarrollo de las actividades de la entidad de que se trate.

“Forma Joven” se desarrolla a través de varios tipos de acciones complementarias:

- Las asesorías, en las que se oferta información, asesoramiento, formación, orientación, consejo básico, etc. que se realizan a demanda, en los espacios que frecuentan adolescentes y jóvenes, y tienen como objetivo facilitar la comunicación cercana entre chicas y chicos y quienes les asesoran. Las asesorías pueden ser individuales o en grupo.
- Los proyectos, que implican una programación y tienen como destinatarios siempre a “grupos” definidos: grupo clase, grupo natural en el barrio, miembros de una asociación, grupos de padres y madres, etc. Cuentan con la participación de diferentes actores según el tema a trabajar, y se desarrollan en los tiempos y lugares que defina cada proyecto.
- Las actividades didácticas, que consisten en el desarrollo de propuestas docentes sobre diversos contenidos para ser realizadas en clase durante el horario lectivo y están relacionadas con los objetivos y contenidos de las distintas áreas de aprendizaje. Estas actividades aportan significado funcional y lógico al currículo ordinario y contribuyen especialmente al desarrollo de las competencias básicas.
Son las actividades más potentes para la prevención y para el aprendizaje. Aunque en ocasiones es necesario ampliar algunas áreas para poder abordar un problema de gran relevancia, como es el caso de la sexualidad o el tabaquismo.
- Otras actividades como concursos, charlas, etc. Que han de ser complementarias con la estrategia global. Este tipo de actuaciones realizadas de manera puntual no tienen ningún impacto sobre los estilos de vida.

Las actividades de “Forma Joven” deben ser planificadas, llevadas a cabo y evaluadas por el “Equipo Forma Joven”. En él cooperan profesionales de los sectores educación, salud y de otros ámbitos como la seguridad vial, las drogodependencias, los servicios sociales, etc., que han de recibir una formación común específica para promocionar conductas saludables en los jóvenes y atender sus demandas y necesidades. La coordinación con el Centro de Salud es fundamental, y se materializa en la constitución de un equipo formado por una persona de la institución o entidad y otra del centro de salud. También pueden participar otros profesionales de la salud. Participa también la comunidad educativa, preferiblemente desde el Departamento de Orientación Educativa, del mismo modo, en el Centro de Salud, cualquier profesional de salud puede participar en Forma Joven. Una persona debe asumir las funciones de coordinación y dinamización, aunque el resto del

equipo participe en las distintas actividades. Si la implantación es en espacios no educativos, participan profesionales de los mismos (con la formación adecuada y el apoyo de un profesional de la salud). El Equipo Forma Joven debe completarse con la incorporación de jóvenes que realicen funciones de mediación, destinadas a facilitar la comunicación entre los profesionales que asesoran a los chicos y chicas, y propiciar el trabajo en común entre todos.

Web del programa: <http://www.formajoven.org/>

PDP8.- The Free Child Project

Breve resumen de los objetivos del programa: La misión del "Proyecto Free Child" es defender, informar y celebrar el cambio social liderado por y con los jóvenes de todo el mundo, especialmente los que, históricamente, no han tenido acceso a su derecho a participar.

País: Canadá/mundial.

Descriptor: fundado (2001) y dirigido por el activista y educador canadiense Adam Fletcher, "Free Child" conecta a jóvenes y adultos con las herramientas, la capacitación y la asistencia técnica que necesitan para crear nuevas funciones para los jóvenes de toda la sociedad. Propone nuevos roles para la juventud, alejados de la visión pasiva y meramente receptiva y dando paso a formas activas de participación juvenil, en una larga lista de roles: los jóvenes como activistas, como investigadores, como artistas, como líderes comunitarios, como educadores en casa, jóvenes responsables en los medios de comunicación, como planificadores de la comunidad, como filántropos, como facilitadores, como defensores de la educación. . .

Franja de edad: por grupos de edad: su idea de juventud abarca desde los 8-16, hasta adultos de 18-30.

Factores de riesgo enfrentados: lazos comunitarios débiles y desorganización comunitaria.

Factores de protección fortalecidos: creencias sanas y estándares claros; estrechamiento de lazos.

Aplicación: comunitario.

Receptor: universal.

Agentes educadores que participan en el programa: un equipo de activistas que encuentran, asesoran y ofrecen ayuda a jóvenes líderes locales de todo el mundo.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: proporcionan formación a los niños, jóvenes y adultos que quieren cambiar el mundo, una muy interactiva, y se centra en acudir a donde los líderes estén para encontrarse con ellos. Por eso viajan por todo Estados Unidos, Canadá y el mundo. Sus temas de capacitación incluyen:

- Liderazgo juvenil
- Asociaciones de jóvenes / adultos
- La voz de la Juventud
- Cómo trabajar con la juventud
- Aprendizaje-servicio
- El éxito de las campañas de Jóvenes Organizadores

Identifican una larga lista de problemas sobre los que se puede trabajar, agrupándolos por categorías. Desde la asociación se desplazan a donde haya un joven ocupándose de alguno de ellos, para juntos ver cómo dirigirlo.

La visión de este proyecto es una sociedad en que los jóvenes se dedican de manera decidida y positiva al cambio social. Sus objetivos son:

- Involucrar a los jóvenes en la acción democrática crítica, centrada en el crecimiento de la comunidad, la cultura y la sociedad.

- Promover la evolución de las perspectivas de la sociedad sobre la juventud, y que los jóvenes se conviertan en líderes que participan a lo largo de toda su vida.
- Mejorar el reconocimiento de los problemas de la comunidad, al tiempo que se reduce la creencia de que hay “problemas de la juventud,” *per se*.
- Aumentar la conciencia de los adultos acerca de la diversidad entre niños y jóvenes.
- Luchar porque cada joven se vea a sí mismo como parte de una sociedad, una comunidades, un movimiento. . . y otras cosas más grandes que ellos mismos.
- Avanzar en las perspectivas de la sociedad sobre el trabajo juvenil y la escolarización, que pasen de ser algo periférico a central y esencial.
- Participar y apoyar a los jóvenes y adultos aliados, examinando críticamente su trabajo y nuestra sociedad.

Web del programa: <http://www.freechild.org/aboutus.htm>

PDP9.- Guiding Good Choices

“Guiding Good Choices (GGC)”, conocido anteriormente como “Preparándose para los años libres de drogas”, es un programa diseñado para enseñar destrezas parentales que ayuden a prevenir el abuso del consumo de drogas y de alcohol en las familias. Fue desarrollado por David Hawkins y Richard Catalano, siguiendo el modelo de desarrollo social desarrollado por el grupo de investigación de la Universidad de Washington, responsable de las “Communities that Care”, y se focaliza en un fortalecimiento de las influencias positivas reduce los problemas de comportamiento, como la delincuencia y el abuso del consumo de sustancias. Todo ello se combina con una amplia investigación llevada a cabo por el grupo que ha identificado factores de protección y riesgo en el desarrollo de los problemas de comportamiento.

Descriptor: jóvenes que no consumen alcohol, tabaco o drogas ilegales.

Franjas de edad: entre 9 y 18 años.

Factores de riesgo enfrentados: comportamiento antisocial temprano y persistente, iniciación temprana al problema de comportamiento, conflicto familiar, problemas de gestión familiar, actitudes favorables hacia el comportamiento problemático, actitudes parentales favorables e involucración en el comportamiento problemático, amigos que se ven involucrados en el comportamiento problemático.

Factores de protección fortalecidos: estrechamiento de lazos, creencias sanas y estándares claros, oportunidades, reconocimiento, destrezas.

Duración: cinco sesiones, con una duración de dos horas, o a veces de diez, con una duración de una hora.

Aplicación: se focaliza en la familia, pero lo aplican escuelas y organizaciones comunitarias (algunas, relacionadas con la salud).

Receptor: adolescente individual, familias junto con el adolescente.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, familia, comunidad.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: apoyo familiar, educación sana, educación parental, desarrollo juvenil. El programa busca incrementar el compromiso familiar para potenciar el desarrollo positivo del joven, y se ofrece en una serie de sesiones, diseñadas para focalizarse en una de las cinco áreas que se contemplan:

- comienza con el incremento del conocimiento de los padres de los factores de riesgo asociados con el abuso de drogas
- después, pone el foco en enseñar a los padres las destrezas que ayuden a mitigar los factores de riesgo, como pueden ser la comunicación clara de las expectativas de comportamiento, cómo reducir el conflicto familiar, y cómo animar a la expresión de los sentimientos positivos y del amor.

Una de las sesiones enseña a los padres y a los chicos y chicas las distintas maneras de resistir las presiones sociales y de los iguales que llevan a involucrarse en comportamientos inapropiados.

El objetivo del programa es reducir el abuso del consumo de drogas y los problemas de comportamiento, a través de un incremento del compromiso y de la interacción entre padres e hijos, reduciendo el conflicto familiar, e incrementando la promoción del buen comportamiento a través de una gestión familiar mejor y más consistente. Se lleva a cabo a través del reclutamiento de los padres para que acudan a las sesiones. El número de sesiones es de cinco, con una duración de dos horas, o a veces de diez, con una duración de una hora. Cada sesión trata de un tema concreto y se les dan actividades a los padres para efectuarlas en casa con toda la familia.

La sesión inicial, informativa, proporciona una visión general sobre los factores de riesgo asociados con el consumo y la teoría de cómo el fortalecimiento de los lazos sociales puede ayudar a mitigar estos factores. La segunda sesión, acerca del establecimiento de expectativas familiares claras, pone el foco en las destrezas parentales. Los padres aprenden cómo establecer las guías fundamentales dentro de la familia, cómo expresar claramente sus expectativas acerca del comportamiento de los chicos, y cómo establecer las consecuencias por el mal comportamiento. Los padres hacen partícipes a los chicos a través de una reunión familiar para desarrollar la política familiar sobre el alcohol y las drogas. La tercera sesión requiere que los chicos atiendan a ella, y se trata en ella las maneras de evitar problemas; se discuten las presiones sociales y de los iguales, y se enseñan destrezas para resistir estas presiones. La sesión pone en foco en los factores de riesgo que suponen los iguales que consumen drogas. Juntos, los padres y los hijos practican destrezas para resistir las influencias negativas. En la cuarta sesión, que trata las maneras de gestionar los conflictos familiares, se pretende reducir los riesgos relacionados con las interacciones negativas y la rebeldía. Entre otras cosas, se enseña a los padres a expresar de manera adecuada las cosas y a controlar la ira sin dañar los lazos familiares, y cómo enseñar a sus hijos las mismas destrezas. En la quinta sesión, que busca fortalecer los lazos familiares, los padres aprenden maneras de ampliar el compromiso familiar. La sesión también enfatiza los beneficios de expresar un feedback positivo y amor. Suelen dirigirlas dos voluntarios comunitarios entrenados para ello.

Evaluación: programa considerado “probado” por la PPN-Promising Practices Network de la Rand Corporation. Programa listado por el Instituto Nacional de Justicia del Gobierno de EEUU (“Crimesolutions.gov”). Programa diseñado por miembros de las “Communities that Care”, del Social Development Group Research de la Universidad de Washington. Programa acreditado por “Blueprints for Healthy Youth Development”, de “the Center for the Study and Prevention of Violence”, dentro del “Institute of Behavioral Science”, University of Colorado Boulder.

Web del programa: www.channing-bete.com/ggc

PDP10.- Jóvenes por la igualdad y la solidaridad (JIS)

Breve resumen de los objetivos del programa: el principal objetivo del JIS es sensibilizar a los jóvenes y conseguir que se impliquen en diferentes temas sociales, potenciando así valores como la igualdad o la solidaridad.

País: España.

Descriptor: organización no gubernamental creada en 1994 por un grupo de jóvenes de la ciudad de Hospitalet, Barcelona. Trabajan para mejorar la sociedad a través de acciones y proyectos socioeducativos, como herramientas de transformación social.

Franja de edad: adolescentes y jóvenes sin especificar la edad concreta.

Factores de riesgo enfrentados: lazos comunitarios débiles y desorganización comunitaria, actitudes favorables hacia los problemas de comportamiento o participación en ellos.

Factores de protección fortalecidos: estrechamiento de lazos, orientación social positiva, creencias sanas.

Aplicación: en el ámbito comunitario.

Receptor: adolescente individual.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: trabajan en torno a una serie de principios y colaboran en muchos proyectos,

cada año presentan una carta donde informan de sus acciones. Sus principios son: igualdad y solidaridad, respeto a la ética de las relaciones, participación, conciencia ambiental, pluralidad, compromiso y crítica social, no adscripción política ni religiosa, educación en valores, transparencia, empoderamiento y calidad. Trabajan en las siguientes áreas: salud, cooperación internacional y sensibilización, intergeneracional, participación comunitaria y TIC, e inserción y orientación sociolaboral.

Web del programa: <http://www.joves.org/>

PDP11.- PEHIS: Programa de enseñanza de habilidades de interacción social

Breve resumen de los objetivos del programa: promoción de la competencia social en infancia y adolescencia.

País: España.

Descripciones: programa cognitivo-conductual de enseñanza de habilidades sociales a adolescentes (también a niños) a través de personas significativas en el entorno social, como son los compañeros/as, profesorado y familias.

Franja de edad: secundaria.

Factores de riesgo enfrentados: comportamiento antisocial, rebeldía, amistades envueltas en problemas, actitudes favorables hacia los problemas de comportamiento. . .

Factores de protección fortalecidos: creencias sanas y estándares claros de comportamiento, estrechamiento de lazos y adquisición de destrezas sociales.

Duración: un trimestre o un curso escolar.

Aplicación: en el ámbito escolar, aunque participan las familias.

Receptor: adolescente individual (con su grupo de clase).

Agentes educadores que participan en el programa: los profesores trabajan con materiales realizados por los autores del programa.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: características principales:

- Se utilizan técnicas y estrategias de intervención conductuales y cognitivas.
- Modelo de entrenamiento e instrucción directa de las distintas habilidades, lo que supone un trabajo sistemático y planificado que implica el desarrollo de actividades intencionales de enseñanza dirigidas al logro de objetivos. Se pretende, por una parte, enseñar comportamientos que el adolescente no posee y, por otra, disminuir las conductas inadecuadas.
- Está diseñado para su utilización en aulas por parte de profesores, y en casa por las familias, por lo que se utilizan técnicas y procedimientos de enseñanza sencillas y que no requieren mucho tiempo ni esfuerzo para su dominio y aplicación.
- El Programa PEHIS comprende treinta habilidades agrupadas en seis áreas.
- En la aplicación del PEHIS se utiliza un Paquete de Entrenamiento que comprende un variado grupo de técnicas, ya que la evidencia científica aconseja estrategias multimodales de intervención:

Procedimiento de enseñanza del PEHIS:

1. Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión

1.1 Información Conceptual

- a) Delimitación y especificación de la habilidad
- b) Importancia y relevancia de la habilidad para el alumnado
- c) Aplicación de la habilidad

1.2 Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad

2. Modelado

3. Práctica

3.1 Role-Playing

3.2 Práctica Oportuna

4. Feedback y Refuerzo

5. Tareas para casa

Áreas y habilidades sociales PEHIS:

Área 1. Habilidades básicas de interacción social

Área 2. Habilidades para hacer amigos

Área 3. Habilidades conversacionales

Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones

Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales

Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos

Evaluación: se ha demostrado su validez en investigaciones (Arias, Monjas y Verdugo, 1992).

Bibliografía del programa: Monjas, M. I. (2012). Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). Madrid. Ceapa.

PDP12.- PIECAP: Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal

Breve resumen de los objetivos del programa: estimular la realización personal y social. También previene que se caiga en comportamientos de riesgo.

País: España.

Descriptor: planteamiento de un proyecto vital, la reflexión sobre las relaciones afectivas y sexuales, el sentido del trabajo, la buena utilización del ocio, la preocupación social y la superación de problemas con una actitud constructiva, a fin de EVITAR la evasión de la realidad ante las dificultades.

Franja de edad: 13-18 años.

Factores de riesgo enfrentados: actitudes favorables hacia los problemas de comportamiento, problemas de comportamiento, etc.

Factores de protección fortalecidos: estrechamiento de vínculos, creencias sanas.

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: adolescente individual.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: seis unidades de trabajo que se desarrollan a lo largo de unas diez sesiones, atendiendo al tiempo disponible y al ritmo del grupo.

Unidad 1 AUTORREALIZACIÓN: UNA PALABRA IMPORTANTE

La autorrealización es la clave para ser feliz

Es necesario tener proyectos

Hay que tener muchas inquietudes e intereses

Hay que salir del pensamiento a la acción

Unidad 2 APRENDIENDO A AUTORREALIZARSE

Hay que aprender a ser constructivo
Hay que aprender a ser tolerante y flexible
Hay que aprender a ser realista
Lo importante es implicarse

Unidad 3 TRABAJAR Y DIVERTIRSE

Trabajar es vivir
Prepararse para el trabajo futuro
Tres maneras de disfrutar trabajando
Trabajar bien es mejor para todos
¿Qué hay que tener en cuenta para trabajar bien?
También hay que saber divertirse

Unidad 4 AMISTAD Y AMOR

El amor es necesario como la luz lo es para las plantas
¿En qué se manifiesta un buen amigo?
La amistad y el amor verdadero
Disfrutar del amor y mirar al futuro
La sexualidad es algo muy importante

Unidad 5 PREOCUPACIÓN SOCIAL

Preocupación por los demás y por el mundo
La solidaridad
La humanidad doliente
La sociedad que deseamos
Mi responsabilidad

Unidad 6 EVASIÓN DE LA REALIDAD

Se evade el que no se autorrealiza
La droga como evasión
El camino hacia la droga

Evaluación: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1112>

Bibliografía del programa: Hernández, P. y Aciego de Mendoza, R. (1990). *PIECAP: Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal* (aprendiendo a realizarlos). Madrid. TEA Ediciones, S.A.

PDP13.- Positive Action

Se trata de un programa diseñado para mejorar los resultados académicos, el comportamiento y el carácter de los adolescentes. Es un programa de base escolar que enseña a los estudiantes a entenderse y gestionarse a sí mismos para sentirse bien con ellos mismos, y, en consecuencia, mejorar el sentimiento de la propia valía llevando a cabo acciones positivas en las áreas física, intelectual, social y emocional para incrementar los comportamientos positivos, disminuir los comportamientos negativos, desarrollar el carácter, mejorar el aprendizaje social y emocional, y mejorar el desempeño escolar. También se busca mejorar el clima escolar.

Descriptor: jóvenes que no consumen alcohol o drogas ilegales, jóvenes que no se involucran en comportamientos violentos o actividades delictivas.

Franja de edad: de 5 a 18 años.

Factores de riesgo enfrentados: fracaso académico desde la educación primaria; disponibilidad de drogas; leyes y normas comunitarias favorables al consumo de drogas, a las armas y a la delincuencia; comportamiento antisocial temprano y

persistente; iniciación temprana al problema de comportamiento; conflicto familiar; historial familiar en relación con el problema de comportamiento; gestión familiar de los problemas; actitudes favorables hacia el comportamiento problemático; actitudes parentales favorables e involucración en el comportamiento problemático; amigos que se involucran en el comportamiento problemático; involucración en bandas; falta de compromiso con la escuela; bajo apego vecinal y desorganización comunitaria.

Se tratan factores individuales (comportamiento antisocial o agresivo, iniciación temprana en el comportamiento antisocial, iniciación temprana en el consumo de drogas, actitudes favorables hacia el comportamiento antisocial, actitudes favorables hacia el consumo de drogas, violencia física, rebeldía, abuso de sustancias, sufre acoso, acosa a otros), entre iguales (interacción con iguales antisociales, abuso de sustancias por parte de sus iguales), escolares (poco compromiso o apego escolar, desempeño académico pobre, repetición de curso).

Factores de protección fortalecidos: lazos fuertes, creencias sanas y estándares claros, oportunidades, reconocimiento, destrezas. Se tratan factores individuales (auto-eficacia académica, estándares claros de comportamiento, ejercicio, riesgo percibido en el consumo de drogas, destrezas de resolución de problemas, comportamiento prosocial, involucración prosocial, destrezas de rechazo, recompensas para la involucración prosocial, destrezas para la interacción social), iguales (interacción con iguales prosociales), familiares (apego a los padres, oportunidades para la involucración prosocial con los padres, recompensas por la involucración prosocial con los padres), escolares (oportunidades para la involucración prosocial en la educación, recompensas por la involucración prosocial en la escuela).

Duración: se dan lecciones de 2 a 4 veces por semana (aproximadamente 140 lecciones de 15 minutos para los chicos del último curso de primaria, y para los primeros cursos de secundaria de 82 lecciones de 15 a 20 minutos de duración).

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: universal, familias junto con el adolescente.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, familia, comunidad.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: prevención y tratamiento del consumo de alcohol y de las drogas, estrategias escolares-del entorno, estrategias escolares-individuales, entrenamiento de destrezas, aprendizaje social y emocional (SEL). Prevención universal (dirigido a toda la población).

El programa incluye un cambio de clima escolar y un currículo detallado con lecciones de 2 a 4 veces por semana (aproximadamente 140 lecciones de 15 minutos para los chicos del último curso de Primaria, y para los primeros cursos de Secundaria de 82 lecciones de 15 a 20 minutos de duración). Las lecciones se programan previamente, y se adecúan a la edad de los chicos. Incluyen materiales para enseñar las lecciones como posters, muñecos, música, juegos y otros; y, para los chicos, cuadernos de trabajo, diarios y otros materiales.

El contenido está incluido en seis unidades, que forman el fundamento de todo el programa. La primera unidad enseña la filosofía del programa y los pensamientos-acciones-sentimientos sobre el "Círculo de Uno Mismo", y proporciona una introducción a la naturaleza y relevancia de las acciones y comportamientos positivos y negativos. El programa está basado en una amplia teoría del auto-concepto, que descansa en la motivación intrínseca para desarrollar y mantener patrones positivos de comportamiento, y enseña destrezas focalizadas en el aprendizaje. La premisa es que cuando te sientes bien en relación contigo mismo realizas acciones positivas, y siempre hay maneras positivas de hacerlo todo. Todo esto está representado por el círculo auto-reforzante de los pensamientos-acciones-sentimientos: los pensamientos positivos conducen a acciones positivas, las acciones positivas conducen a sentimientos positivos sobre uno mismo, y los sentimientos positivos conducen a pensamientos más positivos.

Las unidades 2 a 6 enseñan las acciones positivas en las áreas física, intelectual, social y emocional. La unidad de las "acciones positivas para el cuerpo y la mente" pone el foco en la nutrición, ejercicio, sueño, higiene y otros hábitos de buena salud mental del área física, y destrezas de pensamiento, toma de decisiones, memorización, razonamiento, pensamiento creativo, curiosidad, destrezas de estudio y el valor del aprendizaje. La unidad de las "acciones positivas sociales y emocionales para gestionarte a ti mismo responsablemente" enseña a los estudiantes a gestionar sus recursos personales

como el tiempo, la energía, los pensamientos, las acciones, los sentimientos, el dinero, los talentos y posesiones, incluyendo auto-control básico y destrezas de auto-regulación. La unidad de “acciones positivas sociales y emocionales para llevarte bien con los otros” enseñan a mejorar las relaciones con otros, tratándoles como te gustaría que te trataran a ti, para que aprendan sobre el respeto, la empatía, la amabilidad, la justicia, la cooperación, y otras maneras en que les gustaría ser tratados. La unidad sobre las “acciones sociales y emocionales positivas para ser honesto contigo mismo y con otros” enseña a ser honesto con uno mismo y con los otros asumiendo responsabilidades, aprendiendo cómo ser honrado, admitir los errores, no echar la culpa a los otros, conocer las propias fortalezas y debilidades, y continuar con los compromisos. La unidad de las “acciones positivas sociales y emocionales para mejorarle a uno mismo continuamente” enseña a los estudiantes a establecer y alcanzar los objetivos para todas las áreas personales y aprender cómo alcanzarlos teniendo el valor de intentarlo, convertir los problemas en oportunidades, creer en el propio potencial, persistir y mantener la mente abierta para ampliar los horizontes.

Para desarrollar el clima escolar, se trata de coordinar los esfuerzos de toda la escuela para la práctica y el reforzamiento de las acciones positivas. El Director del Colegio y el Comité de la Acción positiva administran este componente con representantes de todos los niveles de la escuela, padres, estudiantes y miembros de la comunidad. El Director es el responsable de:

- iniciar el proceso de adopción,
- designar a un coordinador y al Comité,
- coordinar el entrenamiento y el desarrollo profesional de talleres y grupos de trabajo,
- coordinar múltiples recursos

Existen dos “kits de desarrollo del clima escolar” y un “kit del consejero”. Los contenidos entregados refuerzan el currículo escolar coordinando los esfuerzos de toda la escuela en la práctica y refuerzo de las acciones positivas. El “kit del consejero” proporciona al consejero escolar, trabajadores sociales y psicólogos escolares los recursos y la información necesarios para realizar el mentorazgo, tutoría de iguales y programas de apoyo de grupo, útiles para aquellos estudiantes que necesitan una ayuda más intensa.

El “kit de instrucción familiar” incluye lecciones (sobre resolución de conflictos, toma de decisiones...), materiales, música, juegos, hojas de actividades, planificación, etc. Proporciona siete lecciones de dos horas cada una, para poder implementar el currículo en casa conjuntamente con los hijos. El “kit de clases parentales” incluye siete lecciones de una hora. Los componentes también animan a los padres a comprometerse más con la escuela, participando en el comité, atendiendo a las asambleas, y a través del trabajo voluntario.

Finalmente, un “kit comunitario” está disponible para su empleo con coaliciones y otros grupos de desarrollo comunitario. El programa busca organizar a la comunidad para realizar eventos conjuntos y proyectos que lleven a cabo subgrupos, como los de salud mental, medios de comunicación, empresas, fuerzas y cuerpos de seguridad, jueces. El kit comunitario incluye un manual.

Este programa ha sido implementado en diferentes contextos: escolar, actividades extraescolares, agencias de servicios sociales, centros de detención, en el hogar, programas de jóvenes, agencias juveniles, instituciones correccionales, etc.

Evaluación: programa listado por el Instituto Nacional de Justicia del Gobierno de EEUU (“crime solutions”). Programa considerado “modelo” por “Blueprints for Healthy Youth Development”, de “the Center for the Study and Prevention of Violence”, dentro del “Institute of Behavioral Science”, University of Colorado Boulder. Programa utilizado por las “Communities that Care”. Programa considerado efectivo por la OJJDP (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention). Listado por el “National Registry of Evidence-based Programs and Practices”, y por “What Works Clearinghouse”.

Web del programa: www.positiveaction.net

PDP14.- Programa del Sindicato Intercomunal para el Desarrollo Social de los cantones de Villeneuve lès Avignon y Roquemaure

Breve resumen de los objetivos del programa: su objetivo es fomentar un ocio sano y responsable.

País: Francia.

Descriptorios: programa de los RESO-ADOS, o **adolescentes resolutivos**. Los Reso-Ados deben permitir que el adolescente sea un actor de su tiempo libre y compartirlo con los demás. Animar a buscar y realizar valores compartidos como la felicidad, la ciudadanía, el intercambio, el compartir y las relaciones con los otros. También ponen mucho hincapié en las relaciones y participación de los **padres**. Estos deben participar en la comunidad, conocer las ofertas de ocio e informar a sus hijos de ellas, desde la infancia hasta la juventud, y compartir el tiempo libre con ellos.

Franja de edad: de 11 a 17 años.

Factores de riesgo enfrentados: los que aluden a riesgos del ocio, como la disponibilidad de drogas, violencia, y también las actitudes favorables hacia los problemas de comportamiento o la iniciación temprana en ellos, favoreciendo alternativas sanas de ocio. Lazos comunitarios débiles y desorganización comunitaria.

Factores de protección fortalecidos: creencias sanas y estándares claros, sobre todo relacionados con el ocio y estrechamiento de lazos.

Duración: depende de la actividad. Hay actividades todo el año: actividades trimestrales, específicas (miércoles y sábados), encuentros las noches de los viernes, mini campamentos de verano y cursos.

Aplicación: en el ámbito comunitario.

Receptor: adolescente individual y grupos de adolescentes. Se busca también la implicación familiar.

Agentes educadores que participan en el programa: Todas las actividades son supervisadas por un equipo de instructores cualificados: moderadores, facilitadores, animadores, monitores. . .

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: busca que los adolescentes vayan adquiriendo COMPETENCIA como ciudadanos multiplicando las diferentes formas de intercambio (encuentros entre centros de recreación, participación en intercentros...). Anima a su participación en proyectos de utilidad social (solidaridad, cuidado de su entorno). Desarrollar habilidades sociales (para formarse una opinión, expresar sus puntos de vista, el debate, la toma de decisiones comunitarias concertadas, aprender a asumir la responsabilidad...) en el contexto del diálogo entre el equipo directivo y el grupo de los niños. Intercultural.

Importancia de trabajar **con las escuelas:** Para asegurar la continuidad y la complementariedad educativa, es necesario construir una asociación con las escuelas a través de proyectos de conocimiento mutuo de las diferentes estructuras, para determinar las pasarelas y las interconexiones. Esto se puede lograr a través de la participación de los representantes de la red (que informen de las acciones para jóvenes en las escuelas), y abrir la inscripción de las acciones dentro del proyecto del establecimiento.

También promueven las **relaciones intergeneracionales**, participando en actividades con diferentes asociaciones. Los jóvenes no están aislados en una habitación, sino que participan en la vida y los proyectos de la asociación y de toda la comunidad. De este modo, se producen intercambios y relaciones entre jóvenes y adultos de todas las edades.

Con el fin de educar a los jóvenes sobre el mundo político en torno a ellos, realizan eventos y actividades socio-culturales de difusión de la cultura política fundamental necesaria para el correcto ejercicio de ciudadanía. Por lo tanto, es importante:

- Permitir la elección de los jóvenes en actividades culturales y deportivas.
- Fomentar el establecimiento de proyectos colectivos y voluntarios
- Permitir a los jóvenes la oportunidad de organizar debates

Tipos de actividades: facilitar locales de encuentro de los jóvenes, para que tengan un lugar donde reunirse. Noches temáticas, por ejemplo: pizza y película, fiestas con música y djs, excursiones, conciertos, juegos, cursos y talleres de temas de su interés. . . Y acciones sociales que les enseñan a implicarse en el desarrollo de su comunidad.

Web del programa: <http://www.reso-ados.com/pages/administration/le-projet-1.html>

PDP15.- Quantum Opportunities Program (QOP)

Programa desarrollado por el "Opportunities Industrialization Centers of America, Inc. (OIC)", que utilizan sus centros de base comunitaria en EEUU para mejorar los resultados escolares de los chicos con dificultades. Se trata de un programa de desarrollo juvenil para jóvenes con escasos recursos. Utiliza una metodología de gestión de casos comprensiva, y proporciona servicios a lo largo del año a los jóvenes durante la educación Secundaria.

Pese a que este programa no se encuentra activo, nos interesa por el fuerte componente de movilización comunitaria y de proporción de oportunidades a los jóvenes que tiene. Se trata de uno de los programas más contrastados.

Estado: no activo.

Descriptor: los estudiantes se gradúan, los jóvenes se abstienen de cualquier actividad sexual o no se ven involucrados en comportamientos sexuales de riesgo.

Franja de edad: 13-18 años.

Factores de riesgo enfrentados: fracaso académico, abandono escolar, actitudes favorables hacia el comportamiento problemático.

Factores de protección fortalecidos: estrechamiento de lazos, oportunidades para los chicos.

Duración: cuatro años.

Aplicación: en el ámbito escolar, en el ámbito comunitario.

Receptor: adolescente individual.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, comunidad.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: gestión de casos, apoyo instructivo, mentorazgo, desarrollo de jóvenes.

El programa busca mejorar las deficiencias académicas de los chicos en riesgo de abandono escolar. Un segundo énfasis se pone en el establecimiento de relaciones significativas, a largo plazo, entre los estudiantes que participan, a los que se denomina "asociados", y los coordinadores del programa. Finalmente, el programa anima al compromiso con la escuela y la comunidad. Los asociados se involucran en actividades de 250 horas en cada una de las tres áreas del año: educación, servicios comunitarios y desarrollo de actividades pensadas para reducir los comportamientos de riesgo, promover la concienciación cultural y/o promover la recreación. Los asociados reciben incentivos económicos, a través de estipendios y bonus, para participar en las actividades del programa.

El programa gestiona casos concretos de chicos que necesitan asistencia, y les proporciona mentorazgo, instrucción asistida por ordenador, experiencia laboral e incentivos financieros. Los tres componentes principales del programa son: 250 horas al año en actividades educativas, servicios comunitarios y desarrollo de actividades pensadas para reducir los comportamientos de riesgo, la promoción de la concienciación cultural y/o la promoción de la recreación. Las actividades se adaptan a la situación del adolescente, ajustándose para objetivos y avances a corto y largo plazo. Los asociados no dejan nunca el programa, aunque entren y salgan, y se busca que sigan con el mismo coordinador durante los cuatro años que dura éste. Las lecciones que reciben los chicos tratan de temas como el empleo, la salud o la economía de consumo.

Evaluación: Programa recomendado por el "Committee on Community-Level Programs for Youth", del National Research Council. Programa considerado "prometedor" y "probado" por la PPN-Promising Practices Network, de la Rand Corporation.

PDP16.- Teen Outreach Program, del Wyman Center

Es un programa de desarrollo juvenil muy contrastado del Wyman Center de EEUU, diseñado para prevenir los comportamientos problemáticos de los adolescentes, ayudándoles a desarrollar comportamientos sanos, destrezas vitales y un sentido del propósito en la vida.

Descriptor: los estudiantes alcanzan el nivel de desempeño escolar de sus compañeros; los jóvenes se abstienen de actividades sexuales o no se ven involucrados en comportamientos sexuales de riesgo.

Franja de edad: 12-17 años.

Factores de riesgo enfrentados: iniciación temprana en el comportamiento problemático, actitudes favorables hacia el comportamiento de riesgo, amigos que se ven involucrados en el comportamiento problemático.

Factores de protección fortalecidos: establecimiento de lazos fuertes, oportunidades para el joven, destrezas.

Duración: nueve meses.

Aplicación: programa de aplicación a través de la escuela o a través de organizaciones de la comunidad (juveniles, de prevención de riesgos, de salud, servicios sociales...).

Receptor: universal.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, comunidad.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: educación en la salud, desarrollo de jóvenes.

Tiene lugar a lo largo de nueve meses y combina el aprendizaje-servicio (con un mínimo de veinte horas de servicios comunitarios) con el apoyo adulto, así como actividades grupales con base en el currículo "cambiando escenarios" (changing scene). Los grupos se reúnen a lo largo del año para discutir asuntos relacionados con el currículo desarrollado por TOP, incluyendo destrezas de comunicación, asertividad, valores, relaciones, establecimiento de metas, influencias, tomas de decisiones y salud. Las lecciones a tratar por el grupo las selecciona el adulto facilitador.

Evaluación: programa recomendado por el Committee on Community-Level Programs for Youth, dentro del libro Community Programs to promote youth development (National Research Council). Programa considerado "prometedor" por el PPN-Promising Practices Network, de la Rand Corporation. Programa utilizado por las "Communities that Care", del Social Development Research Group de la Universidad de Washington. Todos ellos se remiten a diferentes estudios realizados para evaluar el programa. Evaluado por el Harvard Family Research Project. Programa acreditado por "Blueprints for Healthy Youth Development", de "the Center for the Study and Prevention of Violence", dentro del "Institute of Behavioral Science", University of Colorado Boulder.

Web del programa: <http://wymancenter.org/nationalnetwork/top/>

PDP17.- 4-H (diferentes programas)

El 4-H es una organización juvenil de Estados Unidos, administrada por el Departamento Estadounidense de Agricultura. Las cuatro H se refieren a "Head, Heart, Hands and Health" (Cabeza -entendimiento-, Corazón, Manos y Salud). La organización fue fundada a principios del siglo XX en EEUU, aunque en la actualidad están presentes en muchos otros países. El objetivo del 4-H ha sido la idea de promover un aprendizaje eminentemente práctico, que surge del deseo de conectar la enseñanza pública con la vida rural. Los programas para la juventud rural se convirtieron en una manera de introducir innovación agrícola entre los adultos.

Entre sus programas, se encuentran los de **mentorazgo** (como el *The 4-H National Mentoring Program*, en alianza con el "U.S. Department of Justice and the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP)"; el *4-H Mentoring: Youth & Families with Promise (4-H YFP)*; *4-H Tech Wizards*; o el *4-H Living Interactive Family Education (LIFE)*, para jóvenes con padres

encarcelados; **civismo** (como el *Engaging Youth, Serving Community (EYSC) program*), y **salud** (como el *Teens Take On Health: Solutions for a healthier America, Youth Voice: Youth Choice, Eat4-Health o Health Rocks! (HR!)*).

Franja de edad: entre 9 y 18 años.

Áreas de sus programas: ciencia, ciudadanía, vida sana.

Factores de riesgo enfrentados: comportamiento antisocial temprano y persistente, actitudes favorables hacia comportamientos problemáticos, iniciación temprana en comportamientos problemáticos.

Factores de protección fortalecidos: estrechamiento de lazos, destrezas, creencias sanas y estándares claros.

Duración: anual.

Aplicación: en el ámbito escolar, en el ámbito comunitario.

Receptor: universal.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, comunidad, familia.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: mentorazgo, realización de actividades, orientación, gestión de destrezas. Estos programas pretenden enseñar a los jóvenes a que:

- Desarrollen su iniciativa y aprendan a asumir responsabilidades.
- Se desarrollen como líderes y sean capaces de ser útiles a otras personas.
- Desarrollen la habilidad de convivir y colaborar con los demás.
- Adquieran conocimientos y destrezas que les permitan explorar diversas profesiones y opciones vitales.
- Sientan satisfacción por el trabajo realizado y por los logros alcanzados.
- Sepan escoger entre varias alternativas y planear una vida plena.
- Desarrollen una imagen personal positiva.

Para participar en el programa hay que inscribirse para trabajar por un año en uno de los proyectos que propone el programa. Para elegirlo, chicas y chicos deben tener en cuenta sus necesidades e intereses, el tiempo disponible, su situación familiar, la adaptabilidad al lugar donde viven y la disponibilidad de las herramientas y el equipo necesario.

Un proyecto 4-H consta de tres elementos:

1. Una serie de **actividades**, planificadas previamente, sobre un tema de interés para el joven.
2. **Orientación**, por parte del líder o guía del proyecto, que suele ser una persona voluntaria.
3. Unos **objetivos** alcanzables y que deben ser evaluados posteriormente.

Estos líderes muchas veces son familiares o profesores de los participantes. La labor de los líderes consiste en ayudar a planificar, organizar y conseguir información sobre el proyecto, distribuir los materiales necesarios, motivar a los jóvenes para que establezcan objetivos que puedan alcanzar y evaluar, y a que establezcan sus propios criterios de trabajo, en función de sus capacidades e intereses.

Existe una gran variedad de proyectos en los que se puede participar, desde la cría de animales o el cultivo de plantas, hasta otros más relacionados con la ciencia y la tecnología, pasando por algunos referidos al medio ambiente, la alimentación, nutrición y salud, la comunicación, el arte o el trabajo en la comunidad.

Como señalan Alfredo Oliva Delgado et al. (2008), lo positivo de este programa es que, en sus proyectos, jóvenes y adultos trabajan conjuntamente, lo que mejora las relaciones intergeneracionales y crea un ambiente de apoyo y afecto entre los participantes. El trabajo se realiza desde los centros educativos, de manera extraescolar y en centros comunitarios, campamentos...

El programa 4-H ha demostrado su contribución al desarrollo positivo de los jóvenes y a la prevención de problemas de conducta. Igualmente, el programa ha ayudado a mejorar las habilidades sociales de los jóvenes, aumentando su sentido de autoeficacia, su capacidad para resolver problemas y su éxito académico.

Evaluación: varios de sus programas han sido evaluados por el Harvard Family Research Project.

Web de los programas de 4-H: <http://www.4-h.org/>
<http://www.4-h.ext.vt.edu/index.html>
<http://youthaction.org.au/>

PDP18.- Programas de Empoderamiento (Empowerment)

Son muchos los programas de empoderamiento que existen, en especial en los países en vías de desarrollo. Julian Rappaport introduce la teoría del "Empowerment" en 1977, dentro de la psicología comunitaria, que había nacido en los años 60. La psicología comunitaria es una disciplina que estudia los procesos psicológicos generales que vinculan los sistemas sociales con la conducta individual en una interacción completa. El modelo del "empowerment", como señala Sofía Buelga (2007), pretende mejorar el bienestar y la calidad de vida con la potenciación de recursos individuales, grupales y comunitarios. Se parte de la idea de que el desarrollo de estos recursos genera nuevos entornos en los cuales las personas tienen una mayor capacidad para controlar por sí mismas sus propias vidas. La ciencia social, la acción política y el desarrollo de recursos son fundamentales en este modelo

PDP19.- Programa de Desarrollo Adolescente de BRAC (Adolescent Development Program o ADP)

BRAC es una organización de desarrollo dedicada a aliviar la pobreza empoderando a los pobres y ayudándoles a llevar a cabo cambios positivos en sus vidas, creando oportunidades para los pobres. Comenzó en los años 70 en Bangladesh. BRAC tiene un programa educativo en seis países, y ha construido uno de los sistemas educativos seculares y privados más amplios del mundo.

Su programa de desarrollo adolescente comenzó en el año 1993. Para conservar la tasa de alfabetización y las destrezas para la vida que muchas chicas perdieron después de la escolaridad primaria, el programa educativo de BRAC abrió clubes de adolescentes que dan a las chicas la oportunidad de socializar, jugar juegos indoor, cantar, bailar e intercambiar puntos de vista y experiencias.

Entre las actividades del programa se encuentran las siguientes:

- Clubes de adolescentes (Kishori Kendro), centros seguros donde las chicas adolescentes pueden leer, socializar, jugar a juegos, tomar parte en actividades culturales, y tener discusiones abiertas sobre temas personales y sociales con sus iguales. Cada club tiene entre 25-35 miembros de 10 a 19 años. Un líder adolescente es responsable de un club. Las actividades incluyen el intercambio de libros, la lectura de periódicos y revistas, jugar juegos tanto dentro como fuera de los recintos, ejecutar programas culturales y observar diferentes días internacionales y nacionales.
- Adolescent Peer Organised Network (APON/Educación basada en destrezas de la vida) ofrece a las adolescentes una educación en destrezas para la vida facilitadas por sus iguales en diferentes temas sociales y de salud, como salud reproductiva, abuso sexual, derechos de los niños, género, enfermedades de transmisión sexual, abuso sexual verbal, tráfico de niños, abuso de sustancias, violencia, planeamiento familiar, matrimonio de niños, dotes o ataques con ácidos. El propósito es que las chicas desarrollen destrezas para la vida adolescente y que se incremente la concienciación en asuntos importantes pero tabúes. Estos cursos se ofrecen en clubes de adolescentes, escuelas secundarias, madrasas (escuelas de educación religiosa), y lugares de trabajo.
- Cursos de entrenamiento para el sustento, ofrecidos a las chicas para empoderarlas financieramente, recibiendo entrenamiento en sastrería, bordado, periodismo, aves domésticas, ganado, cuidados de belleza, etc.
- Comunicación, concienciación y abogacía, anima a la interacción y al diálogo entre adolescentes, sus padres y líderes comunitarios. Los foros con madres, padres y líderes comunitarios crean una red de comunicación de apoyo. Es responsable de iniciativas como STAGE (para estimular el teatro), competiciones culturales, competiciones deportivas, natación segura, fotografías, iniciativas de tutoriales (para los que necesitan asistencia en determinadas asignaturas).

CAPÍTULO CUARTO

PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL CARÁCTER (PFC)

PFC1.- Karen Ohlin et al. (1999) recogen los que consideran los “Cien Caminos para una educación virtuosa”, pensado para implantarse en el entorno escolar:

1. Construyendo una comunidad virtuosa

- 1.- Desarrollar un código de ética escolar. Distribuirlo a cada miembro de la comunidad escolar. Referirse a él con frecuencia. Exponerlo de forma visible. Asegurarse de que toda la administración escolar lo refleja.
- 2.- Instituir un programa de tutoría de estudiante a estudiante.
- 3.- Promover clubs de ayuda en todo el centro o en toda la clase con misiones reales para servir a la escuela, a la clase o a la comunidad exterior.
- 4.- Animar a los alumnos para identificar una necesidad, recoger donaciones y ayudar a administrar la distribución de los fondos.
- 5.- Asegurarse de que el sistema de evaluación de las escuelas atiende a lo académico y a la educación del carácter.
- 6.- Reconocer una variedad de realizaciones, tales como mejorar las realizaciones anteriores o conseguir una meta decidida.
- 7.- Prohibir consistentemente el gossip (cotilleo) y cuando sea apropiado, discutir sus consecuencias dañinas.
- 8.- Reforzar una tolerancia 0 en el lenguaje obsceno y vulgar en toda la escuela.
- 9.- Usar todo tipo de medios de información para subrayar los logros, sobre todo los de carácter moral, de los estudiantes y de los miembros del claustro.
- 10.- Cuando los conflictos surgen en la escuela o en las clases, tratarlo con discreción, tacto y reserva, informando discretamente a los adultos implicados en el conflicto.
- 11.- Organizar turnos de alumnos para que cuiden las mascotas de las clases y las lleven a casa los fines de semana o las vacaciones. Discutir y demostrar la responsabilidad que requiere cuidar de las criaturas vivas.
- 12.- Invitar a los alumnos para que voluntariamente decoren su comunidad. Con el apoyo familiar animar a los estudiantes para crear una comunidad deportiva, recoger basura, plantar árboles, pintar un mural, limpiar los graffitis o los parques y playas.
- 13.- Buscar el significado de las tradiciones de la escuela y enfatizar las que promueven la unidad escolar.
- 14.- Desplegar la bandera de la escuela. Aprender su himno. Si no lo hay, conseguirlo.
- 15.- Celebrar ceremonias para marcar el comienzo y el fin del año escolar y la jubilación de maestros o miembros de la administración de la escuela.
- 16.- Analizar las asambleas escolares. ¿Controla una minoría de estudiantes la mayor parte de las asambleas? ¿Cómo podría conseguirse que participaran más estudiantes?
- 17.- Asegurarse de que los alumnos se comportan responsable y respetuosamente cuando asisten a competiciones atléticas.
- 18.- En la educación física y en los programas deportivos implantar un premio para el mejor deportista. La participación deportiva debería proporcionar buenos hábitos para la vida.
- 19.- Colgar retratos de héroes o heroínas en las clases o en los pasillos con textos explicativos.
- 20.- Hacer de la escuela un lugar acogedor. ¿Puede la gente darse una idea de lo que sucede en las aulas al pasear por los pasillos? ¿Se ve con frecuencia al Director con los alumnos? ¿Hay claros signos de bienvenida en la puerta de entrada?
- 21.- Comenzar un libro de la escuela con fotos, nuevas historias y anécdotas reflejando la tradición escolar. Implicar a los miembros de la escuela para que contribuyan y mantengan la colección. Mostrarla a los visitantes y a las familias.
- 22.- Reconocer públicamente el trabajo de los “héroes silenciosos” que mantienen el funcionamiento de la escuela: personal de limpieza, secretaria, cafetería, voluntarios.
- 23.- Organizar un sistema para dar la bienvenida y orientar a los nuevos estudiantes en la escuela.
- 24.- Prohibir el despliegue de símbolos de bandas en la escuela. Limpiar inmediatamente los graffitis incluso en los lavabos.
- 25.- Permitir que los estudiantes tomen alguna responsabilidad para el mantenimiento y la decoración de la escuela. Cada clase puede “adoptar un patio o hall o pasillo”, organizar los libros, plantar flores, etc. Los carteles identificarán a los cuidadores.

2.- Explotando el currículum

- 26.- Indicar a los alumnos que hagan un trabajo sobre un figura pública viva, (Mi héroe personal), enfocado a sus virtudes y comportamientos. Antes, ayudarles a que comprendan lo que constituye una vida particularmente noble.
- 27.- En las clases de historia y literatura, plantear regularmente debates sobre motivaciones, acciones y consecuencias.
- 28.- Insistir en que la calidad importa. Los trabajos deben ser entregados puntualmente, limpios y completos. Los detalles cuentan.
- 29.- Incluir el estudio de los héroes locales en las clases de estudios sociales.
- 30.- Ayudar a los estudiantes para que tengan amigos. Cuando se formen grupos de aprendizaje hay que tener presente las necesidades académicas y emocionales. Esos grupos pueden ser una oportunidad para relacionar a estudiantes que tal vez no lo hicieran de otra manera.
- 31.- Comprobar que los alumnos tienen una comprensión clara de lo que constituye "copiar" y de la firme política de la escuela en contra de ello. Pero, lo que es más importante, esforzarse para que comprendan por qué está mal.
- 32.- Celebrar el nacimiento de los héroes y heroínas comentando sus logros.
- 33.- Escoger los mejores libros infantiles y adultos para leer con sus estudiantes, sin perder el tiempo con textos mediocres o vulgares.
- 34.- No minusvalorar el poder de las historias para la formar la imaginación moral del niño. Leer en voz alta a los alumnos diariamente.
- 35.- Dirigir debates literarios, incluso en los grados más elementales. Hacer preguntas que animen a la reflexión. No saltar precipitadamente a la moral de la historia, ignorando la riqueza, belleza o complejidad del texto. Pueden incluirse cuestiones generales: ¿Qué os hace pensar o sentir este libro? ¿Qué clase de persona era tal personaje? ¿Por qué piensas que el autor escribió este libro, qué quería decir? Sin embargo, no dejes la historia sin conseguir que los alumnos capten su mensaje.
- 36.- Favorecer la empatía en las clases de literatura o historia enseñando a los niños a ponerse en el lugar de la gente sobre la que están leyendo o escribiendo.
- 37.- Leer y discutir biografías referentes a todas las áreas. Ayudar a los alumnos a identificar la personalidad del protagonista.
- 38.- Mientras se habla de los grandes hombres y mujeres no hay que evitar sistemáticamente el tema de las debilidades personales, en especial en los cursos superiores. Puede plantearse la siguiente cuestión: ¿Puede una persona ser "grande" y buena y sin embargo tener algún fallo en su carácter?
- 39.- Enseñar a los alumnos a escribir cartas comprometidas: notas de agradecimiento, cartas a los gobernantes, cartas al editor, etc.
- 40.- Encargar trabajos en casa que estimulen y reten a los alumnos. Comprometer y pedir tareas, aumentará la autodisciplina y la perseverancia.
- 41.- Organizar un sistema de lectura entre los cursos más jóvenes y mayores. Enseñar a los mayores las técnicas que ayudarán a realizar sus experiencias didácticas con éxito. Imprimir en ellos la responsabilidad y la paciencia requeridas para ayudar a los más jóvenes y a los menos tratados.
- 42.- Hacer que los estudiantes aprendan de memoria poemas y algunos textos en prosa especialmente importantes, como la Declaración de Independencia. En el proceso, hay que asegurarse de que comprenden las ideas que hacen de esos textos dignos de ser aprendidos de memoria.
- 43.- En las clases de ciencias, sacar cuando sea apropiado las consecuencias éticas de los temas que se están estudiando. Los estudiantes necesitan comprender que la moralidad y la ética no son exclusiva de las humanidades.
- 44.- En las clases de matemáticas, insistir en los hábitos necesarios para ser un buen estudiante de matemáticas, como el coraje, la perseverancia y el trabajo duro. Las normas de clase y el sistema de trabajos en casa deben reflejar y apoyar estos hábitos.
- 45.- En los estudios sociales, examinar y reexaminar anualmente, si el currículum lo permite, las responsabilidades del ciudadano. ¿Qué pueden hacer los alumnos ahora para construir los hábitos de una ciudadanía responsable?

3.- Implicando a los maestros, directivos y personal administrativo

- 46.- Escoja un lema personal o una afirmación de la misión.
- 47.- Diga a sus alumnos quienes son sus héroes y por qué los escogen.
- 48.- Dirija con el ejemplo. Recoja un trozo de papel que encuentre en el suelo. Deje la clase limpia para el siguiente profesor. Diga gracias.

- 49.- Emplee el lenguaje de la virtud en las conversaciones con los colegas: responsabilidad, compromiso, perseverancia, coraje, etc.
- 50.- Haga que las expectativas de su clase sean claras y controlables por sus alumnos.
- 51.- Admita las equivocaciones y busque corregirlas. Anime a los alumnos a hacer lo mismo.
- 52.- Cumpla sus promesas. Por ejemplo, haga los exámenes la fecha que había indicado.
- 53.- Si usted participa en servicios comunitarios o religiosos, permita que sus alumnos le sepan de una apropiada y discreta manera.
- 54.- Dé ejemplo de integridad, permitiendo que los alumnos vean que usted cumple las expectativas de trabajo duro, responsabilidad, gratitud y perseverancia que espera de ellos.
- 55.- Dé a los alumnos el feedback suficiente y detenido cuando evalúe su trabajo. Eso demostrará a sus estudiantes que su trabajo importa y que los profesores se interesan por su progreso y éxito.
- 56.- Enseñe la justicia y la compasión ayudando a sus alumnos a distinguir entre el autor y la falta.
- 57.- Esté pendiente de los alumnos que son maltratados por sus compañeros. Pero use la discreción: a veces una respuesta inmediata, a veces una reunión privada o con un pequeño grupo.
- 58.- Critique constructivamente (individual o colectivamente), suavizando la crítica con la compasión. Use los debates en clase como una ocasión para enseñar a los estudiantes a hacer lo mismo cuando responden unos a otros.
- 59.- Incluya en las reuniones del claustro debates sobre el clima moral de la escuela. ¿Cómo puede mejorarse?
- 60.- Comience un boletín donde los maestros y directivos puedan compartir sus propios "cien caminos".

4.- Implicando a los padres

- 61.- Elabore un código escrito de conducta para las clases y la escuela. Ir a los padres que lean y firmen el código como una demostración de apoyo mutuo.
- 62.- Intente que una representación de padres esté presente mientras se elabora ese código.
- 63.- Esfúrcese en notificar a los padres de los estudiantes que se han comportado mal mediante notas, llamadas por teléfono o visitas personales.
- 64.- Preste atención a los buenos comportamientos y escriba o llame a los padres para informarles.
- 65.- Comunique a los padres los medios apropiados que pueden ayudar a los estudiantes en sus tareas de casa.
- 66.- Envíe una carta a todos los padres antes de que comience el curso, presentándose usted mismo, a su clase, su entusiasmo y sus expectativas, particularmente su esperanza de que puedan ayudar a que usted ayude a su hijo.
- 67.- Implice a la mayor cantidad de padres posible en las organizaciones de padres y docentes.
- 68.- Comparta frecuentemente con los padres la visión de la escuela y sus grandes ideales para sus alumnos.
- 69.- Abra diálogo con los padres. Ellos pueden ser los mayores aliados de los maestros para conseguir el éxito escolar. Pueden proporcionar información pertinente y valiosa sobre los antecedentes sociales y académicos del niño, sus intereses y dificultades.
- 70.- En la carta escolar, informe a los padres de los acontecimientos próximos, las unidades de estudio, y las oportunidades para participar en actividades escolares y extraescolares.
- 71.- Desarrolle una lista de lecturas sugestivas y útiles para la educación del carácter y compártalas con los padres.
- 72.- Cuando sea apropiado organice aulas para padres.
- 73.- Permita que los padres tengan acceso a la biblioteca de la escuela. Proporcióneles una lista de lecturas de sólido contenido moral que sería bueno que leyeran en voz alta.
- 74.- Organice oportunidades para que los padres tengan una participación significativa en el aula, por ejemplo, leyendo con los estudiantes, presentando una lección en un área que dominen, ayudando a organizar los juegos de clase o los proyectos.
- 75.- Envíe mensualmente una carta a los padres que incluya detalles sobre sus esfuerzos en la educación del carácter.
- 76.- Incluya anécdotas sobre comportamientos recomendables de los alumnos en la carta de la escuela.
- 77.- Incluya un "rincón de los padres" en esa publicación, donde los padres puedan participar con experiencias, consejos, recomendación de libros, etc.
- 78.- Cuando llegue un alumno nuevo a su escuela, dé la bienvenida a él y a su familia
- 79.- ¿Qué puede hacer su escuela para animar a los padres para que participen en las reuniones? ¿Se ha hecho algo para tener relación con los padres que no asisten nunca?
- 80.- Durante las reuniones de padres y profesores, pregunte a los padres si tienen alguna pregunta que hacer, y escuche con mucha atención lo que dicen.

5.- Implicando a los estudiantes

- 81.- Organice un programa de servicio de ayuda en el cual los estudiantes “adopten a un anciano” de la comunidad. Organice oportunidades para que los alumnos visiten, escriban cartas o lean a sus adoptados.
- 82.- Organice las oportunidades para que sus alumnos realicen servicios comunitarios.
- 83.- Prohíba a sus alumnos que sean antipáticos o que usen a otros como cabezas de turco en el aula.
- 84.- Deje claro a los estudiantes que tienen la responsabilidad moral de trabajar duro en la escuela.
- 85.- Convenza a los alumnos de que ser un buen estudiante es mucho más que tener éxito académico.
- 86.- Unavez que los alumnos hayan desarrollado la comprensión de la honestidad y de la integridad académica, considere la institución de un sistema de honor para el control de los exámenes y del trabajo en casa.
- 87.- Proporcione oportunidades para que se preparen para competir y para colaborar.
- 88.- Ayude a sus alumnos a adquirir capacidad de crítica, incluyendo la habilidad para juzgar la verdad, el valor, y las falsedades que son presentadas en la TV, la radio o Internet.
- 89.- Invite a los graduados que vuelvan y hablen acerca de sus experiencias en la siguiente etapa de la vida. Pídale que discutan qué hábitos o virtudes harían que la transición al trabajo o a la Universidad sea fácil, y qué hábitos malos pueden causar problemas.
- 90.- Proporcione a sus estudiantes algunas citas o anécdotas a partir de las cuales puedan elaborar su lema personal.
- 91.- Enseñe abiertamente la cortesía.
- 92.- Esfuércese en inculcar una perspectiva ética en sus estudiantes. Explíqueles con frecuencia su responsabilidad e intentar ser mejores. Elabore estándar mínimos para la calidad de los trabajos que usted aceptará, y no acepte lo que no los cumplan.
- 93.- Durante los años de elección, anime a sus alumnos para conocer las posiciones de los candidatos, escuchar los debates y si pueden hacerlo, voten.
- 94.- Use con sus estudiantes el lenguaje de la virtud, responsabilidad, respeto, integridad, diligencia, etc. y enséñeles a que hagan lo mismo.
- 95.- En la escuela secundaria posterior investigue lo que se está haciendo para evitar que los alumnos fracasen. Cada alumno necesita un profesor o consejero que se tome interés específico por él.
- 96.- En los años últimos implante un programa de orientación. Los orientadores no deberán contentarse con proporcionar un trabajo o información universitaria, sino que deberán tomar interés en el desarrollo intelectual y moral de sus alumnos.
- 97.- Considere responsable a los alumnos de la estricta asistencia a clase y de la puntualidad.
- 98.- Enseñe a sus alumnos la verdadera amistad, a través de historias, discusiones o ejemplos. Ayúdeles a reconocer las características de un buen amigo, y la capacidad destructiva de los falsos amigos.
- 99.- Obrar rectamente no es siempre fácil, especialmente frente a la presión de los compañeros. Ayude a los alumnos, individualmente y en clase, para que comprendan las consecuencias a largo plazo de sus acciones. Pueden necesitar la ayuda de un adulto responsable antes y después de que hayan tomado una decisión.
- 100.- Recuerde a los estudiantes y a usted mismo, que la formación del carácter no es un proyecto fácil ni de una etapa, sino que es el trabajo de toda la vida.

PFC2.- Teen Outreach Program y Positive Action, incluidos entre los programas de Desarrollo Positivo, tienen también un fuerte componente de educación del carácter, que se ha puesto de manifiesto en diferentes estudios de los programas de educación del carácter, como es el caso del estudio de Person et al. (2009).

PFC3.- Lions-Quest Skills for Adolescence

Se trata de un programa con múltiples componentes, comprensivo, que educa a los adolescentes en una serie de destrezas vitales diseñadas para implementarse en la escuela. El programa está diseñado para ayudar a los jóvenes a desarrollar compromisos sanos con sus familias, escuela, iguales y comunidad, y les anima a llevar una vida sana, libre del consumo de drogas y alcohol. Aunque tiene componentes tanto de desarrollo positivo como preventivos, nos interesa en este apartado por el fuerte componente de educación del carácter del programa.

Descriptor: jóvenes que no consumen tabaco, alcohol o drogas; jóvenes que no se involucran en comportamientos violentos o delictivos; jóvenes con un desempeño académico similar a sus compañeros de curso.

Franja de edad: 10-14 años.

Factores de riesgo enfrentados: accesibilidad a las drogas; leyes y normas comunitarias favorables al consumo de drogas, a la utilización de armas y al delito; comportamiento antisocial temprano y persistente; iniciación temprana al comportamiento problemático; gestión familiar de los problemas; amigos que se ven involucrados en el comportamiento problemático.

Factores de protección fortalecidos: estrechamiento de lazos, creencias sanas y estándares claros, características individuales, oportunidades, reconocimiento, destrezas.

Duración: el modelo de implementación del programa permite que el mismo se lleva a cabo en nueve semanas o un semestre, pero también existen diferentes opciones de implementación que van desde un único curso escolar a tres cursos escolares diferentes.

Aplicación: individual, ámbito familiar, ámbito escolar.

Receptor: universal.

Agentes educadores que participan en el programa: familia, escuela, comunidad.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: prevención del acoso escolar, aprendizaje social y emocional (SEL), educación del carácter, aprendizaje-servicio, prevención del consumo de drogas y alcohol, buen desempeño académico. Sus objetivos concretos son:

- Fomentar habilidades o **destrezas básicas para la vida** (aprender a asumir responsabilidades, comunicarse de manera efectiva, definir metas, tomar decisiones sanas y resistirse a la presión grupal en cuanto alcohol y drogas).
- Promover **valores éticos y cívicos** (autodisciplina, honestidad, tolerancia, prosocialidad, responsabilidad, etc.).
- El **rechazo** a la violencia, las drogas y otras sustancias nocivas.
- Fomentar la **participación** e implicación de la juventud en la comunidad.

Los programas Lions Quest:

- Proporcionan a los **maestros** recursos para el aula basados en la investigación y, a los estudiantes, material de aprendizaje apropiado para la edad.
- Dan oportunidades a los **estudiantes** para que aprendan y practiquen habilidades que fortalezcan las relaciones positivas.
- Involucran a la **familia** y la **comunidad** para apoyar el desarrollo sano de los jóvenes.

Esto lo consiguen a través de unos componentes básicos del programa:

- 1) **Currículo escolar:** lecciones o unidades adaptadas a los distintos cursos, en sesiones específicas o de manera transversal.
- 2) Creación de un clima escolar positivo. Para extender y reforzar los efectos positivos del aprendizaje en el aula, se procura establecer un entorno escolar seguro, con reglas claras y expectativas positivas, basado en el respeto mutuo entre profesores y adolescentes.
- 3) Participación de padres y madres. La familia es un elemento fundamental del programa, y por tanto es muy importante su implicación en las actividades.
- 4) Implicación de la comunidad. Los distintos miembros de la comunidad también son invitados a participar en la formación y se les da la oportunidad de apoyar el programa y participar en él a través de distintas actividades y técnicas.
- 5) Formación. Todas las personas que vayan a participar en el programa tienen que realizar un taller de formación.

Evaluación: Programa utilizado por las "Communities that Care", del "Social Development Research Group" de la Universidad de Washington. Programa listado en el "National Registry of Evidence-based Programs and Practices (NREPP)" del SAMHSA (registro del Substance Abuse and Mental Health Services Administration"). Programa reconocido por el "Character Education Partnership".

Web del programa: <http://www.lions-quest.org/skillsadol.php>

PFC4.- Programas de Junior Achievement

Incluimos este programa entre los de Educación del Carácter porque trata de fomentar un rasgo determinado del carácter, el del carácter emprendedor.

“Junior Achievement” es una organización de educación emprendedora sin ánimo de lucro, fundada en 1919 en EEUU, presente en España desde el año 2001. Sus programas fomentan el emprendimiento, potencian las habilidades y el talento de los jóvenes, y les preparan para su futuro profesional. Desde los 7 años les ayudan a vivir experiencias de alto impacto educativo, de la mano de los voluntarios y las empresas. Sus programas educativos se imparten en centros educativos de toda España, en Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Universidad. Se basan en el método “aprender haciendo” y están fundamentados en una amplia colaboración entre empresas, centros educativos, alumnos, familias y voluntarios, que comparten experiencias.

Descriptor: jóvenes que declaran haber aumentado los conocimientos financieros, empresariales y económicos; jóvenes que terminan sus estudios o alcanzan el nivel de sus compañeros de clase.

Franja de edad: diferentes programas, adaptados a la edad de los chicos.

Factores de riesgo enfrentados: fracaso académico, falta de compromiso con la escuela.

Factores de protección fortalecidos: estrechamiento de lazos, destrezas

Duración: diferentes sesiones de una hora semanal a lo largo del curso escolar, diferentes según el programa de que se trate.
Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: universal.

Agentes educadores que participan en el programa: escuela, familia, comunidad.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: iniciación a la vida laboral, Formación Emprendedora, Educación Financiera.

Los diferentes programas de JA, adaptados a la edad de los chicos, buscan preparar a los jóvenes para los retos personales, profesionales y económicos a los que tendrán que enfrentarse en el futuro.

Así, el enfoque de “Junior Achievement” prioriza el desarrollo del espíritu emprendedor, sustentado en valores tales como la autonomía, la responsabilidad, la participación, la perseverancia, el valor del esfuerzo y la cooperación, fomentando el desarrollo de la autoestima, la autoconfianza, la toma de decisiones y la dignidad personal.

Los contenidos de los programas educativos de “Junior Achievement” complementan los del currículo escolar, con actividades basadas en “aprender haciendo”. La temática de los mismos gira en torno a tres pilares básicos:

1. Iniciación a la vida laboral
2. Formación Emprendedora
3. Educación Financiera

Todos los programas transmiten a los alumnos la importancia de educarse, responsabilizarse por el propio destino y proponerse objetivos claros y realistas, fomentando el desarrollo de la inteligencia emprendedora.

El objetivo prioritario es favorecer tanto la empleabilidad como la creación de puestos de trabajo, fomentando la innovación en las economías locales, así como la prevención de fuga de talento.

Mediante una educación en valores, se fomenta en los alumnos a lo largo de cada proyecto individual, el respeto hacia cuestiones sociales, medioambientales y éticas. En Primaria se trabaja con actividades ligadas a una variedad de materias (pensamiento concreto). En Secundaria, al haber adquirido los alumnos la capacidad de pensamiento hipotético/abstracto, se plantean programas de simulación, o de creación de su propia empresa.

Evaluación: estudio llevado a cabo entre los años 2001-2003 por el "Worldwide Institute for Research and Evaluation".

Web del programa: <http://www.fundacionjaes.org/programas.htm>

PFC5.- Building Decision Skills (de los 11 a los 18 años).

Busca incrementar la concienciación ética de los estudiantes, ayudarles a ganar experiencia práctica en el desarrollo de valores clave, y proporcionarles estrategias prácticas para tratar con los dilemas éticos. Consiste en 10 lecciones que pueden impartirse en dos semanas consecutivas de lecciones diarias, o que pueden impartirse en un período más amplio. Utilizando lecturas, folletos, y diapositivas, el profesor cubre los conceptos clave. A los estudiantes se les anima a pensar sobre aspectos clave a través de actividades en grupos pequeños, discusiones de clase, y deberes. El programa también incluye componentes que implican a toda la escuela más allá del aula, como discusiones en grupo, seminarios y asambleas. Puede ser combinado con el aprendizaje-servicio.

PFC6.- Changing Lives (18 años-K12)

Se trata de un programa que pone el foco en los pilares fundamentales del carácter como el respeto, la honestidad, y la confianza en los estudiantes que participan. Las lecciones y actividades transcurren en torno a una "palabra de la semana" que puede ser desplegada en un poster en clase; existen 36 palabras de la semana que se tratan a lo largo del año escolar. Acompaña al programa numeroso material de apoyo; libros de trabajo, libros de actividades, diarios, posters... También existen materiales para los equipos deportivos de la escuela. Persigue incrementar el logro de los estudiantes, mejorar el comportamiento de los estudiantes, mejorar la asistencia, aumentar la moral de la plantilla, e incrementar el compromiso familiar y comunitario.

PFC7.- Character Counts! (de 0 a 18 años)

Se trata de un marco basado en un conjunto de valores que se conocen como los seis pilares del carácter: confianza, respeto, responsabilidad, ecuanimidad/imparcialidad, cuidado y ciudadanía. Está diseñado para ser implementado como un programa de educación del carácter comprensivo, apropiado para todas las edades (hasta los 18 años), pero puede ser implementado de manera más modular, por ejemplo, integrando lecciones o actividades en un área concreta. Mientras la mayoría de los programas se implementan en la escuela, el programa CC incluye un fuerte componente familiar y comunitario. Por ejemplo, se anima a padres y miembros de la comunidad a participar en las actividades.

PFC8.- Character Quality Program (hasta los 18 años)

Se trata de un programa comprensivo desarrollado localmente, implementado en cuatro escuelas en un distrito de Alaska (en alianza con otras dos). Realza el éxito del distrito en la reforma sistémica e intenta unir los objetivos del programa a los estándares curriculares estatales. Pone el foco en la implementación y la integración de cualidades del carácter y la educación en las clases del distrito, tareas del hogar, y la "Anchorage House", un entorno de aprendizaje residencial. El proyecto implica a las escuelas en comunidades rurales remotas en la parte Sur-Central de Alaska donde la pobreza y el desempleo son altos.

PFC9.- Educating for Character (hasta los 18 años)

El programa de las Escuelas Públicas de Denver de Educating for Character persigue crear escuelas que apoyen el desarrollo de los chicos como jóvenes éticos, cuidadosos y responsables. El programa emplea la Educación del Carácter para construir una infraestructura de apoyo en el planeamiento, implementación y fortalecimiento de sus propios programas de Educación del Carácter. La plantilla trabajaba con escuelas para implementar un proceso de construcción consensuado en el que las escuelas identificaran los valores clave y crearan una visión compartida alrededor de esos valores y, desde ahí, un plan de implementación. Los profesores y plantillas recibieron coaching de la plantilla de EFC para apoyar la implementación del programa. Las actividades incluyen servicios internos de profesores: cuidado, escucha, conocimiento de los estudiantes, imparcialidad y respeto, promoción del entusiasmo y motivación para el aprendizaje, y la importancia de que los profesores exhiban cualidades; talleres sobre las mejores prácticas de aprendizaje-servicio, liderazgo y educación parental; y consejos sobre selección de programas.

PFC10.- Giraffe Heroes (hasta los 18 años)

Este programa es un currículo modular, basado en historias, focalizado en fomentar en los estudiantes el cuidado, el valor, la responsabilidad, y el compromiso cívico en los estudiantes, y ayudar a los estudiantes a identificar a héroes de la vida real, más que a celebridades. Como un componente central del programa, los estudiantes aprenden sobre los "Héroes-Jirafa", personas identificadas como héroes por haber lidiado con problemas complicados. El programa ofrece un currículo adecuado a la edad, así como otro para las altas capacidades, y para proyectos de aprendizaje-servicio. Se proporcionan lecciones, materiales e historias de héroes, y los materiales se trabajan en casa con la familia. Para chicos de entre 16 y 18 años, el programa ofrece un libro con historias, conceptos sobre cómo convertirse en un ciudadano activo, herramientas de planeamiento de acción, cuestiones reflexivas, frases inspiradoras, guías de recursos para implementar el programa. Los profesores pueden combinar la Educación del Carácter con el aprendizaje-servicio, dando a los estudiantes la oportunidad de diseñar y llevar a cabo un proyecto de servicio de acuerdo con sus intereses personales.

PFC11.- Institute for Character Education (hasta los 18 años)

El ICE del departamento de educación del condado de Orange County de Los Ángeles representa un sistema formalizado de desarrollo profesional de profesores y administradores, y les entrena como "Socios de la Educación del Carácter", para integrar la educación del carácter en el currículo escolar. El núcleo central son tres aspectos: la integridad (honestidad académica, honestidad, imparcialidad, confianza), respeto (hacia otros, hacia uno mismo, mostrar compasión), y responsabilidad (fiabilidad, perseverancia, y mentalidad cívica). El entrenamiento suele durar unos cinco días durante el verano. Los entrenamientos mensuales tienen lugar durante todo el año escolar. Las actividades en los institutos de verano incluyen: desarrollar los conocimientos sobre educación del carácter entre la plantilla, especificar definiciones de carácter (integridad, respeto y responsabilidad, por ejemplo), especificar el marco ICE en relación con los aspectos cognitivos, emocionales y de comportamiento, desarrollar el formato de las lecciones y prácticas de clase, y tratar el compromiso familiar. Los encuentros mensuales incluyen lecciones revisadas, discusiones morales con dilemas específicos, y colaboración en relación con ideas y recursos. También se trabaja con otros para desarrollar planes de acción en el tercer año del programa. También se llevan a cabo sesiones de información parental.

PFC12.- Partnerships in Character Education (de los 11 a los 18 años)

Se trata de un programa que proporciona desarrollo profesional a los profesores y apoyo de aula para el aprendizaje-servicio, conectando escuelas con organizaciones comunitarias a través de un coordinador o enlace. La organización "Need in Deed" pone el foco en conectar los resultados académicos con el mundo real y en proporcionar a los profesores 22 sesiones de una hora a través del año. "Delaware Valley" "Earth Force" organizó tres talleres que ponían el foco en asuntos medioambientales y proyectos. Los educadores recibían entrenamiento en un modelo de seis pasos para proporcionar a los estudiantes actividades de servicio de la vida real. "Champions of Caring" ofrece tanto a estudiantes como a profesores, talleres y un currículo denominado El viaje de un campeón, que trata asuntos como la comunidad, la opresión, y la auto-reflexión a través del aprendizaje-servicio y la Educación del Carácter. Durante el año escolar, los estudiantes sirven como mentores y tutores y conducen proyectos de servicio comunitario. Las escuelas desarrollaban alianzas con uno o más de estas otras organizaciones para alcanzar sus objetivos de Educación del Carácter.

PFC13. - Resolving Conflicts Creatively Program (hasta los 18 años)

Se trata de un programa comprensivo de prevención de la violencia, desarrollado por la ONG "Educators for Social Responsibility", en colaboración con la Junta de Educación de Nueva York. El programa busca desarrollar las destrezas sociales y emocionales de los estudiantes para tratar positivamente con el conflicto y la diversidad, y a enseñar a los educadores a que creen aulas y escuelas colaborativas y no-violentas. Los profesores administran el programa a través del currículo, que incluye resolución de conflictos, gestión de la ira, y relaciones interpersonales. Los temas tratados incluyen la escucha activa, la asertividad, la expresión de las emociones, la toma de perspectiva, la cooperación, la negociación, y el ser consciente de los prejuicios. El programa descansa en la mediación de iguales y el aprendizaje cooperativo.

Evaluación de estos programas:

Person, A. E., Moiduddin, E., Hague-Angus, M. y Malone, L. M. (2009). *Survey of Outcomes Measurement in Research on Character Education Programs*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Institute of Education Sciences.

PFC14.- Megaskills

En muchos colegios americanos se han implantado programas de "megaskills"; grandes valores en los que todos están de acuerdo: confianza, motivación, esfuerzo, responsabilidad, iniciativa, perseverancia, cuidado, trabajo en equipo, sentido común, resolución de problemas. Se incluyen en el currículo de la clase. La Memphis State University ha realizado una investigación en los colegios del estado de Tennessee. Comprobaron que los que habían participado en estos programas habían mejorado su rendimiento académico.

PFC 15.- Core Virtues

Programa elaborado por Mary Beth Klee en 1994, que se aplica en más de 400 escuelas. En cada clase, cada mes se habla de una determinada virtud, que además se comunica a los padres para que ellos hagan también hincapié en la familia. (Hernández-Sampelayo, 2007)

Web del programa: www.corevirtues.org.

CAPÍTULO QUINTO

LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Las funciones ejecutivas de la inteligencia son las que organizan las demás funciones (intelectuales, emocionales y motoras) con el fin de dirigir las a una meta. Son las encargadas de gestionar la atención, la memoria, las emociones, la motivación o el comportamiento.

1. Programas para el desarrollo de las funciones ejecutivas (PFE)

Para el desarrollo de las funciones ejecutivas, hasta ahora, la mayoría de los programas se limitan a mejorar una función concreta, como sucede con los programas para el tratamiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, por ejemplo los de Russell Barkley. Pero existen programas generales que buscan fomentar todas las funciones ejecutivas como los de Pierre Paul Gagné o de Alain Caron. Resultan también de enorme interés los programas All Kinds of Minds, iniciados por Mel Levine.

Las intervenciones que se pueden realizar para la mejora de las funciones ejecutivas entran dentro de dos categorías más amplias:

- A) enseñar y modelar las destrezas deseadas,
- B) alterar el entorno externo para reducir la necesidad de destrezas ejecutivas.

El objetivo es encontrar un equilibrio entre estos dos tipos de intervenciones.

A) Intervenciones que enseñan y modelan destrezas

Se parte de un mapa externo, con pistas para los chicos, que se irán internalizando. Las funciones ejecutivas son talentos invisibles, y no debemos darlos por sentado, sino trata de enseñarlos.

El modelo para enseñar destrezas ejecutivas es el siguiente (Dawson y Guare, 2010):

- Empieza por lo externo; presenta y modela las destrezas en primer lugar.
- Gradualmente disminuye la instrucción, supervisión y pistas.
- Con el tiempo, internalizarán las destrezas.

Es importante modelar su uso para que los estudiantes cobren conciencia de ellas y puedan internalizar las necesarias destrezas y procesos. Las rutinas de enseñanza incluyen:

- Proporcionar pistas a los estudiantes antes, durante y después de una tarea o problema para ayudarles a aprender y practicar procedimientos específicos. Pueden emplearse imágenes, palabras o recursos de audio.
- Los profesores pueden “pensar o vivir en voz alta” o narrar lo que están haciendo mientras resuelven un problema, hacen un plan o determinan como organizar un proyecto.
- Proporcionar a los estudiantes plantillas para guiarles a lo largo del proceso.
- Distribuir y revisar tablas de puntuaciones que señalen cada paso y las expectativas de una buena ejecución o desempeño.
- Los profesores pueden ayudar a los estudiantes a comenzar o planear los pasos requeridos y permitir a los estudiantes que los completen por ellos mismos.
- Los adultos pueden recordar a los estudiantes que chequeen su programa y ayudarles a conocer los recursos disponibles antes o durante una sesión de trabajo.
- Los profesores y padres pueden interrogar en relación con un proyecto o sesión de trabajo hablando sobre lo que no funcionó y planeando hacerlo de otra manera la próxima vez.

B) Intervenciones a través de la modificación del entorno externo

Proporcionar apoyos externos, controles y programas, cualquier cosa que reduzca la necesidad del estudiante de emplear las destrezas ejecutivas, son ejemplos de intervenciones que modifican el entorno externo. Los profesores pueden proporcionar apoyo externo de las siguientes maneras:

- Pueden acortar las tareas, reduciendo el número de pasos necesarios.
- Acortar las rutinas de enseñanza para reducir la carga de la memoria de trabajo.
- Cambiar tareas abiertas para cerrarlas empleando las técnicas de llenar los espacios vacíos, tests de verdadero o falso, o proporcionando palabras para preguntas que requieran rellenar espacios vacíos.
- Proporcionar recordatorios, entradas o elecciones para los estudiantes en vez de pedirles que vengan con sus propias ideas, y colocar objetivos y planificación en lugares obvios.
- Tecnología Asistida (herramientas de apoyo a la memoria de trabajo, herramientas de gestión del tiempo y auto-gestión, o herramientas de auto-reflexión y pensamiento de orden superior). Herramientas como MyHomework, Corkulous, Soundnote, NoteTakerHD, Soshiku, calendarios digitales (como Outlook, Google Calendar o Watchminder), Time Timer, 43 Things, Squareleaf, guías de estudio, de lectura, rúbricas, SCAN de Trego Ed. ...
<http://kooltools4students.weebly.com/at-and-executive-functioning.html>
(Gail y Fahy, 2005)
- Un programa que nos interesa especialmente, aunque centrado en la infancia, que no es objeto de este informe, es el programa "Tools of the Mind", que sigue las teorías de Vygotsky.

Programas de interés:

1.- PROGRAMA "CEREBROLOGÍA" (BRAINOLGY)

El programa "Brainology", desarrollado por la profesora de Stanford Carol Dweck (una de las principales investigadoras en el campo de la motivación) y su colega Lisa Sorich Blackwell, mejora el logro estudiantil ayudándoles a desarrollar una mentalidad de crecimiento, convencida de su capacidad de desarrollo. El programa lo hace posible al enseñar a los estudiantes cómo funciona el cerebro, cómo aprende y recuerda, y cómo cambia físicamente cuando lo ejercitamos. Aprenden estrategias para hacerlo posible, y técnicas para fomentar la resiliencia o técnicas para motivarles con más efectividad. El programa les enseña que controlar sus cerebros y su desarrollo, y cómo aplicar esto a las lecciones en clase, enseñándoles un conjunto práctico de destrezas y estrategias. Trabaja generalmente con estudiantes de entre 10 y 16 años. Se implementa en entornos escolares. Se ha mostrado efectivo para chicos con necesidades educativas especiales.

Se trata de una forma de aprendizaje híbrida o semipresencial, con unas 2.5 horas de instrucción online, divididas en una introducción y cuatro unidades, y unas diez horas de trabajo adicional con actividades en clase. Se suele implementar durante 7 a 12 horas, durante un periodo que oscila entre las 5 y las 15 semanas. Los estudiantes, durante el programa, siguen a un conjunto de personajes animados, mientras se enfrentan a diferentes retos en las materias más complicadas. El programa incluye resúmenes, evaluaciones, guías del profesor, y herramientas diversas.

La introducción presenta a los personajes, el objetivo del programa, la estructura y las herramientas disponibles. La primera unidad incluye las bases de la estructura y funcionamiento del cerebro, particularmente lo que se necesita para mantener la disposición a aprender. La segunda unidad recoge el comportamiento del cerebro, cómo funciona, el efecto de las emociones y diferentes estrategias para gestionar las emociones. La tercera unidad trata de la construcción del cerebro, cómo el aprendizaje cambia el cerebro y qué tipo de actividades promueven el aprendizaje. La cuarta unidad trata los "elevadores de potencia" del cerebro ("Brain Boosters"), cómo la memoria trabaja y estrategias de estudio para aplicar las lecciones de la Cerebrología en la vida real.

Web: <http://www.mindsetworks.com/brainology/>

Video de presentación del programa:

<https://www.youtube.com/watch?v=pF5yB31IT5Y>

2.- Programa COGMED

Programa que busca tratar los problemas de atención. Se trata de una solución computarizada para problemas de atención ocasionados por una deficiente memoria operativa. Entrena en distintos escenarios para ello, proporcionando un entrenamiento intensivo y sistemático.

Descriptor: jóvenes que mejoran sus problemas de atención.

Franja de edad: hasta la adolescencia.

Factores de riesgo enfrentados: iniciación temprana en comportamientos problemáticos.

Factores de protección fortalecidos: destrezas.

Duración: cinco semanas, con cinco sesiones por semana (25 sesiones de entrenamiento de 30-40 minutos de duración cada una).

Aplicación: en el ámbito escolar, familiar o comunitario.

Receptor: adolescente individual.

Agentes educadores que participan en el programa: comunidad (personal acreditado).

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: empleo de un software, y soporte personal. Combina la neurociencia cognitiva con un innovador diseño de juegos por computadora y soporte personal. El entrenamiento es dirigido por un Coach Cogmed Certificado quien trabaja con el usuario para proporcionarle estructura, motivación, y retroalimentación acerca de su progreso. El programa desafía la capacidad de la memoria operativa del usuario. Los ejercicios cognitivos computarizados se encuentran diseñados por neurocientíficos para enfocarse en esta función cognitiva clave, que ha demostrado ser fundamental para el funcionamiento y atención ejecutiva.

El programa completo incluye:

- Entrevista Inicial - El Coach Cogmed Certificado programa una charla con la persona interesada en entrar al programa (o el padre, si se trata de un menor). Se evalúa la posibilidad de que él/ella sea beneficiado por el entrenamiento.
- Sesión de Inicio - El Coach Cogmed planea y estructura el entrenamiento junto con el usuario/familia.
- Cinco semanas de entrenamiento con llamadas del Coach semanales - El usuario lleva a cabo el entrenamiento en su hogar y habla con el Coach Cogmed semanalmente para obtener consejos para lograr adquirir lo más posible del entrenamiento, escuchar la retroalimentación, e incrementar la motivación.
- Acceso a la Red de Entrenamiento Cogmed - Tanto el usuario como el Coach Cogmed revisan y supervisan los resultados del entrenamiento diario, utilizando su sistema en línea.
- Sesión de Conclusión - Alrededor de un mes después de concluido el entrenamiento, El Coach Cogmed hace un resumen del entrenamiento junto con el usuario, y proporciona información de retroalimentación de las escalas de clasificación y de la Red de Entrenamiento Cogmed.
- Entrevista semestral de seguimiento - El Coach Cogmed documenta los efectos del entrenamiento nuevamente, con más tiempo transcurrido y los efectos completamente a la luz.
- Entrenamiento Cogmed Extendido - Al concluir el intenso entrenamiento de cinco semanas y haber llegado a conclusiones, el usuario recibe acceso a 100 sesiones adicionales de entrenamiento con el software, para utilizarlas a lo largo de un periodo de 12 meses. El Entrenamiento Cogmed Extendido es opcional y no involucra ninguna cuota adicional durante los primeros 12 meses.

El Entrenamiento Cogmed de la memoria operativa está organizado alrededor de tres programas, fáciles de usar, para diferentes edades: preescolar, escolar y adulto.

Web del programa: <http://www.cogmed.com/espanol>

3.- Programa para la construcción de habilidades ejecutivas del Rush Neuro Behavioral Center

Breve resumen de los objetivos del programa: Programa basado en investigaciones de la neurociencia, que trata de mejorar el desempeño académico de los estudiantes potenciando el desarrollo de las funciones ejecutivas. Enseñar y reforzar estas habilidades ejecutivas ayuda a los estudiantes a mejorar su gestión del tiempo y organización.

País: EEUU y Canadá.

Descriptor: programa académico para primaria y secundaria.

Franja de edad: desde la escuela elemental (Primaria) hasta la Secundaria.

Factores de riesgo enfrentados: fracaso escolar.

Factores de protección fortalecidos: alimentación de características individuales (las funciones ejecutivas).

Duración: cursos escolares.

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: adolescente individual.

Agentes educadores que participan en el programa: profesores.

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: es una herramienta para el profesor pero sobre todo para los alumnos, que deben aprender a organizarse académicamente por sí solos, por ejemplo, aprender a asignar prioridades a sus tareas, controlar su propio material, distribuirse el tiempo solos. . . todas estas actividades están regidas por las funciones ejecutivas del cerebro. El programa parte de dos componentes dirigidos al estudiante:

- Desarrollar y mantener un sistema para organizar los materiales escolares.
- Entender cómo manejar el tiempo de manera eficaz usando una agenda para apuntar los planes y las tareas.

Durante el primer curso, el colegio debe obtener el programa de los profesores y el de los alumnos, de ahí en adelante, los cursos siguientes solo el de los alumnos.

Cada unidad incluye un resumen de dos páginas, tareas, recursos para alumnos y profesores y lecciones planificadas. Las lecciones tienen una duración entre 30 y 60 minutos, e introducen temas a través de actividades. Los profesores van siguiendo un currículo y los alumnos lo siguen mediante su guía de estudiantes. Los profesores pueden descargar archivos de la guía del estudiante para planificar mejor las clases. También se proporcionan y recomiendan tareas periódicas.

Web del programa:

<http://premier.us/tools-planning/products-students/programs-workshops/executive-functions-skill-building-program>

4.- Quiet Time Program

Programa que persigue reducir el estrés y mejorar el desarrollo cognitivo, el desempeño escolar, el bienestar de los jóvenes y el entorno escolar.

Descriptor: mejora del rendimiento académico, reducción del estrés y la violencia.

Franja de edad: chicos en edad escolar.

Factores de riesgo enfrentados: fracaso escolar.

Factores de protección fortalecidos: destrezas, estrechamiento de lazos.

Duración: 15 minutos, dos veces al día.

Aplicación: en el ámbito escolar.

Receptor: universal.

Agentes educadores que participan en el programa: comunidad (entrenadores con formación en meditación trascendental).

Tipo de servicio prestado, y descripción del mismo: entrenamiento en meditación trascendental, coaching y apoyo de seguimiento.

Para mejorar la atención y la disposición a aprender, así como para equilibrar la vida de los jóvenes estudiantes, se practican 15 minutos diarios, dos veces al día, de meditación trascendental en la escuela, sentados y con los ojos cerrados. Esto no solamente mejora el desempeño académico, el bienestar y la creatividad de los chicos, sino que reduce el estrés de los profesores y mejora también su trabajo. Sirve también como preparación para las clases, ya que los chicos entran en mejor disposición para recibir las lecciones. Participan en la meditación tanto los chicos como los profesores.

Simultáneamente a estos períodos de meditación en el aula, se enseña meditación a aquellos miembros de la administración escolar que así lo deseen para reducir su estrés crónico, y a los chicos y profesores para que puedan aprender cómo utilizarla en otros ámbitos.

Para asegurar el éxito a largo plazo, la plantilla del programa también proporciona un coaching extensivo para todos los profesores, y apoyo-seguimiento individualizado para todos los estudiantes. Se proporciona tanto instrucción individual como apoyo de grupos de iguales tanto para miembros de la plantilla escolar como para estudiantes, por parte de instructores en meditación. Se llevan a cabo asambleas escolares, eventos especiales y talleres que promueven la salud y el bienestar. También se organizan retiros que integran el yoga, la meditación, el ejercicio y las discusiones en grupo. Se realizan actividades de construcción de capacidades para afrontar las necesidades escolares, como el mentorazgo de jóvenes en riesgo, el entrenamiento de un equipo deportivo, o la organización de un club de ajedrez. Se ofrece una red de centros de meditación trascendental para los que quieran continuar con esta práctica tras finalizar el periodo escolar. Los instructores y la persona que lidera a este equipo de instructores implementan el programa, entrenan y facilitan los talleres, tendiendo lazos con líderes educativos e investigadores.

Evaluación: SRI International (anteriormente conocido como Stanford Research Institute) documenta los resultados y las mejores prácticas.

Web del programa: <https://www.davidlynchfoundation.org/schools.html>

En el informe del [US Department of Education \(2013\)](#), *Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century*, se recogen programas y modelos de entornos de aprendizaje que promueven la determinación, la tenacidad y la perseverancia. Los autores revisaron unos 50 programas y modelos para promoverlos, y desarrollaron cinco "clusters" conceptuales basados en la edad, el entorno de aprendizaje, y qué facetas del modelo hipotético se tratan. Mientras que existe la necesidad de mayores evidencias empíricas en relación con su enseñanza como competencias transferibles, nos encontramos con un gran número de programas y metodologías prometedoras en este sentido.

Estos programas prometedores no enseñan la determinación (grit) directamente, pero proporcionan un entorno de apoyo y/o oportunidades para desarrollar recursos psicológicos fundamentales. En el capítulo 4 del informe, se revisan unos cincuenta programas, teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje (formal, informal, con base tecnológica, desarrollo formal del profesor...), y cinco clústeres fundamentales. Los programas abarcan desde pre-escolar a la Educación Superior. El foco del modelo oscila desde el control esforzado, a las mentalidades académicas, las estrategias de aprendizaje o los factores contextuales.

Los cinco clústeres son los siguientes:

- **Programas de preparación escolar que tratan funciones ejecutivas** (entrenamiento con juegos, ejercicio aeróbico y deportes, artes marciales y mindfulness, currículo en el aula y desarrollo profesional del profesor).
- **Mentalidades, estrategias de aprendizaje y resiliencia** (intervenciones en las mentalidades, intervenciones en estrategias de aprendizaje, programas de resiliencia).
- **Escuela alternativa/modelos de reforma** (educación del carácter, aprendizaje basado en proyectos y pensamiento de diseño (Design Thinking), programas de reforma escolar).
- **Programas de aprendizaje informal** (preparación y apoyo para la Universidad, interés en las Ciencias y Tecnologías y persistencia).
- **Entornos y herramientas digitales** (proporcionan adaptabilidad, un clima riguroso y de apoyo, recursos, un entorno motivado, mentalidad académica, estrategias de aprendizaje, un control esforzado).

Hablaremos con más detenimiento de algunos de estos clústeres, centrándonos en los relacionados con la adolescencia.

Mentalidades, estrategias de aprendizaje y resiliencia: en el programa *Student Success Skills* (<http://www.studentsuccessskills.com/>) los estudiantes trabajan en grupos para mejorar el establecimiento de objetivos, la monitorización de progresos, la construcción de una comunidad de apoyo, las destrezas cognitivas y de memoria, gestionar la presión y la ansiedad, y construir un optimismo sano. Se ha podido comprobar que este programa incrementa el logro en lectura y matemáticas. Los estudiantes también necesitan desarrollar destrezas metacognitivas para el planeamiento y la monitorización que les permitan tratar con desafíos disciplinarios específicos.

Thinkertools Inquiry Curriculum (<http://thinkertools.org/>) ayuda a los estudiantes de entre 12 y 14 años a aprender a monitorizar y reflexionar sobre su propio proceso mientras llevan a cabo proyectos de ciencias inquisitivos.

Reading Apprenticeship (<http://www.wested.org/cs/ra/print/docs/ra/home.htm>), ayuda a los estudiantes a aprender destrezas metacognitivas para la lectura y análisis de textos en disciplinas específicas, a través de las conversaciones con profesores sobre sus propios procesos mentales, estrategias, recursos de conocimiento, motivaciones, y respuestas afectivas a los textos.

Entre los programas para desarrollar la **resiliencia** se encuentra el *Penn Resiliency Program* <http://www.ppc.sas.upenn.edu/prpsum.htm>, una intervención grupal diseñada para que los estudiantes puedan enfrentarse con emociones que les suponen un desafío y situaciones difíciles. Basado en parte en teorías cognitivo-conductuales sobre la depresión, PRP utiliza un conjunto de factores basados en evidencias que mejoran la resiliencia, como la concienciación acerca de uno mismo y la identificación de pensamientos contraproducentes. Los estudiantes aprenden asertividad, auto-regulación y cómo desafiar las creencias negativas. PRP se desarrolla en doce sesiones de noventa minutos o en entre 18 y 24 sesiones de 60 minutos, conducidas por líderes entrenados con formación en psicología, educación o salud mental. Los estudiantes aprenden conceptos de resiliencia en cada lección a través de sketches o sátiras, juegos de rol, historias cortas y dibujos animados y se les anima a aplicar estas destrezas en sus vidas como parte de sus deberes cada semana.

Escuela alternativa y modelos de reforma:

Dentro de este clúster, encontramos modelos de educación del carácter. Estos modelos comenzaron en el año 2008 con la colaboración entre el Director del *Colegio Riverdale Country School* (<http://www.riverdale.edu/>), David Levin del *KIPP Charter Network* (<http://www.kipp.org/>), y los psicólogos Martin Seligman, Chris Peterson, y Angela Duckworth. Comenzaron con la visión de utilizar los principios de la Psicología Positiva para desarrollar un modelo de escolarización que ayudase a los estudiantes a aprender a desarrollar la determinación o *grit* como una competencia transferible y persistente para entrar en la Universidad y graduarse. Los modelos han evolucionado para apuntar tanto a los apoyos contextuales como a los recursos psicológicos que facilitan la determinación, la tenacidad y la perseverancia. Los rasgos clave del modelo incluyen la articulación explícita de los objetivos de aprendizaje para las competencias establecidas, una evaluación clara y regular y feedback sobre el progreso del estudiante en estas competencias, un intenso desarrollo profesional para ayudar a los profesores a comprender y trabajar con estas competencias, y discursos sobre estas competencias imbuido en la cultura escolar y el currículo disciplinario. Ha sido también este modelo el empleado en el *Colegio Mastery Charter Network* (<http://www.masterycharter.org/>), y se ha convertido en el foco del desarrollo profesional del profesor en el *Relay Graduate School of Education* (<http://www.relay.edu/>) en Nueva York.

KIPP (Knowledge is Power Program):

KIPP comenzó como un modelo para la mejora de resultados académicos como preparación para la Universidad y la vida de jóvenes de comunidades con escasos recursos desarrollado por Mike Feinberg y Dave Levin. Con el tiempo, el programa ha ido desarrollando e implementando un modelo de educación del carácter para fomentar destrezas claves no cognitivas, con un énfasis particular en la determinación o *grit*. Enseñan estas cualidades como destrezas que pueden trabajarse y mejorarse, y persiguen elaborar un discurso escolar alrededor del carácter. Enfatizan muchos de los factores contextuales y recursos psicológicos. Se considera que el establecimiento de objetivos es un factor motivador clave.

Programas de preparación para la Universidad:

- *The Breakthrough Collaborative*
<http://www.breakthroughcollaborative.org/>
- *College Track* <http://www.collegetrack.org/main/>
- *KIPP Through College* <http://www.kipp.org/ktc>
- *OneGoal* <http://www.onegoalgraduation.org/>
- *Student Success Academy*
<http://www.studentsuccessacademy.com>

Entornos y herramientas digitales:

- *Reasoning Mind* (<http://www.reasoningmind.org/>) para trabajar las matemáticas.
- *Wayang Outopost*, para la geometría y estadísticas (incluye el trabajo con estados emocionales).
- *Knewton* (<http://www.knewton.com/>) y *Agilix* (<http://agilix.com/>) son modelos de aprendizaje personalizado.
- *Web-based Inquiry Science Environment (WISE)* (<http://www.wiseeducation.org/>) es un entorno de aprendizaje rico en tecnología basado en proyectos de investigación científica que integra el desarrollo de aprendizaje auto-regulado con la agencia con el aprendizaje de destrezas científicas inquisitivas. Apoya el diseño y la implementación de visualizaciones que proporcionan múltiples ocasiones para que los estudiantes desarrollen explicaciones sobre el mundo real y las preguntas relevantes personalmente. Los estudiantes predicen, observan, explican, reflexionan y evalúan el trabajo de sus compañeros, todo ello mediante el desarrollo de destrezas metacognitivas. *MySystem* permite a los estudiantes ilustrar una secuencia de eventos y construir modelos para explicar los fenómenos científicos. Los estudiantes pueden crear formas representativas adicionales con el *WISE Draw & Flipbook Animator*. A los profesores también se les proporcionan herramientas.

Herramientas digitales:

- *ClassDojo* <http://www.classdojo.com/>
- *Kickboard* <http://kickboardforteachers.com/>
- *SimSchool* <http://www.simschool.org/>
- *Brainology* <http://www.mindsetworks.com/> (con talleres interactivos acerca de la "mentalidad de crecimiento")
- *Learning Kit Project* (<http://www.learningkit.sfu.ca/>) desarrolló gStudy, un Sistema con un conjunto de herramientas para apoyar el aprendizaje auto-organizado cuando los estudiantes tratan con información multimedia (texto, diagramas, cartas, audio, video), con independencia del dominio contenido. Las herramientas apoyan el análisis, la clasificación, la indexación, y la evaluación de información.

Mental Contrasting with Implementations Intentions (MCII):

Duckworth y sus colegas (2011) desarrollaron estrategias para mejorar la auto-disciplina en los adolescentes. En este estudio, testaron si los chicos de entornos desfavorables podrán aprender y aplicar MCII, una estrategia metacognitiva para convertir los pensamientos e imágenes positivas sobre un futuro deseado en un cambio de comportamiento auto-regulado. MCII combina el contraste mental, una estrategia para la consecución de objetivos, y la formación de intenciones de implementación, una estrategia para planear los objetivos propios.

Self-regulation Empowerment Program:

Cleary y Zimmerman (2004) describen un programa de entrenamiento, el *Self-regulation Empowerment Program*, que los profesionales en el ámbito escolar pueden utilizar para empoderar a los adolescentes para que se involucren en ciclos de aprendizaje más positivos y auto-motivadores. En él, coaches del aprendizaje auto-regulado (SRCs) a) emplean procedimientos de auto-evaluación analítica para evaluar las creencias de los estudiantes sobre la auto-regulación y estrategias de estudio, y b) entrenan a los estudiantes para que empleen estas estrategias en una curva de feedback cíclica y auto-regulada. Los estudiantes aprenden a establecer objetivos, seleccionar y monitorizar la efectividad de las estrategias, y ajustarlas en su casa. El programa se desarrolló desde la teoría y la investigación socio-cognitivas, e integra muchos de los rasgos esenciales del modelo de resolución de problemas.

Entrenamiento en Personalidad Resistente:

Se apoya en la hipótesis de que si la personalidad resistente puede aprenderse en la niñez, también puede ser aprendida en la edad adulta. Pero los hábitos ya aprendidos dificultan el aprendizaje. El programa de entrenamiento resistente diseñado por el HARDINESS INSTITUTE (Kobasa y Maddi, 1982; Koshaba y Maddi, 2004). Es preventivo, Intenta evitar la experiencia del estímulo estresante. Método que integra cambio de creencias, y ejercicios de naturaleza cognitiva, emocional y comportamental.

Tres técnicas relacionadas (reconstrucción situacional, focalización, autocompensación) en las que el sujeto aprende a enfrentarse a las situaciones estresantes transformándolas y resolviendo el problema. Si las técnicas no consiguen rebajar el nivel de amenaza, habrá que pensar que es una amenaza objetiva, entonces entra en juego la compensación, es decir, pensar en una segunda situación en la que haya más posibilidades de actuar, siguiendo las dos técnicas anteriores.

CUARTA PARTE - EL MODELO DE LA UP: UNA PROPUESTA INTEGRADORA

1.- Un modelo integrador

En las teorías e iniciativas estudiadas hemos visto muchos elementos y propuestas interesantes, pero que carecían de rigor sistemático. Les faltaba un modelo de inteligencia, de desarrollo evolutivo, de los objetivos a alcanzar, que evitara repeticiones y ausencias. El futuro de nuestra infancia puede resentirse si no aprovechamos la segunda época dorada del aprendizaje para que adquieran el talento necesario para enfrentarse al futuro con posibilidades de éxito. Lo que presentamos aquí es un proyecto sistematizador, que no pretende dar todas las respuestas, sino abrir un ambicioso campo de investigación y de aplicación práctica de esas investigaciones. Veremos aparecer casi todos los elementos y factores que hemos estudiado, pero situados adecuadamente en un modelo integral bien definido.

2.- Idea central: el empoderamiento

Insistentemente han aparecido como tareas evolutivas de la adolescencia el deseo de independencia, de autonomía, de identidad, y también de vinculación a un nuevo grupo social. Por una parte, al grupo de iguales; por otra, al mundo adulto. Todos estos deseos podemos unificarlos en un término que mencionan muchos autores: *empoderamiento*. Debemos “empoderar” a los adolescentes, lo que significa fomentar su conciencia de que son los actores de su propio desarrollo, que deben dirigir sus aprendizajes, elegir sus metas, desarrollar su autonomía, diseñar su talento. Deben ser dadores de cuidados, y no solo receptores de cuidados. Han de ser conscientes de sus derechos y también de sus responsabilidades. No podemos infantilizar una época que debe apartarse de la niñez. Por nuestra parte, los adultos que debemos considerarlos agentes de cambio social, no meros sujetos pacientes. “Empoderar” significa “dar poder”, pero hay que entender lo que esto quiere decir. No se trata de un eslogan demagógico: “¡La adolescencia al poder!”, porque esto significaría: “La adolescencia –por el hecho de serlo- debe tener poder”, lo cual es muy discutible. El concepto de “empoderamiento”, en cambio, significa: “Debemos fomentar que los adolescentes adquieran las fortalezas que les hagan poderosos”. La adolescencia es el momento adecuado para adquirirlas. Cuando una experta en psicología positiva como Angela Lee Duckworth, escribe: “La autodisciplina es lo que nos da poder” -*Self Discipline is Empowering*- está hablando de “poder” en el mismo sentido que nosotros. Añade: “El bajo rendimiento de la juventud estadounidense suele achacarse a la ineptitud de los maestros, a los libros de texto aburridos y al número elevado de alumnos por clase. Nosotros sugerimos otro motivo por el que los estudiantes no alcanzan su potencial intelectual: la falta del ejercicio de la autodisciplina. Creemos que a muchos jóvenes estadounidenses les cuesta tomar decisiones que exijan sacrificar el placer a corto plazo por el beneficio a largo plazo, y que los programas que fomenten la autodisciplina pueden ser la vía para aumentar el rendimiento académico” (Duckworth y Seligman, 2005).

Las líneas de convergencia hacia este modelo son abrumadoramente numerosas. En el proyecto *Students at the Center*, elaborado por la Fundación “Jobs for the Future” se insiste en la importancia de que los estudiantes se empoderen para tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, con los profesores y otros profesionales como facilitadores (<http://www.studentsatthecenter.org/>). En el libro de Virginia Smith Harvey y Louise Chickie-Wolfe, *Fostering Independent Learning*, se dedican varios capítulos al tema el *empowering* (para estudiar, para autorregularse, etc.) (Smith Harvey y Chickie-Wolfe 2007). John Coleman, un experto en adolescencia, sostiene que el cambio fundamental en la consideración de la adolescencia es la idea de que el joven individual es un agente activo a la hora de dar forma o determinar su propio desarrollo. La idea de que los adolescentes pueden, en cierto sentido, construir su adolescencia va imponiéndose, y se relaciona con otros conceptos como resiliencia, *coping* proactivo y educación basada en fortalezas. “Considerar que el adolescente es un agente activo en su interacción con el contexto, es uno de los grandes cambios en psicología del desarrollo” (Coleman, 2011). Y, por supuesto, el énfasis últimamente puesto en el desarrollo de las funciones ejecutivas confirma esta idea.

El concepto de “empoderamiento” fue aplicado en educación por Paulo Freire, para significar la capacidad de disponer de los propios recursos psicológicos y de la información necesaria para llevar una vida autónoma. Después ha ampliado su ámbito de aplicación. Rowlands (1997) señala tres dimensiones: (a) la personal, como desarrollo del sentido del yo, de

la confianza y de la capacidad individual, (b) de las relaciones próximas, como capacidad de negociar e influir en la naturaleza de las relaciones y las decisiones, y (c) la colectiva, como participación en estructuras políticas y acción colectiva basada en la cooperación.

3.- Del empoderamiento a la posibilidad

“Poder” y “posibilidad” proceden de una raíz común. En *La pasión del poder* (José Antonio Marina, 2008) se explica que la primera acepción de “poder” es “la capacidad de hacer real lo posible”. Esta es la definición de la adolescencia que queremos promover: la adolescencia es la etapa en que se adquiere la “capacidad de hacer real lo posible”. Freud consiguió convencer a mucha gente de que la infancia vivía bajo el régimen del deseo, del que salía para entrar en tremendo régimen de la realidad. Se olvidó de que –entre una y otra- hay una etapa extraordinariamente fértil: la edad de la posibilidad. Esa es la característica esencial de la adolescencia o, al menos, del Nuevo Paradigma de la Adolescencia.

Construir el dominio de la posibilidad exige dos cosas: imaginar las posibilidades y adquirir los poderes para realizarlas. Ambas capacidades forman parte de las llamadas “funciones ejecutivas de la inteligencia”. “Cuando el niño entra en su segunda década –escriben Deanna Kuhn y Sam Franklin- comienza a desarrollarse progresivamente una fuerza ejecutiva. Esta función ejecutiva asume el papel de monitorizar y gestionar el despliegue de los recursos cognitivos como una función de las tareas demandadas, lo que hace el pensamiento y el aprendizaje más efectivos” (En Damon y Lerner, 2008).

Debemos recordar que las vocaciones se inician en la adolescencia o a partir de experiencias adolescentes, como Benjamin Bloom (1985) estudió en *Developing Talent in Young People*. Tim Gibbons, “Endurance Training Coordinator” del Comité Olímpico Estadounidense, comenta la obra de Bloom y encuentra en ella parecidos con el desarrollo del talento que había descrito Whitehead, que lo dividía en “romance, precisión e interacción”. La fase de romance se caracteriza por el juego, lo divertido, la exploración, y un tiempo en el que los niños aprenden las habilidades fundamentales y desarrollan el amor por un campo determinado. Suelen ser los primeros entrenadores los que despiertan ese amor. Durante el periodo de precisión, se desarrolla el aprendizaje sistemático. Seis años fue el periodo típico en el que músicos o atletas se entrenaron para una performance internacional. Deben comenzar antes de los dieciséis. Durante la etapa de integración, trabajan con un entrenador muchas horas al día. Se cumple la ley de las diez mil horas de Erickson.

Epstein (2007) dedica varios capítulos de su libro a estudiar las habilidades que puede tener un adolescente. Mihaly Csikszentmihalyi y sus colegas en su libro sobre adolescentes talentosos (Csikszentmihalyi et al., 1997) afirman que el desarrollo del talento –el compromiso necesario para conseguir un nivel alto- se decide en la adolescencia. Tony Wagner, experto en educación, ha escrito *Creating Innovators*, un libro cuyo subtítulo es *The Making of Young People Who Will Change the World*, la fabricación de los jóvenes que cambiarán el mundo (Wagner Scribner, Nueva York, 2012).

4.- Teoría Ejecutiva de la Inteligencia

Consideramos que la Teoría Ejecutiva de la Inteligencia (TEI) es el marco teórico más potente del que disponemos para explicar las funciones intelectuales, su desarrollo, las capacidades y límites del aprendizaje. Sus puntos básicos son:

- (1).- El objetivo principal de la inteligencia es la supervivencia, la adaptación al medio, la protección de la homeostasis. Sólo en los humanos adquiere objetivos más complejos, pero sigue siendo verdad que la función primordial de la inteligencia es **dirigir adecuadamente la acción**. Guy Claxton (2002) define con razón la inteligencia como aquello que permite a un organismo perseguir sus fines e intereses de la manera más satisfactoria posible dentro de la situación, entendida en su compleja totalidad, en la que se encuentra. Por eso, la inteligencia es esencialmente práctica y sólo se convierte en teórica cuando elige como fin de su actividad el conocimiento teórico.
- (2).- La inteligencia humana se diferencia de la animal porque ha aprendido a controlar cada vez mejor los procesos cerebrales, lo que le ha permitido crear cultura, y transmitirla, ampliando así su poder. Para explicar este proceso conviene distinguir dos niveles de funcionamiento cerebral –parecidos al nivel 1 y nivel 2 del modelo de Daniel Kahneman (2012). También Rom Harré y su equipo mantienen unas ideas parecidas: (1) El control consciente de la acción descansa en rutinas no conscientes; (2) La Psicología debería convertirse en una ciencia de dos niveles: el nivel de control consciente y el nivel de los mecanismos automáticos; (3) Hay

un tercer nivel, el social, que proporciona al sujeto los instrumentos para ejercer ese control voluntario (Harre, 1989). En el nivel inferior se encuentran todas las operaciones básicas que el cerebro realiza según una programación genética, o que efectúa automáticamente después de haberlas aprendido y convertido en hábitos. No sabemos cómo las realizamos. Si la Neurociencia trabaja tanto para descubrir cómo funciona el cerebro cuando percibe, recuerda, siente, actúa, es porque desconocemos como realizamos esas operaciones. Son, pues, inconscientes. Sólo el resultado de algunas de ellas pasa a estado consciente. Llamamos a ese nivel del que proceden nuestras experiencias conscientes *inteligencia generadora*. La consciencia abre el nivel superior, en el que actúan funciones ejecutivas que pueden bloquear, dirigir, orientar, educar el nivel inferior. Dicho en términos que pueden parecer escandalosos, la educación consiste en construir un inconsciente eficiente, es decir, una adecuada *inteligencia generadora*. Y también, por supuesto, una *inteligencia ejecutiva*, capaz de dirigir y perfeccionar la maquinaria no consciente.

El cambio se produce, pues, cuando la inteligencia puede dirigirse a sí misma, es decir, autogestionarse. El autocontrol es la función ejecutiva central. No es una facultad omnipotente, sino sólo la capacidad más o menos amplia para dirigir, cambiar o bloquear las operaciones ya existentes. Pero su efecto es colosal, porque, como dice Doidge: permite que el cerebro se construya a sí mismo. La hipótesis con que trabaja la TEI es que esa función no existe en abstracto, no trabaja en el vacío, sino que se aplica a cada una de las operaciones básicas de la inteligencia generadora -percepción, procesamiento de la información, atención, memoria, motivación, conciencia del yo, etc.- cada una de las cuales se convierte en una *operación ejecutivamente transformada*. Los animales se autorregulan automáticamente: mantienen estables sus parámetros fisiológicos, o ajustan su acción a los estímulos. Los animales perciben, pero nosotros podemos decidir lo que queremos percibir, podemos seleccionar el estímulo, podemos buscar intencionadamente un objeto. Los animales aprenden, pero sólo nosotros podemos decidir lo que queremos aprender e inventar métodos para hacerlo de la manera más eficiente. Los animales forman conceptos y son capaces de sacar consecuencias, pero solo nosotros podemos pensar deliberadamente y sobre asuntos fuera del contexto espacial o temporal. Los animales tienen emociones (*emotions*); los humanos, sentimientos (*feelings*), que son la experiencia consciente de las emociones. Los animales mantienen relaciones sociales, construyen sociedades muy complejas, como los hormigueros, pero solo nosotros podemos construir sociedades complejas basadas en la autonomía individual, y reguladas por normas no genéticamente determinadas. Los animales toman decisiones de modo automático, nosotros podemos tomar decisiones deliberadas. La conducta animal está dirigida por los estímulos, pero el ser humano tiene dos sistemas de estímulos: uno sensorial y otro lingüístico -el segundo sistema de señales del que habló Pavlov- lo que amplía hasta el infinito el campo de su conocimiento posible. No hay una ruptura entre el mundo animal y el mundo humano. Hay sólo una transfiguración producida por la capacidad de dirigir todo el gigantesco mecanismo cerebral hacia metas elegidas por nosotros mismos. Me gustaría llamar la atención sobre esta frase, en apariencia intrascendente. [La diferencia está en poder dirigir una poderosa maquinaria -que no conocemos del todo- hacia metas elegidas voluntariamente.](#) Se trata de una capacidad lentamente aprendida en nuestra historia evolutiva y en nuestra biografía personal.

No estamos haciendo "psicología-ficción". La Neurociencia nos dice que la experiencia consciente emerge del trabajo no consciente de nuestro cerebro, y que a partir de ella podemos introducir variaciones en la formidable maquinaria neuronal. Este bucle prodigioso lo denominamos con palabras que comienzan por el prefijo "auto": nos autocontrolamos, autorregulamos, autodeterminamos. Somos autónomos, "autopoieticos", como dice Maturana. Intentamos pasar de la disciplina externa a la autodisciplina. Los comportamientos espontáneos, automáticos, preprogramados son dirigidos por las llamadas [funciones ejecutivas](#). Para los docentes, es importante recordar que en nuestra historia evolutiva, esa capacidad no ha aparecido de la noche a la mañana. Es fruto de una lenta educación. Gracias a ella, los humanos aprendieron a controlarse a sí mismos, impulsados posiblemente por presiones sociales, como han indicado Diamond y Lezak (1983). Para Diamond (2002), de las funciones ejecutivas depende la capacidad de responder adecuadamente a los patrones sociales, para regular la vida social y para integrarse adecuada y eficazmente con los otros. Russell Barkley, en su libro *Executive functions*, hace una revisión de estos trabajos (Barkley 2012). También nosotros debemos aprender a realizar esas funciones.

El autocontrol guarda estrecha relación con los presupuestos de la psicología positiva, y de gran parte de los programas preventivos. Según la revisión de Baumeister y sus colegas (1994), el fallo en el autocontrol es el núcleo de casi todos los problemas sociales y personales que amenazan a los ciudadanos del mundo desarrollado. Esos problemas incluyen la adicción a las drogas, crimen y violencia, embarazos no queridos, enfermedades de transmisión sexual, abandono escolar, juego, abuso de las tarjetas de crédito, falta de ahorros, furia y agresividad, falta de ejercicio, obesidad. El interés en el autocontrol deriva del interés en estos efectos.

Según Peterson y Seligman (2004), estas son las consecuencias del autocontrol:

- 1.- El autocontrol predice los resultados positivos. Mischel, Shoda, y Peake mostraron que los niños que habían tenido mejores resultados en el test de aplazamiento de la recompensa tenían mejores resultados sociales y académicos una década más tarde. Wolfe y Johnson (1995) usaron 32 rasgos diferentes de personalidad en un amplio estudio sobre los resultados académicos, y el autocontrol fue el único que predecía los resultados. El autocontrol está relacionado con el mejor ajuste personal. TieneN menos síntomas patológicos, incluidos somatizaciones, TOC, depresión, ansiedad, agresividad, fobias paranoias (Tagbey). Tienen mayor auto-aceptación y autoestima, controlan mejor la furia. Tienen mejores relaciones con sus parejas. Los niños con buen autocontrol tienen menos problemas de conducta y mejor comportamiento social (Murphy y Eisenberg, 1997).
- 2.- El autocontrol predice la ausencia de resultados negativos y está relacionado con la ausencia de una variedad de problemas.

5.- Una nueva pedagogía

Si la autorregulación -la capacidad de alterar los propios procesos psíquicos y las respuestas de acuerdo con meta elegidas- es la cualidad que diferencia la inteligencia humana de la inteligencia animal, y es una cualidad que se adquiere por educación, resulta extraño que los sistemas pedagógicos no hayan dado a este tema la atención que merece. Ahora ha llegado el momento de otorgársela. Como escribe Stuart Shanker (2010), "estamos en medio de una revolución en la teoría y la práctica educativas. Los avances científicos en diversos campos apuntan a una misma conclusión: que el modo de comportarse un alumno en la escuela puede depender del modo como sepa autorregularse. Algunos investigadores creen que la autorregulación debería ser considerada como un indicador más importante de los desempeños educativos que el IQ".

El autocontrol nos permite actuar voluntariamente sobre nuestro cerebro, es decir, sobre nuestra *inteligencia generadora*, sobre nuestro inconsciente, que es la fuente de nuestras ocurrencias.

6.- Los hábitos, enlace entre la inteligencia ejecutiva y la inteligencia generadora

Las actividades dirigidas ejecutivamente exigen una gran inversión de energía mental, que es un bien escaso. En cambio, cuando se automatizan, se realizan con un gasto mínimo de energía. Para comprenderlo, basta recordar lo que sucede cuando alguien está aprendiendo a conducir. Al principio tiene que pensar todos los movimientos, y parece que le falta tiempo o capacidad de atención. Pero, poco a poco, va automatizándolos, y al final acaba ejecutándolos automáticamente. Lo que ahora sabemos es que se pueden automatizar profesos muy complejos y sofisticados. La creatividad se funda en ellos. La automatización de comportamientos complejos es uno de los grandes recursos de nuestra inteligencia. Como señaló el gran filósofo y matemático Whitehead, "la civilización avanza en proporción al número de operaciones que la gente puede hacer sin pensar en ellas". Las investigaciones de Larry Squire (2009) han mostrado que el cerebro tiende a formar hábitos para ahorrar esfuerzos. Al observar cómo una rata aprendía a encontrar un cebo en un laberinto vieron que al principio los ganglios basales trabajaban mucho y luego, cuando la rata conocía la trayectoria, su actividad disminuía. Si dejamos que utilice sus mecanismos, el cerebro intentara convertir casi todas las rutinas en un hábito, porque así ahorra energía. La capacidad de adquirir hábitos complejos se mantiene incluso en personas que sufren grandes daños en su memoria. También sabemos que los mecanismos subconscientes del hábito influyen en infinidad de decisiones que parecen ser fruto de un pensamiento bien razonado, pero que en realidad están bajo la influencia de impulsos que la mayoría de nosotros apenas conocemos o comprendemos (Knowlton et al., 1996 y Bayley et al., 2005).

La Neurología del hábito nos proporciona datos interesantes. La repetición establece una rutina que se desencadena al aparecer una señal, y que permite alcanzar un premio que actúa como reforzador. El concepto de hábito es análogo al concepto de "modelado" en la psicología conductista. Cuando hablamos de "adquisición de una conducta" estamos refiriéndonos al establecimiento de un hábito. En este caso, el electroencefalograma presenta dos picos y un valle. El primer pico es el momento en que el cerebro decide entregar la acción a un hábito. El segundo, cuando consigue la recompensa. Cuando el hábito se ha establecido, la señal y la recompensa se superponen, produciendo un fuerte sentimiento de deseo y de expectación. Eso es lo que da fuerza al hábito (Schultz, 2006). Los hábitos especialmente fuertes producen reacciones similares a las adicciones, de modo que desear se convierte en un ansia obsesiva que puede obligar a nuestro cerebro a poner el piloto automático incluso en presencia de fuertes factores disuasorios como perder la reputación en el trabajo, el hogar o la familia. (Robinson y Berridge, 1993). Los hábitos establecen rutinas estables. Estas rutinas neurológicas pueden referirse a aspectos

cognitivos (el experto tiene mejor memoria para los datos de su especialidad), emocionales (los hábitos afectivos determinan las respuestas emocionales), ejecutivos (la perseverancia, la voluntad, el mantenimiento de las metas, las virtudes morales), y motores (las habilidades físicas). El conjunto de esos hábitos es lo que denomino "personalidad aprendida" (Marina, 2010).

La Fédération Internationale de Volleyball, con sede en Lausanne, ha publicado un estudio titulado *Basic Concepts of Long Term Development* (2012). Se hacen eco de las opiniones de Coyle (2009) y Ericsson (1993): es muy difícil predecir qué individuos alcanzarán niveles expertos de logro. Bloom dice lo mismo (1985): ser bueno en una fase del aprendizaje puede que no tenga una alta relación con ser bueno en una fase posterior, incluso aunque ambas fases estén dentro del mismo campo del talento. Solo un 10% de los adultos de elite se pensó que pudieran serlo a la edad de 10 a 12.

Los autores defienden dos conceptos. (1) La habilidad inicial y la final no están altamente correlacionadas, entre otras cosas porque la velocidad de maduración de los niños varía grandemente. (2) Los campeones del mañana no nacen, se hacen. ¿Cómo? Hay un tránsito del juego voluntario al entrenamiento deliberado, con una clara idea de los fines y una evaluación de los progresos. "Si practicas solamente con tu cuerpo, nunca tienes el suficiente tiempo", dice Nathan Milstein. Se mencionan el caso de La Masía o del Royal Ballet School. Mientras que en circunstancias normales los jugadores jóvenes solo tienen unas 3.760 horas de contacto a los 21 años, los de la Masía tienen 8.000 antes de los 18.

Los estudios dirigidos por Ericsson y popularizados por Gladwell tuvieron como participantes estudiantes de violín en el Music Academy de Berlín occidental. Los dividió en tres grupos: los que aspiraban a ser solistas internacionales, los que aspiraban a tocar en grandes orquestas, y los que solo pretendían ser profesores de música. Cuando lo comparó comprobó que la única diferencia entre ellos eran las horas que dedicaban a practicar. A los 20 años los concertistas habían practicado 10.000 horas, los buenos unas 8000 y los peores unas 4000. La Masía, fundada según los principios del Ajax's Toekomst Academy, sigue esos mismos patrones. ¿Qué ocurre con los jugadores brasileños? Simon Clifford, que dirigió la Brazil Soccer Schools, dice que en Brasil aparecen tantos buenos jugadores porque los niños practican tres o cuatro horas todos los días. (Pero no en la playa, como se decía, sino en fútbol sala). Más ejemplos: Rory McIlroy, el más joven ganador del US Open de Golf. Su padre comenzó a entrenarle a los 18 meses. A los dos podía golpear un drive de 40 metros. La Asociación de Fútbol considera que los 12 años es la mejor edad para comenzar a entrenarse.

Al hablar de hábitos estamos integrando en el modelo TEI los hallazgos de la *Psicología Positiva*, sus investigaciones sobre "fortalezas" y "virtudes", y también con los programas de Educación del Carácter. Dentro de la tradición clásica, las virtudes y los vicios son "hábitos operativos" dirigidos por valores positivos o por valores negativos.

La pedagogía se enfrenta a la necesidad de fomentar la adquisición de hábitos (Duhigg, 2012). Pero adquirir un hábito no es repetir, consolidar, sino inventar, progresar. También tiene que facilitar una adecuada jerarquía de hábitos. Las acciones –escriben Shallice y Cooper– están estructuradas jerárquicamente mediante esquemas. Un esquema es activado (1) por un estímulo exterior, (2) por un esquema de superior nivel, (3) por la intención del agente (Shallice y Cooper, 2011). Una de las astucias de la inteligencia humana es que con esquemas elementales fijos puede realizar proyectos muy creativos. Es lo que he llamado "bucle prodigioso". Las creencias son un hábito, pero el pensamiento crítico sobre las creencias o la búsqueda sistemática de novedades, también. (Marina y Rodríguez de Castro, 2012). Los hábitos son un mecanismo de la inteligencia para ampliar su eficiencia. Al automatizar las funciones, permiten realizarlas con más facilidad, y menos gasto de energía. Si no tuviéramos hábitos automáticos, atarnos los zapatos nos llevaría una mañana entera. Sin embargo, para no caer en automatismos inertes, podemos adquirir hábitos flexibles, monitorizados por la inteligencia ejecutiva, que se encargará de evaluarlos, y en caso necesario intentará cambiarlos. Todas las actividades mentales se pueden convertir en hábitos. Hay un hábito de la rutina, pero también hay un hábito de la creatividad. Hay un hábito de la dependencia, pero también hay un hábito de la rebelión. El lenguaje nos sirve de ejemplo para mostrar que las conductas innovadoras tienen que basarse en automatismos muy rigurosos. Sólo cuando dominamos bien los mecanismos lingüísticos podemos intentar ser brillantes o ingeniosos hablando. "A medida que se realiza mejor un movimiento, la intención se dirige a totalidades cada vez más vastas, y se empieza a focalizar solo en ellas; con cada progreso del hábito, las vinculaciones internas ya no exigen atención particular, se funden en la focalización global y esta se subordina a las señales y a los fines de la acción que son los únicos remarcados" (Ricoeur 1986).

7.- De la inteligencia ejecutiva a la inteligencia ética

La TEI se adapta perfectamente al dinamismo esencial a la vida. Los animales dirigen su comportamiento a objetivos generales no conscientemente elegidos: la supervivencia individual y la supervivencia de la especie. Dawkins habló del gen egoísta. Dentro

de esos objetivos generales hay objetivos intermedios: alimentarse, protegerse de los depredadores, mantener las constancias vitales, luchar por el territorio, aparearse, cuidar las crías, etc. Los humanos pueden -hasta cierto punto- controlar esas metas. Incluso pueden suicidarse o mantener la castidad, lo que supondría una alteración de los objetivos programados biológicamente.

Siempre que hablamos de conductas dirigidas a metas, hablamos de valores. "Valor" es lo que hace atractivo una meta (o una acción, un objeto, un comportamiento). La Psicología Conductista consideró que los "valores" eran valores, porque servían de recompensa. Llamamos "virtudes" o "fortalezas" a aquellos hábitos que están dirigidos a mejorar y facilitar la realización de metas, es decir, de valores. Y elegir esos valores es lo que llamamos una "cuestión ética". Encontramos aquí la razón por la que los programas preventivos, los de la Psicología Positiva y los de formación del carácter tienen que introducir algún tipo de decisión ética. La mayor parte de ellos eligen como valores la salud, la felicidad, o el bienestar. Sin embargo, estos valores pueden ser suficientes desde el punto de vista individual, pero no desde el punto de vista social. La pura dinámica de la inteligencia nos lleva a la necesidad de introducir algún sistema ético. Antes vimos que este acercamiento de la Psicología Positiva y de la educación del carácter a la moral había levantado serias críticas, porque para muchos la Psicología no tiene que tener contenido prescriptivo, sino sólo descriptivo. Esto es verdad, solo a medias. Pensemos en la medicina. La Anatomía y la Fisiología son puramente descriptivas, la patología puede serlo también, pero, desde luego, la clínica no lo es. Y la medicina, en general, tampoco.

Algo parecido sucede en Psicología con la inteligencia. La Psicología de Piaget era, a su manera, descriptiva de un proceso que se organizaba por valores. Los procesos de desequilibrio y reequilibrio van produciendo operaciones mentales cada vez más capaces de conocer la realidad. La diferencia entre operaciones materiales y operaciones formales reside en eso. Kohlberg aplicó el mismo esquema al razonamiento moral, distinguiendo distintos niveles de complejidad y perfección, que conducían al razonamiento capaz de razonar sobre valores universales. Incluso la actividad científica está dirigida por valores: la verdad, el conocimiento, el poder técnico, etc. Los neurocientíficos se están interesando últimamente por la ética, considerándola, como hace Damasio, un modo más refinado de autorregulación (Changeux et al., 2005).

La TEI es una teoría que comienza en la Neurología y termina en la Ética. En esto sigue la evolución de la Neurología, que ha ido interesándose cada vez más por temas relacionados con el comportamiento moral. David Loye propone que en el cerebro hay un *Guidance System of Higher Mind* en el que el comportamiento moral integra la cognición, la afectividad y la conación. (Loye, 2013). Anteriormente dijimos que Aristóteles tenía una sorprendente vigencia.

En este asunto hay que ser especialmente riguroso, porque es un tema muy controvertido. La TEI sólo plantea los temas fundamentales de la libertad, del comportamiento dirigido a metas, es decir, determinados por valores. Pero ¿está en condiciones de precisar cuáles deben ser esos valores? La Psicología Positiva piensa que sí, y cree que el valor fundamental es el florecimiento personal, la salud mental, la felicidad, y considera que el modo de poner en práctica en cada caso concreto esos valores fundamentales es mediante las virtudes. Esto merece un detallado comentario.

Tradicionalmente las virtudes han sido herramientas psicológicas conservadoras, que servían para transmitir y realizar los valores aceptados por una sociedad. "Bueno" sería la persona que hace "lo bueno", es decir, que actúa según los valores morales de una sociedad o religión. Pero ya Aristóteles descubrió otra dimensión de la virtud, cuando escribió: "Bueno es lo que considera tal una persona buena". Parece que ha puesto la carreta delante del carro, o que nos hemos metido en un círculo vicioso: ¿Quién es bueno? El que hace lo bueno. ¿Qué es lo bueno? Lo que hace el bueno. La teoría de la virtud rompía ese círculo vicioso si se la consideraba, no la repetición o mimesis de lo que había, sino la invención de lo que debería haber. No una simple realización de valores, sino un descubrimiento de valores. Pondremos un ejemplo. ¿Qué es una persona justa? La que actúa justamente. El problema está entonces en definir el criterio de lo justo, que siempre será demasiado abstracto. Por eso, tal vez resulte más productivo definir el justo como la persona que intenta conocer objetivamente la situación que debe juzgar, que aparca sus intereses en el momento de hacerlo, que intenta ponerse en el lugar de los afectados, que procura predecir las consecuencias de su decisión, que conoce otros casos semejantes, que argumenta bien, que conoce la genealogía de las leyes, las trampas de la subjetividad, las posibilidades de que valores fundamentales entren en conflicto, etc.

La Psicología Positiva ha elaborado por ello una teoría inductiva de la ética que se basa en las virtudes. José Antonio Marina ha llegado a conclusiones parecidas, pero con un método diferente, basado en la experiencia cultural de la humanidad. Todas las sociedades han tenido que inventar sistemas normativos para resolver nueve problemas: (1) El valor de la vida (si se puede matar, si todas las vidas valen lo mismo). (2) La relación entre el individuo y la tribu (si debe prevalecer el bien del individuo o el de la tribu). (3) La propiedad y su distribución. (4) El ejercicio del poder. (5) El modo de resolver los conflictos de

intereses. (6) El sexo, la familia y la procreación. (7) El trato a los débiles, enfermos, ancianos. (8) La relación con los extranjeros. (9) La relación con el más allá. Cada cultura los ha resuelto a su manera, y por eso hay tantas morales como culturas. Las religiones han tenido una parte importante en la elaboración de esas morales, por supuesto. En este momento tenemos una proliferación de morales en conflicto. Hay una moral islámica y una moral cristiana. Una moral liberal y una moral comunista. Una moral de la fuerza y una moral de los derechos. Cada una tiene su propio sistema de autojustificación. Necesitamos elaborar una moral transcultural, que nos permita un modo de vida más humano. Esa moral transcultural es lo que denominamos ética. La declaración de los derechos humanos es un intento de elaborarla (Marina, 2010b).

8.- Volvemos a la adolescencia

¿De qué manera enfoca la TEI la adolescencia? La adolescencia es la etapa en que las funciones ejecutivas se desarrollan con más rapidez y, por lo tanto, constituye una etapa fundamental para el rediseño de la personalidad. Lo que hasta este momento se ha aprendido de una manera dirigida fundamentalmente por otros, ahora el adolescente tiene que reaprenderlo por sí mismo. Las funciones ejecutivas permiten al adolescente comenzar a realizar su proyecto personal. No es que intentemos apresurarlo para que lo haga. El mismo afán del adolescente por afirmar su identidad, por distinguirse, por independizarse, nos está guiando. Para conseguirlo, debe conocerse, identificar sus fortalezas, sus debilidades, reconocer las capacidades de transformación que su cerebro está adquiriendo, y también los mecanismos para ampliarlas.

Podemos considerar el talento *infantil* como la mejor manera de aprovechar para cumplir las tareas evolutivas de la infancia. Desde el punto de vista de la TEI eso supone la construcción de una inteligencia generadora apropiada, es decir, que haya aprendido a realizar las operaciones básicas y adquirido los esquemas generadores lingüísticos, emocionales, cognitivos, necesarios para progresar. Como han señalado muchos expertos, durante la infancia las cosas suceden como si los "sistemas ejecutivos" del cerebro del niño estuvieran alojados en el cerebro de sus cuidadores, y la tarea de esos años fuera ir apropiándose de ellos. Allan Schore (1994) escribe: "La relación entre la dinámica de las interacciones tempranas y la ontogenia de la emergente función de autorregulación es quizá el problema fundamental del desarrollo". La maduración de la facultad para regular la emoción y las interacciones sociales (Campos y Barret) o el logro de la aptitud para la autorregulación del afecto (Krystal) son críticos para la capacidad adaptativa del individuo. Alan Sroufe (1996) señala que "la tarea que ocupa los primeros años del niño es el paso de una regulación diádica -entre el niño y su cuidador- a una autorregulación del afecto". El talento adolescente empieza cuando el niño es capaz de volverse hacia su infancia reflexivamente y decide "hacerse cargo de los mandos". Es, en parte, una decisión, como va a ser una decisión llegar a la edad adulta. Peter Pan no quiere dejar de ser niño.

En el libro *El talento de los adolescentes* (Marina, 2014) se describe el nuevo paradigma de la adolescencia, que emprende cuatro grandes proyectos:

- El proyecto de pensar mejor
- El proyecto de sentir mejor
- El proyecto de alcanzar la autonomía
- El proyecto de diseñar la propia personalidad.

9.- El futuro

El Nuevo Paradigma de la Adolescencia es brillante, esforzado y esperanzador. Para implantarse tendrá que luchar contra muchas inercias, perezas y colaboracionismos. Por eso, en la Universidad de Padres vamos a emprender la creación de un CLUB DEL TALENTO TEENS, que sirva de punto de reunión on-line de los adolescentes que quieren emprender la construcción de su propio talento, y en el que podrían reunirse con otros *teens* con los mismos deseos y con adultos dispuestos a compartir con ellos su talento.

Por lo tanto, este estudio es meramente introductorio. Lo importante viene ahora. Bajar del mundo de la teoría al mundo de la práctica es lo único que justifica la teoría. Lope de Vega escribió, hablando de sí mismo:

*En horas veinticuatro
Pasaron de las musas al teatro.*

Por desgracia, harán falta más de veinticuatro horas para que las ideas aquí esbozadas se hagan realidad.

- [Advisory Group on Citizenship \(1998\)](#). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools* (The Crick Report). Londres, Qualifications and Curriculum Authority (QCA)
- [Albee, G.W. \(1980\)](#). *A competency Model to Replace the Defect Model in Community Psychology*. Gardner Press
- [Alemany et al. \(2013\)](#). *Aprender a Emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Fundación Príncipe de Girona/ Aula Planeta
- [Alliance for Excellent Education \(2009\)](#). *The High Cost of High School Dropout*. Alliance for Excellent Education, Washington
<http://all4ed.org/reports-factsheets/the-high-cost-of-high-school-dropouts-what-the-nation-pays-for-inadequate-high-schools/>
- [Ananiadou, K., y Claro, M. \(2009\)](#). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Paris: OECD. Disponible en:
http://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154
- [Arias, Monjas y Verdugo \(1992\)](#). *Intervención sobre la competencia social de los a.c.n.e.e. en Educación Infantil y en Educación Primaria*. Madrid. CIDE
- [Arnett, J.J. \(2000\)](#). *Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*. *American Psychologist*, Vol. 55. No. 5, 469-480
- [Arnett, J. J. \(2004\)](#). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press
- [Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E.K. y Yee, J.A. \(2000\)](#). *How Service Learning affects students*. Higher Education Research Institute. University of California, Los Angeles
- [Balatti, J. y I. Falk. \(2002\)](#). *Socioeconomic Contributions of Adult Learning to Community: A Social Capital Perspective*. *Adult Education Quarterly* 52 (4): 281-98
- [Balfanz, Robert \(2009\)](#). *Putting Middle Grades Students on the Graduation Path. A Policy and Practice Brief*. Everyone Graduates Center and Talent Development Middle Grades Program. National Middle School Association
- [Banco Mundial \(2005\)](#). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*. Una agenda para la educación secundaria. Ediciones Mayol
- [Banco Mundial \(2003\)](#). *Overall Trends in Secondary Curriculum Reforms in OECD and Balkan Countries*. Documento de trabajo, Human Development Network, Washington, DC
- [Barkley, R.A. \(2012\)](#). *Executive Functions. What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. Nueva York: Guilford Press
- [Batlle, R. \(2013\)](#). *El aprendizaje-servicio: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC editorial
- [Baumeister, R.F., Heatherton, T.F. y Tice, D.M. \(1994\)](#). *Losing Control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press
- [Baumrind, D. \(1987\)](#). *A developmental perspective on adolescent risk-taking behavior in contemporary America*. En C. E. Irwin, Jr. (Ed.), *New directions for child development: Vol. 37. Adolescent social behavior and health* (pp. 93-125). San Francisco: Jossey-Bass. Bios, P.
- [Bayard, J.P. y Bayard, R.T. \(1998\)](#). *¡Socorro, tengo un hijo adolescente!* Barcelona: Temas de Hoy
- [Bayley, P.J., Frascino, J. y Squire, L.R. \(2005\)](#). *Robust habit learning in the absence of awareness and independent of the medial temporal lobe*. *Nature* 436(7050): 550-553
- [Benson, P. et al. \(2004\)](#). *Youth Development, Developmental Assets, and Public Policy*. En Richard M. Lerner y Laurence Steinberg (Eds.) *Handbook of Adolescent Psychology*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons (pgs. 781-814)
- [Benson, P.L. \(1990\)](#). *The troubled journey: A portrait of 6th-12th grade youth*. Minneapolis, MN: Search Institute
- [Berkowitz, M.W. y Bier, M.C. \(2005\)](#). *What Works in Character Education: A research-driven guide for educators*. Character Education Partnership. John Templeton Foundation

- Bhaerman, R, Cordell, K., & Gomez, B. (1998). *The Role of Service-Learning in Educational Reform* (Raleigh, N.C.: National Society for Experiential Education; Needham, Mass.: Simon & Schuster, 1998
- Bloom, B. (Ed.) (1985). *Developing talent in young people*. Nueva York: Ballantine Books
- Bowles, S., y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*, Vol. 75. Nueva York: Basic Books
- Bradley, M.I. (2004). *Mon ado me rend fou*. Quebec: Les edition de l'homme
- Brandsford Brown, B. et al. (2002). *The World's Youth*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bridgeland, J. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*. Civic Enterprises, Washington
- Buelga, S. (2007). *El empowerment. La potenciación del bienestar desde la psicología comunitaria*. En Gil, M. (Dir.), *Psicología social y bienestar: una aproximación interdisciplinaria* (pgs. 154-173), Universidad de Zaragoza
- Carnegie Council on Adolescent Development (1995). *Great Transitions: Preparing Adolescents for a New Century*. Nueva York: Carnegie Corp
- Casco, F.J. y Oliva, A. (2005). *Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores*. *Apuntes de Psicología*, 22, 171-185
- Castillo Ceballos, G. (2009). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide, Colección Ojos Solares
- Catalano, Richard F, y Hawkins, J.D. (2005). *Investing in Your Community's Youth: An Introduction to the Communities That Care System*. University of Washington
- <http://www.sdr.org/ctresource/Community%20Building%20and%20Foundational%20Material/Investing%20in%20Your%20Community's%20Youth.pdf>
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., and Hawkins, J.D. (2002). *Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs*. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15. doi: 10.1037/1522-3736.5.1.515a.
- Center for Civic Education (1994). *National Standards for Civics and Government*. <http://www.civiced.org/standards> (Consultado el 6 de octubre de 2014)
- Changeux et al. (Eds.) (2005). *Neurobiology of human values*. (pp. 47-56). Londres: Springer Verlag
- Christensen, C.M., Horn, M.B. y Staker, H. (2013). *Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids*. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation
- CISCO (2010). *The Learning Society*
- http://www.cisco.com/web/about/citizenship/socio-economic/docs/LearningSociety_WhitePaper.pdf
- Clarke, G.N., Lewinsohn, P.M., y Hops, H. (1990). *Adolescent Coping with Depression Course*. Eugene, Oreg. Castalia Press
- Claxton, G. (2002). *Building Learning Power*. TLO Ltd
- Cleary, T.J., y Zimmerman, B.J. (2004). *Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning*. *Psychology in the Schools*, Vol. 41(5), 2004
- Cobo Romani, C., y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·leccióTransmedia XXI. Laboratori de MitjansInteractius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona
- Coleman, J. (2011). *The Nature of Adolescence*. Nueva York: Rutledge
- "Communities that Care: Prevention Strategies Guide" (2004). Tomado de la página del "Social Development Research Group" de la Universidad de Washington:
<http://www.sdr.org/ctresource/Prevention%20Strategies%20Guide/introduction.pdf> (Consultado el 2 de junio de 2014)
- Coslin P. (2010). *Ces ados qui nous font peur*. París: Armand Colin
- Covey, S. (2013). *Los 7 hábitos de los adolescentes altamente efectivos*. Barcelona: De Bolsillo.
- Coyle, D. (2009). *The Talent Code*. Nueva York: Bantam
- Csikszentmihalyi, M. et al. (1997). *Talented teenagers. The roots of success and failure*. Cambridge, Ma: Cambridge University Press
- Darendorf, R. (1994). *The changing quality of Citizenship*. En *The Condition of Citizenship*, editado por Bart Van Steenbergen. Londres: Sage Publications
- Damon, W. (1997). *The Youth Charter*. The Free Press

- Damon, W. (1995). *Greater Expectations. Overcoming the culture of indulgence in America's homes and schools*. The Free Press
- Damon, W. y Lerner, R.M. (Eds), (2008). *Child and Adolescent Development*. Hoboken, N. J. Wiley
- Dawson, P. y Guare, R. (2010). *Executive Skills in Children and Adolescents, Second Edition: A Practical Guide to Assessment and Intervention (The Guilford Practical Intervention in the Schools Series)*. The Guilford Press
- Dee, T. (2003). *Are There Civic Returns to Education?* Documento de trabajo NBER 9588, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. <http://www.nber.org/papers/w9588>
- Diamond, A. (2002). *Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood*. En D. T. Stuss, & R. T. Knight (Eds.) *Principles of frontal lobe function* (pp. 466–503). Nueva York: Oxford University Press
- Duckworth, A.L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G. y Gollwitzer, P.M. (2011). *Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: benefits of mental contrasting and implementation intentions*. *Educational Psychology*, 31: 1, 17-26
- Duckworth, A.L. y Seligman, M.E.P. (2005). *Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescent*, *Psychological Science*, 16, 993-944
- Duhigg, Ch. (2012). *The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business*. Random House
- Duncan, G., and Magnuson, K. (2011). *The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems*. En G.J. Duncan y R. J. Murnane (Eds.), *Whither opportunity: Rising inequality, schools, and children's life chances* (pp. 47-70). Nueva York: Russell Sage Foundation
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta
- Dykes, G., Furdyk, M., Hassan, S. y Corriero, J. (2013). *From Learner Voice to Emerging Leaders*. Promethean Thinking Deeper Research Paper No. 6.
http://www.prometheanworld.com/rx_content/files/PDF/PrometheanThinkingDeeperResearchPaperNo6-FromLearnerVoicetoEmergingLeader-169728.pdf
- Ehrenreich, B. (2011). *Sonríe o muere. La trampa del pensamiento positivo*. Turner, Madrid, 2011
- Elzo, J. y Megías, E. (Coords.) (2014). *Jóvenes y valores (1). Un ensayo de tipología*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD
- Enright, R.D., Levy, V.M., Harris, D. y Lapsley, S.K. (1987). *Do economic conditions influence how theorists view adolescence?* *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 541-559
- Epstein, R. (2010). *"Teen 2.0." Saving our children and families from the torment of adolescence*. Sanger, California: Word Dancer Press
- Epstein, R. (2007). *The case against adolescence*. Sanger, California: Word Dancer Press
- Equipo IGOPnet (2014). *Jóvenes, Internet y política*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T. y Tesch-Romer, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. *Psychological Review*, 100, 363-406
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Flammarion
- Feinstein, S.G. (2009). *Secrets of the Teenage Brain*. Thousand Oaks CAL: Corwin
- Fielding (2012). *Beyond student voice: Pattern and partnership and the demands of deep democracy*. *Revista de educación* 359
- Fielding (2007). *Carving a new order of experience. A preliminary appreciation of the work of Jean Rudduck in the field of student voice*. *Education action research*, 323-336
- Fize, M. (2009). *Antimanuel d'Adolescence*. Québec: Les éditions de l'homme
- Flanagan, C. (2008). *Young People's Civic Engagement and Political Development*. The Network on Transitions to Adulthood
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2013). *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. Seattle, Washington: Collaborative Impact
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere. Integrating Technology, Pedagogy and Change Knowledge*. Canadá. Pearson
- Fuster, J. (2014). *Cerebro y libertad. Los cimientos cerebrales de nuestra capacidad para elegir*. Barcelona. Ariel
- Gail, J.R. y Jill, K.F. (2005). *The Source for Development of Executive Functions*. East Moline, IL: LinguiSystem
- Gallup (2013). *State of the American Workplace Employee Engagement Insights for U.S. Business Leaders*. Gallup, Inc.

- Gardner, H. (2011). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós
- Garnezy, N. (1983). *Stressors of childhood*. En N. Garnezy y M. Rutter (Eds.) *Stress, coping, and development in children* (pp. 43-84). Nueva York: McGraw- Hill
- Galantyer C.A. y Jensen P.S. (2011). *Salud mental en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Panamericana
- Gauchet, M. (2003). *La condition historique*. Londres: Folio
- Gentile, A., Sanmartín, A. y Hernández, A. (2014). *La sombra de la crisis. La sociedad española en el horizonte de 2018*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD
- Gestsdóttir, G., y Lerner, R.M. (2008). *Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation*. *Human Development*, 51, 202-224
- Gestsdóttir, S. y Lerner, R.M. (2007). *Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from The 4-H Study of Positive Youth Development*. *Developmental Psychology*, 43(2), 508-521
- Giedd, J.N. et al. (1999). *Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study*. *Nature Neuroscience*, 2 (10), 861-863
- Giménez, M., Vázquez, C., Hervás, G. (2010). *El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Mas allá de los modelos de vulnerabilidad*. *Psychology, Society, & Education* 2010, Vol.2, No2 pp. 97-116
- Gladwell, M. (2009). *Fueras de serie*. Olibo. Taurus
- Goldberg, Elkhonon (2002). *El Cerebro Ejecutivo*. Barcelona: Crítica
- Goldin, C. (2001). *The Human Capital Century and American Leadership: Virtues of the Past*. *Journal of Economic History* 61 (2): 263-92
- Graham, P. (2004). *The end of Adolescence*. Oxford: Oxford University Press
- Gratton, L. (2012). *Prepárate: el futuro del trabajo ya está aquí*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Harre, R. (1989). *Motivos y mecanismos. Introducción a la psicología de la acción*. Barcelona: Paidós
- Havighurst, R.J. (1951). *Developmental tasks and education*. Nueva York: Longmans, Green
- Heckman, J. J., Stixrud, J. y Urzua S. (2006). *The effects of cognitive and non cognitive abilities on labor market outcomes and social behavior*. *Journal of Labor Economics* 24(3), 411-482
- Hernández, P. y Aciego de Mendoza, R. (1990). *PIECAP: Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal (aprendiendo a realizarlos)*. Madrid. TEA Ediciones, S.A.
- Hernández-Sampelayo, M. (2007). *La educación del carácter*. Madrid. Eiusa
- Hidalgo, M.I., Redondo, A.M., Castellano, G. (2012). *Medicina de la adolescencia. Atención Integral*. SEMA
- IBM (2009). *Education for a smarter planet: the future of learning*
<http://www.redbooks.ibm.com/redpapers/pdfs/redp4564.pdf>
- INJUVE (2012). *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: Edición Instituto de la Juventud
- Institute of Education (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. Leslie Morrison Gutman, Ingrid Schoon. The Education Endowment Foundation (EEF)
- INTEL (2014). *Transforming Education for the Next Generation. A Practical Guide to Learning and Teaching with Technology*
<http://www.k12blueprint.com/sites/default/files/transforming-education-next-generation-guide.pdf>
- Jeammet, P. (2008). *Pour nos ados, soyon adultes*. París: Odile Jacob
- Jenkins, R., You, D., Anthony, D., Wardlaw, T. (2013). *The changing face of global child demographics*. *The Lancet*, 381(9868), 701-703
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind*. Association for Supervision and Curriculum development. Virginia: Alexandria
- Josephson Institute of Ethics (1992)
<http://charactercounts.org/overview/aspen.html> (Consultado el 6 de junio de 2014)
- Keyes, C.L.M. (2007). *Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health*. *American Psychologist*, 62, 95-108
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate

- Kimmel, M. (2011). *Manhood in America: A Cultural History*. OUP USA
- Khoshaba, D.M. y Maddi, S.R. (2004). *Hardi Training: managing stressful change* (5ª ed.). Irvine: Hardiness Institute
- Knowlton, B.J., Mangels, J.A. y Squire, L.R. (1996). *A neostriatal habit learning system in humans*. *Science* 273(5280): 1399-402
- Kobasa, S.C., Maddi, S.R., y Kahn, S. (1982a). *Hardiness and health: a prospective study*. *J Pers Soc Psychol* 42:168-177
- Lameiras Fernández, M., Rodríguez Castro, Y., Ojea Rúa, M. y Dopereiro Rodríguez, M. (2010). *Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual*. Madrid: Pirámide
- Larson, R. y Angus, R. (2011). *Adolescents' Development of Skills for Agency in Youth Programs: Learning to Think Strategically*. En *Child Development. Special Issue: Raising Healthy Children*. Volume 82, Issue 1, pages 277-294
- Larson, R. (2000). *Toward a Psychology of Positive Youth Development*. *American Psychologist*, Enero 2000, pgs. 170-183
- LeBreton, D. (2012). *La edad solitaria. Adolescencia y sufrimiento*. Santiago: Lom Ediciones
- Lerner, R.M. et al. (2011). *Thriving in Childhood and Adolescence: The Role of Self-Regulation processes*. Hoboken, NJ: Wiley
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., von Eye, A. & Lewin-Bizan, S. (Ed.) (2009) "Foundations and function of thriving in adolescence: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development" *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 585-600.
- Lerner, R.M. (2007). *The good teen: Rescuing adolescents from the myth of the storm and stress years*. Nueva York: Crown Publishing
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. y Lerner, J.V. (2005). *Positive youth development*. *Journal of early adolescence*, 25(1), 10-16
- Lerner, R.M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Lerner, R.M. y Benson, P.L. (Eds.) (2003). *Developmental assets and asset-building communities. Implications for research, policy and practice*. Kluwer Academic
- Lerner, R.M. (1982). *Children and adolescents as producers of their own development*. *Development Review*, 2, 342-370
- Lerner, R.M. y Busch-Rossmogel, N.A. (Eds.) (1981). *Individual as producers of their development; A life-span perspective*. Nueva York: Academic Press
- Levine, M. (2003). *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes. Un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño*. Barcelona: Paidós
- Lezak, M.D. (1983). *Neuropsychological assessment* (2ª ed.). Nueva York: Oxford University Press
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character*. Nueva York: Bantam
- Little, R.R. (1993). *What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings*. Paper presentado en el Institute for Children, Youth, and Families Fellows Colloquium, Michigan State University
- Lombardi, M.M. (2007). *Authentic Learning for the 21st Century: An Overview*. Editado por Diana G. Oblinger. Educase Learning Initiative
- López, S.J. (2009). *Gallup Student Poll National Report*. Gallup Inc.
- Loye, D. (2013). *Guidance System of Higer Mind*. Osanto University Press
- Luthar, S.S. y Brown, P.J. (2007). *Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future*. *Development and Psychopathology*, 19, 931-955
- MacIntyre, A. (1999). *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*. Chicago: Open Court
- Maganto, J.M. y Bartau, I. (2011). *Corresponsabilidad familiar. Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide
- Mannes, M. (2006). *Research on and evidence for the developmental assets Model*. En *Getting to Outcomes with Developmental Assets: Ten Steps to Measuring Success in Youth Programs and Communities training*, publicación del Search Institute, Minneapolis, Minnesota
- Marcia et al. (2011). *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*. Springer
- Marina, J.A. (2014). *Bases neurológicas del Nuevo Paradigma Adolescente*. Centro Reina Sofía, Madrid, en prensa
- Marina, J.A. (2012). *El cerebro infantil, la gran oportunidad*. Barcelona: Ariel
- Marina, J.A. y Rodríguez de Castro, M.T. (2012b). *El bucle prodigioso*. Barcelona: Anagrama

- Marina, J.A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel
- Marina, J.A. (2010b). *Las culturas fracasadas*. Barcelona: Anagrama
- Marina, J.A. (2008). *La pasión del poder*. Barcelona: Anagrama
- Marina, J.A. y Benabéu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Alianza, Madrid
- Marina, J.A. (2004). *Aprender a Vivir*. Barcelona: Ariel
- Marina, J.A. (2003) "La creación económica". Bilbao: Deusto
- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Nueva York: Van Nostrand. Mayer
- Mayer, R.E. (2011). *Instruction based on visualizations*. En R.E. Mayer y P.A. Alexander (Eds.) *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 427-445). Nueva York: Routledge
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2014). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD
- Meireiu, P.H. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. París: Rue du monde
- Méndez Carrillo, F.X., Llanova Uribebarrea, L.M., Espada Sánchez, J.P. y Orgilés Amorós, M. (2013). *Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Pirámide: Madrid
- Menger, C. (1997). *Principios de Economía Política*. Madrid: Unión Editorial
- Milligan, K., Moretti, E. y Oreopoulos, P. (2003). *Does Education Improve Citizenship? Evidence from the U.S. and the U.K.* Documento de trabajo NBER 9584, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. <http://www.nber.org/papers/w9584>
- Moffitt, T.E. (1993). *Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy*. *Psychological Review* 100, 674-701
- Monjas, M.I. (2012). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. Madrid. Cepa
- Murnane, R. y Levy F. (1996). *Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy*. Nueva York: Free Press
- Murphy, B.C. y Eisenberg, N. (1997). *Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are a target of a peer's anger*. *Social Development*, 6, 18-36
- Musitu, G., et al. (2014) *¿Por qué los adolescentes tienen una baja percepción de riesgo respecto del consumo de alcohol? La visión de los expertos*. Universidad Pablo de Olavide.
- National Center for Education Research (2010). *Efficacy of Schoolwide programs to Promote Social and Character Development and reduce problem Behavior in elementary School Children*. US Department of Education
- National Middle School Association NMSA (2010). *This We Believe: Keys to Educating Young Adolescents*. NMSA, Westerville, Ohio
- National Research Council (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J.W. Pellegrino and M.L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press
- National Research Council (2003). *Community Programs to Promote Youth Development*. Washington: National Academy Press
- Nellie Mae Education Foundation y Jobs of the Future (2013). *Putting students at the Center. A reference Guide*. <http://www.studentsatthecenter.org/resources/putting-students-center-reference-guide>
- OCDE (2005). *Definition, and selection of key competences*. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Ohlin, K.E., Farmer, D. y Ryan, K. (1999). *Building Character in Schools*. San Francisco, Jossey-Bass
- Ohlsson, S. (2011). *Deep Learning. How the mind overrides experience*. Cambridge: Cambridge University Press
- Oliva, A. et al. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Junta de Andalucía
- Oliva, A. et al. (2010). *Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente*. Fundación Infancia y aprendizaje
- Oliva, A. et al. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Junta de Andalucía

- O'Neill, J. y Conzemius, A. con Commodore, C. y Pulsfus, C. (2006). *The Power of SMART Goals: Using Goals to Improve Student Learning*. Bloomington, IN: Solution Tree
- Ontario Department of Education (2013) *Capacity Building Series K-12*.
http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_parentEngage.pdf
- Ontario Early Years Policy Framework (2013)
<http://www.edu.gov.on.ca/childcare/OntarioEarlyYear.pdf>
- Ontario Department of Education (2012). *With our Best Future in Mind: Implementing Early Learning in Ontario*
<https://www.ontario.ca/education-and-training/early-learning-report>
- Ontario Department of Education (2012). *Every Child Every Opportunity*
http://www.pcfk.on.ca/PDFs/Research_Ken/Every%20Child%20Every%20Opportunity.pdf
- Pama, E. A. C. (2010). *Decision making during the Tweede Fase: To what extent does this educational method fit into the cognitive abilities of a child in the modern society?* Social Cosmos, 1
- Payne, K. y Edwards, B. (2010). *Service Learning Enhances Education for Young Adolescents*. Phi Delta Kappan vol. 91, n° 5, 27-30
- Paul Hamlyn Foundation (2012). *Learning Futures. A Vision for Engaging Schools*. CC Paul Hamlyn Foundation
http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Learning%20Futures_Engaging_Schools.pdf
- Peale, N.V. (1955). *The Power of Positive Thinking for Young People*. Londres: Random House
- Pérez Álvarez, M. (2012). *La psicología positiva: magia simpática*. Papeles del Psicólogo, vol. 33
- Perreault, M. y Bibeau, G. (2003). *La gang. Une chimère à apprivoiser*. Montreal: Boréal
- Person, AE, Moiduddin, E., Hague-Angus, M. y Malone, LM. (2009). *Survey of Outcomes Measurement in Research on Character Education Programs*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Institute of Education Sciences
- Peterson, Ch., y Seligman, M.E.P. (2004). *Character, strengths and virtues. A handbook and classification*. Oxford University Press
- Pleux, D. (2008). *Génération Dolto*. Paris: Odile Jacob
- Porter, M.E. (1998). *Clusters and Competition: New Agendas for Companies, Governments, and Institutions*. En Michael E. Porter On Competition. Boston: Harvard Business School Press
- Poulton, R, Moffitt, T.E. (2010). *The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: tips and traps from a 40-year longitudinal study*. *International Journal of Behavioral Development*, 34 (34), 18-21
- Rappaport, J. (1987). *Terms of empowerment/exemplars of prevention: towards a theory for community psychology*. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148
- Raymond, J.-M., Huerre, P., Pagan-Raymond, M. (1997). *L'adolescence n'existe pas: Histoire des tribulations d'un artifice*. Odile Jacob
- Rhodes, J.E. (1994). *Older and wiser: Mentoring relationships in childhood and adolescence*. *Journal of Primary Prevention*, 14(3), 187-196
- Rich Harris, J. (1999). *El mito de la educación. Por qué los padres pueden influir muy poco en sus hijos*. Barcelona. Grijalbo
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris, Éditions du Seuil
- Robinson, T.E. y Berridge, K.C. (1996). *The incentive sensitization theory of addiction: some current issues*. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. Oct 12, 2008; 363(1507): 3137-3146
- Rodríguez, E. y Ballesteros, J.C. (2013). *Crisis y contrato social. Los jóvenes en la sociedad del futuro*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD
- Roth, J.L, y Brooks-Gunn, J. (2003). *What exactly is a youth development program? Answers from research and practice*. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111
- Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment*. Oxford: Oxfam
- Rufo, M. (2007). *La vie en désordre: Voyage en adolescence*. La Belle colère
- Rutter, M. (1987). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331
- Santrock, J. (2001). *Adolescence*. Nueva York: McGraw Hill

- Scales, P.C. y Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute
- Schlegel, A. y Barry, H. III (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. Nueva York: Free Press
- Schore, A.N. (1994). *Affect Regulation and the Origin of the Self*. Nueva York: Lawrence Erlbaum, Hillsdale
- Schultz W. (2006). *Behavioral theories and the neurophysiology of reward*. *Annu Rev Psychol* 57, 87-115
- Secades Villa, R. (1997). *Alcoholismo juvenil. Prevención y tratamiento*. Madrid: Pirámide
- Seligman, M.E.P. y Peterson, Ch. (2004). *Character, strengths and virtues. A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press
- Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama
- Settersteen, R.A., Furstenberg, F.F. y Rumbaut, R.G. (2005). *On the frontier of adulthood*. Chicago University Press
- Shallice, T. y Cooper, R. (2011). *The Organisation of Mind*. Oxford University Press
- Shanker, S. (2010) *Self-Regulation: Calm, Alert and Learning*. Education Canada
- Sherrod, L., Flanagan, R. y Syvertsen, A.B. (Eds.) (2005). *Youth Activism: An International Encyclopedia*. Greenwood Publishing Company, Westport
- Siegel, D.J. (2014). *Tormenta Cerebral. El poder y el propósito del cerebro adolescente*. Barcelona: Alba Editorial
- Simpson, A.R. (2001). *Raising teens. A Synthesis of Research and a Foundation for Action*. Proyecto del Parenting of Adolescents Center for Health Communication, Harvard School of Public Health
- Smith Harvey, V. y Chickie-Wolfe, L.A. (2007). *Fostering independent Learning. Practical strategies to promote student success*. Nueva York: The Guilford Press
- Spear, L. (2010). *The Behavioral Neuroscience of Adolescence*. Nueva York: Norton
- Squire, L.R. (2009). *Memory and Brain Systems: 1969-2009*. *The Journal of Neuroscience*, 29, 12711-12716
- Sroufe, A. (1996). *Emotional Development*. Cambridge: Cambridge University Press
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin: Tome 1, De la jeunesse et des générations*. Flammarion
- Swanson, Ch.B. (2009). *Cities in Crisis 2009. Closing the Graduation Gap Educational and Economic Conditions in America's Largest Cities*. Editorial Projects in Education, Inc.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. París: Seuil
- Tierney, J.P., Grossman, J.B. y Resch, N.L. (1995). *Making a difference: An impact study of big brothers/big sisters*
http://www.bbbs.org/site/c.9iIL3NGKhK6F/b.5961035/kA153/Big_impact8212proven_results.htm (Consultado 6 de octubre de 2014)
- Toro Trullero, J. (2010). *El adolescente en su mundo. Riesgos, problemas y trastornos*. Madrid: Pirámide
- Tough, P. (2012). *How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character*. Mariner Books
- UNESCO (1998). *Civic education: a passport to peace*
- UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*
- US Department of Education (2013). *Promoting grit, tenacity and perseverance: critical factors for success in the 21st century*. DeBarger, A.H., Domsife, C., Rosier, S., Shechtman, N. y Yarnall, L. US Department of Education, Office of Educational Technology
- Válgoma de la, M. (2013). *Padres sin derechos, hijos sin deberes*. Barcelona: Ariel
- Varios autores (2014). *Jóvenes y medios de comunicación. El desafío de tener que entenderse*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza Editorial
- Vedantam, S. (2001). *Are teens just wired that way? Researchers theorize Brain changes are linked to behavior*. *Washingtong Post*, 3 de junio 2001
- Wagner, Tony (2012). *Creating innovators. The making of young people that will change the world*. Nueva York: Scribner
- Wang, M.C., Haertel, G.D. y Walberg, H.J. (1997). *Fostering educational resilience in inner-city schools*. En M.C. Wang, G.D. Haertel y Walberg, H.J. (Eds.), *Children and youth* (pp. 119-140). Newbury Park, CA: Sage

- Wang, M.C., Haertel, G.D., Walberg, H.J. (1994). *Synthesis of research: What helps students learn?* *Educational Leadership*, 51(4) 74-79
- Waters, E. y Sroufe, L.A. (1983). *Social competence as a developmental construct.* *Developmental Review*, 3, 79-97
- Watkins, C. (2009). *Collaborative learning.* *School Leadership Today* 1 (1), 22-25
- Weisfeld, G.E. y Janisse, C. (2004). *Some functional aspect of human adolescence.* En B.J. Ellis y D.F. Bjorklund (Eds.), *Origins of social mind. Evolutionary psychology and child development.* Nueva York: Guilford Press
- Werner, E.E. y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth.* Nueva York: McGraw-Hill Book Co.
- Whitefield, C.W., Cziko, A-M., y Robinson, G. (2003). *Gene expression profiles in the brain predict behavior in individual honey bees.* *Science*, 302, 296-299
- Williams, L.E. et al. (2009). *The Unconscious Regulation of Emotion: Nonconscious Reappraisal Goals Modulate Emotional Reactivity.* *Emotion*. Vol. 9, No. 6, 847- 854
- Wolfe, R.N. y Johnson, S.D (1995). *Personality as a predictor of college performance.* *Educational and Psychological Measurement*, 55, 177-185
- World's Health Organization (2004). *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2001-2002 survey.* Candace Currie et al. (Eds), *Healthy Policy for Children and Adolescents*, n. 4
- Zimmerman, B.J. y Cleary, T.J. (2006). *Adolescent's development of personal agency. The role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill.* En *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, Frank Pajares y Tim Urdan (Eds), Information Age Publishing, pgs 45-69

APÉNDICE: DICTAMEN SOBRE EL VOTO JUVENIL

INFORME SOLICITADO POR EL EXCMO. SR. ALCALDE DE SEVILLA SOBRE LA EXTENSION DEL DERECHO A VOTO

Objeto y límites de la consulta

Con fecha 2 de febrero de 2005, el Sr. Alcalde de Sevilla nos solicitó un informe sobre los aspectos educativos de su propuesta de extender el derecho al sufragio activo en las elecciones locales a los jóvenes de 16 y 17 años. En la misma carta se especificaba que se habían solicitado otros informes sobre los aspectos constitucionales y sociológicos, a distintos y distinguidos especialistas.

Así pues, el presente dictamen se centrará fundamentalmente en los aspectos psicológicos y educativos de la propuesta, refiriéndose a aspectos legales sólo cuando sea necesario hacerlo para situar la cuestión y justificar las conclusiones.

El dictamen se ajusta al siguiente índice:

- 1.- Estado de la cuestión
 - 1.1.- El problema psicológico y jurídico de la adolescencia
 - 1.2.- El acceso gradual a la mayoría de edad
 - 1.3.- Los movimientos a favor de la ampliación del voto
 - 1.4.- Argumentos a favor y argumentos en contra
 - 1.5.- Los programas para fomentar la participación política de los adolescentes

- 2.- Datos para fundamentar el dictamen
 - 2.1.- Las conclusiones de la psicología evolutiva
 - 2.2.- Las conclusiones sacadas de la experiencia jurídica
 - 2.3.- La fundamentación constitucional
 - 2.4.- Las consecuencias previsibles de la ampliación del derecho a voto

- 3.- Dictamen
 - 3.1.- Necesidad de fomentar la responsabilidad social de los adolescentes
 - 3.2.- Necesidad de introducir la propuesta de extensión del derecho a voto dentro de un plan general de educación de la ciudadanía
 - 3.3.- Conveniencia de comenzar por el derecho a voto en las elecciones locales
 - 3.4.- La exigencia de un pequeño esfuerzo

- 4.- Bibliografía

1.- EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.- El problema jurídico y psicológico de la adolescencia

La edad, desde el punto de vista jurídico, es un estado civil, es decir, una cualidad de la persona de acuerdo con la cual se gradúa su capacidad de obrar. La edad cronológica no plantea problemas, porque señala simplemente el número de años que ha vivido una persona, pero definir las distintas edades psicológicas o jurídicas atendiendo sólo a un criterio cronológico plantea serios problemas. Cuando el Derecho determina la capacidad legal de una persona, debe tener en cuenta las capacidades reales del sujeto. Como ya hace tiempo dijo Federico de Castro, "la edad por sí misma, dice bien poco sobre la verdadera aptitud de una persona". En este terreno, pues, la colaboración entre Psicología Evolutiva y Derecho resulta indispensable.

Establecer los límites de la capacidad de obrar, es decir, de actuar en todas las esferas de la vida civil, resulta especialmente comprometido en la adolescencia, porque se trata de una edad incierta, basada en la Biología, pero acuñada culturalmente, que no disfruta ni siquiera de una ajustada terminología jurídica. En esta etapa, la aparente claridad de la separación entre minoría y mayoría de edad desaparece en la legislación española e internacional. Se habla de niños (Constitución Española (CE) art.39), juventud (CE. art.48), adolescentes (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 19 de diciembre de 1966), impúberes (Ley de Enjuiciamiento criminal de 28 de diciembre de 1988). Para el tema del presente dictamen resulta importante la distinción entre niñez y juventud. Nuestra Constitución dice en el artículo 20,4 que uno de los límites de la libertad de expresión es “la protección de la juventud y de la infancia”, con lo que se separan ambos períodos. Sin embargo, según la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (20.11.1998, art.1) “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad”. Para mayor confusión, la Ley de responsabilidad penal del menor, llama “jóvenes” a los mayores de 18 años y menores de 21, con lo que se crea una especie de postadolescencia penal.

El Artículo 48 de la Constitución Española dice: “Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural”. Cuando se discutió este artículo durante el proceso constitucional, algunas enmiendas sostuvieron, con razón, que la redacción era vaga porque el término “juventud” es ajeno al lenguaje jurídico (1).

Esta imprecisión no se debe a incuria del legislador, sino a la gran dificultad de establecer límites estrictos a una realidad fluida. La adolescencia es un fenómeno cultural, y ya dijo Nietzsche que los objetos culturales no tienen esencia, sino sólo historia. Una vez que la mayoría de edad se fijó en los 18 años, quedó como zona de especial incertidumbre la comprendida entre 16 y 18 años. A los 16 años ocurren dos hechos de enorme trascendencia personal y social: termina el periodo de Enseñanza Obligatoria, y se permite la incorporación al mundo del trabajo. Ambos preceptos legales suponen el fin de la etapa de protección y dependencia de los adolescentes, y abre otra de posible autonomía económica y contractual, que, sin embargo, no coincide con la mayoría de edad.

Conviene advertir que al decidir cuándo un niño se convierte en adulto, los legisladores están irremediablemente influidos por consideraciones sociales, económicas o políticas, más que por análisis de la madurez psicológica del sujeto. Por ejemplo, en Estados Unidos se rebajó la edad de voto a los 18 años por la presión de los movimientos de protesta provocados por la guerra del Vietnam, a la que fueron enviados adolescentes que no tenían derecho a voto.

Lo que mantenemos en el presente dictamen es que junto a las inevitables coacciones sociales, económicas y políticas, en este aspecto concreto deben tenerse prioritariamente en cuenta las razones educativas.

2.- El acceso gradual a la mayoría de edad

El legislador, en cada momento histórico, ha tenido que ajustar las capacidades jurídicas de cada edad a sus capacidades reales. Ha habido dos corrientes de pensamiento jurídico que divergen en su modo de considerar este problema, en especial la diferencia entre mayoría y minoría de edad. Una de ellas establece una división tajante, una dicotomía simple entre: infancia y edad adulta. Se es niño o adulto para todos los efectos legales. La segunda escuela es más matizada y ha defendido que el menor no carece de capacidad, sino que la tiene limitada y va ampliándose gradualmente, según va cumpliendo años. El acceso a los derechos plenamente adquiridos con la mayoría de edad se realiza gradualmente, de acuerdo con varios criterios, a saber:

- 1.- La madurez del sujeto.
- 2.- La índole del derecho.
- 3.- Las consecuencias positivas o negativas que tanto el acceso a ese derecho como el rechazo a dicho acceso podrían tener para el menor y para la sociedad.

La división radical no se ajusta a la complejidad de las situaciones concretas, por lo que todas las legislaciones tuvieron que admitir ficciones jurídicas para resolver los problemas. Por ejemplo, la “emancipación”, que en nuestro ordenamiento es una figura intermedia entre la mayoría y la minoría de edad, que “habilita al menor para regir su persona y bienes como si fuera mayor” (CC.a.323 CC). En Estados Unidos la acomodación a la circunstancia resulta más llamativa, porque en muchos casos criminales se confía a la discreción del fiscal decidir si se considera al criminal niño o adulto, con independencia de la edad,

según la gravedad del crimen. Así, un niño de 13 años que comete un robo con armas puede ser definido legalmente como adulto, y ser juzgado como tal.

Nuestro ordenamiento ha preferido no señalar tajantemente la frontera entre minoría y mayoría de edad, e ir graduando el acceso a los derechos, de acuerdo con la madurez necesaria para ejercerlos. La misma postura han adoptado la mayoría de los países de nuestro entorno. Es más compleja, y ha de tener en cuenta cuestiones psicológicas, jurídicas, educativas y sociales.

3.- Los movimientos a favor de la ampliación de la edad a voto

En la actualidad, el derecho a voto suele coincidir con la mayoría de edad en casi todos los países, y se considera que los 18 años es una edad prudente, que no perjudica ni a los jóvenes ni a la sociedad (2). Incluso se consideran una rareza casos como el de Irán (15 años) o de Brasil (16). Sin embargo, el tema del voto a los 16 años se ha planteado en muchos países. El 26 de marzo del 2002 se aprobó un proyecto de Ley que permitía votar a los jóvenes de 17 años en Cambridge, Massachusetts, después de haber rechazado nueve meses antes la misma propuesta para los de 16 (3). En Inglaterra el Partido Liberal, el Gobierno de Blair y el Partido Nacional Escocés han respaldado la propuesta de bajar la edad de voto a 16. En Francia, el Ministro de Educación ha sugerido la conveniencia de esta medida, que se está planteando en Australia y en Canadá. En Alemania hay una propuesta más radical, que pretende reconocer el derecho a votar desde la infancia. Los padres votarían en nombre de los niños hasta los 12 años, edad a la que los niños podrían decidir si votan o siguen votando sus padres.

En Estados Unidos hay algunas organizaciones muy activas solicitando el voto a los 16. National Youth Association (NYRA), American for a Society Free from Age Restrictions (ASFAR), Youth Vote Coalition (que engloba a más de 100 organizaciones), Kids Voting USA. En los últimos 5 años han debatido rebajar la edad de voto en los siguientes Estados: Arizona (16 años), California (14 años), Florida (16), Hawai (17), Maine (17), Michigan (17), Minnesota (16), Dakota del Norte (16), Pennsylvania (17), Texas (16).

En el Reino Unido se ha formado una coalición para solicitar el voto a los 16, de la que forman parte el Liberal Democrat Youth and Students, British Youth Council, National Youth Parliament. Electoral Reform Society, Children's Society, Office of Children's Commissioner for London, National Children's Bureau.

En la bibliografía reseñamos las direcciones electrónicas de las asociaciones más importantes.

4.- Argumentos a favor y en contra

Tras revisar la bibliografía, las discusiones parlamentarias o los debates en medios de comunicación, hemos comprobado que los argumentos en contra más repetidos son los siguientes (4):

Argumentos en contra:

- 1.- A los 16 años se es demasiado joven para ser emocionalmente objetivo, y por lo tanto se es psicológicamente vulnerable.
- 2.- Los jóvenes son incapaces de tomar decisiones políticas responsables, porque carecen del conocimiento político necesario.
- 3.- Los jóvenes son muy vulnerables a las influencias.
- 4.- El voto de un joven puede comprarse fácilmente.
- 5.- Los adolescentes tienden a tener una perspectiva temporal corta, interesándose más por las consecuencias a corto término, que por las consecuencias a largo plazo, lo que políticamente es peligroso.
- 6.- Los adolescentes tienen menos conciencia del riesgo que los adultos, y parecen calcular los beneficios y los riesgos de forma distinta.
- 7.- La investigación existente sugiere que los adolescentes son más impulsivos que los adultos, y están sometidos a cambios bruscos de humor.
- 8.- Los jóvenes no están interesados en tomar decisiones políticas. Si pocos jóvenes de 18 años votan, con más razón dejarán de votar los de menor edad.
- 9.- El voto joven podría proponer iniciativas peligrosas.

- 10.- Mantener el voto a los 18 años no supone ningún perjuicio a los menores de esa edad, ni a la sociedad, por lo que no es sensato cambiarlo.
- 11.- Algunos autores temen que reducir la edad de los votantes colabore a la tendencia a reducir la edad penal, y a disminuir la autoridad de los padres.

Argumentos a favor:

- 1.- A partir de los 16 años los jóvenes tienen algunas responsabilidades y algunos derechos de adultos. El derecho a votar debería ser uno de ellos.
- 2.- Los jóvenes pueden trabajar, pagan impuestos, viven bajo la ley, luego deberían votar. Serviría, pues, para armonizar la legislación sobre la adolescencia.
- 3.- Al hacerlos sentir que pueden decidir sobre cosas que afectan a su vida, los jóvenes sentirían más interés por la política.
- 4.- Al tener que contar con su voto, los políticos cuidarían más los intereses de los jóvenes.
- 5.- Los 16 años son mejor edad para introducir el voto que los 18, porque a esa edad los jóvenes están todavía enraizados en su comunidad y más preocupados por el voto que dos años después.
- 6.- Los jóvenes tienen una perspectiva única sobre aspectos sociales, que conviene tener en cuenta.
- 7.- Reducir la edad del voto a los 16 es una gran oportunidad para que los nuevos votantes puedan recibir una formación política, ya que todavía están dentro del sistema educativo.

5.- Los programas para fomentar la participación política de los adolescentes

En todo el mundo existe una gran preocupación por la socialización de los adolescentes, es decir, por su asimilación de los valores éticos de la sociedad democrática, el desarrollo de habilidades sociales, el fomento de actitudes de colaboración y las conductas de solidaridad. La Educación, en especial la Educación Secundaria, tiene que formar ciudadanos, entendiendo por tales las personas que ejercitan responsablemente sus derechos y sus obligaciones con la sociedad.

Esta preocupación ha llevado a desarrollar distintos programas educativos, dos de los cuales son muy relevantes para el objeto del presente dictamen: la Educación para la Ciudadanía (Citizenship education) y la "Educación en servicios a la comunidad" (Community-Based Service-Learning). En la bibliografía mencionaremos algunas fuentes de información. En este apartado sólo queremos reflejar el interés educativo de estas propuestas, y la eficacia que ambas tienen para conseguir una mejor socialización de nuestros jóvenes (5).

2.- DATOS PARA FUNDAMENTAR EL DICTAMEN

En el apartado 1.2 mencionamos que los criterios que deben dirigir la gradación del acceso a los derechos son (1) La madurez del sujeto. (2) La índole del derecho. (3) Las consecuencias positivas o negativas que tanto el acceso a ese derecho como su rechazo podrían tener para el adolescente y para la sociedad. En este capítulo aportaremos los datos que tenemos para poder fundamentar nuestra postura sobre la propuesta de ampliación del derecho a voto.

2.1.- Las conclusiones de la Psicología Evolutiva

Para determinar la madurez de los adolescentes debemos acudir a los datos que nos proporciona la Psicología de la adolescencia (6) La limitación de la capacidad de obrar tiene que fundarse en la falta de capacidad de conocer y querer (Albaldalejo), o la capacidad de conocer, querer y de la experiencia necesaria (Martínez Aguirre).

Nos parece que una decisión responsable debe ser informada, inteligente y libre. Estar informada significa conocer y comprender aquello sobre lo que va a decidir. En el caso del voto, supondría entender lo que supone votar, conocer a quien se va a votar, comprender en términos generales sus puntos de vista, así como entender los conceptos éticos, legales y políticos. Todos los estudios nos dicen que a partir de los 14 años, los adolescentes comprenden esas nociones, y su verosímil falta de información sobre temas concretos puede resolverse con la instrucción adecuada. Ser inteligente implica la capacidad para asimilar y procesar la información de una manera racional (aunque, como ocurre frecuentemente en política, no se vote después racionalmente). Tal proceso implica una amplia franja de habilidades para el razonamiento abstracto y el pensamiento lógico. La más reciente bibliografía concluye que esas capacidades cognitivas se han desarrollado suficientemente a partir de los 15 años,

aunque haya variaciones entre los individuos y en relación con distintos campos. Ser capaz de comprender, razonar, anticipar consecuencias. Libremente significa sin estar sometido a una coacción física o a una incapacidad afectiva de decidir por su cuenta. La adolescencia, precisamente, es la edad de la búsqueda de la propia identidad, el momento en que se toman muchas decisiones importantes y, por eso deben estar preparados para ello. Si bien es cierto que pueden estar sometidos a muchas influencias, también lo es que, en general, en esa edad la mayoría de las personas se sienten más libres que a los cincuenta años, cuando una vida de compromisos adquiridos limita seriamente su capacidad de elegir. Crisso y Vierlieng, han investigado estas competencias en la adolescencia. Curiosamente no han estudiado el caso de la participación política, sino el caso del consentimiento para recibir tratamientos médicos o la decisión de abortar. Estudios hechos con adolescentes (16-17 años) acerca del embarazo o de la decisión de abortar. Las respuestas fueron evaluadas según los cuatro criterios de competencia legal: libertad de elección, calidad global del razonamiento, conocimiento de las consecuencias, y riqueza del razonamiento. No se encontraron diferencias entre las respuestas de estos adolescentes y las que correspondían a jóvenes de 18 a 21 años (7).

Las investigaciones sugieren que los adolescentes poseen capacidades importantes para la participación política, a saber, la comprensión abstracta de los derechos, un sentido del individuo como parte de un amplio contrato social (8). Por último, las investigaciones realizadas por Lauren Kohlberg sobre la evolución del razonamiento ético muestran que a los 16 años el adolescente medio se maneja con soltura al tener que resolver dilemas morales (9).

2.2.- Las conclusiones sacadas de la experiencia jurídica

Cuando la ley autoriza un comportamiento admite tácita o expresamente la capacidad o competencia del sujeto para realizarlo responsablemente. Si bien con la reforma del Derecho de Familia de 1981 se exigió la mayoría de edad para contraer matrimonio –hasta esa fecha la mujer podía contraer matrimonio a los 12 y el varón a los 14- hoy se puede contraer matrimonio desde los 14 siempre que se cuente con una dispensa judicial si se trata de matrimonio civil, (CC. art. 48) y sin dispensa si es canónico, desde los 14 para la mujer y 16 para el varón. También a los 14 puede otorgar testamento, que no sea ológrafo, optar por nacionalidad española o adquirirla por carta de naturaleza o residencia, tras jurar o prometer fidelidad al Rey y obediencia a la Constitución y a las leyes; puede tener licencia de caza. Y puede reconocer a un hijo; y a los 16 se le reconoce capacidad para un contrato laboral.

Además, el Estatuto de los Trabajadores (Art. 69) permite la votación de los mayores de 16 años a la hora de elegir a sus representantes. El Código Penal vigente, aunque dispone que los menores de 18 años no sean responsables criminalmente (Art. 19), añade que “cuando un menor de dicha edad cometa un acto delictivo, podrá ser responsable con arreglo a lo dispuesto en la ley que regule la responsabilidad penal del menor”. Dicha ley, que entró en vigor en el 2001, se fija una edad penal de 14 años, aunque entre esta edad y los 18 sea una responsabilidad penal distinta.

Por último, hemos de recordar que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1/1990) señala a los 16 años el fin de la Enseñanza Obligatoria, indicando que el objetivo primordial de esta enseñanza, además de transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura es, “formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa” (Art. 18). Esto significa que el Estado considera que el menor de 16 años ha terminado su etapa de aprendizaje social y está preparado para incorporarse a la vida activa.

2.3.- La fundamentación constitucional

Tras la promulgación de la vigente Constitución, “la capacidad de obrar de las personas no es limitable en nuestro actual derecho sino por causas que supongan la imposibilidad natural de actuar y decidir libre y responsablemente” (10), sobre todo porque esto supondría una limitación al libre desarrollo de la personalidad, que consagra el art.10. El menor de edad es ante todo una persona y como tal “acreedor de la dignidad constitucional y de los derechos fundamentales necesarios para el libre desarrollo e su personalidad” (11). Esto quiere decir que lo que hay que justificar no es la concesión del derecho a votar, sino, al contrario, la exclusión del derecho a votar. Los datos que hemos aducido no aportan ningún motivo racionalmente justificado para hacerlo.

2.4.- Las consecuencias previsibles de la ampliación del derecho a votar

Las justificaciones históricas que se han dado para limitar el derecho a voto nos obligan a ser muy estrictos al admitir las razones aducidas en el tema que nos ocupa. En los comienzos de los sistemas democráticos se pensó que nadie que

careciera de propiedades podría sentirse interesado en el mantenimiento de la cosa pública, más tarde se exigió tener un trabajo –aunque se excluyó a las mujeres, igualmente se prohibió a los miembros del servicio doméstico porque se suponía que estaban en situación de dependencia, en algunos países se limitó el acceso al voto de los negros. Los argumentos eran parecidos: o carecían de inteligencia o carecían de voluntad.

La psicología del adolescente y la experiencia jurídica, muestran que el joven de 16 años tiene capacidad suficiente para ejercer responsablemente su voto. Las cautelas acerca de su vulnerabilidad emocional o de su desconocimiento de asuntos políticos no pueden ser tenidas en cuenta, porque aceptarlas supondría tener que revisar la capacidad emocional y de información de todos los votantes sea cual sea su edad. Las encuestas hechas sobre las ideas políticas de los jóvenes son muy contradictorias: hay una ligera tendencia a la extrema derecha y a la extrema izquierda, pero la mayoría suele estar de acuerdo con la división de la ciudadanía adulta (12).

Tampoco es aceptable el argumento que apela al desinterés probable de los jóvenes por votar. En primer lugar, porque el desinterés no influye para nada en la vigencia del derecho. En segundo lugar, porque la información que tenemos de aquellos Municipios en que se ha permitido votar a partir de los 16 años muestra mayor interés en los votantes de 16-17 años que en los de 18-21. En las Elecciones Municipales de Baltimore los jóvenes de 16-17 años votaron en una proporción semejante a los adultos. Además, se ha comprobado que admitir la participación de los adolescentes aumentaba el interés y la participación política de los padres.

3.- DICTAMEN

Teniendo en cuenta los datos expuestos anteriormente, nos parece que la extensión del derecho a voto a los 16 años, es viable porque a esa edad los adolescentes tienen las capacidades intelectuales, afectivas y volitivas requeridas para actuar responsablemente.

Pero, además, estimamos que desde el punto de vista educativo sería un eficaz instrumento para educar socialmente a los adolescentes, y cumplir así el mandato de la Constitución española y de la Ley de Ordenación Educativa, cuando insisten en la necesidad de formar ciudadanos y de favorecer la participación política. Por último, la sociedad entera resultaría favorecida al tener unos ciudadanos jóvenes, interesados por los asuntos públicos, responsables y participativos.

3.1.- Necesidad de fomentar la responsabilidad social de los adolescentes

Estamos enfrentándonos con disfunciones sociales en el ámbito educativo –por ejemplo la violencia escolar, el abuso de drogas, los embarazos adolescentes– que necesitan una respuesta de la sociedad entera. Podría pensarse que la participación política no va a resolver esos problemas, pero esto supone olvidar que formar buenos ciudadanos es una meta ética. Recogiendo la gran tradición del republicanismo americano, la justicia de una nación se basa en las virtudes de los ciudadanos.

Se trata, ante todo, de cambiar los estereotipos sobre la adolescencia. Muchos investigadores han llamado la atención sobre la negatividad de los estereotipos adolescentes que estamos transmitiendo socialmente. Cito a un conocido especialista: “Hay que reconocer que durante la mayor parte del siglo XX los adolescentes han sido descritos como personas anormales y perversas más que como normales y sanas. Consideremos también la imagen de los adolescentes que difunden los medios de comunicación, como seres rebeldes, conflictivos, caprichosos, delincuentes y egocéntricos” (13). Como dice Joseph Alderson, “se han desarrollado generalizaciones ampliamente extendidas sobre los adolescentes, basadas en una información fragmentaria sobre un grupo limitado y a veces muy visible de adolescentes” (14).

La mayor parte de los especialistas están de acuerdo en que se ha abusado del estereotipo negativo, y que es necesario cambiarlo, porque esos modelos sociales acaban actuando como “profecías que se cumplen por el hecho de enunciarlas”, es decir, que acabarán por convertirse en verdadero si se repite el suficiente número de veces (15).

Conviene proponer un nuevo modelo de adolescente. Frente al “adolescente trasgresor y antisocial”, el “adolescente con responsabilidad social”. Defender su derecho a intervenir políticamente mediante el sufragio activo es un modo real, no meramente retórico, de afirmar la confianza de la sociedad en ellos.

3.2.- Necesidad de introducir esa medida dentro de un plan general de educación de la ciudadanía

Según nuestro planteamiento, la pregunta importante no es ¿están los adolescentes en condiciones de votar?, sino ¿cómo conseguir que los adolescentes, al salir de la Enseñanza Obligatoria, que para muchos de ellos supone el último escalón formativo, estén en condiciones de ejercer responsablemente el derecho a voto? Aunque fueran verdaderas, las referencias hechas a la volubilidad afectiva de los adolescentes, a su sesgada percepción del riesgo o a su impulsividad, eso no supondría un argumento en contra de la extensión del voto, sino un decisivo argumento a favor de intensificar la educación para la toma de decisiones responsables, no sólo políticas, sino vitales.

El derecho a voto podría usarse como un "rito de paso" de la adolescencia a la madurez, que coincidiría con la terminación de los estudios obligatorios, que son, en realidad, un certificado de ciudadanía. Podría ser la culminación práctica del programa general de educación ciudadana, como el que se está llevando a cabo en muchos países, como el que están organizando algunos Ayuntamientos (por ejemplo, el de Barcelona), y que, según el Ministerio de Educación, va a implantarse en España a lo largo de toda la Educación Básica, desde Primaria hasta la Secundaria Obligatoria.

3.3.- Conveniencia de comenzar por el derecho a voto en las elecciones locales

La función pedagógica de la extensión del derecho a voto recomienda su gradación. El Municipio es el lugar más próximo de integración política y social. El conocimiento de los problemas, de las personas, y la evaluación de sus comportamientos es mucho más fácil, porque las responsabilidades no están aún difuminadas por la lejanía administrativa o política.

Saber lo que se decide en Bruselas es complicado, pero saber lo que hace el Ayuntamiento es muy sencillo. Además, la globalización está dando, paradójica aunque benefactoramente, mayor protagonismo a las entidades locales. La prosperidad nos la vamos a jugar en los Municipios.

3.4.- Un pequeño esfuerzo

Para dar seriedad y fomentar la responsabilidad al acto de votar, recomendamos que los jóvenes de 16 y 17 años que quieran votar, deban inscribirse en algún registro de votantes. Esto evitaría una decisión improvisada, y una valoración del derecho a voto. Además, permitiría comprobar el éxito o el fracaso de esta medida.

Este es el dictamen que emitimos según nuestro más leal saber y entender y que, de acuerdo con una sana tradición que la filosofía y la pedagogía deben aprender de los dictámenes jurídicos, sometemos a cualquier otro argumento mejor fundado en la realidad de los hechos.

En Madrid, a 3 de Marzo del año 2005.
JOSÉ ANTONIO MARINA
MARÍA DE LA VÁLGOMA

4.- BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Intervención del senador Villar Aregui, en la sesión del 30.8.19778, Diario de sesiones del senado, 46/1978, p.3506
- 2.- Scott, E.S. y Woolard, J.L.: *The legal regulation of adolescence*, en Lerner, R.M. y Steinberg, L.: *Handbook of Adolescent Psychology*, Wiley, Hoboken, 2004
- 3.- Cultice, W.: *Youth's battle for the ballot: A history of voting age in America*, Greenwood Press, Wesrpot, 1992
- 4.- Scott, E. y Grisse, T.: *The Evolution of adolescence. A developmental perspective of juvenil justice reform*, Journal of Criminal Law and Criminology, 88, 1997, pp.137-193
- 5.- McDonough, K. (ed.) *Citizenxhip and Education in Liberal Democratic Societies*, Oxford University Press, Nueva York, 2003
- 6.- El manual más actual sobre la adolescencia es el dirigido por R.M. Lerner y L. Steinberg: *Handbook of Adolescent Psychology*, Wilery, Hoboken, 2004
- 7.- Grisso, T. y Vierling, L.: *Minor consent to treatment. A developmental perspective*, Pprofessional Psychology, 1979, 9
- 8.- Haste, H. (ed.): *The Deveppment of political understanding*, Jossey Bass, San Francisco, 1992
- 9.- Kohlberg, L.: *The development of modes of moral thinking*, Chicago, 1958
- 10.- Gordillo, C.: "Capacidad, incapacidad y estabilidad de los contratos", Madrid, Tecnos, 1986
- 11.- Alaez, C.: *Minoría de edad y derechos fundamentales*, Tecnos, Madrid, p.21
- 12.- Encuestas publicadas por el INJUVE
- 13.- Santrock, J.W.: *Adolescencia*, McGraw Hill, Madrid, 2003, p.8
- 14.- Adelson, J.: *Adolescence and generalization*, Psychology Today, 1979
- 15.- Santrock, op.cit. p.10

EL NUEVO PARADIGMA DE LA ADOLESCENCIA

