



Adolescentes de hoy buscando sus valores

**Manuel Pintor
Isidro Pecharromán**



Editorial CCS

ADOLESCENTES DE HOY BUSCANDO SUS VALORES

Colección EDUCAR

Últimos títulos publicados:

22. Superdotados y talentos. Esteban Sánchez (dir.).
23. Introducción a la psicología comunitaria. Fátima Cruz / Ma José Aguilar.
24. Aprovecharla crisis con creatividad. Carlos Díaz.
25. Educar para la participación en la escuela. Víctor J.Ventosa.
26. El consumo de medios en los jóvenes de Secundaria. AA. W.
27. La mediación escolar. José Antonio San Martín.
28. Evaluación externa del Centro y calidad educativa. J.L.Estefanía / J.López.
29. Educar en la no-violencia. J.González / Ma J.Criado.
30. Evaluación sin exámenes. Jesús Ma Nieto.
31. La animación lectora en el aula. José Quintanal.
32. Padres, hijos y amigos. Eugenio González.
33. Claves de la orientación profesional. Ma Ángeles Caballero.
34. Una antropología educativa fundada en el amor. Javier Barraca.
35. El placer de educar. Flora Bresciani.
36. Adolescentes en riesgo. Manuel Tarín / José Javier Navarro.
37. Cómo evitar o superar el estrés docente. Jesús Ma Nieto.
38. Vivirinterculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida. Rafael Sáez.
39. El lenguaje musical en las enseñanzas artísticas. Luis Francisco Ponce de León.
40. Adolescentes en conflicto. Juan Bautista de las Heras.
41. Aprendizajes y diversidad educativa. Eugenio González.

42. El grito de los adolescentes. Pedro Ortega.
43. 30 consejos prácticos para educar hoy. Santiago Galve.
44. Eduquemos mejor. José Ma Quintana.
45. Comunicar en la educación. Antonio Arto / María Piccinno / Elisabetta Serra.
46. Las personas introvertidas. José Ma Quintana.
47. Buenas ideas para educara los hijos. Isabel Agüera.
48. Preadolescentes de hoy buscando su identidad. Manuel Pintor.
49. La práctica de la educación personal. Sebastián Cerro.
50. La escuela del futuro. Ma Amparo Calatayud.
51. Adolescentes. 50 casos problemáticos. Eliseo Nuevo / Diana Sánchez.
52. Padres-educadores. Gloria Martí.
53. Construir personalidades sólidas. Sebastián Cerro /José Manuel Mañú.
54. La escuela vista con humor. Quique.
55. Vosotros, padres, podéis conseguirlo. Bruno Ferrero.
56. Adolescentes de hoy buscando sus valores. Manuel Pintor / Isidro Pecharromán.
57. Aprendizaje Cooperativo. Paloma Gavilán / Ramón Alario.
58. Motivar enseñando. AA.W.
59. Relación profesor-alumno. José Antonio San Martín.
60. Del sentimiento de inferioridad a la autoestima. José Ma Quintana.
61. Las personas emotivas-impulsivas. José Ma Quintana.
62. ¡Ayuda, soy profesor! Ma José Molina.
63. El estrés, ¿descargarlo o prevenirlo? José Ma Quintana.

Colección EDUCAR

MANUEL PINTOR GARCÍA ISIDRO PECHARROMÁN TRISTÁN

ADOLESCENTES DE HOY BUSCANDO SUS VALORES

EDITORIAL CCS

Página web de EDITORIAL CCS: www.editorialccs.com

© Manuel Pintor García / Isidro Pecharromán Tristán

© 2010. EDITORIAL CCS, Alcalá, 166 / 28028 MADRID

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Diagramación editorial: Alberto Díez

Portada: Olga R. Gambarte

ISBN (pdf): 978-84-9842-863-6

Fotocomposición: AHF, Becerril de la Sierra (Madrid)

*A Loli, Isabel, Pablo, Conny y Tasio.
Y a Cristina, Laura y Daniel*

Índice

[Prólogo](#)

[Introducción](#)

PRIMERA PARTE

CLAVES PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS VALORES, AFECTOS Y COMPETENCIAS DE LOS ADOLESCENTES DE HOY

CAPITULO 1

[MOTIVOS PARA UNA REFLEXIÓN Y ACCIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS ADOLESCENTES](#)

- [1. El mundo de la vida de los adolescentes y la formación integral](#)
- [2. El descubrimiento de las claves para la acción educativa](#)
- [3. Preguntas para la reflexión crítica](#)

CAPITULO 2

[EL DESARROLLO EVOLUTIVO DE LAS COMPETENCIAS ADOLESCENTES](#)

- [1. La adolescencia y la educación en valores y actitudes](#)
- [2. Algunas claves del proceso evolutivo adolescente en actitudes y valores](#)
- [3. Reflexión crítica para orientar la práctica](#)

CAPITULO 3

[MARCO CONCEPTUAL Y ANCLAJE DE VALORES, AFECTOS, ACTITUDES Y COMPETENCIAS](#)

- [1. El modelo cognitivo y social](#)
- [2. Relación de los valores con las actitudes y los comportamientos](#)
- [3. Centralidad relativa de los valores](#)

SEGUNDA PARTE

LOS ADOLESCENTES DE HOY DEFINEN SUS VALORES, AFECTOS Y COMPETENCIAS

Resultados del estudio experimental

CAPITULO 4

ADOLESCENTES CON VALORES

1. Valores en una sociedad en cambio

2. 0 tempora, ¡qué tiempos los de hoy!

3. 0 mores, ¡qué costumbres las de hoy!

3.1. La jerarquía de valores en nuestros adolescentes

3.2. Creo en la amistad, sobre todas las cosas

3.3. Los adolescentes por la utopía

3.4. Valores de integración social

3.5. Valores ligados a la sociedad del bienestar y del ocio

3.6. Lo que menos valoran los adolescentes

4. Conclusión: un horizonte de esperanzas

CAPÍTULO 5

LOS VALORES Y EL MUNDO ACADÉMICO

1. La educación integral y en valores

2. El relevo cultural formal e informal

3. La motivación y la autorregulación

4. Percepción de los compañeros

5. Identificación con los profesores y el centro educativo

6. Orientación y toma de decisiones

7. Cuestiones críticas para la reflexión y el debate

CAPÍTULO 6

LA SINTONÍA CON LA FAMILIA Y LOS VALORES

1. La identidad familiar

2. Las diversas situaciones familiares

3. Modelado de valores y adquisición de competencias en la familia

4. La relación familiar de los adolescentes

5. ¿En quién confían los alumnos?

6. Evaluación de la personalidad motivada, resistente y de la satisfacción con la vida de hijos y padres

CAPÍTULO 7

MORALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

1. Entre adolescentes

2. Adolescentes en desarrollo moral

2.1. Los adolescentes han accedido a un estadio de moral autónoma, según Piaget

2.2. Los adolescentes pueden acceder aun nivel postconvencional, según Kohlberg

3. Criterios morales en los adolescentes

3.1. La epistemología moral de los adolescentes

3.2. La conciencia moral en los adolescentes

3.3. Una cosa es predicar

3.4. La tendencia generacional

4. Desarrollo moral en los adolescentes

4.1. La vida está llena de dilemas

4.2. ¿Regresión en la adolescencia tardía?

4.3. ¿Qué tendencia se aprecia en los adolescentes?

4.4. Talantes morales en nuestros adolescentes: integrados, deontotónicos, hedonistas, comprometidos, fustigadores

5. Educando en valores

5.1. ¿Estamos formando hongos?

5.2. Educación de valores como formación del carácter

5.3. Educación moral como desarrollo de competencias y habilidades

5.4. Ofrecer una educación integral es promover una educación útil

6. Conclusión: los adolescentes, hijos de la vida

CAPÍTULO 8

LA VIDA CON SENTIDO: METAS, FORTALEZAS Y COMPETENCIAS

1. Asertividad y compromiso

2. Valores, sentido y proyectos

3. Marco empírico para el estudio de los valores y la vida significativa: las fortalezas del carácter

4. Crecimiento y resiliencia

5. Práctica de reestructuración cognitiva y evaluación de las fortalezas del carácter

CAPÍTULO 9

LA FELICIDAD Y LOS AMIGOS

1. ¿La ciencia de la felicidad?

2. Fórmulas de la felicidad

3. La felicidad de los adolescentes

[4. Los componentes de la felicidad de los adolescentes](#)

[4.1. Componentes personales: la familia y los amigos](#)

[4.2. Contenidos de la felicidad: valores y sentimientos](#)

[5. El fluir de la persona](#)

[6. Propuestas de autoevaluación](#)

CAPÍTULO 10

[EL MUNDO DEL DESEO Y LA IMPULSIVIDAD](#)

[1. Dimensiones del deseo](#)

[2. La frustración](#)

[2.1. De la frustración a la omnipotencia o a la indefensión](#)

[2.2. Desde la impulsividad no controlada hacia las fortalezas del carácter](#)

[3. Consumos compulsivos](#)

[4. La violencia](#)

[5. Actividades: revisión de atribuciones y personalidad resistente](#)

CAPÍTULO 11

[EN FORMA: SENTIRSE BIEN, VERSE BIEN](#)

[1. La imagen de sí mismo: el cuerpo se hace sentir](#)

[2. Formas de atracción y de expresión](#)

[3. Deporte y tiempo libre](#)

[4. Estudio de casos: el cuerpo, encrucijada de valores](#)

CAPÍTULO 12

[EL VALOR DE LA VERDAD EN UNA ADOLESCENCIA POSTMODERNA](#)

[1. La «verdad en que se está»](#)

[1.1. Las teorías epistemológicas, ¿qué son?: objetivismo, relativismo y constructivismo](#)

[1.2. Las creencias epistemológicas de los niños](#)

[1.3. Creencias epistemológicas en los adolescentes](#)

[1.4. Epistemologías en la adolescencia tardía y la adultez emergente](#)

[2. Las epistemologías de los adolescentes](#)

[2.1. De las creencias epistemológicas a la vida cotidiana del adolescente](#)

[2.2. Dime qué creencias tienes y te diré cómo es tu aprendizaje](#)

[2.3. Las creencias epistemológicas dicen mucho de la personalidad](#)

[2.4. Las creencias epistemológicas se relacionan con el desarrollo moral](#)

[3. ¿Qué hace a los adolescentes creer lo que creen?](#)

[4. Educando en epistemología](#)

[Epílogo](#)

[Bibliografía citada](#)

[Vocabulario](#)

[Índice temático](#)

Prólogo

La adolescencia es, por lo que parece, una etapa oscura, confusa, perturbadora, no sólo para quienes la viven sino también para aquellos que, como madres o padres, o como profesores, conviven con ella, o mejor, con ellos. Podríamos decir que la sociedad, al menos nuestra sociedad, define y concibe a los adolescentes más por lo que no son que por lo que son. Ya no son niños, pero aún no son adultos. ¿Qué son entonces?

Frente a esta confusión, el presente libro ofrece una imagen en positivo de la adolescencia, con el valor añadido de que es la imagen que los propios adolescentes, a través de sus creencias e ideas, proyectan de sí mismos, eso sí, filtradas por las lentes, más amplificadoras que deformadoras, que nos prestan los autores de este libro con su investigación sobre los valores y actitudes de los adolescentes españoles. En una prueba más de su constante compromiso con la educación y los propios adolescentes, de su ocupación y preocupación por la formación en valores, reflejada en una dilatada experiencia como profesores en Educación Secundaria, pero también como investigadores de la propia práctica educativa. Manuel Pintor e Isidro Pecharromás vuelven, una década después, al estudio de los valores y creencias de los adolescentes, para comprobar cómo los cambios habidos en nuestra sociedad, y en nuestra educación, se reflejan o proyectan sobre esos valores adolescentes.

Es muy de agradecer que en estos tiempos revueltos - con tanta cortina de humo sobre la educación para la ciudadanía y sus peligros, con tanta especulación y falso debate - dos profesores de Secundaria se acerquen a conocer, con rigor y con cuidado, cuáles son los valores de nuestros adolescentes, y a partir de ese conocimiento nos conduzcan explícitamente a una reflexión - en forma del guión de preguntas con que cierran algunos capítulos - sobre lo que la educación puede y debe ofrecer a esa formación en valores. Es muy probable que, tras leer el libro, ni padres ni profesores tengan una respuesta definida a todas las preguntas que Pintor y Pecharromás nos plantean y se plantean, pero con certeza tendrán muchos más criterios para responder, y seguramente para reformular, esas preguntas. Sin duda esta es una de las aportaciones principales que puede proporcionar este libro, pero hay otras que no podemos resistirnos a destacar, en la medida en que pueden ayudarnos a superar algunas de las visiones tópicas, y finalmente simplificadoras, que en nuestra sociedad se asumen con respecto a los adolescentes.

Decíamos antes que la investigación aquí presentada nos aporta una imagen en positivo de esa adolescencia. Pero a diferencia de aquellas viejas fotografías analógicas - esas que nuestros adolescentes ni siquiera han vivido, ya no conocen - en las que el negativo, al ser revelado en el papel, se convertía en el espejo cromático de la realidad, una realidad con colores invertidos pero fiel a sí misma, la imagen de los adolescentes

revelada en el papel de este libro es mucho más compleja y desde luego diferente de la que con frecuencia se da por supuesto en los adolescentes. Si pudiéramos al lector que asociara la adolescencia a un solo adjetivo, que la calificara intuitivamente, posiblemente la palabra más usada a bote pronto, el adjetivo que primero le viniera a la mente es el de difícil, si no conflictiva. La visión tópica asume que la adolescencia es una etapa de turbulencias, de confusión, de rebelión, de ruptura con los valores dominantes en la sociedad. Pero los datos que nos presenta este estudio desmienten esta visión simple, aunque no niegan que esos rasgos definan también algunas conductas adolescentes. Tal como muestran los autores en su propio resumen de conclusiones, recogidas en el Epílogo, los adolescentes valoran por encima de todo la familia, los amigos... y al sistema educativo; creen que es muy importante el esfuerzo y la tenacidad, prefieren valores trascendentes a valores materiales... (Por cierto, ojalá los valores adultos tuvieran esa sensibilidad: ¿alguien duda de que la crisis social y económica actual es más una crisis de valores que una crisis del mercado de valores?) Es bien cierto que, desde un punto de vista metodológico, puede argüirse, que lo que el estudio recoge son más los valores manifiestos que las propias acciones de los adolescentes, lo que dicen y no tanto lo que hacen, pero, con esa cautela, que los propios autores asumen o descuentan, la imagen en positivo que aquí se refleja está bien alejada de las visiones más tópicas de la adolescencia, de esos negativos que todos manejamos.

No es desde luego el Prólogo el lugar adecuado para revelar esa imagen. No vamos a ahorrarle al lector el esfuerzo, pero también el disfrute, de navegar por sus capítulos, de indagar en sus datos, de intentar responder a las preguntas, algunas bastante afiladas, que se plantean (no espere el lector certezas, verdades cerradas y definitivas, pero sí una forma mucho más razonable de dudar y de construir sus propias verdades o creencias). En su acercamiento a los adolescentes el libro trata no sólo de la formación en valores, sino también de otros temas no menos urgentes como la educación para la felicidad (sí, para la felicidad; como señala Guy Claxton en uno de sus últimos libros, el mayor fracaso educativo es la infelicidad, el estrés y la angustia con que profesores y alumnos viven la educación, y sólo si curamos esa enfermedad curaremos al sistema educativo), la formación en una epistemología de la complejidad, la autoestima, etc.

Pero creemos que, más allá y más acá de esos datos y reflexiones, y de los argumentos en que se sustentan, el libro nos debe ayudar a cambiar una idea firmemente arraigada sobre la adolescencia que se desvela, o revela, claramente falsa (en la epistemología actual, sabemos que no hay verdades, pero sí ideas falsas, y esta es una de ellas). La adolescencia no es un estado, una forma de ser, sino un proceso, una forma de estar y vivir en la sociedad. No hay unos rasgos inmanentes a la adolescencia, sino que hay formas de comportarse, de vivir con otros y con uno mismo, con el conocimiento y con la moral, que la propia sociedad promueve en ciertas personas: los llamados adolescentes. Todos seríamos adolescentes si nos trataran como tales (y de hecho, si el lector reflexiona sobre algunos contextos de su vida, encontrará sin duda rasgos

adolescentes en su conducta). La comparación entre los datos del estudio que los propios autores realizaron hace diez años y la investigación actual es bien esclarecedora de los cambios que, en sólo diez años, se han producido en los valores adolescentes, que lejos de oponerse o rebelarse ante la sociedad, tienden a ser un reflejo del propio cambio social. Igualmente son muy relevantes los cambios que se producen durante la propia adolescencia, a tenor de las diferencias entre los preadolescentes y los adolescentes plenos y tardíos en el propio estudio, que muestran claramente la adolescencia como un proceso de desarrollo.

La adolescencia debemos verla, por tanto, sobre todo como un período de cambio, de transición, como un proceso o, si se quiere, como un proyecto personal. No se es adolescente, se está adolescente, cuando la propia sociedad te trata, o te educa, como un adolescente. Finalmente, si queremos que ese proceso o proyecto personal conduzca a ciertos valores - quizá no todos compartimos los mismos valores, pero todos nosotros tenemos valores, y desde luego algunos de ellos son y deberían ser compartidos, el núcleo de un proyecto de educación en valores-, tal vez deberíamos empezar a tratar a nuestros adolescentes en formas, que bajo una supervisión o educación, requieran de ellos y ellas el ejercicio de esos valores. Cuanto más tratemos a los adolescentes como tales, más se prolongará esa etapa que creemos tan difícil, confusa y perturbadora. Si la adolescencia es un tránsito - que según muchos debiera superarse cuanto antes-, como madres o padres, pero también como profesores, podemos ayudar a recorrerlo de forma más provechosa, podemos no sólo acompañar ese proceso, sino guiarlo. Y sin duda este libro nos ayudará a conocer mejor a nuestros alumnos y/o hijos adolescentes, pero también a reconocer al adolescente que aún habita, diríamos que por fortuna, en nosotros.

Juan Ignacio Pozo y María del Puy Pérez Echeverría Facultad de Psicología,
Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

«Nuestros hijos, dice Khalil Gibran, no son nuestros hijos, son los hijos de la vida.» Y así es. Nuestros hijos y alumnos nos sorprenden constantemente; disfrutan, al menos así parece, quebrando nuestras expectativas, rompiendo nuestros esquemas de normalidad, inquietando muchas de nuestras «seguridades». Son los hijos de la vida. Por eso, los adultos, y más los profesores, no podemos por menos de examinar con interés y, frecuentemente con asombro, el comportamiento de nuestros jóvenes, sin terminar de explicárnoslo del todo; porque no entendemos cabalmente todas las corrientes de la vida en que se desenvuelven y, a veces, empujan a nuestros alumnos.

Hay actualmente una gran profusión de noticias sobre los jóvenes. Abundan artículos y estudios sociológicos en donde se los caracteriza con cualidades a veces opuestas. Bajo una óptica más paternalista, se habla de la tensión que habitualmente soportan, acentuada en época de exámenes; y, finalmente, tampoco son escasas las noticias que se refieren a la realidad de una contundente violencia entre ellos, ya sea como vandalismo dirigido a los objetos o como agresión hacia los demás y, en algunos casos, contra sí mismos.

Se vierten tantas imágenes de los jóvenes, que difícilmente reconocemos a nuestros hijos y alumnos en alguna de ellas. Ellos mismos se niegan a identificarse con muchos de estos tópicos. Sin embargo, no podemos renunciar, con distanciada resignación e impotencia, a un conocimiento cercano y certero del mundo en que viven, del aire afectivo que respiran, de los valores que orientan su conducta, de sus competencias y capacidades. ¿Cómo íbamos a hacerlo, si la formación integral de personas es el objetivo último y la educación en valores uno de los elementos más importantes en esta tarea?

¿Quién puede saber mejor que padres y profesores cómo son los adolescentes? Y, sin embargo, cada vez son más objeto de nuestra preocupación, porque hay aspectos que se nos escapan. Y necesitamos que desde fuera nos pongan un espejo que nos devuelva nuestra propia realidad. A veces, es duro reconocerla.

En casa surge, siempre diferenciada, la eclosión adolescente. En clase, cada año arriba a nuestras playas una nueva ola fresca y dinámica; cada año una bandada novel, juguetona y ruidosa se posa en los pupitres que otros abandonaron en pos de más altos vuelos. Y, sin embargo, no siempre es una tarea tan fácil entender a nuestros alumnos, entender qué es eso de la adolescencia.

Se une a esto la dificultad que tenemos algunos para recordar a aquel adolescente que fuimos nosotros y que ahora, no tan jóvenes (con perdón), nos sentamos (y, a veces, nos sentimos) frente a una marea de rostros juveniles, siempre distintos. En innumerables entrevistas, muchos padres y madres nos han referido cómo se habían olvidado de lo que

hacían en aquella época. Sólo un trabajo de recuperación de su memoria, de su experiencia, de parte de su vida, hizo posible el restablecimiento de los lazos de comunicación y comprensión con sus hijos.

Como profesores, tenemos una indudable cercanía con los alumnos de nuestros grupos. Sin embargo, envueltos en esta proximidad tan inmediata que nos hace patente la peculiaridad de cada alumno, no siempre resulta fácil una visión más panorámica, distanciada y global.

En esta línea, nuestra intención es contribuir a un conocimiento más objetivo de nuestros jóvenes en su dimensión moral y afectiva, en su contexto social y en sus actitudes fundamentales ante la vida. Para lograrlo, se ofrece en este libro una visión extensa - o, por lo menos, intensa - del estado actual de nuestros adolescentes, fundamentada en el análisis empírico de nuestros propios datos, fruto de más de quince años de investigación sobre el tema. También, fotografías instantáneas de situaciones y casos; así como propuestas de métodos de aplicación e intervención ya experimentados. Como todo conocimiento, supone un acercamiento, un paso más hacia la realidad del otro, que es también parte de la nuestra. En última instancia, este trabajo quiere ser una apuesta por una mayor comunicación y comunión entre alumnos, profesores y padres.

Nuestro trabajo, plasmado como síntesis en este libro, se plantea como una necesidad profesional y social: la de acercarnos - y de paso, tratar de acercar a padres y profesores - al mundo de la vida y valores de los jóvenes. También lograremos aproximarnos a las actitudes, competencias y logros concretos que manifiestan. Todo esto ocurre no sólo en el terreno de sus problemas estrictamente académicos, sino incluso en todos aquellos aspectos de tipo personal, que con frecuencia son determinantes de lo que acontecerá en su trayectoria escolar y en la futura orientación de sus vidas.

El deseo personal y la aspiración científica de acercarnos a una parcela fundamental de la realidad escolar nos lleva al presente proyecto, ampliación y actualización de otro anterior (Isidro Pecharromán y Manuel Pintor, 1998). A él también nos han conducido otras indagaciones en el terreno de la autoestima (Pecharromán, 1995), el aprendizaje de los valores (Pecharromán y Pintor, 2000; Pecharromán, 2005), la motivación (Manuel Pintor, Soledad Gil y Paloma González, 2005), la epistemología (Pecharromán, 2004) y las actitudes personales (Pintor, 2006 y 2008).

Pretendemos realizar una evaluación realista de la situación de los alumnos en el terreno de los valores, lugar de encuentro de sus cogniciones, actitudes, afectos, motivaciones y competencias. Para ello, seleccionaremos diversas áreas axiológicas fundamentales, que se relacionarán con una serie de conductas y situaciones relevantes del mundo actual de los jóvenes. En la configuración de nuestra investigación nos basamos tanto en variadas indagaciones teóricas, como en la demanda - e incluso la alarma - social, así como en la experiencia educativa.

La vida académica, como la persona misma, armoniza y necesita de los distintos puntos de vista y las diferentes disciplinas que abordan el problema de los valores. Así, hemos optado por integrar aspectos psicopedagógicos y sociológicos (Pintor, o. c.), epistemológicos (Pecharromán, o. c.) y morales (Elliot Turiel, 1984; Lawrence Kohlberg, 1982, 1989 y 1997). También se insertan cuestiones sobre ideas e ideologías, creencias, actitudes, normas, opiniones, intenciones, sentimientos, situaciones, hechos y conductas concretas, pero siempre dentro de una visión vertebrada por el acercamiento al mundo de los valores. Y, todo ello, contemplado desde la perspectiva evolutiva propia de cada etapa de desarrollo; igualmente, desde el enfoque de cada género.

Los valores objeto de análisis, así como las reglas de comportamiento y patrones de actuación, son mediadores del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Jesús Alonso Tapia, 1990), lo facilitan o bien lo obstaculizan. La explicación del comportamiento es debida a múltiples factores, en función de las actitudes y los valores, así como de las costumbres y de las expectativas personales. La evidencia empírica muestra que la relación entre actitud y comportamiento es débil, pero se potencia desde los valores y las creencias, en cuanto que socialmente se han convertido en normas de conducta (Thomas Kitwood, 1996; María Ros, 2001).

Así pues, vamos a considerar todos estos factores integrados en los siguientes grandes bloques o categorías, que responden a contextos relevantes en la conducta de nuestros jóvenes:

- a) Actitudes relativas a la persona: autoestima, percepción de sí mismo.
- b) Variables constitutivas del contexto familiar.
- c) Actitudes ante la tarea y el medio escolar.
- d) Integración social.
- e) Desarrollo moral.
- f) Creencias epistemológicas (acerca de la ciencia y la verdad).
- g) Comportamientos de protección y riesgo, y ocio.

Somos conscientes de que en el terreno de los valores inciden múltiples variables - e incluso intereses-. Vamos a explorar cómo se dan empíricamente entre los jóvenes las más relevantes, en nuestro criterio, por su capacidad de explicar las situaciones reales y su urgencia práctica. También, por su vigencia actual (Edelmira Doménech-Llaberia, 2005) y su idoneidad para establecer relaciones estadísticamente significativas, de modo que sugieran y faciliten la profundización posterior y el hallazgo de nuevas perspectivas.

Probablemente, los resultados y las conclusiones nos estimularán para llevar a cabo un esfuerzo de diseño de programas de intervención, para prosperar en emociones positivas y fortalezas del carácter, así como también para conseguir una convivencia familiar y educativa donde nos sintamos más eficaces y felices (Peter Christopher y Martin Seligman, 2004).

Dichas actuaciones se puede fundamentar en la reestructuración cognitiva en valores de los estudiantes, considerados como procesadores activos de la información, constructores de su propio conocimiento y con capacidad metacognitiva también en este terreno del desarrollo humano (Ma. Dolores Prieto, 1992; Walter Mischel, 1 996). El profesor, en colaboración con alumnos y padres, será el mediador y facilitador de este proceso de cambio, y diseñador, en equipo, de las propuestas de evaluación-intervención; es decir, el protagonista de la respuesta educativa es la comunidad educativa entera.

Agradecimientos

Deseamos expresar nuestra gratitud a la Fundación Educación y Desarrollo, presidida por el profesor Josetxu Linaza, así como al Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, que asumieron la investigación que en este libro se presenta y bajo cuya cobertura se ha realizado el trabajo de campo.

Igualmente, damos las gracias a los profesores de los veinticinco centros que han colaborado en los estudios cualitativo y cuantitativo. Y, por supuesto, a sus alumnos, que han colaborado con entusiasmo, cualidad esta que es una encomiable fuerza del carácter.

Agradecemos la colaboración del joven José María Peral Pecharromán, a quien debemos la particular visión de la juventud de los Tópicos de Catón el Censor.

Pero en la base y fundamento de todo ello están nuestras familias, que, con sus valores, nos han soportado, es decir, nos han dado soporte en nuestros trabajos, discusiones, divergencias y, por qué no confesarlo, también en los acuerdos.

Mas no podemos menos de recordar a aquellos adolescentes («los que van a crecer y desarrollarse») a los que la vida, o tantas circunstancias evitables, les ha impedido, de mil injustas formas, vivir esta etapa o, simplemente, vivir. A su luz, hemos de interpretar cuanto decimos.

La adolescencia es un regenerador vital del proceso de evolución social.

Ofrece su lealtad y sus energías para conservar lo que considera verdadero, y para cambiar de forma revolucionaria lo que ha perdido su sentido regenerador. (Eric Erikson)

Primera Parte

Primera Parte

CLAVES PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS VALORES, AFECTOS Y COMPETENCIAS DE LOS ADOLESCENTES DE HOY

1

MOTIVOS PARA UNA REFLEXIÓN Y ACCIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS ADOLESCENTES

1. EL MUNDO DE LA VIDA DE LOS ADOLESCENTES Y LA FORMACIÓN INTEGRAL

Nuestra pretensión es acercarnos - en la compañía de padres y profesores - al mundo de la vida de nuestros alumnos de Secundaria, cruzando incluso el umbral de la universidad, más allá de los aspectos estrictamente académicos y de rendimiento escolar. Hemos de recuperar su identidad integral personal, como encrucijada de su vida familiar, académica y social, pero que va más allá de todo ello, provocando un futuro propio y original.

Recientemente, el director de un centro con toda clase de certificados europeos de calidad nos comentaba la necesidad y urgencia de la educación en valores, precisamente porque su carencia o crisis puede invalidar el esfuerzo académico. La formación integral, psicológica y moral es la condición necesaria para que adquiera sentido toda labor educativa. Incluso, añade el mencionado profesor, es preciso que el claustro de profesores se movilice - y, si es necesario, se prepare - para intervenir en los aspectos sociales y emocionales de la inteligencia.

A este respecto, recogemos de forma extractada el duro y expresivo interrogante con que Monique Boekaerts (1992) concluyó su indagación sobre el mundo motivacional de los adolescentes:

¿Qué logro hemos conseguido como profesores y psicólogos de la educación, si colaboramos en la producción de generaciones que terminan los estudios medios con sentimiento de pérdida de control sobre sus problemas cotidianos, síntomas psicosomáticos y son, en general, población de riesgo sanitario?

La voz de alerta ante tópicos, verdades a medias, derrotismo profesional, alarma y exigencia necesaria - pero poco constante y operativa - de la sociedad, algunos trabajos nuestros anteriores y, sobre todo, el deseo científico de acercarnos a una parcela de la realidad académica, nos l levan a presentar los resultados y conclusiones de nuestras investigaciones. Pero aún hay más: la actual sociedad del conocimiento - informatizado

y globalizado virtualmente, pero no suficientemente distribuido - ha acelerado el proceso de cambio también en la vivencia de los valores y en actitudes nuevas ante la vida.

Hemos tratado, asimismo, de captar estos nuevos caracteres de la cultura juvenil, con los que pretendidamente se identifican los jóvenes. Aunque, ciertamente, muchos viven rodeados de tecnologías muy punteras, su uso no es personalizador ni emancipador, sino más bien al revés. Una cosa es capital tecnológico y otra capital cultural (Gordo López, 2006).

El instrumento de evaluación de la investigación que presentamos ha sido el Cuestionario sobre valores y actitudes de los jóvenes, como fue hace quince años la Encuesta sobre actitudes en la juventud. Pretendemos indagar características internas a la persona: creencias, valores, actitudes, expectativas y normas, todas las cuales orientan nuestro comportamiento (Triandis, 1974). Pero también queremos conocer cómo los jóvenes viven su contexto, origen de sus representaciones sociales. A partir de éstas construimos cada uno nuestro conocimiento; además, también guían nuestras expectativas (nos dan pistas sobre lo que esperamos y queremos conseguir) y hacen posible la comunicación.

Asimismo, relacionaremos estadísticamente los aludidos factores, de modo que podamos hacer una evaluación realista del ámbito de los valores de los alumnos.

Evidentemente, de este trabajo se derivará un esfuerzo de elaboración de propuestas prácticas y de bosquejos de programas de intervención y fortalecimiento, algunos de los cuales sugerimos a lo largo del texto y, especialmente, en las cuestiones críticas al final de los capítulos.

2. EL DESCUBRIMIENTO DE LAS CLAVES PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA

Intento transmitirla excelencia de aquellos hombres que han vivido una vida digna de ser vivida. (Franco Battiato)

La elección de los valores como objeto de nuestro estudio se halla en coincidencia con la incorporación explícita y prescriptiva en el currículo académico de los aspectos referentes al desarrollo integral de la persona (Constitución española, arts. 27 y 10; y todas las sucesivas y recientes leyes educativas). También se encuentra tal aspiración en el sentir colectivo de los profesionales de la educación y de la sociedad entera. Padres y madres consideran, por encima de todo, que sus hijos sean buenas personas; y sanos y felices, como consecuencia de una vida buena en la senda de la rectitud, sin exclusión del placer responsable, adecuado e inteligente.

También es importante que los propios profesores, en el terreno de los valores y en la mejor tradición de la investigación-acción (John Elliot, 1993), sean productores y no

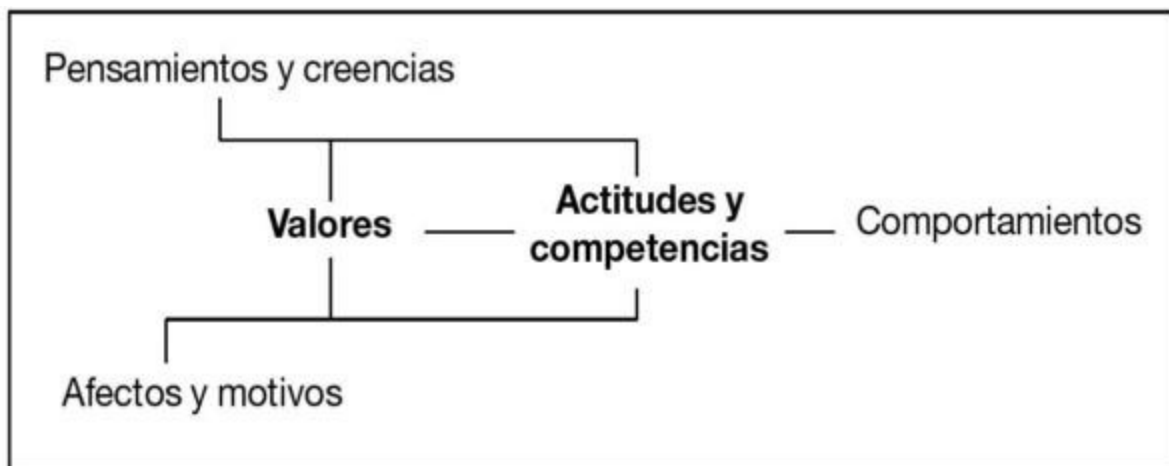
sólo consumidores de investigación educativa (Francesc Imbernón, 2002; Thornley y otros, 2004). Aunque no siempre se dota de medios y se le proporciona difusión, la función investigadora forma parte de la función docente en todos los niveles educativos.

Nuestro trabajo quiere ser una contribución para lograr una educación más eficaz e integral de los alumnos, tanto en el seno de la familia como en el ámbito académico y en las actividades de voluntariado, ocio y tiempo libre. Valores y actitudes orientan y determinan la competencia y la conducta de jóvenes y adultos. Exigen un esfuerzo educativo intencionado - y no dejado al albur del currículo oculto - no sólo en el plano cognitivo, sino también en el afectivo y sociomoral.

Por todo ello, creemos que los resultados de nuestro trabajo de investigación pueden enriquecer proyectos y programas encaminados a favorecer el cambio individual y colectivo. En efecto, fácilmente, todos hemos experimentado que hay grupos, empresas, familias, centros educativos, asociaciones... cuyo clima de relaciones es más inteligente y más feliz que otros, por más que puedan pasar por mejores o peores rachas. Con todo ello, podemos contribuir a que nuestros hijos y alumnos sean no tanto más eficaces, sino más creativos y felices, en familias y centros que también lo son.

Pretendemos llegar, a través de los sucesivos análisis de los datos, a una interpretación psicopedagógica cualitativa de los resultados, dentro del marco conceptual cognitivo y social, que explicaremos, incorporando las aportaciones que en esa misma línea está haciendo la psicología positiva. Por el momento, esquematizamos de forma concisa la constelación de factores que dinámicamente intervienen en un planteamiento suficientemente profundo del mundo de los valores:

PROCESO MÚLTIPLE Y DINÁMICO QUE DA SENTIDO A LA CONDUCTA, NUCLEADO EN TORNO A LOS VALORES



Obviamente, los elementos que integran este cuadro hay que insertarlos en un

contexto familiar, académico y social concreto, que suponemos rico en problemas y también en retos. Los valores y las metas son mediadores entre los acontecimientos externos y los procesos cognitivos y afectivos. Con dichas situaciones interactúan constantemente y mutuamente se modifican.

Para explicar el dinamismo de los factores mencionados, referiremos el vuelco que la mencionada psicología positiva ha dado al planteamiento de la ciencia social, dando centralidad a los valores, las virtudes y las fuerzas del carácter. En efecto, no se fija tanto en el estudio y curación de enfermedades, como en la consecución de una vida fecunda y con sentido. Y en este marco se ha podido mostrar cómo la felicidad se asocia a estarmotivados por los valores. E incluso que es la felicidad la que crea el estado de ánimo positivo y la autoestima, siendo así fuente de comportamientos positivos, llenos de optimismo realista (Federico Javaloy, 2007; Alan Carr, 2007).

Es más, se ha comprobado cómo la persona optimista se centra en pensamientos constructivos, trabajos productivos y relaciones satisfactorias. Y, precisamente por eso, detecta lo negativo antes que los pesimistas, para tratar de superarlo de forma realista y así poder centrarse de nuevo en tareas enriquecedoras de tipo lúdico, estético o ético. Esta actitud positiva ante la vida y los valores se puede aprender y enseñar. Por ello, Seligman ha acuñado la expresión optimismo aprendido, al igual que, por desgracia, también existe - y el mencionado autor lo comprobó- la indefensión y la desesperanza aprendidas2.

En esta fecunda senda, también ha habido planteamientos y realizaciones prácticas a la vez ambiciosos y esperanzadores. Para que las personas puedan con más facilidad y plenitud alcanzar el bienestar y, si es posible, la felicidad (en el marco de la solidaridad, el esfuerzo y las fortalezas del carácter), se están promoviendo nuevas ideas y procedimientos para impulsar:

- La consolidación de familias felices (creadoras de valores y metas).
- Centros educativos felices (facilitadores de aprendizaje y convivencia significativos), instituciones felices.
- La indagación empírica del índice de satisfacción personal en los distintos países (Rick Snyder y Shane Lopez, 2002).

Para ello - concluiremos con Javaloy-, habría que centrarse en líneas de actuación del estilo de las que se recogen a continuación, que pueden constituir los objetivos de todo un proyecto de intervención:

1. Aumentar las experiencias placenteras de las personas, desarrollando un pensamiento positivo y optimista, orientando la atención hacia lo positivo y

también evaluando los hechos positivamente.

2. Ser productivo en un estudio/trabajo con sentido, compartiendo valores y actitudes de todo tipo.
3. Adquirir competencias para eliminar o afrontar los hechos y sentimientos negativos y solucionar los problemas, suscitando esperanza.
4. Fomentar estilos de conducta de apertura, comunicación y extroversión.
5. Compromiso con actitudes e ideales sociales de corte postmaterialista: trascendencia hacia los otros, valores del espíritu, responsabilidad...

3. PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN CRÍTICA

1. ¿Crees que los valores y las actitudes que se manifiestan en la vida diaria diferencian a los jóvenes y a los adultos? ¿Cuáles serían los más parecidos y los muy diferentes? Puedes seleccionar algunos de los se pueden vivir en los siguientes ámbitos: voluntariados, consumos, equilibrio o no entre deber y placer, independencia, crítica, confianza en casa y con amigos, estudio... ¿Cómo se podría iniciar en casa o en clase un proceso constructivo de confrontación de las diferencias?
2. ¿Cómo ves el uso y, en tantos casos, el abuso de los medios tecnológicos hoy, tanto por parte de los adultos como de los muy jóvenes? ¿Hacen un uso liberador y enriquecedor para la persona? ¿Y para la relación interpersonal? ¿En qué casos, condiciones o situaciones ocurre así? ¿Con qué herramientas: Internet (mensajes, correos, consultas que pueden ser creativas, para curiosear o sólo de copiar y pegar), teléfono móvil, mp3, cadena musical, televisión? ¿Hay algunas diferencias entre jóvenes y adultos? ¿Crees que entre los mismos jóvenes hay un uso emancipador y otro sólo de pasatiempo adormecedor de inteligencias? ¿Y entre los adultos? Recordemos: tener muchos cacharros - capital tecnológico - no es lo mismo que poseer conocimientos significativos - capital cultural-. ¿Crees que padres y, quizá, educadores están al tanto de la vida virtual de sus hijos o de sus alumnos? Se podría hacer un buen debate en clase sobre este tema, después de trabajarlo y elaborar un sondeo sobre él.

3. Visualizar y comentar críticamente la película El club de los poetas muertos3, del australiano Peter Weir, basada en la novela de Nancy Kleinbaun y en el guión - con Oscar - de Tom Schulman. Estrenada en 1989, refleja la educación victoriana de 1959. La película mantiene su fuerza cuestionadora. La meta educativa del colegio Walton es la preparación para el éxito y el triunfo profesional y social. El problema surge con la incorporación como profesor de John Keating (Robin

Williams), un antiguo alumno.

Posibles interrogantes: ¿qué hacer cuando se destruyen formas y valores educativos del pasado pero no se recambian por otros nuevos? En la película y en la vida, ¿qué valores estamos quitando y cuáles construyendo, si es que no nos estamos limitando a destruir? ¿Y qué actitudes de alumnos, padres y profesores destacan ante la vida e incluso ante la muerte? ¿Vivimos en casa o en el centro un proyecto educativo con referencia al pasado o al presente y al futuro? ¿Se renueva la identidad y la eficacia del grupo? ¿Hay lugar para el desarrollo y crecimiento original de la identidad personal? ¿Qué autores o temas literarios influyen en nuestros hijos y alumnos, aparte del carpe diem? ¿Qué iniciativas y compromisos de tipo educativo se podrían tomar a corto o medio plazo?

4. ¿Qué hacer para adquirir competencia en el terreno de las actitudes y los valores? ¿Cómo podemos individual y colectivamente mejorar las fortalezas de nuestro carácter y llegar a vivir una vida buena, que nos lleve a la felicidad posible, dentro de la solidaridad? Fordyce, dentro del marco de la psicología positiva, hace la propuesta de 14 reglas o principios de intervención en nuestras propias vidas y en nuestros grupos, en las relaciones personales y en el trabajo o el estudio, que bien pueden valer para autoevaluarnos y «ponernos a tono»:

[REGLAS O PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN DE FORDYCE PARA SER FELIZ](#)

Calificar cada frase de 1 a 9 en cada uno de los tres ámbitos que se señalan en las columnas:

	Persona	Relaciones personales	Trabajo/ estudio
1. Me mantengo activo y ocupado			
2. Empleo el tiempo conveniente en mi vida social, el trabajo y la reflexión			
3. Me organizo bastante bien			
4. No suelo agobiarme en mis actividades			
5. Tengo expectativas y aspiraciones moderadas y adecuadas a mis capacidades			
6. Suelo afrontar los problemas y las relaciones personales con un pensamiento positivo y optimista			
7. Procuro centrarme en el presente (sin <i>rumiaciones</i> por el pasado ni ansiedad por el futuro)			
8. Me esfuerzo en tener una personalidad sana			

9. Me gustan las actividades que enriquecen mi personalidad			
10. Intento ser yo mismo (y no tanto ser conformista ni decir o pensar lo políticamente correcto)			
11. Procuro afrontar los sentimientos negativos y los problemas			
12. Fomento las relaciones sociales íntimas			
13. Intento ser feliz a largo plazo			
14. Me gusta ser eficiente y dedicarme a tareas/trabajos/relaciones que tienen sentido para mí			

2

EL DESARROLLO EVOLUTIVO DE LAS COMPETENCIAS ADOLESCENTES

1. LA ADOLESCENCIA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES

La educación en valores y actitudes es un proceso que recorre toda la vida humana. Sin embargo, en cada época adquiere características muy peculiares. Así, el niño, en su proceso de socialización (socialización primaria) se muestra fundamentalmente receptivo a los valores de su entorno y hace suyos los que comparten las personas cercanas. La adolescencia significa un escalón en el que se alcanza la posibilidad de analizar críticamente los valores presentes y de alcanzar autonomía moral. Por ello, nuestro trabajo se ha concretado en la adolescencia en su amplio sentido, desde los 10 hasta los 19 años.

Aunque en su nivel biológico, con la llegada de la pubertad, no quedan dudas sobre el comienzo de la adolescencia, en el nivel psicológico y social se nos muestra como un concepto más escurridizo. En cuanto a las fases de la adolescencia, se suele distinguir la preadolescencia, la adolescencia media y la madura o tardía (Amparo Moreno, 1990: 441). La transición o «rito de paso» adolescente viene a coincidir con el inicio de la Educación Secundaria; y su término, flexible, con la mayoría de edad, el inicio de los estudios universitarios, la Formación Profesional de grado superior y la transición e incorporación a la vida laboral. Ésta, por distintos motivos, se retrasa cada vez más, paralelamente al tardío proceso de emancipación de los jóvenes. Quizá por ello, también recientemente se ha podido comprobar la existencia de una etapa posterior calificada como adultez emergente (Jeffrey Arnett, 2007; Daniel Fierro y Amparo Moreno, 2007), que discurriría entre los 18 y 24 años.

Constatamos, pues, la importancia de los factores sociales en la «construcción» de la adolescencia y, dentro de ellos, la relevancia de la educación. No hace muchos lustros, la adolescencia era considerada en cierta manera el comienzo de la madurez, ya que el joven se integraba en el trabajo y responsabilidades de los adultos. Hoy día la adolescencia viene a entenderse como un largo período de ausencia de madurez y de responsabilidad, entendida también a nivel penal, en el que el joven se «educa» bajo la dirección de los adultos (padres y profesores). La extensión de la enseñanza obligatoria viene a ratificar esta ampliación de la adolescencia en nuestra sociedad; así pues, el joven adolescente continúa jugando en nuestra sociedad un papel fundamentalmente pasivo, aunque se le permita «experimentar» con nuevos papeles y situaciones.

Siguiendo los períodos piagetianos, en el período adolescente aparece la capacidad de pensar en lo posible, de alejarse de la realidad concreta e inmediata, gracias al cambio estructural de su inteligencia, manifestado en las «operaciones formales». Éstas les permiten razonar con el pensamiento lógico-abstracto, más allá de lo real, adentrándose en el inmenso terreno de lo imaginable, con lo cual pueden, en principio, rebatir muchas de las experiencias de los adultos.

Pero la adolescencia es, sin duda, la etapa en la que el joven va perfilando su identidad, en la que éste revisa constantemente la imagen de sí mismo. La adolescencia es, por tanto, un período crucial en la búsqueda de la identidad personal (Pintor, 2008), búsqueda activa en la que adquieren importancia los grupos de referencia. Pero, al mismo tiempo, el joven hace continuamente revisiones de su propia valía; se evalúa a sí mismo y configura su propia identidad. Su autoestima puede verse afectada por altibajos emocionales - aunque quizá no más que en otras etapas de la vida-, todo lo cual incide en su conducta y ajuste al medio. Así lo resume R.B.Burns:

La identidad se forma a partir de un complejo de identificaciones y de la consciencia del poder y de la debilidad propias y del lugar que uno ocupa en el contexto social. La identidad supone el reconocimiento del propio yo y el ser reconocidoporparte de los demás como el ser que uno es (1990: 186).

El adolescente va formando de esta manera su autoconcepto y su autoestima, y lo hace asumiendo creencias, actitudes y valores.

Por otra parte, la capacidad de reflexión profunda, que acaba de adquirir, le permite preguntarse por sus actitudes y valores, por el «deber ser», lo que hace que la formación de su identidad y de sus valores morales y sociales sea ahora una tarea más autoconsciente. Es entonces cuando el joven puede acceder a una etapa de autonomía moral (Piaget) o puede lograr el tercer nivel moral que propone Kohlberg, el nivel postconvencional, en el que la persona orienta su conducta por principios éticos universales autoescogidos.

El acceso a este último estadio moral no es fácil y, de hecho, no lo logran muchos de nuestros jóvenes (ni muchos adultos), pero es una gran meta de la educación. Por eso tiene sentido, y reivindicamos, el estudio de la ética como reflexión y síntesis crítica y personal de los temas clásicos de la filosofía moral.

2. ALGUNAS CLAVES DEL PROCESO EVOLUTIVO ADOLESCENTE EN ACTITUDES Y VALORES

Excepto en desarrollo cognitivo y del razonamiento moral, así como en algunas áreas referentes al autoconcepto y a la construcción del conocimiento social, no existen modelos codificados de personalidad adolescente, que podamos resumir como acuerdo

de los investigadores. Más bien existen - aparte de las psicologías de sentido común con poco apoyo empírico - visiones parciales, como resultados de las investigaciones (Alfredo Fierro, 1986). A este intento nos vamos a sumar con la aportación de nuestros resultados y conclusiones. Sin embargo, también nos atreveremos a pergeñar algunas claves que faciliten al lector situarse y hacerse su propio mapa cognitivo de este apasionante territorio.

Lejos de adoptar una visión dramática y mitológica de la adolescencia como época de tormenta y tensión («Sturm und Drang»), de conflictos y altibajos emocionales y comportamentales, trataremos de resumir algunos rasgos evolutivos relacionados con el campo de las actitudes y los valores, surgidos de la investigación experimental. Existe mucha variabilidad entre los sujetos, con estilos diferentes de transición a la vida adulta, gobernados muchas veces por la situación, no por una necesidad biológica, como es el caso del fenómeno de la pubertad. Los cambios puberales, si no son asumidos e interpretados de forma conveniente, pueden provocar problemas. Entre éstos, como botón de muestra, está la aceptación o no del esquema corporal y del propio cuerpo como mensaje, que puede o no ser aceptado.

Puede darnos luz la visión procesual de Peter Berger y Thomas Luckmann, que podemos aplicar a la adolescencia: «Período en que el organismo humano se desarrolla hacia su plenitud en interrelación con su ambiente; es también aquel en que se forma el yo humano» (1968:30). El yo se va experimentando como identidad y esto se va reconociendo desde dentro (autoconcepto o autoconocimiento), subjetivamente (percibiendo selectivamente lo que pasa), pero también objetivamente, sometiéndose a la prueba de ponerse de acuerdo con los demás (intersubjetividad). Esta visión tiene la ventaja de señalar que el punto de inflexión de la identificación personal puede ser la adolescencia; pero, por supuesto, todo este proceso identificador se ha venido haciendo desde la infancia y se continuará durante todo el ciclo vital.

Para que el lector se haga cargo de la progresividad de la transición adolescente hacia la juventud, presentaremos varios cuadros esquemáticos, a modo de fotografías instantáneas, que representarán ese fluir siempre original y diferente en cada persona.

Preadolescencia (10-13 años)

La preadolescencia se inicia a partir de un fenómeno biológico fácilmente observable en toda su carnalidad: el estirón desgarbado, tantas veces, la aparición de la menarquía (regla) en las chicas, como promedio a los 12 años (con un amplio margen entre los 10 y 16) y aparición de rasgos sexuales secundarios. Mas paralelamente, y como consecuencia de la programación genética, la maduración y la estimulación ambiental, surgen otros muchos caracteres de orden psicológico y social.

En la preadolescencia destacaríamos la capacidad de comprensión de sí mismo

(autoestima, identidad sexual) y de los otros, gracias a la aparición gradual del pensamiento abstracto y, a la vez, de la competencia lingüística para expresarlo. Todo ello necesita un clima familiar, académico y social adecuado. Aún están muy ligados a los padres y a la influencia de los profesores, pero son modelados por sus iguales cada vez más, en un ensayo general de los avatares de la vida social.

DESARROLLO EVOLUTIVO EN LA ADOLESCENCIA

PREADOLESCENCIA 10-13 años (aproximadamente)
La <i>pubertad</i>, fenómeno biológico, provoca cambios de orden: — Psicológico (autoestima, autoconcepto, autoimagen). — Social (autonomía progresiva y relación intensa con sus iguales en grupo; pero su referente aún son sus padres y educadores). — Moral. Descubrimiento de la <i>duda</i> ante lo <i>moral</i>, la <i>ciencia</i> y la <i>verdad</i>. Se consolida el aprendizaje del papel social de género.

Pero, aunque en el inicio de la educación secundaria, a los 11 o 12 años, se tenga la capacidad o competencia, la actuación puede no ser aún plena. Es más, el propio Piaget advirtió que este cambio no es automático (maduracionista, diríamos), sino que se hace a través de la estimulación en la acción e intervienen la edad, el ambiente, la familiaridad con la tarea, la experiencia anterior, etc. Por ello, la posesión de este nuevo y definitivos estilo de pensamiento será progresiva, más marcada, al menos en algunos terrenos, entre los 15 y 20 años; y algunas personas lo alcanzarán mucho más tardíamente, o no lo usarán nunca, si no hay influencia cultural.

Adolescencia plena o media (14-16 años)

Se podría decir que en la adolescencia plena o media se hace especialmente visible el egocentrismo, muy relacionado con este nuevo tipo de razonamiento lógico-formal, que se consolida. En efecto, creer que los demás piensan y sienten de la misma forma que uno es una distorsión que pervive en todas las edades, pero en la adolescencia, según Jean Piaget y Barbél Inhelder, adquiere una importancia cognitiva clave para las

relaciones interpersonales (Mario Carretero, 1986). Tendrán que poner a prueba su capacidad de descentrarse del egocentrismo y situarse en el punto de vista de los demás (empatía), en un ejercicio de realismo, contrastando opiniones, para ver si han dado a las suyas una importancia desmedida. Los mencionados pioneros de la escuela de Ginebra piensan que el egocentrismo se supera con la inserción progresiva en la sociedad y con el desarrollo cognitivo.

ADOLESCENCIA PLENA 14-16 años (aproximadamente)
— Diferencian la convención social de la responsabilidad ética. Descubren los principios de justicia que rigen el pacto social (razonamiento social convencional), debido a la generalización del pensamiento formal o lógico-abstracto. Progresión en la autonomía intelectual, social y moral. — Relativismo ante el conocimiento y la verdad: «Otro mundo es posible». Dudas «al por mayor». — Autoconcepto contrastado con el conocimiento del grupo y su relación con él, no exenta de tensiones. — Incremento de las relaciones personales. Dialéctica entre egocentrismo y empatía. Posible adicción a consumos (modas...), especialmente los tecnológicos (móvil, videojuegos...). Peligro de la construcción ficticia de identidades virtuales (mensajería, chat...). — Paso del juego y los intereses a las actitudes y valores asumidos personalmente, en contraste, a veces, con la familia, y los convencionalismos. — Cuestionamiento de la imagen corporal y la apariencia personal.

Fundamental en esta fase típicamente adolescente es el incremento de la autonomía intelectual, moral y social, así como la expansividad afectiva a través de la amistad y el amor, básicamente vividos en grupo o como referencia a él. Socialmente, son asombrados por el mundo del consumo real y virtual (moda, música, tecnologías), estando muchas veces a merced de la influencia exterior, incluso en casa, por el móvil y la mensajería instantánea por ordenador (messenger, redes sociales...). Pero no es menor

la aparición de los ideales, el altruismo y los voluntariados.

Adolescencia madura o primera juventud (17-19 años)

En esta fase se suele generalizar la competencia intelectual, por lo cual, se profundiza en la identificación personal y la comprensión de la sociedad, la historia, las ideologías y los sistemas de creencias. Se puede llegar a usar el método científico de forma consciente, siguiendo las leyes de la lógica formal, y también distinguiendo la diversidad de los saberes y las ciencias.

ADOLESCENCIA TARDÍA O FINAL

(fase de madurez)

o

PRIMERA JUVENTUD

17-19 años

(aproximadamente)

Ciclos Formativos, Bachilleratos, Primeros trabajos

- Son capaces de aplicar el pensamiento formal o abstracto a los fenómenos históricos, científicos y sociales multicausales. Pueden tener visión de la sociedad como sistema.
- La verdad se construye (*constructivismo*) aportando explicaciones coherentes.
- Posible acceso al razonamiento psicomoral postconvencional y a coordinar los puntos de vista convencional, legal y moral.
- Profundizan en su identidad personal. Comparten su intimidad (en la amistad más desligada de la pandilla y en las incipientes relaciones sexuales). Posible conquista de independencia en criterios, ante las presiones grupales, ante las ideologías.
- Progresivo auge de la relación entre capacidad cognitiva y realización de valores. Capacidad para la empatía y el altruismo.
- Se bosquejan los primeros itinerarios académicos y proyectos de vida. Se inicia progresivamente la transición a la vida adulta.
- Pueden aparecer episodios de estrés o ansiedad: ante la toma de decisiones académicas o profesionales, ante la frustración de alternativas previstas...

Por lo demás, parece estar amplia y empíricamente comprobada la estabilidad del autoconcepto en la adolescencia, que se consolida, haciendo referencia a valores, además de ser un predictor moderado de la conducta y del rendimiento académico. Cabe resaltar que en la propia autoimagen destaca la aceptación del cuerpo, sus formas y dimensiones, su cuidado y adorno, a través del cual irradian sus cualidades y su capacidad de comunicación, que también se concentra en el lenguaje. Su realización lleva a la autoestima (componente evaluativo del autoconcepto) y a lo que quizá aún sea

más importante, si cabe, la autoaceptación incondicional.

Pero quizá los adolescentes («los que crecen», etimológicamente) - empezando por nuestros estudiantes, hijos e hijas nos resulten alarmantes, inquietantes y sorprendentes - pero nunca «alterados por naturaleza», como, a veces, se dice-, porque ya tienen básicamente las mismas competencias (lógica, sexual, laboral...) que los adultos («los ya crecidos», se supone), pero no la misma capacidad de actuación; esto, ya sea porque no tienen experiencia o medios o porque la sociedad no se lo permite todavía (trabajar, estudiar lo que les gusta, realizar en plenitud su vida sexual o su proyecto de vida, responsabilizarse y realizarse como personas).

No cabe duda de que los jóvenes encontrarán nuevas formas de realización y de ejercer sus múltiples vocaciones (cfr. Ortega y Gasset), extralaboralmente en muchos casos (casi la mitad de los jóvenes buscadores de empleo no encuentran el trabajo deseado), a través de voluntariados (todo tipo de asociaciones y ONG) y del ejercicio de los propios intereses y estudios, aunque sea de forma no remunerada (y sus recursos económicos puedan tener otras fuentes). El caso es liberar creativamente nuevos significados de competencia vital para muchas personas, algunas muy bien preparadas, pues es un contrasentido su infravaloración en esta sociedad postindustrial y postmoderna, que prescinde olímpicamente de parte de su acervo cultural, en hiriente contraste con las necesidades de otras regiones del planeta, hoy tan cercanas, en la contradictoria «aldea global».

En la orientación de nuestros jóvenes que terminan Secundaria esto es importante. Es conveniente caer en la cuenta de todo ello, para evitar situaciones eternamente adolescentes o adquirir una «personalidad adolescente» permanente, dado que siempre se aplaza el ejercicio de la propia competencia.

Aspecto fundamental del autoconcepto es la adscripción a los valores y, quizá, a los grupos que los profesan. Ya está el adolescente pertrechado cognitivamente para hacerse cargo críticamente de las ideologías, creencias y demás representaciones sociales, que son punto de encuentro entre las identidades personal y social. Sobre estas representaciones será capaz de ejercer su discurso moral, al menos en el nivel convencional, como ya hemos descrito, y de ajustar su acción y compromiso a su nivel de desarrollo psicomoral.

No podemos privarnos de citar la importancia no sólo del grupo de pares, sino de la vivencia de la amistad y de la necesidad de compartirla con propio y distinto sexo, desde niveles intelectuales hasta los afectivos y sexuales, como signo de estima y competencia social. En la adolescencia tardía, a partir de 17 años, la amistad se vive con más tranquilidad y no necesariamente ligada a un grupo; para las chicas, más centradas en la relación interpersonal, suele ser mayor fuente de inquietud y, a la vez, de satisfacción.

Parece que se entabla permanentemente una tensión dialéctica entre la búsqueda de la libertad y el compromiso con personas, grupos y valores, como ocurrirá a lo largo de la vida adulta, siendo muy consistente y prolongada su adhesión a los valores.

Adulthood emergent (18-19 to 24 years)

Como han resaltado muchos autores, así como la pubertad es un fenómeno biológico, la adolescencia es una creación de la sociedad moderna industrial; y también, no digamos, la adultez emergente; como tales criaturas sociales, sufrirán cambios, que conviene barruntar y prever conforme nos adentramos en el ciberespacio del siglo XXI.

ADULTEZ EMERGENTE 18-19 a 24 años (aproximadamente) Acceso a la universidad, Formación Profesional superior, trabajos y especialización, reincorporación a estudios no concluidos
— Exploraciones de la identidad, debido a sus opciones duraderas en profesión, trabajo y amor. — Inestabilidad respecto de la emancipación y el trabajo. — Centrarse en uno mismo: toma autónoma de decisiones en la soledad. — Sentirse en medio: no se consideran aún adultos plenamente. — Posibilidades: expectativas positivas, esperanza, sensación de seguridad. — Aumento posible de las conductas de riesgo.

Fuente: Jeffrey Arnett (2008): *Adolescencia y adultez emergente*.

Prueba de que las etapas en el desarrollo humano son, dentro de unos límites, una construcción social es la consideración de una nueva fase en las sociedades occidentales desarrolladas: la adultez emergente (Arnett, o. c.), o adultez temprana, como ya la llamó el precursor Eric Erikson (1968). En efecto, la prolongación del tiempo de formación y las dificultades en la emancipación de los jóvenes han generado, particularmente en Occidente, unas características psicosociales nuevas, que podemos atribuir a los adultos nacientes, desde la mayoría de edad hasta los 24 años aproximadamente. Las características que distinguen a esta edad, según Jeffrey Arnett, son:

- Exploración de las posibles identidades que pueden asumir. Es decir, al tener que realizar elecciones duraderas tanto en el ámbito profesional como en el trabajo y el amor, se profundiza en el conocimiento de sí mismo, competencia, limitaciones, ideas y valores. Así, se dan cuenta del lugar que ocupan en la sociedad.
- Inestabilidad ante la posible o imposible emancipación efectiva y real respecto de los padres. También debido a la inestabilidad y precariedad laboral, así como al infraempleo.
- Aprender a tomar decisiones ya estar solo como una persona autosuficiente, lo cual es saludable. Por ello, de alguna manera, se centran en sí mismos de forma positiva.
- Sentirse en medio: inseguros de haber alcanzado la adultez.
- Posibilidades: expectativas positivas, esperanza, sensación de seguridad. Aumentan las posibles conductas de riesgo y las decepciones en las opciones vitales en estudios, trabajo y amor. Pero también es la edad de oportunidades de resistencia, independencia y superación. Y la ocasión para tomar decisiones realistas acerca de la persona que se desea ser.

Terminaremos resumiendo algunos factores diferenciales de los papeles sociales de género - por razones históricas, hoy por hoy, que no biológicas ni necesarias - encontrados en la literatura psicológica y en la experiencia, que contrastaremos, a lo largo de este estudio, con nuestros propios hallazgos:

ALGUNAS DIFERENCIAS ACTUALES EN PAPELES SOCIALES DE GÉNERO

CHICOS	CHICAS
— Más centrados en aficiones e intereses	— Más centradas en las relaciones personales
— Competitividad, reto, riesgo y éxito	— Madurez en destrezas cognitivas
— Importancia del desarrollo físico y su temprana adquisición	— Metas personales e intereses existenciales
— Sexo y estatus como fuente de identidad	— Valor de la estética
— Liderazgo por competencia	— Mayor relación de la sexualidad, el afecto y el compromiso
— Mayor correlación entre auto-concepto y rendimiento académico	— Liderazgo por aceptación personal
— Menor tolerancia a la frustración	— Reconocen y aceptan más sus vulnerabilidades
— Posible mayor expresión de la agresividad (particularmente la física)	— Posible mayor facilidad para las respuestas ansiógenas y depresivas

No parece que haya diferencias claras en autoestima, si bien hay áreas de mayor tensión en las alumnas, debido a los modelos masculinos prevalecientes de hecho; por ello, depende mucho este factor del área evaluada.

Extraemos, finalmente, del estudio clásico de Sandra Bem (Arnett, o. c., cap. 5, p. 149), algunos rasgos encontrados mediante su Inventario de Papeles Sexuales, para que el lector pueda decidir por sí mismo si complementan el anterior cuadro:

-Rasgos masculinos: confianza en sí, independencia y autosuficiencia, carácter, capacidad de análisis, decide, asume o busca riesgos, competitivo, ambicioso.

-Rasgos femeninos: complaciente y afectuosa, receptiva y sensible, comprensiva y compasiva, tierna, gentil, ama a los niños.

Esta autora, Bem, y quizá el buen sentido lo corrobora, señala cómo es idóneo integrar, tanto en el caso de los hombres como de las mujeres, otras cualidades socialmente adjudicadas a cada género, con las atribuidas al sexo contrario. Por ejemplo, la ternura en el hombre o la capacidad analítica o de tomar decisiones en la mujer.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA PARA ORIENTAR LA PRÁCTICA

1.Elige algunas de las cualidades que socialmente se suelen atribuir a chicos o a chicas, revisando la tabla sobre diferencias actuales en los papeles de género (competitivo/a, independiente, vulnerable...) o la selección que hemos hecho del estudio de Sandra Bem (autosuficiente, decidido/a, confiado/a...). Haz, en una hoja de papel - o en la pizarra - una lista, mezclándolas. Se trata ahora de que tú mismo/a y después tus hijos e hijas, tus alumnas y alumnos, si eres profesor, seleccionéis las cinco que más os caractericen y las puntuéis de 1 a 10. Puede haber sorpresas⁸, que os conviene comentar... y extraer conclusiones.

2.¿Qué cualidades, acciones y expresiones ya borascosas ya estupendas y bonancibles has observado, gozado o sufrido de tus hijos - o de tus alumnos o compañeros-? Si haces la actividad en grupo de tutoría o en tu asociación, puedes aplicarla en áreas tales como la convivencia familiar, el trato entre los compañeros y las salidas en fin de semana. ¿Consideráis vuestra edad más tormentosa que otras?

3.La escucha activa es un ideal de interacción con aquella persona con la que dialogas. Requiere unas condiciones de ausencia de ruidos exteriores e internos. Supone, según Carl Rogers (1977), una aceptación incondicional del otro, que es justamente lo que le ayuda a comprender y a crecer. De una escucha auténtica surge una respuesta empática, que ve o intuye lo que pasa en el interior del otro y lo refleja dosificadamente.

Las ejemplificaremos de forma sencilla, con la idea de que tú, lector, puedas chequear tu tipo de respuesta:

TIPOS DE RESPUESTA	EJEMPLOS PARA ELEGIR ESTILO DE RESPUESTA Y SUGERIR OTROS
Tranquilizadora / consoladora / evasiva	No te preocupes, por una vez que <i>hayas bebido demasiado / hecho trampas / cogido dinero</i> no pasa nada, ámate.
Interpretativa / razonadora / enjuiciadora / culpabilizadora / paternalista	Eres una <i>calamidad / tramposo / ratero</i> , nos vas a matar a disgustos.
Empática / aceptadora / objetiva	Veo que te sientes mal. Entiendo que estás buscando cómo <i>cambiar / dar la cara / superar</i> estos problemas en los que te has metido.

Téngase en cuenta, además, que, aparte de las palabras, emitimos un sinfín de mensajes no verbales, tales como el gesto, el contacto de la mirada directa o esquiva, el tono de la voz y la sonrisa⁹. El cuerpo habla por sí mismo.

3

MARCO CONCEPTUAL Y ANCLAJE DE VALORES, AFECTOS, ACTITUDES Y COMPETENCIAS

1. EL MODELO COGNITIVO Y SOCIAL

Nos situamos dentro de la psicología cognitiva y social en general, cuyas nociones iremos desgranando a lo largo del libro. Su aplicación nos valdrá para dar sentido a los resultados, fruto de la elaboración de los datos que hemos obtenido a partir de las aportaciones de los estudiantes en sus contestaciones a los cuestionarios. Pero ya queremos enumerar sucintamente nuestros principales puntos de apoyo conceptual, por si algún lector quiere adentrarse por estos derroteros, quizá explorando la bibliografía y explotando su propia curiosidad.

Como decíamos, nuestro modelo cognitivo y social, en una línea constructivista, que considera a la persona como agente activo en la generación de su conocimiento, tiene en cuenta las siguientes aportaciones de la psicología:

- El aprendizaje social por modelado de los demás, con una concepción amplia de la inteligencia, polifacética y desarrollable, y la autoeficacia como capacidad para adecuar nuestras competencias personales y sociales con los retos, motivos y metas que nos proponemos, según nuestras expectativas (Bandura, 1999).
- La reestructuración cognitiva de las creencias desadaptativas (Ellis y Dryden, 1989) o las distorsiones cognitivas (Beck y Freeman, 1990).
- Las fortalezas del carácter para adquirir las virtudes propias de una vida buena, de la psicología positiva (Peterson y Seligman, 2002).
- Las múltiples y convergentes conclusiones sobre el autocontrol, la autorregulación del conocimiento, los afectos y la conducta, y el control de la acción como capacidad metacognitiva.
- La concepción de la inteligencia como una capacidad dinámica y multiforme. Facilita la comprensión de los sentimientos - en sí mismo y en los otros-, así como su expresión de forma competente (Salovey, Mayer y Caruso, 2002); puede desarrollarse (Dweck y Leggett, 1988) y está distribuida socialmente (Salomon,

1993) en los símbolos culturales de nuestro entorno.

Todos estos conceptos y líneas de desarrollo de la psicología podemos resumirlos, tratando de visualizar su interconexión, con el siguiente cuadro esquemático:

MODELO COGNITIVO Y SOCIAL DE LA PSICOLOGÍA



Explicaremos y aplicaremos estas nociones a lo largo de la narración de este libro. El lector no iniciado tendrá ocasión de familiarizarse con ellas y, quizá, podrá eventualmente volver a estos cuadros esquemáticos, que pueden facilitar su conexión tanto conceptual como en lo referente al desarrollo histórico de la psicología en los últimos años.

2. RELACIÓN DE LOS VALORES CON LAS ACTITUDES Y LOS COMPORTAMIENTOS

Los valores han sido empleados en ocasiones por la psicología social para explicar el proceso de toma de decisiones (Rokeach, 1973); lo mismo ha ocurrido con las actitudes en el modelo del valor de la expectativa, a partir de la formulación pionera y clásica de Ajzen y Fishbein en la década de los ochenta (en Rodríguez González, 1998; Ros, 2001).

En esta línea se sitúa la muy influyente - por su capacidad explicativa - teoría de la eficacia percibida (en función de las expectativas de ser eficaz y llevar a cabo una acción correctamente) de Albert Bandura (1999), a la que nos referiremos, pues recapitula las tendencias anteriores y compendia el modelo sociocognitivo. Otras veces han sido

esgrimidos los valores para fundamentar el autoconcepto, las normas y las intenciones, los motivos e intereses y la capacidad de control.

Más recientemente, hay visiones integradoras (así Kristiansen y Hotte, 1996, en Ros, 2001) que tratan de explicar y relativizar la conexión de los valores, motivos, actitudes e intenciones y la incidencia de todos ellos en el comportamiento humano, integrando también la dinámica grupal y cultural propia de cada entorno. Con mayor motivo, en una publicación como la presente, parece lógico abrir el abanico de posibilidades y sumarnos a esta explicación integradora; así podremos centrar teórica y prácticamente el problema de los valores en nuestro tiempo, en nuestro entorno y en nuestros adolescentes.

Los valores podrían ser también la expresión del núcleo de la personalidad, pues son creencias estructuradas, a modo de constelación (Garzón y Garcés, 1989), sobre cómo entender la vida, individual y socialmente, y conducirse en ella, tomando decisiones preferibles, e incluso consideradas prescriptivas por el sujeto o las instituciones (Rokeach, o.c.). Las personas con una identidad y un autoconcepto más coherente e integrado suelen ser más previsibles y coherentes en su relación entre valores, actitudes y comportamientos, siempre dentro de un paradójico equilibrio entre la estabilidad y el cambio.

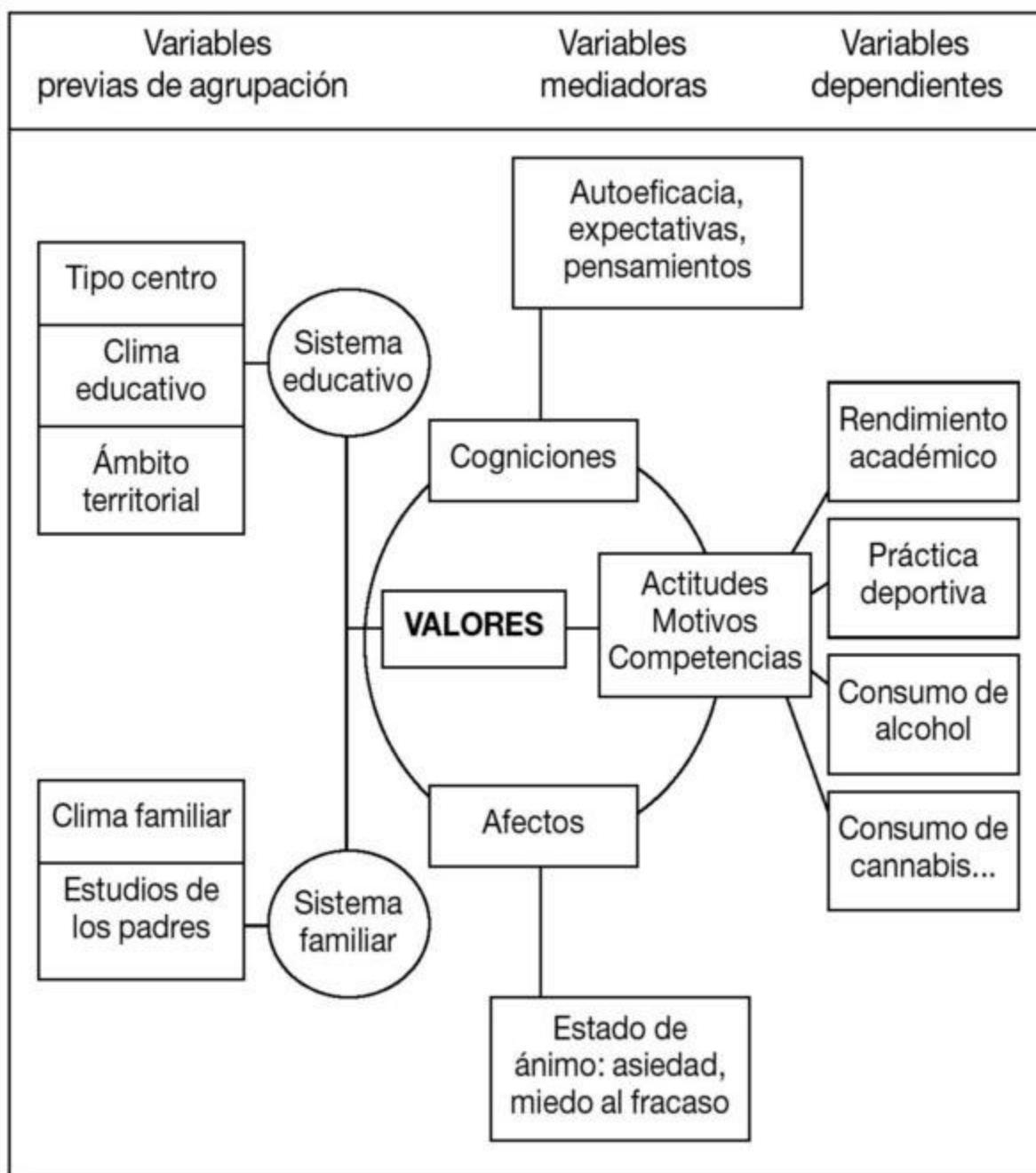
Las actitudes versan sobre objetos más específicos y son más cercanas a la situación y al comportamiento; los valores son más abstractos, radicales, y suelen justificar y probablemente favorecer (Pastor, 2000) las actitudes, particularmente las que desencadenan acciones que no son meramente utilitarias. Es decir, recurrimos a ellos más bien para orientar nuestro proyecto de vida, para establecer metas importantes, más que, por poner un ejemplo, para ir a la compra. Pero también esto es relativo, porque a la compra nos llevamos también nuestros valores respecto al consumo (¿cuanto más mejor?) y a la sostenibilidad del medio ambiente (¿cuanto menos... más!10), por ejemplo, y nuestra actitud y sensibilidad ante las ofertas tentadoras.

3. CENTRALIDAD RELATIVA DE LOS VALORES

Este proceso dinámico y multidireccional - que puede variar mucho de unos contextos a otros - es el que pretende indagar nuestro trabajo. Se trata de un conjunto abierto de interacciones, afortunadamente lejos de cualquier determinismo. De hecho, no existe procedimiento a priori para asignar valores a actitudes y a comportamientos. Por ello, necesitamos recurrir a la comprobación empírica actualizada en nuestro contexto. El siguiente cuadro pretende representar el marco conceptual - en el que cada elemento incide en los demás de forma dinámica - de modo esquemático:

MODELO SOCIOCOGNITIVO DE INVESTIGACIÓN SOBRE VALORES

Relación de las variables



Tanto en valores como en actitudes podemos encontrar aspectos cognitivos, afectivos y de tendencia a la acción, que normalmente guardarán entre sí una aceptable coherencia; igualmente, llevan consigo una evaluación - a veces, meramente automática" - anticipadora de los fines, en función de los medios y de la situación (por ejemplo, en un determinado clima social o académico). Además, no se parte de cero, sino que en las secuencias de acciones es muy importante la experiencia o historia del propio aprendizaje, particularmente de aquél que ya ha sido transformado en hábito, en talante, particularmente el talante moral, en expresión de Ortega y Gasset y de Aranguren.

En los valores y en las actitudes observamos una conación o tendencia a la acción,

constituyente de la necesaria dimensión conductual, que les da expresión última y sentido. En efecto, sin la ejecución comportamental, tanto valores como actitudes carecerían de una parte fundamental integrante de ellos mismos.

Es natural que se busque consonancia cognitiva y coherencia con la actuación personal y social. Por ejemplo, lo normal es que un defensor de los derechos humanos no sea en casa un comodón y un machista. Aunque somos, a veces, imprevisibles. Pero lo habitual es que la conducta de las personas que conocemos sea esperable y que tenga una cierta cohesión con sus actitudes y valores, siempre en el seno de una realidad cultural y de una etapa evolutiva del desarrollo humano. De este modo, podemos orientarnos en la vida y no tenemos que recomponer nuestras relaciones cada mañana, por más que haya gente tan cambiante que nos desconcierte y, en ocasiones, nos deje atónitos.

Existen otros aspectos insertos entre los valores, las actitudes y los comportamientos, que fortalecen o debilitan su nexo de unión. También eventualmente los contemplaremos y trataremos de interrelacionarlos, con objeto de extraer información de los datos que los alumnos nos han ofrecido en los cuestionarios (cuantitativo y cualitativo) que les hemos presentado. Estos aspectos o características que estudiamos de los estudiantes son, entre otras:

- Su mundo de creencias acerca de sí, el mundo, la sociedad, el futuro, etc.; estos pensamientos o creencias pueden ser adaptativos o no, con sus posibles distorsiones cognitivas.
- Su norma personal de responsabilidad moral, su desarrollo y razonamiento moral, así como otras normas y hábitos sociales.
- Su autopercepción y sus correlatos afectivos y autoevaluadores: autoimagen, autoestima y autoconcepto.
- Su autocontrol, que se manifiesta en la autorregulación de sus sentimientos y sus conductas.
- Su motivación dirigida hacia metas y proyectos libremente propuestos, que, como se verá, es especialmente relevante en nuestro trabajo.

Segunda Parte

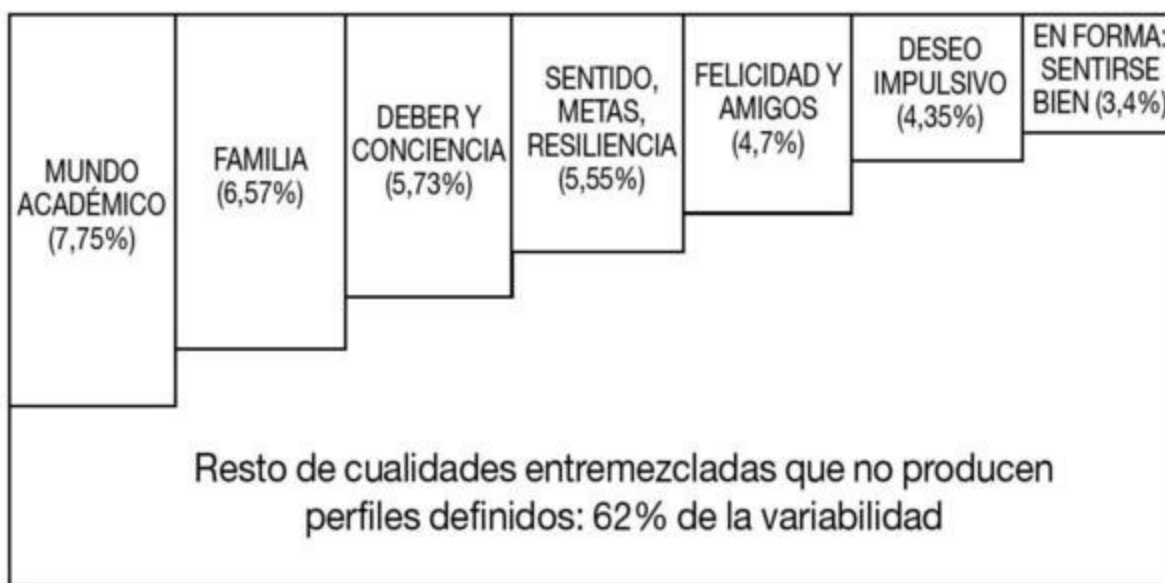
LOS ADOLESCENTES DE HOY DEFINEN SUS VALORES, AFECTOS Y COMPETENCIAS

RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL

[En el próximo capítulo se presentan los valores preferidos por los jóvenes adolescentes que hemos encuestado12.](#) Se clasificarán y relacionarán, para su comprensión y análisis, de diversas formas.

[La siguiente secuencia de capítulos se corresponderá con las siete agrupaciones de cualidades de los jóvenes halladas en el análisis factorial efectuado. Podemos decir que en éste queda explicada una parte significativa \(38%13\) de su caracterización, tal como representamos en la tabla.](#)

AGRUPACIONES DE LAS CUALIDADES DE LOS JÓVENES ADOLESCENTES DE LA MUESTRA (N=1 771) (Explican el 38% de la variabilidad de la muestra, de sus perfiles)



Estos perfiles característicos nos indicarían cómo se vertebra la tipología de los estudiantes adolescentes. Dichos factores o agrupaciones han nucleado la configuración de los resultados y dan título a diversos capítulos: los valores y el mundo académico; la sintonía con la familia; la conciencia y el deber; sentido y fortalezas; la felicidad y los amigos; el deseo sin control; y estar en forma.

Finalmente, presentamos un capítulo dedicado a situar a los jóvenes en el mundo de la ciencia, los saberes y las perspectivas desde las que se puede adquirir conocimiento. Recogeremos y comentaremos su visión acerca de la verdad y la certeza, sus criterios ante los diversos tipos de razonamiento, todo ello tan importante en una sociedad de la información y, pretendidamente, del conocimiento.

4

ADOLESCENTES CON VALORES

Cada edad tiene sus placeres, su espíritu y sus costumbres.

(Boileau, Art poétique)

1. VALORES EN UNA SOCIEDAD EN CAMBIO

«O tempora; o mores.» «¡Qué tiempos estos! ¡Qué costumbres!», se quejaba amargamente Cicerón, percibiendo en Catilina el ejemplo de una juventud corrompida, olvidada de los valores de sus ancestros. Pensaba, sin duda, en las virtudes de su admirado Catón. Catón el Viejo había dedicado gran parte de su sobria vida a ejercer a conciencia su cargo de censor y a fustigar en la juventud romana la relajación de costumbres. Las cosas habían cambiado mucho en la Roma de Catón: lejos quedaba aquella pequeña aldea que se dejaba abrazar por el surco de una arado, y la «globalización» mediterránea era ya imparable. A partir de la batalla de Cinoscéfalo, los romanos conquistaron Grecia y con ello, a juicio de Catón el Censor, se abrieron las puertas de la «perversión» oriental: el helenismo, sensual, elegante y cosmopolita fue penetrando en la juventud romana ante el bochorno moral de los austeros padres de la patria. Pero, si grande era el cambio en los valores a los ojos de Catón el Viejo, ¿qué diremos del vértigo que zarandea nuestra sociedad en la que muchos que aún sobrevivimos a la vorágine, hemos pasado del pizarrín al portátil con procesador dual core, y de visitar una vez al año, el día de la fiesta, el pueblo vecino a decidir un viaje last minute a las antípodas?

Pues éste es el mundo en el que nuestros adolescentes construyen su identidad y, lo que viene a ser lo mismo, construyen sus metas morales. En el presente capítulo queremos hablar de los valores de los adolescentes. Generalmente, quienes de tal tema tratamos hace tiempo que hemos despedido melancólicamente, con Rubén Darío, a este «divino tesoro» de la juventud; pertenecemos a una generación consciente del vertiginoso «cambio»; es decir, somos conscientes del doloroso abandono de algunos principios de conducta enraizados en la tradición y que, erróneamente, habíamos considerado perdurables.

No quisiéramos ponernos la toga de Catón el Viejo, el Censor, y execrar todos los valores de los jóvenes desde este sentimiento o re-sentimiento de «pérdida». Sin embargo, difícilmente una descripción de los valores puede ser aséptica. Como tú, joven, padre o educador que nos estás leyendo, nos sentimos profundamente interpelados por la pregunta kantiana de cómo debo (debemos) obrar. Por ello, pretendemos (sólo eso, pretendemos) que la lectura de este capítulo no sea simplemente la constatación de unos

datos sociológicos, sino también una ocasión más para interrogarnos por los «verdaderos» valores y, tal vez, de comprometernos en avistar, en diálogo - con adolescentes, niños, adultos y ancianos, todos-, el horizonte utópico de los nuevos tiempos.

Hoy la tarea se hace más difícil que nunca. Por recurrir de nuevo a los tiempos clásicos, estamos en una época sofisticada, postmoderna, en la que las posibilidades del hombre y de la razón para fundamentar metas y valores son puestas en entredicho. En nuestra invitación para describir las preferencias morales de nuestros adolescentes, partiremos de una breve delineación del contexto social en el que estos valores «valen» o dejan de valer; y seguirá la descripción de las actitudes morales de los adolescentes, tomando como base nuestra investigación en la Comunidad de Madrid. Es, finalmente, importante que nos preguntemos cuáles podrían ser algunas líneas de la hoja de ruta para educar en valores, tarea que reservamos para el capítulo siguiente.

2. 0 TEMPORA, ¡QUÉ TIEMPOS LOS DE HOY!

Tengo un amigo geógrafo. Su obsesión es intentar que no salga cada mañana de nuestro breve café sin haber comprendido la carta meteorológica: para ello despliega sobre el rebelde papel de servilleta, sinuosas líneas isobaras sobre un pretendido mapa cuajado de surcos orográficos. Así me explica los agresivos huracanes, las benéficas lluvias primaverales o la fría sequedad del invierno mesetario. Lo pasado, el presente y lo futuro desfilan sin secretos envueltos en celulosa y prendidos entre palillos. Al final siempre aprovecha su mejor retórica apocalíptica para pronosticar un cambio climático aún de consecuencias imprevisibles. Nuestro café suele terminar con su admonición no exenta de reproche: «Amigo mío, hay que saber por dónde sopla el viento».

¿Por dónde sopla el viento de los valores en nuestros jóvenes? ¿Acaso no son las actitudes morales como vientos que empujan y prescriben metas en las «veletas» de nuestros adolescentes? Como en las reiteradas discusiones meteorológicas, también aquí las predicciones y apreciaciones pueden ser muy diferentes: para unos, se aprecia en los adolescentes una cálida y acogedora oleada de solidaridad, o la lluvia persistente y fecunda del trabajo y responsabilidad; otros, ven en ellos la libertad despreocupada de una fresca brisa o la agresiva y destructora insolencia de un revuelto temporal. Probablemente todo esto sea verdad, atribuido a determinados grupos de adolescentes. Para comprender un poco más por qué surgen estas y otras actitudes en nuestros adolescentes, sería necesario recurrir a múltiples causas, bosquejar, al menos, en la orografía social, las presiones más o menos ocultas y los factores cotidianos que las están induciendo. Nosotros sólo recordaremos aquellos agentes de mayor «relieve».

¿Cómo es nuestro contexto social? Para empezar, los adolescentes de hoy pisan un suelo radicalmente diferente al de sus padres y abuelos: una sociedad postindustrial y

globalizada. El cambio, la inestabilidad, es su característica más relevante. Aquí la máxima del filósofo Heráclito referente al ser, «nada es, todo cambia», se hace evidencia social cada mañana. Cada una de estas novedades arrastra consigo nuevas maneras de vivir, de relacionarse, de dar sentido... nuevos valores, nuevos vientos. En la viñeta, colaboración de un joven, se recoge de manera exagerada esta disparidad entre el mundo de los jóvenes adolescentes y sus mayores; a pesar de la caricatura, pueden apreciarse algunos tópicos sobre cómo son vistos en estos días los jóvenes por los menos jóvenes, de ahí el título de «Tópicos de Catón, el Censor».

LOS TÓPICOS DE CATÓN EL CENSOR

por José Ma Peral Pecharromán





Cambios sociales

Son como pequeños seismos que, siguiendo con la metáfora geológica, van descoyuntando, dispersando, formando fallas en múltiples bandas o niveles sociales. Se da, por ejemplo, una frenética dispersión geográfica (¿quién vive hoy donde ha nacido?), que trastoca la idea de pertenencia. Hay, por otra parte, una translocación de papeles y categorías: así, un torero se puede convertir fácilmente en un presentador de televisión, por no citar los cambios en los papeles de género.

Cambios en las instituciones socializadoras y educativas

Pero, aquí, el rechazo a los magisterios religiosos o filosóficos tradicionales viene, a menudo, acompañado de una aceptación espontánea, acrítica o inconsciente de fugaces modelos y de los nuevos dogmas sociales que inducen los medios de comunicación, garantizados por el glamour de los efimeros ídolos de lo efímero. «Hoy, señala Olegario González de Cardedal¹⁴, educa la sociedad desde el anonimato de informaciones, productos, ofertas, promesas...» Se ha producido en pocas décadas una pérdida de referentes clásicos, que pervivían casi inmutables o sólo se alteraban lentamente. Hemos pasado del héroe, del sabio, del santo, el militar, el revolucionario... al yuppi o a nadie, a la anodina mediocridad masificada y elevada a categoría de referencia, como reflejaba la viñeta.

La familia

Detengámonos un punto más en la que, hasta ahora, era la principal instancia socializadora, la familia. Actualmente se trata, en general, de familias reducidas (¿dónde están hoy los abuelos, tíos, primos... que confirmaban y sancionaban el mensaje socializador?). Los cada vez más frecuentes cambios de pareja crean, en muchos casos, simas profundas que afectan a la educación de los hijos. En una familia padre-madre e hijo único, como son muchas de las actuales, no sólo la figura del anciano abuelo ha quedado relevada como modelo y proponentor de valores. La misma autoridad de los padres queda desdibujada. Son, muchas veces, los hijos, niños «tiranos» (Javier Urra, 2006), los que van decidiendo qué vale o no vale, qué se compra y dónde se va, aleccionados por los amiguitos o la televisión. Las causas hay que buscarlas, por un lado, en los cambios sociológicos del ámbito familiar (el trabajo de la mujer, disminución del número de componentes familiares, pérdida de la convivencia entre generaciones) y, por otro, en la transformación del estatuto del niño: los niños ya no son «tan niños», sobre todo, gracias a la televisión. Este medio se convierte en el socializador primario más relevante y homogenizador y, ante los ojos de nuestros niños y adolescentes, se erosionan y se hacen añicos todos los «tabúes», que antes iban descubriéndose lentamente y guiados por el adulto. En sus teleseries, la misma figura del adulto como modelo y autoridad queda mermada.

Ya nadie quiere ser educador; todos somos jóvenes; no hay modelos de madurez porque nadie se resigna a ser adulto, por lo que hay, como dice Fernando Savater (1997), una antipatía a ejercer la autoridad; el padre y la madre se convierten en amigos. En conclusión, recordando una frase del pensador Alain Finkielkraut, «la familia ha dejado de ser una institución para convertirse en una especie de asociación precaria»¹⁵, y este cambio tiene sus repercusiones en los adolescentes.

Como ejemplo de esta nueva situación, de este cambio del estatuto del adolescente en la familia, de la importancia de instancias socializadoras anónimas, como puede ser Internet, transcribimos en el cuadro que aparece en la página siguiente (respetando su ortografía) la participación de una preadolescente en un foro de Internet y,

complementariamente, señalamos algunos valores y preocupaciones que se dejan traslucir.

Cambios políticos y sociales

Terminemos aludiendo a los cambios políticos: no sólo cambios en los gobiernos; los mismos partidos, por oportunismo, cambian sus principios, sus valores... haciendo realidad el repetido dicho de Groucho Marx: «Si no le gustan mis principios, tengo otros». Así, al electorado expectante, las convicciones y la internalización de valores aparece como provisional, volátil y oportunista. De hecho, señala Rosa María Rodríguez Magda (2004), «ninguna tendencia política se halla hoy cómoda frente al concepto de deber o responsabilidad».

Carta de una preadolescente

Hola soy ... tengo 12 años pero la verdad parezco d 14... soy la mayor de mis dos hermanos, me he metido a este foro para tener una opinión de ustedes.

Cambios corporales

Inseguridad

La verdad es que estoy desesperada, quiero ser yo misma, quiero salir con mis amigos, quiero disfrutar pero mis papas no m dejan dicen que soy todavía muy niña y, pss, no es que sea la típica vieja de 15, pero tampoco soy la niña d antes! (no soy una niña ni una adulta tampoco. ¿Quien soy si la que quiero ser no la aceptan mis padres?)

Crisis Identidad

Amistad Diversión

Hace 5 meses que siento que ellos no m conocen; la comunicación entre ellos y yo no es nada buena, aunque ellos piensan que si es buena y que me entienden, pero la verdad es que no me han entendido, simplemente no les había dicho pues temía herirlos.

Conflicto generación Incomunicación

Antes pensaba q no me daban la libertad porque me iba comiendo el año ahora ya lo paso y sigue igual, no me dejan hacer nada; me da rabia con mis papas: ver que mis amigos pueden salir, pueden ir a donde quieren; los papas de mis amigos se ponen d acuerdo y se entienden, o por lo menos eso es lo q yo siento, pero no, los míos NO! los míos lo que me dicen es que soy muy peque y, mientras viva con ellos, ellos mandan.

Libertad

Eso lo entiendo, no estoy diciendo que sea yo la que mande sino que pongan reglas razonables; ayer hablé con mi mama sobre lo que yo sentía. Me dio rabia y le empecé a decir q ella no m conocía, que ella no sabía realmente quien era yo, que ya no era la niña de antes, que yo necesitaba libertad, y lo q me dijo fue que como ella no m conocía necesitaba una muestra de mi responsabilidad a través de lo q yo hacía, pues ella ya no confía en mí y, críame, que eso fue lo peor, pensar en q mi mama no confiaba en mí PORQUE NO me lo puedo pensar, y no; el único problema que yo l he dado a ella fue por el colegio y ya lo superé ya lo pasé! de resto no le he dado problemas. Para terminar, m dijo q tenía q hablar con mi papá sobre el tema.

Rebeldía

Responsabilidad

Relación diferente padre-madre

Y pues, como digo, mi papa es el del problema; él no m escucha; cuando algo no l parece lo q hace es pegarme la baceada y decirme un montón d cosas y se sube. Tal vez para él yo soy su chikita, tal vez para él soy la persona q no quiere q crezca y por eso es q m esquivo para hablar, para darme la libertad q yo quiero.

Insatisfacción

Pero yo no puedo hacer nada yo simplemente quiero cambiar, ser una persona distinta a la d antes y para eso quiero ser independiente; el problema es q no sé como y por eso quiero tener un consejo o comentario d ustedes padres.

Reclaman autonomía

Por favor, ayúdenme

Necesidad de apoyo y comprensión

La misma globalización ha alimentado este cambio y ha generado también nuevos problemas. Se ha pasado del ámbito de decisión comunitario y estatal a un ámbito de interconexiones a nivel del planeta intervenido por actores transnacionales en un mercado en el que se exhiben, se tasan y danzan frenéticamente: mercancías, capitales (dinero negro), mano de obra (emigración), contenidos científicos culturales y, desde luego, valores.

Nuestros jóvenes se encuentran con problemas que sus abuelos no podían ni sospechar: problemas planteados por la utilización de las nuevas tecnologías (ecológicos, bioéticos, manipulación de información), pero, además, vividos en una dimensión de globalidad. Y para estos problemas globales se necesitan soluciones globales. Así, por ejemplo: el movimiento global de capitales genera el problema de la especulación y el dinero negro. La inmigración de mano de obra produce paro, reconversión, salarios bajos, problemas de integración e insolidaridad. Se produce la concentración del poder en multinacionales, mientras se margina a los pueblos excluidos y se desencadenan conflictos culturales entre lo local y lo global.

Como estamos en tiempos de «optimismo antropológico», no hablaremos de desgobierno global, sino, por el contrario, de posibilidades antes insospechadas, como la exigencia universal de los derechos humanos, la conciencia de una ciudadanía global y la extensión de la democracia. Pero, frente a estos problemas o posibilidades, el adolescente, y también el adulto, no se siente «responsable», porque tampoco es consciente de que tenga poder real para transformar «el mundo», ni quiere arriesgarse a un compromiso incómodo; prefiere apuntarse al último «grito» - en cuanto a eslóganes bien pensantes e inocuos - y reclamar, eso sí, «sus» derechos en su pequeño mundo.

Con estos mimbres sociales se hacen los cestos que recogen los valores morales de nuestros adolescentes. Esto no quiere decir que, siguiendo a Durkheim, pensemos que los valores tengan algún tipo de entidad o representación colectiva, aparte de la que sustentan los individuos en los que se encarnan. Pero sí indica que las personas, en nuestro caso los adolescentes, construyen su propia jerarquía de valores a partir de experiencias y contactos socialmente determinados. Los adolescentes, y las demás personas, asimilan desde pequeños teorías implícitas acerca de la realidad, que orientan fundamentalmente su conducta e interacción social. Estas teorías implícitas tienen una carga importante de valoraciones y afectos. Calan profundamente en su psiquismo, en primer lugar porque constituyen puntales fundamentales en la construcción y definición de su identidad y, en segundo lugar, porque gran parte de este contenido no se hace plenamente consciente al individuo (María José Rodrigo, 1993). Pero, a partir de estas creencias, se destilan unas actitudes que vamos a intentar describir en el siguiente punto.

3. 0 MORES, ¡QUE COSTUMBRES LAS DE HOY!

Hemos esbozado la cartografía social, como preámbulo de la carta de vientos, de los valores que empujan a nuestros adolescentes. ¿Cómo describirlos con la objetividad deseable y posible? Reiteramos nuestra asunción de que cualquier aproximación al conocimiento del hombre, a su desarrollo, está ineludiblemente cargada de presupuestos (Leonard Cirillo, 1986) que, además, se acentúan en la elección de cualquier metodología de investigación. No es fácil, en estos tiempos de postmodernismo, fundamentar o compartir criterios para emitir una apreciación de lo bueno o de lo menos

bueno; y dejamos esta ardua tarea a la filosofía moral. Más que señalar con el dedo, queremos acercarnos con respeto y comprensión a nuestra juventud con nuestra descripción de algunos aspectos de las competencias, actitudes y valores de los adolescentes de hoy. En este estudio vamos a proponer varias líneas de consideración: en primer lugar, relacionaremos los valores que con más significación están presentes en nuestros adolescentes y contemplaremos, asimismo, la intensidad relativa con la que cada valor es apreciado, es decir, su jerarquía en relación con otros valores presentes también en la persona.

DESCRIBIENDO UN VALOR

Ejemplo: El valor del respeto al medio (ecología)

Dimensiones

Presencia: ¿Está presente en los jóvenes de hoy la consideración de este valor? ¿Se habla del respeto al medio ambiente? ¿Se abordan o señalan conductas relacionadas con este valor: ahorro energético, reciclado...?	Intensidad: ¿Cuánto es apreciado? ¿Con qué intensidad es despreciado?
Jerarquía: ¿En qué lugar de aprecio/depreciación sitúan este valor en comparación con otros? ¿Qué valoran más: la disciplina o la diversión, la... o el respeto al medio?	Tendencia: ¿Qué pasaba en los años precedentes? ¿Estaba presente este valor en la/s generación/es anteriores? ¿Con qué intensidad? ¿Vamos hacia más/menos?
Contexto: ¿En qué sentido su presencia/ausencia, mayor o menor intensidad y su lugar en la jerarquía de valores responde a determinados factores sociales?	Adecuación: ¿Responden estos valores a necesidades presentes o futuras?

También creemos importante apuntar la tendencia en las actitudes (¿va a más o a menos?), al comparar su presencia en este momento y en generaciones anteriores. Para ofrecer esta perspectiva complementaria en nuestra descripción de los de los valores de los adolescentes en la Comunidad de Madrid, hemos creído oportuno enriquecer nuestro

[análisis de los datos actuales con los resultados de nuestra investigación paralela, que se llevó a cabo hace quince años también en la Comunidad de Madrid](#)¹⁶ con una muestra homologable, aunque más reducida. Señalaba Ortega y Gasset que cada 15 años, más o menos, se produce un relevo generacional, un cambio suficientemente significativo de ese «modo integral de existencia» que lleva consigo cada cohorte, esas «caravanas» cargadas de ideas y creencias, de valores y formas de comportamiento que van recorriendo la historia. ¿Hasta qué punto han cambiado los valores de nuestros jóvenes en estos 15 años?

Una última consideración: en algunas respuestas que los adolescentes dieron a nuestro cuestionario podría haber un cierto efecto de la «deseabilidad social»; es algo difícil de evitar en este tipo de estudios. Por ejemplo, se ha preguntado a los adolescentes si mantienen conductas de respeto al medio, apagan las luces, etc. Probablemente, sus respuestas mostrarán una percepción autoindulgente y pudiera ser que su conducta real no sea tan positiva. En último término, esta misma «deseabilidad» indicaría que se trata de un valor apreciado (aunque no realizado) y que está presente en estos jóvenes al menos como horizonte utópico. Demos paso a nuestra descripción.

3.1. La jerarquía de valores en nuestros adolescentes

Los valores se nos presentan no sólo como cualidades a admirar, sino también como metas a conseguir. El distinto grado de atracción que ejercen y la imposibilidad de conseguir todas las metas nos obliga a priorizar, a jerarquizar nuestras apetencias, tanto a nivel social como individual. En las sociedades cerradas se proponen como definitivos y claros un elenco de actitudes y metas que respetar y conseguir, en gran parte de la historia, poco más han podido hacer los adolescentes sino asumir los valores establecidos. Nuestra sociedad, la de nuestros adolescentes, es cada vez más compleja y se caracteriza porque tanto la imposición como la precisión de estos valores se hacen de una manera más difusa e inestable y no parece fácil hablar de asignación de determinados valores a grupos específicos. De hecho, los valores que se atribuyen tradicionalmente a la juventud están siendo filtrados con creciente fluidez a capas de población de menor edad, y nuestros niños de 9 años, o antes, empiezan a seguir los modelos de los adolescentes. Por otra parte, la estela de estos valores se prolonga generosamente en la edad en hornadas que frisan y aun pasan de la treintena. Son los «adultescentes», a los que retrata Eduardo Verdú (2001), estos adultos por edad que se resisten a abandonar la casa paterna y los hábitos adolescentes.

Para perfilar una estampa de las prioridades de nuestros jóvenes les hemos solicitado que califiquen de 0 a 9 una lista de 24 valores. El resultado se ofrece en la figura de la página siguiente.

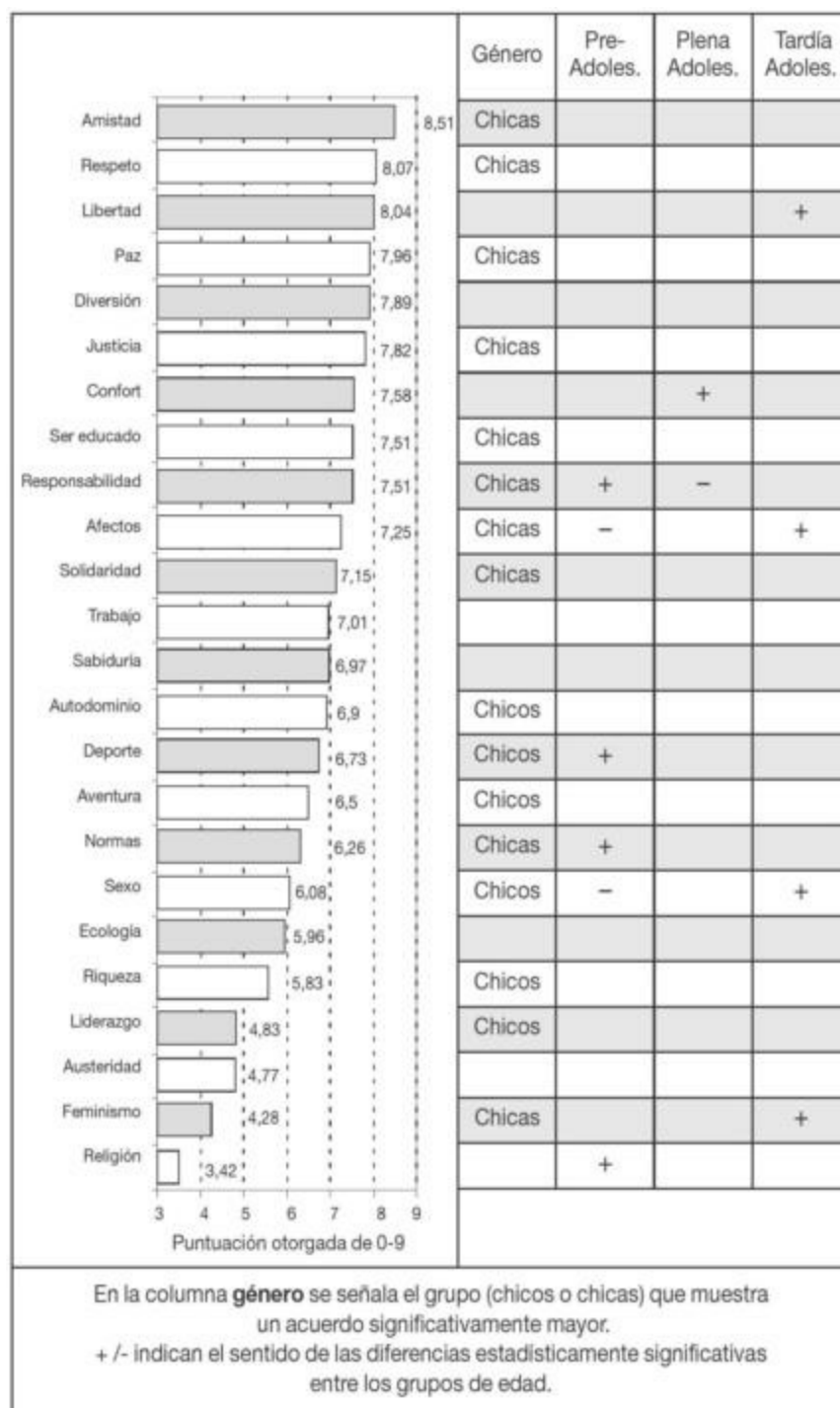
Veamos: amistad, respeto, libertad, paz, diversión, justicia, confort, ser educado...; y,

en última posición, la religión. Como era de esperar, hay un predominio de los valores que impregnan en este preciso momento el tejido social y que responden a las «escenificaciones mediáticas de las buenas causas», en expresión de Lipovetsky (1994: 134).

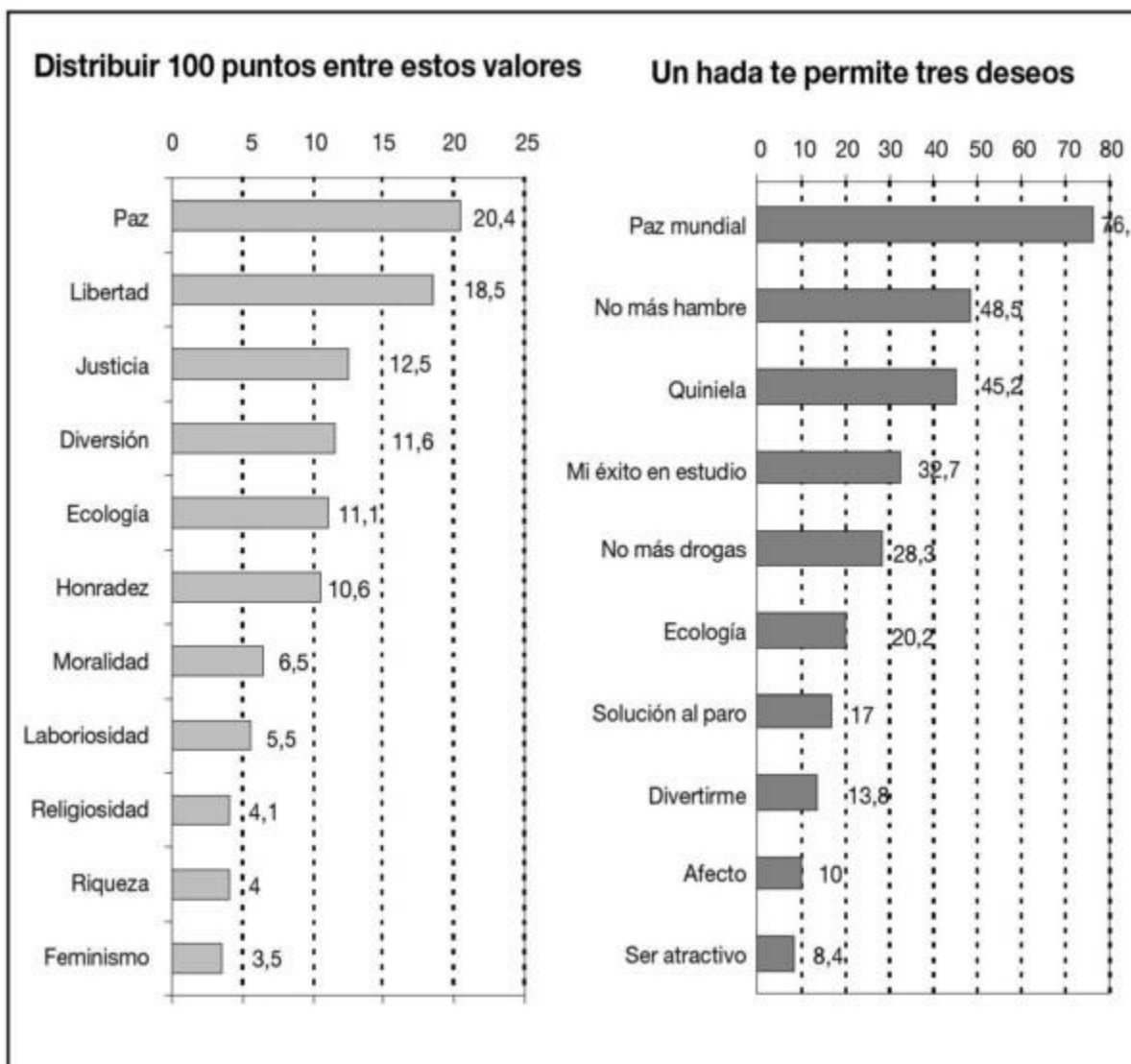
Hagamos una observación central, ya desde ahora, a partir de esta jerarquía de valores: hay una persistencia esencial en la jerarquía de valores desde la generación anterior.

Hemos comparado estos resultados con los obtenidos en la generación anterior. En el estudio que entonces llevamos a cabo se pedía a los adolescentes que distribuyeran 100 puntos entre una lista de valores; los resultados aparecen en el gráfico de la página 75. Constatamos la misma preferencia por los grandes valores de paz, libertad y justicia. También hay coincidencia en el menosprecio de otros: religiosidad, riqueza y feminismo. Algo más estimados se presentan el trabajo y la riqueza en los adolescentes actuales, mientras que en los noventa parece haber mayor consideración por la religiosidad y la ecología. En nuestra investigación de los noventa se les pedía también que expresaran sus deseos (un hada te permite tres deseos): de nuevo la paz mundial y la solidaridad (acabar con el hambre) aparecen como lo más anhelado, pero, en cierta contradicción con su escasa valoración de la riqueza, en tercer lugar se situaba la suerte de la quiniela.

JERARQUÍA DE VALORES EN LOS ADOLESCENTES



JERARQUÍA DE VALORES EN LOS ADOLESCENTES DE LA GENERACIÓN DE LOS NOVENTA

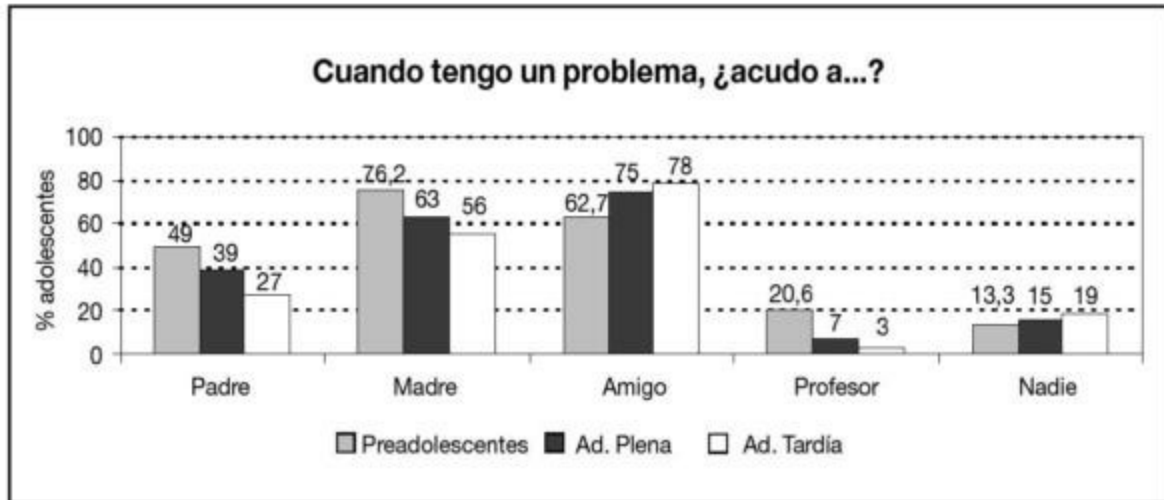


3.2. Creo en la amistad, sobre todas las cosas

El grupo de amigos, más o menos amplio, constituye para el adolescente uno de los «hábitats» indispensables, junto con la familia. Es un punto de referencia para constituir su identidad, orientar sus valores y sus normas, tanto a nivel convencional-social como moral. No podemos decir que la sustituya, pero constituye una importante alternativa a la familia, como puede apreciarse en el primer gráfico. Cuando los adolescentes tienen un problema o se sienten indecisos, acuden con más confianza a los amigos que a ninguna otra persona. Lo hacen el 74,4%, aunque a veces comparten esta confianza con los padres.

El hecho de a quién recurrir «cuando se tiene un problema» también dice bastante de cuáles son sus modelos de referencia moral. Observamos que en la preadolescencia, los padres, sobre todo las madres, son muy importantes a la hora de orientar las decisiones

del muchacho. La entrada en la adolescencia significa que serán los amigos los referentes fundamentales. Los padres quedarán, poco a poco, relegados; los consultan también, pero menos y, en concreto, da la impresión de que los padres (más que las madres) de los adolescentes se quedan un poco «fuera de juego», por más que quieran cumplir el precepto publicitario de «hable con ellos».



Así pues, la importancia de los amigos se incrementa conforme se avanza en la adolescencia, al tiempo que merma la que se deposita en la familia. La mayoría de los preadolescentes muestran tanto su confianza en su madre (76,2%) como en sus amigos (62,6%); aún es superior la de los que recurren a las confidencias maternas, pero este apoyo maternal es ya menos demandado en la adolescencia plena (el 63% acuden a la madre y 75% a los amigos).

Pocos son los que «prefieren comerse sus problemas» y no acudir a nadie (en ningún caso llegan al 20%). Tal vez se deba esto último a que, en general, cuentan con suficientes habilidades para entablar amistad. Dos terceras partes de los adolescentes, más en los preadolescentes, creen que «hacen fácilmente amigos» - sólo el 9,6% estaría en desacuerdo con esta afirmación-. Esta vinculación de los adolescentes con los amigos llega hasta tal punto, que muchos de nuestros jóvenes serían capaces por sus amigos, pero sólo por ellos, de recurrir a la violencia, si es necesaria para defenderlos.



En nuestra comparación con los adolescentes de los noventa, encontramos que las preferencias de los adolescentes de ahora se muestran más volcadas en los amigos. Diríamos que se ha producido un desplazamiento que ha mermado la importancia de los padres y un incremento de la relevancia de los amigos, como recurso afectivo y de apoyo en caso de problema.

3.3. Los adolescentes por la utopía

Muestran nuestros adolescentes, como era de esperar, una gran aceptación de un abanico de valores socialmente admitidos y promocionados. Algunos de éstos se consideran básicos como fundamento de convivencia en nuestra sociedad, otros apuntan hacia una utopía socialmente refrendada: respeto, libertad, paz, justicia, educación y responsabilidad. Los adolescentes conceden a esos valores una puntuación superior a 7 puntos en la escala de 0 a 9. Nuestros jóvenes participan de la utopía como proyecto ilusionante, en la búsqueda de un horizonte que «es la emancipación del hombre, la realización de su libertad» (Santiago Sánchez Torrado, 1 998). En los adolescentes de los noventa esta utopía se vivía también como un deseo de cambio; un 75,3% señalaba que «la sociedad debería cambiar». Probablemente este afán innovador esté presente también hoy, pero no creemos que encierre una descalificación radical, sino disconformidades más bien puntuales y superables; aunque siempre será una tendencia propia de los jóvenes y muy adaptativa si va encaminada con cierto realismo - valga la paradoja - a utopías saludables.

El talante crítico que manifiestan ante la sociedad en general, es, como ya hemos adelantado, una consecuencia de sus nuevas posibilidades cognitivas; capacidades que entrañan, por otra parte, una nueva forma de «egocentrismo»:

Este egocentrismo supone que el adolescente, con sus nuevas habilidades intelectuales recién estrenadas y, fundamentalmente su capacidad de representarse

un mundo de posibilidades, llega a creer en la omnipotencia de su pensamiento y a confiar en que las revoluciones se hagan realidad con sólo reflexionar sobre su posibilidad (Amparo Moreno, 1990: 447).

Hay, sin duda, en esta apuesta por los valores utópicos mucho de empuje moral interno, pero, tal vez, no poco de mimetismo fomentado por colectivos que impulsan, o al menos airean mediáticamente (y, con frecuencia, utilizan políticamente) estos valores, alardeando de una superioridad moral, no siempre contrastada en la práctica. También puede ser, desde otro punto de vista, la expresión de una cierta rebeldía y denuncia frente a una sociedad que perciben como insolidaria y frustrante.

Se constatan, como era de esperar, diferencias entre los distintos grupos de adolescentes: preadolescentes, adolescencia plena y tardía. Durante el período adolescente el joven va madurando, cambiando su papel en la familia y sus expectativas (de ser un niño a ser «todo un hombre»). En esta transición le acompañan evidentes cambios fisiológicos y afectivos, y pequeños ritos de paso, como pueden ser la entrada en el instituto, cambios de ciclo en el colegio o el paso al Bachillerato. El adolescente ha ido asumiendo algunas responsabilidades, modificando sus «prácticas» sociales a la hora de divertirse, salir o entrar; pequeñas experiencias de mayor autonomía en «colonias», cursos en el extranjero o primer contacto con el mundo del trabajo en vacaciones o fines de semana.

Se busca para amigo

Persona joven que sea respetuosa y educada. Debe acreditar que ama la libertad. Es imprescindible que comparta ideales de paz, justicia y solidaridad y, ¿por qué no?, que sea responsable y trabajadora, y le guste hacer deporte de vez en cuando. No estoy por los aventureros o por los empollones. Abstenerse aquellos a los que les encante hacerse el gallito y se lo tengan creído. Prefiero que no esté por el «rollo» de la ecología, y menos por la religión o el feminismo. Que no olvide que, aun con todo lo dicho, para mí es importante pasarlo bien, o sea, divertirme y, si se puede vivir confortablemente, mejor.

La interacción de estos elementos a lo largo de la adolescencia provoca algunas pequeñas diferencias en la prioridad que unos u otros grupos dan a estos valores en las diferentes etapas. Por ejemplo, en la adolescencia tardía, para jóvenes que están a punto o ya han estrenado su mayoría de edad, el valor más importante después de la amistad es la libertad, mientras que, en los adolescentes más jóvenes, la paz y el respeto están por delante de la libertad. La responsabilidad, que los preadolescentes sitúan en un muy digno quinto puesto, en la adolescencia plena se retrasa a un noveno puesto. Pero, en conjunto, el ideal de nuestros adolescentes es un joven, buen amigo, que defiende y ama la libertad y la paz, y que sabe que, para una buena convivencia, son necesarios el respeto, la educación y la responsabilidad.

Lo dicho es válido tanto para chicos como para chicas, pero sigue habiendo algunas diferencias que reseñar (véase la tabla siguiente). A pesar de todas las políticas de igualdad, no son las mismas las expectativas para chicos que para las chicas, ni, por ejemplo, se les permite el mismo ejercicio de la libertad o la exploración.

JERARQUÍA DE VALORES EN CHICOS Y CHICAS ADOLESCENTES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

(2008, N =1.771)

CHICOS		CHICAS	
Amistad	8,41	Amistad	8,62
Libertad	7,95	Respeto	8,27
Diversión	7,88	Paz	8,24
Respeto	7,86	Libertad	8,15
Paz	7,66	Justicia	7,98
Justicia	7,65	Diversión	7,91
Confort	7,62	Educación	7,71
Deporte	7,55	Responsabilidad	7,66
Responsabilidad	7,36	Confort	7,55
Educación	7,28	Afecto	7,48
Autocontrol	7,06	Solidaridad	7,42
Trabajo	7,03	Trabajo	7,02
Afecto	7,00	Sabiduría	6,95
Sabiduría	6,96	Autocontrol	6,72
Solidaridad	6,87	Normas	6,49
Sexo	6,82	Aventura	6,34
Aventura	6,72	Deporte	5,94
Normas	6,00	Ecología	5,90
Ecología	5,96	Sexo	5,46
Riqueza	5,78	Riqueza	5,24
Liderazgo	5,18	Feminismo	4,93
Austeridad	4,82	Austeridad	4,71
Feminismo	3,60	Liderazgo	4,43
Religión	3,29	Religión	3,52

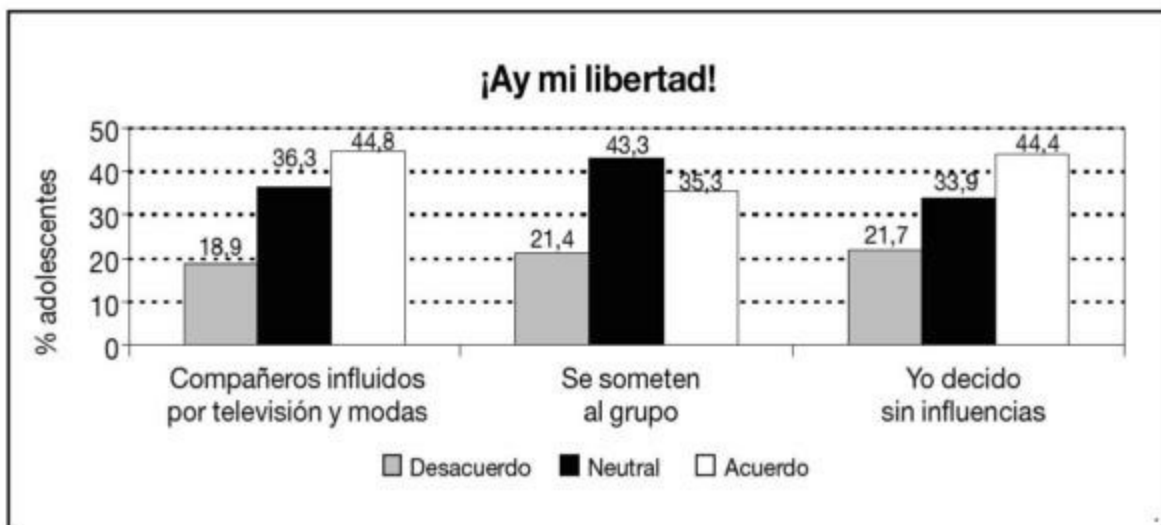
Estas peculiaridades por género nos recuerdan las observaciones de Gilligan (1982), cuando alude a la «la distinta voz» con que expresan y viven los valores los hombres y las mujeres. En las mujeres se constata un mayor aprecio por las actitudes relacionadas con el cuidado y con la relación interpersonal, la «interdependencia», mientras que en los varones este mayor aprecio se refiere a los valores relacionados con la justicia en abstracto y las relaciones de jerarquía (dependencia). En nuestro estudio, en esta línea, observamos que los adolescentes chicos valoran más la libertad, el liderazgo, la riqueza,

el confort; mientras que las adolescentes estiman más que los varones el afecto, la paz, la solidaridad, el respeto, el feminismo... o sea, valores más vinculados a la empatía y a la relación interpersonal. Como confirmación de este análisis, un estudio de la juventud española entre 15 y 24 años (Eusebio Megías y Javier Elzo, 2006) detecta en las preferencias profesionales diferencias por género, que interpretamos según las apreciaciones de Gilligan: las jóvenes muestran mayor preferencia en profesiones de acción social y los varones muestran mayor inclinación por profesiones como militar, juez...

Libertad

La libertad es otro de los grandes valores que reivindican nuestros jóvenes. En Occidente se ha dado tradicionalmente prioridad a este valor, entendido como autonomía; ya lo señalaba Locke: «Los niños aman la libertad». Pero más la aman aún los jóvenes en la adolescencia tardía, que dan una estimación superior a 8 en nuestra escala. Claro que, como apuntaba Spinoza, el agua que corre de la montaña se cree libre pero... ¿Qué piensan los adolescentes de esta pretensión de libertad cuando se trata de compañeros? ¿Consideran que son realmente libres? Reparemos en el gráfico de la página siguiente.

Observamos en nuestros jóvenes una importante conciencia de los factores que, de manera más o menos explícita, están determinando las decisiones de los compañeros. Un 44,8% de los adolescentes afirma que los «compañeros están influidos por la televisión y las modas». Sin embargo, sólo una tercera parte (35,3%) reconoce la influencia del grupo de pares sobre los integrantes del grupo.



Menos dispuestos están a aceptar esta dependencia cuando se trata de sus propias resoluciones: casi la mitad de los adolescentes aseguran que sus decisiones están libres de la influencia de la televisión y de modas. Parece ser que también en los adolescentes es más fácil «ver la paja en ojo ajeno» que la viga en el propio.

En torno a este valor de la libertad se han detectado algunas diferencias atribuibles al género: concretamente, las chicas adolescentes son más conscientes que los chicos de los factores que pueden estar condicionando sus decisiones. También se aprecia que los adolescentes, en su etapa de adolescencia tardía, tienen una perspectiva más optimista de la libertad que disfrutaban sus colegas: mientras que el 40,8% de los preadolescentes afirma que sus compañeros se someten a las decisiones del grupo, sólo un 30% afirmaría algo así en la adolescencia tardía. Esta percepción encuentra fundamento en la indudable maduración personal que se aprecia entre el comienzo y el final de la adolescencia.

¿Ha cambiado la percepción de la libertad en los últimos años? En los adolescentes de los noventa, la libertad figuraba como segundo valor en sus preferencias. Era mayor la proporción de adolescentes que estaba de acuerdo en que sus compañeros se veían sometidos a determinadas influencias (58%), y levemente menor la de los que se creían que estaban al margen de cualquier influencia en sus decisiones. En conjunto, podríamos emitir la hipótesis de que los adolescentes de la generación anterior se mostraban más conscientes de las limitaciones de su libertad.

Parece ser que, a pesar de tanta insistencia en el poder de los medios de comunicación y en variables genéticas o contextuales, gran parte de nuestros jóvenes, y con una leve tendencia creciente, se creen personalmente que obran al margen de estos factores. Nosotros entendemos que la libertad se gana y no es lo mismo ser libre que «creerse libre»; mal se podrá conquistar esta libertad si no hacemos a nuestros adolescentes conscientes de aquello que los está condicionando y, en no pocas ocasiones, manipulando. No habría más que ver las teleseries a las que son aficionados y constatar cómo ese «mundo» de actitudes y valores, que aparece como «lo más natural del mundo», está afectando de forma decisiva a nuestros jóvenes (Yolanda Montero, 2006).

TENDENCIA EN VALORES UTÓPICOS

LIBERTAD	Actual %	Años noventa %	
Mis compañeros pueden estar influidos por televisión o las modas	44,8	58,0	Muchos de mis amigos se dejan influir
Yo decido sin influencias	44,4	40,3	Yo decido sin influencias
SOLIDARIDAD			
Contribuyo a las campañas de solidaridad con algo de mis ahorros	13,9	25,0	Contribuyo a las campañas de solidaridad con algo de mis ahorros

Apreciaciones sobre la paz y la violencia

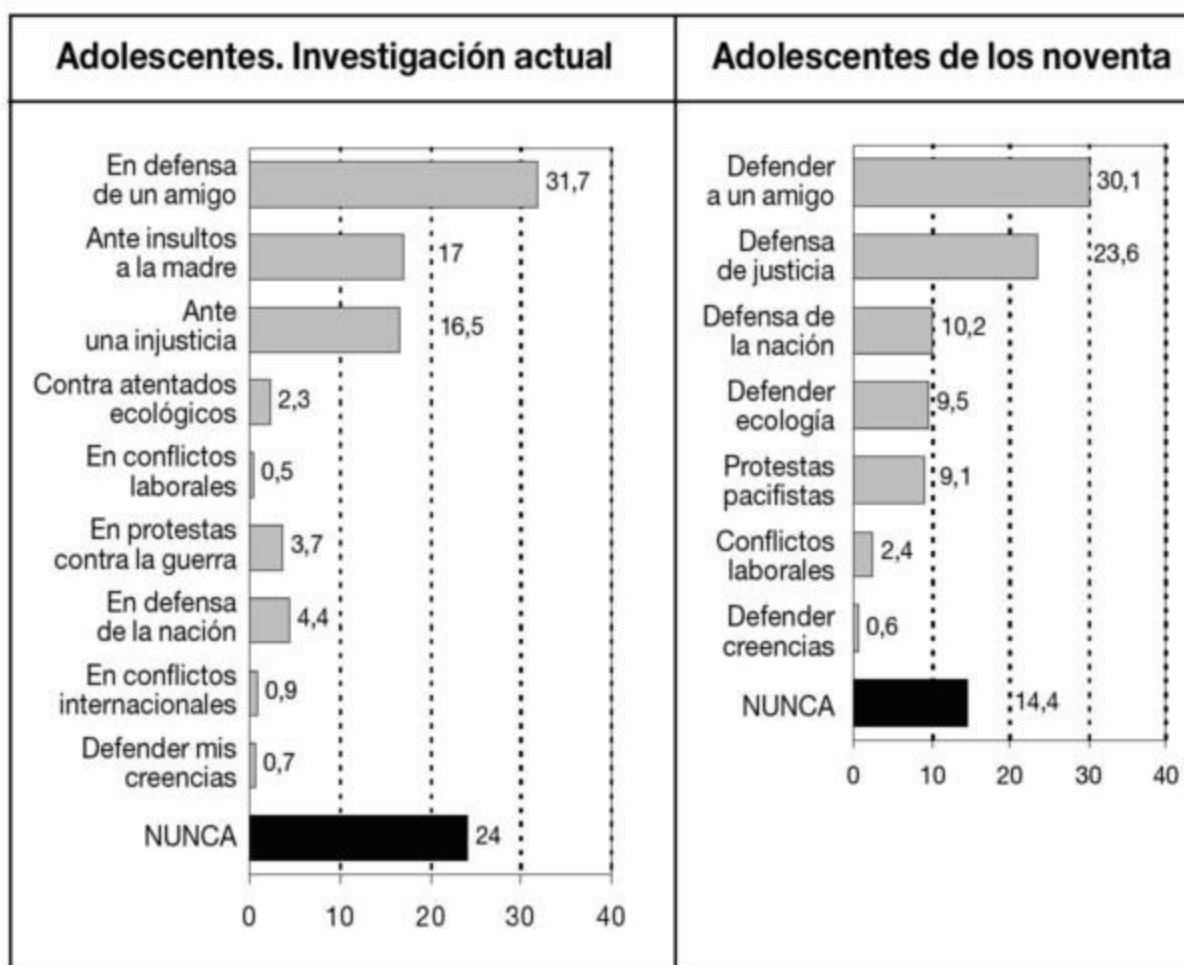
La paz se sitúa entre los cuatro valores más apreciados. Los mayores todavía recuerdan las repetidas concentraciones a las que se les inducía en algunos institutos con ocasión de la guerra de Irak, que, no pocos, ha sido la única de la que han oído hablar, junto con la Guerra Civil española, que algunos no logran situar con mínima precisión ni en el tiempo ni el contexto. Por supuesto que, como nos pasa también a los adultos, el desconocimiento de guerras o conflictos no rentables económica o ideológicamente es casi absoluto.

Descendamos, bajo otra perspectiva, a un microanálisis de las actitudes de concordia en el pequeño «ecosistema» de los Centros, que es donde nuestros adolescentes pasan gran parte de su tiempo: un 30% está de acuerdo con la afirmación de que en su centro hay pandillas que agreden (y un porcentaje similar se muestra neutral); sólo la mitad afirma que no han sido testigos de hechos de acoso escolar. Hay un 12,7% que tiene miedo a ser agredido al entrar o salir del centro y, en porcentaje similar, algunos se muestran indecisos cuando se les pregunta por este miedo a la agresión. El temor se duplica en los más pequeños; el 24% de los preadolescentes admite este miedo. No son estos últimos porcentajes despreciables; que una cuarta parte de los preadolescentes manifieste que tiene este temor es síntoma de un serio problema que hay que resolver y la constatación del sufrimiento que, a pesar de tantas campañas en contra del bullying, pueden estar soportando algunos adolescentes.



Al investigar estas actitudes, pero en relación con situaciones ajenas al Centro, nos hemos preguntado en qué circunstancias admitiría un adolescente que se puede utilizar la violencia. El correspondiente gráfico nos permite observar la proporción de jóvenes adolescentes que rechazan toda violencia o que la creen legitimada en ciertas situaciones, así como la posible tendencia en esta actitud, ya que se comparan los resultados de la investigación actual con las actitudes de los adolescentes de los noventa.

ADOLESCENTES ANTE LA VIOLENCIA



Porcentaje de adolescentes que utilizarían la violencia.

A la vista de estos datos, ¿son pacifistas nuestros adolescentes? No entramos a valorar si el pacifismo absoluto es o no un punto de vista sensato y éticamente adecuado, posición, por otra parte, que ni el pacífico Bertrand Russell defendía; pero sí hemos querido examinar en qué situaciones legitimarían nuestros jóvenes el uso de la violencia. Analizando los resultados, constatamos que una cuarta parte de los adolescentes parece situarse en esta posición de pacifismo absoluto, y considera - hipotéticamente - que no se puede utilizar la violencia legítimamente en ninguna situación. En aquellos que juzgan aceptable el empleo de la violencia en alguna ocasión, se aprecia su inclinación a situar este uso legítimo en contextos concretos y cercanos; es decir, en situaciones que afectan a sus intereses emocionales más inmediatos - el amigo agredido, la madre insultada-. En el fondo, esta actitud no supera el círculo del «egocentrismo» (su «pequeño mundo»). Este individualismo sólo aparece tamizado y superado cuando se observa que el 17% de los adolescentes haría uso de esta violencia en defensa de alguien en situación injusta. Hoy mucho menos que ayer, los adolescentes están dispuestos a utilizar la violencia «en defensa de la nación» o «para defender mis creencias», un cambio esperado y acorde con el distanciamiento de lo que han sido históricamente los símbolos o valores por los que merecía la pena morir.

No estamos seguros de que este predominante pacifismo signifique tanto un avance en la conciencia de hermandad universal (que pudiera ser, en parte), cuanto una constatación más de la importancia exclusiva de «su pequeño mundo» - en tiempos de la aldea global-, y del eco que tienen en nuestros adolescentes ideologías (hasta en teleseries) que restan crédito a las creencias religiosas o relativizan el concepto de nación (eso sí, sólo si se trata de la española). Pareciera que nuestros adolescentes son contrarios a la violencia, más que por convicciones pacifistas, porque no encuentran «motivos» suficientes (algo que realmente les importe) por los que merezca la pena arriesgarse. Como veremos en el capítulo siguiente, cuando se trata de defender a un estudiante agredido, un 34% reacciona diciendo que «con ellos no va la pelea», y un 40,7% sí intervendría, pero sólo si se trata de un amigo.

Echando la vista atrás, se aprecia una continuidad con los jóvenes de la generación anterior en actitudes relacionadas con el pacifismo y violencia. En nuestro informe referente a los años noventa, también los jóvenes mostraban sus profundas convicciones pacifistas. Por una parte, situaban a la paz en la cúspide de su jerarquía de valores; por otra, cuando se les pedía que expresaran su mayor deseo el 66,7% de los adolescentes mostraba su anhelo de la paz mundial, seguido, muy de lejos, por otros menos idealistas, como que les tocara una quiniela (11,8%) y el éxito en el estudio (5,9%).

Tal como se aprecia en el gráfico de la página 85, los jóvenes de los noventa utilizarían la violencia en situaciones similares. En ellos también se observaba la predisposición a justificar la violencia cuando se trataba de defender a un amigo y, menos, en defensa de la justicia. Hay datos que señalan un indudable incremento del pacifismo en la generación actual. Este logro probablemente sea fruto de múltiples factores y no se deba totalmente a la insistente propaganda que se llevó a cabo - también en no pocos centros escolares - con ocasión de la guerra de Irak; su éxito se aprecia en que, mientras en la generación anterior un 10,2% consideraba legítimo recurrir a la violencia en defensa de la nación, hoy sólo el 0,9% vería justificable su uso para tal menester. Además es hoy mayor el porcentaje de adolescentes (24% frente al 14,4%) que proclama un pacifismo total y nunca considera legítimo el uso de la violencia.

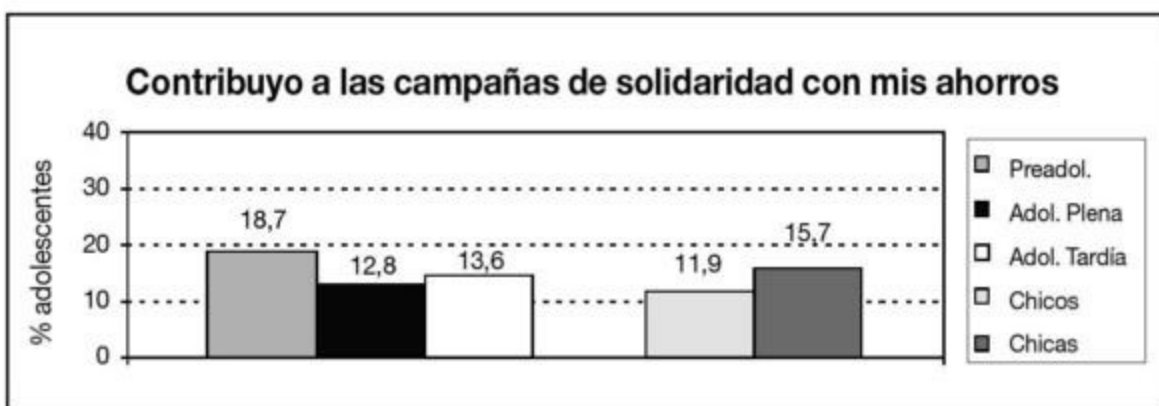
Solidarios..., mientras no toque nuestro bolsillo

Observamos que la solidaridad no ocupa un lugar preferente en su rango de valores. De hecho, se sitúa hacia la mitad de su jerarquía, pero con gran diferencia entre chicos/chicas; las adolescentes muestran una estima significativamente superior por este valor; recordemos al respecto la «voz diferente», más cálida y cuidadosa de las actitudes de las mujeres en general. Otra perspectiva en este rasgo es constatar cómo se traduce su aprecio en compromiso.

Para evaluar si su actitud se corresponde con prácticas solidarias, les hemos preguntado si contribuyen «a las campañas de solidaridad con algo de (sus) ahorros». El

porcentaje de respuestas positivas es escaso y más exiguo aún en los chicos. Son los más jóvenes, los preadolescentes, los que más rebañan de sus pequeñas economías para aportar a estas buenas causas; probablemente se muestran a esta edad más permeables a sugerencias paternas o de instituciones benéficas, como la Iglesia.

En alusión a la posible tendencia, hacemos constar que en nuestra investigación de la generación de los noventa los preadolescentes también decían contribuir solidariamente en mayor medida que los jóvenes en la adolescencia plena y tardía. Además, se observaba que un 25% de jóvenes, en general, afirmaba que hacía estas contribuciones - frente a sólo un 13,9% que lo proclama hoy día-. Por último, también entonces, un 42,5% situaba el deseo de «no más hambre» como uno de sus tres principales objetivos. No resulta fácil encontrar una explicación al hecho de que, después de tanta insistencia en estos valores en la educación transversal de los últimos años y en momentos aún de bonanza económica, no se aprecie en los adolescentes un incremento en la práctica de actitudes solidarias, sino, muy al contrario, una sensible disminución.



3.4. Valores de integración social

Hemos recogido en este apartado aquellas actitudes que inspiran las normas de convivencia de los grupos en que se integran los adolescentes y facilitan su funcionamiento: respeto, responsabilidad, educación, autocontrol, trabajo, liderazgo... Hay, entre estos valores de integración, algunos en los que advertimos una vinculación más directa con la «productividad», entendida en un sentido general, que en estas edades presenta una relación preferente con el estudio. Son, por ejemplo, valores como la responsabilidad, el autodominio y el trabajo y, en más directa relación con el estudio, el aprecio por la sabiduría. Los adolescentes sitúan a estos valores en la mitad de la tabla de sus preferencias, con puntuaciones cercanas a 7, lo que indica un cierto aprecio.

La apreciación del autodominio alcanza una puntuación de 6,9 y se sitúa en un rango por debajo de la mitad de la tabla de jerar quía. Son los chicos adolescentes (7,02 frente

a 6,7 de las chicas) quienes muestran una significativa mayor estimación de este valor. Para precisar más cómo se concreta la práctica de ese valor en los jóvenes adolescentes, les hemos preguntado sobre la realización de sus tareas: la mitad de los adolescentes (50,3%) «tiene un plan de estudio diario y lo cumple» y valora la utilidad de mantener la disciplina en clase, si se quiere aprender (63,4%). No podemos hacer una lectura positiva de estos datos; nos avisan de que el 36% de los adolescentes, estudiantes de profesión, está en contra o no tiene claro el valor del comportamiento disciplinado. Podemos imaginar, por una parte, cómo pueden menoscabar estas actitudes el aprendizaje de quienes las mantienen, y, por otra parte, la repercusión en el clima de seriedad imprescindible en la clase, que afecta al resto de los compañeros.

Un dato más que añadir a lo anterior: el 61% muestra su acuerdo ante el ítem «cumpló mi compromiso con personas o tareas, aunque me exijan esfuerzo». Alguien podría ver la botella «medio llena» pero parece claro, desde otra perspectiva, que un alto porcentaje de adolescentes no cultiva lo que deberíamos seguir llamando «fuerza de voluntad». ¿Qué pensar, si no, del 20,3% de adolescentes que muestra su acuerdo con la proposición «sólo me esfuerzo cuando obtengo la recompensa de inmediato (a corto plazo)»? Por supuesto, esta falta de autocontrol repercute también en otros aspectos de su conducta, que sobrepasan lo estrictamente académico.

Completando ese análisis, se observa que, entre los adolescentes que «sólo se esfuerzan cuando obtienen una recompensa de inmediato» (20,3%), hay un mayor predominio de alumnos de la adolescencia plena y de los chicos adolescentes frente a las chicas. Un 25% de chicos sólo se esfuerza por recompensas inmediatas, frente a un porcentaje de 15,3 en chicas adolescentes. Sin pretensiones de hacer afirmaciones rotundas, parecería, según estos datos, que la educación no consigue incrementar sus actitudes de esfuerzo y responsabilidad y las chicas adolescentes se muestran, en estas actitudes, más maduras que los jóvenes varones.

Recordemos al respecto el experimento de Walter Mischel en el que se trataba de estimar la capacidad y las estrategias de los niños en controlar sus impulsos, y la repercusión positiva de esta habilidad en su desarrollo tanto en el ámbito académico como personal.

A ningún adolescente le amarga un dulce

(pero no todos saben ganarse dos)

El experimento de Walter Mischel, psicólogo de Standford, sobre la «gratificación tardía» puede ofrecernos algunas sugerencias acerca del autocontrol en los adolescentes. Se regaló a un grupo de niños un caramelo y se los dejó solos en una habitación. Previamente el experimentador les había comentado: «Me tengo que marchar y volveré dentro de un ratito. Quien lo desee puede comerse el

caramelo, pero si alguno de vosotros espera a que vuelva antes de comérselo, le daré otro». ¿Qué pasó con estos niños cuando llegaron a la adolescencia? Mischel observó que, a los quince años, aquellos niños que habían sido capaces de superar el desafío eran más competentes tanto a nivel académico como social.

Señala además Goleman (1996) que desarrollan más su inteligencia emocional y muestran más capacidad para afrontar los retos y las frustraciones. Por el contrario, los adolescentes que, años atrás, no habían resistido la tentación de la golosina, se mostraban como adolescentes más temerosos, menos capaces de hacer frente a sus frustraciones y continuaban siendo incapaces de demorar las gratificaciones.

La carencia de habilidades de autocontrol se manifiesta también en otras dimensiones de la vida cotidiana del adolescente. Ejerce, por ejemplo, sus repercusiones en el disfrute del ocio y empuja a un 15% de adolescentes a comportamientos de riesgo con el alcohol. En un plano más psicológico, la capacidad de autodominio del adolescente se manifiesta en su control de las emociones. Constatamos que un importante porcentaje (36,1%) está de acuerdo con el siguiente pensamiento: «No puedo esperar controlar cómo me siento cuando me sucede algo malo». Una proporción similar (36,9%) mantiene el mismo pensamiento «distorsionado» respecto del estado de frustración: «Cuando una persona está frustrada (contrariada), es normal y lógico que reaccione agresivamente»; menos de un tercio (30,6%) está en desacuerdo con la afirmación anterior y considera «normal y lógico» controlar su frustración. Pero, seamos honestos, no sólo en nuestros jóvenes, en nuestra cultura postmoderna en general, la «akrasia», la falta de autodominio - de templanza, que dirían Aristóteles o santo Tomás - está calando en nuestra conducta.

TENDENCIA EN VALORES DE RESPONSABILIDAD Y TRABAJO

AUTOCONTROL-RESPONSABILIDAD	Actual %	Años noventa %	
Para aprender en clase, es muy importante mantener la disciplina	63,4	25,7	En mi centro hay problemas de indisciplina
Bebo alcohol los fines de semana hasta que se me sube a la cabeza	15,1		
No puedo controlar cómo me siento cuando me sucede algo malo	36,1	47,6	No puedo controlar cómo me siento cuando me sucede algo malo
Cumplo con mis compromisos con personas y tareas, aunque me exijan esfuerzo	65,1		
Sólo me esfuerzo cuando obtengo la recompensa de inmediato	20,3		
Tengo un plan de estudio diario y lo cumplo	50,3		
TRABAJO			
Trabajo y esfuerzo personal son valores importantes para mis compañeros	48,5	74,6	El trabajo es un valor importante

Me gusta estudiar y disfruto estudiando	17,4	Motivos para estudiar: a) Me gusta: 2,7%; b) Por prepararme para trabajar: 91,6%; c) Obligado: 5,7%	
<i>Horas de estudio a la semana</i>	8,22	13,1	<i>Horas de estudio a la semana</i>
Repito o tengo más de dos insuficientes	18,4	9,6	Repito

Consideremos, ahora, sus actitudes de laboriosidad. Menos de la mitad (48,5%) de los jóvenes encuestados está de acuerdo con este aserto «el trabajo y el esfuerzo personal son valores importantes para mis compañeros». A nuestro entender, ese dato muestra una faceta desazonante de nuestros adolescentes. Pero esta preocupación lo es, y mucho, de toda la sociedad, que hoy se enfrenta a un problema cuya resolución se viene postergando: la educación de unos adolescentes con los que, a pesar de los ingentes recursos sociales que se emplean, no se consigue que se sientan satisfechos con lo que hacen y, por tanto, difícilmente pueden alcanzarse otros objetivos. La «adolescencia frustrada», podríamos afirmar, ya que sólo a un 17,2% de los adolescentes le «gusta estudiar y disfrutan estudiando». La educación no consigue inducir este amor a su trabajo, pero, además, este «gusto» por lo que hacen disminuye significativamente desde la preadolescencia a las etapas más avanzadas. También se aprecia, corroborando datos antes comentados, que la laboriosidad es un poco más alta en las chicas adolescentes.

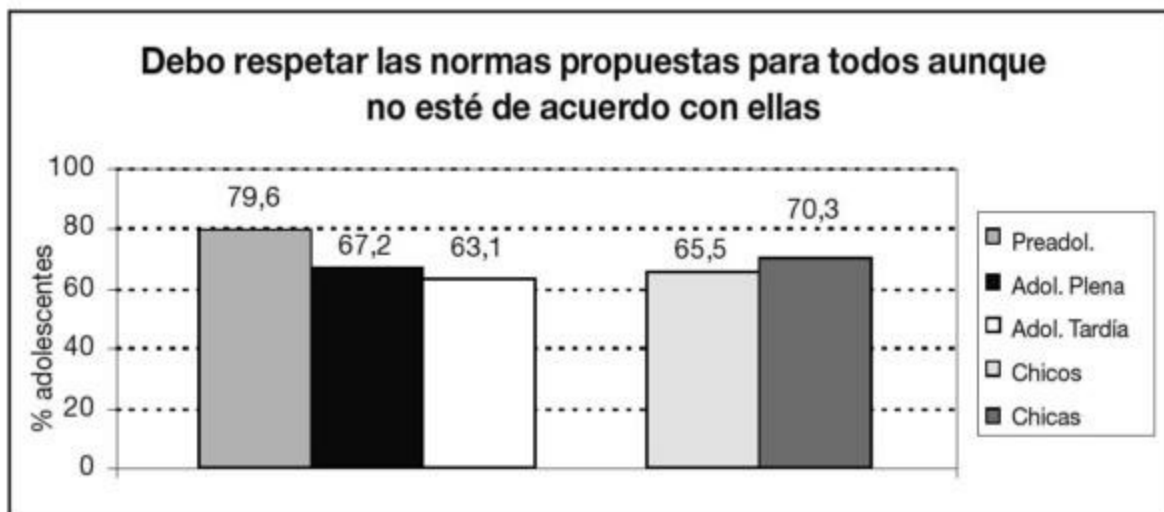


La tendencia en estos valores de autodominio y trabajo sugiere que los jóvenes de hoy muestran mayores expectativas de control emocional ante sucesos estresantes que los adolescentes de los noventa; sin embargo, también insinúa que se ha producido una

depreciación del valor del trabajo, ya que, mientras en la investigación referente a los noventa el 74,6% de los jóvenes aceptaba que «el trabajo es un valor importante», hoy, como hemos visto, no llegan a la media (48,5%) los jóvenes que creen que «el trabajo y el esfuerzo son un valor importante». En sintonía con lo anterior, es menor el tiempo que los adolescentes actuales dedican al estudio y mayor la proporción de alumnos repetidores.

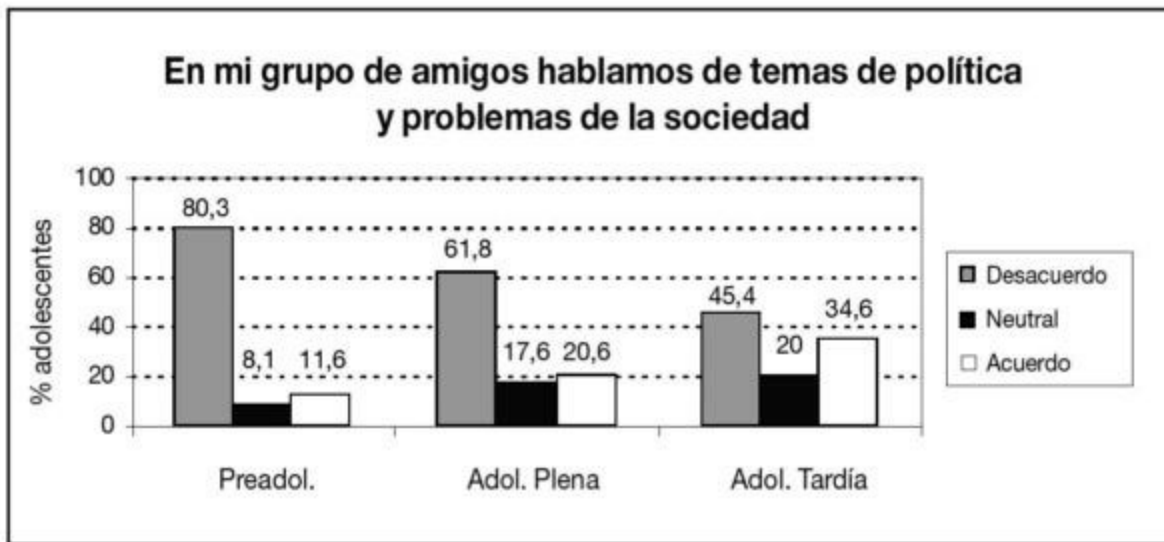
En la generación anterior, la motivación intrínseca por el estudio también era escasa, sin embargo, casi un 30% sigue dando importancia a su «rol» académico, ya que, entre los tres «deseos que pediría a un hada bondadosa», está el éxito en los estudios. Pero, no nos engañemos, probablemente sea diferente «desearse el éxito académico» que querer poner los «medios» para su consecución.

Prosigamos nuestro retrato de los adolescentes, considerando ahora aquellas actitudes en las que la relación socio-personal tiene más importancia: aceptación de normas, respeto a otras personas, participación... Son sobre todo los más jóvenes, los preadolescentes, y las chicas quienes tienen en más aprecio la mayoría de estos valores, lo que indica que, conforme avanza la edad y, sobre todo en los chicos, estos valores de integración social y grupal se deterioran un poco. Veámoslo en el gráfico.



Podríamos afirmar, en general, que nuestros jóvenes aprecian positivamente una relación basada fundamentalmente en el respeto (8,07 sobre 9) y en ser educados (7,51); la valoración de las normas (6,26) no es muy alta y se va deteriorando conforme el adolescente avanza en edad. Un 32,4% de nuestros adolescentes se muestra neutral o en desacuerdo con la frase: «Debo respetar las normas propuestas para todos, aunque no esté de acuerdo con ellas». No sólo la edad, también el género se relaciona con estas actitudes: casi un 40% de los adolescentes varones en la adolescencia tardía no expresa su acuerdo a este respeto de las normas propuestas para todos.

La elevada apreciación del valor del «respeto», en abstracto, debería llevar a ejercer determinadas conductas en la vida cotidiana. Por eso, hemos indagado cómo reconocen y respetan la dignidad humana en las personas de su entorno. Comenzando por los propios compañeros, algo más de la mitad (56,6%) piensa de ellos que tienen buenas cualidades, porcentaje que puede dar lugar a interpretaciones discutiblemente positivas. También puede juzgarse desde distintas perspectivas (¿qué sería esperable?) su aceptación de dos colectivos que han sufrido un cierto rechazo histórico: los homosexuales («Me haría tan amigo de un compañero homosexual...»: 64,7%) y las personas de otra raza («Mis compañeros aceptan a personas de otra raza o cultura...»: 61,2%). Por otra parte, las chicas adolescentes se muestran significativamente más dispuestas a la amistad con un compañero o compañera homosexual (83,6% en chicas frente a sólo un 45,6% en chicos) y los adolescentes en su etapa tardía se manifiestan más reacios a admitir que «sus compañeros aceptan a personas de otra raza o cultura». Probablemente, en los cursos superiores, en los que se sitúan los adolescentes «mayores», es menor la proporción de jóvenes procedentes de otras culturas y, por tanto, menos frecuentes los contactos «interculturales».



En suma, dentro de unas actitudes aceptables de integración, respeto y educación en nuestros adolescentes, hay que destacar que, como en la laboriosidad, son también las chicas adolescentes las que manifiestan un significativo mayor aprecio por estos valores, es decir, una mejor integración social que los chicos en estas edades.

Nunca como hoy se ha hablado de la importancia del «trabajo en equipo», de «participar», «colaborar»..., al tiempo que se difunde una mentalidad individualista y, diríamos, «pasota». ¿Cómo cristalizan estas corrientes en las actitudes de nuestros jóvenes? ¿Muestran disposición a participar en las actividades comunes? El juicio que ellos mismos tienen de sus colegas a este respecto es manifiestamente mejorable: sólo la

mitad (53,3%) piensa que sus compañeros participan y colaboran en las actividades de la clase y del Centro.

Tampoco hay una gran inquietud por los temas políticos y sociales; sólo el 21 ,9% muestra su aquiescencia con la frase: «En mi grupo de amigos hablamos de política y de problemas de la sociedad». Exceptuando las deportivas, se reduce a un 14,5 el porcentaje de los adolescentes que pertenecen a alguna asociación, lo que no parece mucho, aunque hay que tener en cuenta la falta de tiempo de nuestros jóvenes durante el curso. No obstante, se observan significativas diferencias según las etapas de la adolescencia, y, si bien puede seguirse manteniendo que los adolescentes «pasan», ya que el número de jóvenes preocupados o que hablan de estos temas es muy bajo, al menos se detecta con claridad una tendencia ascendente en correlación directa con la edad.

Un valor relacionado con estas actitudes de participación y colaboración es el liderazgo. No tiene buena acogida entre nuestros adolescentes y sólo le conceden la puntuación de 4,8 (de 0 a 9). Es explicable, como extensión de un rechazo o rebeldía a la autoridad; pero, de esta impugnación consciente, no se sigue que se substraigan a los ídolos mediáticos de todo tipo. Precisamente, son los adolescentes y los adultos jóvenes los que en mayor grado se dejan seducir por estos «alter ego» de la juventud, tanto en el vestir como en los gustos o en la conducta en general. Al parecer, la posibilidad de seguimiento de conductas es grande, sobre todo en adolescentes con problemas sociales o cuando se comparte el ídolo en grupo, ya que el adolescente no sólo se proyecta en éste, sino que, además, recibe una confirmación y reforzamiento de esta identidad por parte de sus amigos.

TENDENCIA EN VALORES DE INTEGRACIÓN SOCIAL

NORMAS SOCIALES	Actual %	Años noventa %	
Debo respetar las normas propuestas para todos aunque no esté de acuerdo con ellas	67,6	61,9	Creo que las leyes y la autoridad cumplen un papel importante
RESPECTO			
Mis compañeros tienen buenas cualidades	56,5		
<i>Me haría tan amigo de un homosexual...</i>	64,7	68	<i>Me haría tan amigo de un homosexual...</i>
		63,2	Me haría tan amigo de un gitano...

Mis compañeros aceptan de hecho a compañeros de otras culturas	61,2	10,2	Mis compañeros son bastante racistas
		68,9	Los emigrantes deberían integrarse en nuestra cultura y dejar la suya
PARTICIPACIÓN			
<i>Hablamos de política y temas sociales</i>	21,9	19	<i>Me intereso por los acontecimientos políticos</i>
Mis compañeros colaboran y participan en la clase y en el centro	53,3		
Además de a las deportivas, pertenezco a alguna asociación	14,5		Pertenezco a grupos o asociaciones: religiosas (18%), feministas (2,1%); pacifistas (4%); culturales (17,6%),

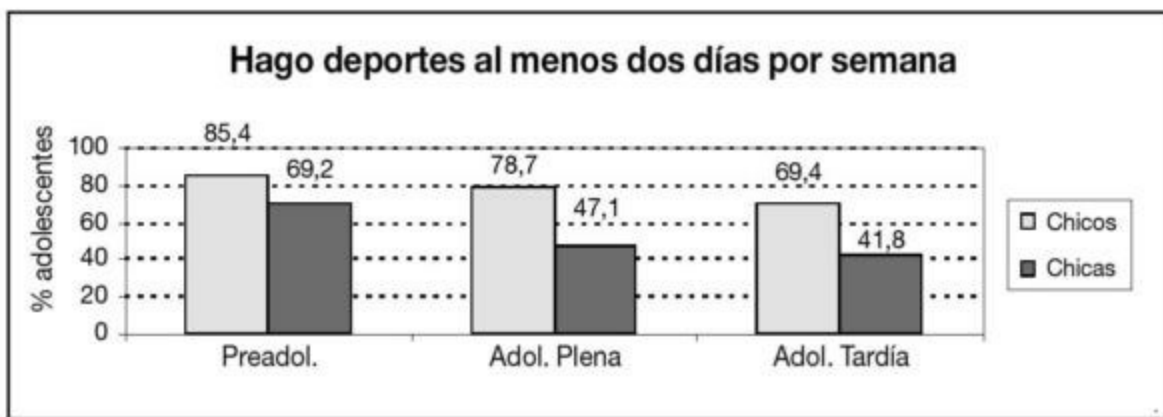
Al compararlo con los jóvenes de la generación anterior, no nos resulta fácil apuntar la tendencia, dado que las preguntas no eran exactamente las mismas. Afirmaríamos que hay una persistencia en actitudes de respeto a las personas homosexuales y a las personas de otras culturas; en la generación anterior se entendía la aceptación de «otras» culturas como integración en la «nuestra» y, probablemente, hoy sigue siendo la posición más común. Sí que parece detectarse un descenso en su participación en asociaciones, sobre todo por la reducción de su integración en grupos con vinculación a la religión.

3.5. Valores ligados a la sociedad del bienestar y del ocio

En nuestra lista hay algunos valores y actitudes que vamos a agrupar por su vinculación más o menos explícita con el ocio y el disfrute. En concreto nos referimos a la diversión, el confort, la aventura, el sexo... Observamos que nuestros adolescentes dan mucha importancia a la diversión y al confort, por encima de 7 en la jerarquía, y no parece que relacionen el disfrute de estas situaciones con la riqueza, ya que este valor está relegado al final de la escala. Tampoco vinculan muy directamente la diversión con

el deporte o la aventura, valores que quedan con una discreta puntuación por debajo de la mitad de la tabla; y menos con el sexo, valor relegado aún más abajo. Sí parece claro que, en contraposición al aprecio por el confort, el valor de la austeridad resulta bastante pospuesto (menos de 5 en su calificación y en el antepenúltimo lugar de su jerarquía). Ni deporte ni aventura ni sexo son especialmente considerados, no alcanzan 7 de puntuación, pero hay importantes diferencias según los grupos, como veremos.

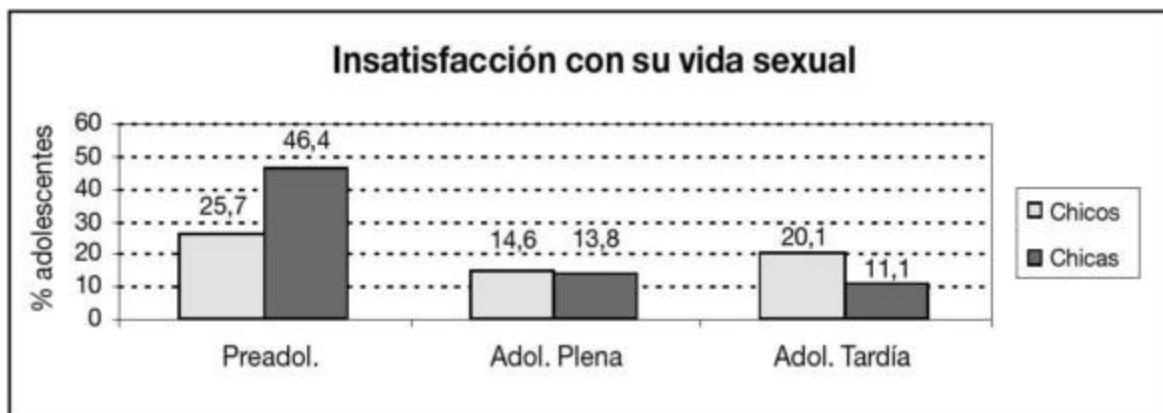
En todos ellos - preadolescentes, adolescencia plena o tardía- la diversión se encarama en los primeros puestos; pero los chicos la sitúan en tercer lugar y las chicas, aunque con similar puntuación, la desplazan a la sexta posición. Los adolescentes de plena adolescencia son los que aprecian más el confort. Es evidente la depreciación del deporte conforme avanzan en edad; los preadolescentes lo sitúan en la mitad de sus preferencias, pero pierde atractivo para los adolescentes tardíos. Además, este valor, que ocupa el octavo lugar en la jerarquía de los chicos, es desterrado en las chicas a décimo séptima posición, entre sus últimas preferencias.



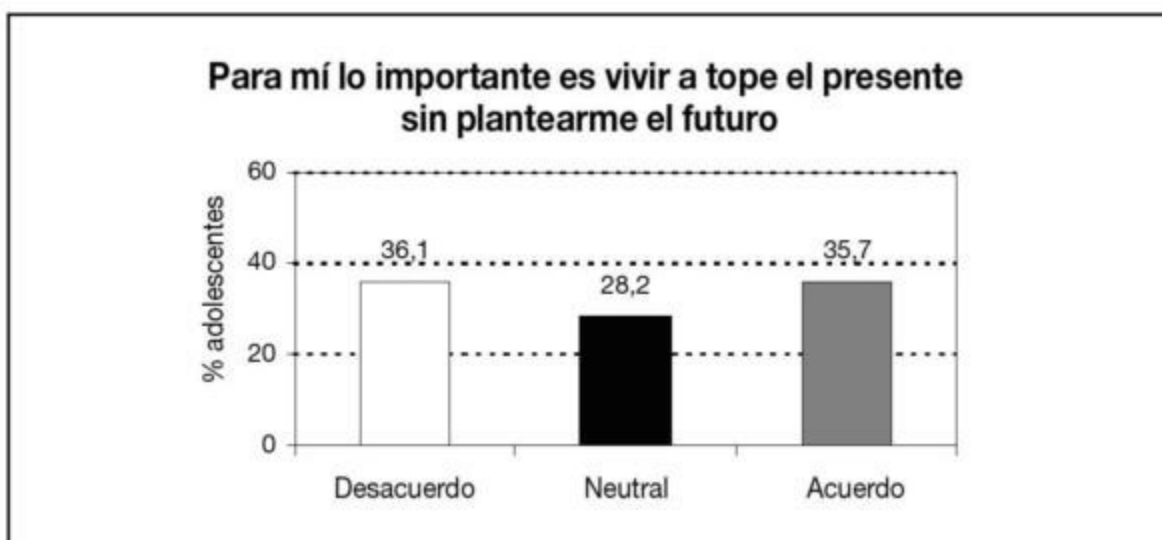
Por el contrario, la valoración del sexo muestra una trayectoria ascendente conforme el adolescente cumple años. Del último lugar que ocupa en los preadolescentes, va escalando posiciones y aparece mucho más apreciado en la adolescencia tardía. También hay diferencias por género: los varones le conceden una valoración más positiva que sus compañeras adolescentes.

¿Constituye para ellos en algún momento el sexo una preocupación o un problema? Cuando se les pide que expresen su acuerdo con la frase: «Estoy satisfecho con mi vida sexual», un 50,3% manifiesta su acuerdo, un 31,7% expresa una opinión neutral y un 18% señala que está en desacuerdo, o sea, se manifiesta descontento con «su vida sexual». En este punto, las diferencias grupales por género y edad son importantes. En la preadolescencia se vive el período más efervescente del despertar de la sexualidad y es la etapa en la que manifiestan una mayor insatisfacción al respecto; esta inquietud es significativamente más intensa en las chicas (un 46,4% afirma no estar satisfecho), pero, pasada la pubertad, se impone la calma y, por ejemplo, sólo un 11,1% de chicas persiste

en su contrariedad al respecto cuando accede a la adolescencia tardía.



«Vivir a tope» es otra expresión que caracterizaría a muchos de nuestros adolescentes, y en no pocos hay que añadir «sin preocuparse por el futuro». Constatamos en el gráfico que son más de un tercio los adolescentes que están de acuerdo con esta máxima de disfrute presentista, que no son capaces de procrastinar sus apetencias. Por suerte, la aquiescencia con la frase: «Para mí lo importante es vivir a tope, sin plantearme el futuro», desciende levemente conforme pasan los años. Posiblemente, los adolescentes de finales de Secundaria, en situación de toma de decisiones, estén más preocupados por su futuro académico y profesional. En cuanto al género, una tercera parte de los varones está de acuerdo con esta máxima y son las preadolescentes (44,1 %) quienes con más claridad se inclinan por esta manera de vivir «a tope». Viene a cuento recordar una de las canciones elegidas como favoritas por un grupo de adolescentes en una actividad de cuarto curso de Secundaria; su estribillo repetía provocativamente el, mantra de no pocos jóvenes (y adultos): «Sólo se vive una vez».



Sólo se vive una vez

Si no quieres aguantar
y te quieres liberar, una frase te diré:
«Sólo se vive una vez».
Si no quieres discutir
y te quieres divertir, escúchame bien:
«Sólo se vive una vez».
Apaga el televisor
y enciende tu transistor
y siente unos cosquilleos por los pies,
prepárate para bailar...

Azúcar Moreno

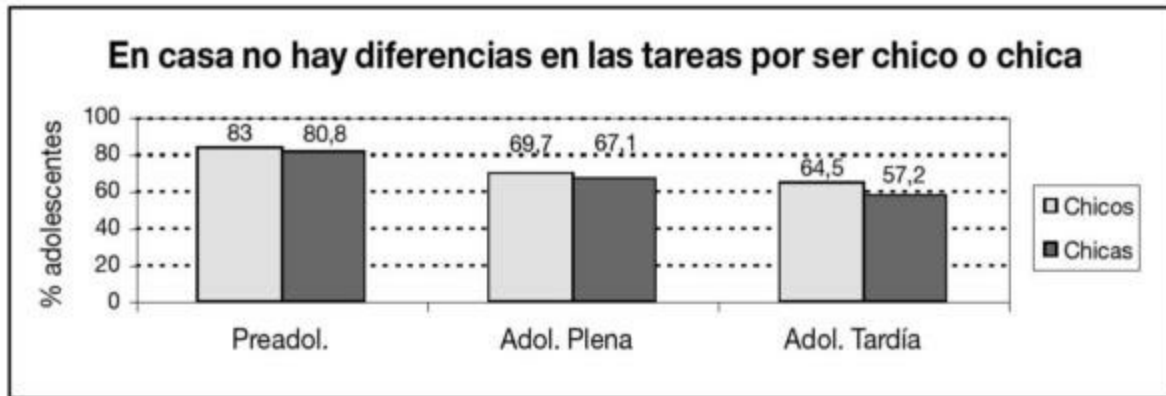
En conclusión, nuestros jóvenes aman la diversión y el confort, pero sin que ello tenga que implicar necesariamente la aventura, el sexo ni la práctica del deporte. La actividad deportiva va perdiendo atractivo, conforme pasan los años, y lo va ganando todo lo relacionado con el sexo. En la estimación de estas prácticas y actitudes, los chicos superan ampliamente a las chicas.

3.6. Lo que menos valoran los adolescentes

Hemos situado en este último grupo a aquellos valores que merecen una puntuación menor de 6 (en un rango de 0 a 9). Hallamos, por ejemplo, los valores de ecología (5,9) y feminismo (3,6). El feminismo es apreciado más por los adolescentes de mayor edad y, en general, por las chicas adolescentes, pero ni en ellas la puntuación alcanza el 5. Por otra parte, se trata de actitudes que son objeto de reiteradas y denodadas (e incluso, a veces, costosas) campañas de difusión y reivindicación; la propaganda o alusiones sobre cambio climático y violencia de género se presentan persistentemente en nuestros medios. ¿Por qué no llega a nuestros jóvenes? ¿Qué intuyen o sospechan los adolescentes que hay por detrás de la prédica de estos valores o qué bloquea su interiorización?

Se dé o no un cierto rechazo del enfoque oficial o del discurso persistente sobre estos valores, es indiscutible que se ha logrado afianzar unas prácticas positivas al respecto: un 67,3% de adolescentes afirma que en su casa «no hay diferencia por el hecho de ser chico o chica». No obstante, las chicas adolescentes, y conforme se avanza en edad, muestran un menor acuerdo con esta afirmación. Es decir, que se está más dispuesto a conceder esta «igualdad de género» cuando se es preadolescente y son escasas las responsabilidades o tareas que se les exige como miembros de la familia.

Situándonos en las actitudes de respeto a un medio sostenible, constatamos que el 59% dice «ahorrar agua, apagar luces y ordenador después de su uso, y echar cada tipo de basura en su contenedor». Sorprende esta autopercepción positiva cuando se tiene la experiencia directa y repetida de que los alumnos dejan reiteradamente las luces de las clases dadas, se quejan desconsoladamente reclamando más calefacción si sienten algo de frío y abren las ventanas para refrescarse, aunque esté la calefacción puesta, si en algún momento aprecian una calorina molesta.



La riqueza es otro de los ideales minusvalorados (5,5), aunque sitúen al confort entre los primeros de su jerarquía. No valoran la riqueza; pero menos la austeridad (4,7). Una extraña suspicacia y descrédito parece envolver a lo relacionado con el logro económico, cuando de ello hablan los adolescentes. Tal vez la asocian indiscriminadamente, empapados por discursos «biempensantes» al uso, con opresión, diferencia, injusticia Norte-Sur.... Sin embargo, también aquí, el efecto de este discurso es dudoso y superficial. Los jóvenes, que reniegan de la riqueza, no rechazan el confort, sí rehúsan la austeridad; además, y aquí son datos de la investigación sobre la década de los noventa, entre los tres grandes deseos que manifiesta cada adolescente, un 45,2% no tiene reparo en solicitar a un hada madrina «que me toque una quiniela».

Pareciera como si los adolescentes escondiesen un conflicto o, al menos, una gran ambigüedad en torno al valor de la riqueza. Ante tales datos, uno se pregunta cómo pensarán sufragar una vida confortable. Dejando de lado otros factores, que sabemos importantes, puede ser que esta mentalidad (apreciación del confort y depreciación de la austeridad y la riqueza) contribuya a inducir, ya como jóvenes adultos, la inclinación a prolongar su permanencia en el hogar familiar. Los «adultescentes» verían así la manera de gozar de un «hotel de cinco estrellas» sin responsabilidades (Verdú, 2001). Según el género, observamos que los adolescentes varones dan mayor importancia a la riqueza que las chicas; tal vez se ven en el futuro, en mayor medida que las chicas, en el papel de sostén económico de una familia, por la persistencia de estereotipos culturales. La importancia atribuida al dinero muy probablemente se incremente en los jóvenes con la edad. En este sentido, el estudio de Eusebio Megías y Javier Elzo (2006), en el que se

amplía la muestra con jóvenes de más edad, el icono del dinero aparece como uno de los que mejor definen a nuestra juventud.

Del liderazgo, otro de los valores proscritos, ya hemos hablado. También son los adolescentes varones quienes le concederán una mayor puntuación (5,18), mientras que sólo alcanza 4,4 para las chicas adolescentes. En último lugar está la religión con puntuación inferior a 4. No obstante, casi la tercera parte de los adolescentes (30%) se considera creyente, porcentaje que asciende al 44,7 en los preadolescentes. El descreimiento parece incrementarse, pues, con la edad.

	Actual %	Años noventa %	
<i>En casa no hay diferencia por el hecho de ser chico o chica</i>	67,3	51,6	<i>En casa no hay diferencia por el hecho de ser chico o chica</i>
<i>Soy una persona creyente</i>	30	92,1	<i>Soy creyente practicante (40,1%); no practico (52%); no creyente (7,8%)</i>

En conclusión, nuestros alumnos no parecen muy permeables a los alegatos sobre ecología y feminismo; rechazan, con un cierto tinte ácrata, el liderazgo y la riqueza; y, en general, prescinden de la religión para dar sentido a sus vidas. ¿Qué pasaba en la anterior generación? La tendencia en estos valores apunta a que hoy se vive una mayor igualdad de género en las familias, logro que hay que relativizar, al constatar que sólo cuentan con un hijo o dos. Es incuestionable y sorprendente el vertiginoso descenso en las creencias religiosas en sólo una generación. Buena ocasión para preguntarse cómo ha conseguido, cómo ha logrado (si se puede considerar un logro) nuestra sociedad en tan poco tiempo este «cambio de valores», o sea, un descrédito tan importante del ideal religioso.

Sólo queremos provocar la reflexión del lector. No tenemos la respuesta, aunque sospechamos que no es ajena a este «éxito» la eficacia que en los adolescentes - necesitados de la aceptación del grupo - tienen las opiniones «políticamente correctas» en cada momento. Las posiciones que puedan vincularse a lo religioso, por ejemplo en clases de Ética y Filosofía, son autosilenciadas en determinados contextos. Sobre ellas se impone la «espiral del silencio» (los adolescentes intentan, con su silencio, evitar el aislamiento que produce mantener actitudes u opiniones distintas de las del entorno);

mientras que, por el contrario, opiniones no sólo opuestas o desconocedoras, sino irrespetuosas con el hecho religioso, se expresan con orgullo y son, además, aplaudidas. Lo que sí muestra nuestro estudio es que la religión actúa como factor de protección frente a consumos de riesgo (alcohol, porros...), dato que también se aprecia en otros estudios a nivel nacional (Megías y Elzo, 2006) y en la Comunidad de Madrid (Carmen Meneses, Jorge Uroz y Silvia Giménez, 2008).

Terminamos aquí esta revisión de la jerarquía de valores de nuestros jóvenes. No pretendemos afirmar que esta descripción pueda aplicarse a todos. Como señalan Eusebio Megías y Javier Elzo, los jóvenes son distintos unos de otros y es difícil hablar de «juventud» y, añadimos nosotros, es arriesgado hablar de adolescentes en general. En un capítulo posterior ofreceremos una tipología más precisa; ahora concluimos unas pinceladas generales que buscaban captar, delinear ese «aire de familia» presente en el «retrato» de gran parte de los adolescentes. También hemos observado cómo en el lapso de una generación se han producido algunas variaciones, a veces importantes. Estas alteraciones en los valores nos pueden llevar a analizar qué factores las han producido y, en este sentido, sugerir metodologías para promover cambios en una dirección positiva. Pero, asimismo, y tal vez sea la tarea más importante, nos exige una atención racional y crítica, como advertía Habermas, para reconocer aquellos factores, grupos mediáticos o intereses... que realmente son protagonistas en este cambio de valores y marcan lo «correcto» a los adolescentes. Es que, como decía mi amigo, hay que saber «de dónde sopla el viento» pero no para dejarse «empujar», a no ser que ayude a caminar hacia la verdad, la libertad y el bien.

4. CONCLUSIÓN: UN HORIZONTE DE ESPERANZAS

Concluye aquí nuestro acercamiento a los valores de los adolescentes. Los hemos comparado, en nuestra exposición, con vientos que empujan las veletas, no siempre dóciles, de nuestros jóvenes; vientos que tienen su origen, al menos en parte, en las coordenadas sociales - la orografía social - en que crece la juventud de un nuevo milenio. Volviendo a nuestro símil, es evidente que se está produciendo un «cambio climático», un cambio de valores, evidente si se comparasen las actitudes de nuestros jóvenes con las que mantienen sus padres y abuelos.

Los «cambios climáticos» no suelen ser drásticos, sino paulatinos, pero, como las olas de la pleamar, van poco a poco ganando terreno. En lo alto de sus apreciaciones hemos observado, además de la amistad, valores utópicos como la paz, la solidaridad... y otros relacionados con el disfrute personal, la diversión y el confort. A pesar de esta proclama, en análisis más detallados hemos advertido también la sombra de una cierta pasividad acomodaticia. Esperamos que estos ideales utópicos se encarnen en su vida práctica, que su inhibición se torne en participación, su idealismo abstracto en reflexión concreta, su excusa displicente en compromiso cotidiano. Se aprecia, sí, su

reivindicación de la tolerancia y respeto, que supera diferencias de género y cultura; y esperamos que este pluralismo se ahonde y vaya más allá de una tolerancia negativa; que no rehúya un empeño activo, que fructifique en metas compartidas. Esperamos, cómo no, que este «respeto» vaya más allá de los «buenos modales», del «laissez faire», mientras no se me arrebate mi confort y mi diversión, eso sí, en compañía de mis amigos.

Tal vez esta generación de adolescentes es la que, más desguarnecida, ha sufrido los envites del huracán de la postmodernidad, entendida como subjetivismo relativista omniabarcante. Nuestros jóvenes ven hundirse los otrora firmes pilares del pasado, los grandes símbolos; la misma historia ha sido engullida, difuminada, redefinida en un presente que se «representa» ante los jóvenes como espectáculo virtual, carente de raíz y realidad. Nos encontramos ante una generación de adolescentes que son testigos de la desalienación y relativización de todo dogma, pero, también, jóvenes a los que se les ha hurtado el sentido de una historia compartida y de una trascendencia como asentamiento de unos valores y una identidad. Sean ellos, sí, los depositarios de nuestra esperanza de una conciencia más tolerante, una ciudadanía global orientada por la utopía de los Derechos Humanos; pero, esperamos también que - sin dejar de abrirse a lo otro, a lo nuevo - sepan acoger lo más «suyo» y ofrecérselo a los demás desde el respeto de su propia identidad cultural e histórica.

El pequeño círculo de amigos, hemos visto, es el último resto de «religión» por el que confiesan que merece la pena... hasta ejercer la violencia. En este mundo sin fronteras, nuestro adolescente parece achicarse, es remiso a vincular la felicidad a metas trascendentes y se recluye en objetivos más cercanos, en los que su esfuerzo tenga un premio inmediato. Esperemos que los vientos fecundos traigan nuevas semillas de trascendencia, que sigan empujando su veleta, su cometa (nuestra veleta, nuestra cometa) hacia alturas aún no soñadas.

Considerarán algunos que, en determinados comentarios a lo largo del capítulo, se han vertido reproches dignos de Catón el Censor. No fue ésta la intención. Vale mejor, en un renovado ejercicio de optimismo antropológico al que aludíamos, reconocer en nuestros adolescentes, con un cierto orgullo, la huella de nuestro esfuerzo y la garantía de un futuro mejor. Y en esto el Censor nos dio una última lección. Pues, ¿qué fue del severo Catón? Él, que había proclamado la austeridad y la venerable tradición, apuró sus días en los brazos de la bella Salonia, una joven esclava muchos años más joven que él. Terminó por plegarse a las nuevas y más placenteras costumbres, a las que tanto había fustigado, dejando en entredicho su reconocida fama de integridad. Su hijo, Marco Porcio Catón Liciniano, afeó al anciano Catón tan contradictoria conducta y le retiró la palabra. Seamos, pues, comedidos en reconvenir a nuestros jóvenes adolescentes. ¿Cómo vamos a hacerlo, si los valores o rémoras que en ellos apreciamos son los «vientos» que nosotros hemos sembrado? ¿Cómo, en segundo lugar, si, como Catón, hemos terminado mirándonos en su espejo [y asumiendo una «cultura adolescente», una «juvenilización»](#)

creciente, una «adullescencia» prolongada?"

Dejemos, pues, a un lado los lamentos ciceronianos: la paz, la libertad, la tolerancia... son frutos que ha tardado tiempo en ofrecerlos la humanidad y hoy parecen asentados en nuestros adolescentes. Volvamos a Roma, unos siglos después de Cicerón, para advertir en los epigramas de Marcial el camino a seguir. Su contemporáneo Ceciliano, lamentoso y resentido, volvía a quejarse de los jóvenes, recordando la clásica exclamación de las Catilinarias «O tempora, o mores». Marcial, nuestro poeta, le hace ver los grandes valores de los días presentes:

En otro tiempo Tulio había dicho: «O mores! O tempora!», cuando Catilina preparaba el crimen sacrílego, cuando concurrían a las crueles armas el yerno contra el suegro, y la triste tierra se humedecía con la matanza civil. ¿Por qué dices ahora «O mores!»? ¿Por qué dices ahora «O tempora!»? ¿Qué hay, Ceciliano, que no te agrade? No existe ahora la fiereza de los jefes, no existe la locura de las armas, podemos gozar de paz y de una cierta alegría. No son nuestras costumbres las que hacen que estos tiempos tuyos sean despreciables, sino que son las tuyas, oh Ceciliano (Libro IX, 70).

Seamos, pues, como Marcial, nuestro insigne poeta hispanorromano. Apostemos por el presente y por el futuro. Apostemos por nuestros adolescentes.



LOS VALORES Y EL MUNDO ACADÉMICO

El desarrollo de los valores escolares predice el desarrollo del juicio moral.

(Lawrence Kohlberg)

Después de haber presentado en su conjunto los valores, clásicos y novedosos, de los jóvenes adolescentes, en los siguientes capítulos, tal como anunciamos, analizaremos las agrupaciones obtenidas en el análisis factorial efectuado.

En primer lugar, abordamos los valores o cualidades que forman una constelación en torno al mundo académico. Esta agrupación o factor explica el 7,75% de la variabilidad de la muestra, es decir, de las características con perfil significativo de los jóvenes.

1. LA EDUCACIÓN INTEGRAL Y EN VALORES

En nuestra sociedad, como en cualquier otra, se produce, mediante el proceso de socialización o aculturación, una asimilación espontánea de las pautas de conducta, valores y costumbres. En definitiva, se adquiere una interpretación del mundo que nos permite situarnos y situar a todos los demás dentro de los ejes del espacio, del tiempo y de la significación.

Para la continuidad de una sociedad democráticamente consolidada, se precisa la formación de personas con madurez, capaces de reflexionar autónomamente sobre cualquier valor establecido y competentes para elaborar proyectos críticos de cambio dentro un marco tolerante, democrático y plural. Precisamente, la importancia concedida a la educación moral y a la formación integral es uno de los aspectos que destacan las leyes educativas con diversas formulaciones:

- Pleno desarrollo de la personalidad del alumno en conocimientos, destrezas y valores morales en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional, en los que deben intervenir.
- Formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

-La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.

-La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

Precisamente, el contenido de nuestra investigación, plasmado en este libro, quiere pulsar el estado del desarrollo integral de nuestros estudiantes en sus aspectos afectivos, en su capacidad de relación y compromiso con otras personas y con la sociedad, en la esfera de los valores. Y, además, pretende contribuir a impulsarlo.

2. EL RELEVO CULTURAL FORMAL E INFORMAL

El escenario clave de la socialización de los adolescentes se configura en torno al centro educativo como transmisor de conocimiento y de valores. Es el referente desde el que acceden a los símbolos de la cultura y su interpretación. Pero, sobre todo, de entrada, es el lugar de encuentro con los compañeros y amigos, entre los que despliegan su afectividad y capacidad de comunicación.

El currículo oculto

Al conjunto de conocimientos, pero, sobre todo, de actitudes y valores que se transmite entre compañeros de manera informal, se le suele llamar currículo oculto. Se le llama así precisamente por circular de modo subyacente a lo académico. Influye, particularmente, en el aprendizaje de sentimientos y emociones. Esto ocurre las más de las veces en contextos no estructurados, recreos, entradas, salidas, fines de semana, en encuentros en la calle, en la mensajería instantánea a través del móvil o el ordenador. Se aprende en buena medida en los espacios de los centros educativos, de forma conversacional, tan eficaz como desestructurada.

A este respecto, Domingo Gallego y Mercedes Gallego señalan críticamente en *Educación la inteligencia emocional en el aula* (2006):

-El aprendizaje emocional se abandona, de hecho, a la libre interacción personal con los adultos y con sus iguales, por lo que no suele estar planificada y no persigue los objetivos propios de la inteligencia emocional18.

-En las evaluaciones psicopedagógicas no se suelen valorar los aspectos emocionales. Sin embargo, muchas veces explican las causas de los problemas escolares mejor que los aspectos meramente intelectuales.

-Es significativo el papel de los profesores como mediadores culturales. Su propia autoimagen y su inteligencia afectiva están relacionadas con la transmisión de aspectos relativos a los sentimientos y a la competencia emocional. En este

sentido, recuerdan la concepción pionera de Carl Rogers - psicólogo humanista, precursor de la actual psicología positiva - del profesor como facilitador y orientador de los aprendizajes.

-Conscientes de estos problemas y consecuentemente, los centros educativos deben tener una función compensadora de las carencias emocionales.

Contextualmente, el currículo oculto, muchas veces, refleja lo que ocurre en la sociedad, pero plasmado de forma sesgada y con lenguaje transgresor por los medios de comunicación. Muy especialmente, esto ocurre en los seriales televisivos dirigidos a adolescentes y jóvenes (Yolanda Montero, 2006). Todo ello está también a disposición permanente, como resumen e incluso como avance, en reportajes «colgados» en Internet¹⁹. Constituyen toda una oferta de posibilidades de identificación con valores y sentimientos débiles, fragmentados e individualistas, a ras de impulsos y deseos sin control, que no tienen carácter emancipador y liberador de la persona.

Por todo ello, tanto los centros como la familia deben imaginar fórmulas para insertar el mundo de la imagen en las programaciones de las materias, y evitar que los medios sean, en una proporción que no les corresponde, los educadores de los valores y de los sentimientos de los jóvenes.

El espacio académico

Pero también, y sobre todo, la transmisión de saberes y valores acontece gracias a la mediación de los adultos, los profesores. En situaciones informales - normalmente amigables - también, pero generalmente en la situación estructurada de aprendizaje, en la clase. En ella, los educadores representan la autoridad, derivada de la delegación de los padres y la sociedad, pero también la autoridad moral conquistada día a día por ellos, proveniente de su conocimiento y su capacidad educativa, más que del mando o poder para ejecutar las normas y sancionar. En todas estas circunstancias, los jóvenes van eligiendo elementos de identidad personal.

Sin embargo, no todo es tan fácil. Los contenidos de conocimientos y los métodos de enseñanza y aprendizaje, por múltiples razones, no se adaptan a muchos estudiantes, que los rechazan, particularmente entre los 14 y 16 años. Este fenómeno de enseñar al que no quiere aprender se ha agudizado con la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años, por otra parte tan beneficiosa. Este y otros factores, complejos y controvertidos, han provocado que el sistema educativo se haya resentido, especialmente en los centros donde se filtra (selecciona, por diversos procedimientos) menos al alumnado. En consecuencia, al profesorado se le está exigiendo un gran esfuerzo de trabajo e imaginación para afrontar situaciones difíciles e incluso límites, con el consiguiente estrés. El síndrome del profesor quemado (burn-out) es una cálida ejemplificación de lo que todavía está sucediendo. Y, encima, la sociedad y muchos padres siguen sin apreciar

la tarea, a veces titánica, del sufrido cuerpo docente.

3. LA MOTIVACIÓN Y LA AUTORREGULACIÓN

Si creo que puedo hacerlo, seguramente adquiriré la capacidad para hacerlo, aunque no la tenga desde el principio.

(Mahatma Gandhi)

La motivación y sus formas en contextos académicos

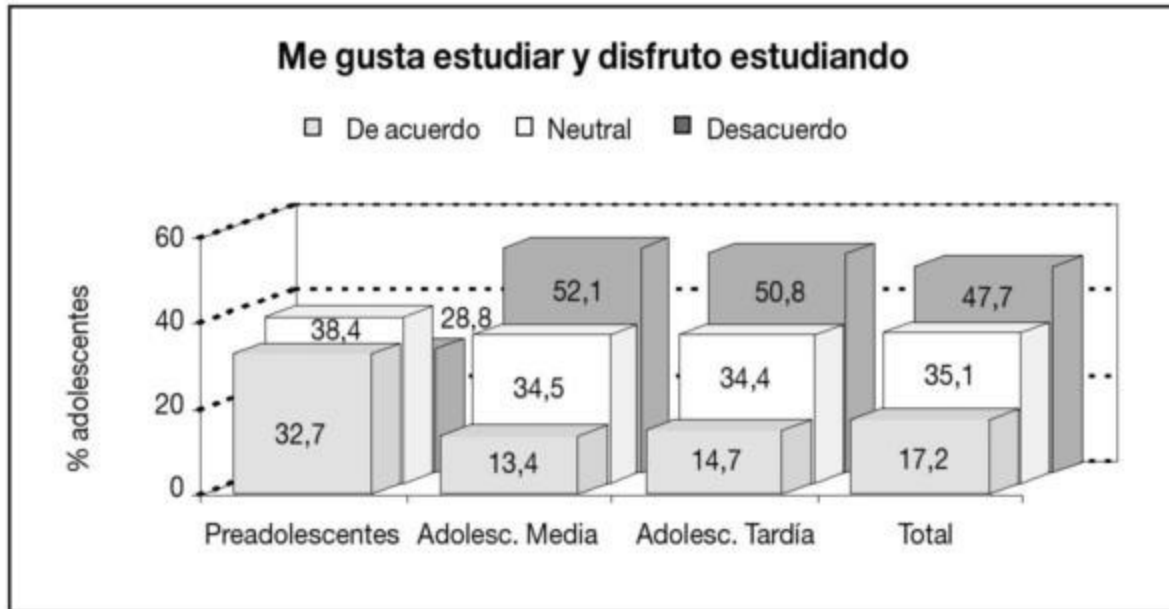
No es nada fácil motivar a) que no quiere, especialmente cuando los desmotivados (entre los que, a veces, se encuentran alumnos con sobredotación intelectual) son ya, con frecuencia, un subgrupo influyente en el aula. Y preceptivamente hay que mantenerles en ella. Por más que se hagan imaginativos esfuerzos para adaptar, diversificar, desdoblarse, orientar, incentivar y recuperar, siempre suelen ser escasos los recursos humanos para una atención personalizada. En estos aspectos, tanto la normativa legal como la iniciativa de los centros, ejerciendo su autonomía, han hecho loables pero insuficientes esfuerzos.

Por cierto, A.Baddeley, en su famoso y ameno libro *Su memoria: cómo conocerla y dominarla* (1986), sostiene polémicamente que «la motivación no es esencial para el aprendizaje»; su efecto es indirecto, determinando la cantidad de tiempo invertido en aprender. Lo esencial es la forma en que el sujeto procesa la información y el significado de lo que se aprende. Es decir, habría que conocer y manejar las dimensiones de la motivación y el aprendizaje, para poder así potenciarlas en casos concretos y difíciles.

¿Qué queremos sugerir con las anteriores afirmaciones, que aparentemente son contradictorias y, en cualquier caso, paradójicas? Pues que, desde el punto de vista pedagógico, como señala Juan Antonio Huertas (1997), estamos ante un continuo, cuyos extremos son la motivación por el puro deseo de saber y aprender (intrínseca, autorregulada); y, en el otro lado, la motivación extrínseca, que se mantiene por la regulación externa, es decir, por refuerzos o alicientes sociales (ánimos, reconocimiento, comprensión) y por incentivos, como pueden ser los clásicos premios y castigos. Éstos funcionan si son proporcionados, oportunos y casi inmediatos a la ejecución de un determinado comportamiento (no vale un disgusto terrible al llegar a casa las calificaciones de la evaluación).

Las conclusiones de las investigaciones sobre la motivación en contextos académicos cotidianos son controvertidas. Hace quince años, en una muestra de 339 alumnos, sólo un 3% declaró que le gustaba estudiar, frente al 92% que manifestó estudiar sólo para hacer una carrera u obtener un trabajo. Sin embargo, en 2008 (N=1.771) un 17,2% elige «Me gusta estudiar disfrutando estudiando». Con todo, nada menos que un 47,7% lo

rechaza.



2008 (N = 1.771).

Así pues, hemos descubierto que casi la quinta parte (17,2%) disfruta con el estudio. De tal afirmación podemos concluir que su motivación es intrínseca, interior, por el puro placer - si queremos llamarlo así - que da el conocimiento. Su meta es el aprendizaje, sin más.

Con todo, entrada la adolescencia, los estudios se hacen cada vez más difíciles y, como puede verse en el anterior gráfico, la evolución de su competencia motivacional no crece. Su aprecio disminuye a partir de la preadolescencia, tanto en el caso de los chicos como de las chicas. Este problema tiene muchas repercusiones prácticas para los centros, las familias y, por supuesto, para los alumnos.

Las metas individuales y colectivas

Para expresar plásticamente esta cuestión, referiremos un reto institucional. El déficit motivacional - entre otras causas - hace difícil la consecución de la meta de la Unión Europea para 2010: que el 80% de los jóvenes culmine el Bachillerato o la Formación Profesional. Además, queremos dejar constancia de la decisiva importancia del establecimiento de objetivos y metas y, sobre todo, de la capacidad de entusiasmarse por ellas, no sólo de las personas, sino también de las familias, los centros educativos y cualquier institución.

Paul Pintrich y Dale Schunk (2006) propusieron, como fruto de su trabajo empírico, que la conducta motivada depende de las metas autopropuestas, pero también de la

creencia de que puedo conseguirlas y del supuesto de que emocionalmente me importan. Podemos reflejarlo en la siguiente fórmula:

$$\text{Motivación} = \text{metas autopropuestas} \times \text{emociones} \times \text{creencias de eficacia}$$

La motivación, al fin y al cabo, no es más que la conducta dirigida hacia metas. Pues bien, la autoeficacia colectiva ha de cultivarse, pues nutre a la individual. Pero, para ello, el sentido de la actividad cooperadora del grupo exige que las metas hayan sido propuestas y aceptadas por todos y no únicamente por los padres o los directivos.

La autorregulación o fuerza de voluntad

Hemos de observar, sin embargo, que en este terreno motivacional, como en lo referente al razonamiento moral, los jóvenes que consiguen mayor competencia, muestran cada vez mayor satisfacción, a medida que acceden a estudios de más alto nivel. Su actitud, entonces, se transforma en comportamiento de forma cada vez más coherente y fácil, pues ya se ha consolidado como competencia y como hábito. Es decir, han aprendido a autorregular su comportamiento (volición o fuerza de voluntad, si quere mos llamarlo ase, de forma cada vez más eficiente; y, de tal modo, que son capaces de llevar a término las decisiones y transformarlas en logros y realizaciones.

En suma, la actividad del aprendizaje se mueve: lo que hace uno hoy forzado por las circunstancias, mañana es un descubrimiento personal, si se le otorga sentido, funcionalidad y autoeficacia. Desde luego, para todo ello es importante crear un clima de aprendizaje en el centro (y en casa), donde el estudiante pueda sentirse protagonista y tenga la sensación de que puede elegir y no actuar siempre forzado, «al dictado».

El profesor Huertas recoge en este sentido, citando a Edward Deci y Richard Ryan (1991), tres «sentimientos y características» básicos, que, por nuestra parte, ejemplificamos:

1. Autodeterminación: sentirse origen de los propios actos. Así, decidir resolver una ecuación, sabiendo explicar sus «pasos» o elegir un tema y redactar unos párrafos sobre él.
2. Competencia: percibir que se tienen habilidades para realizar la tarea elegida.
3. Satisfacción de hacer algo propio y familiar, con sentido para ti, sintiéndote autoeficaz, al llevar a término la tarea seleccionada de forma autorregulada, sin perfeccionismos.

Podríamos añadir, por nuestra parte, la capacidad de encajarlos errores, admitir las correcciones sin avergonzarse por ello, ni poner en cuestión el propio yo (avergonzarse, irritarse, sentirse injustamente tratado...) y su capacidad básica para seguir adelante.

4. PERCEPCIÓN DE LOS COMPAÑEROS

También puede resultar útil al lector conocer cómo perciben a sus compañeros en el mundo de la motivación, el esfuerzo, la disciplina. En este sentido, la mitad de la muestra comparte dos afirmaciones muy positivas: «El trabajo y el esfuerzo personal son valores importantes para mis compañeros» y «Mis compañeros participan y colaboran en mi clase y en mi centro». Pero... ¿dónde se sitúa la otra mitad? Pues, curiosamente, el 13% niega ambas aseveraciones, con lo cual manifiestan tener una opinión bastante crítica de sus colegas; y, el resto, cómodamente, duda.

El contexto académico y su poder

Pero donde quizá nos den la clave de la interpretación de su comportamiento es en su apreciación del clima educativo y social. Más de la mitad de los alumnos (55 %) subraya que el comportamiento de sus compañeros cambia en función del contexto. E incluso un 35% tiene la experiencia de que sus compañeros se someten a lo que dice el grupo, con lo cual podemos hacernos una idea del poder de la presión grupal.

En cuanto a la opinión que los estudiantes adolescentes tienen de la disciplina, una mayoría, el 63%, defiende que «para aprender en clase es muy importante mantener la disciplina», cuestión que niega el 8%.

Respecto al trabajo en equipo, en conjunto valoran su práctica y aprovechamiento el 43%, mientras que el 27% sospecha de su eficacia y previene contra los que se aprovechan de los demás, encubriendo su falta de esfuerzo. Obviamente, no hay receta universal sobre su bondad; depende de las condiciones o clima en que se dé el trabajo en grupo.

La persuasión social

Más para hacernos cargo de lo paradójico e incluso contradictorio del problema de la percepción de la influencia social, revisaremos las preguntas sobre si se dejan influir por las modas y la televisión. Con ayuda de la tabla, podemos fácilmente observar que son bastante más indulgentes y optimistas (¿o ingenuos?) consigo mismos que con sus compañeros.

	En mis decisiones no influyen las modas ni la televisión	En las decisiones de mis compañeros no influyen las modas ni la televisión
Años noventa	40%	16%
2008	44%	20%

En efecto, hoy el 44% se siente libre; considerando que dicha libertad sólo la tiene el 20% de sus iguales. En cuanto a la evolución del problema, la percepción (¿o ilusión?) de libertad es mayor (4% de diferencia) hoy que hace 10 años.

Si la incoherencia e inconsistencia es parte de la vida de todos, más aún lo es en una edad de cambios y maduración acelerados. Sería bueno presentarles a los jóvenes casos reales de la prensa o la literatura - quizá mejor, de la vida, pues ésta supera a todo-, que les planteen un conflicto cognitivo y de valores acerca de cómo medimos a los demás con distinto rasero. Así, podríamos potenciar su realismo y autoconciencia, para luego autorregular mejor sus actitudes y comportamientos.

5. IDENTIFICACIÓN CON LOS PROFESORES Y EL CENTRO EDUCATIVO

El referente cultural de los jóvenes y, en parte, el social es la institución educativa. Por ello, la confianza en sus profesores, la relación con sus compañeros y la valoración de su centro pueden ser indicadores fidedignos de su integración cultural y de su aceptación de los valores del currículo escolar.

Confianza en sus profesores, un viaje de ida y vuelta

Miremos primero la confianza que tienen en sus profesores. No parece resultar nada satisfactorio el hecho de que solamente el 34% de los estudiantes encuestados manifieste aprecio y confianza hacia sus profesores. Además, por si fuera poco, un 29% recela y dice que no. Mientras que un nutrido 37% duda y otorgará su confianza según el contexto o, quizá, según le vayan sus intereses. Además, la evolución de la valoración decrece significativamente, según ellos crecen.

En modo alguno somos nostálgicos, pero hace diez años un 62% manifestaba su acuerdo con otra cuestión similar: «Mis profesores me enseñan cómo comportarme». No es de extrañar, dada la situación actual, que sólo un 7% (integrado mayoritariamente por

chicos) les pediría consejo o ayuda si se encuentra indeciso o ante una situación problemática. Se impone, pues, recuperar el clima de confianza, para que la relación educativa sea la apropiada, tanto en el nivel académico como en el personal.

	Aprecio a mis profesores y confío en ellos		
	Sí	?	No
Preadolescentes (11-13 años)	57	24	17
Adolescencia plena (14-16 años)	32	40	28
Primera juventud (17-19 años)	27	40	33
<i>Total (N = 1.771)</i>	34	37	28 ²⁰

20 Entre quienes niegan el aprecio a sus profesores hay significativamente más chicos.

Y ahora reflexionemos sobre el aprecio que perciben de sus profesores. En primer lugar, dejemos constancia de la alta correlación con el que ellos otorgan a sus profesores. La reciprocidad en las relaciones humanas suele darse. Y la percepción de reciprocidad aquí también funciona. Incluso en esto son generosos, puesto que son más los alumnos que sienten el aprecio de sus profesores (38%) que los que les brindan su valoración (34%, en la anterior tabla).

	Mis profesores me aprecian y confían en mí		
	Sí	?	No
Preadolescentes (11-13 años)	57	32	11
Adolescencia plena (14-16 años)	40	39	21
Primera juventud (17-19 años)	29	41	30
Total (N = 1.771)	38	39	23 ²¹

21 Entre quienes se sienten significativamente menos apreciados hay más varones.

Concluyamos que en ambas tablas las cifras son similares (alta correlación) y muestran el deterioro creciente de la relación educativa y personal. Probablemente, es una invitación a la reflexión por parte de todos los sectores educativos, e incluso por la sociedad, que no valora suficientemente a sus docentes, que se hallan en situaciones muy estresantes con frecuencia.

Valoración del centro educativo

Consultando la siguiente tabla, se advierte fácilmente la disminución en la última década del aprecio del propio centro, debido a múltiples factores, que se tratan transversalmente en el libro:

	Mi centro educativo cumple un papel importante en mi vida actual y futura		
	Sí	?	No
Años noventa (N=339)	76,7	18,2	5,1
2008 (N = 1.771)	62,3	23,5	14,2

Dejemos también constancia de que la infravaloración de la institución académica se acentúa significativamente con la edad a lo largo de las fases de la adolescencia. Y no hay diferencia de género.

Lejos de inducir al pesimismo, estos y otros datos nos retan a tomar conciencia del problema y mejorar el clima educativo, el tono moral y la eficacia colectiva de la comunidad educativa. Para ello, el equipo educativo, con el apoyo dialogado de los padres y las madres, ha de ilusionarse con nuevas metas que enriquezcan su identidad colectiva y no atrincherarse en logros del pasado. El cambio institucional en la enseñanza es difícil y requiere huir de tópicos al uso, de descalificaciones y de la reproducción en el ámbito escolar de la pugna política.

La minoría disconforme (14%) puede estar constituida - más que por un posicionamiento intelectual fundamentado - por chicos y chicas cuya agresividad, quizá producto de las desavenencias familiares o entre compañeros y del resentimiento social, ha sido desplazada hacia la institución, sus representantes o sus instalaciones. Incluso se dan casos de inicio de sociopatía. Justifican el hacer daño sin sentirse culpables. A este respecto, ha escrito una muy joven alumna:

Cuando he tenido problemas nadie me ha hecho caso. Cuando reaccione, va a sufrirmucha gente. Por lo que recomiendo al centro que abra los ojos.

No nos extrañan demasiado estas expresiones. Han afirmado su acuerdo con la frase: «Si he sido injustamente tratado, estoy justificado para imponer mi justicia por los medios que sean» nada menos que el 36%. Y, además, un 34% lo duda. Con este clima cognitivo (contenido fatal del currículo oculto), que es el caldo de cultivo en el que se «deseducan» por inmersión muchos de nuestros hijos y jóvenes, no nos sorprende que surja la violencia en cualquiera de sus formas y, además, nos coja desprevenidos.

Tengamos también en cuenta que puede haber una proporción importante de jóvenes que nunca ha tenido un diálogo personal con ningún profesor, como se puede preguntar «a mano alzada» en cualquier clase. Algunos ni han sido comprendidos personalmente ni integrados en el sistema. Ciertamente, requieren atención personal por parte del equipo educativo, el tutor o tutora y, en su caso, por los profesionales del Departamento de Orientación (servicio de trabajo social y psicopedagogía...).

6. ORIENTACIÓN Y TOMA DE DECISIONES

En la misma proporción que en nuestro sondeo a la generación anterior, el 60% corrobora la afirmación: «Sé bien lo que me gustaría hacer y en qué me gustaría trabajar». El 20% lo niega. Y el 20% restante se debate en la duda, la inseguridad o la falta de información.

Podemos concluir con Jesús Alonso Tapia (1995) que se impone ayudar a los alumnos a que adquieran modos efectivos de tomar las decisiones. Para ello es conveniente reducir la incertidumbre, la complejidad y el conflicto que tal acto puede suponer. Previamente, el estudiante ha de fijarse unos niveles de aspiración realistas, forjándose una idea adecuada de los estudios o profesiones. La imagen que los estudiantes tienen de los estudios y de sus realizaciones laborales suele ser con frecuencia falsa.

Es llamativo que tras un proceso planificado de información y orientación, tal como se hace en casi todos los centros, sigan existiendo indecisiones, aplazamientos y cambios drásticos hasta el final. Sin embargo, pueden darse nuevas experiencias vitales que susciten otros rumbos: viajes, campamentos, contacto con la naturaleza, conocimiento de profesionales, visitas a empresas, escribir en la revista del centro... y, no digamos, la influencia de la realidad virtual, a la que nuestro hijos y alumnos están cada día expuestos.

El síndrome de Peter Pan

Lo peor es trasladar al terreno de la orientación y la toma de decisiones la actitud de dejadez y procrastinación (dejar para mañana). Así, Lidia, de 16 años, a punto de acabar Secundaria, dice:

No tengo proyectos seguros en mi vida. No sé qué quiero ser. Todavía no estoy segura. Mi meta es divertirme con lo que sea y seguir así de mayor. Pero temo no conseguir lo que quiero y no ser aceptada por los demás. A veces me crezco y a veces me achico. Lo que me importa es mi vida social, ya que en mi casa no siempre soy feliz.

Parece que Lidia está, al menos por el momento - y sin entrar en mayores análisis, por ejemplo, de la situación familiar-, aquejada por el complejo de Peter Pan. En efecto, está instalada en una especie de infantilismo prolongado e irresponsable, de inmadurez permanente, similar a la actitud divertida e irreal del simpático e inofensivo personaje del cuento. Esta actitud es propia de personas que se niegan a crecer, es decir, a asumir progresivamente papeles sociales adultos y tomar decisiones que comporten consecuencias de las que uno tiene que hacerse cargo.

Muy diferente es la actitud de Daniel, un estudiante de Formación Profesional que dice escuetamente: «Para mí ser feliz es aprender mi oficio y labrarme un futuro». No cabe duda de que le compensa su esfuerzo por realizarse personalmente y en él obtiene su gratificación.

Autorregular el comportamiento o mantener el esfuerzo y la decisión (voluntad)

Muchas veces las decisiones se toman por criterios extrínsecos (lugar de estudios, relación entre calificaciones obtenidas y exigidas, esfuerzo, uniforme, estatus...), en vez de los estrictamente vocacionales, que responden a lo que efectivamente se quiere estudiar o se pretende ser.

Es de importancia capital que los jóvenes contrasten modelos de realizaciones vocacionales, académicas y profesionales, para que centren y orienten la fluidez de sus preferencias con el mayor conocimiento de causa posible.

En todos los aspectos de la vida, pero particularmente en el ámbito de la orientación, la importancia de la motivación como conducción de la acción hacia metas proyectadas por el interesado es decisiva. Ello implica conseguir competencia autorreguladora (si queremos llamarla volición o voluntad, podemos hacerlo), para aguantar y mantener el proceso. Y, finalmente, en el plazo conveniente (corto, medio o largo), alcanzar los objetivos autopropuestos, eso sí, sin perfeccionismo.

La meta de Jorge

Jorge está a punto de cumplir 18 años y se explica así:

Tengo metas, como es sacar mi carrera de medicina. Y, en cuanto a mis compromisos, los llevo a cabo tanto a corto como a largo plazo. Me esfuerzo mucho en el estudio y en el deporte. Y más aún si hay alguna recompensa por medio. Creo que tengo cualidades suficientes y buena relación con las personas. Y no me echo para atrás ante los contratiempos.

Reconoce Jorge sus cualidades y competencias, su autoeficacia o percepción de que es capaz de poner los medios y alcanzar su objetivo. Y no se amilana ante los retos y dificultades de la vida (fortaleza o, si queremos, resiliencia). Sabe mantener sus tareas y compromisos en toda su duración o persistencia en el tiempo. Pero tampoco «hace ascos» a los premios, regalos y recompensas a corto y medio plazo (motivación extrínseca).

En diversos trabajos hemos encontrado relación entre la autorregulación (capacidad de planificar y mantener tareas y metas) y la independencia, la cooperación y la creatividad (Pintor, González y Gil, 2005). Así pues, es decisivo el aprendizaje de dicha competencia autorreguladora (que viene a coincidir con la capacidad de esfuerzo o voluntad), que entraña una reflexión sobre lo que se hace y la anticipación mental de las consecuencias (metacognición, si queremos usar este tecnicismo).

La planificación y el esfuerzo

Pues bien, terminaremos la parte descriptiva de este capítulo, dedicado a los valores en el

mundo académico, comprobando que sólo el 25% de los estudiantes adolescentes encuestados está de acuerdo con la frase: «Tengo un plan de estudio a diario y lo cumplo». Lo niega abiertamente un 46%. A nuestra vez, del 29% que duda sobre si planifica o no, dudamos de su competencia autorreguladora.

Otro indicador de capacidad de demora de la gratificación, factor este capital en el proceso de autorregulación, ha sido su diversa respuesta al ítem: «Sólo me esfuerzo cuando obtengo la recompensa de inmediato (a corto plazo)». La mitad más uno, 51 %, afortunadamente dice que no, que ellos aguantan y aplazan la gratificación. La obtención del estímulo placentero (salir, asaltar la nevera, quedar bien ante el grupo consumiendo compulsivamente...) la reservan para después de ejecutar un comportamiento costoso, que requiere esfuerzo (estudiar, entrenarse, saber esperar, ayudar en casa antes de salir, decir que no ante la persuasión de la moda o del grupo...). Y un rotundo 20% sólo se esfuerza ante una inminente recompensa.

Cabe decir que demorar la obtención de un estímulo o recompensa no implica un juicio negativo acerca de ellos. Al revés, la mayoría son muy positivos y adaptativos: comer, salir, ir de fiesta, llevar una vida sexual satisfactoria, recibir buenas calificaciones y abrazos. Pero el arte es recibirlos o crearlos - pues las personas no somos recipientes pasivos, sino activos generadores de conocimientos, sentimientos y valores - en el momento y dosis convenientes.

Complejo de Wendy

Hilvanando con lo anteriormente dicho, la mayoría de los esfuerzos son un reto, nos mejoran y desarrollan como personas. Pero no todos ni siempre. Algunos son indebidos, si su fin es negativo o nos dependizan de los demás. Recordemos, sin otro afán que el de ser expresivos, a Wendy, la pequeña hada que se rehúsa a sí misma. Revoloteando, como su colega Peter Pan (que rehúsa crecer), se dedicaba en exceso a los demás, sufría para evitar todo sufrimiento a los otros, se desvivía y su vida estaba en función de los demás, de quienes era dependiente a toda costa, con tal de ser querida.

No se valoraba Wendy a sí misma. Suele ser relativamente frecuente. A veces, nuestra falta de autoestima nos lleva a ejercer de hadas o reyes magos de guardia. Entonces, nos vendemos a los demás, creyendo erróneamente que nuestro valor como personas depende de lo que los demás piensen de nosotros. Las diversas formas de sumisión - sobre todo, al grupo - también impiden el crecimiento y la asunción progresiva de roles adultos.

Por todo ello, se trata de pasar de un mundo de ilusión de libertad infantil a una libertad en la circunstancia en que nos haya tocado vivir, en la que podamos conquistar con realismo una independencia adulta. Y el primer gran paso del camino hacia la madurez, ciertamente, es troquelado por la familia; pero su primera instancia social es el

mundo académico y se modela en el entramado de valores que alumnos, profesores y padres construyen, no sin grandes dificultades, en el día a día de la convivencia en la comunidad educativa.

7. CUESTIONES CRÍTICAS PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE

1. En tu centro, del que formas parte como alumno, padre o profesor, ¿hay cauces establecidos para plantear y resolver conflictos personales, grupales, académicos?; ¿se pone aún más el acento y la imaginación en el acercamiento a los estudiantes [con carencias especiales?](#); [¿existen iniciativas de mediación social22?](#); ¿se atiende por igual - equitativamente, mejor - a los alumnos de todos los niveles educativos, opciones...?; ¿se prefiere el secretismo (ante situaciones de acoso...), para «salvar la imagen» en vez de establecer vasos comunicantes y colaboración entre los sectores educativos (alumnos, profesores, padres...)?
2. Te proponemos un caso de conflicto en el conocimiento y en la valoración para hablar en casa o en el centro, adaptándolo al propio contexto. Sabido es que hoy centros públicos, concertados y privados exhiben certificados europeos de calidad. No es un gran defecto, sobre todo cuando todos buscamos la excelencia, en lugar, quizá, de conformarnos con la bondad. Bien, pues en un centro acreditado como «excelente», y lo es, una alumna lleva unas revistas atrevidas, en las que además se proponen actividades de riesgo en el límite con la normalidad establecida. Pretende compartir sus descubrimientos. Un profesor intrépido (no todos se dan cuenta de los movimientos subterráneos que se dan en un aula) las intercepta, se carga de responsabilidad y pide la expulsión indefinida de las alumnas, pilladas in fraganti pasándose las revistas. El jefe de estudios, persona experimentada, manda parar y convoca a las interesadas y a sus padres para hablar a fondo.
3. [Técnica de autoconfrontación de valores23](#) y actitudes. Suele ser muy efectiva para priorizar o modificar los propios valores, manifestados en conductas, ya individualmente ya en grupo familiar o de clase. Veamos el siguiente suceso:
 - a) Caso de la marcha a la Laguna de Peñalara: Elena da un desplante a Jorge, porque, ya en ruta, no le deja el móvil (pues apenas tiene batería y saldo) para resolver un asunto urgente que se le había olvidado.
 - b) Posibles valores o contravalores, actitudes, creencias, sentimientos asociados a la reacción de Elena. Por ejemplo: impulsividad y falta de control, falta de reflexión (pudo preguntar si le faltaba batería, antes de enfadarse), capricho y manipulación de otros, falta de valentía para expresar necesidades, motivos e intereses de forma razonable y sin ira.
 - c) Criterio de comparación: ¿cómo habría reaccionado un grupo de referencia positivo

con el que se identifiquen Elena, Jorge y sus compañeros? Su modelo podría ser un grupo de montañeros veterano y consolidado. ¿Cuál hubiese sido su jerarquía de valores? Por ejemplo: universalismo, benevolencia, previsión, esfuerzo, ahorro. ¿Cómo serían sus sentimientos y su reacción ante este u otro problema parecido? Por ejemplo: expresión de las discrepancias con respeto y sin ruptura, preguntar los motivos de la respuesta...

d) Elección de los nuevos valores y decisión de emprender comportamientos alternativos, que, si es posible, convendría poner en común.

4. ¿Te has asegurado, como padre o madre, de que tu hijo o hija ha hablado cada trimestre (por poner un lapso de tiempo) con algún profesor (de modo no puramente formal)? Si eres profesor, tutor o directivo, ¿favoreces un clima educativo que facilite el intercambio personal y el debate académico? ¿Con qué preguntas iniciarías el diálogo? ¿Qué piensas que podrías aprender de tu hijo o alumno?
5. ¿Con qué ritmo temporal (diario, semanal...) hacéis un seguimiento de la planificación del estudio de vuestros hijos, como expresión de su capacidad autorreguladora? ¿Lo hacéis de forma inquisitorial o dialogante? ¿Lo compartís en pareja o delegáis en el otro?



LA SINTONÍA CON LA FAMILIA Y LOS VALORES

Si queremos acercarnos a las actitudes y valores de los jóvenes, tenemos que partir de un conocimiento del medio en el que se socializan. Muy probablemente, estaremos de acuerdo con estas palabras de R.B.Burns: «Aun cuando pueda tomar varias formas en diversas partes del mundo, la familia es el agente de socialización universal y primario» (1990: 213). Bien, pues, las cualidades o valores que suponen una identificación con los padres han constituido la agrupación o factor que da contenido a este capítulo; y explica el 6,57% de la variabilidad de la muestra o, lo que viene a ser lo mismo, uno de los perfiles con más sentido de los jóvenes adolescentes de hoy.

Vamos a considerar diversos aspectos de este factor familiar que contribuye, como ningún otro, al desarrollo integral del alumno en cuanto persona. En el contexto familiar es donde el niño o adolescente encuentra a las personas más significativas cuyo cariño y valoración tienen la incidencia más profunda en su autoestima²⁴. La relación con los padres comienza siendo una dependencia física, para seguir siéndolo continuamente de forma emocional y social, por lo que su influencia es privilegiada²⁵.

Hay una relación positiva entre cómo ven los padres a sus hijos y cómo se ven éstos a sí mismos. Estas relaciones han sido constatadas por muchos investigadores. Al respecto, Stanley Coopersmith comprobó que las diferencias en autoestima estaban vinculadas a las actitudes de los padres y sus prácticas de educación. Y Morris Rosenberg (1973) constató que los adolescentes con relaciones estrechas con sus padres conseguían una autoestima más alta. Por ello, las características del clima familiar (satisfactorio o insatisfactorio) o posibles circunstancias habidas en la familia (separación, divorcio, muerte de un padre) pueden afectar y retar de forma importante a las actitudes, a la posición ante la vida y al autoconcepto de nuestros jóvenes. Contemplemos la constelación familiar y su contexto.

1. LA IDENTIDAD FAMILIAR

Desde las instituciones más cercanas a la persona se acrisola la propia identidad. «Mí dios, mi cultura, mi etnia, mi ciudad, mi barrio, existen, mal que pese», advierte Manuel Castells, refiriéndose a nuestra identidad social²⁶. Nos gustaría aplicar su noción de identidad primaria - núcleo que enmarca al resto - a la generada en el seno de la familia y ver cumplida su idea de identidad-proyecto a través de un proceso educativo ilusionante (La era de la información. El poder de la identidad, 2003).

Pueden existir tensiones y contradicciones en todas las posibilidades de identificación anteriormente citadas. Estimamos que, en casos extremos, los jóvenes pueden buscar afiliaciones en grupos marginales y fundamentalistas. Éstos podrían llegar a usurparles el sentido de sus vidas, aprisionándoles en sus escasas, elementales y pretendidamente claras reglas de juego.

No cabe duda de que, entre las fuentes identitarias, la familia es la institución básica que troquela la identidad personal, a través de la profunda vivencia de toda una constelación de creencias, valores, normas, actitudes, distribución de papeles sociales, sentimientos, percepciones - y hasta sensaciones táctiles y olfativas - que nos acompañarán como referentes - ¡aunque sea para cambiarlos y ¿mejorarlos?! - durante toda la vida.

Por ello, se ha considerado que la familia es un agente socializador primario: nos hace miembros de un grupo social determinado, el más importante, donde la relación es totalizante, para toda la persona, abarcando los aspectos cognitivos, afectivos y relacionales. A través de la familia nos ponemos en contacto con otras instituciones, comenzando entonces el proceso de socialización secundaria y asumiendo los papeles sociales, impuestos por la división del trabajo.

Queda, pues, claro que la familia es el principal «grupo primario» o psicogrupo. En la nomenclatura del gran sociólogo Ferdinand Tönnies (1979), es una comunidad y no una mera asociación o sociedad, precisamente porque se pone en común la intimidad de la persona y su vida afectiva. Las comunidades, y en especial la familia, colman una motivación humana tan importante como el sentimiento de pertenencia y estima. En ella, debido a la prolongada inmadurez del niño, su vulnerabilidad física y emocional, fraguan las creencias, actitudes, valores, autoconcepto y personalidad. Los padres y hermanos son los primeros otros significativos con los que se identifica - y progresivamente se diferencia - como en un espejo.

Sería prolijo e innecesario recordar aquí la función de la familia como transmisora de la vida y, progresivamente, de su sentido, su papel de unidad de vida sexual y económica, así como de reproducción²⁷ cultural y normativa. Y también como primer responsable de la educación de los hijos, cuestión de la que en ocasiones se alardea y muchas veces se olvida en la práctica con una fácil actitud permisiva, que correlaciona - junto con la indiferencia y el autoritarismo - con la baja autoestima de los hijos y la ansiedad (Rosenberg, 1973; R.B.Burns, 1990). Y, afortunadamente, a la inversa, padres con afecto y poco permisivos - que no usan formas drásticas de castigo - propician la autoestima, que genera actividad, éxito, capacidad de encajar las críticas, no sucumbiendo ante ellas.

La dinámica familiar, actualmente, es distinta sociológicamente casi mes a mes, por así decir. Pensemos en la tecnología que se almacena en los hogares de nuestro entorno,

desde las consolas de videojuegos, los móviles, la mensajería instantánea y la navegación, más o menos descontrolada, por la red de redes (tantas veces sólo para descargar música e imágenes). En muchos casos, una nueva identidad virtual se está gestando en las propias casas, sin que los adultos nos demos cuenta apenas. Los jóvenes tienen a su alcance la posibilidad de inventarse o, por lo menos, distorsionar su personalidad. Y, también, por supuesto, enriquecerla y hacerse más libres y competentes.

Pero algo que en este momento resulta candente, desde el punto de vista de la redistribución de papeles sociales, es la nueva representación del sistema sexo-género y sus funciones, hacia cotas más igualitarias en conducta y poder decisorio, tanto en el seno de la familia como en la sociedad. También, creemos que el estatus cultural, no tanto el económico, influye en la autoestima de los hijos.

2. LAS DIVERSAS SITUACIONES FAMILIARES

Punto de partida: natalidad y estudios de los padres

Lo habitual es que nos encontremos con familias con dos hijos (54%). Seguidamente abundan las de hijo único (20%) y con tres hijos (17%). Después, la caída de la natalidad es fuerte: con cuatro hijos sólo el 5%; y, a partir de ahí, dicho sea con todo respeto, el pequeño porcentaje restante.

Hemos elegido los estudios universitarios como indicador eficaz del estatus sociocultural familiar: un 36,5% de los padres los han llevado a cabo, frente al 34,2% de las madres. Las diferencias entre ambos se van acortando, cada vez más. Pero, en general, el nivel de estudios parece aún manifiestamente mejorable, teniendo en cuenta que teóricamente vivimos en la sociedad del conocimiento.

Expectativas acerca de los estudios de los hijos

Ahora bien, aunque antes era más claramente un privilegio ser universitario, hoy esto no conduce tan fácilmente al empleo adecuado ni al éxito económico y social. Con todo, sigue siendo cierto que, a mayor formación, mayor posibilidad de acceder a trabajos cualificados. La obtención de empleo dentro de la propia especialidad ya no es tan seguro, por lo que es preciso educarse en la amplitud de horizontes, la multidisciplinaridad y la versatilidad que da una educación humanista. Esto conduce a una aspiración universalista, con un mínimo dominio, al menos, de los aspectos básicos de las ciencias y las letras.

Por todo ello, sigue siendo loable la legítima aspiración de los padres, pretendiendo la máxima formación académica y profesional posible, dentro del abanico vocacional de sus hijos. Si se compara la situación cultural y social de la generación paterna con las características de la muestra de hijos aquí estudiada, no cabe duda de que hoy hay una

mayor posibilidad de nivelación social para los jóvenes.

Por otra parte, no olvidemos que la competencia profesional para el empleo es básica; pero la competencia cultural es, además, una necesidad personal.

El entorno familiar

En cuanto al clima familiar se refiere, el cambio de valores que iremos detectando a lo largo del libro parece que, en la mayoría de los casos, no da lugar a choque o serio conflicto, sino a relevo generacional. Se vislumbra como un cambio deseado por la generación paterna, que, además, junto con sus hijos, parece más tolerante; a veces, incluso permisiva. El problema es valorar si el cambio va siempre en la dirección prevista y correcta.

No cabe duda de que el clima afectivo viene condicionado - que no determinado - por la situación de la convivencia. No tiene por qué existir una relación biunívoca ni necesaria entre insatisfacción familiar y la pertenencia a hogares incompletos o diferentes. Pueden existir otros indicadores de insatisfacción más poderosos. Según nuestros propios datos, similares a los ofrecidos periódicamente por los medios de comunicación, el número de separaciones crece, hasta el 14% que recogemos en la tabla.

EVOLUCIÓN DE LA SITUACIÓN FAMILIAR

CONVIVE CON...	Años noventa (N = 339)	2008 (N = 1.771)
1. PADRES (aunque alguno haya fallecido)	94%	82,7%
2. PADRE O MADRE SEPARADO	6%	14%
3. FAMILIARES O TUTORES	—	3%
4. CENTRO DE ACOGIDA	—	0,3%

Aún está por llegar la cohorte filial de alumnado que provendrá de los jóvenes matrimonios actuales, la mitad de los cuales se separan. En cualquier caso, las relaciones familiares son muy versátiles, reflejo de la diversidad de las formas de convivencia, y sus vuelcos radicales nos sorprenden en todas las edades.

Muchas investigaciones coinciden en la importancia del respeto y, muy especialmente, en el derecho que el hijo tiene a la buena imagen paterna o materna, en condiciones normales. Es decir, en el marco de lo legal, salvados los casos de violencia, en los que los muy jóvenes necesitan asesoramiento psicológico y, a veces, jurídico.

Desde otro ángulo de visión, resulta paradójico que esté hoy en alza la valoración de la familia y que sea la mayor y más segura fuente de satisfacción personal y de seguridad afectiva.

Familias que provienen del exterior y el síndrome de Ulises

El 16% de la muestra - in crescendo, pues hace dos años obtuvimos el 11 % - manifiesta que alguno de sus padres viene del exterior. El llamado síndrome de Ulises puede ser una metáfora del desarraigo que muchos inmigrantes viven, en un viaje inacabado hacia su plena integración. Como el héroe de la epopeya de Homero, sortean interminables escollos, en el recuerdo de seres queridos ahora lejanos. En España sufren este estrés - soledad, situaciones conflictivas, subempleo - varios cientos de miles de personas, requiriendo ayuda psicológica o psiquiátrica.

Isabel, estudiante peruana que está finalizando Secundaria, comunica cómo se enfrenta a su situación:

Acá me cuesta trabajo hacer amigos. Extraño hasta las manías de hablar. Uso cada fin de semana los mensajes instantáneos por ordenador (messenger) para estar en contacto con mis primos y mi familia, que tengo repartida en sitios tan lejanos. Quiero ser profesora de Educación Física, pero no sé si voy a poder. Ni siquiera sé si tengo cualidades, pero me esfuerzo bastante. Además, tengo que trabajar para ayudar a mis padres y hermanos. Estamos todos bastante tensionados.

Siendo un caso tremendamente positivo el de Isabel, nos da idea, con todo, de la situación inestable en la que viven muchos de los cuatro millones de inmigrantes que se encuentran hoy en España. Están más expuestos a situaciones conflictivas, que, si no son bien resueltas, pueden generar algún tipo de violencia.

Suelen poseer una fuerte motivación, que por diversas razones no siempre se encauza bien, por dificultades ambientales o por alteraciones del estado de ánimo. En cuanto a la adaptación al mundo social de los amigos, manifiestan menores respuestas asertivas, con lo cual pueden enfrentarse en desventaja con la presión social de los grupos y pandillas.

3. MODELADO DE VALORES Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LA FAMILIA

Nuestros alumnos tienen una alta consideración de sus padres. A pesar de estar en una edad en que la autoafirmación de su identidad les lleva, en ocasiones, a enfrentarse, la figura del padre y de la madre es un referente importante en sus creencias y valores, como puede deducirse de los resultados que comentaremos. La referencia al modelo paterno, es decir, la identificación de los hijos con los padres se basa en el ejemplo consecuente que imitar, que a su vez se fundamenta en la coherencia o congruencia entre lo que los padres dicen y lo que hacen, dentro de unas relaciones impregnadas de respeto, aceptación incondicional y cariño.

El modelado o aprendizaje social dentro de la familia

La relación con los padres no tiene por qué ser indefectiblemente tormentosa. En ciertas condiciones de aprendizaje social, que den sentido a los comportamientos deseables, la transmisión de valores suele ocurrir sin conflicto generacional. El siguiente texto, de la profesora Amparo Moreno, nos sitúa ante posibles configuraciones de la relación familiar:

Si los padres no saben adaptar su relación a los cambios ocurridos en sus hijos adolescentes, es posible que éstos mantengan ante ellos posturas de enfrentamiento y rechazo. En cualquier caso, el que esto suceda o no dependerá del tipo de relación establecido entre padres e hijos. Así, algunos estudios parecen apuntar la idea de que los padres «democráticos», que alientan la discusión con sus hijos, son considerados por éstos como modelos de conducta adecuados en un porcentaje mayor que los padres «permisivos» o «autoritarios» (1990:445).

Esta percepción positiva, que suelen tener los hijos del trato con sus padres, facilita la transmisión de valores y actitudes. Aún funciona, pues, la identificación con sus padres como modelos que seguir. Y aquí está la fuente más importante del aprendizaje de actitudes, tal como afirma el profesor Juan Ignacio Pozo:

Pero la adquisición de actitudes, aunque se apoye en el modelado, como el aprendizaje de habilidades sociales, al implicar en una mayor medida elementos afectivos y representacionales, requiere también una mayor implicación personal o identificación con el modelo. No reproducimos cualquier modelo que observamos, sino con mayor probabilidad aquellos con los que nos identificamos, con los que creemos o queremos compartir una identidad común (1996: 250).

De aquí puede deducirse la importancia de contar con los padres en la tarea educativa, dada la alta aceptación que los adolescentes tienen de sus padres. Y, también de aplicar el hallazgo clave de la psicología social de Kurt Lewin sobre el liderazgo democrático, participativo, pero exigente y responsable, que genera formas de corresponsabilidad, por encima de los liderazgos autoritario y permisivo, fuentes de frustración, agresividad o pereza.

En anteriores estudios hemos detectado que existe un amplio acuerdo entre los adolescentes sobre la influencia de la impronta paterna en las cuestiones fundamentales: valores, consideración de la cultura y del trabajo, actitudes sociales y morales. Una zona de mayor conflicto, incluso en positivo, es la práctica de la libertad. Quizá los padres puedan plantearla como un reto. Los jóvenes han de ganarla, con el diálogo, el pacto y el comportamiento, asumiendo las consecuencias. Y los padres garantizarla progresivamente, facilitando experiencias de libertad.

Formas positivas de interacción familiar

Siguiendo a Mihaly Csikszentmihalyi (1996), pionero de la psicología positiva, abordaremos las cualidades de la interacción familiar - comprobadas experimentalmente por él - que conducen a la gestación de una personalidad autónoma en los hijos. Estas cualidades o formas positivas de relación, que nos permitimos explicar y ejemplificar, serían:

1. Claridad de metas y no ambigüedad en las expectativas paternas. Pensamos que estas metas deben ser un objetivo familiar y, por tanto, habladas, compartidas y consensuadas, según la edad. Así, debe quedar claro, por ejemplo, si se pide al hijo (o, pensando en el profesor, al alumno) esfuerzo apropiado y continuado (aquí lo importante sería el proceso) o bien buenos resultados, sin más.
2. Centrados en lo que está haciendo su hijo en el presente. Y que éste lo perciba así, pues hay retroalimentación, es decir, intercambio de opiniones y sentimientos. Por aclararlo un poco más, los padres no deberán tener como telón de fondo lo que vaya a hacer en el futuro: una buena carrera con una estupenda paga, por ejemplo, sino sus realizaciones espontáneas, no forzadas, actuales.
3. Plantear a los hijos propuestas abiertas, siempre según la edad y cualidades personales. Es decir, que puedan elegir algo, al menos, que tengan un margen de opcionalidad, de autocontrol sobre su propia vida y sus propias tareas. Csikszentmihalyi va incluso más allá: las propuestas (tareas, deberes, normas horarias...) no sólo no deben ser cerradas ni terminadas, sino que pueden incluir la posibilidad de romper las reglas actuales, pero, eso sí, arrostrando las consecuencias.
4. Facilitadores de motivación intrínseca y también de compromiso: para ello, deben tener confianza en lo que hace el hijo de forma fluida, en aquellas aficiones o trabajos en que se concentra; pero también en las responsabilidades que asume y sus efectos.
5. Actividades retadoras: en efecto, lo que no implica algún tipo de desafío produce aburrimiento y hastío. Sin embargo, el reto en estudios, trabajo, relación, deporte

o diversión hace que la acción sea cada vez más emocionante, compleja y enriquecida.

El problema es que el reto, como el nivel de aspiraciones, es algo muy personal; y depende de en qué terreno nos movamos. Lo que para algunos es una nadería en el mundo de los estudios, para otros es una barrera infranqueable. Y no es lo mismo el corto que el largo plazo. Ciertamente, estas mencionadas cualidades son de temprano y costoso aprendizaje, pero nunca es tarde para gestionarlas por parte de padres y profesores retadores.

En resumen, el contexto familiar autónomo facilita la claridad de metas, la comunicación, el sentimiento de control sobre la propia vida y las tareas, el fluir y la concentración de la persona, la motivación intrínseca y el reto. Y, en consecuencia, también la personalidad autónoma. Así, se hará posible en sus vidas la experiencia óptima de ver fluir su energía en plenitud y gozar por todo el lo.

Los hijos de estas familias fortalecidas, que se proveen de un contexto autónomo, han resultado ser «mucho más» felices, contentos, fuertes y satisfechos. Decisivo es que los padres sean constantes en el seguimiento educativo de sus hijos. Lo que no vale es no mantener el pulso hasta el final, por ejemplo, y caer en la permisividad o bien amenazar emocionalmente con la retirada del amor paterno. Entonces, se desbarata todo. Se precisa, pues, ser fiel hasta el final en la práctica de este conjunto bien trabado de formas positivas de relación familiar.

4. LA RELACIÓN FAMILIAR DE LOS ADOLESCENTES

El clima familiar influye decisivamente en el estado emocional, los valores y las actitudes de los hijos. A veces creemos que la agresividad y la ira, por ejemplo, son cuestiones temperamentales, que se heredan de los padres, como el color de los ojos. Pero en muchas ocasiones no es así, sino que se transmiten por modelado o aprendizaje social día a día.

Los comportamientos con los que nos manifestamos se entrelazan en guiones; por ejemplo, cómo pedir disculpas, enfadarse, mostrar alegría... Los aprendemos tempranamente y los representamos a lo largo de nuestra vida, con mejor o peor fortuna, salvo que en otro escenario significativo nos demos cuenta de la conveniencia de un cambio a mejor.

Comprensión y entendimiento con los padres

Pues bien, la relación familiar es positiva, fruto de un clima de comprensión, afecto y apoyo. La mayoría de los alumnos, el 62%, se entiende con sus padres generalmente y se siente comprendida por ellos en lo importante. El 23% no lo tiene claro, pues dependerá

de las ocasiones. Y el 14,5% muestra su desacuerdo, lo cual puede ser índice de la existencia de tensiones o conflictos, hayan aflorado o aún no.

Pero dejemos constancia ya desde ahora de que el conflicto es, como el dolor físico, un síntoma de desajuste. Si se afronta debidamente, puede ser saludable y constituir un paso adelante en el crecimiento personal. Por ello, en principio, no debemos alarmarnos necesariamente, pero sí ocuparnos del problema. Pueden deberse las incomprensiones y los desencuentros a complicaciones coyunturales o, quizá, ser fruto del momento evolutivo adolescente, que necesita del contraste e incluso de la confrontación; pero, lejos de lo que suele decirse tópicamente, no tiene por qué ser borrascoso.

EVOLUCIÓN DEL CLIMA FAMILIAR

	Sí	?	No
Años noventa (N = 339) «El clima familiar en que vivo es satisfactorio»	86%	5%	9%
2008 (N = 1.771) «Me entiendo con mis padres y me siento comprendido»	62%	23,5%	14,5%

Sin embargo, comparando estos resultados con los obtenidos hace diez años, observamos que el clima de entendimiento y comprensión es hoy bastante más cuestionado. Quizá hoy los jóvenes se atrevan más a manifestar sus sentimientos, discrepancias, requerimientos, e incluso a plantear conflictos, que luego normalmente son manejados mediante el diálogo y la negociación.

En principio, puede ser positivo que los adolescentes, en el ambiente seguro de la familia, tengan la experiencia de la tarea interminable de la búsqueda del acuerdo entre los interlocutores (Karl-Otto Apel, 1991).

La percepción del reconocimiento y la valoración

La aceptación incondicional de la persona (Carl Rogers, 1977), principalmente en las etapas anteriores a la plena adultez, es generadora de autoconcepto positivo y fundamento de la madurez afectiva. Mas ello no quiere necesariamente decir acuerdo ni permisividad ni, mucho menos, dejación de la autoridad de padres o educadores. Al revés, es la base para que no se rompan la unidad ni las reglas de juego en los momentos duros de los desencuentros.

La actitud de los padres ante las opiniones y actividades de los hijos (Pecharromán, 1995) es uno de los indicadores de autoestima, ya que la autovaloración del adolescente puede reflejar la percepción que él tiene de cómo los padres le toman en cuenta y le valoran.

Un indicador clave de la aceptación paterna es el reconocimiento de su trabajo estudiantil. Gráficamente representamos a continuación cómo lo viven los hijos.



Una mayoría ciertamente, el 62%, percibe que sus padres reconocen su esfuerzo estudiando. Sin embargo, habría que analizar, en el seno de los hogares, por qué hay tan alto porcentaje de dudosos (21 %) y de los que se estiman no reconocidos (17%).

Como sugerencia para los padres y, generalizando el tema, para los profesores, habría que asegurarse de que no estemos valorando, reconociendo o recompensando resultados. Se trata de aceptar su esfuerzo actual y real, el proceso, con un seguimiento casi cotidiano, según la edad, como punto de partida de un trabajo de cooperación. En este contexto, los adolescentes pueden encajar mejor la exigencia y la insistencia paterna. Importante es enfriar los problemas y desterrar la incomunicación y las malas formas, especialmente el perder los estribos y llegar a herir en la autoestima, lo cual sería un daño de orden superior.

También es verdad que hoy los padres quizá estén más estresados por sus dificultades y horarios, lo cual dificulta tener ese espacio de dedicación sin prisas para los hijos. Hace quince años, entre los estudiantes de la anterior generación, por ejemplo, sólo el 6% afirmaba: «Mis padres no dan importancia a lo que hago». Aunque también entonces había problemas, pues un 28% se quejaba, afirmando: «Soy poco atendido en las

conversaciones familiares» o un 29% mantenía: «Mis padres no me comprenden ni aconsejan bien».

Se ve que hay problemas insidiosos, que, por tantas causas, perduran a través del tiempo. Por todo ello, se ha de estar alerta en la familia, que es el ámbito y recurso natural por el que no sólo debe pasar la acción educativa, sino que es el camino que conviene y que la hace eficaz.

En el siguiente caso recogemos el cruce de diversos factores que funcionalmente pueden chocar, para provocar efectos educativos y psicológicos indeseados.

La cleptomanía de Roberto

Recién llegado del norte, por traslado de su madre, ejecutiva de una multinacional, Roberto, con 15 años, hijo único, trata de adaptarse a su nueva ciudad, desplegar sus habilidades sociales y captar amigos, cosa que no le está resultando nada fácil. También han estado una época en el Reino Unido. Su padre lleva sus negocios desde casa, pero tiene constantes compromisos sociales, los suyos propios y los de su mujer. Está especialmente dotado para la comunicación. Todo ha dado unos deslumbrantes resultados. Entre otros, encandilar a Roberto, que se siente apabullado por su padre, para él un ideal inalcanzable.

En plena adolescencia, Roberto se maneja de perlas entre todo el aparataje informático que abunda en casa. En la realidad virtual se siente bien (mensajitos del messenger o por móvil...). Pero la realidad cara a cara de la calle o de su centro le ha pillado con el pie cambiado.

A regañadientes, va a todas las actividades extraescolares a las que sus preocupados padres le han apuntado, para que su cultura sea universal. Especialmente odiosa le resulta la clase de piano. Por otra parte, suspende hasta en inglés. Como se mueve solo durante muchas horas, maneja - con toda naturalidad - abundante dinero de bolsillo, cosa que diversas pandillas han olfateado con celeridad.

Ya es casi ritual la invitación que, al salir de clase, hace a una pareja, líder de una pandilla que merodea por las inmediaciones de unos grandes almacenes y un parque.

Sus padres reciben la llamada de la tutora de Roberto, una joven pero experimentada profesora, que da la voz de alarma. Un buen día, los padres llaman a la tutora, para contarle, con toda confianza, que de casualidad han encontrado más de diez cuadernos de matemáticas de sus compañeros en la habitación de Roberto.

Los adolescentes y jóvenes necesitan de los padres - y también de los profesores - como modelos con los que identificarse, pero también con los que confrontarse. Por lo

cual conviene tomar con calma las preguntas, pruebas y envites a los que hijos y alumnos nos someten. Y con sangre fría explicar, según los años y las circunstancias, las razones de las decisiones, desde la irrenunciable responsabilidad del ejercicio de la autoridad, que nunca debe perder su carácter ejemplar y moral.

¿Discriminación hijolhija?

Otro de los indicadores de la calidad del ambiente en el hogar podría ser el reparto equitativo de los papeles de género en la vida cotidiana de la familia.

En mi casa no hay diferencias por el hecho de ser chico o chica			
	Acuerdo	?	Desacuerdo
Años noventa (N = 339)	52%	17%	31%
2008 (N = 1.771)	67%	16%	17%

En la tabla vemos, como cabría esperar que la distribución de roles atribuidos a cada género se ha nivelado bastante en los últimos tiempos: un 67% vive en un clima de igualdad de distribución de tareas. Pero, asimismo, constatamos que, según la opinión de los estudiantes, queda mucho por conseguir: un 17% aún certifica la desigualdad ambiental del sistema social sexo-género. Este mencionado desequilibrio era aún mayor hace una década (31 % de disconformes). Hoy también son ellas (20%) las que se más advierten y rechazan las diferencias en la realización de las tareas por el hecho de ser chicas.

Pero quizá lo más importante es que nos demos cuenta de que el cambio debe ser de toda la constelación familiar o de todo un grupo social. El sistema de género sólo sufre mutaciones saludables cuando los dos sexos cambian sus actitudes de modo convergente, dando nuevo sentido a la asunción de nuevas actitudes y tareas. Por tanto, no afecta sólo a los hijos, sino, y de forma más radical, a los padres y a su relación de pareja, de la que sus retoños aprenden como esponjas todos sus esquemas tempranos de valoraciones y comportamientos.

5. ¿EN QUIÉN CONFÍAN LOS ALUMNOS?

¿A quién recurren en situaciones difíciles los estudiantes adolescentes?

Actualmente, los amigos se sitúan como interlocutores y confidentes mayoritarios: nada menos que el 74% de los jóvenes recurriría a ellos. En 1998, ciertamente, había que elegir entre las cinco posibilidades (opciones excluyentes) y las madres resultaron ganadoras con amplia ventaja, por encima de los amigos y de los padres. Tengamos en cuenta que, posiblemente, las madres simbolizan la aceptación incondicional y los padres más bien representan las normas. Ciertamente, hoy las madres han sido rebasadas.

Cuando me encuentro indeciso ante una situación o problema, pido ayuda, consejo a...		
	Años noventa (N = 339) % excluyentes	2008 (N = 1.771) % no excluyentes
— Padre	14	36
— Madre	50	62
— Amigo	35	74
— Profesor	0,6	7
— Nadie	0,4	16
<i>Total</i>	<i>100%</i>	

¿Se debe el cambio a la diferente estructura de la pregunta, ya que había que elegir sólo un interlocutor en los años noventa, o bien a que las cosas han cambiado? Nos inclinamos a pensar que el centro de gravedad se ha desplazado al exterior de los hogares y los amigos son el centro de gravedad de la vivencia de su intimidad. Por otra parte, los padres están más fuera de casa y, quizá, por muchas razones, menos disponibles.

Además, la comunicación con los iguales sigue en sesión continua en casa. ¿Por qué? Pues porque el exterior se ha colado en casa con las tecnologías de la información y comunicación, las nuevas y las tradicionales: mensajería instantánea (messenger; pero también chatear con desconocidos, foros, face book...), teléfonos de todo tipo, correos electrónicos... más los medios audiovisuales clásicos.

Sin embargo, los alumnos que mejor valoran a sus padres hacen compatibles la constelación familiar, la constelación de la amistad y la constelación del amor naciente.

El valor añadido de la relación familiar: estado de ánimo positivo y felicidad

Para culminar este capítulo, y a modo de conclusión que subraye su importancia, recogemos, no sin cierta y agradable sorpresa, que correlacionan significativamente con la breve pero trascendental frase «Soy feliz»:

- Quienes se sienten personalmente comprendidos; y los valorados en su trabajo como estudiantes por sus padres.
- Quienes valoran a su centro educativo; y también a sus profesores.
- Quienes afirman recurrir más a padres y profesores en sus problemas, confidencias y apuros.

En suma, podemos incluir en esta agrupación factorial integrada por las relaciones familiares, la percepción de felicidad de los adolescentes.

Incluso hay una suave pero significativa correlación entre considerarse atractivo y sentirse comprendido por los padres. No cabe duda de que funciona el componente subjetivo de satisfacción personal consigo mismo. No nos extraña. Por establecer un paralelo aún más plástico y expresivo: hay personas de toda edad con notables enfermedades diagnosticadas, pero, asombrosamente, están sumamente satisfechas con su salud. El nivel de aceptación de sí mismo, que es un componente básico de la felicidad, es básicamente aprendido en cualquier momento; pero, si es transmitido tempranamente por las personas significativas que te cuidan, pues aún mejor.

6. EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD MOTIVADA, RESISTENTE Y DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA DE HIJOS Y PADRES

Hemos venido diciendo que la familia colma una motivación humana tan importante como el sentimiento de pertenencia y estima, de competencia y de donación de autonomía progresiva. Es decir, cubre con creces las necesidades básicas. Éstas constituyen el nutriente de la motivación intrínseca de sus hijos (y, claro, de todo el mundo), es decir, de la capacidad de proponerse metas con significado y calidad humana para ellos.

Tiene tanta importancia todo este mencionado conjunto de rasgos, que teóricamente y empíricamente han sido ligados por Richard Ryan y Edward Deci (2000) dentro de la teoría de la autodeterminación. Es más, las personas que cumplen con estas necesidades, es decir, tienen el talante de tomar decisiones de forma autónoma, alcanzan el bienestar

personal, que es casi lo mismo que ponerse en la senda de la felicidad.

Por si fuera poco, también Mihaly Csikszentmihalyi (1996) ha estampado el término personalidad autotélica, es decir, autónoma, con capacidad de establecer por sí misma sus propios fines. E insiste en el tema, al comprobar que existen contextos familiares autotélicos. ¿Cuáles serían? Pues los que facilitan que sus hijos clarifiquen por ellos mismos sus propias metas (según la edad), es decir, se autodeterminen, adquieran motivación intrínseca, tengan sentimientos de control sobre sus propias vidas y vayan asumiendo sus propios retos. Los hijos de estas familias fortalecidas van camino de adquirir resiliencia, satisfacción y felicidad. Tendrán la experiencia del esfuerzo y de la consiguiente plenitud (fluir de sus competencias personales).

Bien, pues ahora vamos a pasar de decir y hablar a revisarnos con objetividad cómo nos va en estas zonas tan resbaladizas. Porque puede que estemos exigiendo a nuestros hijos el ejercicio de valores que no enseñamos con nuestra vida. E incluso, quizá, les estemos modelando con nuestros actos reales y cotidianos en sentido contrario a lo que realmente pretendemos.

❑ PRÁCTICA^o1

Evaluación de la facilitación de motivaciones intrínsecas y del compromiso con metas

FACILITACIÓN DE MOTIVOS INTRÍNSECOS O AUTÓNOMOS EN SU TRABAJO ACADÉMICO, COLABORACIÓN EN CASA, RECICLADO...

Cuestionario de evaluación

Se trata de calificar cada frase de 1 a 9

1	Contesto a sus preguntas, aliento su curiosidad e interés por saber	
2	Superviso sus tareas (aunque sólo sea comprobando su orden y realización)	
3	Digo con frecuencia a mis hijos cómo veo que hacen sus tareas y compromisos (sin estar haciendo referencias no oportunas al futuro y a la economía)	
4	Procuro de vez en cuando darle estímulos intelectuales, emocionales y sociales	
5	Conversamos (sin hacer comparaciones) acerca de sus valores y actitudes	
6	Soy claro/a al poner límites y establecer exigencias, que explico y comento	
7	Pido explicaciones, que puedo aceptar o no, y exijo que se haga cargo de las consecuencias de sus actos (estudiar o colaborar más, no salir, aplazar...)	
8	Respeto sus propios objetivos y opciones académicas y vocacionales	
9	Confío en mi hija o hijo, según sus competencias y actuación	
10	Le doy oportunidades de actividades de acción, reto y desafío (todo siempre según la edad y el buen sentido)	

❑ PRÁCTICA N° 2

Evaluación de la resiliencia familiar

Se trata de pulsar su capacidad de resistencia y superación de los contratiempos, de hacerse fuertes ante la adversidad y las crisis; y de transmitir estas fortalezas a los hijos con el ejemplo, sobre todo. Nos fijaremos en diversas áreas, ya que se trata de

capacidades muy ricas de contenido.

COMPETENCIAS PARA AFRONTAR LOS CONTRATIEMPOS DE LA VIDA, COMO FUENTE DE SUPERACIÓN Y DESARROLLO PERSONAL

Cuestionario de evaluación

Se trata de calificar cada frase de 1 a 9		
1	Aunque puedo sufrir ante ciertos percances y acontecimientos, no me achico, sino que me crezco	
2	Defiendo sin ira mis derechos, respetando el de los otros (asertividad)	
3	Tengo cualidades (como cualquier otro) para decidir, perseverar, mejorar, cambiar la manera de ver los acontecimientos, llevar a cabo mis tareas a largo plazo (autoestima y autorregulación)	
4	No me creo con derecho a todo, sino que respeto las reglas de juego de la convivencia	
5	Me esfuerzo ante las tareas y obligaciones que no son ni fáciles ni a corto plazo	
6	Expreso mis opiniones sin condicionarlas a la aceptación del grupo, la moda o lo «políticamente correcto»	
7	Integridad, autenticidad: «Digo la verdad y lo que pienso sin temer la crítica de mi grupo»	
8	No uso mis frustraciones para echar nada en cara a otros ni para reaccionar con ira	
9	Tengo esperanza en que, con responsabilidad y pese a posibles contrariedades, irán bien mis estudios, mi trabajo y mi vida	

❑ PRÁCTICA N° 3

Evaluación del bienestar personal de hijos y padres

Desde la perspectiva familiar, pretendemos que padres e hijos (cada cual desde su perspectiva y sus responsabilidades, y, quizá, adaptando a sí mismo cada frase del cuestionario) efectúen una autoevaluación del bienestar personal y de la felicidad a largo plazo, dentro de la solidaridad con los demás, cercanos y lejanos. Indagamos algunas cualidades de la felicidad, asumiendo que su práctica tendrá beneficiosos efectos sobre la persona, su estado de ánimo, rendimiento, salud, conexión con los valores...

ÁREAS DEL BIENESTAR PERSONAL Y LA FELICIDAD

Cuestionario de evaluación

Se trata de calificar cada frase de 1 a 9

Aspectos biológicos y físicos

1	Para mí (o para mi hijo o hija) lo importante y básico es una vida confortable y placentera	
2	Estoy contento con mi cuerpo y me veo saludable y con energía (pese a déficits e incluso a discapacidad)	

Aspectos académicos/laborales

3	Los contratiempos académicos/laborales (míos/de mi hijo o hija) me dejan sin recursos	
4	Procuro que mis pretensiones y metas académicas guarden equilibrio con mis capacidades	
5	Soy capaz de esforzarme para llevar a cabo mis tareas a medio y largo plazo	

Aspectos psicológicos

6	Disfruto de la vida con alegría y enriquecimiento personal, pese a posibles reveses	
---	---	--

7	Mis emociones y sentimientos positivos superan con creces a los negativos	
8	Me considero competente para llevar una vida con sentido	

Aspectos sociales

9	En casa nos contamos nuestras actividades con los amigos	
10	El uso de la informática no nos aísla, sino que, por el contrario, ayuda a nuestra comunicación	
11	Mi relación con los amigos no es absorbente y no tengo miedo a su crítica negativa	

Aspectos relacionados con la trascendencia y la espiritualidad

12	Cultivo/cultivamos los valores de compromiso con los demás y los llevamos a la práctica	
13	Estimo (dentro o no de una creencia religiosa) que hay valores que nos trascienden	
14	La comprensión, la gratuidad y el perdón son norma de mi conducta con cierta frecuencia	

Nota. Lo importante en este tipo de cuestionarios es la reflexión, no la suma de puntos. También la comparación con una nueva aplicación pasados unos meses.



MORALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

No existía ningún deber ninguno, para un hombre consciente, excepto el de buscarse a sí mismo, afirmarse en su interior tanteando un camino hacia delante.

(Herman Hess, Demian)

1. ENTRE ADOLESCENTES

«Entre los hombres niños». Se trata del título de un capítulo de Siddhartha, el sugerente libro de Herman Hesse. En él se nos narra cómo Siddhartha, que ha dejado su retiro de privaciones y meditación con los ascéticos samanas, observa y participa en la vida de las gentes sencillas de la ciudad, pero con el paternalismo y orgullo distante del que se cree superior. Son para él sólo «hombres niños»: se apasionan, sufren y aman sin contención; no son capaces, como él, de pensar, esperar y ayunar.

Frecuentemente, ojalá nos equivoquemos, se nos puede acusar a los adultos de un comportamiento semejante: nosotros, «que hemos pasado tantas y tantas privaciones», miramos con pretendida superioridad moral a estos adolescentes desbocados, «incapaces de controlarse». Algunos lo disimulamos con beneplácito cómplice o con displicente indulgencia, muy a la moda; otros, escandalizados, en «virtuosos» corrillos de adultos, comentamos la última gacetilla con jóvenes como protagonistas y formulamos, desde la fatua distancia del fariseo, nuestra desdeñosa oración: «Gracias, Señor, porque no soy como esos adolescentes...». Pero no, no son así todos los adultos; los hay también (y cada vez más) quienes, con fe y esperanza renovadas en el quirófano cosmético, creen fervorosamente que «si no se hacen como adolescentes no entrarán en el reino de los cielos».

Así pues, embarcados en la tarea de describir los valores morales de nuestros jóvenes, no quisiéramos caer en la tentación de suponer a priori ninguna superioridad moral de los adultos sobre los adolescentes, ni proclamar, a golpe de pegadiza melodía, el ingenuo deseo de «volver a los 17». Sin embargo, pretendemos invitaros a vislumbrar los fundamentos más hondos del comportamiento de nuestros jóvenes, el velado venero de su práctica cotidiana. Se trata, en un símil pictórico, de explorar el fondo moral que ofrece perspectiva, asiento y asidero al esbozo de sus valores socioeducativos, que hicimos en otro capítulo.

Un pintor pone especial cuidado a la hora de elegir la superficie, los tonos, las líneas maestras... Cada elección es una posibilidad y una limitación. Obligados también

nosotros a tomar una opción, confesamos por adelantado la orientación (y limitación) de nuestro estudio: la «superficie» y las «tonalidades» en las que vamos a bosquejar el talante moral de nuestros adolescentes son los de la psicología moral vinculada al enfoque cognitivo. Desde esta perspectiva, comenzaremos por una breve introducción al desarrollo moral de los adolescentes; posteriormente, basándonos en nuestra investigación, describiremos las rutas más frecuentadas por nuestros adolescentes; sugeriremos una tipología de los jóvenes a partir de las características morales investigadas y concluiremos con algunas sugerencias sobre posibles estrategias de educación moral.

2. ADOLESCENTES EN DESARROLLO MORAL

Cuando se habla de desarrollo, cualesquiera que sean los aspectos considerados - fisiológicos, psicológicos o morales-, se tiene la tentación de suponer que son rígidos escalones por los que una persona debe transitar al unísono con sus colegas en edad, si no quiere ser tachado de «anormal», «retrasado» o quedar con el estigma de una «fijación» morbosa. Tal vez esto no sea cierto de ninguna de las líneas de desarrollo, pero menos en el desarrollo moral. Las múltiples, y contrapuestas, perspectivas de la psicología moral hacen aún más difícil sostenerlo. Entre ellas tuvimos que optar y hemos prescindido de aquellos enfoques de la moralidad que consideramos reduccionistas. Nos referimos a los que diluyen la realidad del hecho moral en otras dimensiones: no consideramos plausible que se pueda explicar la moralidad de nuestros adolescentes, al menos en su esencia más profunda, recurriendo únicamente a la instancia psicológica del súper-yo (un yo ideal, cristalización de las imposiciones paternas y sociales), tal como nos propone el psicoanálisis; ni tampoco nos ofrece suficiente explicación suponer, con la sociobiología, que, cuando nuestros jóvenes realizan comportamientos «morales», están reproduciendo dócilmente estrategias de supervivencia y selección inducidas, con paciente maquiavelismo, por los «genes egoístas» de nuestra especie, que así los (y nos) «utilizan».

Nosotros consideramos que la moralidad se vincula a obligaciones y preceptos que van más allá de las normativas sociales convencionales. Es cierto que a estas últimas se atienen también nuestros adolescentes - «normas» en su ropa o en su corte de pelo-, pero, aunque así quieran explicarlos algunos psicólogos conductistas, estimamos que la obligación moral no se reduce a un mero aprendizaje normativo por muy aderezado que vaya con ansiedad o conformidad. En conclusión, creemos que la moralidad en las personas, adolescentes o no, responde a una dimensión peculiar del ser humano que se descubre íntimamente obligado e interpelado por el deber. Esta evidencia de la «razón práctica», en la que tanto insistió Kant, ha sido psicológicamente abordada por la psicología cognitiva moral. La teoría de desarrollo moral propuesta por Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, entre otros, puede ayudarnos en este acercamiento a los principios de nuestros jóvenes, por lo que procedemos a recordar brevemente sus líneas

fundamentales.

2.1. Los adolescentes han accedido a un estadio de moral autónoma, según Piaget

Piaget (1932) considera que se produce en los niños y preadolescentes un desarrollo moral que les permite avanzar desde un estado de heteronomía (3-8 años) a otro de autonomía, estadios a los que precede una etapa premoral. El nivel de desarrollo cognitivo, y el tipo de relaciones sociales son factores decisivos en este progreso. El adolescente se situaría, según este esquema, en una etapa de autonomía moral. ¿Y eso qué significa? Expliquémoslo contraponiendo los dos estadios piagetianos.

En el patio están jugando un grupo de niños de seis años. La profesora se acerca para repartirles unos caramelos. Se escucha, decidida, la vocecita de Paula: - «Señorita, a Celia no le des caramelos. Es una mentirosa». - «Pero bueno, Paula, ¿por qué dices eso?» - «Sí, seño. Ha dicho que dos y dos son cinco».

Paula aún está en la etapa heterónoma: la mentira no tiene que ver con la intención, sino con el hecho «físico» del enunciado; sólo llega a considerar la justicia como retribución de algo que se ha hecho bien. Es que, en la etapa heterónoma, las reglas morales se identifican con las normas y convenciones sociales; aparecen como coercitivas y asociadas con el premio o castigo. Este primer nivel del desarrollo infantil tiene que ver con su desarrollo cognitivo, caracterizado por el egocentrismo.

El egocentrismo le incapacita para diferenciar entre lo subjetivo y lo objetivo y, en consecuencia, los estados internos van a adquirir para nuestra niña una consideración de realidad exterior. Es una etapa de «realismo moral» (Piaget, 1932), en la que el niño:

- Observa, como Paula, la letra antes que el espíritu de la ley. Las reglas son iguales, ya que los niños no comprenden ni se preguntan por las razones que hay detrás.
- Experimenta una «reificación» o cosificación de las reglas; le aparecen como algo externo, fijo y absoluto, semejantes a leyes físicas.
- Juzga lo bueno y lo malo según el acatamiento a las normas de los adultos, que acepta automáticamente como verdaderas.

Poco antes de la preadolescencia nuestra todavía niña se abrirá a la autonomía moral. En la etapa autónoma las normas se establecen y cambian mediante el acuerdo; y tienen como características la reciprocidad y la universalidad. Se logra una consideración de la moral basada en la igualdad, en la cooperación dentro del grupo y en la consideración de las reglas desde la justicia y el respeto mutuo. Cognitivamente, el niño, casi preadolescentes ya ha accedido al estadio de operaciones concretas. También ha superado el egocentrismo, en su desarrollo social, y, desde la capacidad de ponerse en el

lugar del otro (empatía), es posible que tenga en cuenta la posición y las necesidades ajenas.

Este progreso vendrá facilitado por un tipo de experiencias sociales diferentes, basadas en la cooperación y el juego dentro del grupo. Como resultante de todo ello, vamos a encontrar ahora que:

- El origen de las reglas aparece como fruto de la discusión racional y de la cooperación entre los miembros del grupo.
- La aceptación de las reglas no va a estar basada fundamentalmente en la autoridad que las impone, sino en la comprensión o explicación subyacente. La «justicia» se convierte en criterio cardinal para juzgar las reglas morales, pero ahora será entendida más en el sentido de igualdad que como obediencia y retribución. «Siempre que existan conflictos entre la autoridad y la igualdad, el niño de moral heterónoma elegirá la autoridad, mientras que aquel cuya moral sea autónoma escogerá la igualdad», afirma Elliot Turiel (1983: 180).

Nuestros adolescentes se sitúan predominantemente en el estadio autónomo: los conceptos de justicia, igualdad y proporcionalidad están definitivamente ganados. Pero también pueden convivir en ellos los dos tipos de moral: heterónoma y autónoma.

2.2. Los adolescentes pueden acceder a un nivel postconvencional, según Kohlberg

Lawrence Kohlberg profundizó en la descripción piagetiana del desarrollo moral. En su investigación sitúa a las personas, niños, adolescentes o adultos, ante situaciones de conflicto; por ejemplo, conflictos entre intereses particulares, normas legales y valores morales. Son sus conocidos dilemas. Establece la existencia de tres niveles de moralidad en secuencia evolutiva. Cada nivel va a estar representado por dos estadios (Kohlberg 1968; Kohlberg, Power y Higgins, 1989):

Primer nivel: moralidad de coerción, el nivel preconvencional (6-11 años). En este nivel los juicios morales son instrumentales y la obediencia se basa en un cálculo de recompensas y castigos que administra la autoridad, cuyo respeto «no descansa en un sentido de sacralidad, sino en el miedo y la prudencia. En la mente del niño las reglas y las leyes se asocian con el poder y sirven como guías para evitar el castigo» (Turiel, 1993: 191). El castigo es la justificación de lo que es bueno o malo y la justicia no se diferencia de la estructura de poder. Dos estadios se reconocen en este nivel: a) orientación a la obediencia y el castigo y b) intercambio y propósito instrumental. En este segundo estadio los jóvenes (y adultos) asumen las reglas si favorecen los intereses propios; pueden aceptar así normas de intercambio - «doy si me das» - pero por egoísmo.

Segundo nivel: moral convencional (12-17 años), referida a las reglas y la autoridad.

Surge al principio de la adolescencia y tiene bastantes similitudes con la moral heterónoma piagetiana. Se desarrolla en dos estadios:

- Estadio de acuerdo y lealtad con las personas próximas. El adolescente considera las expectativas que tienen las personas, unas sobre otras, y las relaciones de conformidad. Obra por aprobación social, en pos de la imagen estereotipada de persona moralmente «buena» y el cumplimiento de las expectativas sociales en el papel que cumple.

Hoy se ha convocado huelga en Bachillerato

Hoy están los alumnos de 1º D planteándose si se suman o no a esa huelga. En realidad, no hay mucho que discutir; la mayoría de los alumnos se ha apuntado, como se suele hacer casi siempre. Lo han planteado los que ellos llaman «el Sindi», por no sé qué asuntillo de frío en la clase. Y, como dice la mayoría: «Son colegas, macho. Además, ¿a quien no le mola un día sin clase?». Sin embargo, no todos lo tienen tan claro. Oigamos, oigamos.

PEPIÑO. ¡Pero no te arrugues, tío! ¡Cómo vas a dejar en la estacada a los colegas de segundo! Además, hoy por ellos, mañana por nosotros. Que yo estoy en el Sindi y estamos planeando una «plantá» a la prole esa que te cae tan mal.

DANIEL. Si no es arrugarme, no. Es que creo que hay que mantener el orden. Nos lo ha dicho claramente el director: «¿Cómo funcionaría esto, si cada uno hiciera lo que le parece?».

DAVID. Ya estamos. Tú eres como Rafa, un cagueta. Que no hace huelga porque tiene miedo a su papi.

RAFA. Pues sí. Qué necesidad tengo de meterme en líos que no traen más que problemas. A mí no me gustan los líos, ¿vale?

DAVID. ¿En líos, dices? Amos, anda. Tenemos derecho a huelga y es una ocasión que ni pintada para un día sin clase.

RAFA. Así que por eso haces tu huelga. ¿Y tú qué piensas, Sergio?

SERGIO. Pues yo, yo lo que diga la mayoría. Creo que hay que ser buenos compañeros.

PEPIÑO. Así me gusta. Un buen chaval, ¿veis? No como el berzas de José.

SERGIO. ¿Pues qué va a hacer José?

PEPIÑO. Le llamo berzas porque siempre está con lo de la ecología. Dice que con él no

contemos.

JosÉ. No, no pienso hacerla. Creo que hay que contribuir a un planeta más limpio para todos, sobre todo para el futuro. Un poco de frío es un poco menos de contaminación.

Identifica el nivel moral en el que probablemente se encuentran:	
RAFA	
JOSÉ	
DANIEL	
PEPIÑO	
DAVID	
SERGIO	

-Estadio del respeto de la ley y el orden. La persona se mueve por el cumplimiento del deber y el respeto a la autoridad, procurando el mantenimiento de orden social. Así pues, la moralidad no se distingue claramente de las demandas de la institución social; las normas forman parte de un sistema fijo al que se respeta. Como afirma Kohlberg, el término «convencional» significa atenerse y apoyar las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad simplemente porque son reglas, expectativas o convenciones de la sociedad. Hay similitudes con el estadio heterónomo piagetiano. Sigue siendo una moral extrínseca; sin embargo, la consideración de la ley, autoridad y sistema social es más abstracta que en el niño heterónomo piagetiano.

Tercer nivel: moralidad postconvencional, una moralidad de justicia y principios. Este nivel emerge al final de la adolescencia y principios de la edad adulta. Es posible porque el adolescente accede en su desarrollo cognitivo al estadio formal, que es una condición necesaria pero no suficiente para su consecución. Las expectativas y las reglas sociales se mantienen, pero basándolas en los conceptos de respeto mutuo, justicia y derechos. Como en la moralidad autónoma piagetiana, hay una clara distinción entre las demandas del orden social y la moralidad. Se desarrolla en dos estadios:

-Estadio de contrato social, utilidad y derechos individuales. Las leyes se consideran

fundamentadas en un acuerdo social pero se reconoce que todo ser humano tiene derecho a la vida y a la libertad, por encima de las instituciones.

-Estadio sexto, de moral de principios éticos universales, que tienen prioridad sobre los acuerdos o convenciones. La persona se guía y se compromete con la regla de oro de la moralidad: «Haz al otro lo que quieras para ti».

Algunas aclaraciones que tener en cuenta: en primer lugar, situar a nuestros adolescentes en un determinado nivel en cuanto a su juicio moral no nos permite establecer automáticamente una correspondencia con su acción. La relación entre el juicio y la acción morales es tan importante como difícil de establecer. En ella intervienen muchos factores contextuales, además de los emotivos y cognitivos. Por ello, el nivel de desarrollo moral es diferente si, además de razonamiento moral, se considera el compromiso, de hecho, con las tareas o las personas, como bien señala Thomas Kitwood (1996). Se ha constatado que cuanto más alta es la etapa de desarrollo, más previsible es el comportamiento; o, mejor dicho, se incrementa la coherencia del comportamiento entre lo que se piensa y lo que se dice. En segundo lugar, ¿habrá diferencias según el género? Hemos constatado y comentado algunas relativas a valores concretos en otros capítulos. Carol Gilligan (1982) estudió el desarrollo moral en mujeres y describió ciertos rasgos particulares. En cuanto al desarrollo moral, señala Carol Gilligan, se observan estas disimilitudes, atribuibles, en su opinión, a causas históricas. Las mujeres, «con una voz diferente», subrayan más la relación personal, la intimidad, la elaboración pragmática de las normas, el cuidado y el rechazo al costo emocional de la competitividad; los hombres acentúan la objetividad y la racionalidad lineal del discurso, la independencia, la elaboración legal de las reglas y la competitividad.

La construcción de la moralidad, recordemos a Jean Piaget y Lev Vigotsky, descansa sobre factores cognitivos y sociales. Debemos entender que el desarrollo moral que alcancen nuestros jóvenes es una resultante en la que intervienen, entre otras, estas variables. Advierte Kohlberg que, para alcanzar, en general, estadios morales avanzados, el contexto ha de propiciar experiencias que faciliten cognitivamente el surgimiento del estadio de operaciones formales; pero, también, espacios en que ejercer prácticas democráticas de reflexión y participación en la construcción de los valores.

Con ello, viene a señalarnos qué entornos educativos y familiares deberíamos ofrecer a nuestros adolescentes para fomentar su ascenso moral. Por eso, no en todas las civilizaciones los jóvenes (o los adultos) acceden, en la misma proporción, a niveles elevados de moralidad. Un factor importante de este entorno social que favorece o limita el desarrollo moral del adolescente, es la consideración que una determinada sociedad hace de la etapa de la adolescencia, el «papel» que se atribuye a los adolescentes en la vida social «real». En la historia las variaciones han sido tales que van desde períodos en que no se reconoce esta etapa vital como tal, a épocas, como la actual, en la que los

límites de la adolescencia se expanden borrosamente. El cuadro siguiente quiere relacionar el estatus social de la adolescencia con el progreso moral en la historia.

PIAGET	KOHLBERG	HABERMAS	ADOLESCENTES
Estadio 1. HETERENOMÍA Las normas son intocables e impuestas por los adultos. Toda modificación es transgresión.	Nivel 1. PRE-CONVENCIONAL • 1ª etapa: <i>Heteronomía</i> — Autoritarismo. — Obediencia ciega. • 2ª etapa: <i>Individualismo y conveniencia</i> — Busca el interés propio. — Bien relativo y concreto.	1º etapa. CIVILIZACIONES ANTIGUAS <i>No hay ciudadanos, sólo súbditos</i> — Justificación mítica de normas. — Fidelidad al grupo.	Paso de niño a adulto. La adolescencia prácticamente no existe Moral heterónoma en adolescentes-adultos.

(Fase intermedia de progresiva interiorización y generalización de las reglas, debido a la cooperación y a la reflexión.)	Nivel 2. CONVENCIONAL • 3ª etapa: <i>Acuerdo y lealtad</i> con las personas próximas; pero no se universaliza. • 4ª etapa: <i>Respeto a la ley y el orden</i> establecido en la sociedad o grupo. Subordinación al sistema social.	2ª etapa. CIVILIZACIONES DESARROLLADAS (filosofía griega, cultura judeocristiana) — Se fundamentan las normas a partir de una imagen del mundo con contenido, al que se suele dar un valor universal, absoluto. <i>Ciudadanía limitada</i>	Los adolescentes, varones de clase privilegiada, las mujeres y los siervos, son considerados legalmente como niños. Predominio de moral heterónoma fuera de la clase privilegiada. Moral convencional en el joven-adulto ciudadano.
Estadio 2. AUTONOMÍA La norma, resultado del mutuo y libre consentimiento; por eso es digna de respeto. Se puede modificar por vía democrática. Reciprocidad y universalidad.	Nivel 3. POST-CONVENCIONAL • 5ª etapa: <i>Contrato social</i>: El interés general prevalece sobre el particular o grupal. Derechos del individuo anteriores al pacto social (respeto a las minorías). Imparcialidad.	3ª etapa. PRIMERA MODERNIDAD (a partir de la <i>Ilustración</i>) — Pluralidad de visiones del mundo; no hay principios incuestionables; — sólo hay un principio formal: la razón. Ciudadanos libres e iguales	Aparece la adolescencia a finales del XIX. Los adolescentes quedan privados de derechos de «adultos». Retenidos en una moral convencional.

	• 6ª etapa: <i>Principios universales</i> — Librement asumidos. — La persona como fin. — Lo social es válido en cuanto respet los principios universales de justicia.	4ª etapa. CAPITALISMO AVANZADO <i>Sociedad de personas</i> Normas mediante <i>diálogo, comunicación y argumentación racional y libre.</i> Lo importante es el <i>procedimiento</i> o <i>forma</i> , no el contenido.	Adolescencia larga: libertad y falta de responsabilidad. Moral de regresión hedonista. Avance al nivel post- convencional en algunos grupos.
--	--	--	--

En conclusión, la presencia en nuestra sociedad de una etapa en la vida de la persona que consideramos como adolescencia - es decir, de aprendiz de adulto - puede verse, en ciertos aspectos, como un bloqueo a su desarrollo moral. Puede significar relegar a gran parte de la población a una situación cercana a la infancia, en la que no se permite asumir papeles de adultos ni ejercer responsabilidades, lo que tiene consecuencias en la maduración moral.

Esta limitación de prácticas ha sido interpretada habitualmente como una estrategia para mantener a estos jóvenes, dentro del claustro educativo, asumiendo acríticamente los valores tradicionales e impidiendo su participación y protagonismo en la transformación de la sociedad. Hoy día, momento de cambio social frenético, pudiera interpretarse como fórmula para inducir en los adolescentes los «valores» de la ideología mediático-social dominante, que no tiene por qué ser defensora de los valores tradicionales; por el contrario, bajo el palio de valores de «vanguardia» y «enseñanzas de ciudadanía», pudiera también ocultarse una instrucción - o adoctrinamiento - orientada a disolver valores que han servido otrora para dar sentido y cuajar la identidad social. En este sentido escribe Victoria Camps (2008): «La Educación se encuentra inmersa en la línea de pensamiento postmoderno, débil, destructor inmisericorde con el pasado, pero incapaz de arriesgar ideas constructivas de futuro y que ha revitalizado el mito de la bondad natural de la infancia, bondad que la sociedad pervierte indefectiblemente».

Se hace, pues, necesaria una reflexión sobre si los contextos instruccionales y

sociales en que situamos a los adolescentes les estimulan, o no, a un desarrollo moral. Pero acerquémonos al talante moral de los adolescentes actuales.

3. CRITERIOS MORALES EN LOS ADOLESCENTES

¿Cómo viven la «obligación», la urgencia de los valores morales nuestros adolescentes? ¿Hasta qué punto sienten el «deber» como imperativo ineludible de su «conciencia»? ¿Qué están dispuestos a dar o a qué renunciarían por estos «valores» que profesan? Algo de ello podemos intuir a través de sus respuestas al cuestionario en que basamos nuestra investigación. Ofrecemos un breve resumen y comentario de los datos más sobresalientes.

3.1. La epistemología moral de los adolescentes

Las personas, señala Ortega y Gasset con acierto (1939: 22), vivimos sobre un fondo de creencias. En ellas «somos, vivimos y nos movemos»:... creemos en la permanencia de las cosas, en las personas, creemos en las verdades, «nuestras verdades». Sin embargo, no creemos igual en todas las personas ni de la misma manera en todas las «verdades». Seguramente que en su charla con los amigos ha polemizado sobre fútbol, sobre arte, religión, política, sobre ciencia... y sobre moral. Habrá defendido sus tesis proclamando que «esto» o «aquello» es verdad. ¿Hasta qué punto considera que es «verdad»? ¿Estaría igualmente dispuesto a defender su «verdad» cuando se trata de gustos (el clarete de la Ribera de Duero está muy bueno) que si se trata de una «verdad» histórica (Viriato se levantó contra los romanos...)? ¿Igual si se trata de una verdad «científica» (los cuerpos se dilatan con el calor) o de una verdad «moral» (el aborto, la esclavitud... son moralmente aceptables, rechazables...)?

Cada época parece asentarse firmemente o más firmemente sobre un determinado tipo de verdades: las Sagradas Escrituras eran el último e indubitable criterio en la Edad Media, pero con el telescopio de Galileo la ciencia comenzó a eclipsar la luz de la fe. Hasta hace poco, las verdades morales parecían gozar de una solidez incuestionable, sobre todo en culturas cerradas. Y, los adolescentes de hoy, ¿qué grado de «certeza» conceden a sus verdades? Lo trataremos en el capítulo 12, que considera sus epistemologías. Aquí sólo vamos a referirnos a una parcela pequeña de este suelo de verdades: las «verdades morales». ¿Consideran los adolescentes que se puede afirmar con certeza que algo es bueno o malo moralmente? ¿Son, para ellos, igualmente verdaderas todas las opiniones sobre moral? ¿A qué criterios recurren para reafirmarse en su «verdad» moral?

[En un estudio un anterior al que tomamos como base en este libro \(Pecharromán, 2004\)28,](#) se solicitaba a adolescentes de distintas edades que se posicionaran ante principios relacionados con la verdad moral, con tareas semejantes a las propuestas en el

cuadro siguiente:

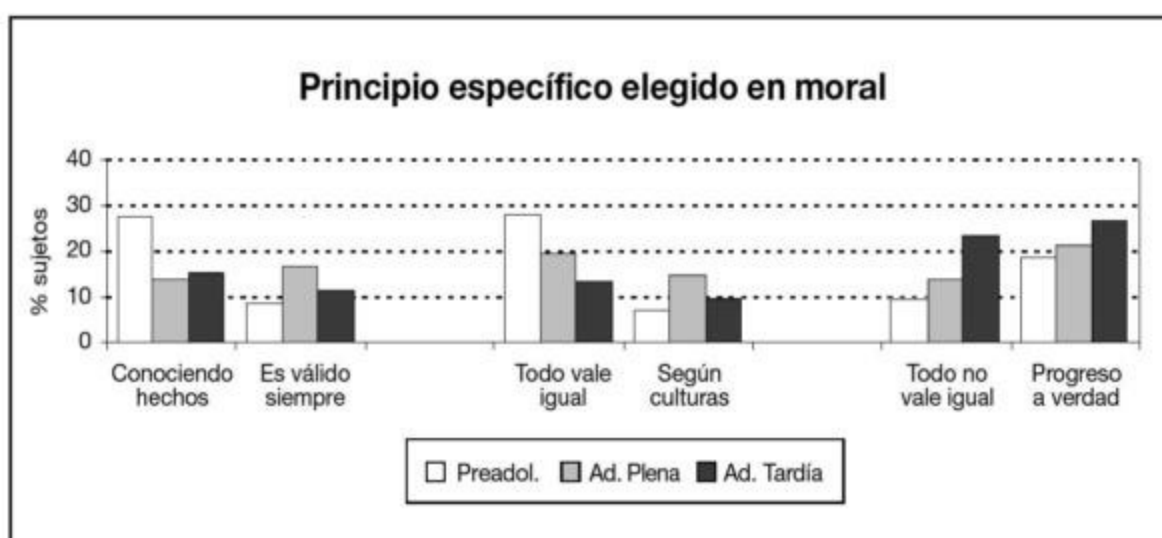
¿HASTA DÓNDE CREES TUS VERDADES MORALES?

A continuación se te propone un pequeño ejercicio para ayudarte a descubrirlo:	
1º Después de pensarlo bien, elige entre todas las afirmaciones: 1, 2, 3, 4, 5, 6: En primer lugar: En segundo lugar:	
1. En la mayoría de los casos, y una vez que conoces todos los hechos y detalles, se puede afirmar claramente que algo está bien o mal hecho. (<i>Los hechos</i>)	
2. Sabemos que en cada época histórica o en cada pueblo unas conductas se ven como buenas y otras como malas (solidaridad, esclavitud...) y no coinciden; pero en esto ninguna cultura está más en lo cierto que otra. (<i>Según culturas</i>)	
3. Con esfuerzo puedo llegar a un conocimiento cada vez más aproximado de lo que está bien o mal (sobre solidaridad, aborto...), pero nunca estaré totalmente seguro de que una conducta sea buena o mala. (<i>Progreso crítico</i>)	
4. Cada uno de nosotros opina lo que le parece (sobre aborto, terrorismo, solidaridad...). Todas las opiniones sobre si algo está bien o mal son igualmente válidas y verdaderas. (<i>Todo vale igual</i>)	
5. Hay conductas «malas» o «buenas» moralmente y esto debe valer en cualquier parte. (<i>Verdad siempre</i>)	
6. Nunca se puede saber qué es propiamente lo bueno y lo malo ya que nuestras opiniones son subjetivas, pero no todas las opiniones son igualmente justificables y aceptables. (<i>Todo no vale igual</i>)	
2º Justifica con tus palabras por qué has elegido estos principios.	
3º Estás discutiendo con un compañero sobre si una determinada conducta está bien o mal moralmente. ¿Crees que los dos tendréis igual de razón o verdad en vuestras opiniones? Explica cómo puedes saberlo.	

- ☐ Si has elegido los principios 1 y 5 profesarías un objetivismo moral. Crees que hay valores y verdades morales absolutas al margen de lo que los sujetos o culturas puedan pensar.

- ❑ Si has elegido los principios 2 y 4 profesarías un relativismo moral. Rechazas que haya verdades morales absolutas y crees que en el fondo, aunque la gente no lo acepte, no hay una «verdad» moral, sino afirmaciones que hacemos según el contexto.
- ❑ Si has elegido los principios 3 y 6 estarías cerca del constructivismo moral; para ti las verdades morales son «construcciones» de los sujetos o culturas en busca de un ideal de bondad. Algunos principios morales son más «justificables» y «razonables» y, por tanto, superiores.

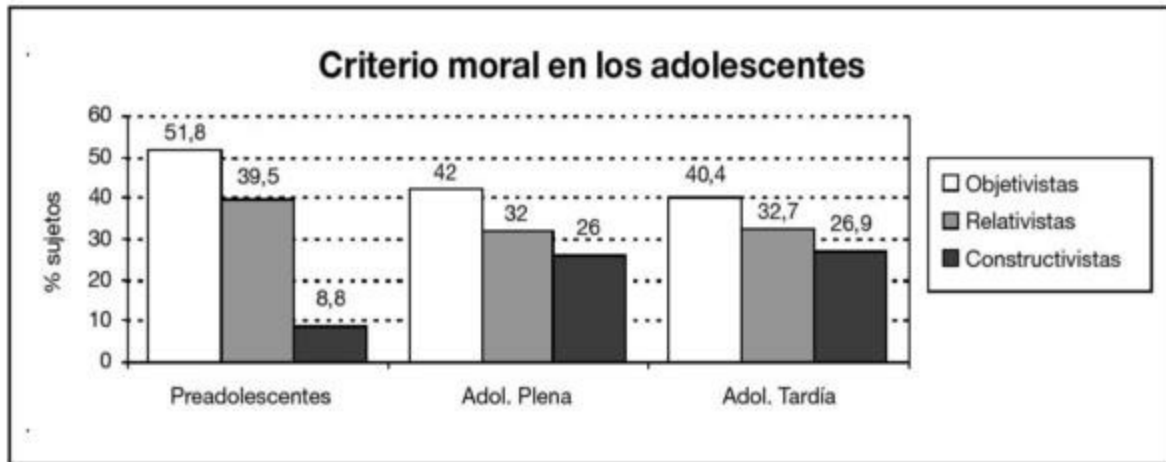
Se les pedía, por ejemplo, que eligieran el principio con el que se sentían más de acuerdo. Observamos en el gráfico que los preadolescentes se distribuyen preferentemente entre aquellos que piensan que la simple observación de los hechos nos transmite la bondad o maldad de la acción y aquellos que se entregan al relativismo, aceptando que cualquier opinión vale igual. Ambas posiciones se sitúan en una concepción bastante simple e inmediata del conocimiento moral.



Por el contrario, los adolescentes en la etapa tardía se acercan a concepciones más complejas, cercanas al constructivismo, y que hemos resumido en los principios «Todo no vale igual» y «Progreso a la verdad». No suscriben (sólo lo hacen un 15%) que el conocimiento moral sea tan fácil que se logre simplemente conociendo los hechos ni tampoco que sea un conocimiento absoluto (sólo un 11% afirma que es «válido siempre»); rechazan también al relativismo moral, ya que sólo el 13% acepta que «todo vale igual». Al respecto, los adolescentes de plena adolescencia se sitúan en posiciones intermedias.

También nos interesó conocer sus criterios morales y para ello solicitamos a nuestros jóvenes que nos explicaran cómo averiguarían si una afirmación sobre la moralidad de

un hecho - un bombardeo, la esclavitud, el aborto, la infidelidad... - es o no «verdadera»; por ejemplo, en una discusión sobre la bondad/maldad de estos hechos.



Los preadolescentes no captan plenamente la complejidad de los hechos morales. La mayoría cree que en una discusión moral uno tendrá la razón y, para dirimir la cuestión, señalan la estrategia de «preguntara una persona que sepa», «según la persona que lo diga» o «darse cuenta de los hechos»; también hay una importante proporción de preadolescentes relativistas, que se muestran escépticos sobre la posibilidad de conocer quién tiene razón en una discusión moral. En los adolescentes (de la adolescencia plena y tardía, ya que hay bastante homogeneidad) seguimos observando una alta proporción de posiciones «objetivistas»; defienden que en las discusiones morales uno sólo tiene la verdad y, para confirmarlo, acudirían a «expertos» o tomarían en cuenta la opinión de la mayoría. Se observa también una importante proporción de adolescentes con criterios relativistas en moral y que, por todo criterio, profesan un subjetivismo: «todas las opiniones valen igual». Por último, y aquí se aprecia más la diferencia con los preadolescentes, es también notable el porcentaje de jóvenes en plena adolescencia o adolescencia tardía capaces de expresar criterios más complejos, que denominamos «constructivistas»; por ejemplo, se inclinan por considerar que, en una discusión, cada interlocutor puede expresar razonablemente sus argumentos, que no es fácil una verdad absoluta y que lo que importa es la búsqueda constante y la justificación crítica de sus posiciones. El cuadro siguiente permite cotejar lo dicho con expresiones de estos jóvenes.

EXPRESIÓN DE LOS CRITERIOS MORALES EN LOS ADOLESCENTES

Estás discutiendo sobre si una determinada conducta está bien o mal moralmente. ¿Crees que los dos tendréis igual de razón o verdad en vuestras opiniones? Explica cómo puedes saberlo.

Respuestas en preadolescentes

«Pidiendo su opinión a otras personas»

«Porque cada uno dice lo que sabe. Si te mira a los ojos es verdad; si no, es mentira»

«Porque lo he visto»

«Nunca lo sabrás porque cada uno es como es y piensa como quiere»

«Nunca se puede saber si tienen razón»

Respuestas en adolescencia plena o tardía

«Preguntando a un profesor de ética o filosofía, que nos dirá si una conclusión es moralmente buena o mala»

«Comparándolo con lo moralmente correcto; lo que más se parezca a lo que la gente piense que es lo correcto»

«Yo pienso que depende de cuál sea el tema. Si están hablando por ejemplo, de que si está bien o no matar, y uno dice que sí y otro que no, entonces se piensa que tiene más razón el que dice que no, por principios y normas morales. Pero, si están hablando de cosas que no son tan trascendentales, yo pienso que los dos pueden tener razón en sus propias opiniones. «Valen lo mismo y ninguno estaría en la verdad, porque puede que no se llegue a ella. Tienen el mismo grado de verdad, porque para cada uno su opinión es la válida, aunque no sea válida para el otro»

«Nunca lo podremos saber. Yo creo que no puedes saber quién tiene más razón porque no es un hecho en el que haya una conclusión sino diferentes opiniones»

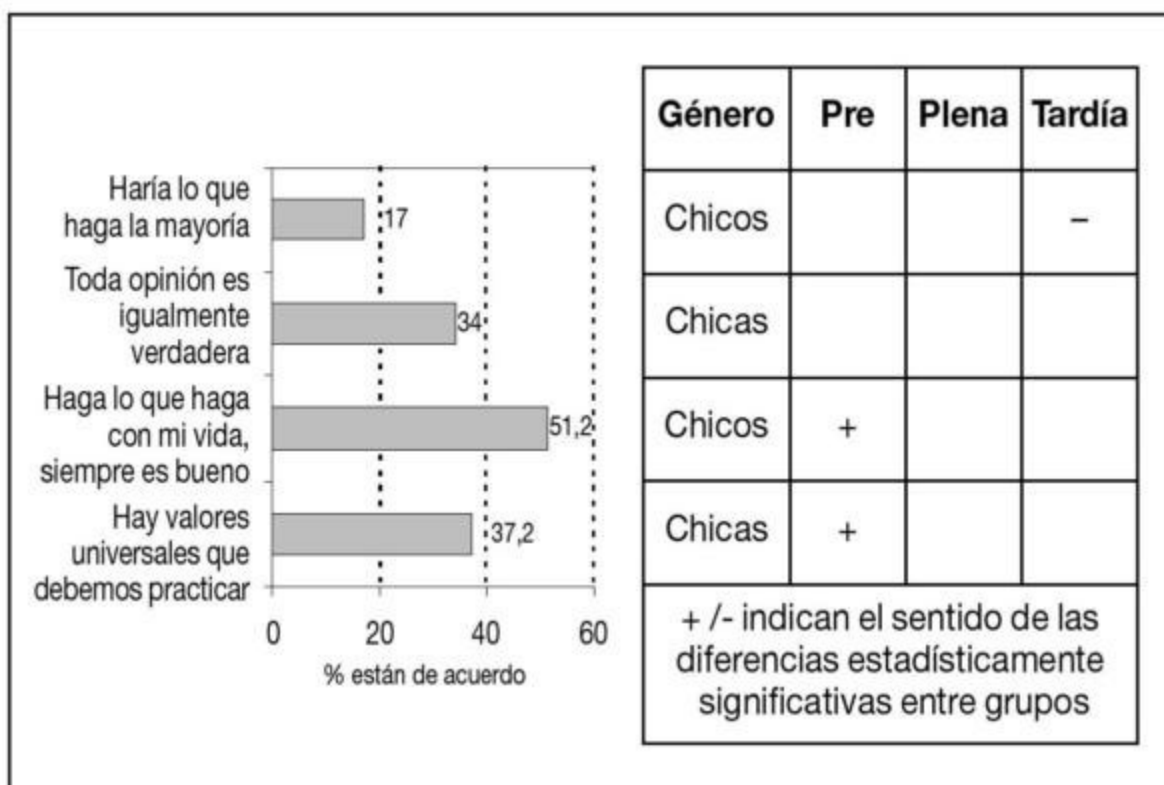
«Quien tenga los argumentos más coherentes para todos, es decir, que no sólo sean coherentes para él»

«Pienso que los dos compañeros tenemos algo de verdad. En principio no sabemos si uno de los dos es más verdadero que el otro; simplemente debemos escuchar las dos partes, porque, quizá, las dos tengan el mismo grado de verdad»

Nuestro estudio más reciente, con muestra de las diversas zonas de la Comunidad de Madrid, viene a confirmar y completar los análisis anteriores. En general, son pocos los que se adhieren al criterio sociológico de hacer «lo que haga la mayoría», pero todavía tiene cierta presencia (17%) y más en los varones adolescentes. En la adolescencia tardía, sin embargo, este criterio pierde aceptación. Más acuerdo muestran con el criterio relativista «todas las opiniones sobre cualquier tema, tuyas o mías, son igualmente verdaderas»; observamos que una tercera parte de adolescentes da su asentimiento con este principio y hay un porcentaje similar que prefiere no definirse. Estos datos indican una presencia muy importante del relativismo moral en nuestros adolescentes, que podría resumirse en la máxima: todo vale y nada vale.

Sí parece deducirse de nuestra investigación que el campo de lo moral se va achicando, reduciendo. Poníamos a la consideración de nuestros adolescentes la siguiente máxima: «Haga lo que haga con mi vida es bueno moralmente». Sólo un 31 % mostró su desacuerdo y el mayor porcentaje de aceptación se observó en los preadolescentes. La moral se bate en retirada cuando se trata de la «vida personal» del adolescente; sería importante poder precisar hasta dónde llega «su» vida, ¿sus estudios?, ¿sus diversiones...?

CRITERIOS MORALES EN LOS ADOLESCENTES



Probablemente, han calado en nuestra juventud eslóganes tan populares como «vive y deja vivir». Parece indudable que estamos y avanzamos (o retrocedemos) en una sociedad individualista donde se extiende la creencia de que cada uno puede hacer de su vida (mi cuerpo, mis sentimientos, mis...) lo que le parece bien. Este enfoque moral supone en nuestros adolescentes (tal vez como reflejo de la moralidad adulta) una pérdida del sentido de «comunidad»; sin esta dimensión, señala Alasdair McIntyre (1987), no es posible fundamentar una moral fuerte, una verdadera moral coherente que tenga solidez epistemológica.

Tal vez nuestros adolescentes responden así a la propaganda ideológica o simplemente comercial que consigue rentabilidad política o económica extremando las incitaciones narcisistas (tú tienes derecho a..., que nadie te...) que se imponen frente a una concepción moral más amplia en la que una persona también considera y relaciona las obligaciones morales consigo misma y con los demás. Se da, a veces, la paradoja de que, mientras se les exonera de obligaciones con los más cercanos («vive y deja vivir»): hermanos, padres, abuelos... (porque no son «su vida»), se les requiere para que se responsabilicen de «la paz internacional», el «futuro de la humanidad», «el cambio climático» y los «objetivos del milenio».

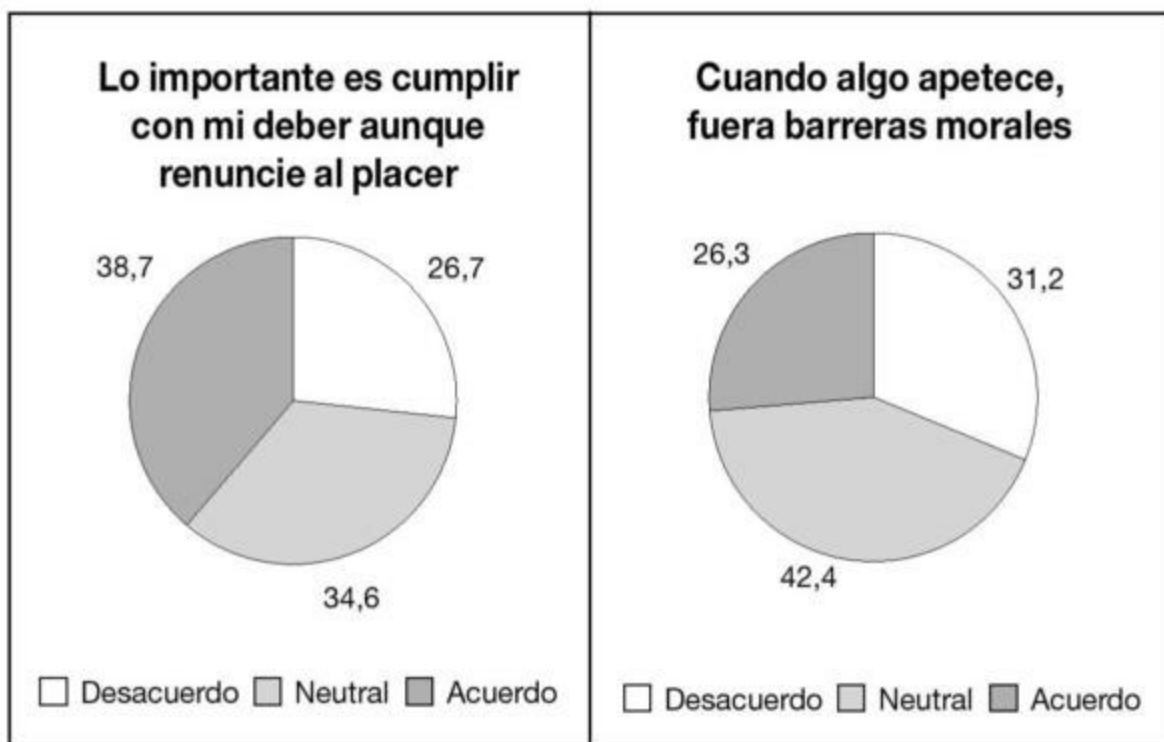
A pesar de todo, ¿creen que hay criterios morales universales? Sí, la mayoría de los adolescentes: un 60%. Queda un 40% que no está de acuerdo o no se define. Dicho bajo otra perspectiva, un 40% de nuestros jóvenes rechaza o no tiene claro que haya valores morales universales. A partir de este dato podemos predecir con qué obligatoriedad

viven nuestros adolescentes las propuestas morales que les formula la sociedad, sobre todo cuando éstas van en dirección opuesta a sus intereses o apetencias. Este importante relativismo o desacuerdo con criterios morales universales parece incrementarse desde la preadolescencia. Pero, afortunadamente, no todos son «relativistas» en la adolescencia plena o tardía; no pocos prefieren apartarse tanto del relativismo como del objetivismo moral y optan por considerar que, aunque nunca puedan establecerse unos criterios morales definitivos, sí puede hablarse de mejor o peor justificación y argumentación de unos principios frente a otros.

3.2. La conciencia moral en los adolescentes

Cuando nuestros adolescentes hacen algo que consideran que está mal, se arrepienten de haberlo hecho. En esto están de acuerdo casi el 80% y más las chicas que los chicos. Sin embargo, se produce una pérdida de este sentimiento de culpa conforme se incrementa la edad: el 13,6% de varones en su adolescencia tardía confiesa no sentir ningún remordimiento cuando hace algo malo. Aunque el porcentaje pueda parecer escaso, 14 jóvenes de cada 100, pensemos en la posible repercusión en conductas antisociales de estos adolescentes privados de este sentimiento moral.

Nunca ha sido tan habitual escuchar en ámbitos familiares o educativos el latiguillo exculpatorio «no me apetece» o, en un sentido más técnico, «esto no me motiva», formulado con perezosa ñoñería. A ello podemos haber contribuido haciendo del «juego» la máxima estrategia educativa y atribuyendo la responsabilidad del fracaso escolar a lo aburridas o desmotivadoras que puedan ser las clases. Quisimos indagar hasta qué punto los adolescentes comprenden la primacía que pueda tener el «deber» frente al «apetito». Se pidió a la muestra de adolescentes que manifestase su nivel de acuerdo con los siguientes principios: «Creo que lo importante es cumplir con mi deber aunque tenga que renunciar al placer» y «Cuando algo realmente apetece no hay por qué respetar barreras morales», dos importantes indicadores para señalar la salud moral de nuestros jóvenes.



El gráfico nos muestra esta «salud», que el lector está invitado a descifrar. Esta interpretación será también un juicio a toda la sociedad, ya que, como hijos de nuestro tiempo, si nuestros adolescentes piensan así o de otra manera, es porque en no poca medida reproducen lo que nosotros - padres, profesores, sociedad en general... - les hemos inducido. ¿Nos parecen «sanos» unos adolescentes que en más de la cuarta parte no renunciarían al placer por cumplir con el deber y que se saltarían las barreras morales por satisfacer sus apetitos? A estos porcentajes que así se definen con claridad, hay que añadir una proporción aún más elevada que se esconde tras la etiqueta «neutral», y cuya indefinición no nos atrevemos a interpretar, pero no parece que garantice un sólido compromiso ético. Se produce, además, un incremento del hedonismo conforme van transcurriendo los años de su adolescencia; en la adolescencia tardía, un 32,2% no renunciaría al placer en aras del deber (escaso eco debe tener la enseñanza de Kant en las clases de Filosofía).

Este hedonismo de adolescentes «mimados» hay que relacionarlo con el contexto de una sociedad consumista. En ella, además de una abundancia que nuestros jóvenes consideran «natural», se han beneficiado, también, de la novedosa situación del descenso demográfico, que los convierte en «rara avis» que proteger de toda posible inclemencia. Estos factores pudieran estar retrasando su evolución moral y fomentando una regresión a posiciones premorales de hedonismo irresponsable. Como ejemplo de esta actitud de «derechos» pero no obligaciones, en algunas universidades se ofrece (y algunas asociaciones promueven) que el joven firme el impreso en que niega a sus padres el permiso para informarse de sus calificaciones. Se trata, en algunos casos, de adolescentes

tardíos (18 años) que aún no han asumido una independencia económica ni contribuido en este sentido al bienestar familiar, pero que tienen «muy clarito» que se han de respetar sus derechos como ciudadanos.

Aún habrá quien exculpe: «¿Pero si todavía más de la tercera parte de los adolescentes creen que es importante cumplir con su deber? Esto no es más que la lógica rebeldía adolescente». Algo pudiera haber de todo eso y no debe entenderse que queremos hacer una censura global a nuestra juventud, sólo apostar por la imposición - tal vez no cabe otra palabra - de los límites adecuados²⁹. Apostamos, también, por el optimismo y esperamos que, como señala Khalil Gibran, buscando en la tierra las raíces del placer, trasciendan su hedonismo presentista y encuentren un tesoro lo verdaderamente valioso, que les pueda saciar:

El placer es un canto de libertad, pero no es libertad.

Es el florecer de vuestros deseos, pero no su fruto.

Es una llamada de la profundidad

a la altura pero no es lo profundo ni lo alto.

... Algunos jóvenes entre vosotros buscan el placer como si lo fuese todo y son juzgados por ello y censurados.

Yo no los juzgaría, ni ensuraría, los dejaría buscarlo.

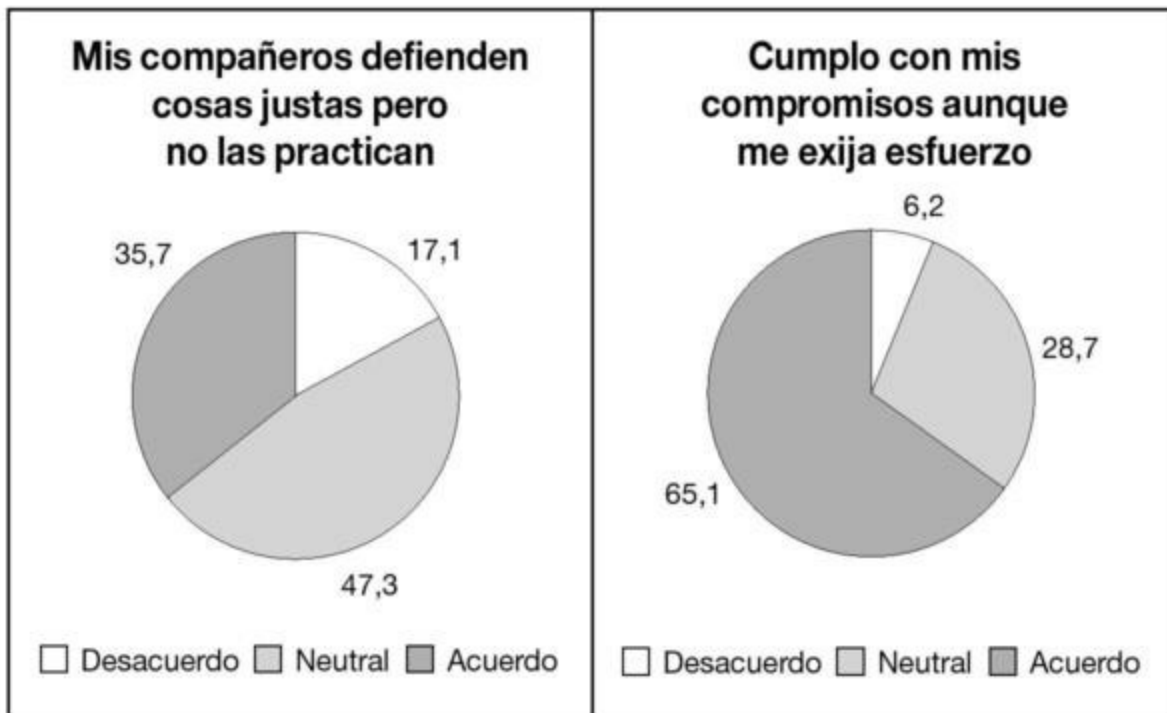
Porque encontrarán el placer pero no lo encontrarán solo.

¿No habéis oído hablar del hombre que escarbaba la tierra buscando raíces y encontró un tesoro?

Khalil Gibran: «El profeta»

3.3. Una cosa es predicar...

El que esté libre de este pecado que... se atreva a acusar a nuestros jóvenes. Por un lado, están los valores y principios morales y, por otro, va la práctica cotidiana. Y así en adultos y adolescentes. En nuestros jóvenes se aprecia una clara conciencia de esta inconsecuencia; una proporción importante (35,7%) señala su inconsistencia entre sus «teorías» y su conducta - no practican lo que defienden o no defienden lo que practican - y casi la mitad prefiere no pronunciarse al respecto.



Diálogo en el bar del centro

-Pues sí, son los intereses, intereses, ¿te enteras? lo que nos produce el cambio climático. Bush y su imperialismo... Ni respetan la ecología ni la paz, como en Irak.

-Bien, bien, Javier... Veo que te preocupa la paz y el medio ambiente, pero todos, todos podremos hacer algo... ¿no?

-Yo ya hago lo mío (enseña su camiseta del Che y su reverso con el eslogan «peace»). Hay que dar una lección a esos yanquis.

-Pero bueno, ¿no dices que eres pacifista?

-Y tú me estás tocando las narices (da una patada, enojado, al bote de Coca-Cola que se acaba de tomar)...

-Bueno, luego dirás que te crispo... pero si tan antiimperialista eres y tanto te preocupa el medio ambiente no sé qué haces con el bote de Coca-Cola?

-¿Qué pasa, tío? ¿Con quién estás?

-¿Yo? Con la gente de paz, como tú.

Lo constatábamos en el capítulo anterior: por un lado sitúan los valores de

solidaridad y justicia en lo más alto de su jerarquía, pero sólo un escaso porcentaje contribuye solidariamente con parte de lo que tiene y esta contribución es más señalada en los más jóvenes, los preadolescentes. Sí, los adolescentes se dan cuenta de esta incongruencia de los compañeros que «defienden cosas justas pero no las practican»; sin embargo, cuando se trata de juzgarse a uno mismo son más indulgentes y se ven como personas «cumplidoras» (un 65%), aunque tengan que «esforzarse». Esta autopercepción positiva se intensifica en las chicas en general (70%) y en los preadolescentes.

3.4. La tendencia generacional

Siguiendo el procedimiento aplicado en el capítulo dedicado a las actitudes concretas de los alumnos, nuestro análisis permite sugerir una tendencia en los valores de los adolescentes, comparando los datos actuales con los de una investigación previa, llevada a cabo por nosotros hace quince años, con la anterior generación de adolescentes. Pretendemos con esta contraposición una clarificación de la imagen de nuestros jóvenes. En la tabla comparamos, en porcentajes, el acuerdo con algunos ítems en las dos generaciones (la actual y la de los años noventa). Hay que tener presente que la coincidencia en la redacción de los ítems no es plena, por lo que las posibles inferencias no están exentas de ambigüedades.

COMPARACIÓN ENTRE ADOLESCENTES DE LA GENERACIÓN ACTUAL Y LA DE LOS NOVENTA

	Actual %	Años noventa %	
Haría lo que haga la mayoría	17	9,1	«Bueno» quiere decir: aquello en lo que está de acuerdo la mayoría
Lo que haga con mi vida es bueno moralmente	51,2	39	Lo importante en la vida es lograr el máximo placer posible
Si he hecho algo mal, me arrepiento de haberlo hecho	79,5	84,5	Me arrepiento (a menudo o algunas veces) de haber hecho algo que pensaba que estaba mal
Lo importante es cumplir con mi deber, aunque renuncie al placer	38,7	66,7	Lo importante es cumplir con mi deber, aunque tenga que sacrificarme
Cuando algo apetece, no hay por qué respetar la moral	26	17,1	Cuando algo apetece, no hay por qué respetar la moral

Lo importante es vivir a tope el presente, sin plantearme el futuro	35,7	31,9	Mejor evitar complicaciones que responsabilizarse
Mis amigos se comportan de forma diferente según donde estén	55,3	80,5	No se comportan de la misma forma sino que depende fundamentalmente del ambiente

Observemos los ítems de formulación semejante, que facilitan la comparación.

Constatamos, por ejemplo, que los adolescentes de ahora dan menos importancia al cumplimiento de su deber, cuando ello implica renunciar al placer. En esta línea de menor capacidad de «sacrificio», la misma palabra hoy suena destemplada, advertimos que en los jóvenes de la muestra actual es mayor la proporción de los que están dispuestos a satisfacer sus apetitos, aunque esto vaya en contra de la moral.

Formulen ustedes el juicio que merecen estos datos; aunque se arriesguen a disentir de cierta corrección política, siempre dispuesta a afirmar que nuestra juventud es la mejor preparada que ha habido en la historia. Si establecemos, como criterio de «bondad» moral, la disposición en el cumplimiento del deber (el deber ser) frente al simple apetito o interés pragmático, tal como señalaba Kant, podría insinuarse (con perdón) que se ha generado un deterioro moral en nuestros adolescentes. Esta arriesgada afirmación habría de tomarse con cautela, ya que, como hemos señalado, el tema en sí es complejo y la metodología empleada tiene sus limitaciones.

Probablemente se haya «avanzado» en relativismo, aunque no contamos con datos claros al respecto; cierto es que se habla hoy mucho de «valores», pero parecen, más que doblones de oro, monedas devaluadas que han perdido mucho de su apreciación, ya que una parte importante admite que su cotización es subjetiva y no puede pretender ninguna universalidad. Además, estos «valores», que se exigen para la sociedad, carecen de «obligación» en lo que se refiere a «mi» vida, ámbito sagrado de mi capricho personal.

4. DESARROLLO MORAL EN LOS ADOLESCENTES

4.1. La vida está llena de dilemas

Por fin llegó el viernes. ¡Lástima! El abuelo está enfermo. ¡Lástima! Tengo examen el lunes. Los dilemas están siempre presentes en la vida de todos... adolescentes o no. Lo que da la talla moral no es que te quedes a hacer compañía al abuelo, no es que estudies...; lo que hace que sea una acción moralmente «buena» es el motivo de la acción; la «forma», no la materia, decía Kant. L. Kohlberg, lo hemos comentado anteriormente, investiga estos motivos, estos principios o juicios morales que llevan a la acción, ya que señalan mojones en el desarrollo moral. Lo investiga a través de dilemas: situaciones en las que se da un conflicto de valores y que exigen de la persona optar por distintos motivos o principios. La decisión que asume la persona la sitúa moralmente en un nivel preconvencional, convencional o postconvencional. Nosotros queremos aproximarnos a la descripción de estos niveles morales en los adolescentes. Para ello, propusimos en nuestra investigación un dilema: «pelea en el patio»; una situación en la que el adolescente tenía que manifestar su grado de acuerdo y elegir entre distintas opciones e intereses en conflicto.

DILEMA DE LA PELEA EN EL PATIO

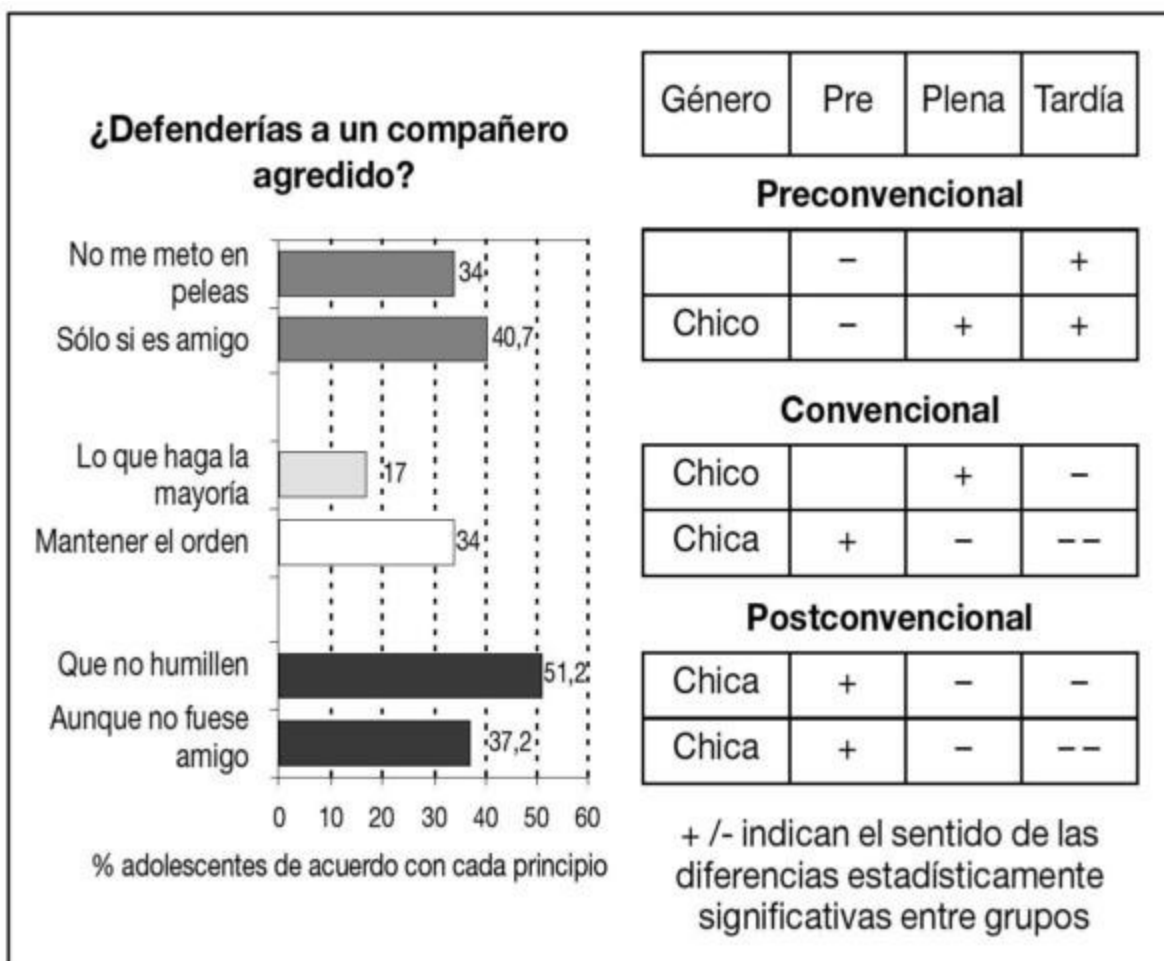
En el patio hay un revuelo y oyes que un compañero está agrediendo a otro alumno que aún no sabes quién es. Señala (sí/no/neutral) tu acuerdo con algunas actitudes:	
1. Lo defendería sólo si es mi amigo o compañero de clase	
2. Haría lo que va hacer la mayoría de mis compañeros	
3. Creo que haría lo posible por mantener el orden en el Centro, que es lo importante	
4. Aunque no fuese mi amigo ni de mi clase, lo defendería	

5. Hagan lo que hagan mis compañeros, no puedo permitir que a una persona la humillen o agredan	
6. La pelea no va conmigo, que se las arreglen entre ellos, yo no quiero problemas.	
Entre las opciones anteriores elijo: 1, 2, 3, 4, 5, 6.	

Partiendo de la propuesta de la tarea, se ha llevado a cabo un análisis doble: en primer lugar, hemos estudiado el acuerdo o desacuerdo que manifiestan los adolescentes con las distintas alternativas que se les proponía como posibles ante la situación dilemática; posteriormente, se han contemplado qué conductas eligen los adolescentes cuando se ven impelidos a optar por una. Los comentarios sobre estos datos hay que relativizarlos, ya que es arriesgado, a partir de un dilema, emitir juicios sólidos.

Al comentar con qué conductas están de acuerdo nuestros adolescentes, observamos que, como era de esperar, muestran su asentimiento con más de una conducta y pueden estar de acuerdo con comportamientos o principios de distinto nivel moral. Los motivos de la conducta en los adolescentes pueden ser múltiples y, a veces, tener cierto grado de contradicción, lo que también es posible que indique que pueden estar situados en una fase de transición moral.

DESARROLLO MORAL EN LOS ADOLESCENTES



Estudiando globalmente el porcentaje de acuerdo que muestran con cada conducta, se constata que la menor proporción de asentimiento se dirige a los principios o comportamientos propios del nivel convencional («lo que haga la mayoría», «mantener el orden»), lo que nos revela que en los jóvenes se da un cierto rechazo del «orden» o del seguimiento pasivo de la mayoría, muy en consonancia con la autoafirmación y «rebelión» adolescente. Manifiestan, sin embargo, una importante aceptación de principios propios del nivel preconvencional; llegan al 41% los que están de acuerdo con la actuación «lo defendería sólo si es mi amigo o compañero de clase», lo que podría sugerir que nuestro jóvenes se mueven por intereses pragmáticos y muestran recelo ante compromisos morales que sobrepasen la fidelidad/interés vinculados a la amistad.

Constatamos que el grado de acuerdo más alto se aprecia en relación con los principios postconvencionales. Como señalábamos, es el estadio que entraña un esfuerzo por definir valores y principios morales que tengan validez y aplicación universal por encima de los propios intereses, de la autoridad o del grupo. Significa que una importante proporción de nuestros adolescentes fundamenta su conducta en su conciencia como principio universal autónomo y racional. Comentábamos, siguiendo a Kohlberg, que el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral tienen un cierto paralelismo;

y la adolescencia, cuando el joven está capacitado para elaborar hipótesis sobre otros mundos posibles y tomar en cuenta todos los puntos de vista, posibilita el acceso a estadios morales superiores.

Más allá de las apreciaciones generales, se observan diferencias significativas según el género y la edad del adolescente. Aparecen indicadas en el gráfico y nos permiten algunas matizaciones. Las chicas adolescentes muestran mayor acuerdo con los principios postconvencionales y con el mantenimiento del orden; mientras que los chicos adolescentes dan mayor aquiescencia a la respuesta de «defender al compañero sólo en el caso de que sea amigo». Visto así, podría presumirse una moralidad más evolucionada en las chicas. Sin embargo, esta diferencia puede venir motivada por el tipo de dilema que hemos elegido. En las mujeres prevalece la consideración del «cuidado» de los demás como obligación moral, un cuidado que condena la explotación y la violencia (Etxebarría, 1999). Nuestro dilema despierta estos principios o sentimientos frente a otros más abstractos, vinculados a la noción de justicia, en los que parece que los varones muestran una actuación superior.

4.2. ¿Regresión en la adolescencia tardía?

Al observar la actuación en la tarea propuesta de los jóvenes en las distintas etapas de la adolescencia, se constata, no sin cierta sorpresa, que son los adolescentes en su edad tardía los que muestran menor acuerdo con los principios convencionales («lo defendería, aunque no fuese amigo», «no puedo permitir la humillación») y, por el contrario, ofrecen su mayor acuerdo a principios preconconvencionales. Lo opuesto puede decirse de los preadolescentes. ¿Querrán estos datos indicarnos que los adolescentes en su edad tardía se sitúan en niveles morales inferiores? ¿Cómo interpretarlos?

Estos resultados hay que explicarlos, a nuestro entender, desde dos perspectivas. Por una parte, los preadolescentes, más heterónomos, son, probablemente, más permeables y están dispuestos a mostrar su conformidad con los valores de dignidad, universalidad... que hoy se reiteran en la sociedad y en los centros educativos; cuando muestran su acuerdo con estos principios pudiera ser que lo hagan más desde su interés en mostrarse «correctos» que desde una interiorización moral.

Por otra parte, en los adolescentes mayores puede estar operando el fenómeno de la «regresión adolescente». Kohlberg se vio obligado a aceptar, al respecto, el estadio 4,5 o transicional, paso del nivel convencional (estadios 3 y 4) al nivel postconvencional (estadios 5 y 6).

¿Qué hay del nivel transicional?

Lawrence Kohlberg propuso tres niveles (6 estadios) para describir el desarrollo moral, pero algunas observaciones llevaron a proponer cambios en el modelo. Uno

de ellos es el reconocimiento de un NIVEL DE TRANSICIÓN entre los estadios 4 y 5. Es un nivel postconvencional, en tanto que ya se ha superado la convencionalidad, pero la persona, en nuestro caso el adolescente, todavía no posee una moral de principios.

Este nivel transicional tendría como características:

- Un egocentrismo moral («Yo no me meto en problemas»).
- Un relativismo y escepticismo moral («Todo vale si para mí vale»). La conciencia y los deberes se ven como arbitrarios.
- Las elecciones se basan en emociones, por lo que se quedan en lo personal y subjetivo («Sólo lo defendería si es mi amigo»).
- Se desprende de sus convicciones convencionales (ya no actúan por querer ser «un buen chico», «seguir a la mayoría», «mantener el orden»).

En cierto sentido, puede hablarse de una «regresión moral».

El adolescente que ha superado el nivel convencional, transita, antes de acceder al nivel postconvencional, por una etapa transicional cargada de relativismo y subjetivismo, y de un utilitarismo narcisista y hedonista. Esta observación explicaría el hecho de que en la adolescencia tardía constataremos un repliegue moral, que lleva a nuestros adolescentes a dar, en alta proporción, su preferencia a principios preconconvencionales. Tal «retroceso» puede deberse al desarrollo cognitivo y social adolescente. En su tránsito hacia la autonomía, no exento siempre de rebeldía, los jóvenes adolescentes rechazan las motivaciones convencionales, que les supeditan a los intereses de la comunidad, de la que se quieren «liberar»; pero, incapaces aún de vincular la acción moral con principios morales más abstractos y elevados, regresan a un cierto narcisismo hedonista (Rubio Carracedo, 1989). Los datos de nuestro dilema están en la línea de los resultados hallados en otras de las cuestiones planteadas a nuestros jóvenes; por ejemplo, al preguntarles si «se arrepienten cuando piensan que han hecho algo malo», observábamos que, conforme se incrementaba la edad, se apreciaba un descenso en la conciencia de culpa.

Proponíamos un segundo análisis, basado en la elección que cada adolescente hace entre las diferentes conductas, cuando se le pide que señale aquella que preferentemente emitiría. Los resultados, que se exponen en la tabla siguiente, vienen a ratificar la interpretación que acabamos de emitir.

NIVELES MORALES EN LOS ADOLESCENTES

Pre	Plena	Tardía	NIVEL	ESTADIO	¿Qué es lo bueno?
44,5	48,1*	57,6*	PRE CONVENCIONAL «Yo no quiero problemas» 21,6% «Sólo si es mi amigo» 29,7%	1º Castigo y obediencia	Lo que manda la autoridad Obedecer para evitar castigo
				2º Relativismo e instrumental	Lo que me satisface Dar si tú me das
	20,5	16	CONVENCIONAL «Lo que hace la mayoría» 4,7% «El orden es lo importante» 15,4%	3º Acuerdo y lealtad	Lo que aprueban Ser «buena» persona
				4º Ley y orden	Respetar la ley y las reglas
26,5	31,4	26,4	POST CONVENCIONAL «Aunque no fuese amigo» 12,2% «No humillar a nadie» 16,1%	5º Contrato social	Respetar los derechos democráticos
				6º Principios	Respetar los principios universales: dignidad, justicia, igualdad
Esta tabla de niveles morales se ha elaborado a partir de la elección que han hecho los adolescentes entre las seis posibles respuestas al dilema.					
* Para comprender este dato, véase lo dicho sobre la «regresión adolescente».					

La observación de esta tabla, nuevamente, nos permite considerar cuán variados pueden ser los motivos para tratar de «ayudar a un alumno en una pelea». Estas motivaciones se sitúan en los tres niveles morales a los que se refiere Kohlberg. Así, dentro de un nivel preconvencional, guiado únicamente por la gratificación o el intercambio del «doy lo que me das», constatamos que un 21,6% de los adolescentes, más o menos en todas las edades, evitaría un compromiso que le pueda meter en problemas; casi un 30% sólo lo haría en caso de tratarse de un amigo, del que,

probablemente, espera una correspondencia. Encontramos menor proporción de adolescentes que se mueven por motivos convencionales de «mantener el orden» (15,4%) o seguir «lo que haga la mayoría» (4,7%). Porcentajes esperados en una etapa de la vida en la que el joven busca reafirmarse y modelar su identidad también a través de cierto distanciamiento y rebeldía ante lo establecido. Parece, a tenor de los datos, que en un importante porcentaje de los preadolescentes anidan motivaciones postconvencionales que les llevan a ayudar al prójimo, aunque no se trate de un amigo (12,2%), por el simple y admirable hecho de ser una persona cuya dignidad no puede ser humillada (16%) .

Queremos hacer alguna observación sobre nuestros datos. Hemos situado en estadios preconconvencionales a los jóvenes que «sólo defenderían al compañero si fuese su amigo», porque entendemos el carácter instrumental de esta acción; tal vez alguien podría sugerir una interpretación más convencional en el motivo de ser un «buen» amigo. Precisamente, lo que viene a reafirmarse con claridad es que los adolescentes, conforme avanzan en edad, van rechazando los principios convencionales en su dinámica de búsqueda de autonomía. De nuevo encontramos que los adolescentes mayores optan, en mayor proporción, por conductas preconconvencionales pragmáticas y hedonistas. Como ya hemos comentado, este dato hay que interpretarlo desde la «regresión» (el nivel 4,5 o transicional) que se observa en la adolescencia. Indicábamos también que, probablemente, cuando los jóvenes, en su adolescencia tardía, optan por principios postconvencionales («Ayudar aunque no sea amigo», «No tolerar la humillación de nadie») manifiestan una convicción y decisión más autónoma, más propiamente «postconvencional», que la que se pueda apreciar en preadolescentes que hacen esta misma elección.

4.3. ¿Qué tendencia se aprecia en los adolescentes?

En la investigación que se llevó a cabo en los años noventa - una generación anterior - también se situó a los adolescentes ante un dilema, comparable al que acabamos de comentar: «Sales de tu casa y en tu puerta acaba de tener lugar una pelea callejera entre jóvenes delincuentes. En la calle queda malherido uno de ellos. Señala la opción que preferentemente tomarías». Se ofrecía a los encuestados posibles conductas alternativas entre las que elegir para hacer frente a la situación. Para sugerir una posible tendencia moral, hemos considerado, por una parte, los resultados de la investigación actual, tomando como dato el porcentaje de elecciones entre las respuestas al dilema de «la pelea en el patio»; por otra, las respuestas de los adolescentes de los noventa en el dilema del «joven delincuente malherido».

TENDENCIA EN LAS MOTIVACIONES QUE ORIENTAN LA CONDUCTA MORAL

DILEMA DE LA PELEA ESCOLAR	Actual %	Años noventa %	DILEMA DEL DELINCUENTE MALHERIDO
Lo defendería si es amigo - No quiero peleas	52,3	9,9	Lo atendería (o no) para evitar problema/para que me ayude él en otra ocasión
Haría lo que la mayoría - Creo que lo importante es el orden del Centro	19,8	30,7	Lo atendería (o no) buscando la consideración y la aprobación de los demás que me considerarían «buena» persona o persona respetable
Lo defendería aunque no fuese amigo - No puedo permitir la humillación de una persona	28,1	57	Atendería (o no) al delincuente basándome en los principios morales que reclama mi conciencia

De un par de dilemas semejantes no consideramos legítimo deducir tendencias claras, pero parece insinuarse un descenso en el desarrollo moral. En los jóvenes actuales se incrementan las respuestas con intereses instrumentales y particulares, y disminuyen las que hacen referencia al compromiso activo en defensa de la dignidad humana. No obstante, y ello nos congratula, hay una importante proporción de jóvenes que optan por principios o conductas postconvencionales, es decir, principios morales que tienen en cuenta la dignidad del ser humano a la hora de tomar una decisión.

4.4. Talantes morales en nuestros adolescentes: integrados, deontotónicos, hedonistas, comprometidos, fustigadores

Si estamos ofreciendo esta descripción de nuestros adolescentes, es porque los jóvenes de la muestra comparten valores y actitudes que apuntan a una fisonomía moral ampliamente difundida; probablemente, estos rasgos pueden tener que ver con su condición de adolescentes en una sociedad moderna. De la misma manera, entre nuestros adolescentes, pueden reconocerse modalidades de ser o talantes morales, que permiten

agruparlos en tipos o categorías con una intención meramente descriptiva. Para ello, hemos aplicado a nuestros datos el procedimiento estadístico denominado análisis factorial, un método que nos permite estimar hasta qué punto ciertos rasgos o características se dan agrupados en los sujetos. No se trata de un listado de «bandas» juveniles, como se encuentra frecuentemente en reportajes de las revistas. Así pues, la aplicación a nuestros datos del procedimiento indicado³⁰ nos ha permitido identificar cinco «tipos» o maneras de ser adolescente en relación con la vivencia y práctica de los valores. Lógicamente, esta clasificación no pretende imponerse con carácter definitivo, pero sí orientador. Las tablas siguientes nos indican la «carga» o correlación (entre+1y-1) de cada variable en cada factor o «talante moral»; nos permiten considerar intuitivamente en qué rasgos o comportamientos destaca cada uno de estos grupos.

TALANTES MORALES EN LOS ADOLESCENTES

	Rasgos predominantes	Reafirman	Critican
INTEGRADOS <i>Disfrute autocontrolado</i>	Predominio del yo Principio de realidad	Normas, justicia, paz, trabajo, confort, riqueza	Disfrute irresponsable Seguir a la mayoría
DEONTO-TÓNICOS <i>Deber y responsabilidad</i>	Predominio del súper-yo Principio de perfección	Disciplina, conciencia, normas, responsabilidad	Riqueza, aventura, sexo
HEDONISTAS <i>«Disfrutar a tope»</i>	Predominio del ello. Principio del placer	Diversión, sexo, aventura, confort	Ecología, justicia, paz, responsabilidad.
COMPRO-METIDOS <i>La persona es lo primero</i>	Predominio del yo Ideal	Contribución, solidaridad, dignidad	Riqueza, pasividad, hedonismo presentista, actitud gregaria
FUSTIGADORES <i>Imponen «su» justicia a los gregarios. Yo, a lo mío</i>	Predominio del yo ideal en su cara negativa	Autonomía, autodefensa, metas a corto plazo	Orden, participación, respeto, seguimiento gregario de los demás

Los jóvenes integrados

Diríamos, desde una perspectiva psicoanalítica, que hay un predominio del «yo» y del principio de realidad. Situamos en este grupo a los adolescentes que, por un lado, respetan las normas y los compromisos sociales y morales, pero, a la vez, no desdeñan los aspectos placenteros y confortables de la vida. La expresión que resume estos rasgos sería «disfrute autocontrolado»: son jóvenes que se apuntan a los grandes «valores»

sociales de la justicia, la solidaridad, la paz, el trabajo y la ecología, pero también tienen en gran estima a la amistad y al compromiso y, en el plano más hedonista, el confort, la riqueza, la aventura y el sexo. Todo en un sentido del equilibrio que les lleva a rechazar una visión del disfrute a tope sin tener en cuenta el futuro, o una búsqueda de apetencias al margen de la moral.

JÓVENES INTEGRADOS

Rasgos dominantes

	Correlación		Correlación
Solidaridad	,617	Aventura	,386
Justicia	,617	Sexo	,321
Sabiduría	,590	Riqueza	,318
Afecto	,570	Cumplo mis compromisos	,240
Paz	,557	Diversión	,193
Respeto	,549	Hay valores universales	,175
Responsabilidad	,546	La disciplina es importante para aprender	,120
Trabajo	,541	Me arrepiento si obro mal	,118
Educación	,532	Respetar las normas	,117

Ecología	,530	Si algo apetece, no importa la moral	-,132
Confort	,475	Haría lo que la mayoría	-,161
Amistad	,449	Sólo me esfuerzo por recompensa inmediata	-,162
Normas	,413	Lo importante, vivir a tope el presente	-,194
Autocontrol	,390	—	
Las correlaciones fluctúan entre +1 y -1. Obviamente, el signo menos nos indica correlación negativa.			

[Los jóvenes deontotónicos³¹](#)

Predominio del «súper-yo», siguiendo en clave psicoanalítica: La expresión clave sería «deber y responsabilidad», y es que, además de valorar el deber, aunque ello traiga consigo sacrificio, muestran una gran sensibilidad de conciencia, que les lleva al arrepentimiento cuando piensan que obran mal. Dan capital importancia a las normas y al mantenimiento del orden dentro de las instituciones (por ejemplo, el centro escolar); son muy conscientes de que la disciplina es de gran ayuda en el aprendizaje. Muestran, también, cierto convencionalismo. Creen que hay valores universales que hay que acatar y respetan los compromisos. Son, en esta misma línea de responsabilidad, los que llevan a la práctica sus valores, contribuyendo solidariamente o participando en las actividades del grupo. Estos adolescentes estarían dispuestos a ayudar a la víctima en una pelea, aunque no fuese un amigo, guiados por el principio de que no se ha de permitir la humillación de una persona. En la otra cara, lo que menosprecian (con signo negativo en la correlación señalada en la tabla): tienen en menos consideración valores como la diversión, el sexo, la aventura o la riqueza.

JÓVENES DEONTONTÓNICOS

Rasgos dominantes

	Correlación		Correlación
Respetar las normas	,597	Lo defendería aunque no fuese amigo	,270
La disciplina es importante para aprender	,571	No puedo permitir que humillen a alguien	,268
Normas	,541	Haría lo que la mayoría	,203
Lo importante es cumplir con mi deber	,540	Contribuyo solidariamente	,200
Me arrepiento si obro mal	,487	Se comportan según las circunstancias	,186
Cumplo mis compromisos	,426	Solidaridad	,178
Lo importante es el orden del centro	,424	Se someten al grupo	,167
Mis compañeros son participativos	,414	Lo que haga con mi vida es bueno	,144
Hay valores universales	,403	Diversión	-,131

Responsabilidad	,373	Riqueza	-,148
Educación	,355	Si algo apetece, no importa la moral	-,150
Respeto	,332	Sólo me esfuerzo por recompensa inmediata	-,161
Mis compañeros buenas cualidades	,318	Aventura	-,162
Paz	,280	Sexo	-,409
Trabajo	,274	—	

Los jóvenes hedonistas

Podríamos atribuirles un predominio del «ello»; su proceder estaría orientado por el principio del placer. Su divisa sería «disfrutar a tope», ya que lo que les atrae es la diversión, el sexo y hacer aquello que les apetece aunque para ello tengan que saltarse las barreras morales. Creen que hay que disfrutar el presente sin preocuparse por el futuro, y, si están dispuestos a hacer algún esfuerzo, es porque vislumbran que este esfuerzo va a venir seguido de un premio inmediato. El confort, la riqueza y la aventura son para ellos valores importantes. Por otra parte, guiados por el hedonismo y la despreocupación, no se involucran en grandes problemas en sus decisiones y prefieren, sin duda por comodidad, seguir lo que hace la mayoría; aunque, eso sí, desdennan todo ese conjunto de valores sociales que hoy se promocionan, como la ecología, la justicia, el trabajo o la paz. Ya en su campo, si lo requiriese la situación, estarían dispuestos a tomarse la justicia por su mano.

JÓVENES HEDONISTAS

Rasgos dominantes

	Correlación		Correlación
Lo importante, vivir a tope el presente	,591	Se someten al grupo	,220
Diversión	,588	Mis compañeros son participativos	,219
Si algo apetece, no importa la moral	,535	Se comportan según las circunstancias	,114
Estoy justificado para imponer mi justicia, si soy injustamente tratado	,451	Lo importante, cumplir con mi deber	-,112
Lo que haga con mi vida es bueno	,431	Trabajo	-,115
Sólo me esfuerzo por recompensa inmediata	,419	Hay valores universales	-,119
Riqueza	,338	Justicia	-,133
Confort	,307	Ecología	-,133
Sexo	,304	Normas	-,149
Aventura	,304	Paz	-,165
Amistad	,245	Responsabilidad	-,168
Haría lo que la mayoría	,241	Solidaridad	-,217
Mis compañeros, buenas cualidades	,231	Contribuyo solidariamente	-,315

Los jóvenes comprometidos

Se caracterizan por un predominio del «yo ideal», en su cara positiva y activa. Hallamos en estos jóvenes adolescentes una conciencia viva y personal de los principios morales que les lleva a evitar el «seguidismo» automático de las mayorías. Esta vivencia moral les motiva a comprometerse activa y solidariamente, contribuyendo, por ejemplo, a las compañías de solidaridad. También, en coherencia con sus principios, muestran con

intensidad su disposición a defender a cualquier víctima aunque no sea amigo. Hay en ellos un reconocimiento sin titubeos de la dignidad humana en toda persona; esta certeza moral les impulsa, por un lado, a su compromiso y, por otro, al rechazo del pasotismo de los que «no pelean» para no meterse en problemas.

JÓVENES COMPROMETIDOS

Rasgos dominantes

	Correlación		Correlación
Lo defendería aunque no fuese amigo	,762	Cumplo mis compromisos	,146
No puedo permitir que humillen a alguien	,744	Riqueza	-,138
Yo no me meto en peleas, allá él	-,650	La disciplina es importante para aprender	,118
Lo importante es el orden del centro	,515	Mis compañeros son participativos	,107
Haría lo que la mayoría	-,442	Respeto	,106

Contribuyo solidariamente	,277	Sabiduría	,103
Sólo me esfuerzo por recompensa inmediata	-,198	Afecto	,101
Solidaridad	,161	—	

Los jóvenes fustigadores

Son jóvenes críticos, pero desde una perspectiva predominantemente censuradora. Predominio del «yo ideal» en su cara negativa. Es decir, son conscientes de que las personas, sus compañeros, no llegan a este ideal, no son suficientemente dignos. En este grupo de adolescentes, su concepción utópica de la sociedad y de sus expectativas sobre los compañeros les lleva a una actitud crítica y de desencanto ante la realidad inmediata que contemplan, sobre todo, en sus colegas: piensan de ellos que son unas personas gregarias, siempre dispuestos a seguir las metas que les señala el grupo. Ven, por tanto, a sus compañeros carentes de un comportamiento consistente o coherente, como meras marionetas al albur de las circunstancias y de las influencias de los medios de comunicación.

Confirman su desencanto afirmando que sus condiscípulos no tienen cualidades muy positivas; por ejemplo, dicen de ellos que buscan su propio interés y no les importa aprovecharse de los demás cuando se trata de trabajo en grupo. Sin embargo, o precisamente por estas concepciones, ellos son poco participativos en las tareas colectivas; más bien se inclinan a pensar que no merece la pena hacer un esfuerzo que no tenga un premio inmediato. Son proclives, asimismo, a tomarse la justicia por su mano, si se sienten injustamente tratados. Desdeñan valores como el respeto, el orden o la paz, pero hacen menos remilgos ante la riqueza y el sexo. Valoran también positivamente el autocontrol; pueden constituirse en líderes negativos.

JÓVENES FUSTIGADORES

Rasgos dominantes

	Correlación		Correlación
Mis compañeros se dejan influir	,696	Respeto	-,156
Mis compañeros se aprovechan de otros	,624	Lo importante es el orden del centro	-,144
Se comportan según las circunstancias	,591	Estoy justificado a imponer mi justicia, si soy injustamente tratado	,143
Se someten al grupo	,455	Paz	-,138
Mis compañeros tienen buenas cualidades	-,431	Riqueza en la jerarquía de valores	,125
Mis compañeros son participativos	-,275	Sexo	,107
Autocontrol	,207	Sabiduría	,106
Sólo me esfuerzo por recompensa inmediata	,181	—	

Eusebio Megías y Javier Elzo (2006) nos ofrecen una tipología de los jóvenes que presenta importante coincidencias con la que aquí hemos expuesto.

Nuestra tipología	Tipología de Megías y Elzo (2006)	
Comunidad de Madrid Adolescentes 11-18 N = 1.771	Muestra nacional. Jóvenes 15-24 años. N = 1.200	
INTEGRADOS <i>Disfrute autocontrolado</i>	Integrado- normativo	Aceptación de las normas, buena integración, cooperativo e interesado por lo social
DEONTOTÓNICOS <i>Deber y responsabilidad</i>	Alternativo	«Profundamente ideologizados y comprometidos con lo público y algo enfrentados al sistema»
COMPROMETIDOS <i>La persona es lo primero</i>		
HEDONISTAS <i>«Disfrutar a tope»</i>	Ventajista- disfrutador	Posturas hedonistas defendidas desde posiciones frívolas y narcisistas
FUSTIGADORES <i>Imponen «su» justicia a los gregarios. Yo, a lo mío</i>	Retraído	Se define más por lo que no le interesa o por lo que rechaza, que por intereses positivos
	Incívico- desadaptado	Posicionamiento marginal en la estructura social, entre el desinterés y la confrontación

Hay que tener presente que su trabajo se realizó sobre una muestra nacional de jóvenes entre 15 y 24 años. Es una muestra que no recoge la preadolescencia y se adentra más en la edad de los jóvenes, lo que distorsiona la posible comparación. Tal vez por eso en nuestra clasificación no aparece con tal nitidez un tipo de joven adolescente «incívico-desadaptado» en confrontación declarada, pero puede verse insinuado en los jóvenes «fustigadores» que rechazan los valores tradicionales de paz, respeto y orden y se sitúan al margen de los compañeros.

Resumiendo

Hemos concluido nuestro acercamiento a los valores y principios morales de nuestros adolescentes. Se pueden apreciar aspectos positivos: su apertura a la autonomía y a los principios morales basados en la dignidad humana. Y no tan positivos, como el creciente relativismo, el empañamiento de su conciencia moral o la regresión hedonista en una proporción importante de adolescentes. Por un lado, recogiendo también lo que descubríamos en un capítulo anterior, las actitudes de nuestros jóvenes anticipan la formación de una personalidad autónoma, capaz de actuar responsablemente en nuestra sociedad: valoran la paz, la solidaridad, la justicia, la libertad. Saben, con frecuencia, unir esta libertad con la ineludible responsabilidad y con el respeto a la autoridad. Nuestros jóvenes se encuentran bien integrados con sus compañeros: tienen muchos amigos de uno y otro sexo y se sienten apreciados por ellos. En estas relaciones valoran, sobre todo, el respeto y también la alegría, la lealtad, la tolerancia. Estos mismos criterios de tolerancia y respeto los aplican también a las personas de otras culturas y gritan, casi al unísono, contra el racismo. Son, a nuestro entender, actitudes, virtudes o fortalezas que permiten a los jóvenes afrontar la integración dentro de una sociedad pluralista y democrática.

Sin embargo, en la parte oscura de la foto, puede observarse que hay un importante porcentaje de adolescentes que no consiguen consolidar estos valores. El compromiso ético de nuestros adolescentes, más allá de las proclamas teóricas, no llega muy lejos. Hablan de la necesidad de cambiar la sociedad; pero pocos son los comprometidos en organizaciones juveniles con ideales de transformación positiva y menos los que manifiestan un interés por la política. Estudian (cuando lo hacen), pero no movidos por motivaciones intrínsecas o por metas de aprendizaje. Valoran mucho la responsabilidad (de los otros), pero no la vinculan a su motivación en el estudio.

Aunque haya un porcentaje en desacuerdo, la mayoría de estos jóvenes confiesa un hedonismo como orientación fundamental de sus vidas y un relativismo generalizado ante las normas morales. En una importante proporción de adolescentes de edad tardía parece producirse una regresión moral a posiciones hedonistas y, lo que no es menos preocupante, una carencia del sentimiento de culpa. ¿Pueden así asumir un compromiso de transformación profunda de la sociedad? ¿Están, los que así se muestran, preparados para una relación interpersonal enriquecedora, más allá de la mutua utilización egoísta? Creemos que estas posiciones hedonistas y relativistas no son las adecuadas para que los adolescentes participen constructivamente en nuestra sociedad. Un subjetivismo ético extremo no puede hacer o asumir propuestas sociales ni personales viables, que inviten al compromiso; y un hedonismo, al margen de la moral, no puede ser base de la convivencia ni de la justicia. Por todo ello, la instrucción debe seguir planteándose como objetivo la educación moral; pero, ¿qué es la educación moral?, ¿cómo puede entenderse este objetivo educativo en una sociedad plural y democrática?

5. EDUCANDO EN VALORES

No es fácil precisar el término valor y menos lo será aún concretar qué es educar en valores. Si, encaramados en el corcel del tiempo, pudiéramos retornar a pasear por el ágora griega, comprobaríamos que aún siguen Sócrates y Menón empeñados en definir qué es la virtud y en determinar si se enseña o no se enseña. Escuchemos, agazapados tras una columna, a Sócrates desconfiar de los sofistas³² como maestros de virtud y recordar que ni siquiera padres virtuosos y solícitos como Temístocles o Pericles consiguieron inducir estos valores en sus hijos. Nosotros vamos a ser más osados y pretendemos ofrecer algunas consideraciones sobre la educación en valores, es decir, sobre estas metas o fines ideales que se nos presentan, nos conmueven afectivamente y alientan nuestra conducta.

Partimos, en nuestro atrevimiento, de los principios a los que hemos aludido en la psicología cognitiva moral y sociocognitiva: la persona, nuestro adolescente, es un constructor activo de su conocimiento moral. Construye a partir de su propio desarrollo cognitivo y de las experiencias personales y sociales en las que se ve envuelto. Así consigue interiorizar y recrear las actitudes sociales y, además, va madurando en la autonomía y en los principios morales que orientan su conducta. Nuestros jóvenes, siguiendo esta dinámica constructiva, logran sobrepasar los estadios morales preconconvencionales y convencionales. Y, ¿cómo facilitar y contribuir a este desarrollo moral a través de la educación?

5.1. ¿Estamos formando hongos?

La palabreja al uso suele ser «integral». La llevamos oyendo como una cantinela en cada ley, en cada decreto, en cada programación. La saboreamos repetidamente cuando hablamos de educación; pero, ¿qué será una «educación integral»? ¿Qué valores «integra»? ¿Cuál es el «eidos» o «forma» de la «virtud»? nos seguimos preguntando como Sócrates y Menón. Como entonces, los modelos de educación siguen siendo diferentes, a veces dispares, según la idea de hombre que se defienda.

Así, para los sofistas una educación debía, sobre todo, proporcionar al joven las herramientas y las armas conceptuales necesarias para la arena política de la Atenas democrática. Debía ser una educación desmitificadora de las tradiciones; una enseñanza utilitarista de la retórica con la que el joven sería capaz de manipular y persuadir las voluntades y, de ese modo, auparse en los solicitados puestos de la polis. Sí, una enseñanza abierta a lo humano en su vertiente más pragmática, sensual y relativa, pero que significaba la renuncia a indagar caminos que esclarezcan las grandes preguntas.

La educación sofista, por debajo de una hojarasca brillante, dejaba hundirse los pies en el magma del relativismo y de la convencionalidad de los valores. Por el contrario, la

propuesta de Sócrates se empeñaba en sacar lo mejor de nosotros mismos, convencido de que, en el fondo de cada uno, hay algo divino que sólo necesita las condiciones, la mayeútica³³ precisa, para despertarse y brotar. Sócrates, dejándose guiar por el lema del frontispicio delfico - «Conócete a ti mismo»-, no entiende una educación integral que no pretenda clarificar y practicar lo más profundamente humano. Platón comparte este interés y, apuntando en la dirección socrática, advierte que sólo la educación puede sacar al hombre del estado de somnolencia y esclavitud en que se halla. Pero esta ilustración, que compromete tanto al alma como al cuerpo, significa una perseverancia, una ascensión por la escarpada pendiente de la caverna de cada uno, un empeño dialéctico que culmina en una nueva luz, armonía, una «justicia» de mente y de cuerpo y de todos los elementos de la sociedad.

Aristóteles, como Platón o Sócrates, no concebía la «Theoria» separada de la «Praxis». La práctica de la virtud apuntaba al desarrollo integral, que era, en última instancia, la felicidad y el fin último, que daba sentido a los fines intermedios. El desarrollo, la realización del potencial que guardamos en nuestra naturaleza, no es una tarea fácil, señala Aristóteles, sino que exige un esfuerzo, una fuerza de voluntad, a lo que no siempre los jóvenes adolescentes están dispuestos. Esta idea de desarrollo integral pervive en el helenismo, pero en él empieza a distinguirse, por una parte, la educación, que llevaba a cabo el pedagogo en convivencia con la familia y se refería al desarrollo de los valores, el carácter y la integridad moral; y, por otra, la instrucción que se refería a conocimientos instrumentales como lectura, escritura y aritmética.

Somos hoy testigos de un expreso interés en torno a la educación en valores. La misma polémica a que da lugar pone en evidencia la importancia de una educación moral y la responsabilidad de las instituciones socializadoras, como la familia. Renunciar a este deber o escorar la formación únicamente hacia valores técnicos y pragmáticos, sería estar formando «hongos» en vez de personas, recogiendo la expresión de un pasaje de El Principito.

¿Estamos formando hongos?

-Conozco un planeta donde hay un Señor carmesí. Jamás ha aspirado una flor. Jamás ha mirado a una estrella. Jamás ha querido a nadie. No ha hecho más que sumas y restas. Y todo el día repite como tú: «¡Soy un hombre serio! ¡Soy un hombre serio!». Se infla de orgullo. Pero no es un hombre; ¡es un hongo!

-¿Un qué?

-¡Un hongo!

A.DE SAINT-EXUPÉRY: El principito. Alianza 1994, p. 36

Si, aún en el ágora ateniense, acompañando a Diógenes el Cínico, con nuestro austero tonel y a la luz de la vela de los principios morales, buscáramos a un «hombre» entre los adolescentes, ¿nos topáramos con una colonia de hongos?

¿Qué podríamos entender por una educación en valores?

Decididamente, no queremos hongos insensibles. Queda así establecida la necesidad de la educación integral. Una educación que adolece de una enseñanza humanista significa proporcionar medios poderosos a un hombre o futuro hombre que no sabe quién es, a dónde va, qué es lo que pretende. Estos adolescentes aceptarían como indiscutibles las insinuaciones subliminales de los medios de comunicación, se estancarían en un relativismo pasivo, faltos de herramientas críticas para discriminar entre la selva de opiniones, o sucumbirían como víctimas de cualquier adoctrinamiento fanático que llene el hueco dejado en la educación. De aquí la relevancia de una ética cívica «que es no para crear "buenos ciudadanos", no para formar generaciones domesticadas», señala Adela Cortina (1994:127), sino personas conscientes de la dignidad humana. Es una tarea irrenunciable, pues «la moral cívica la harán las personas, o no se hará» (Cortina, 1994: 61). ¿Qué implica esta tarea?

Una educación moral no significa...

No es una educación religiosa, política o social: no hay un partido, por más que con «soberbia espiritual» pudiera alguno considerarse la vanguardia moral, que esté legitimado a adoctrinar como agente de moralización, y, desde luego, no es la «mayoría» (por muy democrático que esto parezca) quien debe dar a los adolescentes la definición de lo bueno y de lo malo. No es tampoco una educación en una moral frívola, que bajo la máscara de la tolerancia deja de tomarse las cosas en serio. No es educación moral inclinar la conciencia ante las nuevas tiranías, renovados oscurantismos que secretan edulcorados dogmas desde púlpitos sociales u oficiales (los nuevos idola), por más que la reiteración mediática quiera sustituir a la racionalidad argumentativa. No lo es tampoco el retorno a autoritarismos que añoren rancios yugos de dócil heteronomía.

Creamos las condiciones para una educación moral de los adolescentes cuando...

Ofrecemos un contexto en que nuestros jóvenes puedan descubrir y desarrollar armónicamente sus facultades como personas

Una educación en valores no es diferente de una educación que promueva la totalidad afectiva, cognitiva, física y práctica a nivel individual y social. Claro que una educación moral, entendida como desarrollo psicoafectivo, debe potenciar la autoestima; pero esta autoestima no tiene que ver con la consideración de que uno es el ombligo del mundo, con todos los derechos y muy pocos deberes, como es opinión bastante compartida por los adolescentes. Por el contrario, tal exigencia puede delatar la dificultad de ponerse en

lugar del «otro», incapacidad de «estimar» al otro, ante el que reclamas «tus» derechos. En suma, la propia autoestima está ligada al desarrollo de la empatía, de la estima del próx(j)imo.

Promovemos en los adolescentes una racionalidad crítica y comunicativa como forma o método de construir con ellos un proyecto moral compartido

No podemos reducirnos en la educación a una mera racionalidad instrumental, imperante en la sociedad industrializada. Hay que avanzar, dice Max Horkheimer, desde una mera razón subjetiva, que únicamente se preocupa de resolver problemas técnicos de espaldas a las consecuencias, simple razón instrumental, hacia una razón objetiva, dirigida a la consecución de fines sometidos a enjuiciamientos práctico-morales. Esta es una razón que se dirige a la consecución de los grandes ideales humanos de justicia y libertad. Llevar a cabo una educación en valores con los adolescentes es la mejor manera de que la razón se ponga al servicio de la humanidad. Significa «saber pensar, saber sentir», recogiendo la expresión de José Luis Rozalén (2008). Así podremos evitar que el hombre perezca a manos de una espuria razón instrumental. Una educación integral compromete a construir con los adolescentes una teoría crítica que permita librar al hombre de la alienación en una sociedad que produce al «hombre unidimensional» (Herbert Marcuse, 1969) u «hombre-masa» (Ortega y Gasset, 1930). Educar en valores es trascender la irracionalidad, promover una racionalidad crítica que supere el pragmatismo romo y la racionalidad tecnológica del sujeto amoral positivista, y enseñe a «volar», a encontrar «sentido». Recordemos, al respecto, las aspiraciones de Juan Salvador Gaviota, frente a los «sensatos» consejos paternos:

¿ Por qué te empeñas, hijo mío en volar? Aprende a pescar los peces muertos de la playa ahora que llega el invierno. ¿ De qué te va a servir saber volar?

RICHARD BACH: Juan Salvador Gaviota, p.14

Aceptamos y fomentamos la autonomía responsable de la persona

Reconocemos al adolescente como primer protagonista de su proyecto, de su vocación. «La vida nos es dada, mejor dicho, nos es arrojada o somos arrojados a ella, pero eso que nos es dado, la vida, es un problema que necesitamos resolver nosotros. Por lo mismo que es en todo instante un problema, grande o pequeño, que hemos de resolver sin que quepa transferir la solución a otro ser...» (Ortega y Gasset, 1957). El adolescente tiene que construir racional y autónomamente sus valores, lo que supone muchas veces entrar en conflicto consigo y con los demás. Se trata de que nuestros jóvenes dejen de ser «imbéciles», etimológicamente, que dejen de necesitar báculos, como recuerda Fernando Savater (1991) a su hijo Amador.

Creemos en la excelencia y damos ejemplo a nuestros adolescentes

La pretensión de excelencia, bien entendida, es una íntima llamada al cumplimiento de la máxima de Píndaro: «Llega a ser lo que eres», o, en palabras de Savater: «Nacemos humanos, pero eso no basta, tenemos que llegar a serlo» (Savater, 2000). Es no conformarse con un desarrollo chato, meramente utilitarista y adaptador, es apuntar a lo mejor, a lo más alto de uno mismo. Los adolescentes tienen que sentirse convocados a una excelencia social, a volar alto para sentir el gozo de dar lo mejor de sí mismos, volviendo a Juan Salvador Gaviota. Esta excelencia social es la apertura al horizonte de la utopía. La utopía, dice Sánchez Torrado (1998:125) se constituye en «objetivo y talante de la educación».

Participamos con ellos en un proceso de clarificación de valores

Esta clarificación de valores debe orientarse a una superación del relativismo y del dogmatismo. Una actitud relativista es una actitud estéril. Ahoga cualquier intento de diálogo y justifica cualquier sinrazón. Son frecuentes, en los alumnos, las explicaciones basándose en la coletilla de que «es su opinión, que hay que respetar», y que «todas las opiniones valen igual». Contra este muro choca cualquier argumento y se agota cualquier progreso. Sin embargo, el relativismo, siempre que sea un momento de transición, puede suponer una etapa positiva en los adolescentes, un paso evolutivo a partir de un dualismo maniqueo o fanático, en el que todo se ve al clarooscuro de los «buenos» y los «malos».

En este proceso de clarificación, el adolescente logra tomar conciencia de sus propios valores y de su jerarquía, como paso para manifestarlos y comprometerse activamente con ellos. Es especialmente relevante en relación con aquellos valores que constituyen una ética mínima (Cortina, 1986), una ética del ciudadano que incluya todas aquellas actitudes necesarias para que cada uno pueda desarrollar su propio proyecto de felicidad personal. Esta perspectiva nos permite «crear en la educación» (Camps, 2008) y orientar una «educación para la ciudadanía» que evite «contenidos polémicos»³⁴ y permita estos contextos de clarificación de valores.

5.2. Educación de valores como formación del carácter

No es suficiente con juzgar bien o tener grandes ideales; hay que conseguir hábitos positivos, virtudes, como señala Aristóteles. Ortega, Zubiri, Aranguren, McIntyre... ¡tantos lo han dicho! Pero la virtud sólo se consigue con esfuerzo hacia metas valiosas. Sin embargo, muchos padres y adolescentes aún andan buscando al profesor, al psicólogo, al método, al motivo, a la práctica... que generen, mágicos e indolores, el deseado cambio conceptual o comportamental; se reclama de los profesores didácticas taumatúrgicas que hagan florecer en los alumnos las correspondientes destrezas, capacidades, habilidades y ahora... competencias. Si alguno se atreve a pedir trabajo, esfuerzo o perseverancia a los jóvenes en seguida debe añadir, como legitimación de su

deman da, que es por «su» interés, «su» utilidad, «su» felicidad. Las nuevas orientaciones psicológicas, las llamadas terapias postmodernas, hacen especial hincapié en estas «fortalezas del carácter» que cada uno debe proponerse conseguir para lograr «la auténtica felicidad» y la autorrealización o, siendo más modestos, un «estilo de vida» positivo (Seligman, 2005).

Tampoco nosotros nos atrevemos a escribir «sacrificio», que hoy podría ser una palabra mal interpretada, pero sí a recordar con tres mitos la tarea que el adolescente tiene por delante en la formación de su carácter:

a)El mito de Ariadna y Teseo: ¿qué joven no se encuentra ante su propio laberinto? La tarea, indefectible tarea, es la de dominar con arrojo e inteligencia al Minotauro, esa parte emocional, instintiva y primaria que con más fogosidad se manifiesta en la adolescencia.

[b\)Los trabajos de Hércules también invitan a nuestro joven a un ejercicio interno, a una metanoia³⁵](#) persistente y fatigosa que lleve al dominio de sí mismo, al señorío interior, siguiendo el adagio latino «vincit qui se vincit»: «sólo vence quien se sabe dominar».

c)Por último, que los modelos no son sólo cosa del pasado; hagamos resonar en los oídos de nuestros adolescentes el lema de Carlos Sastre, ciclista ganador del «Tour 2008»: «Ilusión, respeto, sacrificio, sufrimiento»; todo un programa para escalar la anhelada cima en la que uno se encuentra consigo mismo.

5.3. Educación moral como desarrollo de competencias y habilidades

¿Por qué con frecuencia no nos comportamos como quisiéramos?, interpelaba un adolescente en clase de Filosofía. La pregunta saltó a la clase y la búsqueda de respuesta cristalizó en la siguiente frase: «No hacemos lo que queremos, no somos libres, porque no desarrollamos competencias y habilidades básicas que intervienen en la percepción y en la práctica de los valores». Entre las habilidades señaladas por estos alumnos, hemos recogido las siguientes:

La autoconciencia: simplemente el «darse cuenta de lo que se hace o dice». Gran parte de nuestra vida la pasamos en una inconsciencia automática y somos víctimas de ella. La autoconciencia se gana día a día con la práctica.

[Diálogo: los adolescentes no paran de hablar y bien sabemos que eso no es dialogar. Tal vez deberíamos empezar por el desarrollo de la capacidad de escuchar. Saber escuchar, como sabía Sócrates y Momo - la sugestiva protagonista del relato de Michael Ende-, revela un encuentro transfigurador, educador en el sentido integral y etimológico³¹](#)

¡Así sabía escuchar Momo!

«Sabía escuchar de tal manera que la gente perpleja o indecisa sabía muy bien, de repente, qué era lo que quería. O los tímidos se sentían de súbito muy libres y valerosos. O los desgraciados y agobiados se volvían confiados y alegres. Y si alguien creía que su vida estaba totalmente perdida y que era insignificante y que él mismo no era más que uno entre millones, y que no importaba nada y que se podía sustituir con la misma facilidad que una maceta rota, iba y le contaba todo eso a la pequeña Momo, y le resultaba claro, de modo misterioso mientras hablaba, que tal como era sólo había uno entre todos los hombres y que, por eso, era importante a su manera, para el mundo» (Michael Ende. Momo, 1973: 20).

Crítica creativa: que no es sinónimo de «oposición», sino de estar alerta constructiva y creativamente, desarrollar la sensibilidad para ofrecer alternativas positivas.

Autocontrol: los adolescentes, como los adultos, y no sólo por Año Nuevo, manifiestan sus deseos de cambio, sus votos de superación. Estas promesas se evaporarán al día siguiente, si no han adquirido sencillos métodos de modificación de conducta que les permitan ser consciente y controlar los factores internos o externos que les inducen a conductas no deseadas. Nos referimos, por ejemplo, a estrategias de modificación de los pensamientos distorsionados, a la adquisición de habilidades sociales, asertividad o, simplemente, autorrelajación.

5.4. Ofrecer una educación integral es promover una educación útil

Sí, como señala Ortega en otra de sus metáforas, «somos náufragos en un orbe impremeditado», una educación en valores para los adolescentes, una «ética para náufragos», en expresión de José Antonio Marina (1998), no lo sería si no les ayudase a orientarse en medio del naufragio, a tender puentes y a divisar puertos. ¡Hay hoy tantos cantos de sirena seductores!, por seguir el símil orteguiano. Pongamos, como ejemplo, Internet, la red. La red, en su doble sentido de comunicación y amenaza de pérdida de libertad, está presente en la vida de muchos jóvenes. ¿Qué educación puede ayudarles? ¿Acaso el relativismo del todo vale? ¿Tal vez el dogmatismo de «fuera de mi iglesia no hay salvación»? ¡Qué diferente si nuestro adolescente cuenta con estrategias que le permiten la apertura responsable a la globalidad con una conciencia crítica y dialógica; si cuenta con una formación del carácter que le habilita para esquivar los escollos de Escila y Caribdis, del relativismo y del fanatismo, del conformismo! Sólo así evitará ser engullido por esa nueva «religiosidad» superficial, ese senti [miento oceánico y exhibicionista en que diluye sus relaciones y su identidad](#)³¹.

En esta singladura, nuestro joven Odiseo del siglo XXI apenas puede contar con las señales de los adultos o las débiles voces del pasado, porque los puntos de referencia que

se creían fijos en la costa o en los cielos están ocultos tras la bruma del postmodernismo. El contexto sociomoral pluralista provoca el desconcierto y hace difícil, pero ineludible, la construcción de criterios propios, autónomos. Velada la Estrella Polar, nuestro adolescente debe aprender a navegar solo, pero nunca debiera perder de vista que hay que llegar a Ítaca, a su patria, a él mismo.

6. CONCLUSIÓN: LOS ADOLESCENTES, HIJOS DE LA VIDA

Hemos querido acercarnos a la imagen moral de los adolescentes, un prisma de inciertos colores, luces y sombras. Este es el caleidoscopio siempre cambiante y renovado, como el río de la vida. Pretendíamos sugerir algunas estrategias para «educar» a estos jóvenes, promesas de un futuro que a todos nos esperanza y nos compromete, pero hemos acabado reconociendo, con Ortega, que es «su» problema. Tal vez tenga razón el joven Sinclair³⁸, cuando advierte que «lo nuevo debía ser diferente, debía brotar de suelo virgen y no de los museos y de las bibliotecas»...

Sidharta - ¿se acuerdan de él? - quiso también transmitir sus valores, educar a su hijo... en vano. El joven huyó, buscando su camino. Fue Sidharta quien aprendió, junto al río, a apreciar a los «hombres-niño», a comprender a su hijo adolescente. Y esto, sencillamente, porque, retornando al principio de nuestro libro, nuestros adolescentes no son nuestros; son los hijos de la vida:

Vuestros hijos no son vuestros hijos.

Son los hijos y las hijas de la Vida, deseosa de perpetuarse.

Vienen a través vuestro, pero no vienen de vosotros.

Y aunque están a vuestro lado, no os pertenecen.

Podéis darles vuestro amor, pero no vuestros pensamientos.

Porque ellos tienen sus propios pensamientos.

Podéis cobijar sus cuerpos, pero no sus almas.

Porque sus almas viven en la casa del porvenir, que está cerrada para vosotros, aun para vuestros sueños.

Podéis esforzaros en ser parecidos a ellos, pero no busquéis hacerlos a vuestra semejanza.

Porque la vida no se detiene ni se distrae con el ayer.

*Vosotros sois el arco desde el que vuestros hijos,
como flechas vivientes,
son impulsados hacia lo lejos.*

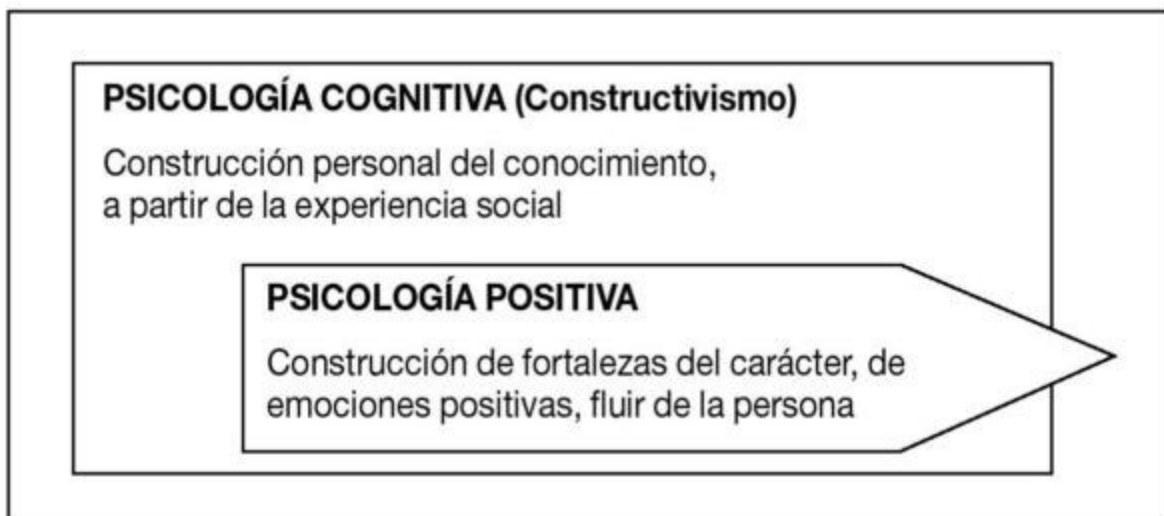


LA VIDA CON SENTIDO: METAS, FORTALEZAS Y COMPETENCIAS

Nos enfrentamos a unas cuestiones muy peliagudas para cualquier adulto. ¡Cuánto más para los adolescentes, que hacen sus primeras incursiones en la búsqueda del sentido de la vida! Pues no se les ha pasado desapercibido este problema de hacer significativa a la vida, aunque en ciertas situaciones límite se les puede hacer bastante cuesta arriba.

En el análisis factorial de las contestaciones de los estudiantes, este componente, que hemos llamado vida con sentido, agrupa cualidades como competencia para proponerse metas y hacer proyectos, crecerse y superarse (tener fortaleza o resiliencia) ante las dificultades, capacidad para comprometerse con proyectos valiosos y expresar libremente pensamientos y sentimientos. Explica el 5,55% de los perfiles que definen y clasifican las características de los jóvenes estudiantes.

Analizar todo ello es el cometido de este capítulo. Seguiremos moviéndonos dentro de nuestro habitual marco conceptual sociocognitivo. La psicología cognitiva explica el pensamiento como una construcción social de sujetos activos, que otorgamos sentido a nuestro entorno. Pues bien, la psicología positiva está suponiendo hoy un fecundo desarrollo del modelo cognitivo y social en el que nos situamos.



Entre otras características, la aportación de la psicología positiva subraya los aspectos emocionales de la persona, sus potencialidades o fuerzas del carácter y el flujo de la

persona hacia una vida más plena en sus tareas y relaciones. Trataremos de tener todo ello como trasfondo de nuestros resultados, confiando en que nos ayude a comprenderlos.

Encontraremos en este tema algunas de las áreas de sentido que han descubierto los estudiantes y que luchan por construirlas en sus vidas. El sentido rara vez suele ser absoluto. Se constituye en el tiempo de la vida, de forma plural e incluso variable, pues el hombre es desajustado y disconforme por naturaleza. Es él quien debe producir el ajuste con su libertad, según su propia escala de valores.

La obra de Víctor Frankl, preso en un campo de concentración nazi, El hombre en busca de sentido, ha sido y será modelo de creación de valores y significados en un mundo cruelmente adverso. En ellos residió la clave de su fortaleza o capacidad de resistencia (resiliencia). Él especialmente se apoyó en la esperanza y en la ayuda a los demás. Muy recientemente, en 2007, recibió el Premio Nobel de Medicina quien fue durante años niño de la calle (su padre murió en la guerra y su madre fue apresada e internada en el campo de concentración de Dachau) y que de milagro sobrevivió: Mario Cappechi.

1. ASERTIVIDAD Y COMPROMISO

Componente esencial de la capacidad de dar sentido es la asertividad. Se trata de la comunicación clara y comprometida del pensamiento; de la expresión oportuna y adecuada de los sentimientos; y de la toma de decisiones ante los demás. En suma, ser claros sin temor a la crítica negativa. Esta competencia la han mostrado la mayoría, un 78%, frente a un 4% que se consideran inhibido.

Quizá en dicha percepción asertiva sean los jóvenes un tanto benévolo y complacientes consigo mismos. Lo afirmamos porque, al evaluar a los demás, creen que un 35% «se somete a lo que dice su grupo», frente al 21% que manifiesta autonomía e independencia.

Sentimientos

Pero en el deslizante terreno de los sentimientos ya no es tan generalizada su sensación de dominio. Con todo, el 62% los expresa «en el momento oportuno y de la forma conveniente». El 9% no es capaz de expresarlos asertivamente, lo cual puede crear desconcierto o bien agresividad pasiva y soterrada.

Compromiso con personas, tareas y creencia

La capacidad de compromiso la manifiestan ampliamente, el 65%, en su acuerdo con el ítem: «Cumpro mis compromisos con personas y tareas». Sólo un 6% confiesa no

hacerlo.

El compromiso creyente lo comunica el 30% de los estudiantes encuestados, frente a un 45% que se manifiesta como no creyente. Hace 15 años obtuvimos la cifra del 92% de creencia. Javier Elzo (2006), en 2005, encontró un 54% de creyentes. Refiere la siguiente valoración de la religión: mucha, 9%; bastante, 24%; poca, 40%; ninguna, 26%. Y, en alusión a la Iglesia católica, afirma (cfr. González-Anleo, Fundación Santa María, 2006) que está perdiendo a los jóvenes en el siglo XXI.

Atractivo personal y sexualidad, como compromisos

Otras fuentes, origen de fortalezas personales, y en cierto sentido de compromiso con los valores, ya estéticos, de relación personal y de equilibrio entre la tensión placer-entrega, pueden ser los factores que consideramos a continuación.

El atractivo personal, asumido como parte de la propia imagen: el 31 % «se considera una persona atractiva», frente a nada menos un 19% que lo niega. Estimamos que este hallazgo, esperable por lo demás, por su convergencia con otros estudios (Alfredo Fierro, 1986), muestra la extrema autocrítica de los adolescentes con su autoestima, que queda muy vapuleada, significativamente más por ellas (21 %). En cuanto a la edad, aunque no de forma muy importante, son especialmente autocríticos en la adolescencia plena (14, 15 y 16 años).

Sexualidad: están de acuerdo con el ítem: «Estoy satisfecho con mi vida sexual» el 51 % de los jóvenes estudiantes adolescentes. Por el contrario, el 18% informa de su insatisfacción. Este resultado es sorprendente, dado que nos hallamos en un mundo lleno de iconografía erótica. Aunque, por otra parte, queda explicado por lo fantasiosa e irreal que ésta es.

En lo que se refiere a la diversidad de género, hay diferencias significativas a favor de ellos en cuanto a satisfacción; pero no las hay entre los y las insatisfechos.

Manifiestan mayor satisfacción los adolescentes tardíos (17- 19 años) respecto de los preadolescentes (12-13 años). Con todo, la insatisfacción de los mayores es del 15%, cifra que nos cuestiona sobre la corrección de la información sexual y, no digamos, de la formación. Para muchos, paradójicamente, es fuente de preocupación, cuando no de sufrimiento. Otros pueden buscar simplemente vida placentera, a veces en condiciones ambientales de riesgo, en vez de vivir la sexualidad dentro de un proyecto de realización en la relación personal.

La pregunta del cuestionario no implicaba necesariamente como contenido el intercambio sexual. Sin embargo, hemos de reconocer que algunos de los más jóvenes han manifestado su sorpresa por la pregunta, alegando no tener edad para ello. Incluso,

alguno apostillaba que no por falta de ganas, pero que prefería prepararse y esperar. Sabía conclusión, pues ya hemos subrayado el desfase entre la preparación del aparato genital y la preparación psicológica para enfrentarse a la progresiva relación sexual con conocimiento de causa y responsabilidad.

Sabido es que en la adolescencia se producen desajustes entre percepciones biológicas y percepciones sociales. No nos referimos solamente a la vivencia de la sexualidad, fenómeno biológico y a la vez social, sino a otras muchas manifestaciones, como pueden ser las actividades de riesgo, la expresión facial de los sentimientos o, simplemente, las pautas circadianas del sueño (biorritmo).

Lo verdaderamente importante reside en el papel del cuerpo en la comunicación, que es lo esencial para los adolescentes, más allá de la estética y de la genitalidad. A este respecto nos viene a la memoria el siguiente pensamiento de Erik Erikson, pionero de los estudios sobre la identidad personal y, además, uno de los precursores, junto a Víctor Frankl, de la psicología positiva actual:

El amor adolescente es un intento de llegar a definir la propia identidad, proyectando la imagen difuminada de uno sobre otro, para verse reflejado y gradualmente clarificado. Por eso, en gran medida, el amor adolescente es conversación (1968: 132).

Estos referidos rasgos de la personalidad adolescente intervienen decisivamente en su despertar emocional y en el nacimiento del amor. Robert Sternberg, gran teórico de la inteligencia, refiere en su obra *El triángulo del amor* (1989) la importancia de la atracción interpersonal, para establecer vínculos de reciprocidad, mediante los que fraguarán los tres vértices del amor: la intimidad, el compromiso y la pasión.

2. VALORES, SENTIDO Y PROYECTOS

La mayoría muestran su acuerdo con la frase: «Creo que lo que hago tiene su importancia y sentido», en porcentaje (77%) prácticamente idéntico a la asertividad y correlacionando fuertemente con ella. Por tanto, en principio, nos encontramos con jóvenes que valoran sus actividades académicas, deportivas y de ocio, y, a través de ellas, dan sentido a sus vidas.

Pero ya son menos los que concretan esa capacidad de dar sentido. Contestan Sí a: «Tengo metas que dan sentido a mi vida», el 69%, negándolo una significativa minoría del 9%. El establecimiento de metas se enlaza muchas veces con el estado de ánimo y con la autoeficacia (sensación de competencia para alcanzar con realismo lo que se pretende). En este terreno, en el que se entrecruzan muchos factores, Jaime, con 15 años, afirma:

Es que no tengo cualidades para conseguir las cosas que quiero hacer en el futuro. No tengo metas y no soy feliz. Además tengo un problema familiar En donde me esfuerzo es en el deporte.

En el caso de Jaime, brevemente, hemos comprobado la convergencia y ensamblaje de valores y contravalores, siempre en contextos concretos, muchos de los cuales no hemos elegido, pero sí, desde cierta edad, podemos contribuir a cambiar. Jaime, sin duda, lo logrará partiendo de una de sus fortalezas: su deportividad.

Pues bien, el sentido se establece y las metas se fijan muy probablemente en función de los valores que se viven y no sólo se piensan. En nuestro trabajo, el 57% de los adolescentes afirma: «Hay unos valores universales que todos debemos aceptar y practicar». Nos parece claramente insuficiente la cifra. Enfrente, tenemos un 33% de dudosos. Y hemos de contar con un 10% que disiente de la validez universal y, al menos, relativiza los valores y los hace depender de la situación o del estado de ánimo. Por lo demás, no hay diferencias significativas por edad, pero sí de género, en sentido favorable a las mujeres adolescentes.

No son demasiados, ciertamente, los que aceptan unos valores básicos compartidos por todos. Éstos no provendrían de una imposición por parte de ningún poder, sino de una ética de mínimos con pretensión de universalidad (Adela Cortina, 1992). El debate por alcanzarla será inacabable, pues siempre habrá nuevas fronteras para el descubrimiento de derechos humanos y obligaciones, normas morales y cívicas. La condición de validez ética es que sean emancipadores (ahora y para las generaciones futuras, y en el nombre de los que no tienen voz por su situación personal o política), manteniéndose por encima de los intereses (Karl-Otto Apel, 1991 ; Jürgen Habermas, 1992).

Nuestra esperanza es que, a través de la acción educativa, aumente el número de los que dan sentido a su vida. Lo conseguirán si establecen metas adecuadas a sus capacidades y competencias, en el seno de colectivos que irradian felicidad. Autorregular con voluntad sus proyectos hasta el final hará realidad la incorporación a su identidad personal de los valores, las fortalezas del carácter y las virtudes, que estudiaremos en el siguiente epígrafe. Recordemos una noción clave de Emmanuel Mounier en su Manifiesto al servicio del personalismo: la persona se mantiene «mediante su adhesión a una escala de valores libremente aceptados» (1967: 75).

3. MARCO EMPÍRICO PARA EL ESTUDIO DE LOS VALORES Y LA VIDA SIGNIFICATIVA: LAS FORTALEZAS DEL CARÁCTER

Desde hace milenios y de múltiples formas, la sabiduría de Oriente y Occidente ha tratado de plasmar en la tradición oral, leyendas y escritos sus modelos de vida buena.

En definitiva, recogen el sentido moral de los valores y de la forja del carácter. Como testigo de esta pretensión, podemos recordar la dramática y premonitoria llamada de Martin Luther King en los escalones del monumento a Abraham Lincoln (1 963), años antes de ser asesinado en Memphis (1 998), y que quizá hoy se esté empezando a cumplir:

Tengo un sueño: que mis cuatro hijos pequeños van a vivir un día en una nación donde no serán juzgados por el color de su piel, sino por la valía de su carácter
¡Yo tengo un sueño hoy!

En esta onda, la psicología positiva ofrece un marco de valores o virtudes que ha rastreado en la historia del pensamiento. Pero lo especialmente novedoso y útil para nosotros es el hallazgo empírico de las fortalezas del carácter. Su estudio experimental se encuentra aún en fase de categorización y discusión, con posibilidad de cambio (Chris Peterson y Martin Seligman, 2004). Las extractamos en la siguiente tabla y nos tomamos la libertad de ejemplificarlas y aplicarlas en el cuestionario final del capítulo.

Las mencionadas fuerzas del carácter parecen haberse encontrado en todas las culturas y épocas. Son formas de llevar a cabo una vida buena, de enfrentarse con la adversidad, lo cual coincide con la práctica de las grandes virtudes o valores, heredados de la filosofía moral.

VALORES EN ACCIÓN DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

VIRTUDES Y FORTALEZAS DEL CARÁCTER	
Virtudes/Valores (Extraídas de la filosofía moral)	Fortalezas del carácter (Vías para alcanzar las virtudes)
1. Sabiduría, conocimiento, aprendizaje: su adquisición y uso	1. Curiosidad e interés 2. Ganas de aprender 3. Capacidad de razonamiento crítico y sin prejuicios 4. Ingenuidad, originalidad, creatividad, inteligencia práctica 5. Inteligencia personal, social y emocional 6. Visión de conjunto
2. Valor: para lograr objetivos, pese a las barreras externas e internas	7. Valentía y coraje 8. Perseverancia, laboriosidad y diligencia 9. Integridad, autenticidad y honradez
3. Humanidad y amor: relaciones personales positivas	10. Amabilidad y generosidad 11. Amar y permitirse ser amado

4. Justicia: relaciones positivas con la comunidad	12. Ciudadanía, deber, trabajo en equipo y lealtad 13. Imparcialidad y equidad 14. Liderazgo
5. Templanza: nos protege contra excesos al satisfacer nuestras necesidades	15. Autocontrol 16. Prudencia, discreción 17. Humildad y modestia
6. Trascendencia: nos conecta con lo que está más allá de nosotros mismos, los otros, el universo...	18. Aprecio de la belleza y la excelencia 19. Gratitud 20. Esperanza, optimismo, visión de futuro 21. Espiritualidad, capacidad de proponerse fines, fe, religiosidad 22. Perdón y compasión 23. Alegría y humor 24. Ánimo, pasión, entusiasmo

Adaptada del sitio en la red de *positivepsychology.org*; Peterson y Seligman, 2004; Carr, 2007.

Recogeremos extractadamente los criterios utilizados para su selección, lo cual nos ayudará también a explicarlas y comprenderlas:

- Su práctica nos hace mejores, nos conduce a una vida más plena, buena, saludable y feliz personal o comunitariamente. Todo ello - y no la enfermedad mental o el trastorno- sería el objetivo de la psicología, definida como ciencia de las fortalezas del carácter.
- Tienen valor por sí mismas, independientemente de los resultados al ejercerlas.
- Si uno las practica, no disminuye las del prójimo. Por eso, el criterio de ganar-ganar siempre se propone para la acción o la relación. Por ejemplo, si yo destaco no te avergüenzo, sino que puedo ayudarte con naturalidad y discreción, con lo cual los dos ganamos. No habría relaciones asimétricas de explotación, depredación o aprovechamiento del otro.

- Se pueden encontrar empíricamente y, en cierto sentido, medir directa o indirectamente. Se dan en diverso grado, grande, pequeño o nulo. Y se manifiestan en pensamientos, sentimientos y conductas evaluables, manteniendo estabilidad en el tiempo y generalidad en las situaciones. Cada persona posee sus peculiares o distintivas fortalezas del carácter.
- Las instituciones positivas de todas las culturas las promueven, existiendo un consenso suficiente. E, incluso, interculturalmente se proponen ya a los niños para que crezcan con estos modelos. Sin embargo, su clasificación es aún un producto inacabado.

4. CRECIMIENTO Y RESILIENCIA

«Me suelo crecer ante las dificultades y contratiempos de la vida»

Los estudiantes que afirman crecerse y sobreponerse a los problemas y contratiempos de la vida, quizá hasta el punto de salir fortalecidos de semejantes experiencias, constituyen casi la mitad, el 48%, de la muestra. Parece que el resto, cuando son baqueteados por la vida, duda sobre el sentido de semejantes pruebas, 38%; o, simplemente, las vive como sufrimiento y fracaso, 14%.

También se da el caso, entre los jóvenes que no se crecen, sino que se achican y retroceden, del uso de la evitación para aplazar los problemas o son dependientes, por lo que no se atreven a afrontar los solos. También la huida ante los retos se debe muchas veces al miedo, quizá sin gran motivo real, pero sí percibido. A veces, es el miedo al fracaso el que nos atenaza y, por puro perfeccionismo, nos impide actuar.

En algunos de estos casos puede llegarse a un sentimiento generalizado de indefensión y desamparo, que son formas extremas de desesperanza.

Este ítem del cuestionario es, sin duda, un reflejo de las fortalezas del carácter reflejadas en el anterior epígrafe. También a esta capacidad de resistencia la hemos llamado resiliencia, por emplear este nuevo y expresivo vocablo. El lector atento se preguntará por qué la resiliencia no está en el actual catálogo de fuerzas del carácter. La razón reside en que integra un conglomerado variable de ellas: valentía, autocontrol, apertura mental, perseverancia, esperanza, etc. Se puede, pues, ser resistente ante los infortunios o escollos de la vida de muchas formas.

Competencias, esfuerzo y futuro

Los jóvenes se declaran, en principio, muy competentes y eficaces: «Si me empeño puedo conseguir lo que me propongo» es una frase afirmada por el 86%, con sólo un 4% que se opone, que, con sinceridad y patetismo, se declara incapaz de alcanzar sus metas.

Sin embargo, si preguntamos sobre la capacidad de mantener en el tiempo el compromiso con personas y tareas, ya el porcentaje baja al 65%. Y niegan, incluso de entrada, esta posibilidad el 6%.

Si bajamos otro peldaño e indagamos qué hacen a la hora de poner los medios para hacer eficaz la decisión de conseguir las metas, el 51 % declara mantener su esfuerzo continuadamente y a largo plazo, mientras que el 20% dice: «Sólo me esfuerzo si la recompensa es de inmediato».

¿Futuro o presentismo?

La previsión o anticipación mental del futuro es una importante capacidad de autorregulación o autocontrol. Tanto es así, que la psicología positiva la considera como una importante fuerza del carácter, adscrita a la virtud de la templanza (como puede volverse a comprobar en la anterior tabla). Por lo demás, hablar de autorregulación y de volición y voluntad es casi o prácticamente lo mismo. La regulación del pensamiento, el sentimiento y los comportamientos son un componente esencial de la voluntad. Quizá entre otros, porque la voluntad es un concepto complejo, como la resiliencia; ambas son el ensamblaje de variadas fuerzas del carácter. La forja de la voluntad y del carácter son proyectos muy similares y deseables, cargados de contenido moral, en el sentido de realización responsable de la persona.

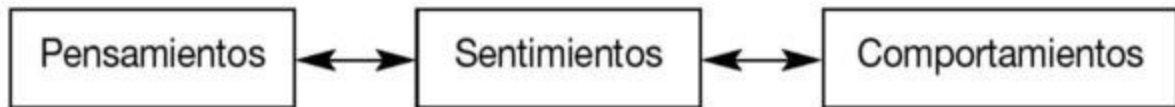
Pues bien, nuestros adolescentes actuales se distribuyen casi por igual entre los que asumen con responsabilidad sus compromisos a largo plazo, 36%, y los que declaran: «Para mí lo importante es vivir el presente a tope, sin plantearme el futuro», que constituyen un rotundo 35%. Vemos, pues, que el grupo de los presentistas es casi tan numeroso como el grupo que sabe aplazar las recompensas y goza de autocontrol. Éste se aprende básicamente en la infancia y en la adolescencia, muy probablemente con el ejemplo o modelado de las personas significativas cercanas.

Concluamos: desde la teórica percepción de sus competencias hasta la realización concreta de decisiones y el mantenerse firme ante la ejecución de compromisos hay un abismo, especialmente en el logro de metas a largo plazo. Salvar esa brecha está en función de su competencia autorreguladora, expresión de su fortaleza de carácter o, lo que viene a ser lo mismo, de su fuerza de voluntad.

5. PRÁCTICA DE REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA Y EVALUACIÓN DE LAS FORTALEZAS DEL CARÁCTER

Siempre se polemiza sobre qué es lo primero, si el sentimiento o la acción y luego se piensa, según se actúa, para así justificarse uno. O bien es primero el pensamiento, percibiéndolo uno en ese momento en que sentimientos y comportamientos se disparan o puede suceder que no nos demos cuenta, porque, quizá, son pensamientos automáticos,

que ya se han hecho carne nuestra con la costumbre. El modelo explicativo de la psicología cognitiva, con buena base experimental, resuelve este problema dando prioridad, normalmente, al pensamiento o cadena de pensamientos (Judith Beck, 2006), pero insistiendo en la interconexión en espiral de todo el sistema. Representemos esquemáticamente la estructura de los procesos cognitivos que guían nuestro comportamiento:



Por supuesto, no son partes descoyuntadas de la personalidad, sino más bien aspectos fluidos que están siempre en relación entre sí, con el contexto y con otros factores que también están en medio, por así decir:

- Los valores, más ligados a los pensamientos, pero también a todo lo demás.
- Las motivaciones, más cercanas a los sentimientos, pero que también se dirigen a las metas que nos proponemos.
- Las actitudes, que, a la vista de todo lo anterior, nos predisponen para la acción.
- Las competencias y hábitos, que son secuencias de acción complejas, largamente aprendidas.

En consecuencia, proponemos con las siguientes actividades resolver personal, familiar o académicamente algunas de estas cuestiones, ligadas a lo tratado en este capítulo:

❑ PRÁCTICA N° 1

Reestructuración cognitiva y afectiva de los correspondientes pensamientos y sentimientos

RESPETA MIS SENTIMIENTOS Y «NO ME DES TUS OJOS»

Ya los fundadores de la psicología como ciencia se preocuparon por el desarrollo emocional, que, si todo va bien en el proceso, culminaría de forma equilibrada, y a la vez compleja, en la madurez. Culturalmente, los sentimientos, que básicamente son espontáneos y universales, también se refinan, educan y enriquecen.

Nos vamos a fijar en los sentimientos básicos, que poseemos desde nuestra más

temprana infancia, y seleccionaremos aquellos que pueden ser objeto de consideración por los jóvenes, para su adecuada monitorización y control (relativo, no rígido, en función de la situación) emocional, en la forma que proceda, para conseguir el ajuste o la adaptación y resolver conflictos. La vida afectiva recorre desde los sentimientos más suaves hasta las emociones y pasiones más fuertes.

NOMBRES Y ADJETIVOS CON LOS QUE SOLEMOS DESIGNAR ALGUNOS SENTIMIENTOS BÁSICOS

MIEDO Temor	TRISTEZA Contrariedad	CÓLERA / ODIO Enfado	AMOR / ALEGRÍA Satisfacción
acorralado, acosado	abatido	agresivo	agrado
agobiado, ansioso	asqueado	desesperación	animoso
amenazado	celos	duro, inflexible	contento, dichoso
angustiado	culpable	explosivo	dinámico
aterrorizado	desanimado	fastidiado	emocionado, entusiasmado
inseguro	desesperanza	fuera de mí	encantado

intimidado	envidia	furioso	paz, calma
pánico	frustración	ira	feliz, dichoso
turbado	indefenso	rabioso	seguro, sereno
vergüenza	soledad	violento	simpatía

Suele ser más fácil aceptar los sentimientos de los otros que sus pensamientos. Incluso a veces no nos importa tanto colaborar a su bienestar y hacer de apagafuegos de sus emociones. Pero que no nos impongan sus ideas ni sus interpretaciones de los

hechos. En la película de Icíar Bollaín *Te doy mis ojos*, el protagonista maltratador, en su afán posesivo, no daba ningún regalo a su pareja al decirle dicha frasecita, sino que en realidad le imponía su forma de ver la vida. Pues no. Tenemos nuestros propios ojos y nuestro pensamiento libre para toda la vida. La comunicación, el diálogo y el encuentro tienen su lugar en la libertad y la igualdad.

Pues bien, en la convivencia de cada día con los demás, conviene que identifiquemos nuestros sentimientos, que suelen venir provocados por los pensamientos que pasan por nuestra mente. Si éstos son inadecuados y negativos para nosotros y para los demás, nos interesa cambiarlos por otros mejores. Mira el ejemplo real de la página siguiente y complétalo. Luego, haz lo mismo con algo que te afecte.

Daremos al lector, a modo de pistas para la reestructuración, una serie de distorsiones cognitivas (conjunto de actitudes y creencias desadaptativas, que, además, son pensamientos automáticos difíciles de captar y sustituir por otros realistas) consistentes en razonamientos desenfocados y erróneos, entre los que destacan:

-Generalización 39: «Nunca acertaré a tratar a la gente como es debido». «No seré capaz de hacerlo» [profecía autoderrotista]. «Nadie me quiere y nadie me querrá. Me rechaza rán, aunque no se atreven a decírmelo. «Debo40 ser el/la mejor en todo lo que emprenda».

-Magnificación: «Soy una calamidad y un/a inútil («... y siempre lo seré [para flagelarme aún más]»).

-Abstracción selectiva, etiquetación errónea o filtro mental41: «Siempre hago el ridículo». (Ánimo, que sólo lo has hecho una vez.)

-Conclusiones apresuradas o el error del adivino: «En tu cara veo que me infravaloras, me desprecias». (Habría que comprobarlo o preguntarlo).

Estos procedimientos de reestructuración cognitiva y emotiva se han utilizado en más de tres décadas de práctica clínica y también se basan en la frecuente aparición de estudios experimentales controlados. En particular, se aplican a través del diálogo, el respeto y, por qué no, el humor.

Un apoyo importante es la biblioterapia. Para orientarse, se puede recurrir a manuales de autoayuda, aconsejarse o seguir la pista a los títulos de la bibliografía, por ejemplo: *Sentirse bien*. Un tratamiento eficaz contra la depresión de David Burns, Madrid, Paidós, 2000; y, del mismo autor, *Adiós ansiedad. Cómo superar la timidez, los miedos, las fobias y las situaciones de pánico*, Barcelona, Paidós, 2006; *La auténtica felicidad* de Martin Seligman, Barcelona, Ediciones B, 2003; o *Reinventando tu vida* de Jeffrey Young y Jane Klosko, Barcelona, Paidós, 2001. También, para comunicarte mejor,

puedes leerlo y disfrutarlo el librito de Virginia Satir En contacto íntimo, cuyo subtítulo es Cómo lograr una relación auténtica con uno mismo y los demás, Madrid, Neo Person, 2007.

Ahora bien, lo fundamental es la constante acción reestructuradora del interesado, que va progresivamente cambiando a través de sus pensamientos y actitudes, los sentimientos y los hechos de su vida.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DISTORSIONADO

SITUACIÓN	PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS, DESCALIFICATORIOS Y DERROTISTAS	DISTORSIÓN COGNITIVA UTILIZADA	SENTIMIENTOS	COMPORTAMIENTOS
«Me he enterado de cómo te llaman los de tu clase»	«Me las vais a pagar. Iré a por vosotros» «No tenéis derecho a nada», «¡Os vais a arrepentir y enterar!» «Esta gentuza me quiere quitar de en medio, ¡pero no valen un duro!»	Pensamiento todo/nada: «Si no domino y controlo, no soy nadie» Magnificación: «Es terrible que no me consideren como la persona especial que soy»	«Me han puesto fuera de mí. He perdido los estribos» Despecho y odio hacia los demás Explosión de agresividad, sentimientos de ira y venganza Actitud violenta hasta...	Búsqueda nerviosa y atropellada de colegas para tramar el ajuste de cuentas (rojo de ira y adrenalina por las nubes). Toda la tarde iracundo, repitiéndose: «¿Por qué no habrá manera de controlar a esta gentuza?»

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN REESTRUCTURADO

SITUACIÓN	PENSAMIENTOS ADAPTADOS Y REALISTAS (quizá también automáticos, pero realistas y operativos)	SENTIMIENTOS	COMPORTAMIENTOS
«Me he enterado de cómo te llaman los de tu clase»	Se trata de plasmar en estas columnas tus propios pensamientos, sentimientos y comportamientos positivos y asertivos		

❑ PRÁCTICA N° 2

Evaluación de las fortalezas del carácter

Dado su fondo moral, en realidad estarás descubriendo con esta actividad tus valores o virtudes. Recuerda que éthos, de donde proviene la palabra ética, significa en griego «carácter».

FORTALEZAS DEL CARÁCTER

Cuestionario de evaluación

Evalúa cada frase entrecomillada, según tu opinión, señalando:

1	2	3	4	5
Muy en DESACUERDO	Bastante en DESACUERDO	NEUTRAL	Bastante de ACUERDO	Muy de ACUERDO

Sabiduría

1	Curiosidad e interés: «Casi cada día descubro o me pregunto algo nuevo por iniciativa mía»	1 2 3 4 5
2	Ganas de aprender: «Disfruto aprendiendo y poniéndolo en práctica»	1 2 3 4 5
3	Apertura mental: «Comprendo lo que estudio desde puntos de vista diferentes»	1 2 3 4 5
4	Creatividad: «Con frecuencia hago las cosas o expreso mis ideas de forma original»	1 2 3 4 5
5	Inteligencia social y emocional: «Me doy cuenta de los sentimientos de los otros»	1 2 3 4 5
6	Visión de conjunto: «Soy capaz de aconsejar teniendo en cuenta la situación y su sentido»	1 2 3 4 5

Valor

7	Valentía y coraje: «Suelo dar la cara tanto en mis aciertos como en mis errores»	1 2 3 4 5
8	Perseverancia: «Suelo hacer mis tareas a largo plazo hasta terminarlas»	1 2 3 4 5

9	Integridad, autenticidad: «Digo la verdad y lo que pienso sin temer la crítica de mi grupo»	1 2 3 4 5
---	---	-----------

Humanidad y amor

10	Generosidad: «Hago con frecuencia favores, pero no porque espere que me los reconozcan»	1 2 3 4 5
11	Amor: «Me encanta tener detalles afectuosos con la gente y aceptar que los tengan conmigo»	1 2 3 4 5

Justicia

12	Ciudadanía y deber: «Colaboro en trabajos en grupo con interés e ilusión»	1 2 3 4 5
13	Imparcialidad y equidad: «Soy imparcial en las discusiones»	1 2 3 4 5
14	Liderazgo: «Me he brindado algunas veces para ser el organizador de actividades»	1 2 3 4 5

Templanza

15	Autocontrol: «Me controlo ante contrariedades y frustraciones serias»	1 2 3 4 5
16	Prudencia, discreción: «Tengo tacto para hacer mis proyectos sin herir sensibilidades»	1 2 3 4 5
17	Humildad: «Llevo a cabo mis tareas sin afán de protagonismo»	1 2 3 4 5

Trascendencia

18	Aprecio de la belleza: «Me gusta contemplar y apreciar las cosas buenas y bellas»	1 2 3 4 5
19	Gratitud: «Sorprendo, a veces, dando discretamente las gracias»	1 2 3 4 5
20	Esperanza, optimismo: «Creo que mis tareas van a salir bien y me va a ir bien en la vida»	1 2 3 4 5

21	Espiritualidad: «Creo que lo espiritual nos une y es más importante que lo material»	1 2 3 4 5
22	Perdón y compasión: «Suelo perdonar, y prácticamente olvidar, faenas que me han hecho»	1 2 3 4 5
23	Alegría y humor: «Me río (o sonrío) de mí mismo con aprecio ante mis errores»	1 2 3 4 5
24	Ánimo, pasión, entusiasmo: «Me apasiono con frecuencia ante tareas, ideas, retos, valores»	1 2 3 4 5

El paciente lector puede sumar cada apartado y así hallar cómo son las fuerzas de su carácter en cada una de las seis virtudes. Y luego sumar todo, para tener una visión de conjunto. Si la media en cada fortaleza del carácter es 3, pues ya sabe cómo ha de situarse y actuar, para potenciarla. Mas lo importante es guardar las puntuaciones, volver a hacer esta práctica al cabo de seis meses y comparar para autoevaluarse y mejorar⁴².

Si creas el clima apropiado en casa o en clase, sería ideal pasarlo con discreción y respeto de la intimidad y poder luego hablar sobre lo que a cada cual le ha sorprendido. Sería una manera estupenda de conversar, comunicarse y compartir sentimientos y valores. Pero, sobre todo, se crearían fortalezas comunitarias. Éstas colaborarían al establecimiento de la eficacia colectiva, que también se basa en el reconocimiento de las habilidades, competencias y fortalezas de los otros, que pueden compartir en el respeto de la diversidad. De este modo, se generarán cursos de acción comunes e identidad comunitaria. Incluso se ha evidenciado que la eficacia colectiva de los profesores influye en el rendimiento académico de los alumnos (James Maddux, 2002).

9

LA FELICIDAD Y LOS AMIGOS

No entendemos mejor que Aristóteles lo que es la felicidad. Y para aprender cómo alcanzar esa bienaventurada condición, podemos concluir que no hemos hecho ningún progreso.

(Mihaly Csikszentmihalyi)

1. ¿LA CIENCIA DE LA FELICIDAD?

Desde la filosofía (teorías felicitantes de la ética; ciertos desarrollos actuales de filosofía práctica, que propugnan más Platón y menos medicinas), la psicología (la auténtica felicidad, desde los supuestos de la psicología positiva, entre otras muchas propuestas), la biología (fármacos de la felicidad), la sociología (la Encuesta Mundial de Valores calcula el índice de felicidad de cada país; o el índice de bienestar nacional de Ed Diener), la política (en la Declaración de Independencia de Estados Unidos se reconoce el derecho a «buscar y conseguir la felicidad») y, por supuesto, desde las religiones, los humanos nos hemos preguntado por ese bien tan apetecido, variopinto y escurridizo que es la felicidad.

Hasta en la prensa se nos habla de olimpiadas de la felicidad y, desde otro ángulo, el yoga y la ciencia de la felicidad. Todo ello nos interroga. ¿Es lo mismo la felicidad que la dicha, la alegría, el optimismo, el bienestar, la calidad de vida, la diversión, la aventura o el placer? ¿En qué quedamos? ¿Es un don, un acontecimiento gratuito, un regalo genético (el temperamento heredado)? ¿O más bien es fruto de una apertura a los valores, al reto, al deber? ¿Es el resultado, no directamente ni mecánicamente pretendido, de un empeño continuado en el tiempo que nos hace crecer como personas? ¿Se puede ser, a la vez, inteligente y feliz, particularmente en un mundo tan contradictorio y lleno de injusticias?

Quizá haya muchas posibilidades, moradas del alma o del ser, himalayas del espíritu, donde podamos establecernos cada uno de forma original. De todo ello, de alguna manera, nos han hablado nuestros alumnos y dejaremos constancia en este capítulo. Para comprenderlos mejor, nos ayudarán algunos modelos propuestos desde el ámbito de la ciencia, abierta multidisciplinariamente a otros campos del pensamiento.

La búsqueda de la felicidad ha resultado ser un factor que agrupa de forma distintiva las contestaciones de los adolescentes, explicando un 4,72% de su variabilidad, es decir, de sus características, perfiles o tipología. El camino de la felicidad lo han elegido para describirla y, seguramente, tratar de alcanzarla en sí misma o a través de los valores, que la incorporan como consecuencia de una vida buena. Veremos cómo unos harán alusión

al placer y la diversión, otros a la amistad, otros al deber, al desarrollo personal, al amor a la familia o a su incipiente pareja... o «a ir en bicicleta sobre las hojas en un tarde de otoño». Para muchos todo se ensombrece sin el apoyo de los padres o personas significativas⁴³. Y constataremos, también, el generalizado sentir de los que optan por integrar muchas de estas melodías, para hacer una interpretación polifónica aún más enriquecida y compleja.

2. FÓRMULAS DE LA FELICIDAD

Factores positivos

Eduardo Punset (2005) nos brinda una fórmula de la felicidad, que tendría un sumatorio de elementos positivos y significativos:

- Las relaciones personales, con un núcleo, que es la capacidad de amar.
- La sostenibilidad en el tiempo, y con calidad, de los compromisos, las actitudes y los valores. Él lo llama gráficamente «gastos de mantenimiento»: es aún más importante, diríamos, la inversión en cuidar permanentemente un jardín que el plantarlo y olvidarte.
- Importancia de los factores emocionales y también de los detalles, lo concreto, lo diferente.
- Disfrutar de la búsqueda y de las expectativas de felicidad, sin obsesionarse por su posesión

Factores reductores

Existen también, por desgracia, una serie de elementos reductores, que habría que restar de los anteriores factores:

- El miedo, este es el gran enemigo. Ejemplificando: miedo al fracaso y a la pérdida del amor, del prestigio o de la propia imagen; miedo a la crítica negativa; y también al segundo gran enemigo, que no es otro sino la funesta manía de compararnos con los demás (y quizá sentir melancolía o envidia).
- El ser demasiado racionalistas.
- El estrés percibido o imaginado, que no responde muchas veces a la realidad, sino a nuestros propios pensamientos distorsionados, negativos y derrotistas.
- La carga heredada no saludable: habría que tratarla y ocuparse de ella, más que

preocuparse.

-El ambiente opresory los sistemas políticos abyectos.

La felicidad duradera

Por otra parte, en La auténtica felicidad (2005), Martin Seligman, mentor de la psicología positiva, propone otra fórmula que guarda una aire de familia con la anterior, lo cual da a ambas una convincente convergencia:

$$F=R+C+V$$

Pongamos la ecuación en palabras: la felicidad duradera (F) es igual a la suma o, más bien, a la integración del rango fijo heredado de felicidad (R), más las circunstancias de la vida (C), más las variables voluntarias que pone la persona (V).

El rango fijo de la felicidad, fruto del ajuar genético

El rango o franja fija de felicidad (R) forma parte de nuestro temperamento y lo heredamos de nuestros padres por vía genética. Así, los gemelos univitelinos se parecen entre sí y a sus padres biológicos - y no a los adoptivos - en este rasgo.

Asimismo, muchas otras cualidades básicas de la persona, como, por ejemplo, la extroversión y el neuroticismo (descontrol emocional¹⁴⁴), se deben también a factores genéticos en torno al 50%. David Carr (2007) refiere que Lykken (1999) ha mostrado que cerca de la mitad de la variación de la felicidad o bienestar subjetivo se debe a dichos factores. Por otra parte, la estabilidad del bienestar de la persona (punto fijo de felicidad) a lo largo de una década puede establecerse en un 98%. Seligman prefiere hablar de rango o franja de felicidad, que sería unazona de posible mejora con la adaptación y el esfuerzo o cambio de las variables voluntarias de la persona, como veremos.

Pero la base genética tiene una larga y amplia interacción con el entorno, desde el seno materno. La relación de apego segura con los padres y/o personas significativas, la combinación de afecto y control, el desarrollo de la autoestima y el centro de control interno, el estilo explicativo optimista (Seligman 1998, en Carr, o. c.) de los padres y educadores, etc., son precursores de fuerzas personales que ayudan a la felicidad.

Las predisposiciones genéticas, base del temperamento, pueden elaborarse con originalidad, de modo que contribuyan a la realización de la persona. Una persona muy nerviosa, por ejemplo, no tiene por qué dejar de serlo, sino encauzar su manera de ser de forma adaptativa o positiva para sí y para los demás, eligiendo tareas o profesiones que supongan movilidad, expresividad, expansión, contacto con el público, etc.

Además, el otro 50% no genético, que, humorísticamente, podríamos llamar de libre disposición, está en manos de nuestra libertad, por lo menos la que nuestro medio ambiente nos permita.

Quisiéramos mencionar que, aparte de lo que nuestros padres nos transmiten en herencia por la vía genética, están todos aquellos repertorios de conducta y guiones de comportamiento que muy tempranamente aprendemos. No sería tarea fácil deslindar qué poseemos merced a la genética o debido al modelado paterno o ambiental temprano.

Jeff rey Young, profundizando en la terapia cognitiva de Beck, subraya la importancia del troquelado de la personalidad infantil y formula la noción de esquemas tempranos desadaptativos (Valenzuela y Caballo, 2004; Young y Klosko, 2001). Estos esquemas son para el sujeto incuestionables y disfuncionales; distorsionan el procesamiento de la información y el concepto de sí mismo. Su origen se encuentra en las experiencias emocionales no satisfechas en la infancia y en los acontecimientos estresantes y traumáticos vividos.

Por nuestra parte, podríamos hacer un paralelo positivo con el mayoritario caudal de esquemas positivos que aprendemos desde la más tierna infancia. Pero en la adolescencia vamos a ser ya conscientes y críticos de esa transmisión de guiones de comportamiento y esquemas de pensamiento (cómo se puede pensar, hacer hipótesis) y emoción (qué y cómo sentir y expresar las emociones).

Circunstancias de la vida

Las circunstancias de la vida (C) suelen incidir moderadamente en la felicidad. Además, no es nada fácil cambiarlas. Unas son azarosas e inevitables y otras no las hemos elegido, pues forman parte de nuestro contexto social. Con todo, Seligman, señala algunas que influyen positivamente:

- Vivir en una democracia.

- [-Vida de pareja estable⁴⁵](#)

- Evitar acontecimientos y emociones negativos.

- Riqueza de las relaciones personales.

- Tener creencias religiosas.

Sin embargo, otras circunstancias prácticamente no influyen en la felicidad:

- Tener más dinero (especialmente da menos felicidad a las personas que piensan más en él y son más materialistas).

- Tener buena salud (ya que lo importante es la percepción subjetiva).
- El nivel de estudios (¡qué rabia!).
- La raza o el clima (¡menos mal!).

Variables voluntarias de la persona

Variables voluntarias de la persona (V) que generan felicidad: constituyen la experiencia percibida de la persona; es decir, cómo ella lo vive (aunque otros lo valoren de diferente manera). Son aquellas emociones positivas, cualidades o realizaciones que con esfuerzo hemos vivido o nos hemos labrado (pasado), estamos viviendo o llevando a cabo (presente) o podemos conseguir (futuro), si vamos proporcionándonos la competencia necesaria para alcanzar las metas deseadas. Puede ser de interés esquematizarlas, ya que algunas coinciden con las fortalezas del carácter que hemos estudiado en el capítulo anterior; y todas son sugerentes para resumir el pasado, fluir en el presente y provocar un mejor porvenir.

Emociones positivas o estado de ánimo positivo (nivel de la experiencia subjetiva):

- Pasado: satisfacción, complacencia, realización personal, bienestar y satisfacción, orgullo, serenidad.
- Presente: fluir, alegría, placeres sensuales, tranquilidad, felicidad; paso de los placeres inmediatos a las gratificaciones duraderas.
- Futuro: construcciones cognitivas de optimismo, esperanza, seguridad, fe, confianza.

En el presente, se trataría de potenciar las fortalezas del carácter, asociadas a las virtudes personales, como guía de la vida buena y de la consolidación de las emociones positivas. Éstas son la garantía a largo plazo de la vivencia de la felicidad verdadera, auténtica⁴⁶, como fuente de vida plena psicológica y éticamente, aunque no siempre nos demos cuenta. Es más, examinarse de modo narcisista para tratar de verse feliz... pues es el camino más corto para estropearlo todo.

3. LA FELICIDAD DE LOS ADOLESCENTES

Los cuatro principales de la felicidad de los adolescentes

En los análisis factoriales efectuados con nuestra muestra de 1.771 estudiantes, la felicidad ha quedado asociada dentro de un mismo conglomerado, altamente correlacionado, a los siguientes componentes, que también representamos gráficamente a continuación:

- Expresivo: facilidad para reírse con frecuencia y muy rara vez llorar. Aunque siempre hay una minoría - cuatro veces menos - de felices llorones. ¡Demos libertad de expresión a la felicidad!
- Evaluativo: afirmación de la vida, los valores y el desarrollo personal. Se ha hallado que las personas optimistas son más capaces de usar con eficacia la información negativa, por ejemplo, que pueda entrañar peligro para la salud
- Social: creencia de ser generalmente apreciado por los demás; más percepción de la capacidad de hacer amigos con facilidad, llevando también consigo la idea de pedirles consejo y ayuda en momentos difíciles. Pero como condición de posibilidad, como base y fundamento, se tiene aún como fuente de la felicidad al agente primario de socialización: la familia. Además, los que se sienten más felices son los que más aceptan el centro académico y estiman que tendrá un papel importante no sólo en la actualidad, sino también en el futuro. Por otra parte, los jóvenes que se perciben como menos felices desconfían de la capacidad de integración étnica y cultural de sus compañeros.
- Fisiológico: tener buena calidad de sueño, nutrición correcta y otros hábitos saludables, que encauzan positivamente nuestra base biológica. En este sentido, hemos hallado que dormir y desayunar bien correlacionan con capacidades autorreguladoras tan importantes como la planificación diaria del estudio.

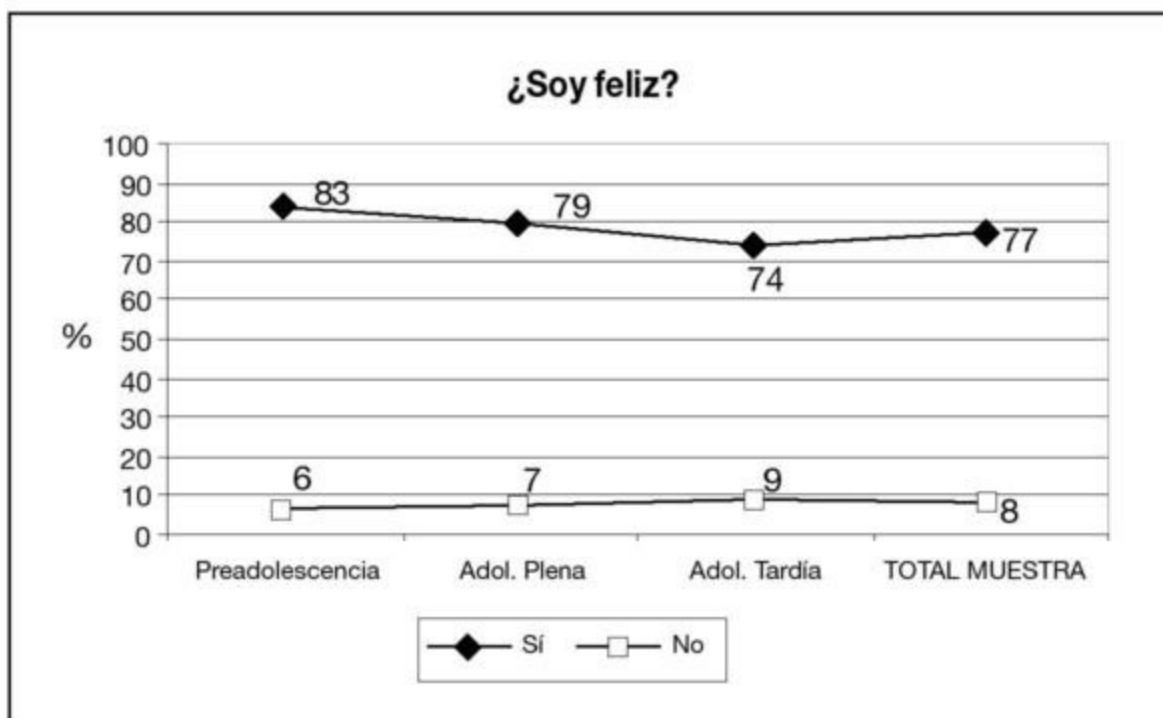


Podríamos afirmar que estos aspectos mencionados forman el núcleo duro de su concepción de la felicidad: expresión del afecto positivo; radical aprecio por la vida; amplia relación social, además de la familiar; y un biorritmo y nutrición saludables, como fortaleza biológica y psicológica básica.

«Soy feliz»

[Una amplia mayoría, 77%⁴⁷](#), manifiesta ser feliz, asintiendo a la sencilla frase del cuestionario «Soy feliz», generalmente, se entiende. Sin embargo, hay un intrigante grupo, 15%, de dudosos. Y, lo que es preocupante en extremo, un 8% afirma no ser feliz, suponemos que como tónica habitual.

El porcentaje de los adolescentes tardíos (17-19años) felices, 74%, ha resultado menor de forma significativa que el de los preadolescentes, 83%, como puede comprobarse en el gráfico.



Significativamente, se encuentran más adolescentes felices, 80%, entre los que viven con sus padres, aunque alguno hubiera fallecido, que entre aquellos con padres separados, 66%.

Sin embargo, sólo hay una mayor tendencia a la felicidad entre los adolescentes autóctonos, que aquellos cuyos padres provienen del exterior; la diferencia no ha resultado significativa estadísticamente.

4. LOS COMPONENTES DE LA FELICIDAD DE LOS ADOLESCENTES

Presentaremos a continuación todas aquellas cualidades más relevantes que los alumnos han asociado a su percepción de felicidad. Lo haremos agrupándolas, tal como ellos lo han hecho, en torno a la familia y a los amigos, en primer lugar, que son los componentes personales de la felicidad; y, después, a partir de sus propios valores y sentimientos, que conforman los contenidos.

4.1. Componentes personales: la familia y los amigos

La primera fuente de la felicidad es la relación personal. La calidad de ésta se establece y practica tempranamente en la familia; pero luego, paulatinamente, se instala y comparte también en otra órbita, la amistad. La práctica de las relaciones personales correlaciona con la felicidad y con la autoestima (Javaloy, 2007). Estos componentes personales, además, suelen considerarse como las primeras causas de la felicidad.

¿QUIÉNES TE DAN LA FELICIDAD?



La familia comprende todos los estratos de la comunicación, principalmente el afectivo, pero también en su seno se aprenden un sinfín de habilidades cognitivas y valorativas.

Ahora bien, la paternidad biológica transmite, vía genética, el germen de posibles y futuras cualidades, muy ligadas al temperamento de la persona. Y coincide con la paternidad adoptiva, aparte de en la generosidad sin límites, en dar en herencia los esquemas básicos del pensamiento en acción, que serán la base del carácter.

Suele considerarse que la personalidad es la original síntesis de temperamento - base biológica - y carácter. Éste incorpora los aprendizajes realizados con esfuerzo a partir del desarrollo del ajuar genético, que, a su vez, ya desde el seno materno, está ampliamente influenciado por el ambiente intracorporal y el externo.

Pero regresemos a los componentes de la felicidad de nuestros jóvenes y veamos cómo han descrito su influencia. Ésta se da muchas veces entrelazada, como expresa un joven, a punto de terminar sus estudios secundarios:

Los amigos y la familia son como algo mío, son los pilares fundamentales. Es lo que me hace más feliz, el sentirme querido. La verdadera amistad nunca se acaba. Y siempre es bueno tener amigos cuando ocurra algún problema o te pase algo a ti mismo. Pero también van antes el deber y las obligaciones que las diversiones.

La familia como fundamento y condición

Los adolescentes suelen considerar a la familia como la base fundante de su seguridad y de su autoestima. Cristina, que comienza el Bachillerato, lo vive así: «Para mí la felicidad es estar bien con mis padres y tener su apoyo, porque su amor es incondicional. Y, por mi parte, quererles y disfrutar con ellos de la vida».

Javier es un preadolescente que acaba de iniciar Secundaria y lo ve de diferente forma: «Lo que me hace más feliz es la relación con mis amigos; pero, a la vez, que mis padres me comprendan, porque no me toman en serio. Para mí los amigos y la familia son los pilares fundamentales de la felicidad. Estar rodeado de la gente que me aprecia».

Estas frases de Javier expresan la conjunción de los dos ingredientes básicos de la felicidad de los adolescentes: la familia y la amistad, abriéndose luego ésta a la relación amorosa.

Mas familia y amigos son órbitas compartidas por los jóvenes en el movimiento continuo de su progresiva socialización y emancipación. Es más, los padres que comparten el afecto y la comunicación, también integran la apertura afectiva de sus miembros hacia el exterior, la conocen y, de alguna manera, les acompañan en ella. A este respecto, José Luis, de vez en cuando, les escribía a su hijo y a su hija una nota de ánimo en época de exámenes y las insertaba en sus cuadernos, para sorprenderles. Pero quien se sorprendió un día fue un amigo que pidió prestados los apuntes. Su hijo se lo comentó y le narró la reacción, llena de sana envidia, de su compañero, que quedó atraído de forma duradera por la familia de José Luis.

La complicidad con los hijos se siembra, a veces, con detalles, con presencia continuada, inventando suavemente mil temas y mil preguntas. El caso es crear un clima de diálogo en el que, con respeto, se puedan comunicar los sentimientos, con frecuencia contrapuestos, y las ideas, muchas veces discrepantes, en la seguridad de la aceptación básica como personas. La dinámica de la vida familiar es compleja, pero es positivo zambullirse en ella y no tener miedo a las confrontaciones, los análisis, la expresión de expectativas, deseos, planes y proyectos.

Los amistad como fuente de realización personal

En el estudio cualitativo que también hemos realizado, los jóvenes con sus propias palabras unen de mil maneras la relación familiar y la de amistad como fuentes de la felicidad. Para los jóvenes la comprensión, la manifestación afectiva, el abrir su personalidad, sintiéndose valorados y respetados, constituyen la antesala de la felicidad. Pero no siempre es así. «Los amigos son los únicos que me ayudan y me comprenden. Y me lo paso bien con ellos, porque me hacen sentirme muy bien, muy libre. Me ayudan a olvidar las cosas malas por un tiempo, me distraigo y dejo de pensar en las cosas que me preocupan», dice Carlos.

Así pues, también los amigos son fuente de evasión y alienación, diversión y olvido de sus problemas e incluso de sus deberes. No es frecuente encontrar amigos críticos ante un comportamiento desviado y que tengan la valentía de reflejar los intereses generales, el punto de vista de los padres y los valores universalizables.

Muy usual es topar con amigos falsamente tolerantes, que, si no se divierten a tu costa, te consuelan: «¡Sí, tío, haz lo que te parezca, te comprendemos, no pasa nada!». Carlota afirma tajantemente: «Al salir con mis amigos es cuando realmente puedo ser yo, sin normas e influencias». Ciertamente, la amistad es un ámbito privilegiado para la expresión de sí mismo. Pero es probable que esta joven también esté sufriendo un

espejismo, una falsa ilusión de libertad. No se da cuenta de que todo grupo tiene su normativa más o menos clara u oculta y ejerce fuertes presiones sobre su comportamiento, coartando con frecuencia su libertad.

4.2. Contenidos de la felicidad: valores y sentimientos

Como hemos señalado, son los valores y sus sentimientos los contenidos que los jóvenes transmiten en las relaciones personales, tanto en el seno de la familia como de la sociedad. Trataremos de describirlos, estructurando los datos que los adolescentes nos han confiado.

MOVIMIENTO EXPANSIVO



Valores que los adolescentes conectan con la felicidad

Las correlaciones efectuadas nos permiten afirmar con significatividad estadística que los jóvenes dan a la felicidad diversos contenidos, que agrupamos como valores, en el amplio sentido de la palabra. Éstos son:

- El sentido del deber y su práctica en el ámbito de los estudios, del compromiso y la lealtad con las personas y las tareas; también los jóvenes más felices son capaces de asumir libremente el esfuerzo, las normas de comportamiento y la disciplina; y todo ello suelen verlo compatible con disfrutar racionalmente de la vida.
- El poner por obra su realización y crecimiento personal, en función de valores fundamentales que ellos estiman que son compartidos universalmente. Además, son resilientes, es decir, se crecen ante las dificultades de la vida para alcanzar sus metas y valores.
- La capacidad de forjar proyectos de futuro, empezando, en concreto, por seguir prácticamente a diario un plan de estudio, trabajo y diversión. Tienen más facilidad para dar metas y sentido a sus vidas. Si todo ello se hace con los otros, aún mejor: la visión benevolente de los demás («mis compañeros tienen buenas cualidades», son de confianza y honestos) y el optimismo son fuentes seguras de felicidad (DeNeve y Cooper, 1998, en Javaloy, 2007). Todo ello implica un sesgo hacia lo positivo y hacia la esperanza.

-Su positiva integración en el centro educativo y la valoración del mismo.

Podemos observar que los valores positivos que viven los estudiantes son causa de felicidad y bienestar, sin que sean en modo alguno excluyentes de otros valores, como la diversión o el gozar de la vida. En este sentido, Federico Javaloy (2007) recoge que casi 9 de cada 10 jóvenes está de acuerdo en que ser feliz es al mismo tiempo gozar y disfrutar de la vida y desarrollarse como persona.

Por cierto, que son muchos los que, en nuestra indagación, explícitamente mencionan que disfrutar de sus padres y hermanos es una de sus mayores alegrías. También hacen referencia a infinidad de posibilidades de alcanzar el bienestar y la felicidad en algún grado y cualidad: viajar, tocar instrumentos, bailar, oír música, el amor (salir con la novia o el novio...), «tener paz interior y la conciencia tranquila; y tener una vida sexual activa» (joven de 17 años), «pensar en mi futuro y ayudar a los demás, para que también sean felices», ser confidente («que me cuenten sus problemas»), «salir, saltar, tener relaciones, sentirme vivo»...

Con todo, en la siguiente tabla podemos constatar que el área placentera (sombreada), aunque sabemos que no es excluyente, ocupa un mayor porcentaje.

¿QUÉ TE HACE MÁS FELIZ?

	%
Disfrutar de la vida	22,5
Salir con los amigos	30,7
Disfrutar de la vida y salir con los amigos	18,3
Desarrollarme como persona	16,4
Cumplir con el deber	3,3
Cumplir con el deber y disfrutar de la vida	8,9
<i>Total (estudio cualitativo 2008, N = 574)</i>	<i>100</i>

No es aventurado concluir que su concepción y vivencia de la felicidad es, con frecuencia, de baja intensidad y cualitativamente menos enriquecida y duradera. La auténtica felicidad no se avergüenza de los placeres de la vida, pero es capaz de integrarlos en un recorrido más amplio, intenso, enriquecido con valores espirituales y fortalezas del carácter en el sentido que venimos exponiendo. Son estos valores los que tienen una capacidad de transformación, unificación y elevación, incluso de los placeres más sensoriales, por supuesto legítimos y positivos, si conducen al fluir de la persona hacia su desarrollo integral. Y en éste hay niveles más fuertes para conseguir felicidad

duradera, como son el compromiso y la trascendencia en una vida con sentido, dedicada a una causa más grande que uno mismo con la que nos identificamos. Para Victor Frankl, superviviente de Auschwitz, tanto el éxito como la felicidad no se persiguen; son un efecto colateral de la entrega personal a una meta que nos sobrepasa (Csikzentmihalyi, 1996).

Sentimientos asociados con la felicidad

Señalaremos ahora las características del mundo de los sentimientos⁴⁸ que han resultado correlacionadas con la felicidad. Las enumeraremos según la fuerza de su correlación:

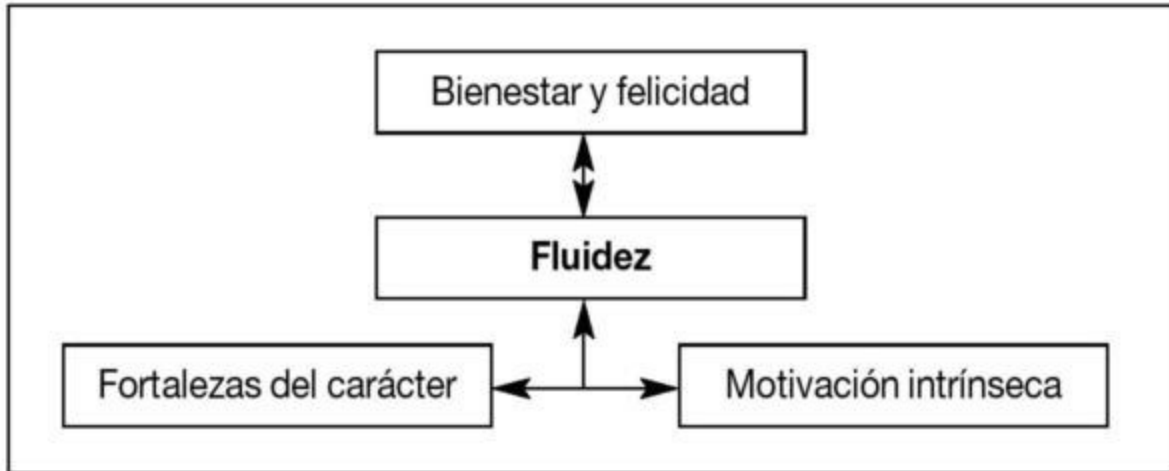
- Facilidad para la risa e infrecuencia del llanto. Son abiertos en la expresión de sus sentimientos.
- Aprecio radical por la vida.
- Capacidad para disfrutar de la vida en compañía (padres, amigos, pareja, grupo, asociaciones...).
- Diversión en cualquiera de sus formas, con mención especial del deporte, sobre todo en el caso de los chicos.
- Los que se consideran más felices duermen bien y toman un buen desayuno.
- Se apoyan mesuradamente en su atractivo físico, en su vida sexual satisfactoria y en su relación amorosa (según la edad).
- Correlacionan suavemente con actitudes de sostenibilidad ecológica (ahorran agua, luz, clasifican residuos...) y contribuyen con sus ahorros a fines sociales.
- Los menos felices se encuentran en el grupo de los menos creyentes. Parece existir cierta tendencia a la relación entre ser creyente y ser feliz (así también en Seligman, 2002; Javaloy, 2007).

S.EL FLUIR DE LA PERSONA

Quisiéramos sintetizar en la noción de fluidez cuanto hemos hablado acerca de las fortalezas del carácter, la motivación intrínseca y la felicidad. Mihaly Csikzentmihalyi (1996) pasó más de veinticinco años estudiando a personas dedicadas a sus actividades preferidas: artistas, atletas, músicos, jugadores de ajedrez, cirujanos, montañeros... De sus aportaciones extrajo su teoría sobre la experiencia óptima, basada en el concepto de flujo, estado de plenitud en el que nos absorbe tanto una actividad, que ninguna otra cosa parece existir. Esto lo experimentan de la misma forma hombres y mujeres, jóvenes y

mayores, más allá de las diferencias culturales, riqueza y profesión.

EL FLUIR UNE LOS RECURSOS DE LA PERSONA Y ES PRECURSOR DE LA FELICIDAD



La experiencia óptima de fluir es un estado de la mente en el que la conciencia está ordenada armoniosamente y las metas se persiguen por sí mismas. Todo resulta más fácil y te hace feliz. Se amplían las capacidades para disfrutar y las habilidades sensoriales (para el deporte, la música, el yoga...) y simbólicas (arte, poesía...). Podemos transformar nuestras relaciones personales y el trabajo en actividades de fluir (irradiar) de la personalidad. También nuestra respuesta ante el reto, la adversidad y el manejo del estrés. Incluso las experiencias más aburridas (salas de espera, colas...) o duras (obreros en cadena de montaje...) pueden ser agradables y fecundas.

¿Cómo puede crearse este significado nuevo de la experiencia? Trascendiendo lo biológicamente programado (comida, sexo, poder...), consiguiendo armonía interior, construyendo nuestros propios valores, dando sentido a nuestra vida y controlando mesuradamente el acercamiento a nuestras propias metas. Hay gente, señala Csikzentmihalyi, que sabe escapar de sus condiciones materiales. Tienen vidas vigorosas, experiencias variadas y aprenden hasta el día de su muerte, tienen lazos y compromisos con los otros y su entorno. Quizá su fortaleza esté en que tienen el control de sus propias vidas y están atentos al fluir de su conciencia.

Como resultado de la experiencia de fluir, la persona se enriquece, se sitúa en diversos niveles de forma de vivir (esquematizados en la siguiente tabla), adquiere cualidades más complejas: concentración, armonía, disfrutar, alegría, crecimiento personal, compromiso, confianza en sí misma, desarrollo de habilidades, liberación de energía psíquica (que de otra manera se gastaría en aburrimiento, preocupaciones, tensiones o lamentaciones). Entonces, actuamos libremente, aprendemos a ser más de lo que éramos.

NIVELES EN LA FORMA DE VIVIR

Con metas impuestas	Con metas autopropuestas
Alienación	Compromiso
Aburrimiento	Disfrute, alegría
Desamparo o indefensión	Percepción de control (confianza en sí)
Gobernado por metas extrínsecas (yo dependiente o sometido)	Liberar la propia energía personal (yo fortalecido y resistente)
Para el futuro lejano (hipotético)	Afrontar el presente justifica la acción (esto sí que es <i>vivir el presente</i>)

Adaptación de Csikzentmihalyi: *Fluir. Una psicología de la felicidad*, 1996.

6. PROPUESTAS DE AUTOEVALUACIÓN

Puedes reflexionar sobre cada serie de preguntas. ¿En qué puedes cambiar tú y tu entorno? Comenta con tu familia, tu clase o tu grupo, si te atreves. Cuando pasen tres meses, vuelve a pasarte los cuestionarios y compara las puntuaciones. Razona sobre el porqué de las diferencias. ¿Cómo te sientes ahora?

❑ PROPUESTA N° 1

REALIZACIÓN Y FLUIR DE LA PERSONA

Cuestionario de evaluación

Evalúa cada frase, según tu opinión, señalando:

1	2	3	4	5
Muy en DESACUERDO	Bastante es DESACUERDO	NEUTRAL	Bastante de ACUERDO	Muy de ACUERDO

Trabajo/estudio

1	Me suelo concentrar tanto en mi trabajo/estudio que casi no me doy cuenta de que pasa el tiempo	1 2 3 4 5
2	Me gusta el trabajo/estudio bien hecho, con esfuerzo y cierta originalidad y creatividad, pero sin perfeccionismo	1 2 3 4 5
3	A veces, me concentro tanto que el trabajo/estudio no me cansa, sino que me gratifica profundamente	1 2 3 4 5
4	Prefiero las actividades y tareas con cierta dificultad para enfrentarme a ellas con interés y emoción (que ni me aburran ni me agobien)	1 2 3 4 5

Aficiones/deporte/juego

5	Me suelo concentrar tanto en mis aficiones/deporte/juegos, que casi no me doy cuenta de que pasa el tiempo	1 2 3 4 5
6	Me gusta todo el proceso de jugar, aunque no gane	1 2 3 4 5
7	Suelo ser constante («corredor de fondo») en el mantenimiento de mis intereses y aficiones	1 2 3 4 5
8	Me gusta comprometerme en actividades y metas que hacen significativa mi vida	1 2 3 4 5

Relación humana profunda/valores

9	A través del trabajo me encuentro en armonía con valores que nos trascienden (nos ponen en contacto con realidades más allá de nosotros mismos: naturaleza, justicia, humanidad, espiritualidad)	1 2 3 4 5
10	Pienso que puedo mejorar como persona y hacer cosas relativamente difíciles y valiosas (dentro de lo normal) en el futuro	1 2 3 4 5
11	Me suelo olvidar de mis intereses y soy bastante imparcial al colaborar con otros	1 2 3 4 5
12	Cuando explico a mis hijos/alumnos/compañeros o a personas que requieren mi información o consejo, disfruto y me siento muy satisfecho, dando lo mejor de mí	1 2 3 4 5

❑ PROPUESTA N° 2

COMUNIDADES FELICES

Cuestionario de evaluación y autoevaluación

Evalúa cada frase, según tu opinión, señalando:

1	2	3	4	5
Muy en DESACUERDO	Bastante en DESACUERDO	NEUTRAL	Bastante de ACUERDO	Muy de ACUERDO

Trabajo/estudio

1	He tomado parte como miembro activo y constructivo, de alguna manera, en la renovación o aplicación de las metas de mi familia/grupo/centro educativo/institución	1 2 3 4 5
2	Aquí todo el mundo puede hacer suyas las tareas, hacer propuestas y aportar algo propio importante	1 2 3 4 5
3	Tenemos criterios para evaluar de forma operativa cómo evoluciona hacia sus objetivos en este curso mi familia/grupo/centro	1 2 3 4 5
4	Tengo la sensación de que si mi grupo gana, yo también gano («juego de <i>ganar-ganar</i> »)	1 2 3 4 5
5	Exijo mis derechos y el de todos, pero también tengo la impresión de que poseo (¡y me dejan!) o me abro un espacio para hacer cosas lúdicas, gratuitas, bellas	1 2 3 4 5
6	Tengo de vez en cuando experiencia de unidad con mi familia/grupo/centro, recibo energía, liberación y genero afecto positivo	1 2 3 4 5

7	La <i>eficacia colectiva</i> (fecundidad en una convivencia/trabajo con sentido, compartiendo básicamente valores, actitudes y «reglas de juego», que permiten la discrepancia y la confrontación) de mi familia/grupo/centro es <i>mayor</i> (va más allá) que la suma de sus partes	1 2 3 4 5
8	Podemos expresar con libertad y respeto ideas, sentimientos, críticas; y el grupo (o sus órganos, si es un centro educativo o una institución) es capaz de percibirlo y comprenderlo (comunidad con <i>inteligencia social o emocional</i>)	1 2 3 4 5
9	Se facilita la comunicación personal, se celebran conmemoraciones, aniversarios o/y eventos con significado para todos	1 2 3 4 5
10	Todos contribuimos a tener una <i>identidad común</i> , pero no como algo cerrado y terminado, sino como un conjunto de cualidades compartidas, abiertas y mejorables	1 2 3 4 5

Reiteramos que la puntuación que hayas podido obtener no es tan importante como tu reflexión crítica, tus nuevas decisiones y la reevaluación que puedes hacer dentro de un tiempo.

Se ha podido comprobar cómo el poner énfasis en los aspectos positivos de las personas y de la vida - sin negar ni dejar de afrontar otros aspectos duros de la realidad - es mucho más efectivo que andar fijándonos siempre en patologías y vulnerabilidades. Mejor es fortalecer competencias, actitudes y valores. Potenciar lo saludable, antes que erradicar lo enfermizo.

Por ello, se han aplicado con éxito muchas de las nociones y propuestas de la psicología cognitiva y positiva que venimos describiendo. Y no sólo a las personas, sino a comunidades, empresas, instituciones, centros educativos e incluso ciudades. Todos estos colectivos podrán construir valores, cultura compartida y cohesión social, que promuevan la existencia de ciudadanos responsables, autónomos y, seguramente, más felices.

Sin duda, lo importante es atribuir significado y valía a nuestra vida, dentro de las limitaciones y condicionantes de nuestro entorno y sin perfeccionismo alguno. Para ello,

nos conviene descubrir cuáles son nuestras virtudes y fuerzas del carácter, el fluir de la personalidad hacia experiencias óptimas, el reto y la resiliencia ante las dificultades, el optimismo y la esperanza, la elevación y la espiritualidad - se sea o no creyente-, la compasión y el perdón, la gratitud y la humildad, la apertura mental, la capacidad de comunicación y escucha, el volver a crecerse tras los fallos y, por supuesto, la aceptación y la indulgencia, con cierto humor, respecto de uno mismo.

Visto así, por mucho que demos a los demás, más ganamos. Quizá esto sea un juego de «ganar-ganar» en vez de competir («yo gano... porque tú pierdes»). Así, todos ganamos.

❑ PROPUESTA N° 3

Edward Diener, de la Universidad de Illinois, elaboró una escala de medición del propio bienestar subjetivamente percibido. Evalúa la satisfacción con uno mismo y con la vida, así como la realización como persona, consideradas desde el pasado hasta el momento presente. Pretende alcanzar, es decir, comprender y medir de forma experimental (concreta y limitada) esa aspiración más amplia que es la felicidad. Ésta puede ser un anhelo y a la vez una realidad inabarcable de orden filosófico y moral. Su cuestionario ha sido contestado por muchos miles de personas de todo el mundo.

[SATISFACCIÓN PERSONAL SUBJETIVA CON LA VIDA Cuestionario de evaluación de Edward Diener49](#)

Escala de puntuación para indicar el grado de acuerdo con cada frase:

1	2	3	4	5	6	7
Muy en DESACUERDO	En DESACUERDO	Ligeramente en DESACUERDO	Ni de ACUERDO ni en DESACUERDO	Ligeramente de ACUERDO	De ACUERDO	Muy de ACUERDO

1	En la mayor parte de los aspectos, mi vida está próxima a mi ideal	1 2 3 4 5 6 7
2	Las condiciones de mi vida son excelentes	1 2 3 4 5 6 7
3	Estoy totalmente satisfecho/a con mi vida	1 2 3 4 5 6 7
4	Hasta el momento, he logrado las cosas importantes que quiero en la vida	1 2 3 4 5 6 7
5	Si pudiera vivir mi vida otra vez, no cambiaría casi nada de ella	1 2 3 4 5 6 7

Baremo de las puntuaciones

30 a 35: extremadamente satisfecho con su vida

25 a 29: muy satisfecho

20 a 24: ligeramente satisfecho

15 a 19: ligeramente insatisfecho

10 a 14: insatisfecho

5 a 9: muy insatisfecho

10

EL MUNDO DEL DESEO Y LA IMPULSIVIDAD

Vamos a reflejar en este capítulo cómo una importante minoría de nuestros jóvenes adolescentes vive el mundo del deseo sin límites, la búsqueda no razonable del placer, el presentismo a tope sin plantearse el futuro, los consumos compulsivos y la ausencia de criterios morales. Esta área de comportamientos y de apreciaciones de valor, hallada en el análisis factorial efectuado, caracteriza al 4,35% de estudiantes que ha contestado a nuestro cuestionario. Para nosotros, la elección por parte de los estudiantes de las cualidades agrupadas en torno a este factor siempre será un contravalor, un motivo de profunda preocupación y una voz de alarma para la intervención interdisciplinar: educativa, psicológica y social. El deseo descontrolado, indiscriminado, no dirigido a metas emancipadoras - individual y socialmente-, suele ser dañino para la persona y quienes la rodean.

1. DIMENSIONES DEL DESEO

Desde el deseo hasta la trascendencia

De entrada, el deseo es legítimo y sano, si es honesto, saludable y con su logro placentero no se perjudica a nadie. La apetencia y el placer son posibles fuentes de felicidad. Pero, además, la capacidad de gozar y la felicidad tienen otros niveles, a veces no fácilmente separables, que van otorgando a nuestros actos nuevas cualidades intelectuales, estéticas y morales, que transfiguran la calidad del placer y la felicidad. Según los casos, les añaden alegría, gozo, compromiso, entrega, donación, amor y trascendencia hacia valores universales. Por así decir, se van añadiendo capas de significado, armonía, autocontrol y autonomía.

La búsqueda del placer y la alegría, así como la evitación del dolor, la desdicha y el sufrimiento son, desde luego, esenciales para nuestra conservación como individuos y como especie. La progresiva elaboración del deseo y de lo placentero como sentimientos e ideas ha sido una empresa milenaria que ha llevado a la construcción de la noción de lo bueno, e incluso de lo mejor para el ser humano. Esto ha podido conducir al descubrimiento de principios éticos, a la elevación y la espiritualidad, enriqueciendo progresivamente su contenido en el seno de la vida social. Al decir del profesor Pedro Ortega Campos, hablando de la inteligencia del corazón, «si no hubiera sentimientos, no habría valores» (2003: 36).

En este mismo sentido refiere Antonio Damasio, neurobiólogo americano de origen

portugués, desde su visión unitaria de la conjunción del cuerpo y de la mente: «El anhelo es un rasgo profundo de la mente humana. Está implantado en el cerebro humano y en el acervo genético que lo engendra» (2005: 249). Y continúa reflexionando sobre cómo evolutivamente el hombre ha incorporado la necesidad de la búsqueda de sentido a la vida ante tantos interrogantes con los que, a veces, nos topamos de bruces. «La sublimidad de lo espiritual está encarnada en la sublimidad de la biología» (p. 265), afirma. Pero explicar el proceso biológico no desvela el misterio del proceso de la vida en que el sentimiento espiritual se halla conectado: «Revela la conexión al misterio, pero no el propio misterio» (p. 265). Y continúa insistiendo en lo espiritual como experiencia estética de lo sublime: «Se podría aventurar que quizá lo espiritual sea una revelación parcial del impulso en marcha que hay tras la vida en algún estado de perfección» (p. 263).

Niveles no excluyentes del placer y la felicidad

Para retomar el problema de los diversos contenidos del placer y el deseo, la satisfacción y la felicidad, pongamos un ejemplo de humor negro: no es lo mismo atiborrarte de chocolate (nivel hedónico a tope), que invitar a tu pareja (nivel social) a un chocolate negro de puro cacao, comprado en una tienda de comercio justo, tomado premiosamente en sendas tazas humeantes, entre miradas amorosas (nivel psicológico) y frases evocadoras de proyectos compartidos, llenos de sentido y altruismo (nivel de valores, compromiso y trascendencia). Por el momento, la pareja se ha olvidado del chocolate. Pero volverá a él, porque sus papilas gustativas están programadas biológicamente para salir activamente al encuentro del objeto de su deseo. Mas estos presuntos enamorados han superado (o, mejor, integrado, porque creemos que, al final, se tomarán toda la merienda) el programa fisiológico para construir su propio programa personal, dentro de la autonomía de su voluntad (autorregulación).

Pues bien, muchos adolescentes - y muchos adultos que les modelan - se quedan incluso por debajo del umbral del placer honesto. Buscan a toda costa el placer, como fin en sí mismo, creyendo falazmente encontrar un atajo hacia la felicidad, cuando en realidad se hacen esclavos de su propio deseo. Están - estamos - influidos por los criterios al uso de la sociedad, la publicidad, los medios de comunicación reales y virtuales y también por el currículo oculto que se practica en los centros educativos e incluso en la familia. En un perverso ejercicio de doble moral, por debajo de lo que los adultos y las normas proclaman, «lo política y moralmente correcto», se practica un hedonismo feroz en la jungla urbana y, hoy también, en la rural.

El deseo y el resultado de su satisfacción, el placer, evidentemente son positivos, adaptativos, buenos. Son energías valiosas, que nos pueden llenar de afectos positivos y contribuir a nuestro desarrollo personal. Disfrutar auténticamente supone mantener un estado de conciencia que nos desarrolla como personas, pudiendo ir desde la relajación hasta la euforia, desde la sensación corporal hasta la elevación del compromiso y la

entrega.

Pero también podemos, desgraciadamente, usar indebidamente el deseo y el placer y dirigirlos contra nuestra propia realización y la de los demás. Asimismo, también hay muchos depredadores que están al acecho de las fragilidades de nuestros deseos placenteros, cuando se les da rienda suelta. Mihaly Csikszentmihalyi (1996) advierte que cada deseo que forma parte de la naturaleza humana es explotado por políticos (ante elecciones, por ejemplo), publicidad e industria del ocio y como fuente de control social y económico. Sin embargo, el autocontrol de la actividad psíquica produce autonomía de la conciencia y orden en ella, incrementando la libertad para conseguir felicidad.

Psicoterapias centradas en los valores: aceptación y compromiso, y valoración cognitiva

Hoy se han tratado de eliminar de nuestra vista y de nuestro lenguaje - y, engañosamente, de nuestra vida - todos aquellos escenarios y palabras que no muestren sentimientos agradables y placenteros. Así, hemos desterrado - para ver si de esta forma dejan de existir-, por poner algunos ejemplos, los vocablos austeridad, sacrificio y sufrimiento. La austeridad es uno de los valores más postergados y menos cotizados por nuestros jóvenes (ha recibido una valoración de 4,78 en una escala de 1 a 9).

Pues bien, precisamente la actual terapia de aceptación y compromiso con los valores hace suyo el reto de afrontar (y no negar) la existencia en nuestra experiencia real y cotidiana de sentimientos y pensamientos negativos, de sufrimiento, aflicción y frustración de deseos. Su objetivo es verbalizarlo individualmente o en grupo y comprometerse en un cambio, a la vez realista y creativo, de conducta y de valores.

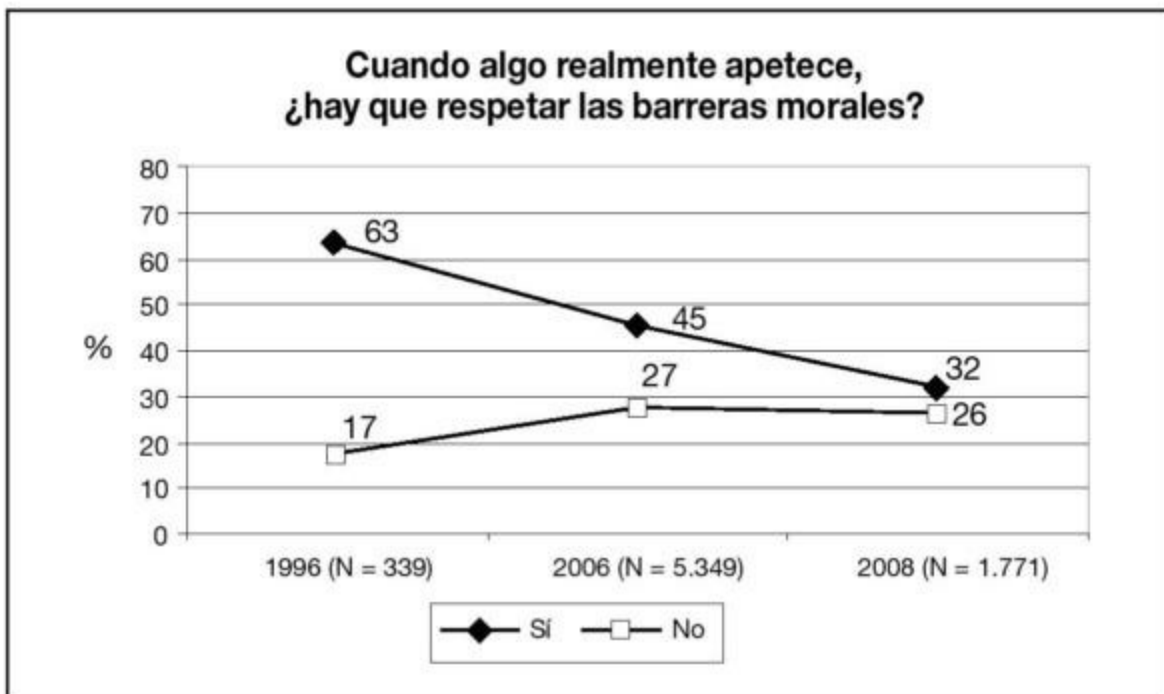
Por su parte, Wessler (2004) practica una terapia de valoración cognitiva, que pretende integrar todos los aspectos del propio estilo de personalidad, partiendo de la visión del mundo y los valores y contravalores que la persona ha construido desde muy joven. Muchos de ellos nos dan seguridad ; pero pueden ser inflexibles, distorsionados, más fuertes que el placer y la felicidad, y nos pueden hacer desgraciados. El cambio es nuestra liberación, pero lo percibimos como una amenaza. Entonces, la psicoterapia, y cualquier relación significativa, puede propiciar ese cambio a mejor, ayudando a la persona, para que lleve a cabo una nueva valoración de sus principios éticos, puesto que éstos fundamentan y dan sentido a sus pensamientos, sentimientos y conductas.

Ruptura del autocontrol y aparición de la agresividad

Tal y como hemos insistido anteriormente, el aplazamiento de las gratificaciones y recompensas, que se termina de aprender en la adolescencia, es una cualidad esencial del autocontrol. Su carencia provoca pensamientos y comportamientos irracionales e impulsivos, graves en la edad adolescente y fatales en la adultez. Hoy es difícil controlar los sentimientos de omnipotencia («tengo derecho a todo... ¡y ya!»), cuando la

publicidad y multitud de estímulos sociales nos tensan y frotan los ojos con la opulencia, el lujo, el tener. Suele explicarse el origen de la agresividad, y la posterior violencia, como la decisión de arrebatarse el objeto del deseo, sin límites, por encima de los derechos de los demás. Todo ello con una falsa justificación: «Yo no soy menos que otros, luego no debo tener menos que otros; si la sociedad no cumple y no me lo da, yo tengo derecho a tomarlo». De este modo, se produce una funesta confusión entre *sery* tener.

También pueden encontrarse justificaciones para la agresión y la violencia en el modelado familiar, las carencias y las frustraciones infantiles no integradas e incluso en la violencia padecida. Pero pasemos la palabra a los alumnos encuestados:



Podemos observar en el gráfico que la anterior generación de adolescentes tenía más claros los límites o barreras morales que contenían el deseo. Una mayoría, 63% (frente al alarmante 32% actual), estaba claramente de acuerdo con cumplir con las normas establecidas. Esto dotaba a la persona y a la convivencia de mayor previsibilidad y orden en la aplicación de las «reglas de juego» social y moral.

La línea inferior del gráfico muestra a los negadores de los criterios morales (por plurales que éstos puedan ser), arrastrados por la avalancha del deseo y los impulsos: «Cuando algo realmente apetece, no hay por qué respetar las barreras morales». La nueva generación juvenil sube el porcentaje de 17 a 26. No nos cabe duda de que este ítem es un símbolo de una línea de comportamiento egocéntrico, corrosivo socialmente e infradesarrollado desde la perspectiva psicomoral. Pero tan grave o más es que esta distorsión cognitiva puede llegar, en su extremo, a constituir el núcleo de estilos de

personalidad con desajuste social (violencia, maltrato, acoso, predelincuencia) y ausencia de empatía y de capacidad para anticipar las consecuencias éticas de sus actos. ¿Qué ocurre, entonces, cuando el adolescente - tanto como el joven o el adulto - no alcanza el objeto de su deseo?

2. LA FRUSTRACIÓN

Comenzamos desde bien niños a sentir los reveses y desengaños de la vida. En algunos casos, los coletazos del infortunio. Lo experimentamos como si una barrera infranqueable (o que en determinadas circunstancias la consideramos así) nos impidiese conseguir nuestros objetivos y metas. Además, solemos - esto es casi lo peor - compararnos con los demás. Pensamos que para ellos todo es más fácil o que son más competentes.

2.1. De la frustración a la omnipotencia o a la indefensión

Pero las distorsiones o errores cognitivos (Aaron Beck, 1990; Judith Beck, 2006) a veces no vienen solos. Las frases con las que algunos alumnos han mostrado su acuerdo reflejan también sentimientos de omnipotencia y narcisismo («Si he sido injustamente tratado, estoy justificado para imponer mi justicia por los medios que sean», lo cual viene a suponer que soy especial y puedo cambiar las normas a mi antojo), actitudes de reacción violenta ante la frustración («Cuando una persona está frustrada [contrariada], es normal y lógico que reaccione agresivamente») e indefensión o desamparo ante los eventos y los sentimientos negativos («No puedo esperar controlar cómo me siento cuando sucede algo malo»).

PENSAMIENTOS DESADAPTATIVOS, IMPULSIVOS, GENERADORES DE AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA

Frases del cuestionario	Sí (%)	No (%)
Si he sido injustamente tratado, estoy justificado para imponer mi justicia por los medios que sean	36	31
Cuando una persona está frustrada (contrariada), es normal y lógico que reaccione agresivamente	37	31
No puedo esperar controlar cómo me siento cuando sucede algo malo	25	36

2008, N = 1.771.

Estimamos que las tres mencionadas expresiones pueden constituir un índice de la adaptación personal y social de los jóvenes estudiantes ante las tensiones y frustraciones de los acontecimientos de la vida y de la relación social. Observamos con cierto asombro que entre una cuarta y una tercera parte (del 25 al 37%), al hacer suyas dichas frases, adolece de baja tolerancia a la frustración. Suelen ser incapaces estos adolescentes de elaborar sus contratiempos y de transformarlos en retos hacia nuevas metas, que pueden ser incluso más positivas y enriquecedoras para ellos. En esta transmutación consiste precisamente el realista optimismo aprendido. Si esto fuese así, habrían dejado de estar frustrados y se hubiesen transformado en resistentes o resilientes, con nuevas capacidades para afrontar el estrés, el desamor, la injusticia pretendida o real e incluso el infortunio.

2.2. Desde la impulsividad no controlada hacia las fortalezas del carácter

El deseo y el placer son libres y la imaginación los amplifica. Constituyen valiosas energías que pueden enriquecer nuestras vidas y nos ayudan a conquistar nuevas metas. Pero también los deseos pueden distraer nuestra atención, despistarnos y llegar a dominarnos; y, al esclavizarnos, destruirnos. Asimismo, en sus formas pasivas, conducen a la ilusión de control, al conformismo grupal (por ejemplo, en los consumos compulsivos) y a la indefensión. En su manifestación activa y dominante, a las actitudes antisociales y violentas.

En la anterior tabla vimos cómo las contestaciones de prácticamente un tercio de los jóvenes adolescentes mostraban una impulsividad descontrolada en cuanto a sus reacciones interpersonales y también respecto a la conducción de los propios

sentimientos; otro tercio se desmarcaba, afirmando la objetividad de la justicia y el respeto a las reglas de juego de la convivencia, así como también el control ante las frustraciones y reveses de la vida; pero, además, tenemos otra tercera parte de indecisos y dudosos, cuyo control depende del contexto y de la presión - en presencia o psicológicamente - de los amigos o bien de las figuras de autoridad (padres y profesores o alguien por quien sientan admiración).

Parece que quienes, al enfrentarse con los fracasos y desengaños, respetan a los demás y sus ideas, quienes son capaces de ponerse en el punto de vista y en el corazón de los demás, son precisamente los que tienen más autocontrol y autoestima. Autocontrol, porque saben esperar la consecución de sus gratificaciones y son tenaces en la planificación y consecución de sus proyectos, así como en la dosificación de su esfuerzo y su descanso. Autoestima, porque también se aceptan más a sí mismos, fallos y vulnerabilidades incluidos, y tienen mayor flexibilidad, amplitud de miras y capacidad de cambio.

Por todo lo anterior, hemos insistido en la importancia de la resistencia, el fortalecimiento y el crecimiento renovador ante la frustración, e incluso ante el trauma, la desgracia y el sufrimiento⁵⁰. Seguiremos para ello la línea de pensamiento de la psicología positiva, dentro del marco cognitivo y social en el que se inserta este libro. Hemos de recordar al lector que los ingredientes de estas complejas cualidades referentes a la resiliencia y el fortalecimiento son, entre otros, las fortalezas del carácter, descritas en el capítulo 8, «La vida con sentido», que vienen a ser manifestaciones de las virtudes clásicas. Ahora nos limitaremos a aplicar las correspondientes fuerzas del carácter a esta área de la reconstrucción - no una mera recuperación - de la persona frente a la adversidad y la claudicación ante el deseo y la impulsividad. Elegiremos algunas fortalezas - que son verdaderos mecanismos de protección y, a la vez, estrategias de afrontamiento-, indicando también su función y la virtud a la que pertenecen:

-Intervienen en la conducta y la modifican:

Autocontrol, constancia (templanza).

Imparcialidad y equidad (justicia).

-De tipo emocional:

Esperanza, confianza de futuro mejor con optimismo realista (trascendencia).

-De tipo cognitivo e interpersonal:

Inteligencia social, empatía (sabiduría y conocimiento). Valentía para enfrentarse asertivamente al grupo de iguales (coraje y valor).

Estimamos que, sobre las mencionadas fortalezas del carácter, los adolescentes pueden diseñar todo un programa de resiliencia y fortalecimiento de su identidad personal, sin duda con la ayuda de una persona significativa para ellos con la que muestren sentir algún lazo emocional o apego.

3. CONSUMOS COMPULSIVOS

Los jóvenes han sido contruidos socialmente de manera distinta durante las últimas épocas en función de intereses políticos y sociales concretos.

(Joan Pallarés)

Altamente correlacionados hemos encontrado el consumo exagerado, si no impulsivo e incluso adictivo, de alcohol (15,3%) y de cannabis (9,5%). Es más, hay correlación entre estas inadaptadas conductas adolescentes y fumar tabaco, dormir mal y desayunar de forma insuficiente. En suma, hábitos de salud deplorables, que se dan en una importante minoría de nuestros estudiantes e hijos. Seguidamente haremos una sucinta presentación de los resultados.

Alcohol

	Sí (%)	? (%)	No (%)
Bebo alcohol en los fines de semana hasta que se me sube a la cabeza	15,3	13,4	71,3

El consumo abusivo de porros y alcohol se da, sobre todo, con alta significatividad estadística de la diferencia en la adolescencia tardía (17-19años), que también hemos llamado primera juventud, y en la adultez emergente (20-24 años). Las adolescentes son, con diferencia relevante, menos consumidoras de ambas sustancias, pese a que, particularmente en cuanto se refiere al alcohol, se tiende a acortar la distancia.

Tras una etapa de tendencia a la igualación en consumos de la generación anterior (Pecharromán y Pintor, 1998), consideramos que las mujeres adolescentes y jóvenes retoman una senda de comportamiento más adaptada. Quizá esté remitiendo en la población femenina la necesidad de pasar por el aro conformista (someterse a la presión grupal) de este rito de iniciación con ritmo semanal y entorno de botellón o marcha, lo cual supone una liberación. Las chicas sobresalen en importantes actitudes personales, tales como la cercanía y confiabilidad. También les favorece el ser más frecuentemente emprendedoras y eficientes, así como más claras y asertivas. Expresan mejor lo que

sienten y comunican sus opiniones y piden sus derechos. Además, suelen ir mejor en los estudios.

Tabaco

FUMO TABACO

Nº de pitillos por día	%
0	83,2
1-2	4,4
3-5	5
6-15	5,2
16 o más	2,2
<i>Total</i>	<i>100</i>

Ciertamente, parece que, debido al consenso científico y popular acerca de que el tabaco es causa directa del cáncer de pulmón y de graves enfermedades cardiovasculares⁵¹, y también, en particular, debido a su tajante prohibición en tantos lugares, socialmente aceptada, su consumo ha disminuido de forma importante. En la generación adolescente anterior obtuvimos que no fumaba tabaco el 74%, frente al 83,2% actual. Pero el aumento de no fumadores es aún insuficiente, como muestran todos los estudios y la experiencia de ser frecuentemente todavía fumadores pasivos en muchos establecimientos.

Cannabis

	Sí (%)	? (%)	No (%)
Fumo porros	9,5	7,1	83,4

Nuestro informe se centra, especialmente, en el alcohol y el cannabis⁵², que suelen

combinarse y ser la base de un policonsumo más amplio. Esto por sí mismo es relevante. Mas el abuso de estas sustancias que artificialmente cambian el estado de ánimo - psicotrópicas - incluso puede relacionarse con algún tipo de conducta desviada, antisocial e incluso predelincuente:

Pero hay más: la solidez de los hallazgos empíricos que demuestran una fuerte vinculación entre distintos tipos de consumo y la realización de distintas actividades delictivas, la constatación de un importante solapamiento entre los factores causales de ambas conductas (Otero-López, 2001: 179).

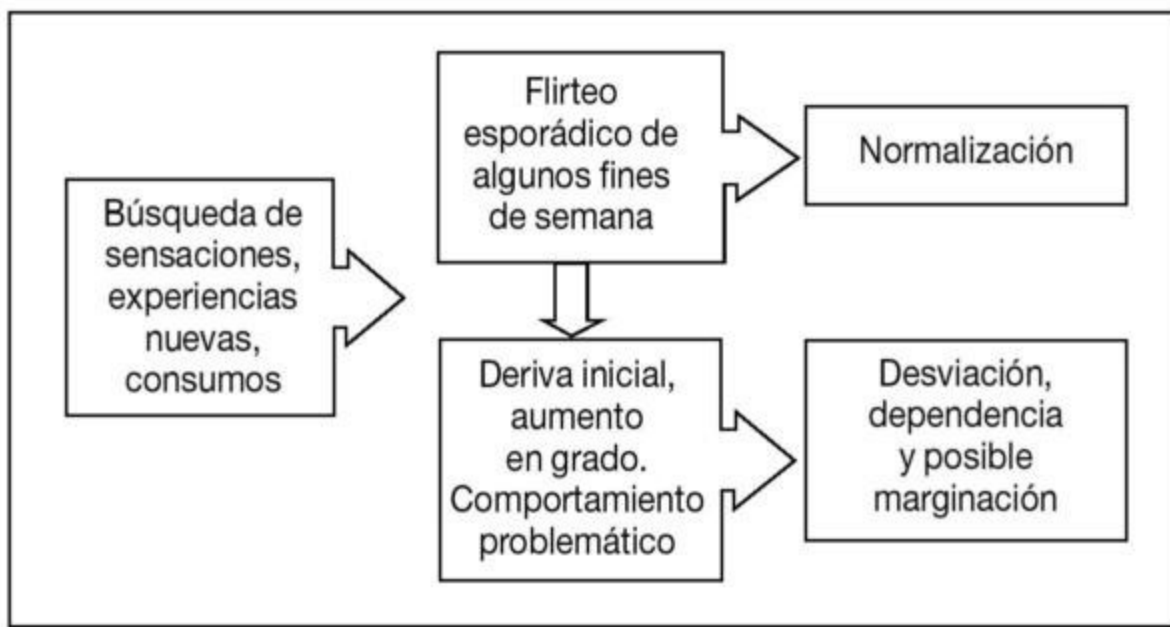
Por nuestra parte, hemos podido obtener correlaciones significativas entre consumo de alcohol, porros, absentismo y cogniciones violentas (Pintor, Gil y González, 2005).

Las fases de la dependencia

No ha de pensarse que todo consumidor, sobre todo si no es habitual, ni siquiera sistemático de fin de semana, vaya a iniciar la deriva hacia la delincuencia. Pero conviene estar alerta si su comportamiento también en otras áreas se hace problemático. Por ejemplo, si manifiesta irascibilidad, descende su capacidad de atención y su rendimiento, o si se produce un repentino cambio de amigos y de intereses.

Siguiendo a Joan Pallarés (2007), podríamos esquematizar las tres fases de la relación con el mundo de la droga del siguiente modo:

TRES FASES POSIBLES ANTE EL INICIO DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS



En el esquema podemos ver en la primera columna el objetivo del consumidor, sus

motivos: la búsqueda de sensaciones placenteras y de riesgo, relacionarse sin inhibiciones ni miedos y/o experimentar otros estados de conciencia de forma artificial.

En la segunda columna observamos que la puesta en práctica de estos propósitos puede ser meramente exploratoria (flirteo), saciar la curiosidad, de modo esporádico y sin perder el control de la situación; o bien pasar a un consumo habitual, en el que se produce un enganche al entorno de consumo juvenil.

La tercera columna es la consecuencia de lo anterior. Para la mayoría es una experiencia de consumo en la que se han percibido los riesgos para los propios proyectos; se reconduce la situación y el joven sigue sin alteraciones su proceso de vida normal, decidido a alcanzar sus propias metas en la vida. Pero una minoría queda prendida en las redes de su deseo impulsivo y de las más sutiles de la publicidad y de la moderna industria del ocio y la moda juvenil, y entonces se produce una doble dependencia o adicción: a la sustancia y al ambiente, del que tampoco es, quizá, capaz de desligarse.

Valoración de los daños psicológicos, sociales y biológicos

Ciertamente, las cifras - que se estiman en ascenso - de consumo excesivo y habitual (como las que hemos encontrado: 15,3% de alcohol y 9,5% de cannabis), no digamos del consumo adictivo, son siempre alarmantes, pues indican que se empobrecen las cualidades de la persona, su salud, sus capacidades de atención, planificación y relación. Suplantando y enmascarando sus habilidades sociales, su asertividad, además de alterar sus sensaciones y percepciones. Y el entero fluir de su personalidad se hace extraño y alienante. Quitada la careta de la pretendida ampliación de sus experiencias sensoriales artificiales, su persona queda empobrecida, víctima del espejismo de la ilusión de control de su acción, ya que, casi sin darse cuenta, han sido, posiblemente, víctimas del conformismo a la presión grupal.

En cuanto al contexto social, que también puede ser adictivo y conformista, los consumidores compulsivos suelen ejecutar rituales adolescentes de experimentación sensorial y social, azuzados por intereses económicos que especulan con los deseos nacientes del imaginario juvenil: la transgresión del trasnochar, el rito colectivo de conculcar las normas, la desinhibición y la pérdida del control, la moda en el atuendo, la música y los consumos, según grupos, e incluso tribus, y las posibilidades de iniciar conductas desviadas y predelictivas.

Y, todo ello, conduce a la segunda parte del contexto social de la búsqueda de sensaciones, sin apenas tener percepción de los riesgos: las alteraciones del biorritmo, el déficit de sueño, fracturas en los mecanismos de autorregulación, el desgaste personal... y los problemas de adaptación familiar y académica.

Especialmente nocivos son los efectos sobre la salud de estas sustancias, cuya tasa de consumo hemos descrito: alcohol, porros, tabaco; su combinación y, por supuesto, otras drogas - entre las que descuellan las «pastillas» y la cocaína - y comportamientos asociados. Su abuso es un atentado al desarrollo y funcionamiento cerebral y cardiovascular. Incluso algunas ingestas masivas de alcohol pueden provocar efectos irreparables sobre ciertas áreas cerebrales⁵³, tremendamente plásticas a lo largo de toda la adolescencia, hasta la plenitud de su desarrollo, en torno a los 24 o 25 años, edades en las que culminaría la adultez emergente. Sabido es que el cannabis puede desencadenar episodios psicóticos en ciertas personas, quizá vulnerables genéticamente ante esta estimulación.

Papel de las familias, los centros educativos y las instituciones en los hábitos de salud

No cabe duda de que es decisiva la implicación activa de la familia, los centros y las asociaciones e instituciones afectadas en los comportamientos saludables, siempre en el marco de valores humanistas y sobre una base científica.

René Diekstra, experimentado responsable del desarrollo juvenil en La Haya y profesor de la Universidad de Utrecht, describe y valora los programas que fortalecen a los jóvenes en su desarrollo cognitivo y social, para enfrentarse a la influencia y presión grupal. Ha podido comprobar en miles de adolescentes las ventajas de dotarles de la apropiadas estrategias y habilidades (asertividad y afrontamiento del estrés y de la crítica negativa). Los avances más destacados son: mejora en rendimiento académico y reducción, en torno al 30%, de las agresiones, la conducta violenta y la delincuencia.

Mas, para conseguir todo lo anterior, ha de contarse con la participación y el modelado de sus iguales, que les hagan vivir de manera diferente los problemas en sus propios ambientes. También es necesario que las personas relevantes - profesionales, profesores y padres - respondan y refuercen sus nuevas actitudes y conductas, de modo que los jóvenes puedan contrastar sus cambios. Pallarés también insiste en la conveniencia de conocer cuáles son las características de los consumidores, qué consumen y en qué escenarios. Así se podrá abordar un programa de reducción de daños, desde una visión sociocultural y multidisciplinar del tema; y no para marginar, etiquetar o estigmatizar, sino para afrontar riesgos. Por nuestra parte, insistiremos en que la superación de las vulnerabilidades de los jóvenes (y de los adultos) está principalmente en fomentar sus potencialidades, fortalezas y valores.

No nos cansaremos de insistir en la capacidad de la familia para inhibir comportamientos negativos y fortalecer los positivos. Desde luego, esto se puede conseguir con la supervisión y el control, pero, sobre todo, con la comunicación y la transmisión de normas a través del diálogo y el ejemplo. Es importantísimo que los padres conozcan la opinión de sus hijos sobre este tipo de consumo y su valoración de quienes lo practican, así como su relación con ellos. Podríamos preguntarnos, para

evaluar la situación, ¿con quién o quiénes, en este ámbito del uso y abuso de las drogas, tiene más relación afectiva - apego - y de pertenencia mi hija o mi hijo? La vinculación afectiva con la familia surte al joven adolescente de la fortaleza necesaria para, eventualmente, enfrentarse a la presión del grupo de iguales.

Estimamos, también, por otra parte, que los centros educativos no suelen canalizar, en toda su amplitud, la energía y el trabajo voluntario de colaboración de los padres, en este y otros ámbitos de actuación, quizá por temor a que se inmiscuyan en cometidos que no son de su competencia. Es un reto para los centros educativos encontrar fórmulas de cooperación entre todos sus integrantes, para constituirse como comunidades con autoeficacia colectiva, que promuevan un apropiado clima de aprendizaje y convivencia, además de la felicidad de sus miembros.

4. LA VIOLENCIA

En otro lugar (Pintor, 2008) hemos tratado las actitudes antisociales, la violencia y las creencias sobre ella, así como sobre las agresiones físicas, psicológicas y sexuales sufridas por los adolescentes. Comprobamos (N = 5.349) que un 17,8% ha recibido algún tipo de agresión en algún momento de su vida. Esto nos advierte de que muchos de nuestros hijos y alumnos están siendo golpeados por la vida; se van curtiendo y fortaleciendo, siempre que haya personas significativas a su lado que les ayuden a encontrar sentido a su experiencia y faciliten su crecimiento (cualidad propia de la resiliencia y de la personalidad resistente) a partir de acontecimientos tan duros.

Sin embargo, en un trabajo sobre los valores, como éste, se hace preciso seguir indagando en este problema de la agresividad y la violencia - cognitiva, verbal o comportamental-, que padecen tantos adolescentes en los centros educativos y su entorno, además de sufrirse incluso en el seno de la familia.

Las cifras que hemos obtenido recientemente nos informan de que el matonismo (bullying) ocurre en los centros educativos, por más que no sea suficientemente conocido por los adultos implicados, pero sí lo certifican los estudiantes adolescentes. Como puede leerse en la tabla, una tercera parte de los alumnos (30,8%; 29,2% por pandillas) así lo afirma. Incluso está presente en forma de agresión grupal: el pandillismo masculino y femenino. Índice de la incidencia emocional en sus vidas puede ser el miedo que sufre en los centros una importante minoría (12,2%).

ESTIMACIÓN DEL ACOSO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

2008 (N = 1.771)	Sí (%)	? (%)	No (%)
He sido testigo de hechos de acoso escolar en mi Centro	30,8	19,6	49,6
En mi centro hay pandillas que agreden o coaccionan	29,2	28,5	43,3
Tengo miedo a ser agredido en el Centro o al entrar o salir	12,2	12,4	75,1

En paralelo a las cifras y causas del consumo de sustancias, contempladas en uno de los epígrafes anteriores, hemos comprobado también que los chicos son más proclives que ellas a mantener no sólo creencias violentas, sino también actitudes antisociales. Los estudios convergen en cuanto a la prevalencia de las conductas violentas (incluidos los actos delictivos) entre los varones, particularmente en la adolescencia tardía, decreciendo posteriormente en ambos sexos (Michael Rutter, Henri GilleryAnn Hagell, 2000; John Coleman y Leo Hendry, 2003; Joan Pallarés, 2007).

Ya señalamos la frustración, hoy maximizada en un mundo consumista que aparentemente pone todo al alcance de la mano, como uno de los orígenes de las actitudes antisociales. Czsicksentmihaly, de manera complementaria, plantea el problema de la violencia como una forma desviada de canalizar el deseo y la energía. Se pregunta por qué las personas no se identifican con las normas sociales y son atraídas por la violencia y el delito. Es más, hay quien disfruta con la crueldad, por no haber desarrollado unas habilidades más apropiadas, particularmente la de proponerse metas libremente y controlarse para llevarlas a cabo. Incluso pueden existir actos delictivos divertidos para quienes los perpetran. Muchos, con una siniestra equivocación, pueden hacer de la maldad una experiencia placentera y absorbente de fluir negativo de su personalidad, ya que son incapaces de obtenerla en retos de contenido moral. La experiencia de fluir, como toda energía y competencia humana, puede ser mal utilizada y, entonces, destruir.

La conducta antisocial, ¿herencia biológica o aprendizaje?

Yendo a las raíces de los comportamientos antisociales de los jóvenes, hemos de contemplar y, dado el caso, proveer con un tratamiento oportuno, factores de tipo sociocultural y otros también de orden biológico y temperamental, ligados a la dotación genética, pero no determinados por ella necesariamente. Las propias manifestaciones genéticas se producen bajo la influencia ambiental; a la vez que los genes afectan a la

tendencia a experimentar diferentes formas de ambiente y ser susceptibles a ellos (Michael Rutter, 2006).

Parece comprobada, siguiendo a Esther López Zafra y Ma Pilar Berrios (Violencia en las aulas, 2005), la importancia de la herencia genética y sus mensajeros químicos, las hormonas - siempre en interacción con el entorno familiar y sociocultural - en la modulación de los estados emocionales y motivacionales, así como de los comportamientos que éstos desencadenan. En concreto, la testosterona influye en la configuración del vigor físico, la respuesta sexual, la búsqueda de sensaciones y el comportamiento agresivo (defensa, agresión, huida).

La implicación de la testosterona en el comportamiento agresivo humano parece alcanzar su punto máximo durante la adolescencia, una etapa del desarrollo evolutivo caracterizada por una intensa actividad hormonal y un aumento en la incidencia de conductas agresivas y violentas. [...] Sin embargo, algunos autores ponen de manifiesto la complejidad de la acción moduladora de esta hormona durante la adolescencia, una acción que se muestra muy sensible a la presencia de variables psicosociales y cuya relación causal con la agresividad continúa siendo objeto de controversia en el momento actual (Gómez-Jarabo, Alcázar y Rubio, 1999, en Ramírez, 2003) (López Zafra y Berrios, 2005: 24).

Dada su presencia mucho más elevada en los varones, podría explicar (no determinar) los mayores índices de conductas agresivas y antisociales que entre éstos se dan. Sin embargo, no es menos cierta la posibilidad de canalizar adecuadamente esta energía, para hacer fluir nuestras fortalezas del carácter y del temperamento (ambas configuran nuestra personalidad) hacia metas cultural y éticamente deseables.

Por situar el tema de la violencia en su justo contexto, resumiremos algunos de los hallazgos de Michael Rutter, Henri Giller y Ann Hagell (2001), en su obra señera La conducta antisocial de los jóvenes. Éstos se refieren a los rasgos que caracterizan a quienes conculcan las normas:

- Comportamiento indisciplinado y hostil, mantenido continuamente, junto con hiperactividad alarmante (déficit de atención, inquietud, compulsividad y precipitación, paso errático de unos estímulos a otros).
- Inclinación a la impulsividad ya la búsqueda de sensaciones y experiencias nuevas y excitantes.
- Sentimientos de infelicidad.
- Dificultades en la lectura, que pueden generar problemas de aprendizaje.

- Disposición para responder a la frustración con la violencia.
- Inadaptación familiar y social.
- Tendencia progresiva al consumo de alcohol y otras drogas, cuando estas cualidades persisten al término de la adolescencia y en la adultez emergente (20-24 años).

Conocer estas características, para proveer el cambio hacia derroteros adaptados, que faciliten el desarrollo de personalidades resistentes, autorrealizadas y felices - dentro de su entorno y posibilidades-, sería todo un proyecto de mejora. Sin duda, esta transformación se garantiza mediante la relación con personas significativas, que sirvan de modelos eficaces, que atraigan y produzcan vinculación afectiva (apego) con los jóvenes, en la familia, la vida académica y las actividades de las asociaciones.

5. ACTIVIDADES: REVISIÓN DE ATRIBUCIONES Y PERSONALIDAD RESISTENTE

No suelen ser los acontecimientos los que nos perturban, sino las interpretaciones que les damos, cómo los entendemos y los vivimos. ¿Por qué nos han dicho o hecho tal cosa? ¿Cómo me considero yo? ¿Por qué mi hijo o alumno actúa así?: «Porque soy...», «Porque es...». De alguna manera, estamos atribuyendo causas a nuestros comportamientos, a lo que pasa, a lo que los demás hacen o son. Según establezcamos esas atribuciones causales, estamos contribuyendo o no a nuestro fortalecimiento y al de los que nos rodean, a dar esperanza y optimismo, especialmente a los chavales que están metidos en el mundo del de seo compulsivo que hemos tratado en este capítulo. Las atribuciones negativas globalmente descalificadoras conducen al derrotismo, al desamparo y, finalmente, a la depresión.

- 1.Quizá alguno de tus hijos o hijas y, probablemente, algunos de tus estudiantes, hayan destacado por su afición, e incluso compulsión, a practicar deportes de riesgo, a buscar sensaciones nuevas de variados tipos, a explorar el límite de lo aceptable en la convivencia, la salud, la resistencia, la aventura... ¿A qué atribuyes ese reto continuo, arriesgado y gratuito? ¿A medirse a sí mismo, impresionar, desahogarse, provocar y desafiar, disfrutar de la vida sin límites y sin norma? ¿Ensayar roles adultos, tales como ser independiente y asumir responsabilidades? ¿Crees que busca comprenderse a sí mismo en nuevas perspectivas? ¿En qué sentido es positivo o negativo su afán, en qué contextos y condiciones (fiesta, noche, grupo...)?
- 2.La siguiente tabla puede ayudarte a evaluar y encauzar las atribuciones que haces a los comportamientos de tus hijos, tus alumnos, tus amigos, tu pareja; y también a encajar las que los demás te hacen.

Si tratas de criticar y corregir a otros (o, quizá a ti mismo/a), ¿a qué explicaciones o causas sueles recurrir? ¿Te atreves también a alabar y reconocer lo positivo en ti y en otros? Elige el tipo de frases que se parecen más a las atribuciones causales que tú practicas y pon tus propios ejemplos, para después reestructurarlos.

TIPOS DE ATRIBUCIONES CAUSALES

Apropiadas para la crítica realista y constructiva	Apropiadas para el reconocimiento y el elogio objetivo
Específicas y transitorias: <i>Te has pasado hoy en la bebida y has llegado más tarde de lo que habíamos acordado</i>	Generales y globales: <i>Eres una persona muy competente</i>

Cambiantes, temporales, actuales: <i>Este examen lo he hecho mal, pero me esforzaré más para el próximo</i>	Estables, duraderas, permanentes: <i>Serás un buen profesional, porque eres muy constante</i>
Externas o funcionales: <i>Me he dejado influir por este grupo, pero tengo recursos para ser independiente</i>	Internas: <i>¡Qué persona más alegre eres!</i>

- Para criticar de forma realista y constructiva: atribuciones específicas, pasajeras y externas

Ten en cuenta que para las críticas y correcciones, si quieres ser realista, por un lado, y, por otro, quieres potenciar las fortalezas del carácter de tu interlocutor y conseguir que acepte tus requerimientos, entonces es mucho mejor que las atribuciones causales sean específicas (de un comportamiento concreto: «Esa frase ha sido poco respetuosa»), temporales (pasajeras y cambiables: «Esta semana te he visto poco comunicativa») y externas o funcionales («No me ha convencido tu

explicación del gasto de tu móvil»).

Se refieren más al estar que al ser, que se deja a salvo de la crítica. Por eso, bien usadas, no descalifican a la persona; sin embargo, le hacen ver sus defectos y vulnerabilidades. Esto le puede permitir aceptar mejor lo que se le dice y ser una invitación al crecimiento personal. Y una apertura al optimismo y a la esperanza. Muestran realismo y objetividad, por un lado, e imparcialidad y justicia, por otro. Son una invitación al cambio y a la mejora de las fortalezas del carácter, las competencias y los comportamientos.

- Para elogiar a otros o apreciarte a ti mismo: atribuciones globales, permanentes e internas

Para alabar las cualidades de los demás o autoestimar las tuyas es mejor (¡sin pasarte!) que pienses que esas cualidades, recursos o logros son generales o globales («Eres una persona con mucha empatía»), duraderos, permanentes y estables («Eres [siempre] una persona muy comunicativa») e internos o personales («Eres una persona confiable, y te agradezco que hayas reconocido que te has pasado con el móvil»).

[Estas atribuciones positivas y globales](#)⁵⁴ se refieren más al ser permanente de la persona que al estar, que es más variable y coyuntural. Tienden a fortalecer su autoestima, independencia y competencia. Dan esperanza, ilusión y optimismo.

Conclusión: no caigas en el error fundamental de atribución. ¿En qué consiste? Pues en considerar las cualidades negativas como propias de la condición de la persona («Eres un vago» es interno, global y estable) en vez de achacarlas a factores de la situación (estar enfermo, cansado...); y los rasgos positivos de los otros, o de ti mismo, a elementos externos (suerte, dificultad [baja] de la tarea...).

3. ¿Qué tipo de atribuciones causales son las más adecuadas para cambiar y modificar la conducta, así como para mejorar el autocontrol y la eficacia de las personas y también de los grupos (la familia, en primer lugar), los centros educativos, las instituciones?
4. ¿Qué atribuciones causales favorecen el estado de ánimo positivo y las fortalezas del carácter de tipo emocional (empatía, optimismo, esperanza), cognitivo (aprendizaje) e interpersonal (coraje)? (Puedes consultar este capítulo y la clasificación de las fortalezas del carácter en el capítulo 8, «La vida con sentido».)

11

EN FORMA: SENTIRSE BIEN, VERSE BIEN

Con este capítulo terminamos de presentar las agrupaciones de cualidades que los alumnos se han atribuido a sí mismos en el Cuestionario de valores, actitudes y competencias, que han contestado 1.771 alumnos de las diversas zonas de la Comunidad de Madrid. Estos aspectos referidos a la visión y vivencia de su propio cuerpo, del deporte y la nutrición, se han asociado automáticamente - por la similitud estadística de sus respuestas- en el análisis factorial efectuado, explicando el 3,4% de la variabilidad de la muestra. Recordamos al lector que, en total, las siete agrupaciones de cualidades halladas con acusado perfil propio explican prácticamente el 40% de las diferencias; estimando, pues, que el resto participa de síntesis no sobresalientes de las cualidades o características de los estudiantes adolescentes en el terreno de los valores, las actitudes y las competencias.

Siempre, pero especialmente en el mundo del siglo XXI, la valoración personal del cuerpo, su expresión necesaria en la comunicación con los otros y la tiranía de las formas de verlo (publicidad, modas y su industria mercantil) nos retan a hacer una consideración muy crítica, desde el punto de vista de su valía. También nos alertan sobre las competencias sociales convenientes para mantener la coherencia de criterio, frente a las agresivas campañas publicitarias que pretenden mentalizarnos.

Por otra parte, se está dando hoy una especial relación humana fuera del cuerpo, a través de la comunicación virtual en la red. En ella, pese a ser instantánea, e incluso, a veces, con imagen, el contacto no es directo entre dos o más seres encarnados, sino a través de las prolongaciones artificiales de los sentidos (como ya previera Marshal McLuhan en su visión de la aldea global). La presencia, el aroma y el tacto, por rudos que sean, han sido arrebatados por la frialdad y la distancia de las terminales informáticas, tras las que muchos y muchas se encuentran escondidos y agazapados, buscando, quizá, inventar una nueva identidad virtual (Ángel Gordo, 2006). Es más, por mucho que apaguemos las variadas pantallas que tenemos en casa, en el bolsillo (móvil) o, por lo menos, en nuestro entorno, siempre estamos influenciados por la presencia de los medios tecnológicos⁵⁵, que, corralmente interpretan, a su manera, nuestra imagen social, personal e incluso corporal. ¿Seremos capaces de poner toda esta poderosa tecnociencia al servicio de ideales emancipadores? ¿Podremos cambiar nuestra condición de consumidores y usuarios pasivos por la de productores de pensamiento, acción y nuevas formas de comunicación?

1. LA IMAGEN DE SÍ MISMO: EL CUERPO SE HACE SENTIR

La peculiar constitución del esquema corporal, aspecto clave del unitario desarrollo psíquico en la eclosión adolescente, forma parte del autoconcepto y de la personalidad integral. Nuestro cuerpo también manifiesta del mil formas, con su propio lenguaje, lo que somos y queremos. Cuestión aparte es la participación de todos en la belleza, de alguna manera, en función de los siempre discutibles y mudables criterios estéticos. La luz de los ojos, el misterio de la mirada, nuestro peso y dimensiones, más o menos proporcionados son la crónica no escrita de la relación con nuestro cuerpo. De igual modo actúan nuestras tensiones musculares - al borde de la contractura-, los malos hábitos posturales y nutricionales, el sedentarismo y la desmesura del deporte compulsivo (vigorexia). Si pudiésemos escaparnos un momento del cuerpo, contemplaríamos todo ello y volveríamos luego a fundirnos con él en la identidad que nunca debimos quebrar.

La nutrición

En continuidad con lo que venimos comentando, los jóvenes pueden caer en disfunciones alimentarias como las insidiosas y alternantes anorexia nerviosa y bulimia. Por supuesto, éstas son, además, fenómenos sociales (modas o estereotipos) y psicológicos (formas de ansiedad). Deben ser abordados académicamente en los centros educativos desde diversas disciplinas, incluyendo la óptica de la reestructuración cognitiva basada en los valores y en el compromiso (ver el primer epígrafe del capítulo 10, «El mundo del deseo y la impulsividad»).

La intervención educativa en esta área de la consideración de nuestra dimensión corpórea no ha de basarse meramente en la información (como también es el caso de la educación sexual o de las actitudes ante el consumo de sustancias u otros fenómenos sociales o muchos temas académicos), sino sobre todo en las competencias, actitudes y valores que nos llevan a crecer como personas. Parece que es una diferencia sutil. Pero no, es un enfoque muy diferente, que pone en primer plano el fortalecimiento de la personalidad, la autoestima y las fortalezas del carácter originales de cada ser humano, así como las potencialidades y capacidades para llevar a cabo proyectos con sentido y calidad ética.

Por ejemplo, la anorexia suele afectar a jóvenes - sobre todo chicas - competitivos y perfeccionistas. La bulimia, a personas impulsivas. En definitiva, son formas inadaptadas de enfrentarse con el fenómeno de la delgadez o de la obesidad, que esconden muy probablemente, en su raíz, una buena dosis de ansiedad y de disconformidad consigo mismo (falta de autoestima). Además, estos jóvenes suelen carecer de habilidades sociales y de asertividad (permitirse ser uno mismo y parar los pies a los demás) y de la capacidad de elegir por sí mismo o aceptar las formas de su cuerpo sin intromisiones extrañas, en algún sentido siempre injerencias interesadas (incitación al gasto) o agresivas (burlas...).

Las mujeres de verdad tienen curvas

En un buen clima de escucha, sería estupendo ver y comentar en familia o en clase *Las mujeres de verdad tienen curvas* (2003), de Patricia Cardoso, protagonizada por América Ferrera. Ésta interpreta a Ana, una joven norteamericana de origen mexicano, que, con su esfuerzo académico, consigue una beca para estudiar en Nueva York. A raíz de esto, surge un conflicto familiar debido al choque de mentalidades, a las dificultades económicas de la familia y, sobre todo, a los chantajes emotivos de su madre, que se opone tajantemente; y, además, la mortifica verbalmente, debido a la generosa imagen corporal de Ana, que se defiende con asertividad y valentía.

La película presenta, a la vez con crudeza y humor, valores y contravalores sociales, multiculturales y étnicos. Además, plantea cuestiones adecuadas para reflexionar a fondo y sin ambages sobre la educación afectiva y sexual.

Por nuestra parte, hemos hallado que sólo el 40% de los estudiantes adolescentes desayuna bien, mientras que el 35% sale de casa «sin tomar un buen desayuno». Subrayaremos, finalmente, que desayunar y dormir bien correlaciona con sentirse felices, planificar el estudio, estudiar más tiempo y esforzarse; y, del mismo modo, con hacer deporte y no consumir ni alcohol ni cannabis.

La calidad de vida

En este esfuerzo de comprensión de la propia imagen que estamos haciendo, se entrecruzan conceptos muy diferentes que vamos a deslindar para comprenderlos mejor, y así poder actuar en consecuencia. Uno de ellos es el de calidad de vida, que abarca aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales.

Calidad de vida

según la Organización Mundial de la Salud

Percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus expectativas, sus normas, sus inquietudes. Se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno.

La salud hoy no se considera como la mera ausencia de enfermedad. Incluso se va más allá de la salud objetiva. Es mucho más relevante considerar la salud percibida o subjetiva. Hay quien tiene un problema serio de salud, pero lo tiene integrado en su vida

personal, familiar y laboral; se mete dentro de sus justos límites y es feliz y no se considera enfermo (salud percibida); e incluso su estado de ánimo positivo le puede hacer más longevo (Alan Carr, 2007). Sin embargo, por ejemplificar, un fuerte catarro puede hacerte infeliz y verte perdido y desamparado. Esa aceptación serena de la vida, la enfermedad y la muerte es lo que da buen estado de ánimo; y éste te proporciona calidad de vida y te pone en los umbrales de la felicidad. Todos conocemos gente que vive así de bien. Si a eso sumamos una opción ética por los valores, estamos ante una vida buena.

2. FORMAS DE ATRACCIÓN Y DE EXPRESIÓN

¿Soy atractivo/a?

Pues bien, ¿cómo no van a existir problemas entre los jóvenes adolescentes, si sólo el 31 % se dice: «Soy una persona físicamente atractiva»? La mitad lo duda. Y nada menos que la friolera del 19% niega su capacidad de atracción. ¿Qué hacer? ¿Romper los espejos o regalarles uno que sólo refleje su lado bueno? La verdad es que los estándares estéticos, azuzados hoy por los criterios comerciales de la engañosa industria publicitaria, son crueles con nuestros hijos y estudiantes adolescentes.

Especialmente, las mujeres sufren más el impacto y la agresión de la influencia de los prejuicios estéticos y de la moda como fenómeno social. De tal manera, que esto puede afectar a la interpretación que los jóvenes hacen de su propio cuerpo, es decir, de su imagen (Eusebio Megías y Javier Elzo, 2006). Y hasta qué punto puede calar todo ello en sus mentes nos lo muestran sus respuestas a nuestro cuestionario: con una probabilidad de error del 1 por mil, podemos afirmar que las adolescentes se consideran no atractivas con mucha mayor frecuencia.

Además, los criterios estético-comerciales referentes al cuerpo son inalcanzables e irreales, porque, en el fondo, tienen como objeto el lucro calculado y, como pretensión, la manipulación de los jóvenes y, a través de éstos, de sus padres. La comparación con los o las modelos o divos del momento son motivo de sumisión y fuente de infelicidad. En su lugar, hemos de buscar liberarnos, ser originales y fortalecer nuestra salud integral, nuestra calidad de vida y todas las emociones positivas que podamos; y, si son compartidas, pues mejor.

De otra parte, y en estrecha relación con la consideración de ser una persona atractiva, hemos obtenido que casi un tercio de adolescentes duda acerca de si son apreciados por los demás. Lo más dramático se esconde en el 6% que niega tal aprecio.

Hay una serie de ideas corrosivas, que, en realidad, son errores o distorsiones cognitivos, que ponen la zancadilla a la esta bilidad emocional de los jóvenes y al aprecio de sí mismo. Tales pueden ser, entre otras muchas (algunas amplificadas por las letras de las canciones al uso, como «¡Sin ti no soy nada!»): «no controlo mis

sentimientos si sucede algo malo», «mi felicidad depende de lo que suceda», «si tengo contratiempos, tengo que reaccionar agresivamente», «necesito que alguien me quiera para ser feliz»... Esto último lo cree el 14% y lo duda casi la cuarta parte de los jóvenes encuestados.

La risa y la sonrisa

Apenas nos sorprende que el reír con frecuencia correlacione con sentirse feliz. Es algo que hemos podido corroborar en nuestra investigación. Incluso se ha comprobado que la forma auténtica de reír y de sonreír puede ser predictora de longevidad y satisfacción con la vida y con la relación de pareja (Alan Carr, 2007; Martin Seligman, 2002). Por su relación con el optimismo y el estado de ánimo positivo, estimamos que puede estar en la base de un afrontamiento de la vida con sentido del humor, apertura mental e inteligencia, que sabe mirar las mil caras de la fortuna.

Carr refiere que las universitarias que en la orla de su promoción exhibieron la llamada sonrisa Duchenne habían disfrutado de matrimonios satisfactorios treinta años después. Guillaume Duchenne observó hace mucho esta sonrisa genuina, involuntaria y universal, que difiere de la forzada por motivos sociales, profesionales o publicitarios. Se ha comprobado que, cuando ocurre, se activan zonas cerebrales en las que se localizan las emociones positivas. Adviértase que evaluadores especializados no hallaron relación entre su atractivo físico y su satisfacción vital y marital.

El sentido del humor es una fortaleza del carácter y una cualidad de las personas que utilizan el pensamiento lateral. Éste consiste en la apertura de miras para contemplar los problemas y a las personas desde muchas perspectivas, especialmente desde aquellas que no son puramente racionales ni persiguen la eficacia y el interés. Si ambas formas de encarar la vida se aplican a los propios defectos y a los chascos que nos llevamos con nuestras pequeñas o grandes ambiciones, llegaremos a ser mucho más indulgentes con los demás. Los ejercicios de risoterapia, en grupo o en solitario, nos descabalgan de nuestro encorsetamiento habitual, para volver a vivir la frescura lúdica de nuestra niñez. Además, así el sistema nervioso generará endorfinas, opiáceos naturales que nos relajan y producen bienestar.

La sexualidad

Ya hemos hecho referencia a la vivencia de la sexualidad en el capítulo 5, «Adolescentes con valores», y el capítulo 8, «La vida con sentido». Ahora la miraremos brevemente como vivencia de identidad personal y como experiencia de aceptación por los demás. Es gratificante y personalizador sentirte valioso y atractivo.

La pregunta de nuestro cuestionario «Estoy satisfecho con mi vida sexual» no versaba tanto sobre el ejercicio de la genitalidad cuanto sobre la aceptación de su vida

personal sexuada. Pues bien, encontramos una mitad satisfecha, un 18% insatisfecho y 32% dudoso. Quienes manifiestan estar más desorientadas e insatisfechas son las chicas preadolescentes, que, por tanto, son las más vulnerables y merecedoras de una atención educativa urgente en este valor humano tan decisivo.

Para nuestro filósofo Julián Marías (1998), la sexualidad es una condición necesaria de la vida humana, que añade a las dimensiones biológicas otras de carácter psicológico y social. A estos últimos rasgos nos referimos aquí: la importancia de sentirse bien en el conjunto de valores que la sexualidad integra, particularmente en la aceptación de sí mismo como ser valioso, es decir, atractivo - en los diversos significados que puede tener esta palabra - y digno de ser admirado y amado. Ahora bien, todo ello será mantenido en el tiempo a través de la decisión de amar y del compromiso.

3. DEPORTE Y TIEMPO LIBRE

Saludable es para jóvenes y mayores poner el cuerpo en movimiento. Para los adolescentes es imprescindible hacerlo a través de la actividad física en cualquiera de sus formas (expresión corporal, danza, paseo, marcha...), la amplia gama del ejercicio físico y modalidades deportivas; y el juego. Algunas de estas actividades están, afortunadamente, integradas en la vida académica, pero las más están asociadas al tiempo libre y al ocio, que también serán objeto de breve comentario.

El deporte

Mihaly Csikszentmihaly (1996), dentro de su teoría, con base experimental, sobre la plenitud (fluir libre y espontáneo de la persona), reflexiona sobre cómo la actividad física va, en cierto modo, más allá del cuerpo. Y no sólo en el sentido del lema olímpico, más alto, más rápido, más fuerte, que no es poco, sino como enriquecimiento integral, lo cual va desde el nuevo orden y armonía de las sensaciones y percepciones, expresión de salud y alegría, hasta la consecución de metas, el reto y el sacrificio, y la fidelidad a las reglas del juego, si es en grupo. La mente y el crecimiento personal también están concernidos.

Pues bien, una mayoría de los adolescentes encuestados (62%) hace habitualmente deporte, mientras que no lo hace la cuarta parte (26%), con gran y significativa diferencia a favor de los chicos, como, por desgracia, cabía esperar. Esto puede querer decir, entre otras cosas, que no se han creado entornos deportivos que provoquen la adherencia de las mujeres al ejercicio físico; ni ellas han interiorizado la norma subjetiva de que deben hacerlo; de que, efectivamente, hacer deporte se considera lo normal, lo positivo y lo saludable en su ambiente (Pablo F. Pintor, 2003).

La norma subjetiva es lo que uno cree que las personas significativamente importantes (amigos, compañeros de equipo, hermanos y hermanas, padres, profesores,

ídolos) piensan que debería hacer.

HAGO DEPORTE DOS DÍAS POR SEMANA

(aparte de las clases de Educación Física)

2008 (N = 1.771)	Total (%)	Chicos (%)	Chicas (%)
Sí	62	76	48
No	26	14	39

Por otra parte, son los preadolescentes quienes dedican con afán sus energías al deporte, mientras esta práctica decae estrepitosamente y alarmantemente en la adolescencia tardía o primera juventud (17-19 años).

El ocio y el tiempo libre

Desde la mirada de la experiencia de plenitud de la que venimos hablando, el cuerpo se sitúa de manera ostensible como encrucijada de valores estéticos y éticos, psicológicos y sociales, en el empleo y vivencia del tiempo libre. Entre los momentos especiales, destaca el encuentro personal con amigos, familiares, pareja y compañeros, simplemente para conversar, festejarse o bien llevar a cabo alguna actividad.

Sin embargo, como pudo hallar experimentalmente Csikszentmihaly, contra el pronóstico que improvisadamente pudiéramos hacer, es más fácil tener experiencia óptima de fluir o de plenitud en el trabajo que en el ocio. En el trabajo obtuvo una experiencia de flujo (reto, concentración, puesta en práctica de habilidades, actividad, creatividad...) del 54%; en el conjunto de la vida diaria el 33%; y en el ocio, la experiencia de fluir o plenitud se desploma hasta el 18%, dando mucha cabida al nefasto aburrimiento. Y añade como lógica explicación:

El ocio masificado, la cultura de masas, e incluso la alta cultura usada pasivamente y por razones extrínsecas, como ostentación, son parásitos de la mente. Absorben energía psíquica, sin proveer, a cambio, de fuerza sustantiva. Nos dejan más exhaustos y descorazonados que antes (Flow, 1991: 163).

En efecto, el propósito de la industria del ocio real y virtual, potenciado por una apabullante publicidad, y el planteamiento de muchos trabajos son decepcionantes. Su propósito es el que otros hagan dinero. La persona no gana en emancipación ni en experiencia de plenitud. Por todo ello, también el ocio y el tiempo libre son campos

interdisciplinarios de estudio académico y de debate abierto en la familia, según la edad de los adolescentes.

4. ESTUDIO DE CASOS: EL CUERPO, ENCRUCIJADA DE VALORES

Planteamos dos casos, como cierre de este capítulo, precisamente porque los aspectos corporales condensan, para bien o para mal, una serie de valores y de fortalezas del carácter muy entremezclados. Justamente por ello, pueden ser muy controvertidos y suele existir mucho espacio opcional para la toma de decisiones (vocacionales, por ejemplo), que generalmente comprometen o implican también a terceras personas. En todo caso, pueden ser objeto de debate tanto en clase como en las sesiones de tutoría y, por supuesto, en familia. Por todo ello, dejamos, a posta, su comentario inconcluso y nos limitamos a presentarlos y enmarcar su temática con algunas sugerencias.

Como metodología de trabajo en grupo, se suele recomendar la siguiente estrategia:

- Fase descriptiva: verbalizar y enumerar los datos y rasgos más sobresalientes del caso, recogiendo lo que ha pasado o está pasando objetivamente.
- Fase interpretativa y valorativa: contrastar pareceres basados en criterios.
- Fase de búsqueda de alternativas o de posible toma de decisiones.

Julio escucha a su cuerpo y descubre en sí mismo valores vocacionales

Julio quiere sentirse bien

Julio, que acaba de alcanzar la mayoría de edad, prepara sus pruebas de acceso a la Universidad. Se plantea hacer, con dudas, una ingeniería técnica y necesita obtener unos buenos resultados. Su padre, técnico colaborador en una agencia espacial europea, le insiste en que, por su bien futuro, haga el nivel superior. Le aconseja, con mil argumentos, que debe centrarse exclusivamente en los estudios.

Pese a las buenas formas, la familia está dividida. Para Julio, estudiar no lo es todo, dice él. Y, en este momento, se explaya: «Necesito dar cauce a mi otra gran afición y vocación: el deporte». Siempre se queda finalista en las competiciones zonales de atletismo; pero, desde hace unos meses, aspira a participar en una convención estatal.

Su madre le respalda decididamente. Sus dos hermanos preadolescentes están atónitos ante tanta polémica; se extrañan de por qué se preocupan tanto su hermano y sus padres. Julio afirma tajante: «Para mí es importante no sólo competir y mejorar la técnica, sino tener un buen cuerpo, porque me hace verme bien y

sentirme bien. Además, yo quiero ser entrenador de atletismo».

En el presente capítulo hemos descrito cualidades de los adolescentes, que el análisis estadístico aplicado agrupa en torno a elementos corporales del bienestar personal. Este hecho nos advierte de la importancia que para ellos (para su propia estima) tiene la vivencia de su imagen. Ésta puede estar conectada a profundos valores relacionados con el desarrollo personal, por ejemplo, de tipo vocacional, como puede ser el caso presentado de Julio.

La importancia de la percepción de sí mismos es crucial y, de forma visible, nos recuerda que los valores humanos son necesariamente encarnados. Si no sabemos armonizar lo intelectual («cerebritos») y lo físico («musculitos»), ya como actividad, ya como valoración, pues empezamos a crearnos problemas de fractura en nuestra identidad. Ahora bien, tanto en los aspectos biológicos como en los psíquicos y sociales, que suelen ir muy entrelazados (los separamos como puro ejercicio de comprensión), no debemos inhibirnos de ejercer una acción educadora con contenido referido a los valores, es decir, moral.

Intervención comunitaria en valores ligados al cuerpo

[No es nuevo un planteamiento de intervención comunitaria en valores. Louis Rath y Howard Kirschenbaum](#)⁵⁶ iniciaron un proceso de clarificación de valores, en línea con la confrontación de valores de Milton Rokeach, que ejemplificamos al final del capítulo 5. Se parte de la progresiva toma de conciencia de los valores y de las fortalezas del carácter necesarios para alcanzarlos. Para ello, con realismo, se van dando una serie de pasos que no tienen por qué ser cronológicamente sucesivos, pues siempre existe una interacción y constante modificación mutua.

[Se trata, en definitiva, de tener una vivencia de la competencia en determinados valores, ya de una persona o un grupo; contemplar el probable conflicto de valores e ideologías; y comenzar un proceso de diálogo y, quizá, lograr consensos sucesivos y progresivos, en una inacabable](#)⁵⁷ y plural cadena. Siempre se huirá de la inculcación y adoctrinamiento. Estamos históricamente instalados en el pluralismo, que así queda propuesto como uno de los grandes valores, si bien de tipo formal o de procedimiento, al lado de la dignidad y supremo valor de la vida y la persona, la libertad, la justicia y la igualdad.

Análisis de la situación límite de Marta

[Modelos de intervención no faltan, desde el paradigmático diálogo](#)⁵⁸ socrático. En cada situación educativa referida a valores, conflicto, situaciones de violencia, de cuestionamiento de la autoestima y de la propia imagen, etc., se pueden proponer estrategias o métodos que faciliten la clarificación, confrontación, aceptación y

compromiso; así como también el encuentro personal entre iguales o con los padres o educadores. Se trata de promover el cambio y la libre adquisición de nuevas conductas o valores, que conduzcan a estadios morales más avanzados y, en consecuencia, más adaptativos a largo plazo. Lo que se busca, en definitiva, es el más profundo desarrollo moral de la persona, su máxima realización posible.

El caso de Marta puede interrogarnos sobre la influencia de los modelos sociales en los valores de jóvenes y adultos. Dichos modelos y pretendidos cánones estéticos son, tantas veces, no sólo irreales sino irracionales; pero rentables para unos pocos, que usan y abusan de esa poderosa máquina que es la publicidad.

Marta se percibe mal

Marta es la menor de tres hermanos. Su padre ha llegado a ser director de ventas de una fuerte empresa de maquinaria industrial. Sin estudios superiores, ha sido autodidacta y suele afirmar con orgullo que se ha hecho a sí mismo. Su madre es médico y es persona muy responsable y ocupada, con especial afán por estar al día en su profesión.

Marta hace 1º de Bachillerato y tiene 17 años. Ha perdido 8 kilos de peso entre el verano y los meses de octubre y noviembre. Está ya extremadamente delgada, pues pesa 38 kg, midiendo 1,71 cm.

Cuenta a su tutora que sus padres son muy buenos con ella y que merecen que lleve a casa mejores notas, pese a que hasta el momento va de notable. En Educación Física rinde mucho menos y falta a clase, pues lo pasa fatal. Dice que, a veces, percibe la parte derecha de su cuerpo como más grande y que la distancia entre sus miembros varía con el estado de ánimo, así como la percepción de sus dimensiones.

Sufre fuerte estrés, pues «tiene que estudiar y rendir» y teme abandonar todo en las pruebas de la 1ª evaluación, que se avecinan. Piensa que los demás no la aceptan ni quieren de verdad - sobre todo un chico - y lo achaca a que no es suficientemente esbelta.

Nuestra imagen personal y social la construimos desde dentro, pero a partir del caudal de información y de sensaciones que nos llegan de fuera, de nuestro contexto físico y cultural. También procesamos los mensajes según nuestra edad y género. Éste nos da una sensibilidad especial ante ciertos, o pretendidos, valores, como es el caso de la reacción de Marta ante los estereotipos estéticos. Puede ser esto un buen motivo para profundizar en la coeducación.

Por supuesto, en la comprensión de uno mismo no sólo nos miramos en el espejo de

los demás, sino que también intervienen factores genéticos, las formas familiares de comunicación y expresión (u ocultación) de sentimientos, así como el modelado de las personas relevantes (familiares, profesores, amigos y amigas, famosos...). El caso es que adquirimos nuestra identidad social también a través de la forma en que vemos nuestro cuerpo.

Es decisivo percatarnos de estas incidencias (adquisición de la identidad corporal, identidad sexual, identidad social...) y trasladarlas a los adolescentes. Probablemente, muchos jóvenes no han reflexionado sobre estos asuntos; y otros no les han dado la valencia social y educativa que se adquiere con su abordaje en casa y en los centros educativos.



EL VALOR DE LA VERDAD EN UNA ADOLESCENCIA POSTMODERNA

No pretendamos ni uno ni otro haber descubierto la verdad... ¡Busquemosla como algo que nos es igualmente desconocido! Podremos así buscarla con amor y sinceridad...

San Agustín

1. LA «VERDAD EN QUE SE ESTÁ»

Lo llamaron Fuerte Esperanza. Por fin los náufragos, a las órdenes del teniente Hudson y la valerosa Paulina, sintieron bajo sus plantas la firmeza del continente (al menos eso creían) y estaban dispuestos a coronar sus planes. Habréis reconocido la alusión a una de las novelas de Julio Verne, El país de los hielos. El suelo firme sobre el que todos fundamos nuestras esperanzas y nuestra vida, nuestro Fuerte Esperanza, son nuestras creencias. Todos, sin excepción, somos unos crédulos, aunque algunos no crean que creen; lo contrario sería ir de náufrago absoluto. Ortega y Gasset llama la atención sobre ese fondo de creencias, supuestamente «evidentes», a las que difícilmente llegan las disquisiciones de nuestras «ideas».

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante de lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas «vivimos, nos movemos y somos». Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la «idea» de esa cosa, sino que simplemente «contamos con ella» (Ortega y Gasset, 1939: 22).

Desde niños, paulatina y pertinazmente, vamos construyendo nuestro «Fuerte Esperanza». «A ver, Paquito, ¿por qué llueve?» o «¿Quién pone las estrellas?» Frecuentemente hemos visto en la televisión esos deliciosos programas en los que intervienen niños explicando, a su manera, cómo entienden el mundo, su mundo. Un cosmos chiquito que nos sorprende por su espontaneidad e ingenuidad, pero que pone de manifiesto la necesidad que tiene el hombre - niño, joven, adulto - de tener una teoría, una explicación, una cosmovisión, una verdad. No queremos decir que un infante que camina vacilante hacia su padre sea un gran filósofo; pero sí podemos afirmar que su

mente comienza a poblarse de un fondo de creencias implícitas sobre los objetos, sobre las personas..., que le van sosteniendo en cada uno de los pasitos..., como le sostendrán más tarde en cada una de las decisiones de la vida.

Hay un momento especialmente relevante en su concepción del mundo; es cuando el niño se hace consciente de que los demás poseen una «mente», es decir, deseos, sentimientos y representaciones de lo que se considera «realidad» y que no siempre son coincidentes con los nuestros. Nuestro pequeño héroe o heroína acaba de alcanzar una «teoría de la mente» (Henry H. Wellman, 1990) y este descubrimiento de que, por una parte, está la «mente» (propia y de los demás) y, por otra, lo que podríamos llamar «realidad» es el principio de no pocas sorpresas y desasosiegos, que le acompañarán y que se acentuarán en la adolescencia. Son los primeros vientos que se abaten sobre «Fuerte Esperanza» y que susurran la inquietante pregunta: ¿qué es la verdad?

Precisamente en este capítulo nos proponemos arrojar algo de luz sobre esa parte del fondo de creencias de los adolescentes que se refiere a la verdad. Dado que la epistemología se define como la ciencia que trata de cómo conseguimos el conocimiento y qué valor tiene, las convicciones sobre la verdad son «creencias epistemológicas». Usted, lector, y yo tenemos «epistemologías personales», conformadas por nuestras creencias sobre cómo adquirimos el conocimiento, cómo lo podemos justificar y qué certeza podemos concederle. Podemos referirnos al conocimiento en general o a campos concretos, por ejemplo, el valor que concedemos a las afirmaciones sobre gustos, sobre ciencias naturales, sobre conductas «buenas» o «malas».

La importancia de nuestras convicciones epistemológicas es tal, que podemos considerarlas como los pilares de nuestro mundo, de nuestro «fuerte». El pensador Julián Marías (2002) al reflexionar sobre la apreciación de que goza la verdad en las culturas y épocas de la historia, advierte que «la verdad en que se está» determina gran parte del sentido y la felicidad de las personas. Trasladando la pregunta a nuestros adolescentes, ¿cuáles son sus creencias epistemológicas? ¿En «qué verdad se está» en la adolescencia?

Os proponemos el siguiente orden de exposición. En primer lugar haremos una breve descripción de las epistemologías personales: cuál es su naturaleza y sus contenidos fundamentales. Seguidamente, con la intención de contextualizar el desarrollo epistemológico de los adolescentes, se procederá a una breve exposición de estas concepciones en la edad infantil; luego, sí, nos detendremos especialmente en las concepciones epistemológicas de los adolescentes. Consideraremos también qué factores socioculturales están en la base de estas creencias y cómo las mismas están mediando y afectando la vida cotidiana de los adolescentes. Por último, propondremos algunas estrategias para educar nuestra formación epistemológica.

1.1. Las teorías epistemológicas, ¿qué son?: objetivismo, relativismo y constructivismo

Según el filósofo Kant, las personas necesitamos respuestas a preguntas últimas y fundamentales. Una de estas cuestiones es: «¿qué puedo conocer?». Así pues, en cierto modo podemos considerarnos «filósofos», pero esto no quiere decir que seamos plenamente conscientes de la «epistemología» o «teoría del conocimiento» que mantenemos. Se trata frecuentemente de unas concepciones tácitas, que se dan por consabidas. No necesitamos formular estas creencias, pero se vislumbran detrás de dichos como «vive y deja vivir» o «mi opinión vale como la de cualquiera», estribillos que se tararean espontáneamente («cada loco con su tema») o frases emitidas con aplomo reverencial, como «esto es científico». Son expresiones que destilan creencias sobre la naturaleza y adquisición del conocimiento.

Por ejemplo, más de una vez nos ha sorprendido la contundencia y expresividad del refrán «al pan, pan y al vino, vino». Pues bien, podríamos considerar esta expresión como un explícito manifiesto de una de las posiciones o creencias epistemológicas más comunes, el objetivismo. Explicaremos un poco más esta posición y otras dos fundamentales, el relativismo y el constructivismo, que se refieren a la naturaleza de la verdad. En el diálogo recogido en el recuadro de la página siguiente encontramos puntos de vista epistemológicos que ejemplifican estas posiciones.

Objetivismo

La posición objetivista, ejemplificada en Sergio y Ana, se caracteriza por el predominio de una creencia «fotográfica» del conocimiento. Fuera de mí, la cámara, está el «objeto» esperando ser captado. Mi conocimiento es verdadero porque reproduce la «cosa», totalmente independiente del sujeto. Probablemente algunos de los lectores se confesarán objetivistas o predominantemente objetivistas. Al parecer, es la posición epistemológica más «natural» y «espontánea» en los niños y en las personas en general, pero no todos los objetivismos son iguales. Algunos se acercan más a la teoría del «espejo»: conocemos como espejos que reproducen o copian la realidad de manera «directa», espontánea, indiscutible. A otros corresponde con más propiedad la metáfora de la «cámara fotográfica»: los objetos que «fotografiar» están ahí, pero, para conocer, hay que saber manejar la máquina, ajustar las distancias, el tiempo... En fin, que no es tan fácil ni directo fotografiar (o sea, conocer), y, cuando vamos, con una pizca de orgullo, a exhibir el reportaje de vacaciones, siempre aparece el «especialista» para reprocharnos que hemos sacado la imagen desde un lugar inadecuado, descentrada, movida, con ojos rojos... y que nos vendría muy bien un cursillo acelerado de fotografía. En este segundo caso podríamos hablar de una teoría «interpretativa» del conocimiento.

-Verdad no hay más que una?

Un grupo de alumnos está discutiendo animadamente acerca de la bondad o maldad moral de la donación humana. Las posiciones están muy enconadas y hay opiniones muy variadas. Estas son algunas de las frases que se pueden oír:

SERGIO: Está muy claro. Es una vida humana y, cuando se trata de una vida humana, no caben medias tintas. No puede ser bueno ni aquí ni en Pekín». (Objetivismo dualista)

ANTONIO: A saber lo que pensaran en Pekín; aquí en Occidente porque somos muy «finolis» y nos da por inventar unas normas morales que en otras culturas causan risa. (Relativismo-Sociologismo)

LUCÍA: Pero, ¿qué dices, Antonio? ¿Es que no has leído el documento de la Comunidad Europea que condena estos experimentos? Ven, vamos a preguntarlo al «profe» y verás. (Objetivismo heterónomo)

FELIPE: ¿Al profesor? ¡Qué ingenuo! Ya sabes lo que te va a decir; él con su rollo y cada uno con el suyo. En estas cosas de moral, y aquí está muy claro, cada uno opina lo que le da la gana, y no me digas que lo tuyo es mejor. (Relativismo-Subjetivismo)

DAVID: Vamos, Felipe, no te pases de pasota, que hay temas que están muy, pero que muy claritos. En otros, como en éste, estoy de acuerdo en que cada uno opina lo que le parece y todas las opiniones valen igual. (Objetivismo con aceptación de incertidumbre)

ÁNGEL: En verdad, que no es un tema fácil. Es lógico que no lo vean igual los creyentes que los no creyentes, las empresas farmacéuticas y el comité de Ética de la Comunidad Europea, ni siquiera nosotros y las personas mayores. Pero se puede hablar y escuchar y dar razones de nuestras opiniones. (Constructivismo-Justificación)

ANA: Muy bonito, pero no funciona. Lo que hay que hacer es más «laboratorio». Observar el hecho con lupa y microscopio. Así me diréis qué hay de malo en que una carga genética fecunde un óvulo o lo que sea. (Objetivismo-Conocimiento copia)

JosÉ: No se trata de mirar, mirar. En éste y en la mayoría de los casos la gente puede ver cosas distintas porque parte de teorías diferentes, que no se pueden comparar fácilmente. Tal vez estemos condenados a la contradicción cuanto más profundizamos y a profundizar más para resolver nuestras contradicciones. (Proceso crítico)

MANUEL: Probablemente tengas razón. Habrá razones para afirmar que está bien y para afirmar lo contrario. ¿No recuerdas que en Física se podía hablar de «onda» o «corpúsculo»? Creo que nosotros somos parte importante de lo que conocemos y precisamente estas discusiones nos permiten poner en

claro nuestras justificaciones y tal vez conseguir perspectivas más amplias e integradoras. Por eso, os agradezco vuestros puntos de vista.
(Constructivismo-Dialéctica)

Relativismo

Al hablar de la posición relativista viene al recuerdo la conocida cuarteta de Campoamor: «En ese mundo traidor nada es verdad ni es mentira, todo es según el color del cristal con que se mira». Hay un cierto «desengaño» que parece rezumar la coplilla y que está por detrás de algunas posiciones relativistas. Desengañado del «objetivismo», el sujeto desconfía de toda «realidad». Sólo queda el «cristal» con que se mira, que no es un filtro ni, menos, un espejo, sino que impone su visión, su «realidad». Pero de nuevo, no todos los «relativismos» son iguales, como no son iguales las concepciones de Felipe y Antonio en el diálogo anterior. Los hay que aplican a todo el eslogan «sobre gustos no hay nada escrito» o «todas las opiniones valen lo mismo». Aquí el «cristal» es el de cada uno; estamos en un relativismo «subjetivista». Otros dan un paso más allá y proponen, como último y definitivo criterio, la cultura, el momento histórico o la sociedad en que la persona vive; de ahí que digan los castizos «allí donde fueres haz lo que vieres» o tarareen machaconamente los más jóvenes el estribillo «depende, todo depende». Es una posición que podríamos señalar como «sociologismo».

YYO, ¿QUÉ EPISTEMOLOGÍA SOSTENGO?

1º Se te proponen seis afirmaciones para que muestres tu grado de acuerdo en una escala de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo). Escríbelo en el recuadro.	
1. En la mayoría de los casos, una vez que conocen los hechos y detalles, los científicos pueden afirmar claramente lo que pasa en la realidad	
2. Todos opinamos sobre los fenómenos de la naturaleza. Todas las opiniones sobre estos fenómenos (las mías, las tuyas, las de los científicos) son igualmente verdaderas y válidas	
3. No hay afirmación científica que sea propiamente verdadera ya que cada científico parte de su experiencia, pero no todas las afirmaciones de los científicos son igualmente válidas y aceptables	
4. Un descubrimiento o ley científica demostrada es verdad y lo será siempre	
5. Los científicos actuales dan unas explicaciones; en otras épocas y culturas daban otras. Todas estas teorías son igualmente válidas y verdaderas.	

6. Los científicos, con esfuerzo, pueden llegar a un conocimiento cada vez más aproximado de lo que pasa en la naturaleza, pero nunca podrán estar totalmente seguros de sus teorías	
2º Después de pensarlo bien, <i>elige una entre todas las afirmaciones:</i> 1, 2, 3, 4, 5 y 6. 3º <i>Veamos tu epistemología:</i> — Suma la puntuación de los siguientes pares de principios: O: (1+4) = ; R: (2+5) = ; C: (3+6) = ¿Cuál de las parejas suma más O, R o C? — Si sumas más en la pareja O y has elegido, además, la afirmación 1 o 4, tus creencias epistemológicas sobre la ciencia son preferentemente <i>objetivistas</i>. — Si sumas más en la pareja R y has elegido, además, la afirmación 2 o 5, tus creencias epistemológicas sobre la ciencia son preferentemente <i>relativistas</i>. — Si sumas más en la pareja C y has elegido, además, la afirmación 3 o 6, tus creencias epistemológicas sobre la ciencia son preferentemente <i>constructivistas</i>. — En el caso de que no haya coincidencia es que, probablemente, estás en un momento de transición epistemológica, lo que es bastante común.	

Constructivismo

Más difícil parece ser buscar metáforas o expresiones que nos acerquen a lo que entendemos por posición constructivista. Es, a decir de los investigadores, una posición más compleja y madura. Aunque, hay que reconocerlo, no es fácil justificar jerarquías en el desarrollo humano, a no ser que nos remitamos a una construcción simbólico-cultural negociada, como señala Jerome Bruner (1986). La etimología de la palabra - construir - es un buen punto de partida: lo que llamamos «realidad» y lo que entendemos por «yo» son dos polos que se definen y construyen recíprocamente. El conocimiento es un «juego» en un sentido profundo, un «juego» muy serio y compartido en el que vamos

construyendo caminos, «realidades provisionales» en busca de la verdad. No lo confundamos con el relativismo; no sirve igual cualquier sendero relativista, cualquier propuesta, si no está justificada. La persona «constructivista» se considera en el conocimiento como un caballero en pos del Santo Grial de la Verdad y la Realidad, que siempre aparece como horizonte estimulante, orientador e inalcanzable en su plenitud. Como «constructivista» también puede situarse o acentuar más o menos un enfoque dialéctico, crítico, socioconstructivista...

Además de sus concepciones sobre la naturaleza de la verdad, las epistemologías personales de los adolescentes contienen también respuestas a cuestiones sobre la adquisición del conocimiento: ¿cómo son o están organizados los contenidos del conocimiento que se aprenden?, ¿se trata de unidades simples, atomizadas con poca relación entre ellas o son complejas redes que no se pueden comprender de una manera fragmentada?, ¿los procesos mediante los que se accede al conocimiento, son espontáneos, rápidos e inmediatos, o demorados y laboriosos?, ¿a quién se puede acudir o quién puede acceder a este conocimiento?, ¿es privilegio de expertos o de «inteligentes»? ¿no será, por el contrario, de acceso generalizado y tal vez innato? Si estructuramos las creencias reflejadas en estas cuestiones, podemos considerar dos dimensiones:

- La adquisición del conocimiento puede aparecer como algo inmediato o como un proceso elaborado.
- La adquisición del conocimiento puede verse como restringida a unos pocos «inteligentes» o como compartida.

1.2. Las creencias epistemológicas de los niños

Podríamos describir nuestra iniciación, como niños, en el campo del conocimiento con tres características fundamentales: confusión, mente-copia y egocentrismo. El niño, por ejemplo a los tres años, no distingue aún con claridad lo «mental» de lo físico. Entiende el conocimiento como copia directa del exterior; la mente es como un espejo que «copia» la realidad tal como es; mejor dicho, no diferencia el «espejo» de la «realidad». Además, su «subjetivismo egocéntrico» le impide sospechar que sus compañeros puedan tener otras representaciones de la realidad.

Los investigadores Heinz Wimmer y Josef Perner (1983) diseñaron una prueba clásica - la tarea de la «falsa creencia» - que permite acreditar que los niños han dejado atrás este egocentrismo y están claramente en posesión de una «teoría de la mente». Sólo a partir de los cuatro años superan la prueba de la «falsa creencia»; es decir, se dan cuenta de que otros compañeros, que no tienen el mismo acceso a la información, sostendrán distintas creencias o representaciones.

La prueba de la falsa creencia

¿Quiere saber si su hijo de corta edad o su nietecito (al que vamos a llamar Tasio) posee ya una «teoría de la mente»? Vaya un sencillo procedimiento adaptado de Heinz Wimmer y Josef Perner (1983). Para ello, además de la presencia de Tasio, sólo necesita los siguientes «ingredientes»:

- Una cocinita de juguete (con unos cajoncitos, a poder ser, de colores) y una barrita de chocolate.
- Dos muñequitos: uno de una mamá, la señora Cristina, y otro muñequito que representa al hijo de la señora Cristina, Daniel.
- Unas pequeñas dotes de cuentacuentos.

Una vez que haya conseguido ganar la atención de Tasio, es el momento de hacer uso de su habilidad como narrador y de representar la siguiente escena:

-Verás, Tasio. Esta cocinita que ves, es la de la señora Cristina, la mamá de Daniel (se le muestra los correspondientes muñequitos). La mamá de Daniel acaba de llegar del supermercado. Daniel quiere ayudar a colocar las compras. Su madre ha comprado chocolate para hacer un pastel y Daniel pregunta: «¿Dónde pongo el chocolate, mami?» «En el cajoncito azul», responde su mamá. (Coloque una chocolatina en el cajón indicado.)

Porsupuesto, Daniel, recuerda exactamente dónde ha puesto el chocolate su mamá; le gusta mucho el chocolate y quiere comer un trozo más tarde, cuando vuelva de jugar un ratito. Ahora se va al patio. (Coja el muñequito Daniel y retírelo de la escena.)

La madre comienza a preparar el pastel; coge el chocolate del cajón y utiliza un trozo para echarlo en la masa del pastel. (Vuelva a coger la chocolatina y, con sus mejores artes, haga ver que la mamá emplea el chocolate en su pastel.) Lo vuelve a guardar, pero no en el cajón azul sino en el cajón verde. (Guarda ahora la chocolatina en el cajón verde.) Pero la mamá se ha olvidado de comprar huevos y va a casa de la vecina a pedirselos. (Retire de la escena el muñequito mamá.)

Mientras tanto llega Daniel de jugar en el patio. Viene hambriento y quiere comerse un trozo de chocolate. (Introduzca, de nuevo, al muñequito Daniel en la escena.) Daniel recuerda con claridad dónde puso el chocolate.

Ahora viene el momento decisivo y deberá preguntar a su hijo o nietecito: «Dime, Tasio, ¿dónde crees que Daniel buscará el chocolate?» (Tasio tiene que señalar uno de los cajoncitos.)

Conclusión: Si Tasio, guiado por su propia información, le responde que Daniel buscará el chocolate en el cajón verde, es que aún es incapaz de «ponerse en lugar» de la «mente» del otro y darse cuenta de que Daniel no tiene la misma información. Si, por el contrario, le señala el cajón azul, ¡enhorabuena!, ya puede pasar unos buenos ratos con su hijo o nieto Tasio jugando al escondite; le sorprenderá.

Los niños de Primaria comienzan a tomar conciencia de la importancia de los factores psicológicos en la elaboración del conocimiento y comprenden la naturaleza interpretativa del conocimiento. Es decir, asumen que las personas pueden entender de modo diferente una misma información y dar diversas interpretaciones de la misma percepción, según su conocimiento anterior. Todos estos datos permiten afirmar, según Wellman (1990), que se da en estos niños una «teoría representacional interpretativa»: comprenden, sí, el aprendizaje como resultado de la actividad del sujeto, pero aún consideran que se opera sobre una realidad única y objetiva, o sea, que no se plantean siquiera superar el objetivismo.

1.3. Creencias epistemológicas en los adolescentes

El acceso a la adolescencia supone no sólo importantes transformaciones fisiológicas sino también cognitivas. Entre estos cambios apreciamos el acceso a las operaciones formales y, también, nuevas concepciones sobre la naturaleza y adquisición del conocimiento. Es decir, cambian sus creencias epistemológicas. Hay una indudable relación, como veremos, entre estos fenómenos; así, el desarrollo sociocognitivo propio de la adolescencia, que significa la superación del egocentrismo y el acceso a las operaciones formales, abre la puerta al relativismo, característico de la epistemología adolescente. Por supuesto, una gran proporción sigue manteniendo concepciones objetivistas, a veces más elaboradas. Por ejemplo, suelen distinguir entre opiniones y verdades. El constructivismo apunta, todavía deficientemente entendido y expresado, en algunos, sobre todo en los mayores. En la tabla siguiente podemos leer sus expresiones:

Expresiones epistemológicas en adolescentes

PREADOL.: «En casi todos los casos, por tener los hechos y detalles, ya sabes lo que pasa».

ADOL. PLENA: «Porque, si demuestran que un hecho es verdadero, siempre lo es».

ADOL. TARDÍA: «Cuando se conoce un hecho y se ha estudiado, aclara lo que ha pasado en realidad».

PREADOL.: «Porque a uno les parece una cosa y siempre apoyan esa cosa; en cambio, a otros les parece lo contrario, y la gente puede pensar libremente».

ADOL. PLENA: «Porque creo que todas las opiniones de las personas son válidas porque, al estar en un país libre, cada persona puede tener su propia opinión».

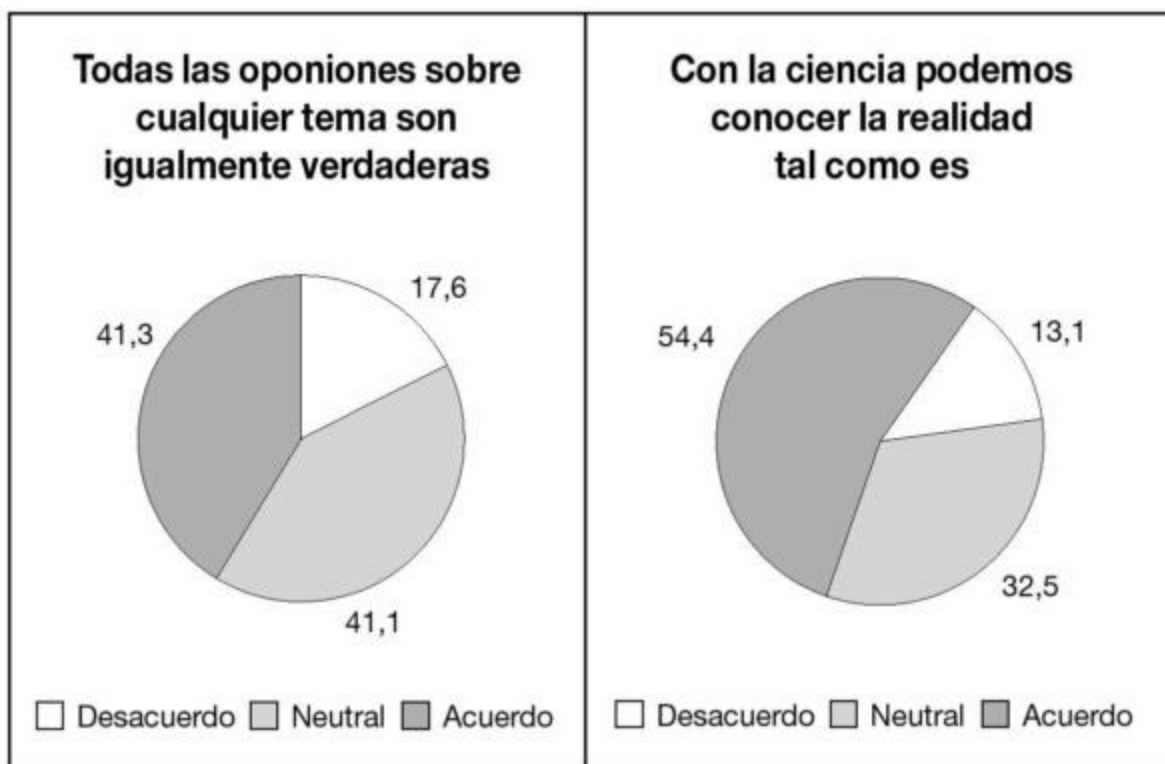
ADOL. TARDÍA: «Según las culturas y costumbres, hay lugares en que las cosas que a nosotros nos parecen bien a ellos les parecen mal».

(Sus expresiones se acercan al constructivismo pero no son plenamente constructivistas.)

ADOL. PLENA: «De muchas cuestiones científicas no se puede estar totalmente seguro porque la naturaleza es complicada de conocer».

ADOL. TARDÍA: «Puede que ahora un científico invente una teoría sacada de sus experiencias y se sentirá seguro, pero puede que avance la tecnología y es posible que llegue otro que diga que no es correcta».

A estos rasgos añadiríamos otro: un importante grado de inconsistencia, incoherencia y, en no pocos casos, contradicción. Esta característica nos advierte del carácter parcialmente implícito de las creencias sobre el conocimiento y de que el adolescente vive un período de cambio e inestabilidad epistemológica. En el gráfico siguiente observamos que, junto al relativismo (cualquier opinión vale lo mismo), se acepta el valor absoluto de la Ciencia.



La preadolescencia o el descubrimiento de la duda

En la preadolescencia podemos situar el surgimiento de creencias epistemológicas que superan el objetivismo o realismo. Basta con observar una discusión en una clase de los primeros años de Educación Secundaria, para constatar que, a los 12 años, los alumnos se dan claramente cuenta de que sus compañeros expresan distintos puntos de vista; cuando éstos afirman y dicen conocer algo, intentan distinguir entre el núcleo «objetivo» del conocimiento y lo que se debe a la subjetividad o «aportación» del cognoscente.

A partir de esta superación de posiciones del realismo más ingenuo (el conocimiento ya no es para ellos una simple copia), los preadolescentes pueden embarcarse en un naciente escepticismo; este escepticismo será el caldo necesario para que al final de la adolescencia fermenten creencias constructivistas.

Son estas unas líneas generales a las que el lector puede plantear algunas objeciones o variaciones, basándose en su experiencia con grupos particulares. De hecho, algunos investigadores, llamémosles «optimistas», insisten en que parte de los preadolescentes ya se sitúan en posiciones epistemológicas constructivistas. Las investigadoras Annick Mansfield y Blythe Clinchy (2002), por ejemplo, llevaron a cabo estudios con muestras de preadolescentes y adolescentes, y afirmaron que, entre los 9 y 13 años, los niños se inclinan por reconocerse como constructores de su conocimiento más que meros receptores pasivos; entre 10 y 16 años los sujetos van avanzando desde un relativismo subjetivista (basándose en el simple «me gusta» y «no me gusta», «es mi opinión», etc.) hacia un relativismo que tiene en cuenta los contextos y aluden a criterios más o menos compartidos. Sin embargo, otros investigadores, por ejemplo Patricia King y Laura Kitchener (2002), son renuentes en atribuir a los adolescentes, menos aún a los preadolescentes, creencias constructivistas. Algunas de estas discrepancias pueden deberse a los métodos y muestras utilizadas, además de a la complejidad del tema.

La adolescencia o qué hacer con la duda en un mar de dudas

Todo está infectado de subjetividad.

Recordaréis que comenzábamos este capítulo rememorando una de las novelas de Julio Verne, *El país de los hielos*, y con ello la importancia de anclarse en la tierra firme de las creencias, el Fuerte Esperanza de la aventurera narración. Pues bien, una explosión volcánica separó el asentamiento de la tierra firme; a partir de este momento nuestros viajeros tuvieron que sobrevivir flotando en una isla, que resultó ser un inhóspito témpano de hielo a la deriva por el mar de Bering, y cada vez con menor extensión y solidez. Habréis adivinado que con la comparación pretendemos explicar la «explosión» de la adolescencia y cómo afecta a la solidez de las concepciones objetivistas infantiles. En algunos casos, dejará a los adolescentes a la deriva del relativismo o a la búsqueda de algún puerto de salvación definitivo. No pocas investigaciones de las concepciones epistemológicas en esta edad parecen confirmar esta alegoría.

Michael Chandler (1988) sitúa en la adolescencia el surgimiento del relativismo y lo relaciona con el desarrollo de la identidad. Su relativismo depende, también, del asunto concreto. Entre los 14 y los 18 años más de la mitad de los adolescentes se muestra relativista ante cuestiones «vivas» como «conducir a los 16»; sólo un tercio se mostraría objetivista, es decir, defendería que hay una respuesta definitivamente «verdadera». Este viraje hacia el relativismo no está exento de un cierto dramatismo y podríamos calificarlo de «crisis», que los arroja a una «soledad epistemológica», responsable de parte de la preocupación y perplejidad en sus vidas.

El relativismo aparece como la manifestación epistemológica del pensamiento formal. Este estadio del desarrollo cognitivo les permite pensar no sólo en lo que observan, sino imaginar una infinidad de posibilidades y considerar todos los aspectos de una situación. Los sujetos que están cerca de la adolescencia y aún no han accedido al pensamiento formal, encuentran una estrategia para «arrinconar» sus dudas calificándolas de «casos particulares» o distinguiendo entre «hechos/opiniones» («realismo a la defensiva»). Por su parte, el adolescente, partiendo de la potencia de su pensamiento formal, es capaz de sacar de forma sistemática todas las consecuencias de la incertidumbre y acceder así al relativismo: «Todo está infectado de subjetividad» (Chandler, Boyes y Ball, 1990: 375).

Así, todo lo que antes era visto como objetivo, aparece ahora, a los ojos del adolescente, desgarrado entre interpretaciones opuestas y no hay garantía posible para ninguna de ellas. El estado emocional que surge de esta duda es francamente incómodo y paralizante, y el adolescente busca salidas, situándose ante el par escepticismo/dogmatismo. Preadolescentes y adolescentes se encuentran con el relativismo de opiniones, comenta Chandler, pero la reacción del adolescente, equipado ya con un pensamiento formal, será distinto.

Hay una neta diferencia entre las dudas «al por menor» de los preadolescentes (o pre-estado de operaciones formales) y las dudas «al por mayor» de los adolescentes o jóvenes adultos, que han accedido a las operaciones formales. Antes de la adolescencia, y, quizá, desde los 6-8 años, apreciamos que la gente tiene diferentes opiniones sobre lo mismo; podemos preocuparnos y discutir al respecto, pero no de una manera general. No admitimos que la relatividad sea algo intrínseco al conocimiento, que la pluralidad sea irreductible y que no podamos superar la ambigüedad. El adolescente navega en solitario por un mar de dudas.

PROCESO DE CAMBIO EPISTEMOLÓGICO EN ADOLESCENTES



En el relativismo «al por mayor», en la adolescencia, todos los criterios aparecen como indeterminados, ambiguos; toda certeza epistemológica se muestra «envenenada», se pierde el consenso, la «comunidad epistemológica», y el adolescente queda desorientado en medio de una «soledad epistemológica». A partir de aquí el joven debe luchar por encontrar una convicción y un sentido. Ante el «virulento ataque de duda» al que están sometidos los adolescentes, las reacciones pueden ser varias. La edad y la personalidad del joven influyen en esta búsqueda de estrategias u opciones epistemológicas para salir de este relativismo. Las más comunes parecen ser:

- El dogmatismo: los adolescentes dogmáticos, ante el desconcierto que les produce el enfrentamiento con otras «verdades», se aferran con más fuerza aún a sus verdades.
- El escepticismo: algunos prefieren zambullirse y ahogarse definitivamente en un piélago de incertidumbres que también ofrece su atractiva cara de comodidad y permisividad.
- El racionalismo postescéptico: sin dejar de reconocer cierta fragilidad y provisionalidad en todo conocimiento, algunos adolescentes van asumiendo criterios que les permite discriminar entre lo que es más o menos razonable o

«verdadero». Los sujetos adolescentes, según Mansfield y Clinchy (2002), consiguen avanzar así hacia un relativismo contextual, evitando explicaciones subjetivistas basadas en «gustos» y «sentimientos» y emprendiendo la tarea de construirse «criterios» más o menos compartidos.

Donde dije «digo», digo «Diego» o las contradicciones epistemológicas de los adolescentes

No hay que exagerar la inconsistencia adolescente en sus creencias epistemológicas, pero nos encontramos con cierta frecuencia que, después de rotundas afirmaciones relativistas, defienden con no menos determinación sus propias opiniones como si fuesen definitivas y verdades absolutas. Esto no quiere decir que sus concepciones sobre la verdad y el conocimiento sean meras intuiciones desprovistas de toda ligazón, pero su coherencia puede estar profundamente alterada.

Varios factores pueden estar detrás de las incoherencias advertidas, que además no son privativas de los adolescentes. Hemos señalado que estas creencias son, al menos en parte, implícitas, sobre todo cuando no se ha tenido ocasión de racionalizarlas y elaborarlas conscientemente, como pudiera ser en unos estudios de filosofía. Cuando se considera que las creencias epistemológicas se desarrollan siguiendo una escalera de estadios (el modelo organicista evolutivo), un cierto nivel de incoherencia se interpreta como un momento de transición en el cambio de un «estadio» evolutivo a otro. Así, aunque la mayoría de las respuestas respondan a una determinada etapa, algunas todavía representan la huella de la fase abandonada o, por el contrario, apuntan a un estadio superior, al que se accede.

También pudiera ser que las concepciones de los jóvenes sobre el conocimiento sean diferentes según el contexto o materia al que se refieren: ante determinado tema, en la clase, con los amigos... Así lo interpretan los que consideran las creencias epistemológicas desde modelos contextualistas, como Erick De Corte (2002). Según esta perspectiva, no hay que suponer una coherencia general, sino, únicamente, tener presente que el adolescente activa determinados «conjuntos» de creencias según los contextos. Por ejemplo, en el campo del conocimiento moral, un adolescente puede mantener, en familia, la creencia de que su opinión es verdadera, compartir con la pandilla de compañeros el «eslogan» de que «todas las opiniones valen igual» y repetir afanosamente en un examen de ética el principio de que la razón crítica y dialógica es el criterio moral más aceptable.

«No siempre es fácil dialogar con un adolescente»

-Cada uno puede pensar lo que quiera.

-Sí, claro que sí, cada uno puede pensar lo que quiera, pero no quiere decir que

lo que piensa sea igualmente verdadero.

-Pues todas las opiniones valen exactamente igual y los que piensan de forma diferente son unos fascistas.

-Estoy de acuerdo en que cualquier persona que opina tiene la dignidad de persona, pero su opinión no tiene por qué ser igual de acertada.

-Es que tú no respetas la libertad de opinión.

-Claro que la respeto, por eso escucho esta opinión tuya, que no comparto.

-Sí, pero tú piensas que tienes razón y no es así. Todo el mundo tiene sus razones, que son respetables.

-Bueno, yo puedo argumentar y hasta pensar que mi opinión es más razonable, por eso la defiendo. Pero si tú piensas que todo el mundo tiene sus razones y que son igualmente respetables, también será igualmente respetable la opinión de que las distintas opiniones no son igualmente respetables.

-No te enrolles, que te veo venir. Ahora dirás que hay algo que es «lo bueno» y otras cosas que son malas, malísimas de necesidad.

-Y, ¿no es así?

-Pues no. A ti te puede «parecer» algo «bueno», pero nada es mejor ni peor.

-Bien, bien. Bueno es saberlo. Volviendo a lo nuestro... Te comunico que tienes suspensa la última evaluación.

-¿Cómo? ¿Suspensa? Eso es injusto. Es una venganza. Voy a reclamar...

-Calma, calma. ¿No me has dicho que todas las opiniones valen igual?, ¿que no hay bueno ni malo, ni justo ni injusto? ¿De qué protestas, amigo?

-Ya lo ves. Eres un intolerante: ni podemos hablar, ni protestar.

Una última explicación nos la ofrecen Philip Beji y Marcia Linn (2002): el adolescente recibe influencias de múltiples fuentes - la familia, los amigos, la clase, Internet...-. A partir de este origen dispar forma sus «repertorios», sus «paquetes» de creencias, que no siempre están bien integrados. El joven sabe hacer uso de estas creencias según los contextos y situaciones. Desde su perspectiva lo vive con suficiente coherencia psicológica. «Esto implica que lo que un observador ajeno pudiera ver como creencias contradictorias, probablemente no es percibido como tal por el sujeto» (De

Corte y otros, 2002: 302).

1.4. Epistemologías en la adolescencia tardía y la adultez emergente

Los contextos más habituales de estos jóvenes son, en nuestra sociedad, la Universidad, los estudios profesionales o una temprana incorporación al trabajo. El estudio de sus creencias epistemológicas, sobre todo de los universitarios, ha sido una constante desde que William Perry (1970) inició su trabajo sobre las formas de desarrollo ético e intelectual en estos grupos. El modelo de Perry contempla nueve posiciones, que describen un peregrinaje de los alumnos universitarios por sucesivos estadios. Esta marcha culmina con la «expulsión del Edén», o sea, de esas posiciones que se caracterizaban por una confianza ingenua en la existencia de verdades y autoridades absolutas, creencias claramente predominantes antes de la adolescencia.

En las cuatro primeras posiciones, el estudiante universitario mantiene concepciones realistas. Las más ingenuas se corresponden con creencias dualistas: una afirmación o es verdadera o es falsa y esta verdad está garantizada por las autoridades. La etapa de pluralismo significa un avance en cuanto que el joven reconoce la diversidad de opiniones y la incertidumbre, pero las considera temporales y limitadas a algunos campos, y aún sigue dentro de una epistemología fundamentalmente dualista, típica de la adolescencia tardía.

El acceso del universitario a la quinta posición significa un cambio radical, un nuevo «paradigma», el relativismo, y la verdad se ve reemplazada por las múltiples «verdades», cada una relativa a su contexto. Desde este relativismo contextual avanzará hacia un relativismo comprometido, que abre al joven a posiciones en las que va asumiendo progresivamente un compromiso personal con los valores que va descubriendo. Las últimas posiciones significan, ya en el adulto joven, profundizar en esta opción personal, que va configurando su propia identidad.

Según Perry, los estudiantes universitarios de primero (adolescentes tardíos) son fundamentalmente dualistas; en el segundo y tercer curso acceden al pluralismo, y sólo algunos, y en los últimos años, consiguen un relativismo comprometido. Su esquema ha inspirado formulaciones posteriores. Patricia King y Paula Kitchener (1994) señalan que en los primeros años de Universidad se observa un predominio de alumnos «pre-reflexivos» - portadores de objetivismo epistemológico- ; a partir de tercero, predomina el alumno quasi-reflexivo - subjetividad del conocimiento- ; y sólo algunos doctorandos se abren al estadio «reflexivo», es decir, a un pensamiento crítico y constructivista. Sin embargo, los resultados no son siempre coincidentes; otros trabajos sitúan a los estudiantes universitarios en posiciones relativistas o de relativismo crítico cercano al constructivismo (Chandler, Boyes y Ball, 1990).

En el estudio de las creencias epistemológicas en adolescentes tardíos o adultez emergente habría que tener en cuenta posibles diferencias debidas a la especialidad concreta que cursa el estudiante: Formación Profesional, carreras de ciencias, letras, etc. (Jehng, Johnson y Anderson, 1993). Michael Paulsen y Charles Well (1998) sugieren que los estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales (campos «blandos») ven el conocimiento como menos absoluto y el aprendizaje más vinculado al razonamiento personal que los estudiantes de Ingeniería y Económicas (campos «duros»).

2. LAS EPISTEMOLOGÍAS DE LOS ADOLESCENTES

En la descripción de las creencias epistemológicas en los adolescentes hemos aludido a ciertas diferencias en las apreciaciones: para unos (Chandler, 1988), los adolescentes, empapados en la «duda epistemológica», son fundamentalmente relativistas; otros retrasan estas creencias y aún ven a los jóvenes en su adolescencia tardía sumidos en el más profundo objetivismo (Perry, 1970). Estas discrepancias pueden responder, en parte, al momento y lugar del estudio; por ejemplo, Perry comenzó su investigación con estudiantes de EE.UU. en los años cincuenta del pasado siglo. ¿Y nuestros adolescentes? ¿Cómo son sus creencias epistemológicas? ¿Deambulan como náufragos a la deriva en el inhóspito País de los Hielos o siguen confortablemente instalados en el Edén objetivista, bajo el «ojo de Dios», que todo lo sabe? Nuestras apreciaciones parten de dos investigaciones complementarias: una publicada hace cuatro años (Pecharromán, 200459) y la que actualmente sirve de base a este libro sobre una muestra de 1.700 adolescentes de la Comunidad de Madrid. Las conclusiones fundamentales quedan resumidas en la siguiente tabla:

CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS EN NUESTROS ADOLESCENTES

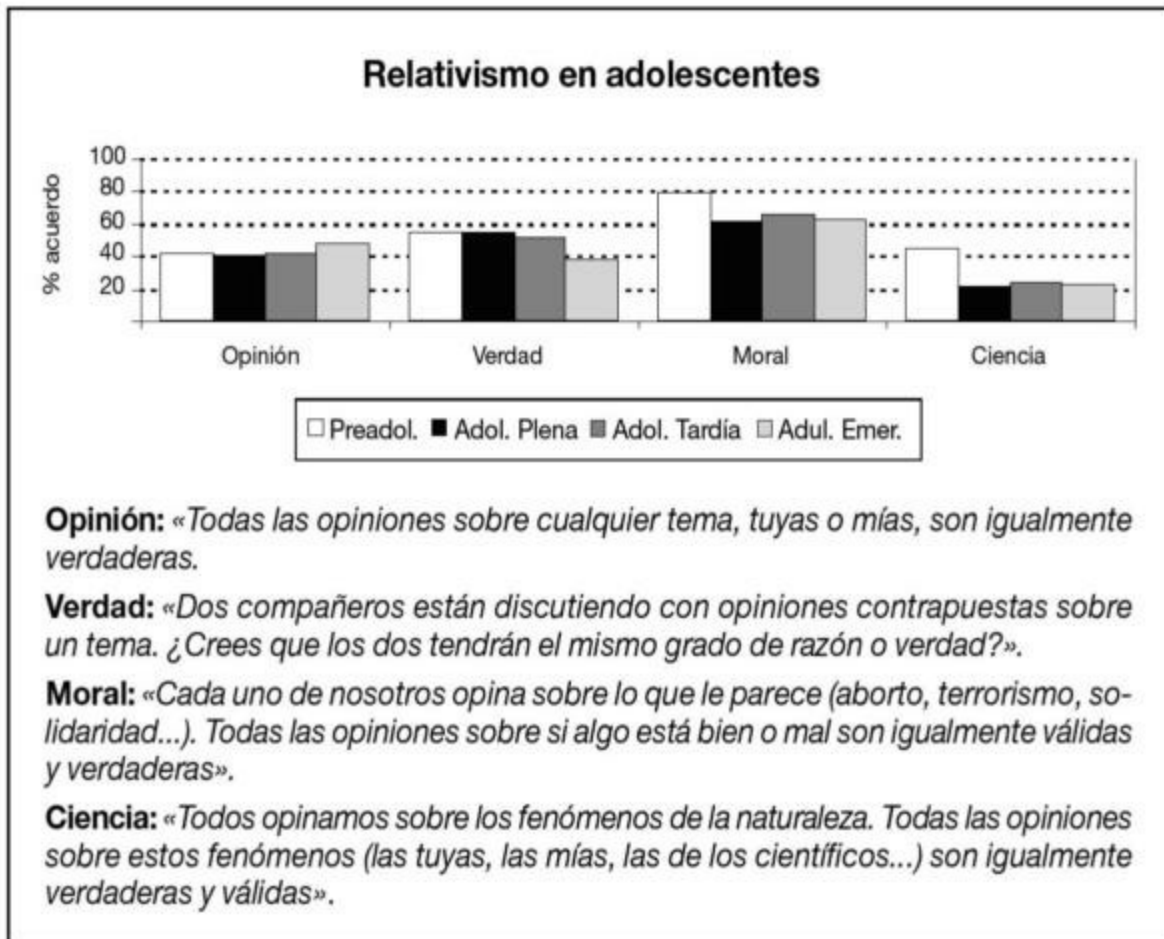
<i>Sobre la naturaleza del conocimiento</i>	<i>Sobre la adquisición del conocimiento</i>
• Profesan creencias relativistas generales. • Extremen este <i>relativismo</i> cuando se trata del dominio moral. • Permanecen asentados en el <i>objetivismo</i> en el campo de las ciencias. • Aunque a veces eligen principios constructivistas, este <i>constructivismo</i> no ha madurado, porque suelen interpretarlos desde posiciones objetivistas.	• Generalmente son conscientes de que la adquisición es un proceso laborioso. • Ven como mucho más simple la adquisición de conocimientos morales que los científicos. • Se inclinan a creer que el conocimiento moral es compartido y todos somos expertos. • Tienden a atribuir los conocimientos científicos a personas expertas.
• En la preadolescencia aparece ya un importante relativismo moral. • Los jóvenes en la adolescencia plena (Bachillerato) acentúan su objetivismo científico. • En la adolescencia tardía y adultez emergente se incrementa el constructivismo. • Conforme avanza la adolescencia, se incrementan las creencias en que la adquisición del conocimiento es un proceso complejo y no siempre accesible a todos. • En la adolescencia tardía se advierten diferencias según la especialidad que cursa el joven.	

Hay un relativismo general, mezclado con presupuestos éticos e ideológicos

El gráfico siguiente muestra el acuerdo de los preadolescentes con ciertos principios relativistas. Constatamos que este relativismo es muy alto cuando se trata de sus opiniones, por ejemplo en una discusión, pero aún se incrementa cuando se les pregunta por principios referidos al conocimiento moral. Sin embargo, desciende drásticamente cuando se trata de ciencias naturales. Los más relativistas son los preadolescentes, que

llegan al 79% en el campo de la moral.

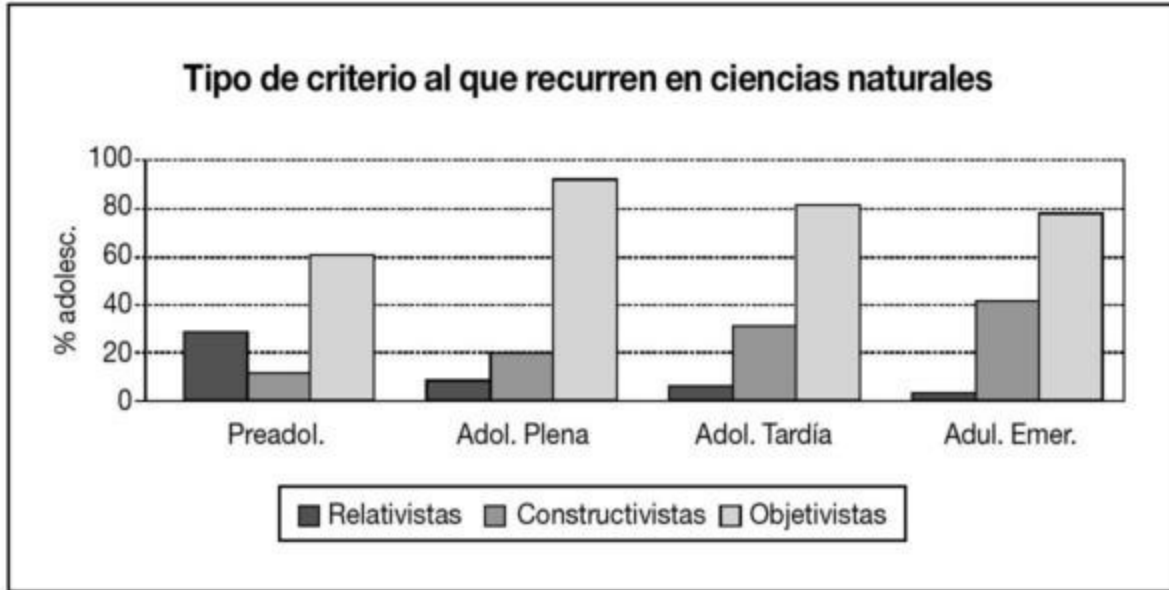
Examinados así los datos, sí puede hablarse de una etapa de crisis relativista en nuestros adolescentes. Algún movimiento sísmico ha producido que la confianza en la verdad moral se vaya fundiendo, como un témpano de hielo, en el mar del relativismo, y no se vuelve a tocar la tierra firme de los principios morales, al menos durante la adolescencia.



Sin embargo, analizando las expresiones que emplean para justificar su elección de principios de corte relativista, constatamos que por debajo, impregnándolo, o como parte de este relativismo general, está la reivindicación, confusa y ambigua, de la igualdad, la libertad y la dignidad humana: «Porque no se puede cambiarla idea a una persona» (Preadol.); «Porque cada uno tiene su opinión y hay que respetarla» (Adol. Plena); «No somos quiénes para juzgar la opinión de nadie sobre ningún tema. Eso es subjetivo y, como tal, se debe respetar» (Adol. Tardía).

Los jóvenes de la adolescencia plena acentúan su objetivismo científico

Hemos observado que la fiebre relativista apenas afecta a la Ciencia, una vez pasado la primera fase del sarampión preadolescente. En ciencias, junto al rechazo del relativismo, advertimos su profesión de concepciones objetivistas. Se aprecia, en relación con los criterios epistemológicos, y manifiestamente, en el siguiente gráfico:



La tarea para investigar estos criterios y algunas de sus respuestas aparecen en el cuadro siguiente (actividad en la que usted también puede participar).

BUSCANDO UN BUEN CRITERIO

Dos compañeros están discutiendo sobre una cuestión de Física o Ciencias Naturales. a) <i>¿Crees que los dos tendrán igual de razón o verdad en sus opiniones? Sí, No, Otra (explícala).</i> b) <i>¿Cómo podrías saber quién tiene más razón o está en la verdad?</i>	
Criterios específicos a los que recurren los adolescentes en Ciencias	
Preadolescentes	Adolescentes
«Preguntándole a un profesor o persona que sepa» «Primero lo miras en un libro y, si no tiene la respuesta, a un científico especializado en eso» «Mirando en el libro de Ciencias Naturales o preguntando al profesor de Física» «Viendo qué cantidad de estudiosos en esta materia o personas suficientemente preparadas se une a cada idea y comparando resultados» «Quien te lo demuestre bien y con sinceridad, pero debe saber lo que dice y demuestra» «Pues demostrándolo y, si está bien, es verdad»	«No pueden tener razón los dos porque en Ciencias o las cosas son o no son. Yo pensaría que tiene razón el que mejor me lo explicase» «Tendrá razón el que demuestre que la idea del otro es incierta» «Porque las leyes físicas están escritas» «Valen igual las dos opiniones hasta que cada uno demuestre lo que dice. Probablemente los dos puedan tener razón, pero quizá uno esté equivocado; los experimentos darán la respuesta segura. En cualquier caso, ante todo había que dar importancia a que cada uno tiene parte de razón y debería buscarse un acuerdo» «Porque, aunque cada uno tenga una opinión, una cuestión de ciencias tiene muchas respuestas pero sólo una es verdad. Haciendo pruebas científicas en laboratorios. Estudiando mucho e investigando todo lo que te rodea y, al fin, sacando una teoría y poniéndola demostrar»

Cuando se examina con detalle sus respuestas y los criterios a los que aluden, aun dentro de la concepción objetivista del conocimiento, se advierten diferencias: los preadolescentes prefieren recurrir a las «autoridades» inmediatas (el libro de texto, el profesor), mientras que los adolescentes requieren de la metodología de demostración y experimentación o recurren al reconocimiento del valor absoluto de la Ciencia.

Se aprecia un proceso de maduración epistemológica

También reparamos en que las creencias constructivistas se van abriendo paso e incrementándose en la adolescencia tardía y en la adultez emergente. Este dato revela una maduración epistemológica, que puede tener que ver con la educación universitaria y el desarrollo cognitivo vinculado a la edad.

Criterios cercanos al constructivismo en la adolescencia tardía

«Si se argumenta, ambos pueden complementar su opinión. En cuanto a llegar a la verdad, es imposible realmente; te puedes acercar más o menos argumentándolo debidamente, pero nunca se puede estar en la verdad absoluta»

«Ninguno de ellos está en la verdad con una seguridad absoluta, pero estaré más de acuerdo con aquel que razone su idea, siguiendo una línea en la que se apoye en conocimientos previos y no se salga del camino ya trazado»

«El que esté en la verdad es algo difícil de afirmar; sí es posible ver que una explicación ayuda a comprender mejor el fenómeno que la otra, que abarca una mayor explicación y es más completa»

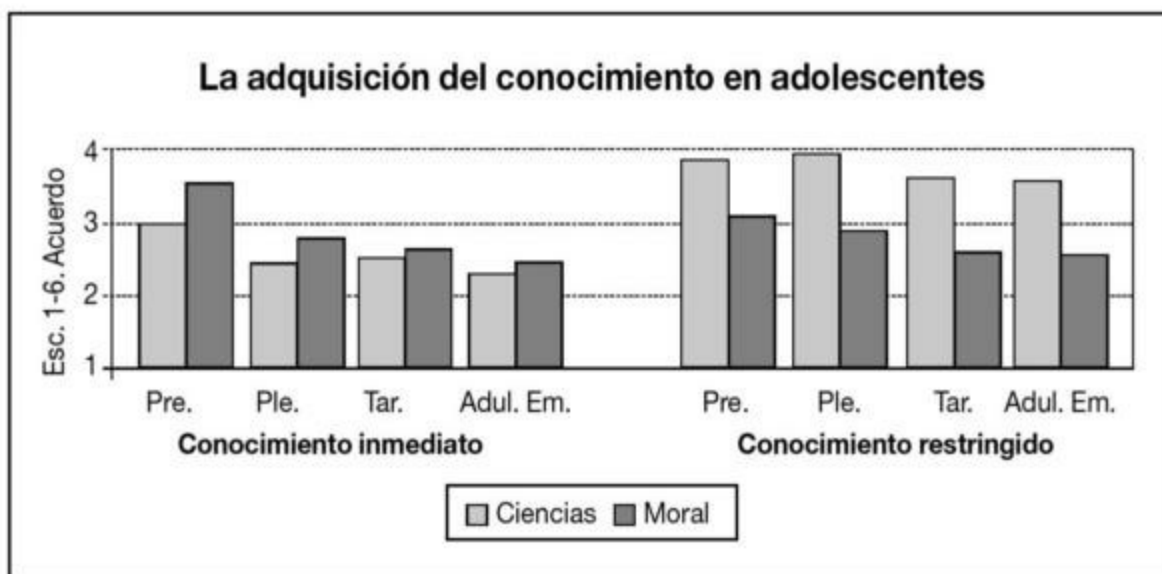
«Sólo podría afirmar (como mucho) que uno de ellos tiene a su favor más evidencia teórica o empírica que el otro, pero no me atrevería a decir que estuviese en la verdad»

«Depende desde el punto de vista en que ambos están enfocando el problema. Puede que los dos tengan «razón» porque se refieran a parcelas distintas de la realidad (cotidiano/científico)»

Estos resultados ofrecen una perspectiva de nuestros jóvenes en la adolescencia tardía y la adultez emergente ligeramente más optimista que la observada en otras investigaciones (Perry, 1970; King y Kitchener, 1994), y se sitúan en similitud con los estudios de Chandler, que atribuyen a los universitarios posiciones de «relativismo crítico», cercano a lo que entendemos por constructivismo.

Se va incrementando la creencia en la complejidad del conocimiento

En relación con la edad, se advierte un mayor rechazo de la creencia en que el conocimiento es algo inmediato y fácil; es decir, se incrementa su conciencia de que la adquisición del conocimiento es un proceso complejo y laborioso. En el gráfico siguiente se aprecia también que los preadolescentes mantienen concepciones más simples al respecto, y los adolescentes, en general, rechazan la creencia en que el aprendizaje es inmediato y fácil. Este repudio es mayor cuando se trata de ciencias que en moral.



Estas diferencias también se aprecian cuando analizamos sus creencias sobre si el conocimiento es «restringido», es decir, patrimonio de expertos y personas «inteligentes». En moral se muestran menos dispuestos a admitir (más bien rechazan) que se trate de un conocimiento restringido. Esta creencia disminuye en la adolescencia tardía y adultez emergente, menos dispuestos a considerar el conocimiento moral como patrimonio sólo de expertos.

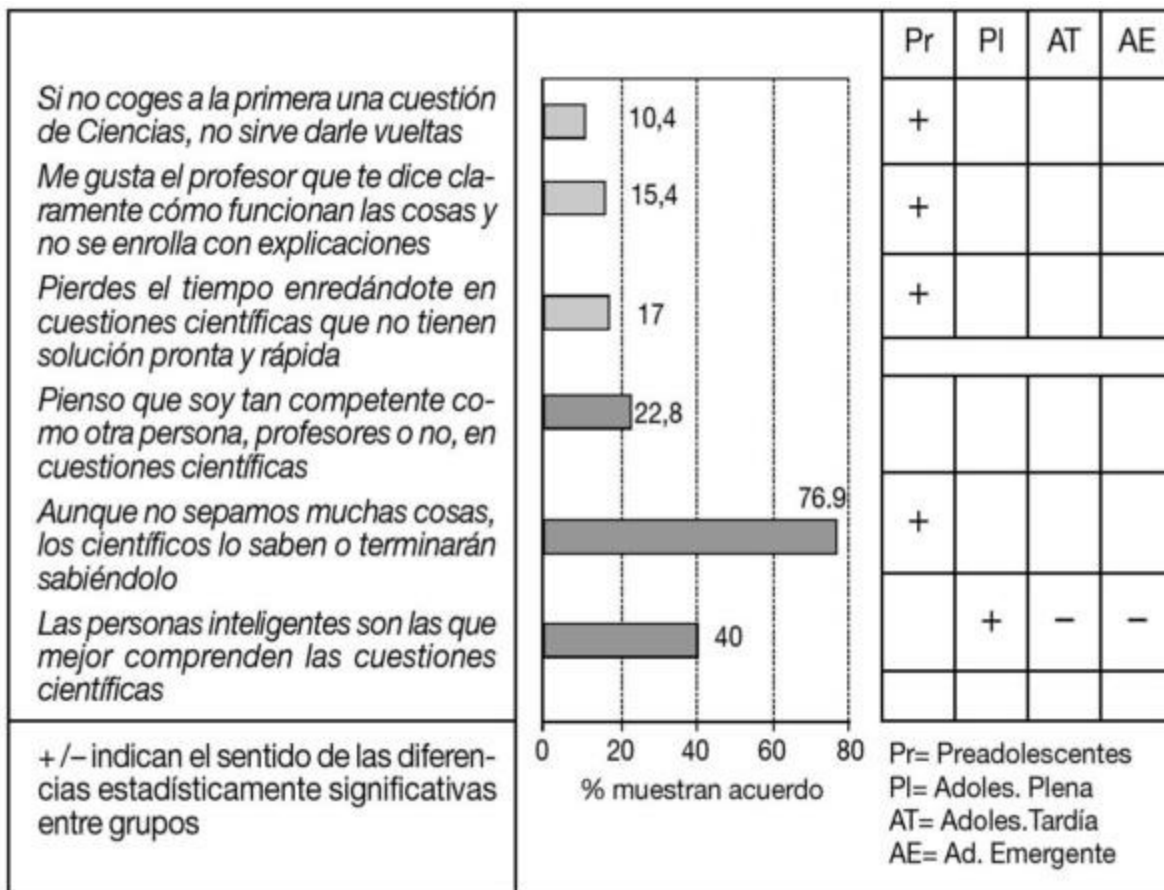
Hay un importante porcentaje (22,8%) que mantiene que el conocimiento es compartido y que todos, al menos él, es tan competente como los demás. Se constata también una gran confianza en los expertos y en el futuro de la Ciencia, significativamente mayor, en los preadolescentes.

En el gráfico de la página siguiente, analizamos las respuestas - el grado de acuerdo - de nuestros jóvenes a los ítems o frases que se ponen a su consideración y que se refieren a la adquisición del conocimiento en Ciencias Naturales. Advertimos que es escaso el porcentaje de quienes defienden que la adquisición del conocimiento en este campo sea un proceso rápido, claro e inmediato (véanse las tres primeras frases en el gráfico), pero sí se aprecia que el grupo de preadolescentes muestra un mayor acuerdo con las creencias propuestas.

Los preadolescentes muestran una mayor confianza en la sabiduría, presente o futura de los científicos. En cuanto a la importancia de la «inteligencia», observamos en los jóvenes en su adolescencia plena una valoración significativamente mayor de este factor; tal vez esta apreciación se relacione con su experiencia en sus estudios al término de Secundaria. Sin embargo, los jóvenes de la adolescencia tardía y la adultez emergente valoran significativamente menos esta «inteligencia» personal innata. Como bien advierten Carol Dweck y Ellen Leggett (1988), una concepción incremental de la

inteligencia, como habilidad que se perfecciona con su uso y la instrucción, afecta positivamente al aprendizaje.

CREENCIAS DE LOS ADOLESCENTES SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO EN CIENCIAS



Se aprecian diferencias relacionadas con la especialidad que están cursando

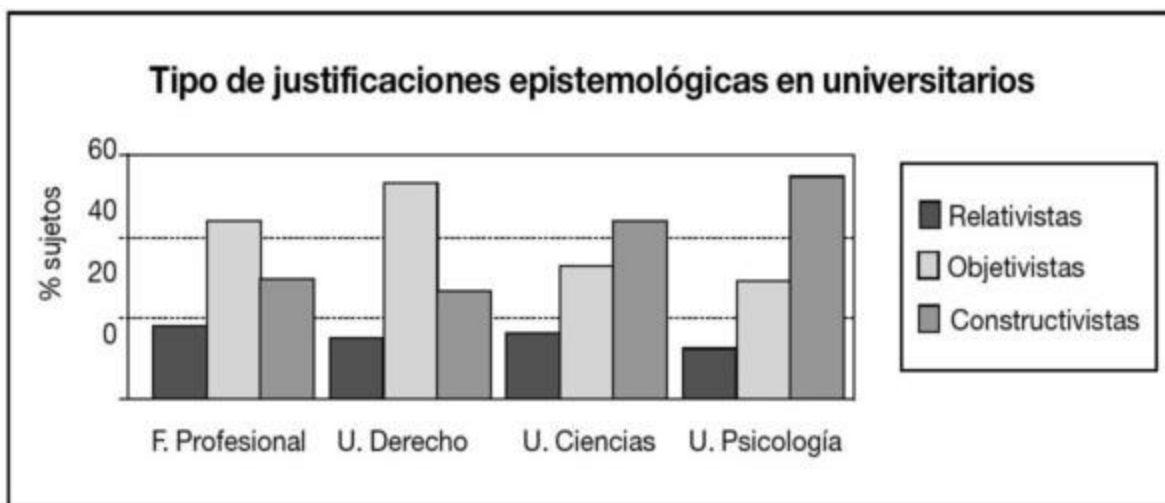
Se han constatado (Pecharromán, 2004) diferencias entre los jóvenes en su adolescencia plena, que están generalmente estudiando Bachillerato, según cursen modalidades de «Ciencias y Tecnología» o de «Humanidades y Ciencia Sociales». Estos últimos muestran creencias más objetivistas, mientras que en algunos alumnos de Ciencias apuntan concepciones constructivistas. Más claramente aún se aprecian diferencias en la adolescencia tardía y en la adultez emergente, según si están cursando estudios universitarios o Formación Profesional, es decir, relacionadas con su instrucción específica. Comentemos algunas conclusiones de nuestra investigación:

- Los jóvenes en la adolescencia tardía o en la adultez emergente que cursan Formación Profesional muestran un mayor objetivismo y relativismo que los universitarios, y, en cuanto a la adquisición del conocimiento, un mayor acuerdo

con el conocimiento como inmediato. Podría atribuírseles epistemologías menos maduras.

- En los jóvenes universitarios hay más frecuencia de creencias epistemológicas de tipo constructivista; además, los universitarios de nuestra muestra son conscientes de que el proceso de adquisición del conocimiento es laborioso y complejo.

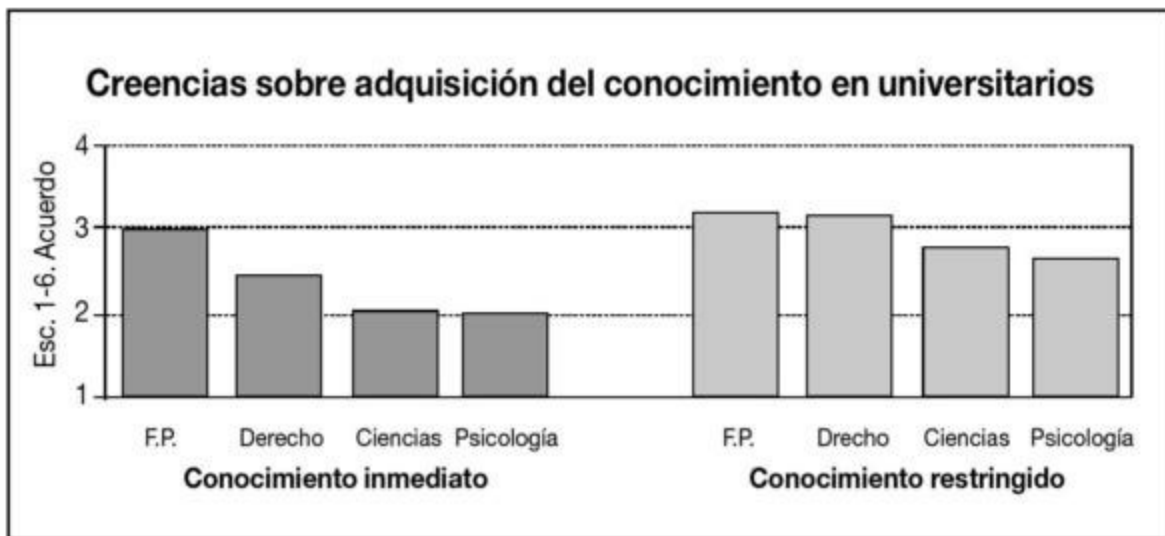
Tratándose de universitarios, también se observa diversidad en las creencias epistemológicas según la especialidad que están cursando. Nuestra investigación se limitó a estudiantes en su segundo año de Derecho, Ciencias (Biología, principalmente), y Psicología. En sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento, los estudiantes de Derecho se manifestaban como significativamente más objetivistas y relativistas que los de Psicología. El grupo de Ciencias se situaba en posiciones intermedias. Los universitarios de Psicología mostraban unas concepciones epistemológicas más maduras, con más abundancia de expresiones constructivistas en la justificación de los principios elegidos y en la descripción de sus criterios epistemológicos. Apreciemos estos análisis en el siguiente gráfico.



Este gráfico se basa en datos relativos al tipo de respuesta o justificación que ofrecen los universitarios cuando eligen un determinado principio epistemológico. Estos principios se referían [a tres dominios diferentes: Moral, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, pero se recoge su actuación en conjunto, en los tres campos. Se advirtieron, no obstante, diferencias que sugerían que los universitarios muestran concepciones más maduras en el campo más relacionado con su especialidad: los estudiantes de Derecho en Sociales y los de Ciencias en Ciencias Naturales](#)

También se observan diferencias en sus concepciones sobre la adquisición de conocimiento. Los universitarios de Derecho son, al parecer, portadores de creencias menos elaboradas; muestran un significativo mayor acuerdo con la creencia de que la adquisición del conocimiento es «inmediata», rápida y espontánea; también manifiestan

mayor aquiescencia con la creencia de que el conocimiento es «restringido», o sea, patrimonio de expertos y personas inteligentes, concepciones que, como hemos señalado antes, son menos adaptativas a la hora de afrontar el aprendizaje.

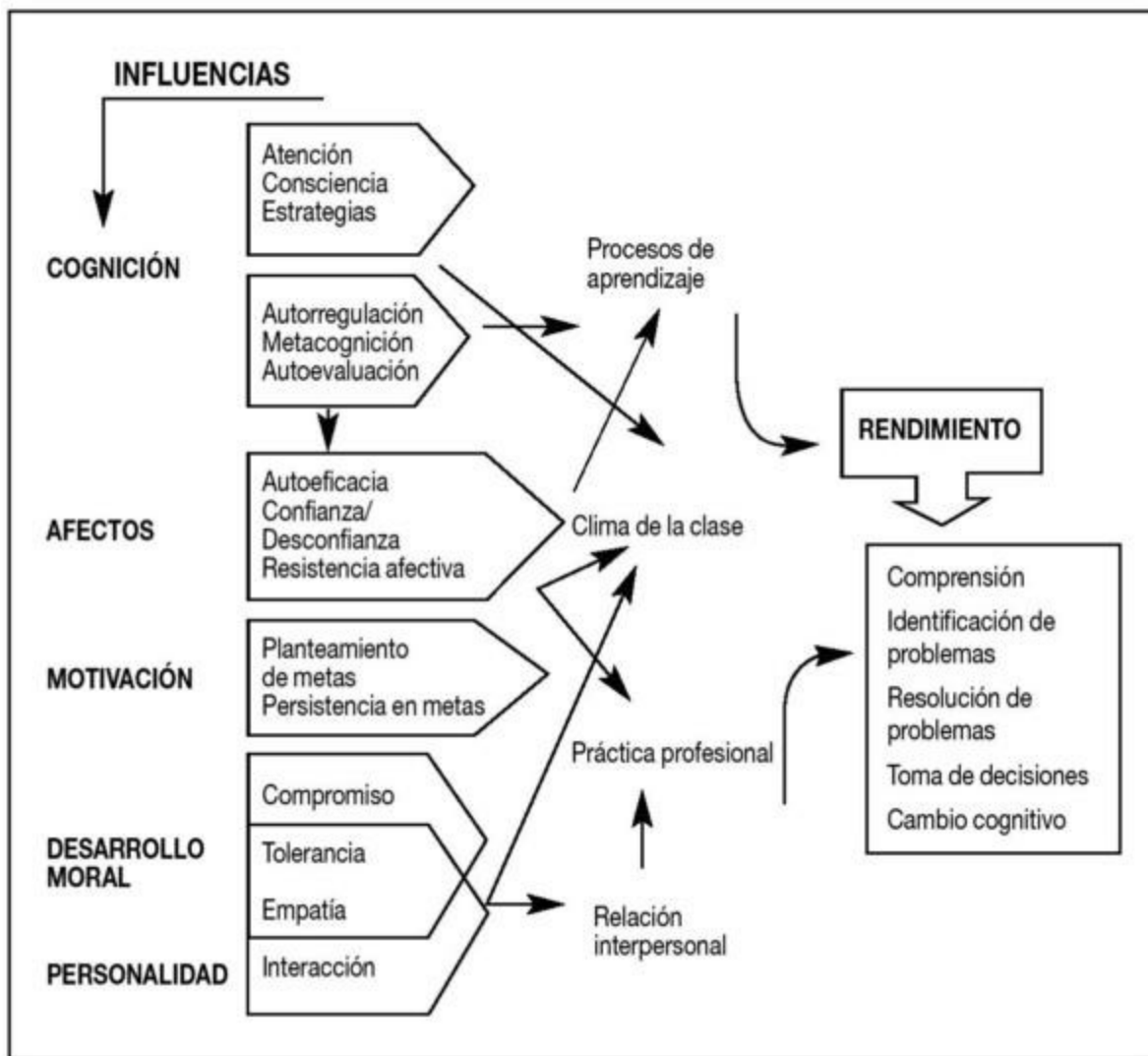


Constatamos algunas diferencias al comparar nuestros datos con investigaciones precedentes. Gran parte de los estudios atribuyen a los alumnos de Ciencias Sociales o «ciencias blandas» mayor sofisticación epistemológica que a los alumnos de «Ciencias duras» (Jenhg y otros, 1993; Paulsen y Wells, 1998).

Nuestros resultados confirman estas investigaciones en lo que se refiere a estudiantes de psicología, considerada como «ciencia blanda», ya que los postadolescentes en esta especialidad muestran unas creencias epistemológicas significativamente más maduras; sin embargo, nuestros datos, en relación con los alumnos de Derecho, revelan una epistemología menos elaborada y compleja que los alumnos de Ciencias. Deben tomarse estas conclusiones como fruto de una investigación limitada, que necesita de estudios convergentes con una metodología uniforme.

2.1. De las creencias epistemológicas a la vida cotidiana del adolescente

REPERCUSIÓN DE LAS CREENCIAS



En el gráfico anterior hemos pretendido resumir algunas facetas de la vida cotidiana del adolescente (y de la persona en general) que pueden verse afectadas por el tipo de creencias epistemológicas que sostiene. A continuación, lo tratamos con más detalle.

2.2. Dime qué creencias tienes y te diré cómo es tu aprendizaje

Las creencias epistemológicas aparecen como una de las variables más predictivas del rendimiento académico; afectan a distintos aspectos de su aprendizaje. En la tabla siguiente pueden observarse algunas de estas influencias.

CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Creencias epistemológicas	Estrategias	Resultados
Se sabe ya lo verdadero y lo falso En los libros está la verdad El conocimiento progresa rápidamente El conocimiento es algo simple, con respuestas claras y únicas El conocimiento (la ciencia) es meramente descriptivo	Memorística- Proceso superficial Procesamiento superficial Excesiva confianza en su aprendizaje Estrategias superficiales Se aferran a sus concepciones inmediatas	Peor recuperación Resultados académicos más bajos Peor comprensión y aplicación Más bajos de lo esperado, lo que despierta estados afectivos negativos. Se retiran de las metas Dificultad del cambio conceptual
Eres o no eres inteligente «<i>Quod natura non dat...</i>»	Planteamiento de metas de actuación	Afectos negativos Fijación en sus concepciones Menor aprendizaje y rendimiento Asume menos riesgo en la tarea

Mi opinión vale como otra cualquiera	Proceso superficial	Menor comprensión y recuerdo
Perspectiva «dinámica» sobre la Ciencia Todo conocimiento hay que entenderlo en su contexto Toda «verdad» es una propuesta provisional	Relaciones-Procesamiento profundo Análisis crítico Estrategias de falsación	Comprensión y conocimiento más integrado Mejor recuerdo Mejor comprensión, análisis, propuestas creativas

Las creencias epistemológicas de los estudiantes influyen en las estrategias de aprendizaje que utilizan

«Cuando una persona cambia radicalmente su manera de ver el conocimiento, ¿no cambiará los métodos para acceder a él?» Esta cita de Perry (1970) resume la constatación de que las creencias epistemológicas influyen significativamente en los estilos cognitivos de los jóvenes, en la comprensión de la tarea que se les propone y las metas de aprendizaje (más o menos profundo) que se les plantean. Por ello, sus creencias epistemológicas vienen a ser guías que definen las estrategias de aprendizaje y, en especial, los aspectos de autorregulación y metacognitivos. Su efecto se aprecia aún más al abordar problemas mal estructurados (Jehng y otros, 1993; King y Kitchener, 1994).

Las concepciones epistemológicas de los estudiantes inciden en su motivación

Pongamos un ejemplo. Si un adolescente considera que el conocimiento es simple y rápido, evaluará los resultados de una tarea compleja como inferiores a lo esperado, lo que provocará estados afectivos negativos y abandono de la tarea. Un alumno puede así desmotivarse y no seguir con un problema matemático que no resuelve a la primera, viene a decirnos Alan Schoenfeld (1992). La motivación incide, asimismo, en su compromiso con el estudio, en la autorregulación y autoeficacia. También observaron Carol Dweck y Ellen Leggett (1988) que los alumnos que mantienen una concepción de la inteligencia como algo fijo, se preocupan más por los resultados del aprendizaje que por el proceso, por lo que suelen abandonar ante los problemas. Por el otro polo, Bárbara Hofer y Paul Pintrich (1997) constatan la misma relación: los sujetos con teorías epistemológicas más complejas tienen creencias motivacionales más adaptativas.

Las creencias epistemológicas de los adolescentes influyen en la interacción de la clase

En la dinámica de enseñanza-aprendizaje se crea todo un «mundo» formado por las interacciones entre alumnos y con el profesor. Estas relaciones tienen que ver también con sus creencias sobre la verdad. No sólo por la relación, que hemos señalado, entre las epistemologías de los adolescentes y las estrategias de aprendizaje y autoevaluación, sino también, porque, como veremos, estas creencias se conectan con rasgos de la personalidad que interfieren en el clima de la clase, como recoge el siguiente texto:

No es infrecuente escuchar a alumnos más o menos sinceramente sorprendidos: «¿No me has dicho que lo importante es mi opinión? ¿Por qué me suspendes?»; otros reclaman, con insistencia angustiosa, que se les diga «lo que hay que estudiar», «lo que hay que responder», «queremos unos apuntes». Podemos apreciar en el fondo de estos requerimientos, distintas perspectivas sobre la «verdad»: un objetivismo que reclama verdades absolutas o el deslizamiento a un relativismo subjetivista. [...] El desarrollo de las clases como encuentro de reflexión creativa y de interacción profesor-alumno y entre compañeros, está mediado por las creencias epistemológicas de sus protagonistas, creencias que se relacionan con la empatía y las relaciones interpersonales (Pecharromán y Pozo, 2006: 243).

En conclusión: las concepciones epistemológicas de los estudiantes adolescentes afectan, por múltiples vías, a sus rendimientos académicos

En la tabla anterior poníamos en evidencia múltiples relaciones entre estas creencias y la actuación de los estudiantes adolescentes en la resolución de problemas, razonamiento, comprensión, recuerdo, predisposición al cambio conceptual... Todo esto, mediado por las estrategias que se eligen y la motivación que mantiene en la tarea. La conclusión evidente es que la relación entre el rendimiento académico y las creencias epistemológicas es indiscutible.

2.3. Las creencias epistemológicas dicen mucho de la personalidad

La construcción de la propia identidad reclama habilidades utilizadas en la construcción de soluciones a los problemas abiertos en otros dominios. Es razonable aceptar que las concepciones, conceptos y justificaciones epistémicas pueden influir en las concepciones que tiene una persona de la moralidad y de la identidad (King y Kitchener, 1994: 204).

Las creencias epistemológicas sobre la verdad y el conocimiento son una parte importante de la cosmovisión de los jóvenes y están relacionados con su conformación de la identidad y de los rasgos de personalidad. Patricia King y Laura Kitchener,

estudiosas de estas creencias, han observado una relación entre las personas que mantienen concepciones epistemológicas elaboradas, que ellas denominan de juicio reflexivo, y el desarrollo de la persona y la identidad maduras. Establecen este vínculo con el desarrollo de la autonomía, de las relaciones personales y su capacidad para hacer frente a situaciones difíciles.

A un nivel más sociocultural, aludíamos al principio del capítulo, Julián Marías (2002) afirmaba que de la forma en que una cultura «está en la verdad», de sus epistemologías implícitas, se derivan consecuencias para la felicidad y personalidad de los pueblos. Como menta este filósofo que los hombres de la Edad Media participaban de unas creencias epistemológicas que, a pesar de carencias materiales, les hacían, probablemente, más felices que lo que ahora somos. En esta línea, Rosa María Rodríguez Magda, en su libro *Transmodernidad* (2004), se refiere a los efectos morales, personales y sociales del postmodernismo deletéreo actual, una de las formas de epistemología relativista, para el que «todo vale» y «nada vale», que busca más que la verdad, la novedad.

Por ello, un cambio en las teorías epistemológicas de los adolescentes supone, en cierta manera, una reestructuración de la personalidad y sus correspondientes correlatos emocionales en una etapa en la que el joven está conformando su identidad. Señalemos a continuación algunos aspectos relevantes de esta relación tal como se da en los adolescentes.

La personalidad adolescente y la forma de resolver la crisis relativista

CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y PERSONALIDAD

Posición epistemológica	Tendencia en la identidad	Relaciones interpersonales
Objetivismo dogmático o «a la defensiva» <i>«A mí nadie me convence de lo contrario»</i>	Identidad convencional Posible dificultad en superar prejuicios Necesidad de «apoyo» en bandas, sectas, etc., como base de sus «convicciones»	Sólo hay una manera de relacionarse. Nos podemos conocer tal como somos y lo importante es el papel que tenemos, no el proceso de la conversación e interacción
Relativismo subjetivista <i>«Todo vale igual y lo mío más»</i>	Identidad confusa. Múltiples «yoes» posibles	Relación superficial, juego intrascendente, indiferencia, utilización de otros

Constructivismo, pensamiento dialéctico <i>«Yo lo veo así. Y tú, ¿cómo lo ves?»</i>	Identidad madura Empatía Personalidad integrada y comprometida	Autonomía y relaciones interpersonales maduras Se interactúa con las personas a partir de la comprensión de su contexto y sus necesidades La relación es un proceso cambiante
--	--	---

Según observan algunos investigadores, el adolescente se encuentra enfrentado a la crisis que acompaña al descubrimiento del relativismo, el terremoto que deja al Fuerte Esperanza a la deriva. Al parecer, se aprecian más emociones negativas en aquellos que no han sabido afrontarlo exitosamente. Precisamente, los adolescentes que reaccionan aferrándose a sus concepciones objetivistas (realismo a la defensiva) y piensan que hay una única solución correcta para cada problema, estarán mal adaptados a un mundo en el

que no tienen más remedio que encontrarse con múltiples informaciones y demandas sociales. La tabla anterior muestra algunas de estas relaciones. Los adolescentes que retroceden a un objetivismo visceral y dogmático suelen mostrar una necesidad de apoyo de su propia identidad por lo que o bien se aferran a «tipos» o «identidades» convencionales o, en un comportamiento de riesgo, pueden vincularse a «tribus» o «sectas» que les proporcionen esta seguridad; por supuesto, entienden las relaciones como reproducción de estos roles establecidos; sólo hay una manera de relacionarse y ya está definida «en una realidad externa» social. Quienes se estancan en el relativismo suelen mostrar la incapacidad de profundizar en las relaciones más allá de un hedonismo pragmático y, en los casos extremos, manipulador.

En palabras de Chandler: «Por esta razón se suponía que los adolescentes que persistentemente se aferraban a esta perspectiva realista más allá de lo que es normal, se situarían frecuentemente en el grupo caracterizado por su incapacidad para ajustarse a las demandas sociales, a menudo complicadas y conflictivas, a las que se veían abocados» (Chandler y otros, 1990: 389). Como confirmación, en su estudio encuentra que casi el 100% de los jóvenes con alto riesgo de suicidio compartían una posición de «realismo a la defensiva». Completando lo anterior, Susana Benack (1984) y Guillermo Perry (1970) señalan que la superación de posiciones dualistas, es decir, posiciones objetivistas donde sólo cabe lo blanco o lo negro, lo verdadero o lo falso, supone también el abandono de una identidad convencional y la posibilidad de una madurez, tras el paso de la crisis que corresponde al relativismo epistemológico.

La maduración epistemológica y la apertura al compromiso en la adolescencia tardía y adultez emergente

Para describir esta relación, nada más revelador que las observaciones de Perry en su investigación con universitarios americanos. Describe, por ejemplo, las habituales conductas propias de aquellos estudiantes que no son capaces de sobrepasar la posición de «pluralismo» (posición objetivista que es consciente de que hay opiniones plurales, pero sigue reclamando una verdad y el criterio de autoridad para superar los diversos puntos de vista que puedan tenerse en un primer momento). Algunos evolucionan hacia un «activismo dogmático» y se entregan a la protesta indiscriminada; otros se encaminan hacia una «pasividad dogmática» del amor universal o psicodélico; y otros muchos se hunden en la depresión alienante, «ajenos a todo», con «una conciencia de quedarse, en cierta manera, parado(s) en relación con los compañeros y la demanda del currículo» (Perry, 1970: 75).

Cuando el joven evolucione en sus creencias epistemológicas, comenzará a asumir sus responsabilidades, aunque antes debe superar la etapa del relativismo, momento en que la persona se revuelve y reafirma frente a la autoridad. Los estudiantes que acceden a las posiciones epistemológicas superiores, ya en los últimos cursos, son capaces de entregarse a un compromiso que implica la afirmación de ellos mismos y la elección de

un estilo de vida propio con el que se sienten identificados. Nuestras relaciones las elegimos dentro de múltiples posibilidades; están basadas en nuestros vínculos pasados y nuestras vinculaciones actuales con otras personas. No se pretende conocer absolutamente a la persona, sino, simplemente, «de dónde viene» (en qué nivel, contexto o necesidades se sitúa) e interactuar desde este conocimiento

A pesar de lo sugerido en estas líneas, nosotros no consideramos que pueda establecerse una rígida correlación biunívoca entre las creencias epistemológicas y el tipo de personalidad. Para empezar, habría que señalar que no son iguales todos los objetivismos, ni lo son todos los relativismos o constructivismos. Con esto queremos referirnos a que puede haber objetivismos reflexivos - por ejemplo, en moral y religión - relacionados con una personalidad madura. En segundo lugar, las personas no somos tipos puros de estas posiciones; siempre estamos en transición, con un mayor predominio de unas u otras creencias, señala Marlene Schommer (1994). En tercer lugar, en relación con lo anterior, podríamos señalar que, a lo largo de la vida, se produce una «recursividad» y visitamos las mismas posiciones, aunque no de la misma manera. Recogiendo la elocuente expresión de Michael Chandler, «nos enamoramos varias veces», incluso de la misma persona, podríamos añadir.

2.4. Las creencias epistemológicas se relacionan con el desarrollo moral

Entendemos en este contexto por moralidad, en su sentido amplio, por un lado, la búsqueda de respuesta a la pregunta sobre qué es «lo bueno», lo que propiamente podría llamarse ética, y, por otro, la práctica de los caminos para alcanzar lo que se ha considerado este «bien» moral. En el adolescente, y en toda persona, las creencias epistemológicas afectan (facilitan o bloquean) tanto a la definición de lo que es «bueno» como a la práctica de los valores y actitudes positivas.

Empatía y escucha

-¡Por mí, que te zurzan! - Se oye en medio de la clase de un grupo de final de Secundaria-. Me lo has hecho y es lo que importa.

-Pero, hombre, ¿no crees que al menos deberías escuchar lo que te quiere decir?

Quien así responde es Paco, empeñado en convencer a su compañero Luis para que acepte las explicaciones. Paco se ha «chivado» ante el tutor de que Luis y los «colegas» de su pandilla la han tomado con Carlos, le insultan y le esperan a la salida de clase para seguir la burla.

-Contigo no iba, Paco.

-Pero Luis. Ponte en lugar de Carlos, como si fuese tu hermano.

-Carlos no es nada tuyo, ni siquiera tu amigo.

-Pero escucha...

-No quiero escuchar nada. Lo has hecho y lo pagarás. No me des explicaciones. No me importa nada lo que me digas. Te has chivado y es lo que importa.

Gran parte de esta práctica de los valores dicen relación al «otro» como persona portadora de dignidad, al que nos sentimos vinculados. En la percepción de esta relación con el otro están mediando nuestras creencias sobre la verdad. Hay una cierta reciprocidad, advierte Jan Sinnott (1984), entre las posiciones epistemológicas y el enfoque de las relaciones personales: en las posiciones más objetivistas, las relaciones humanas están más «reificadas» - cosificadas-, institucionalizadas y sólo hay una manera de relacionarse; en las posiciones más constructivistas o dialécticas, vinculadas al estadio postformal, se da un juego respetuoso y creativo de relaciones que respeta el contexto y las necesidades del otro.

La empatía es uno de los sentimientos más relacionados con una ética del cuidado y la responsabilidad, señala Martin Hoffman (2002). Las relaciones de este sentimiento con las creencias epistemológicas han sido puestas de manifiesto especialmente por Susana Benack (1984:342); afirma, por ejemplo, que el «desarrollo del pensamiento dialéctico relaciona, constructivista, constituye un cambio en cómo los adolescentes tardíos interpretan su experiencia y les permite comprender la experiencia de los demás de una forma más precisa y en toda su complejidad». Es decir, sólo desde una epistemología de tipo constructivista, capaz de contemplar, relacionar e integrar distintos puntos de vista, se puede ahondar en la actitud empática desde dos aspectos: afectivamente, como sentimiento que te permite experimentar en lugar del otro, y, desde el punto de vista cognitivo, como habilidad que nos permite tener en cuenta que el otro asume «otra perspectiva, conocimiento o interpretación de las situaciones».

La sabiduría, como objetivo socrático, en un sentido más profundo que la simple disponibilidad de información, mantiene resonancias morales que aún perviven. Pues bien, Patricia King y Laura Kitchener (1994:220) han advertido que las creencias epistemológicas maduras (el juicio reflexivo, en su terminología) son un indicador de «sabiduría» en sentido pleno, «... el juicio reflexivo (equivalente al pensamiento constructivista) tal como nosotras lo hemos entendido es un prerrequisito necesario pero no suficiente para dar cuenta de todo el conjunto de cualidades asociadas con la sabiduría». Podemos vincular esta sabiduría con actitudes de tolerancia, diálogo, respeto del otro en su contexto, y búsqueda de la verdad y del compromiso.

En conclusión, el desarrollo epistemológico está en relación con el desarrollo moral. Las creencias sobre la adquisición del conocimiento y la verdad explican una importante proporción de la «moralidad», por encima de lo que pudiera explicar el género, la edad,

la educación o el desarrollo cognitivo; «una implicación de esta conclusión es que la mayor o menor sofisticación de las concepciones epistemológicas puede poner trabas o facilitar el razonamiento moral», aseveran Lisa Bendixen, Gregory Schraw y Michael Dunkle (1998:198).

3. ¿QUÉ HACE A LOS ADOLESCENTES CREER LO QUE CREEN?

Hemos descrito las creencias epistemológicas de nuestros adolescentes. Hay algunos aspectos que nos resultan preocupantes: nuestros jóvenes muestran como predominantes creencias relativistas en el dominio moral y un objetivismo preponderante en Ciencias Naturales. ¿Son estas epistemologías adecuadas para buscar soluciones a las cuestiones que hoy tiene planteadas la sociedad? Nosotros creemos que no. Un subjetivismo ético extremo no puede impulsar a los adolescentes a proponer o asumir propuestas institucionales o sociales viables, que inviten al compromiso. Tampoco unas concepciones objetivistas sobre la ciencia preparan a las personas para comprender la naturaleza de este conocimiento y la práctica de los científicos, que tanto compromete hoy a toda la sociedad.

La propuesta de una educación que promueva en los adolescentes unas creencias epistemológicas más maduras y adaptativas a nuestro entorno social y cultural, debería partir de una clarificación de los agentes que están incidiendo en que nuestros jóvenes sean portadores de estas creencias, que hemos caracterizado por un relativismo y subjetivismo ético y un objetivismo en el campo de las ciencias. En líneas generales, los factores que intervienen en el cambio y aprendizaje de las concepciones epistemológicas de los adolescentes no son otros que las prácticas de estos jóvenes dentro de sus contextos socioculturales.

... la adquisición de creencias epistemológicas es un proceso de enculturación: los estudiantes aprenden aprehender el conocimiento desde la misma perspectiva que los que les rodean, de la misma manera, en gran medida, que aprenden a pronunciar bien o a distinguir la conducta apropiada de la no apropiada (Jenhs y otros, 1993: 25).

Como señala Marlene Schommer (2002: 106), el cambio es función de la experiencia, pero «estas experiencias incluyen la práctica en la resolución de problemas, y el aprendizaje a partir de la familia, los amigos, la educación en general o las experiencias vitales». A continuación, vamos a considerar brevemente algunos de estos factores:

La edad

Tratamos, precisamente, de las epistemologías en la adolescencia, porque consideramos la importancia de factores vinculados con la edad (educación, desarrollo cognitivo...) en

relación con estas creencias. Sin embargo, como vimos, no siempre hay acuerdo en la forma concreta de esta relación (Chandler y otros, 1990).

El desarrollo cognitivo

Suele aceptarse que el desarrollo intelectual significa una condición necesaria para acceder a una determinada posición epistemológica (Hofery Pintrich, 1997). Aunque sujeto a cierto debate, se supone que el acceso al estadio de operaciones formales es un requisito necesario (no suficiente) para desarrollar creencias relativistas y postrelativistas (Chandler y otros, 1990).

DESARROLLO COGNITIVO Y DESARROLLO EPISTEMOLÓGICO

Etapas	Desarrollo cognitivo	Desarrollo epistemológico
Sensorio-motriz 0-3 años	Conducta «experimentalista»	Hace uso de la evidencia en sus conductas de búsqueda
Preoperatorio 3-6 años	¿Realismo ontológico? (Piaget) ¿Dualismo ontológico? (Wellman, 1990)	Realismo epistemológico (Wellman, 1990; Chandler <i>et al.</i> , 1990; King y Kitchener, 1994)
Operaciones concretas 7-11 años	¿Incapacidad de comprobar sistemáticamente hipótesis y de distinguir teoría y evidencia?	Dualismo. «Realismo a la defensiva» (Chandler <i>et al.</i> , 1990) Con instrucción acceden al constructivismo (Smith <i>et al.</i> , 2000)

Operaciones formales Desde 11 años en adelante	Formulación y contrastación sistemática de hipótesis	Dualismo (Basseches, 1980) Relativismo (Chandler, <i>et al.</i> , 2002) Relativismo como condición del pensamiento formal (Kramer y Woodruff, 1986)
¿Pensamiento postformal? Adulthood	Aceptación del relativismo y de la contradicción Se integran marcos referenciales Pragmatismo	Relativismo (Sinnot, 1984) Pensamiento dialéctico (Kramer y Woodruff, 1986; Basseches, 1986)

Algunos estudiosos añaden, a los propuestos por Piaget, el estadio cognitivo del «pensamiento postformal» o «dialéctico». Con esta habilidad, la persona es capaz de tomar en cuenta puntos de vista diferentes, situarse en marcos discordantes, aceptar la contradicción e integrar, desde un punto de vista pragmático, diferentes perspectivas. Para estos investigadores (Benack, 1984; Sinnot, 1984), este pensamiento postformal o dialéctico es la base para acceder a creencias epistemológicas más elevadas (realmente constructivistas), que difícilmente pueden alcanzar los adolescentes.

El factor social: las corrientes de opinión

El componente social, como contexto de interacción, es omnipresente en cualquier perspectiva del desarrollo y está mediando el efecto de otras variables, como el desarrollo cognitivo, el género... En cuanto al origen, formación y cambio de las teorías epistemológicas implícitas, la interacción social es un factor que difícilmente se puede exagerar, nos asegura Karen Barsch (2002).

El desarrollo cognitivo, vinculado a la edad (condición necesaria pero no suficiente), nos permite ascender la pendiente de la montaña y ampliar nuestras perspectivas. Tú dependes, en parte, del guía y la cuadrilla (el contexto social) para evitar el extravío y lograr atisbar, en medio de tan amplio horizonte, señales y senderos que te invitan al viaje y al compromiso (constructivismo); pero los compañeros también pueden instarte a

retirada, a recordar nostálgica y fijamente la base firme y segura de la montaña (objetivismo) o a permanecer des-pistado contemplando aturrido la multiplicidad de horizontes (relativismo).

Dentro de este factor social, dejando para más tarde la instrucción, podríamos aludir al «fondo cultural», el «espíritu del tiempo» que envuelve a nuestros adolescentes. ¿Acaso serían parecidos los resultados si nuestra investigación se llevase a cabo en un «studium» medieval? San Anselmo, representando en ello seguramente a la inmensa mayoría de sus coetáneos, considera necio a quien pudiera dudar de la existencia de Dios; para santo Tomás la ley moral es evidente y coincidente con los mandamientos divinos. Hoy, por el contrario, si se preguntara a cualquier adolescente sobre la verdad y el conocimiento en estos campos, la respuesta sería muy diferente, en línea con «los tiempos en que nos ha tocado vivir».

Y, ¿cuál es este «espíritu del tiempo» actual? Es, indudablemente, un contexto relativista y postmoderno que identifica tolerancia con subjetivismo. Por si no quedara claro, la cita del pensador Gianni Vattimo (1986: 148) no deja lugar a la duda:

«La noción de verdad ya no subsiste y el fundamento ya no obra, pues no hay ningún fundamento para creeren el fundamento, ni portanto para creer en el hecho de que el pensamiento deba fundar algo.

Esta situación cultural «postmodernista» fomenta que los jóvenes y adultos abracen creencias «relativistas», pero que resulte muy difícil progresar a posiciones constructivistas. Este avance hacia un pensamiento crítico, «dialéctico», en el sentido de integrador, es imprescindible para resolver tantas cuestiones o campos actuales «mal estructurados», como son las cuestiones morales o sociales. Los estudios de Deanna Kuhn y Michael Weinstock (2002) constatan que la mayoría de los adultos permanecen en un estadio de relativismo subjetivista (ellos denominan «pluralista subjetivo») en casi todas las facetas de la vida cotidiana, pero, sobre todo, cuando se trata del dominio estético, que queda asimilado a la preferencia del gusto. También frecuentemente los adolescentes generalizan el subjetivismo de los «gustos» a otros dominios, y para ello se apoyan en eslóganes que se repiten en los medios de comunicación y contaminan todos los ámbitos cognitivos: «vive y deja vivir», «cada uno a lo suyo», «todo el mundo tiene derecho a opinar», «hay que ser tolerantes», «todo depende»...

No discutimos la cara «positiva» que puedan tener estos «principios» en la convivencia, en la negociación..., pero también significan un impedimento para la maduración epistemológica. Arropándose en este subjetivismo y relativismo extremos y en la creencia de que así se es «más tolerante que nadie», nuestros adolescentes pueden encontrar la coartada para renunciar, perezosamente, a la argumentación y justificación de sus opiniones, a la escucha de las ideas discrepantes y, sobre todo, al compromiso.

Depende, todo depende

Que el blanco sea blanco
y que el negro sea negro,
que uno y uno sean dos
porque exactos son los números,
depende.

Que aquí estamos de «prestao»,
que el cielo está «nublao»,
que uno nace y luego muere
y este cuento se ha «acabao»,
depende,
depende, ¿de qué depende?
De según como se mire, todo depende.

JARABE DE PALO

Desde una perspectiva aún más positiva, hay que constatar, en los ambientes vinculados a la educación, la difusión de concepciones que consideraríamos «constructivistas». Tal vez su eficacia es más a nivel de «teorías habladas» que teorías «en acción», recogiendo la clasificación de Guy Claxton (1990). En consecuencia, no sólo los profesores sino también los alumnos están imbuidos de «terminología» política e instruccional mente «correcta»: la importancia del diálogo, del debate, del «respeto a la opinión del otro», para «construir», participar... Para lograr que cristalice en la práctica de los adolescentes este «caldo socio-instruccional», tal vez se necesite una reorientación de la educación. Esta alusión nos introduce en la consideración de la importancia del factor de la instrucción.

La contribución de la instrucción a las epistemologías adolescentes

¿Cómo se vehicula esta contribución? La información que recibe el alumno lleva implícita la aceptación de determinadas concepciones epistemológicas, pero el conflicto cognitivo que se puede producir en algún paso de la instrucción puede conducir a una revisión de sus creencias sobre el conocimiento. Por otra parte, la asimilación de nuevos conocimientos, sugiere Perry, les puede abrir a nuevas perspectivas posibles y, por tanto, los inclina hacia el relativismo y a su superación. Observemos seguidamente esta influencia más detalladamente:

- El nivel de instrucción es un factor decisivo en las epistemologías de los adolescentes

Múltiples estudios han puesto de manifiesto esta correlación (para una revisión, véase Pecharromán, 2004), pero la eficacia del nivel de instrucción depende de otros factores (por ejemplo, el tipo de práctica educativa) que pueden activar o bloquear este progreso epistemológico.

- El tipo de práctica instruccional contribuye a inducir concepciones epistemológicas

Hay una epistemología implícita en la organización educativa y en las prácticas de enseñanza (Fitzgerald y Cunningham, 2002), y se debe hacer un esfuerzo por sacarlas a la luz. La misma disposición de la clase puede reforzar una determinada concepción, y algunos procedimientos educativos (por ejemplo los exámenes-tests) pueden inducir la creencia de que el conocimiento es simple, concreto y fragmentario. Hemos aludido a las concepciones objetivistas que mantienen los adolescentes sobre la ciencia. ¿Tendrá que ver con la práctica instruccional? Algunos enfoques didácticos pueden estar detrás de este «positivismo» adolescente, es decir, detrás de esta reverencia por la ciencia, cuyo tipo de conocimiento es considerado modélico y absoluto. Por supuesto, el clima de la clase puede facilitar o bloquear la discusión de problemas, lo que repercute en su avance hacia concepciones epistemológicas maduras. Podríamos referirnos, también, a que este «positivismo» es, a veces, compartido y transmitido por los profesores (aunque muestren un barniz lingüístico constructivista) y libros de texto. Con cierta frecuencia, los libros de texto nos presentan la información científica como verdad incontestable y a los científicos como grandes genios que descubren verdades absolutas, sin que parezca que sus «descubrimientos» hayan tenido que ver con el contexto social y la comunidad científica. Se da poca importancia a las teorías y, cuando se hace referencia a las diferentes hipótesis, da la impresión de que éstas brotan directamente de la observación de los hechos y que tienen una confirmación clara.

CONCEPCIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

	Grupo control	Alumnos con programa educativo especial
Propósito y naturaleza	Ciencia como conjunto de descubrimientos científicos. Su concepción de la ciencia es definitiva, permanece estable	30% sigue con una concepción pobre: la ciencia como producto acabado; no saben definirla, etc. 47% leve avance: enfatizan las actividades y mezclan conceptos 33% llegan a dar una explicación de los fenómenos, cómo funcionan las cosas; la ciencia cambia
Fuentes de las ideas científicas	Los escolares la obtienen de libros y profesores. Los científicos, de su pensamiento; prueban y refinan sus teorías	Se ven a sí mismos y a los científicos como constructores activos e independientes. Disminuye su creencia en que el conocimiento científico viene de la «autoridad» y lo atribuyen más al pensamiento y a la comprobación
<i>Eficacia de la instrucción en la modificación de concepciones epistemológicas sobre la Ciencia en grupos de adolescentes. (A partir de Elder, 2002.)</i>		

Como ejemplo de la eficacia de estas prácticas, la investigación de Stodolsky, Salk y Glaessner (1991) apreció que algunos alumnos asumen la creencia de que los problemas matemáticos o se resuelven a la primera o no se resuelven. A juicio de los investigadores, los alumnos llegan a estas conclusiones porque tienen un contacto con las Matemáticas alejado de toda experimentación, descubrimiento o pregunta, y centrado únicamente en la resolución correcta o incorrecta de problemas, que interpretan en función de su habilidad para ello. En el lado positivo, Anastasia Elder (2002) comprobó que una metodología en ciencias

basada en la manipulación y en la investigación es capaz de conseguir notables avances epistemológicos en preadolescentes.

Partiendo de estas experiencias positivas, Carol Smith y otros (2000) afirman que los niños son más capaces de lo que se cree de alcanzar epistemologías maduras, si se cuida la instrucción. Su investigación con preadolescentes concluye: los alumnos instruidos desde la perspectiva tradicional manifestaron una epistemología objetivista y simplista, que no tenía en cuenta el papel de la teoría en la ciencia. Por el contrario, los alumnos que se beneficiaron de enseñanza de tipo constructivista tenían conciencia de la importancia de las teorías y de los factores sociales y experimentales en el proceso de adquisición de conocimiento científico.

Así pues, es importante situar a los adolescentes en aquellos contextos que les permitan enfrentarse a diferentes maneras de pensar y razonar, fomentando la interacción con los compañeros y con los nuevos materiales (software, Internet...), y no sólo en la clase, sino, también, en situaciones en las que los sujetos pueden arriesgarse a cambiar sus opiniones (el bar del centro, el patio, la asociación...).

- El tipo de especialidad o instrucción específica influye en sus concepciones

Parece ser que cursar «ciencias duras/blandas» ejerce cierta influencia en las concepciones epistemológicas que se mantienen (Paulsen y Wells, 1998). Los resultados de nuestra investigación lo han confirmado, como hemos expuesto anteriormente.

- Los factores afectivos y motivacionales inciden en el cambio epistemológico

Hay muchos vínculos afectivos entremezclados con lo cognitivo y lo epistemológico, por lo que no se debe olvidar la contribución de las variables afectivas a la conformación de las creencias sobre el conocimiento y la verdad (Hofer y Pintrich, 1997). Esta importante conclusión se hace patente si pensamos que en las epistemologías implícitas se basa gran parte de nuestra cosmovisión, nuestra visión de la vida y de nuestra identidad; constituyen, como hemos insinuado, el «fondo», el cimiento sobre el que construimos la «realidad» y, también, nuestra realidad. Precisamente, hemos señalado antes algunas de estas relaciones entre las creencias epistemológicas y la personalidad.

Lisa Bendixen (2002), al estudiar esta vinculación, sitúa la experiencia de la duda en el centro de esta dinámica y asocia los componentes de las creencias epistemológicas a diferentes estados afectivos y motivacionales. Michael Chandler (1988) sostiene que la gestión de la vivencia de «desamparo» y de crisis, vinculada al surgimiento del relativismo en la adolescencia, permitirá al joven

avanzar en pos de una maduración epistemológica, o le condenará a un repliegue hacia un objetivismo dogmático.

En conclusión, necesitamos proponer modelos de cambio epistemológicos que tengan en cuenta los componentes afectivos, modelos «cálidos», como ya señalaban Paul Pintich, Ronald Marx y Robert Boyle (1993). Es decir, metodologías que integren los afectos y motivación como factores intervinientes, sobre todo en la adolescencia, momento de gran transcendencia en los afectos y motivaciones de los jóvenes.

4. EDUCANDO EN EPISTEMOLOGÍA

¿Debe un sistema educativo, que pretende preparar ciudadanos capaces de integrarse activamente en la sociedad, permitir que en los adolescentes pervivan concepciones extremadamente objetivistas en ciencia y relativistas en moral? «¿Estamos formando a nuestro alumnado en las competencias que necesitarán para vivir (o quizá sobrevivir) en este siglo?», se preguntan Carlos Monereo e Ignacio Pozo (2001: 51). Nuestra respuesta es: no. Creemos que es necesario un replanteamiento de la educación durante la adolescencia que incluya, entre sus objetivos, la formación epistemológica. Esta educación debería conseguir:

- Que asimilen los principios y teorías epistemológicas de tipo constructivista.
- Que logren una conciencia reflexiva de estos principios, es decir, señala Monereo (2001), desarrollar las habilidades metacognitivas que permitan al joven «pensar cómo se piensa».
- Que estos principios tengan su traducción en sus prácticas educativas y cotidianas.
- Que sepan generalizar y aplicar estas concepciones a los distintos dominios y situación de conocimiento, pero teniendo en cuenta lo específico de cada contexto.

En resumen, se trata de contribuir a lograr unos jóvenes preparados para ser autónomos y comprometidos. Estamos en una sociedad en que éstos son acusados, y tal vez con cierta razón, de pasotismo, de falta de implicación. La educación epistemológica es también una educación para el compromiso. En este camino se debe ayudar a los jóvenes a superar etapas ligadas a un relativismo y que pueden ponerse de manifiesto en actitudes inadecuadas: las de aquellos que sólo pretenden hacer «lo que ellos quieran», sin asumir responsabilidad; las de quienes juegan al oportunismo cínico o las de quienes reducen este cierto compromiso al mundo académico, pero en la vida cotidiana mantienen una perezosa inhibición.

También hay que confortar a aquellos que no se sienten con fuerzas para definir y llevar a cabo su proyecto vital y lo posponen indefinidamente. La misma elección de

carrera o profesión está mediada por sus teorías epistemológicas y significa un primer compromiso importante que se irá ampliando y renovando cada vez más profundamente. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el objetivo está en lograr que los alumnos vayan asumiendo estas responsabilidades y en evitar que los adolescentes se estanquen, retrocedan o empleen las salidas falsas que les ofrece el aprovechamiento cínico de las circunstancias. Y en esto, ¿qué pueden hacer los padres?, ¿qué pueden hacer los profesores?

La relación familiar, el mejor ámbito de educación epistemológica

Que sea el mejor ámbito no significa que resulte fácil promover con los hijos adolescentes las condiciones para practicar un «razonamiento» y pensamiento respecto de problemas abiertos. Es decir, aquellos que no tienen una única solución, sino varias, abiertas a la discusión y argumentación. Desde luego, en la convivencia familiar no faltan estos problemas llamados «mal definidos», sobre los que es necesaria la búsqueda y evaluación de información, obtención de conclusiones, argumentación, planteamiento de alternativas... Por ejemplo, cómo utilizar Internet, la consola, la moto..., las salidas, la participación en las tareas de casa... Como miembro de una familia, un compromiso con la educación de las creencias epistemológicas debe traslucirse en:

- Practicar las dos formas de razonamiento: «empático» y «crítico», tal como señala Blythe Chinchy (2002). Es decir, que seamos capaces de un acercamiento empático - ponernos en lugar del hijo, del padre, del otro cónyuge-, al tiempo que somos capaces de controlar nuestros sentimientos en la medida en que pueden perjudicar un juicio objetivo y crítico.
- Reeducarse como espectadores activos frente a los medios de comunicación, practicando la comprensión desde múltiples perspectivas y el compromiso respetuoso, en vez de sentarse pasivamente delante de la televisión y aceptar la realidad virtual que se nos ofrece y que nos hace víctimas de «su» verdad.
- No perder ocasión de hacer explícitas y criticar aquellas «verdades absolutas» que subyacen a nuestra cultura o que se imponen como «alternativas» de vanguardia indiscutibles, y de las que los adolescentes pueden ser portadores entusiastas. Por ejemplo:
 - «Todo depende de todo en todo», que aparece como la única y soberana verdad en todos los debates, ajena, ella sí, a esta «dependencia» absoluta.
 - «Toda opinión vale como otra cualquiera», lo que viene a significar que ninguna vale o que se puede imponer la más absoluta de las contradicciones lógicas.
 - «Vive y deja vivir», cuando garantiza la pasividad, pereza y falta de compromiso

con el otro como persona, por más que nuestro adolescente lo interprete como la expresión de suma «tolerancia», sólo comparable al axioma «todo vale igual».

-«Conocemos lo que vemos», que supone que la realidad es aprehendida por nosotros en una puridad observacional. Frente a lo que se ha llamado el dogma de la «purísima percepción», meditemos sobre la cita atribuida a Goethe: «Sólo vemos lo que conocemos», o sea, lo que «construimos».

-«Magisterdixit», como imposición de «nuestra verdad» sin mediación de diálogo, explicación o argumentación. Claro está que tampoco hay que caer en un apriorístico «qué me dices, que me opongo», es decir, en un rechazo irracional a cualquier afirmación o propuesta sólo porque, visceralmente, descalificamos su procedencia (no es de nuestra «tribu», nuestra ideología...) o en un afán malentendido de libertad, distinción o autodefensa.

Piensa en cómo piensas

Máximas mínimas para una reflexión epistemológica

- «Tu verdad, no, la Verdad, y ven conmigo a buscarla. La tuya, quédatela» (A.Machado).
- «Tu verdad crecerá a medida que escuches la verdad de los otros» (Martín Luther King).
- «Hasta las verdades más claras pueden volverse más claras aún» (Lucio Anneo Séneca).
- «Atrévete a pensar» (E.Kant).
- «La verdad es el objetivo; el amor, el medio para llegar» (Gandhi).
- «Las palabras de la verdad siempre son paradójicas» (Lao Tse).
- «No encontrarás nunca la verdad si no estás dispuesto a aceptar también aquello que no esperabas» (Heráclito).
- «No vayas mirando fuera de ti, entra en ti mismo, porque la verdad habita en el interior del hombre» (San Agustín).
- «Nunca se alcanza la verdad total, ni nunca se está totalmente alejado de ella» (Aristóteles).
- «Si cierras la puerta a tus errores, dejarás fuera la verdad» (R.Tagore).

El diseño de un contexto educativo apropiado

Teniendo en consideración la múltiple influencia de los factores educativos, podemos inferir las líneas fundamentales de un diseño instruccional. Las estrategias que promueva deberían estar dirigidas a elucidar:

- ¿Qué pensamos cuando pensamos que no pensamos? Promover la explicitación y discusión de los presupuestos epistemológicos implícitos, junto con el resto de teorías previas (Pozo, 2001). Implica proceder a una «autointerrogación metacognitiva» (Monereo, 1990: 14), enfocada al metaconocimiento epistemológico.
- Tenemos un problema. Diseñar la didáctica de manera que alumnos y profesores se vean enfrentados en grupo a «problemas mal estructurados», es decir, que tengan oportunidad de analizar otros puntos de vista y defender el suyo. Precisamente, en la vida cotidiana, generalmente, nos encontramos con este tipo de cuestiones que no tienen una solución única ni absoluta. Un alumno que piense que el conocimiento no es absoluto y que se consigue laboriosamente con su propia participación, se comprometerá en la búsqueda de soluciones a los conflictos y en admitir que existen alternativas distintas; mientras que el sujeto que crea en verdades absolutas conocidas por los expertos (el profesor, el libro de texto...) recurrirá a las recetas de éstos para solucionar sus problemas.
- Analizar para opinar. Inducir el empleo de estrategias de recogida, evaluación y tratamiento de la información mediante análisis y síntesis, para lograr, finalmente, una interpretación que tenga suficiente apoyo en los «datos». Comprometer a los alumnos a tomar conciencia de la necesidad de «analizar para opinar» y «preguntarse por las posibles alternativas que existen para solucionar el problema», sugiere M.Puy Pérez Echeverría (2001: 65).
- ¿Qué sé de lo que sé? Los estudiantes adolescentes deben reflexionar sobre sus propios procedimientos de autoevaluación, a fin de progresar desde unos criterios de simple conocimiento (propios de los alumnos dualistas) a criterios de comprensión y aplicación (relacionados con el constructivismo).
- Y tú, ¿qué sabes de esto? Fomentar la interacción entre compañeros, ya que, como observaron Annick Mansfield y Blythe Clinchy en su investigación con adolescentes (2002), es un gran instrumento en el desarrollo epistemológico. Nos atreveríamos así a cambiar levemente el sabio y repetido aforismo de Antonio Machado: «¿Mi verdad? No; la verdad, y voy contigo a buscarla. La tuya ofrécemela».

Y, como conclusión, fe y coraje

Y, para concluir nuestro relato: ¿cómo terminó la aventura de nuestros héroes del País de los Hielos? Tras su infatigable periplo, consiguieron salvarse del naufragio y encontrar una tierra «firme» donde volver a comenzar sus proyectos. Eso sí, sabiendo que cualquier «Fuerte Esperanza» siempre es débil, a merced de terremotos; cualquier tierra firme es sólo provisional. Dos fortalezas les acompañaron en su odisea, la fe y el coraje. «Todos habían luchado hasta el fin, sin permitir que la desesperación los abatiese, aun en los momentos de ver el continente, sobre el cual había fundado el Fuerte Esperanza, convertirse en isla, la isla en islote, el islote en carámbano, ni aun cuando este carámbano se derretía bajo la doble acción de los rayos solares y de las aguas cálidas.» Estos dos ingredientes proponemos como receta para prescribir a los adolescentes en pos de la verdad: coraje, propone Perry, para que los alumnos y profesores, adolescentes y adultos, se comprometan a explorar juntos la Verdad y las verdades, sabiéndose en el mismo barco; y fe, porque, como asevera Polanyi: «La verdad es algo que sólo puede ser pensado creyendo en ella».

Epílogo

Los otros adolescentes

En los países desarrollados, la adolescencia - maduración sin responsabilidades adultas-, como fenómeno social, amplía sus fronteras por abajo hasta los 9 o 10 años y por arriba hasta los 19, más o menos. Es más, en el primer mundo incluso hemos construido un período postadolescente o adultez emergente, que puede durar hasta los 24 o 25 años. Mientras tanto, en los países deprimidos, a veces, no existe ni siquiera la niñez.

Responsables de la aldea global

Es tal el contraste, que no podemos dejar de tener presentes a los millones de adolescentes del tercer mundo. Ellos no pueden ejercer como tales. La injusticia permanente y flagrante en la que viven - si esto es posible - les hace asumir prematuramente obligaciones propias de los adultos. Muchos de ellos ganan, ciertamente, en responsabilidad y en adquisición de fortaleza. Son conocidos muchos de los casos en que se sobreponen a condiciones de esclavitud laboral y de tiranía política y social. Estas situaciones, de las que seguramente todos somos, de alguna manera, responsables, son el marco en el que quisiéramos situar el contenido de este libro. Ellas son el trasfondo de las actitudes con las que nos acercamos a la relación con nuestros hijos y alumnos en el ámbito de los valores. Sólo así pueden adquirir sentido los resultados y las conclusiones de nuestra investigación, que vertebran estas páginas.

De la situación actual de sus iguales en el mundo deben estar informados nuestros adolescentes. Por poner un ejemplo, han de ser conscientes de su relación con lo que consumimos: podemos conectar el uso y abuso que hacemos con nuestros teléfonos móviles y ordenadores con la extracción de su materia prima, el coltán, que procede del expolio y el destrozo del hábitat centroafricano - y que, flagrantemente, todos usamos-. Estas y otras realidades son inaceptables y tienen su causa, en buena medida, en la falta de conciencia de la opulenta sociedad industrializada, guiada por la razón instrumental y no por el respeto a la persona y a las comunidades.

Nuestros adolescentes especiales

Sólo tenemos que desplazarnos dos pasos para conocer a muchos hijos de nuestros familiares, amigos o vecinos, que no pueden asistir a la convivencia de los centros educativos, de forma transitoria o permanente, por accidentes, enfermedades, infortunios y discapacidades de todo tipo, que incluso rebasan a los meritorios esfuerzos de atención a la diversidad (operados, convalecientes, atención hospitalaria...). Y otros acuden a nuestros centros en condiciones sociales, físicas y psíquicas deficitarias, pero con

ejemplar implicación personal, familiar y profesional.

Nuestros jóvenes y el compromiso con los valores

Si bien la mayoría de los jóvenes nos han hecho partícipes de sus buenas cualidades, nos parecen aún insuficientes, a la luz de este clamoroso contexto global. Los aspectos negativos, desde luego, resultan lacerantes. El cambio, basado en la aceptación y el compromiso con los valores, camino de una vida con sentido ético para todos, se hace urgente y necesario en todos los niveles de nuestra convivencia.

La hora de la acción y sus condiciones

La esperanza en la apertura de nuestras mentes, la consolidación de las fortalezas del carácter de nuestros jóvenes, la fuerza emancipadora de la libertad, que nos proyecta hacia metas y proyectos de contenido ético, son un rayo de luz para que nuestra reacción individual y colectiva, real y virtual, sea permanente y esté llena de convicción.

Mirando al futuro desde la realidad actual

No quisiéramos terminar de proyectar esta mirada sobre la situación de nuestros jóvenes adolescentes del siglo XXI, sin esbozar las cualidades que más nos han impresionado. Forzándonos a seleccionar lo más llamativo, destacaríamos las siguientes agrupaciones de características:

1. Notable aprecio por la familia, en un mundo en que abundan las familias desestructuradas y en el que la duración del compromiso está puesta en cuestión.
2. Valoración de la personalidad resistente y de las fortalezas del carácter en una sociedad llena de frustraciones, incapaz de dar sentido a la vida de los jóvenes, y de modelos que decepcionan.
3. Estima de las instituciones educativas como marco de su socialización, de su trabajo de aprendizaje y de sus relaciones afectivas.
4. Consideración de la amistad como valor máximo, fuente de satisfacción emocional y de identificación. Pero no siempre ayuda a su independencia y al cumplimiento de su proyecto de vida.
5. Preferencia por los valores trascendentes, como la paz, la libertad o la justicia, fáciles de asumir verbalmente, frente a los valores fuertes, costosos y menos brillantes, pero que requieren esfuerzo inmediato: austeridad, estudio, dominio de sí, aceptación de normas.
6. Aprecio progresivo de los valores postmaterialistas, tras el fracaso de la razón

instrumental: vivencia de lo gratuito y valoración de la escasez, el compromiso y los voluntariados; calidad y sostenibilidad en el consumo y en las relaciones; amplitud de miras en la convivencia hombre/mujer - pero con muchos problemas de relación integral - y entre culturas y etnias.

7.Los jóvenes luchan y dudan entre:

- La dependencia respecto de los otros, de la publicidad, la moda y el consumo.
- El sentido del deber, la autorregulación del esfuerzo y la planificación de las tareas, que llevan consigo la apuesta por la felicidad a largo plazo, como consecuencia de una vida buena y del ejercicio de valores emancipadores.

8.Universalización de un nuevo mundo virtual y globalizado que:

- Se introduce en los hogares.
- Puede modificar la personalidad.
- Crea nuevas formas de comunicación, información - que no siempre formación - y ocio.

9.Surgimiento de la pregunta por la verdad de las cosas y por los criterios de decisión, ante el procesamiento de la información y la toma de decisiones.

El ángel de la historia de Paul Klee también va hacia el futuro desde la realidad actual

[El esquemático Ángelus Novus](#)⁶¹ del expresionista Paul Klee, punto de encuentro entre el cielo y la tierra, puede ser una manera de transmitir al lector nuestras dudas y perplejidades y, sobre todo, un símbolo de la realidad actual.



Angelus Novus, de Paul Klee.

Revolotea expectante y, de forma ambigua, hace dudar sobre si protege o bien advierte, sobrecogido y atónito, acerca de la destrucción, la barbarie y el dolor que el llamado progreso técnico está acarreando, al desvincularse del desarrollo moral. Absorbido por un vendaval - el propio progreso - hacia el futuro incierto, vuelve estupefacto su rostro enigmático hacia la tierra, hacia nosotros.

Cada uno desde nuestra misión y destino en la vida, ¿seremos capaces de contribuir a la conciliación entre el progreso técnico y el desarrollo moral?

Bibliografía citada

- ALONSO TAPIA, J. (1995). Orientación educativa. Teoría, evaluación, intervención. Madrid: Síntesis.
- ALONSO TAPIA, J.; MONTERO, I. (1990). «Motivación y aprendizaje escolar». En C.Colí, J.Palacios y A.Marchesi. Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.
- APEL, K.-O. (1991). Teoría de la verdad y ética del discurso. Barcelona: Paidós/ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- BANDURA, A. (1999). «Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes». En A.Bandura (ed.): Auto-eficacia. Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BARRACA, J. (2005). La mente o la vida. Una aproximación a la terapia de aceptación y compromiso. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BARSCH, K. (2002). «The role of experience in children's developing folk epistemology: review and analysis from the theory-theory perspective». New ideas in Psychology, 20, 145-161.
- BECK, A.T.; FREEMAN, A. (1990). Cognitive therapy of personality disorders. Nueva York: The Guilford Press.
- BECK, J. S. (2006). Terapia cognitiva. Barcelona: Gedisa.
- BENACK, S. (1984). «Postformal epistemologies and the growth of empathy». En M.L.Commons, F.A.Richards y C.Armon: Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development (pp. 340-356). Nueva York: Praeger.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOEKAERTS, M. (1992). «The Adaptable Learning Process: Initiating and Maintaining Behavioural Change». Applied Psychology: An International Review.
- BRUNER, J. (1986). «Value presuppositions of developmental theory». En L.Cirillo y S.Wapner: Values presuppositions in theories of human development. Mahwah: LEA.
- BURNS, D. (2000). Sentirse bien. Un tratamiento eficaz contra la depresión. Madrid:

Paidós.

BURNS, R. B. (1990). El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento. Bilbao: EGA.

CAMPS, V. (2008). Creer en la educación. Barcelona: Península.

CARR, A. (2007). Psicología positiva. La ciencia de la felicidad. Barcelona: Paidós.

CARRETERO, M. (1986). «Teorías cognitivas de la adolescencia y El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales». En M.Carretero, J.Palacios y A.Marchesi: Psicología evolutiva, 3. Adolescencia, madurez y senectud. Madrid: Alianza.

CIRILLO, L.; WAPNER, S. (1986). Value presuppositions in theories of human development. NJ: LEA.

CLAXTON, G. (1990). Teaching to learn. A direction for education. Londres: Cassell.

COLEMAN, J.C.; HENDRY, L. B. (2003). Psicología de la adolescencia. Madrid: Morata.

CORTINA, A. (1992). Ética mínima. Madrid: Tecnos.

CORTINA, A. (1994). Ética de la sociedad civil. Madrid: Anaya.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). Fluir. Una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós.

CHANDLER, M. (1988). «Doubt and developing theories of mind». En: J.Astington, P.Harris y D.Olson: Developing theories of mind (pp. 397-413). Nueva York: Cambridge University Press.

CHANDLER, M., BOYES, M.; BALL, L. (1990). «Relativism and stations of epistemic doubt». Journal of Experimental Child Psychology, 59, 370-395.

DAMASIO, A. (2005). En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Crítica.

DE CORTE, E.; OPT EYNDE, P.; VERSCHAFFEL, L. (2002). «Knowing what to believe: The relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education». En B.Hofer y P.Pintrich (eds.): The Psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp 297-320). Mahwah: LEA.

- DELVAL, J. (1989). «La construcción social del conocimiento». En E.Turiel, 1. Enesco y J.L.Linaza (comps.): El mundo social en la mente infantil. Madrid: Alianza.
- DELVAL, J.; ENESCO, 1. (1994). Moral, desarrollo y educación. Madrid: Alauda/Anaya.
- DOMÉNECH-LLABERIA, E. (2005). «Cómo son los adolescentes a principios del siglo XXI». En Doménech-Llaberia: Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia. Barcelona: Universidad Autónoma, 17-22.
- DWECK, C.; LEGGETT, E. (1988). «A social-cognitive approach to motivation and personality». *Psychological Review*, 95 (2) 256-273.
- ELZO, J. (2006). Los jóvenes y la felicidad. Madrid: PPC.
- ELLIOT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- ELLIS, A.; DRYDEN, W. (1989). Práctica de la terapia racional emotiva. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ENDE, M. (2004). Momo. Madrid: Alfaguara.
- ERIKSON, E. H. (1968). Identity. Youth and crisis. Nueva York: Norton.
- ETXEBARRÍA, 1. (1999). «El desarrollo moral». En F.López, 1. Etxebarria, M.J.Fuentes y M.J.Ortiz (coords.): Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide.
- FIERRO, A. (1986). «Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia». En M.Carretero, J.Palacios y A.Marchesi: Psicología evolutiva, 3. Adolescencia, madurez y senectud. Madrid: Alianza.
- FIERRO, D.; MORENO, A. (2007). «Emerging adulthood in Mexican and Spanish youth: Theories and realities». *Journal of Adolescent Research*, v. 22, n. 5, 476-503.
- FITZGERALD, J.; CUNNINGHAM, J. (2002). «Mapping Basic Issues for Identifying Epistemological Outlooks». En B.Hofery P.Pintrich (eds.): The Psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 209- 228). Mahwah: LEA.
- GALLEGO GIL, D.; GALLEGO ALARCÓN, M. J. (2006). Educarla inteligencia emocional en el aula. Madrid: PPC.
- GARCÍA SELGAS (2008). «Epistemología ciborg: de la representación a la articulación». En 1. Sádaba y A.J.Gordo López (coords.): Cultura digital y movimientos sociales. Madrid: Catarata.

- GARZÓN, A.; GARCÉS, J. (1989). «Hacia una conceptualización del valor». En A.Rodríguez y J.Seoane (ed.): Creencias, actitudes y valores. Madrid: Alhambra.
- GIL, S.; PINTOR, M. (2009). Género, situación y procedencia familiar en los trastornos de sueño en la adolescencia. (Pendiente de publicación.)
- GILLIGAN, C. (1982). In a different voice. Psychologic theory and women's development. Harvard University Press.
- GILLIGAN, C. (1985). La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino. México: Fondo de Cultura Económica.
- GOLEMAN, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. (dir.) y cols. (2006). Jóvenes españoles 2005. Madrid: Fundación Santa María.
- GORDO LÓPEZ, A. J. (2006). Jóvenes y cultura messenger. Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva. Madrid: FAD.
- HABERMAS, J. (1992). Ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos.
- HOFER, B.K.; PINTRICH, P. R. (1997). «The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning». Review of Educational Research, 67 (1), 88-140.
- HOFFMAN, M. L. (2002). Desarrollo moral y empatía. Implicaciones para la atención y la justicia. Barcelona: Idea Books.
- HOWE, L.; HOWE, M. (1977). Cómo personalizar la educación: perspectivas de la clarificación de valores. Madrid: Santillana.
- HUERTAS, J. A. (1997). Motivación. Querer aprender. Buenos Aires: Aique.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona: Graó.
- JAVALOY, F. (coord.) (2007). Bienestar y felicidad de la juventud española. Madrid: Instituto de la Juventud.
- JEHNG, J., JOHNSON, S.; ANDERSON, R. (1993). «Schooling and Students' Epistemological Beliefs about Learning». Contemporary Educational Psychology, 18, 25-35.

- KING, P.E.; KITCHENER, K. S. (2002). «The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition». En B.Hofer y P. Pintrich (eds.): *The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37-61). Mahwah: LEA.
- KITWOOD, T. (1 996). *La preocupación por los demás. Una nueva psicología de la conciencia y la moralidad*. Bilbao: DDB.
- KOHLBERG, L. (1982). «Estadios morales y moralización». *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51.
- KOHLBERG, L. (1989). «Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo». En E.Turiel, I.Enesco y J.Linaza (comps.): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- KOHLBERG, L.; POWER, F.C.; HIGGINS, A. (1997). *La educación moral*. Barcelona: Gedisa.
- KUHL, J. (1994). «A Theory of Action and State Orientation». En J.Kuhl y J.Beckman (eds.): *Volition and Personality: Action versus State Orientation*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- KUHN, D.; WEINSTOCK, M. (2002). «What Is Epistemological Thinking and Why Does It Matter?». En B.Hofer y P.Pintrich (eds.): *The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-144). Mahwah: LEA.
- LINAZA, J.L.; MALDONADO, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Anthropos.
- LIPOVETSKY, G. (1 990). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- LÓPEZ ZAFRA, E.; BERRIOS, M. P. (2005). *Violencia en las aulas*. Jaén: Del Lunar.
- MADDUX, J. E. (2002). «Self-efficacy: the power of believing you can». En C.R.Snyder y S.J.López: *Handbook of positive psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- MANSFIELD, A.F.; CLINCHY, B. M. (2002). «Toward the integration of objectivity and subjectivity: epistemological development from 10 to 16». *New ideas in Psychology*, 20, 225-262.
- MARCIAL, M.V. *Epigramas*. Madrid: Cátedra.
- MARCUSE, H. (1 969). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Seix-Barral.

- MARÍAS, J. (1998). Antropología metafísica. La estructura empírica de la vida humana. Madrid: Alianza.
- MARINA, J. A. (1998). Ética para náufragos. Barcelona: Anagrama.
- MCINTYRE, A. (1987). Tras la virtud. Barcelona: Crítica.
- MEGIAS, E.; ELZO, J. (2006). Jóvenes, valores, drogas. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- MENESES, C.; UROZ, J.; GIMÉNEZ, S. (2008). «Comportamientos de riesgo en los adolescentes madrileños». Miscelánea Comillas, 66, 129.
- MISCHEL, W. (1996). «From good intentions to willpower». En P.M.Gollwitzer y J.A.Bargh (ed.): The psychology of action. Nueva York: The Guildford Press, 197-218.
- MONEREO, C. (1990). «Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar». Infancia y aprendizaje, 50, 3-25.
- MONEREO, C. (2001). «Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?». Aula, 34, 74-80.
- MONEREO, C.; POZO, J. 1. (2001). «¿En qué siglo vive la escuela?». Cuadernos de Pedagogía, 298, 50-55.
- MONTERO, Y. (2006). Seriales, adolescentes y estereotipos. Lectura crítica de 'Al salir de clase'. Salamanca: Universidad Pontificia.
- MORENO, A. (1990). «La adolescencia: Perspectivas teóricas». En Psicología Evolutiva. Madrid: UNED.
- MORENO, A.; DEL BARRIO, C. (2000). La experiencia adolescente a la búsqueda de un lugaren el mundo. Buenos Aires: Aique.
- MOUNIER, E. (1967). Manifiesto al servicio del personalismo. Madrid: Taurus.
- NUTTIN, J. R. (1987). «The respective roles of cognition and motivation in behavioural dynamics, intention and volition». En F.Halish y J.Kuhl: Motivation, intention and volition. Berlín: Springer-Verlag.
- ORTEGA Y GASSET (1930). La rebelión de las masas. Editado 1995. Barcelona: Planeta.

- ORTEGAY GASSET, J. (1954). El hombre y la gente. Madrid: Revista de Occidente.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1957). ¿Qué es filosofía? Madrid: Revista de Occidente.
- ORTEGA, R.; DEL REY, R.; MORA-MERCHÁN, J. A. (2004). «SAVE model: an anti-bullying intervention in Spain». En P.K.Smith, D.Pepler, y K. Rigby: Bullying in schools. How successful can intervention be? Cambridge: CUP, 167-185.
- OTERO-LÓPEZ, J.M. (2001). «Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia». En C.Saldaña (dir. y coord.): Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente. Madrid: Pirámide.
- PALLARÉS, J. (2007). «Drogas y consumos juveniles». En R.Merino y G. de la Fuente (coords.): Sociología para la intervención social y educativa. Madrid: Universidad Complutense y Autónoma de Barcelona.
- PASTOR RAMOS, G. (2000) Conducta interpersonal: Ensayo de psicología social sistemática. Salamanca: Universidad Pontificia.
- PAULSEN, M.B.; WELLS, C. 1. (1998). «Domain differences in the epistemological beliefs of college students». Research in Higher Education, 39 (4), 365-384.
- PECHARROMÁN, I. (1995). «La autoestima y el entorno académico-familiar». Avances. Revista de Educación, 2, 12-18.
- PECHARROMÁN, I. (2000). «La verdad en que se está. Teorías epistemológicas cotidianas en alumnos y profesores de Filosofía». Paideia, 73.
- PECHARROMÁN, I. (2004): Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios. Madrid: UAM.
- PECHARROMÁN, I. (2005). «El conocimiento moral como dominio específico». Paideia, 72, 203-232.
- PECHARROMÁN, I.; PINTOR, M. (1998). Valores y afectos de los jóvenes en Secundaria. Madrid: Centro de Investigación y Desarrollo Educativo.
- PECHARROMÁN, I.; PINTOR, M. (2000). «Estrategias de aprendizaje desde una psicología de la instrucción en la asignatura de Ética. La investigación de las ideas previas». Paideia, 51.
- PECHARROMÁN, I.; PINTOR, M. (2001). «Diversidad de género en Secundaria». HORBA. Revista de Educación, n. 0, 39-42.

- PECHARROMÁN, I.; POZO, J.1. (2006). «¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemologías intuitivas en profesores y alumnos». En J. 1. Pozo y otros (eds.): Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (2001). «Analizar para opinar». Cuadernos de pedagogía, 298.
- PERRY, W. G. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- PETERSON, C.; SELIGMAN, M. (2004). Character strengths and virtues. A handbook and classification. Nueva York: Oxford University Press.
- PIAGET, J. (1983; orig. 1972). Adónde va la educación. Barcelona: Teide.
- PIAGET, J. (1984). El criterio moral en el niño. Barcelona: Martínez Roca.
- PINTOR, M. (2006). «Actitudes personales de los alumnos de Secundaria de la Comunidad de Madrid». Paideia, 76.
- PINTOR, M. (2007). «Análisis factorial de las actitudes personales en Educación Secundaria». Revista Internacional On-line de psicología.com, vol. 11, n. 1: www.psiquiatria.com/psicologia/revista/198/.
- PINTOR, M. (2008). Preadolescentes de hoy buscando su identidad. Madrid: Editorial CCS.
- PINTOR, M.; GIL, S.; GONZÁLEZ, P. (2002). «Formas de estudiar, sentir y consumir de los estudiantes de secundaria». HORBA, 2, 40-46.
- PINTOR, M.; GIL, S.; GONZÁLEZ, P. (2005). «La motivación en secundaria. Un estudio empírico». Revista Complutense de Educación, vol. 16, n. 1, 339-352.
- PINTOR MAYA, P. F. (2003). Estudio de la conducta de ejercicio de los adolescentes. Madrid: Investigación para el Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Autónoma.
- PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D. H. (2006). Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson.
- PINTRICH, P.R.; MARX, R.W.; BOYLE, R. A. (1993). «Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change». Review of Educational Research, 63 (2) 167-199.

- POZO, J. 1. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Morata.
- POZO, J. 1. (1996). Aprendices y maestros. Madrid: Alianza.
- POZO, J. 1. (2001). Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata.
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D. (1992). Habilidades cognitivas y currículum escolar. Salamanca. Amarú.
- PUNSET, E. (2005). El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas. Barcelona: Destino.
- RIGBY, K. (1 997). Bullying in schools. And what to do about it. Londres: Jessica Kingsley Pubj.
- RODRIGO, M. J. (1993). «Representaciones y procesos en las teorías implícitas». En M.J.Rodrigo, A.Rodríguez y J.Marrero (eds.): Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A. (1989). «Interpretación de las actitudes». En A.Rodríguez y J.Seoane (ed.): Creencias, actitudes y valores. Madrid: Alhambra.
- RODRÍGUEZ MAGDA, R. M. (2004). Transmodernidad. Barcelona: Anthropos.
- ROGERS, C. (1 977). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós.
- ROKEACH, M. (1973). The nature of the human values. Nueva York: Free Press.
- ROS, M. (2001). «Valores, actitudes y comportamientos: una nueva visita a un tema clásico». En M.Ros y V.V.Gouveia (coords.): Psicología de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados. Madrid: Biblioteca Nueva, 79-99.
- ROSENBERG, M. (1973). La autoestima del adolescente y la sociedad. Buenos Aires: Paidós.
- ROZALÉN, J. L. (2008). Entre la inquietud y la esperanza. Saber pensar, saber sentir. Madrid: Bohodón Ediciones.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1989). «La psicología moral. De Piaget a Kohlberg». En Victoria Camps (ed.): Historia de la Ética, vol. 3, 481 -532. Barcelona: Crítica.
- RUTTER, M. (2006). Genes and behaviour. Nature-nurture interplay explained. Oxford: Blackwell.

- RUTTER, M.; GILLER, H.; HAGELL, A. (2000). La conducta antisocial de los jóvenes. Madrid: Cambridge University Press.
- SALOMON, G. (ed.) (1993). Distributed cognition. Psychological and educational considerations. Nueva York: Cambridge University Press.
- SALOVEY, P.; MAYER, J.; CARUSO, D. (2002). «The positive psychology of emotional intelligence». En C.R.Snyder y J.S.López: Handbook of positive psychology. Nueva York: Oxford University Press.
- SÁNCHEZ TORRADO, S. (1998). Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SAVATER, F. (1991). Ética para Amador. Barcelona: Ariel.
- SAVATER, F. (2000). El valor de educar. Barcelona: Ariel.
- SCHOENFELD, A. H. (1992). «Learning to think mathematically. Problem solving, metacognition and sense making in mathematics». En D. A. Grouws (ed.): Handbook of research on mathematic teaching and learning (pp. 334-370). Nueva York: Macmillan.
- SCHOMMER, M. (1994). «Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusion». Educational Psychology Review, 6(4), 293-331.
- SELIGMAN, M. (1995). Indefensión. En la depresión el desarrollo y la muerte. Madrid: Debate.
- SELIGMAN, M. (2005). La auténtica felicidad. Barcelona: Byblos.
- SIMON, S.; HOWE, L.; KIRSCHEBANN (1977). La clarificación de valores. México: Avante.
- SINNOT, J. D. (1984). «Postformal reasoning: The relativistic stage». En M.L.Commons, F.A.Richards y C.Armon: Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development. Nueva York: Praeger.
- SMITH, C.; MACLIN, D.; HOUGHTON, C.; HENNESSEY, M. (2000). «Sixth-grade students' epistemologies of science: the impact of school science experiences on epistemological development». Cognition and Instruction, 18(3), 349-422.
- SNYDER, C.R.; LÓPEZ, S. J. (2002). Handbook of positive psychology. Nueva York: Oxford University Press.

- STERNBERG, R. J. (1989). El triángulo del amor. Barcelona: Paidós.
- STODOLSKY, S.S.; SALK, S.; GLAESSNER, B. (1991). «Student views about learning math and social studies». American Educational Research Journal, 28(1), 89-116.
- THEIS, A. (2003). «La resiliencia en la literatura científica». En M.Manciaux: La resiliencia: resistir y rehacerse. Barcelona: Gedisa.
- THORNLEY, C.; PARKER, R.; READ, K.; EASON, V. (2004). «Developing a research partnership: teachers as researchers and teacher educators». Teachers and teaching: theory and practice, 10, 1, 7-20.
- TONNIES, F. (1979). Comunidad y asociación. Barcelona: Península.
- TORREGO, J. C. (coord.) (2003). Resolución de conflictos desde la acción tutorial. Madrid: Consejería de Educación.
- TRIANDIS, H. C. (1974). Actitudes y cambios de actitudes. Barcelona: Toray.
- TURIEL, E. (1984). El desarrollo de conocimiento social. Moralidad y convención. Madrid: Debate.
- URRA, J. (2006). El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas. Madrid: La Esfera de los Libros.
- VATTIMO, G. (1986). El fin de modernidad. Barcelona: Gedisa.
- VENTURA LIMOSNER, M. (1992). Actitudes, valores y normas en el currículo escolar. Madrid: Escuela Española.
- VERDÚ, E. (2001). Adultescentes: Autorretrato de una juventud invisible. Madrid: Temas de Hoy.
- VILLANOVA, J.; CLEMENTE, A. (2005). La inteligencia emocional en adolescentes. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- VIZCARRO, C. (2002). «Innovación y métodos de enseñanza». En F.Michavilay J.Martínez: El carácter transversal en la educación universitaria. Madrid: Cátedra UNESCO de la UPM y Dir. Gral. de U. de la Comunidad de Madrid.
- VIZCARRO, C. y cols. (1996). ¿Qué objetivos persiguen las mujeres en su formación? Madrid: Universidad Autónoma.

- WELLMAN, H.M. (1990). The child's theory of mind. MIT Press. (Traducción castellana: Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños. Bilbao: Bilbao: Desclée de Brouwer, 1 995.)
- WESSLER, R. L. (2004). «El tratamiento de diferentes trastornos de la personalidad por medio de la terapia de valoración cognitiva». En V. E.Caballo (coord.): Manual de trastornos de la personalidad. Madrid: Síntesis, 441-461.
- WILSON, K.G.; LUCIANO, M. C. (2002). Terapia de aceptación y compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores. Madrid: Pirámide.
- WIMMER, H.; PERNER, J. (1983). «Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception». Cognition, 13, 103-128.
- YOUNG, J.E.; KLOSKO, J. S. (2001). Reinventando tu vida. Barcelona: Paidós.

Vocabulario básico

Pensando en los lectores no habituados a temas de psicología, ofrecemos de forma breve la explicación de algunos conceptos utilizados.

ADAPTATIVO: se dice del comportamiento, pensamiento o sentimiento que permite a la persona (o a cualquier ser orgánico) crecer y desarrollarse positivamente, pese a las dificultades.

APRENDIZAJE, INSTRUCCIÓN Y CONOCIMIENTO: el aprendizaje es el proceso de adquisición de conocimiento, que puede ser enriquecido mediante la instrucción intencional o enseñanza. Conocimiento es el resultado de la elaboración de contenidos o información. Todo lo cual es un proceso de construcción personal y social. Obviamente, todos estos conceptos tienen aspectos teóricos y prácticos; racionales y emocionales; conscientes y explícitos; y también implícitos y automáticos. Ciertamente, hoy estamos inmersos en la sociedad de la información (y también del desconcierto, el riesgo y de la desinformación) y del conocimiento; pero este último está aún peor distribuido. Seguramente hay una fuerte brecha abierta entre la posesión de capital tecnológico y de capital cognitivo, cultural y humano.

ASERTIVIDAD: capacidad de comunicarse abiertamente y hacer las cosas con claridad, de forma responsable y civilizada, sin agresividad añadida ni innecesaria. Ejemplos: dar opiniones, defender derechos, aceptar cumplidos, pedir explicaciones y hacer reclamaciones, dar las gracias y recibirlas. Es lo contrario de la agresividad más o menos manifiesta o soterrada (hay silencios que matan).

ATRIBUCIONES: causas percibidas (reales o no) de lo que hacemos, pensamos o sentimos; y de lo que nos ocurre o nos hacen. Así, nos podemos preguntar por qué estamos alegres y sonrientes o abatidos; por qué la gente me rechaza tanto; o me ríen las gracias sin ser gracioso; o me dan calabazas repetidamente. Es estupendo que las atribuciones o causas positivas (creerse buena persona o que te lo digan) sean estables y globales. Al atribuir a un hijo o a un amigo o alumno algo negativo que debe corregir (en tu manera de verlo), es mejor que utilices atribuciones específicas o concretas, externas e inestables; por ejemplo: «Hoy has llegado tarde y está incompleta tu redacción sobre el cubismo»; en vez de: «Eres un impuntual y tus redacciones son impresentables» o «Además de tarde, siempre lo hago fatal». Finalmente, advertir al lector que atribución, expectativa, lugar de control y percepción de autoeficacia son nociones muy emparentadas.

AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y AUTOIMAGEN: con estas palabras describimos cómo nos entendemos, e incluso nos comprendemos, a nosotros mismos.

El autoconcepto también abarca los aspectos emocionales y físicos. La autoestima tiene un carácter evaluador y de aprecio global. Mientras que la autoimagen se centraría más en la valoración y aceptación del cuerpo, tanto sus atributos físicos como su estética.

AUTOEFICACIA: es la creencia de que uno tiene las habilidades para ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones previstas y alcanzar ciertas metas. Las expectativas de autoeficacia para ejecutar habilidades y competencias son predictoras de los resultados.

AUTORREGULACIÓN: capacidad de control, aprendida desde la infancia y en buena parte consciente, de nuestro propio comportamiento y de mantener la acción hasta su culminación, aunque tengamos que aplazar tentadoras gratificaciones. Implica, según Albert Bandura, tres habilidades: autoobservación, autoevaluación y autorespuestas. Englobaría lo que sencillamente llamamos esfuerzo y fuerza de voluntad. También se relaciona con la autoeficacia. Incluye, por supuesto, la regulación de los sentimientos, para que, por ejemplo, no nos desborden ni la ansiedad ni el desánimo ni la impaciencia ni, mucho menos, la ira.

AXIOLÓGICO: proviene del griego «axis», que significa eje. Por ello, el vocablo «axiológico» hace referencia a los valores.

CERTEZA: confianza en la posesión de la verdad, correspondiente al conocimiento. Permite la afirmación de que dicho conocimiento es válido.

COMPETENCIA EMOCIONAL: habilidad para captar, modular y expresar sentimientos en situaciones sociales. Equivaldría a lo que hoy llamamos inteligencia social o emocional.

COMPETENCIA Y ACTUACIÓN: competencia es la capacidad de comprender, sentir o hacer algo individualmente o en grupo. Alguien puede tener competencia para expresarse bien y escribir novelas, pero por desidia no haber escrito un párrafo. Con todo, con frecuencia la competencia no es separable del ejercicio o actuación.

COMPETENCIAS: reflejan lo que debe saber, aplicar y hacer una persona, tanto en el terreno personal como en el académico, deportivo, profesional, social... Sentirse competente entraña percibirse a sí mismo con eficacia personal. Son una expresión de lo que somos capaces de conocer y hacer (habilidades, destrezas...); pero, sobre todo, manifiestan lo que somos, más allá del puro tener, debido a que incorporan valores, es decir, contenidos morales y éticos. En línea con diversas directivas europeas, las normas educativas españolas incorporan, como elemento del currículo y de la evaluación, las siguientes competencias clave o básicas: comunicación en la lengua materna y en lenguas extranjeras; competencia matemática, en ciencias y en

tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencia interpersonal, social y cívica; autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor; competencia cultural y artística. La adecuación entre competencia y actuación genera satisfacción y plenitud (fluir) personal; la inadecuación entre ambas produce estrés o, por el contrario, tedio y aburrimiento. Términos relacionados con el de competencia pueden ser los de capacidad y percepción de eficacia personal, ampliamente usados en este libro.

COMUNIDADES FELICES: esta expresión recoge una aspiración de la psicología y la sociología positivas, constituyendo toda una meta para ellas, ya que pretenden la realización de la persona en su vida personal y comunitaria.

CONSTRUCTIVISMO: sostiene que el conocimiento es una construcción, nunca definitivamente establecida, en la que se dan dos polos: un polo «objetivo» (que llamamos «realidad») y un polo «subjetivo», el cognoscente. Ambos polos se construyen y relacionan dialécticamente. Dentro de la perspectiva cognitiva, indica que el conocimiento lo elabora el sujeto a partir de los símbolos y representaciones culturales que recibe de la sociedad en la que vive. Las personas somos procesadores activos de información, que transformamos en conocimiento.

CREENCIA: saber en el cual se da una adhesión profunda y afectiva, no sujeta a prueba de veracidad. Algunas creencias constituyen la base de nuestra manera de ver el mundo.

CRITERIO: procedimiento mediante el que definimos qué entendemos por «verdad» y que nos ayuda a decidir si una proposición es verdadera o falsa.

CRONIFICADO: se dice de un comportamiento o actitud muy arraigada en la persona por el paso del tiempo.

CURRÍCULO OCULTO: contenidos y valores que se transmiten informalmente en los centros educativos, pudiendo, incluso, invadir el terreno académico. La educación de los sentimientos, la sexualidad y ciertos temas polémicos, cuyo tratamiento educativo se suele «olvidar» en clase y en casa, son inmediatamente tratados, quizá de forma insatisfactoria, por los grupos informales, seriales de televisión para adolescentes... y la red de redes.

DETERMINISMO: la concatenación de causas produciría necesariamente determinados efectos o consecuencias, ya sea en la naturaleza, la ciencia o la acción humana. Lo que ocurre es que, para los deterministas, desconocemos las causas desencadenantes y vivimos en una ilusión de libertad. Por el contrario, ya en 1927 Werner Heisenberg mostró en el ámbito de la ciencia el principio de indeterminación o incertidumbre, que afirma la imposibilidad de afirmar a la vez diversos pares de variables (tiempo y

posición; tiempo y energía...). En consecuencia, el conocimiento científico se basa en el probabilismo, pues está siempre sujeto a error y a cambio y superación.

DOMINIO: campo específico de conocimiento (ciencias naturales, matemáticas, moral, fonética...) al que se atribuyen características particulares en su adquisición o en el procesamiento cognitivo que exige. A veces se vincula a localizaciones o referentes neurológicos.

EGOCENTRISMO: incapacidad de reconocer lo que no sea el propio yo. Puede tener distintos niveles; por ejemplo, los niños tardan en adquirir la habilidad de ponerse cognitivamente en lugar del otro (tener una «teoría de la mente»). También los adolescentes mantienen un egocentrismo que les hace considerarse centro de atención y se sienten observados constantemente. Los adolescentes tienden a creer, sin practicar aún la empatía en profundidad, que los otros piensan y sienten como ellos. Propia de la adolescencia, ésta actitud tiene ribetes de narcisismo y de omnipotencia, actitud ésta en cierto modo caprichosa, con la que se pretende tener derecho a todo.

EMPATÍA: capacidad de ponerse en el lugar del otro para ver desde su punto de vista las personas o los problemas. También podemos comprender sus sentimientos. Pero ello no quiere decir que compartamos sus ideas, ni siquiera sus sentimientos, aunque los respetemos y valoremos con toda sinceridad y los tengamos en cuenta.

EPISTEMOLOGÍA (TEORÍAS Y CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS): concepciones que se refieren a la naturaleza, valor y adquisición del conocimiento. Puede hablarse de dos niveles de elaboración: «epistemologías personales» cuando se trata de creencias, más o menos espontáneas, que mantiene cada persona; o Teoría de Conocimiento o Epistemología sistemática, como rama del saber filosófico. Es una reflexión crítica sobre el discurso científico, así como sobre sus condiciones de posibilidad y de verdad. Además de la perspectiva propiamente filosófica, en psicología se estudian las creencias (que, con frecuencia, constituyen verdaderas teorías espontáneas en acción) que las personas tenemos - explícita o implícitamente - acerca de la ciencia y otros saberes («epistemologías personales»); y también sobre la naturaleza, verdad y certeza del conocimiento. En este libro hemos reflejado tres formas habituales de creencias o actitudes sobre la ciencia y el conocimiento en general: el realismo (pensar más o menos infantil o dogmáticamente que la naturaleza del conocimiento es fija y la ciencia no cambia; a veces, esta actitud dogmática genera como efecto rebote, su opuesta: el escepticismo, esto es, la verdad, si existe, no se puede conocer); el objetivismo (la verdad del conocimiento está en la comprobación de hechos y el establecimiento de regularidades o leyes científicas); y el constructivismo (las explicaciones científicas las construimos socioculturalmente).

EXPECTATIVA: es la anticipación no sólo de pensamientos, sino también de sentimientos y sensaciones, que efectuamos ante las consecuencias y resultados de

nuestros actos; y del valor que les atribuimos. Según sean nuestras atribuciones (causas que están en el origen de conductas o acontecimientos), así serán nuestras expectativas. Así, podemos esperar (la esperanza sería una expectativa muy positiva) ser eficaces para llevar a cabo con competencia una tarea (expectativa de autoeficacia) y de poner los medios para finalizarla bien (expectativa de resultados: éxito o fracaso). Una expectativa generalizada de fracaso podría conducir a la desesperanza y la indefensión.

FLUIR DE LA PERSONA: viene a coincidir con la experiencia de plenitud. Por ello, a veces, incluso perdemos la noción del tiempo ante tareas que para nosotros son retadoras o especialmente atractivas. Aunque, con frecuencia, dicha vivencia es costosa, como subir a una cumbre, en ocasiones es gratuita, como cuando quedamos arrobados por una mirada, un paisaje o un mineral. Entonces, la personalidad fluye libre y creativamente. Expresamos lo mejor de nosotros mismos y nos unimos a los demás. Mike Csikszentmihalyi ha estudiado empíricamente este fenómeno, como desarrollo de la psicología positiva, y desde una perspectiva motivacional.

HOLÍSTICO: indica una totalidad o visión de conjunto de algo. Así, estimamos a la vez las múltiples perspectivas desde las que comprendemos de forma integrada un asunto, una persona...

ILUSIÓN DE CONTROL O DE LIBERTAD: consideración irreal o fantasiosa de controlar una situación. Así, también, puede alguien creer que no se deja presionar por el grupo, ni por la moda, ni por la publicidad... Puede ser un espejismo: te hace ver libre cuando en realidad eres un conformista. El otro extremo, también irreal, puede ser la indefensión aprendida: «Estoy desamparado y no soy capaz de nada. No tengo recursos ni esperanza».

INDEFENSIÓN APRENDIDA, OPTIMISMO APRENDIDO Y ESPERANZA APRENDIDA: Martin Seligman halló empíricamente la actitud de abandono y rendición, fenómeno que acuñó como indefensión aprendida», como explicación de la depresión; se aprende a estar desamparado y a perder el control de la propia vida. En los últimos años insiste en las fortalezas del carácter y en las potencialidades de la persona para vivir una vida buena y feliz. Entre las fortalezas, que se pueden aprender, destacan el optimismo y la esperanza, expresiones popularizadas por la psicología positiva.

LUGAR DE CONTROL INTERNO O EXTERNO: es un concepto ideado por Julian Rotter, uno de los iniciadores del giro cognitivo de la psicología. Cribamos los estímulos que vienen de fuera desde una instancia o lugar muy profundo, que es la convicción o creencia en que somos nosotros agentes libres y responsables de nuestros actos (lugar de control interno), que dependen de nuestro esfuerzo, habilidad y responsabilidad; o bien dependemos de otros factores incontrolables: el azar, el

destino, la suerte o las maniobras de los demás (lugar o centro de control externo). El amable lector no debe creer que siempre es bueno el primer criterio: lo negativo es mejor dejarlo al control de la suerte o achacarlo a la incompetencia o error de los otros. Así, quizá, prefiere uno pensar que suspendió por la mala suerte o la incomprensión del profesor.

METACOGNICIÓN Y METACOGNICIÓN EMOCIONAL: suponen una reflexión sobre la propia capacidad de conocer y de sentir, así como de planificar y controlar las tareas y los sentimientos. Es un componente privilegiado de la capacidad de autorregulación. En cuanto al aspecto emocional se refiere, tiene mucho que ver con la empatía y con la inteligencia social y emocional.

MOTIVACIÓN: consiste en poner en juego (activar) pensamientos y sentimientos que nos pueden conducir a alcanzar ciertas metas. Impulsan y guían, pues, nuestra acción hacia objetivos (logros, valores...) que nosotros mismos (motivación intrínseca o autotélica, que viene de nuestro interior) nos proponemos conseguir. Reaccionamos afectivamente ante dichos objetivos o metas y tenemos la expectativa de alcanzarlos (expectativa de autoeficacia). Probablemente, de alguna manera, hemos considerado antes que merecen la pena para nosotros (expectativa de valor). Pero mantener el proceso motivacional no es tarea fácil. Es el comienzo de una larga marcha, por así decir: hemos de tomar decisiones y llevarlas a la práctica con esfuerzo y persistencia (fase volitiva o de autorregulación). Todo ello es complejo, pues supone mantener la acción y su ritmo, en vez de aplazar, que casi es sinónimo, muchas veces, de abandonar.

NARCISISTA: se puede considerar el polo opuesto de la autoestima, pues se aplica a la injustificada sobrevaloración de sí mismo. La persona habitualmente narcisista exagera las propias cualidades, hasta caer en el ridículo, a veces, y en la infantil actitud de omnipotencia, al creerse con derecho a todo. Suelen convertirse en individuos egocéntricos, que sólo se quieren a sí mismos, como Narciso, el famoso personaje mitológico, prendado de su imagen reflejada en las aguas.

NEUROTICISMO: se refiere al descontrol y vaivén emocional como forma permanente de expresarse. Podría ser una manifestación de la personalidad. Quien manifiesta neuroticismo pasa en breve tiempo de la alegría a la sospecha, a la ira; y luego a petición de amorosa reconciliación. En su extremo, es un problema para el interesado y para quienes le rodean. Su opuesto es el equilibrio emocional y la ponderación. Pero, vamos, que tampoco esto hay que llevarlo al extremo total de ni sentir ni padecer.

OBJETIVISMO: en cuanto concepción sobre el conocimiento, se caracteriza por creencias realistas, que aceptan la existencia de una «realidad» totalmente independiente del sujeto. El conocimiento pretende «copiar» o adecuarse a esta

realidad «exterior».

OPERACIONES CONCRETAS: estadio de desarrollo cognitivo, de 7 a 11 años, que permite acceder a la utilización de símbolos y entender conceptos como número y clasificación. Reconoce que la materia permanece igual, aunque se organice de otras maneras (concepto de conservación) y que se puede volver de una situación a otra previa (concepto de reversibilidad).

PENSAMIENTO FORMAL (o de las operaciones formales): estadio en el desarrollo de las habilidades cognitivas que surgen a partir de la adolescencia. Se caracteriza por el desarrollo de la capacidad de pensar más allá de la realidad concreta y entender plenamente las abstracciones simbólicas. La realidad es ahora un subconjunto de lo posible, de las posibilidades para pensar, ya que el adolescente tiene la capacidad de manejar, a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones, en vez de objetos concretos únicamente. Desarrolla, asimismo, estrategias de pensamiento hipotético-deductivo, que le permiten elaborar y comprobar hipótesis

PENSAMIENTO POSTFORMAL: añadido por algunos psicólogos a los clásicos estadios piagetianos, sería característico de personas de especial madurez y las habilita para aceptar la existencia de contradicciones, reconocer la dificultad de superarlas y proponerse como objetivo del conocimiento integrar y ampliar distintas perspectivas. Para ello cuenta con la estrategia de la empatía: ponerse en lugar del otro. También se le ha denominado pensamiento dialéctico.

PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS: en su versión negativa, son distorsiones o errores cognitivos que tienen lugar de manera inadvertida, no consciente. Por esto han sido denominados por Aaron Beck y los psicoterapeutas cognitivos como pensamientos automáticos, que hay que desenmascarar y reestructurar, para que, de rechazo, consigamos una mayor adaptación personal. Es decir, estaremos mejor integrados personalmente y con los que nos rodean, si nuestros pensamientos, sentimientos y acciones son más saludables, realistas y, a la vez, esperanzadores.

PERSONALIDAD RESISTENTE: capacidad de afrontar con sentido de la propia limitación, pero con eficacia, las adversidades y contratiempos de la vida, considerándolos de alguna manera esperables e inherentes a la condición humana. En este caso, la identidad personal no sólo no queda deteriorada sino que se crece, aprende, encuentra nuevos equilibrios y sale fortalecida. En una sociedad globalizada tan contradictoria como la actual, se impone facilitar a nuestros hijos y alumnos la adquisición de esta resistencia personal, aprendiendo a demorar recompensas y a encajar (integrar) frustraciones.

PERSONALIDAD, CARÁCTER Y TEMPERAMENTO: forma singular y habitual de comportarse, de sentir y de pensar, estable en diversos contextos y a través del

tiempo. Por eso podemos conocer a otros con un cierto margen de seguridad y confiar en que siguen siendo ellos mismos. Así, nos damos a conocer y somos todos previsibles. En casi todos los actos de nuestra vida, que no sean excesivamente rutinarios, expresamos muchas cualidades de nuestra personalidad. Ésta incluye también la forma de entenderse uno mismo, que es el autoconcepto. Y todo ello no ocurre siempre de forma consciente. El carácter sería la perspectiva de la personalidad en la que consideramos las cualidades aprendidas, fruto de nuestra relación con el contexto social y natural. Temperamento es otra mirada sobre la personalidad en la que nos fijamos más en las disposiciones, en principio, innatas, biológicas o, si se quiere, heredadas. Pero siempre con la mediación de la cultura, incluso desde el seno materno. En definitiva, son formas de hablar y de entender el dinamismo integrado de la personalidad. Los llamados rasgos de personalidad serían estrategias básicas interpersonales, desarrolladas por la interacción entre las disposiciones innatas y la influencia ambiental.

POSITIVISMO: creencia que afirma que el único conocimiento auténtico es el científico y que tal conocimiento solamente puede surgir de la afirmación positiva de las teorías a través del método científico. En su afirmación más extrema, lleva al menosprecio de otros saberes y al establecimiento de la ciencia como saber absoluto.

POSTMODERNISMO: forma de pensamiento actual - con su correspondiente estilo de vida - que abandona los grandes sistemas filosóficos y la posibilidad de la búsqueda de la verdad, como tal. En su lugar, intenta dar respuestas personales («buscarse la vida» es una expresión que la retrata) a problemas concretos, estableciendo una pluralidad de verdades más o menos acomodaticias, que conviven y se toleran. Huyendo del atroz pensamiento único y dogmático, que puede desembocar en algún tipo de dictadura, se refugia en el pensamiento débil, que prácticamente renuncia a construir una objetividad compartida.

PROBLEMA MAL ESTRUCTURADO: se refiere a aquellos problemas, especialmente de índole social y moral, cuya solución presenta múltiples alternativas y perspectivas posibles. Al no haber una única solución, abre un campo de diálogo y argumentación no exento de incertidumbre.

PSICOLOGÍA POSITIVA: es heredera de la psicología humanista de Abraham Maslow (autorrealización como motivación máxima), Carl Rogers (creador de la terapia no directiva, centrada en el cliente, que no paciente) y Víctor Frankl (resistente en Auschwitz), entre otros. También estimamos que late la influencia de la teoría de la percepción de autoeficacia de Albert Bandura, con su correspondiente marco teórico-social y cognitivo. Con base experimental, a partir de su mentor Martin Seligman, seguido del americano de origen húngaro Mihaly Csikszentmihalyi, se plantea el desarrollo de las potencialidades físicas, mentales y morales de la persona. Todo ello parece facilitarse mediante el compromiso con la familia, la comunidad... la

humanidad, así como a través de la posible trascendencia a valores que nos superan como individuos. Así, haciendo significativa la vida, se ha podido mostrar que se alcanzan ciertos indicadores concretos de satisfacción personal y felicidad (lo cual sería lo mismo que considerar la posibilidad de estudiar científicamente la felicidad). Particularmente clave es el fluir libre y expansivo de nuestra personalidad, para centrarnos en las personas y en las tareas (relación, trabajo, juegos), lo cual se muestra en la capacidad de establecer metas, proponerse retos y emplear las fortalezas de nuestro carácter.

REALISMO A LA DEFENSIVA: actitud objetivista presente ya en los preadolescentes y adolescentes. Supone el descubrimiento de la incertidumbre y la incapacidad de hacer frente al relativismo, por lo que prefieren replegarse a convicciones absolutas, de carácter dogmático.

RELATIVISMO: concepción que asume que no se puede conocer ni se podrá establecer la «verdad» de ninguna afirmación sobre «realidades». El último contexto de referencia de nuestras afirmaciones es cada sujeto particular o el contexto sociocultural desde el que se genera la aseveración.

RESILIENCIA: capacidad propia de la personalidad resistente, para enfrentarse con las adversidades y retos de la vida. Pero es también algo más que la mera resistencia y fortaleza; es la capacidad de aprender de los problemas y sufrimientos y crecer y desarrollarse aún más como persona. Supone una aceptación realista de los hechos, pero también una comprensión en positivo (característica de la psicología positiva) de las posibilidades de cambio, con esperanza. Por tanto, implica una elaboración cognitiva de los acontecimientos vitales. Todo este proceso suele ser facilitado por el modelado de alguna persona significativa real o virtual (lectura, película...).

SOCIOPATÍA: característica del sociópata o persona inadaptada en su entorno social. Se caracteriza por la falta de empatía con sus interlocutores, que pueden terminar siendo sus víctimas, de alguna manera, en sus pertenencias o en su propio ser físico o psíquico. Se es, en su extremo, incapaz de prever las consecuencias de sus actos, porque carecen de consecuencialismo moral (es decir, no se responsabilizan de las repercusiones de su acción). También es una forma de denominar, en su sentido más estricto, el desorden antisocial de la personalidad.

SUBJETIVISMO: tipo de relativismo que rechaza la validez de cualquier criterio de verdad y refiere la validez de las «afirmaciones» únicamente a cada sujeto particular que las emite.

TEORÍA DE LA MENTE: capacidad de atribuir pensamientos, representaciones e intenciones a otras personas. Se desarrolla a partir de los 4 años.

VIGOREXIA, ANOREXIA Y BULIMIA: son términos contrapuestos, pero se implican por oposición y también por su parecido; son conductas desmesuradas en respuesta a la imagen corporal (posiblemente distorsionada), aprendida ésta, a su vez, por la influencia social, publicidad y modas. En el fondo, son fruto de la ansiedad que, de forma más o menos clara, padece el individuo. Lavigorexia sería una adicción (comportamiento compulsivo) al ejercicio físico, para, por encima de todo, tener buena imagen corporal, como condición necesaria para aceptarse a sí mismo y creer que te van a aceptar los demás. La anorexia también es una manifestación obsesiva hacia un modelo social de buena imagen como extrema delgadez, lo cual lleva a no alimentarse adecuadamente, incluso con provocación de vómitos. La bulimia o impulso excesivo a la ingesta, a veces en vaivén con la anorexia, aparece dentro del mismo sistema compulsivo de relaciones de amor y odio, por así decir, con la comida y la buena imagen que se considera socialmente aceptable.

Índice temático

A

- adherencia al ejercicio físico, 291
- adultescencia, 107
- adultescentes, 73, 102
- apego, 269, 275
 - relación de apego, 237
 - vinculación afectiva, 279
- atribuciones, 279
- atribuciones causales, 279, 280
 - error fundamental de atribución, 282
- autocontrol, 268
- autoeficacia, 50, 219
- autoeficacia colectiva, 115, 116
 - comunidades con autoeficacia, 275
 - eficacia colectiva de los profesores, 233
- autoestima, 205
- autorregulación, 224, 332
 - *akrasia* o falta de autodomio, 91
 - capacidades autorreguladoras, 241
 - competencia autorreguladora, 124, 224

- esfuerzo, 125
 - fuerza de voluntad, 89, 203, 224
 - volición, 124
 - voluntad, 123, 124, 262
- autorregulación y autoeficacia, 333

B

biblioterapia, 229
 biorritmo, 218
 búsqueda de sensaciones y experiencias, 279

C

calidad de vida, 286, 287
 carácter, 208, 220
 clarificación de valores, 207, 295
 conformismo con el grupo, 267
 confrontación de valores, 295
 constructivismo, 305
 constructivismo moral, 168
 creencias epistemológicas:

- y cosmovisión, identidad y personalidad, 334
- y empatía, 340

- y estrategias de aprendizaje, 332
 - y rendimiento académico, 334
 - y tipo de personalidad, 338
- currículo oculto, 28, 110, 262

D

decrecimiento y sostenibilidad, 53
 deseo, 260, 262
 dilemas:

- conflicto de valores, 180

 dominios de conocimiento, 328
 dudas «al por menor» y «al por mayor», 313

E

egocentrismo, 78, 156
 empatía, 40, 157, 206
 endorfinas, 290
 epistemología, 301
 epistemología moral, 165
 epistemologías implícitas, 334

- y cosmovisión e identidad, 350

 escepticismo, 311
 ética mínima, 208, 219
 excelencia, 207
 expectativas, 282

- profecía que se cumple a sí misma, 282

F

familia, 66

- contextos familiares autotélicos, 147
- entendimiento con los padres, 140

 familias *fortalecidas*, 139

felicidad, 241

fluir, 249

- experiencia óptima, 139, 250, 251

- plenitud, 250

fortalezas del carácter, 21, 29, 51, 209, 220, 221, 231

frustración:

- tolerancia a la frustración, 267

G

gratificación tardía, 90

H

hedonismo, 175

hiperactividad, 278

hormonas, 278

I

ilusión de control, 266

- y conformismo, 273

incertidumbre, 318

indefensión, 223

indefensión aprendida, 29, 266

indefensión y desesperanza aprendidas, 29

inteligencia emocional, 110

- modelo de inteligencia emocional en adolescentes, 110

investigación-acción, 27

J

jerarquía de valores, 69, 72, 74

juego de ganar-ganar, 257

- criterio de ganar-ganar, 222

juvenilización, 107

L

lugar de control, 238

M

metacognición, 125

- capacidad metacognitiva, 21
- metaconocimiento epistemológico, 354

minimalismo, 53

motivación intrínseca o autorregulada, 113

- metas autopropuestas, 252

N

neuroticismo, 237

niveles de aspiración, 122

niveles evolutivos de moralidad:

- preconvencional, 158
- convencional, 158
- postconvencional, 160

norma subjetiva, 291

O

objetivismo, 301

objetivismo moral, 168

omnipotencia:

- sentimientos de omnipotencia, 264, 266

optimismo:

- estilo explicativo optimista, 238

optimismo aprendido, 29, 267

organismo cibernético (*ciborg*), 284

P

pensamiento formal, 41, 42, 313

pensamiento lateral, 289

pensamiento postformal o dialéctico, 343
personalidad autotélica, 147
personalidad resistente, 276, 279, 359
– personalidad autónoma, 137
placer, 261, 262
pluralismo, 295, 318
policonsumo de sustancias, 271
postmodernidad, 105
postmodernismo, 335
postmoderno, 344
problemas mal estructurados, 332, 354
profesor quemado (*burn-out*), 112
psicología positiva, 28, 51, 215, 218, 220, 240, 295

R

racionalidad instrumental, 206
razón objetiva, 206
realismo a la defensiva, 336
realismo moral, 156
redes sociales:
– *Facebook*, 111
– *Tuenti*, 212
reduccionistas, 145
relativismo, 303
– contextual, 315
– crisis relativista, 321
– epistemológico, 337
– moral, 168
– subjetivista, 312
relativismo comprometido, 318
relativismo crítico, 319, 325
resiliencia, 215, 223, 268
– fortalecimiento, 268
resilientes, 247, 267
risoterapia, 290
ritos de paso, 78

S

salud percibida o subjetiva, 287
sistema social sexo-género, 144
soledad epistemológica, 313, 314
sonrisa Duchenne, 289
sustancias psicotrópicas, 271

T

talantes morales, 189

- jóvenes comprometidos, 196
- jóvenes deontotónicos, 192
- jóvenes fustigadores, 197
- jóvenes hedonistas, 194
- jóvenes integrados, 191

temperamento, 237, 244
teoría de la mente, 299

- prueba de la «falsa creencia», 307

teoría interpretativa, 309

teorías implícitas:

- y valores, 70

testosterona, 278

V

valores:

- terapia de aceptación y compromiso con los valores, 263

- terapia de valoración cognitiva, 263

vértices del amor, 218

vigorexia, 285

Y

yo ideal, 155

Colección TÉCNICAS y HABILIDADES

libros prácticos para utilidad de estudiantes, educadores y familias

1. Técnicas de estudio para adolescentes.

Antonio González

2. El estudiante eficaz.

Antonio Valle y otros

3. Argumentar y razonar.

Félix García Moriyón y otros

4. Consigue una excelente memoria.

Luis Sebastián Pascual

5. Estrategias para aprender a dibujar.

Isabel Agüera

6. Mapas de aprendizaje.

Luis Sebastián Pascual

1 Rogamos al esforzado lector no habitual de este tipo de publicaciones, que, dado el caso y si lo estima conveniente, recurra al Vocabulario del final del libro, donde se explican algunos términos y nociones.

2 La indefensión equivaldría a sentirse impotente, desamparado. La desesperanza, al pesimismo.

3 SU larga duración - dos horas - exige, aún más que de costumbre, que el moderador prepare con tiempo la actividad (ficha técnica, guión, preguntas para la reflexión posterior...) y el formato con que se va a presentar a la clase, a la reunión de padres o de profesores. También habría que decidir si se le va a dar un carácter interdisciplinar, con la participación de expertos (que pueden ser alumnos que se hayan documentado, consultando a los autores literarios citados y mirando no obsesivamente en Internet), si

se van a seleccionar secuencias, etc. Además de la recién estrenada La clase, candidata francesa a los Oscar, podemos encontrar muchos títulos sugerentes para el aula o el cineforo familiar, como los sugeridos por el excelente artículo «Adolescentes en la pantalla», de Norberto Alcover, en la revista A vivir (septiembre 2008); desfilan títulos como Babel, Barrio, Mensaka, Gente corriente... que pueden sugerir muchos otros, según la edad y el propósito (que es posible que sea desbordado).

4 A partir de Javaloy, 2007. También - en familia, en clase o en tutoría - se pueden discutir los puntos de vista diferentes y las razones que se aportan. Igualmente, es útil hacerse uno a sí mismo de nuevo el cuestionario transcurridas unas semanas... y comparar.

5 Relativamente definitivo, valga la expresión. Piaget mismo habla del pensamiento dialéctico, que se podrá conseguir progresivamente en la madurez.

6 Fierro refiere que un 59% de 2.000 chicas interrogadas sobre qué cambiar en su vida o su persona, optó por desear cambios en apariencia física, frente al 4% que prefirió mayor capacidad intelectual. La eficiencia y el atractivo físico son predictores de autoestima, de aquí la importancia, entre otros motivos, de la Educación Física y Deportiva. No cabe duda de la importancia del conocimiento y la reconciliación con el cuerpo y la relación no culpabilizadora con él. Pero, «fuera del psicoanálisis, no se suele definir a la adolescencia por la eclosión de la sexualidad, sino más bien por otros fenómenos, como la adquisición de la independencia o de la identidad personal» (1986:134).

Esto es tan importante, que el grupo de pares rebasa a la familia en cuanto a significatividad y en cuanto a necesidad de reconocimiento y pertenencia. Nos debe hacer pensar a los adultos - padres y educadores - el análisis de Godman, referido por Fierro, o. c., p. 122: hay mayor correlación entre la personalidad ideal y la real percibida por los adolescentes (0,45), que la manifestada por los adultos (0,15) y por los profesores (-0,53). A este respecto, David Ausubel refiere gráficamente la búsqueda de nuevos derroteros por parte de los adolescentes: «desatelización familiar, y «resatelización grupal». Cabría quizá añadir que hoy la pandilla mixta y la relación dual aparecen con mayor antelación y naturalidad que hace unos años.

8 La primera sorpresa ocurrió al plantear este ejercicio, a modo de dinámica de grupo, en un curso a profesores con experiencia. Todos se colocaban en medio de la sala (como si fuesen la red de un imaginado campo de tenis), en el punto medio (5). Se nombraba una cualidad, de las que hemos listado, y cada uno se desplazaba hacia el 1 o el 10, según creyese que poseía dicha cualidad en poco o en mucho. Realmente, se visualizó cómo en todos los rasgos dramatizados se entremezclaron hombres y mujeres.

9 Véase la «sonrisa Duchenne» y otros aspectos de la relación con el cuerpo y su

expresión en el capítulo 11: «En forma: Sentirse bien, verse bien».

10 Este es el lema del minimalismo en arquitectura, entorno personal y diseño en arte y en paisaje, por poner unos ejemplos; pero es, sobre todo, una actitud ante la ecología y ante la vida, esto es, usar lo necesario con austeridad. La plenitud personal no se alcanza con el abuso de cualquier tipo de bien o energía, comenzando por la psíquica y terminando por la que hallamos en la naturaleza; sino más bien poniéndola al servicio de la calidad de vida para todos (presentes y ausentes, con voz y sin voz, hoy y en el futuro), y de la armonía personal, social y con nuestro entorno global. ¡Menos es más! Serge Latouche y Carlos Taibo han presentado en «La Casa Encendida» (Madrid, 9 de diciembre de 2009) un proyecto humanizador de decrecimiento cuantitativo y sostenibilidad cualitativa.

11 Los procesos de autorregulación no son siempre conscientes. En ellos, por cierto, juegan un papel decisivo las competencias adquiridas, así como la percepción de control de la acción y de la situación, lo cual ha sido definido por Bandura (1999) como autoeficacia percibida.

12 La muestra aleatoria (estratificada por zonas y niveles educativos: último curso de Primaria, Secundaria obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional) la componen 1.771 estudiantes de la Comunidad de Madrid, chicos y chicas de 11 a 19 años, pertenecientes a la enseñanza pública y concertada (excepto dos centros privados). Además de usar la mencionada metodología cuantitativa, se han hecho 100 cuestionarios abiertos, con preguntas similares, con objeto de indagar la densidad conceptual o cualitativa que los estudiantes atribuyen a los contenidos de la encuesta cuantitativa.

13 El análisis factorial de 7 componentes principales explica el 38% de la varianza; es decir, la variabilidad del espacio del problema que nos ocupa: valores, actitudes, competencias y comportamientos de los jóvenes que han contestado a nuestro cuestionario. Los factores o agrupaciones son descubiertos automáticamente por el sistema estadístico, dada la semejanza o correlación entre los datos (las contestaciones de los alumnos). El 62% restante de las variaciones estaría constituido por síntesis equilibradas de características, de tal manera entremezcladas que no darían lugar a estilos o perfiles definidos. También hemos tenido en cuenta otro análisis con 9 agrupaciones o factores, prácticamente idéntico desde el punto de vista de la interpretación, sólo que explica más variabilidad, el 44%, pero fragmenta algún factor en dos. Así queda segregado el consumo exagerado de porros y alcohol, respecto del factor deseo impulsivo; y resiliencia, respecto de sentido y metas. Para la explicación hemos preferido el análisis más económico de 7 factores.

14ABC, 21 de septiembre de 2008.

15 Entrevista en el diario El Mundo, 31 de mayo de 2008.

16 Valores y afectos de los jóvenes en la Enseñanza Secundaria. Investigación financiada por el CIDE, convocatoria del 6 de marzo de 1996.

17 En este perverso afán de compartir el estilo de vida adolescente, los últimos datos (Antena 3, 28-9-2008) señalan un aumento de la anorexia en mayores de 30 años.

18 Recordemos que la inteligencia emocional, siguiendo a quienes acuñaron la expresión, Peter Mayer y John Salovey (ver, por ejemplo, su artículo, conjuntamente con David Caruso, «The positive psychology of emotional intelligence», en el muy conocido manual de la psicología positiva de 2002) consistiría en un conjunto de habilidades para percibir, descifrar, expresar y regular a lo largo del tiempo las emociones (propias y ajenas), que también forman parte muy influyente de los procesos del pensamiento. José Salvador Villanova y Antonio Clemente (2005) señalan en su modelo de inteligencia emocional en adolescentes tres características intrapersonales de la inteligencia emocional: el autoconocimiento, la automotivación (que tiene bastante relación con el rendimiento académico) y el autocontrol; y dos interpersonales: la empatía y las habilidades sociales.

19 Además, existen en la red páginas que diversos buscadores ofrecen, incitando, por ejemplo, a la anorexia - bordeando, al menos, la legalidad - y a otras cuestiones negativas, agresivas y destructivas (hechos de violencia...). Incluso los mismos interesados «cuelgan» ingenuamente sus fotos con datos personales («Facebook», votamicuerpo.com: conoce gente y liga mientras puntúas sus fotos y ellos te puntúan a ti...), para ser tenidos en cuenta y no perderse ninguna oportunidad de contacto y valoración (presuntamente). Pueden ser objeto de chantajes y arrepentirse muy pronto de su imprevisión. Pero nada más lejos de nuestra intención que provocar que los padres se constituyan en espías y expertos hackers que vayan siguiendo las huellas informáticas de su hijos. Insistimos en la comunicación ininterrumpida y la persuasión.

22 Pueden encontrarse probadas estrategias en Resolución de conflictos desde la acción tutorial, coordinado por Juan Carlos Torrego (2003), publicado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid; y La mediación escolar. Un camino nuevo para la gestión del conflicto escolar, de José Antonio San Martín (2003), Editorial CCS, Madrid. Y también un clásico en tutoría: Planificación y desarrollo de la tutoría en la Educación Secundaria, de Manuel Martínez Díaz (1 995), Magister, Madrid.

23 Basada en La naturaleza de los valores humanos, de Milton Rokeach, pionero en su estudio científico.

25 Puede verse, a este respecto, el epígrafe que dedica R.B.Burns, o. c., a las prácticas de educación de los niños, pp. 213-228.

24 Si bien es cierta la importancia de la familia, en cuanto al período de la

adolescencia, hay que tener en cuenta la relevancia progresiva de los compañeros como los «otros significativos» y su «resatelización» en torno a ellos, que puede superar, en algún aspecto, la importancia de los padres.

26 «Identidades», El País, 20-12-1997, p. 13.

27 Por supuesto, en tensión con un relevo generacional que permita a los hijos progresivamente construir su propia autonomía intelectual, afectiva, moral y social.

28 Vaya el reconocimiento al profesor Ignacio Pozo Municio, director de la tesis doctoral «Teorías epistemológicas implícitas».

29 Un artículo del periódico ABC, del 12 de diciembre de 2008, «La tiranía de los sin límite», comentaba: «Arrumbada la autoridad, instado el presentismo y borrados los límites, una generación de maleducados que no conoce el sacrificio ni el esfuerzo amenaza con dilapidar la paz social y pulverizar el progreso. Y, descuide, no son bárbaros invasores: los hemos criado, son nuestros hijos».

30 Se ha llevado a cabo un análisis factorial sobre 40 variables, relativas a cualidades de los jóvenes. Se ha aplicado el procedimiento varimax y se han obtenido 5 factores, que explican el 36,6% de la varianza.

31 La raíz griega de esta palabra, deontos, significa deber.

32 Antagonistas de Sócrates que cobraban por enseñar y no creían que las cosas tuviesen una naturaleza o esencia, ni que hubiese leyes naturales, sino que todo era instinto, poder, apariencia, convención, e incluso conveniencia e interés. Todo esto suena a muy actual.

ss Alumbramiento - cual parto - de las ideas en la mente del interlocutor.

34 Victoria Camps. Entrevista en la revista MAS; Octubre 2008.

as Cambio de mentalidad y, consiguientemente, de estilo de vida.

36 Educar proviene del latín educere (educere á educare) y viene a significar «sacar desde adentro hacia afuera», «guiar». En nuestro contexto, revelar lo mejor de cada uno, las propias potencialidades.

38 Nos referimos al personaje de «Demiam», del libro de Hermann Hess.

37 Precisamente en estos días, febrero de 2009, está en toda la prensa la dramática desaparición y posible muerte de la joven Marta del Castillo, presumiblemente a manos de compañeros adolescentes asiduos de redes sociales, en concreto Tuenti.

39 También puede formularse como pensamiento todo o nada, blanco o negro.

40 Los excesivos e inapropiados debo y debería pueden dar lugar a sentimientos distorsionados de culpa. Es más adaptativo sustituirlos por puedo, podría; prefiero, preferiría; «conviene que» en vez de «tengo que» o «tenemos que».

41 Con la consiguiente descalificación de lo positivo, que - injustamente- no cuenta.

42 Más instrumentos de evaluación, con posibilidad de seleccionar idioma y obtener puntuación, se puede encontrar en <http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/Default.aspx>, donde, además, es posible hallar valiosa información sobre la psicología positiva. O, más fácil, poner en un buscador «psicología positiva» e ir investigando.

43 Sin ellos, sin su apoyo, los adolescentes comunican que se alienan en la persecución compulsiva del placer, la juerga, el riesgo o la búsqueda de sensaciones en la aventura, que pueden terminar en diversas formas de adicción.

44 Ejemplificando el neuroticismo: algunos pueden ser inhibidos, evitadores y miedosos; otros, iracundos y amenazadores, etc.

45 También podría ser al revés: las personas más felices hacen fragar matrimonios o parejas que comparten más afectividad positiva, felicidad. Todo lo cual no quiere decir que personas, parejas y comunidades felices no tengan problemas ni dejen de tener sentimientos negativos también. Pero, puestos en la balanza, son los sentimientos positivos en los que se apoyan para obtener fortalezas y los que dan más peso al significado a sus vidas.

46 Esta genuinidad y verdad originaria de lo bueno, de la felicidad, de las fuerzas del carácter es definitorio de la psicología positiva. En efecto, en absoluto provienen de algo malo que haya que reprimir o sublimar, sino que son fuente primigenia del comportamiento humano. ¡De la condición humana también brota la felicidad! Por eso, la meta no es sólo curar la enfermedad y aliviar el sufrimiento. Tras este punto cero, hay que ir más allá y vivir emociones positivas, construir fortalezas, otorgar sentido a la vida y consolidar instituciones positivas.

47 Hace tres años, con la misma pregunta a 5.349 alumnos adolescentes (11- 19 años), obtuvimos un 80% de estudiantes felices. Elzo (2006) obtuvo el 82% en 1999.

48 Dicho sea en sentido amplio, pues se trata de sensaciones, afectos, emociones y vivencias o experiencias relacionadas más intensamente con la corporalidad.

49 Creado en 1984 por Edward Diener, publicado en Journal of Personality Assessment 49 (1985) 71 -75, por Edward Diener, Robert Emmons, Randy Larsen y

Sharon Griffin.

50 Puede verse al respecto la amplia revisión que de estos temas hace Amandine Theis (2003) en *La resiliencia en la literatura científica* (ver Bibliografía citada).

51 Hoy en España es el tabaco la mayor causa de mortalidad, por encima de los accidentes de tráfico y la droga.

52 Advertimos al lector no habituado al tratamiento de estos temas sobre algunos errores muy comunes: hay muchos padres y adultos que no consideran droga al alcohol; no suele haber percepción de riesgo y en los hogares se modela con frecuencia a los jóvenes con el espectáculo del consumo no muy moderado de este depresor del sistema nervioso, lo cual es tremendamente negativo para la comprensión de los usos y efectos de este producto. Por otra parte, muchos jóvenes hoy ya no consideran droga al cannabis (porros, marihuana...).

es Con provecho puede consultarse el libro de Francisco Mora (2006), *Los laberintos del placer en el cerebro humano*. Madrid: Alianza.

54 Ni que decir tiene que sus correspondientes negativas y globales descalifican a la persona, y la pueden volver negativa, indefensa, poniéndola en el camino de la depresión. Un ejemplo podría ser la reacción de un padre furioso (quizá después de haber pasado meses sin supervisar su conducta ni comunicarse a fondo) ante un hijo trasnochador y con bajas calificaciones: «¡Eres un inútil, un parásito y un futuro delincuente!». Las atribuciones derrotistas suelen producir expectativas catastróficas. Incluso, si son interiorizadas por el joven, pueden transformarse en profecía que se cumple a sí misma.

es A este respecto, Fernando García Selgas (2008) recoge y aplica la concepción de Donna Haraway, teórica de la ciencia y feminista, del hombre como organismo cibernético (= ciborg, abreviadamente). Kybernes en la Grecia clásica era el piloto de la navegación. Somos ciborgs porque estamos permanentemente conectados a las redes de la información y la navegación informática, que nos configuran personal y socialmente.

56 Ver Manuel Ventura Limosner, *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*, Madrid: Escuela Española, 1992: 32 ss. Y S.Simon, L.Howe y H. Kirschenbaum, *Values clarification*, Nueva York: Warner Books, 1995. Se sitúan en una línea humanista, cuyo testigo ha tomado la actual psicología positiva.

57 John Rawls, en «La idea de una razón pública», *Isegoría* 9 (1994) 5-40, afirma como deber ciudadano el pluralismo o la coexistencia de creencias con pretensión de verdad; la búsqueda de ideales aceptables por todos a través del diálogo no es una etapa provisional, sino un rasgo permanente de la cultura democrática.

58 Comprensión interpersonal a través de la palabra: «día» significa a través de; y «logos», palabra razonable, inteligible, con sentido.

59 Vaya nuestro reconocimiento al profesor José Ignacio Pozo Municio, director de la tesis «Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios».

60 Para un análisis más detallado, remitimos a Pecharromán, 2004.

61 Acuarela que compró Walter Benjamin en 1921, y que hoy está, tras muchas peripecias, en el Museo del Holocausto de Jerusalén. A esta horrorizada figura la llamó el ángel de la historia en sus Discursos interrumpidos.

Índice

Prólogo	13
Introducción	16
MOTIVOS PARA UNA REFLEXIÓN Y ACCIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS ADOLESCENTES	22
2. El descubrimiento de las claves para la acción educativa	24
3. Preguntas para la reflexión crítica	26
EL DESARROLLO EVOLUTIVO DE LAS COMPETENCIAS ADOLESCENTES	30
2. Algunas claves del proceso evolutivo adolescente en actitudes y valores	32
3. Reflexión crítica para orientar la práctica	41
MARCO CONCEPTUAL Y ANCLAJE DE VALORES, AFECTOS, ACTITUDES Y COMPETENCIAS	43
2. Relación de los valores con las actitudes y los comportamientos	45
3. Centralidad relativa de los valores	46
Resultados del estudio experimental	49
ADOLESCENTES CON VALORES	51
2. 0 tempora, ¡qué tiempos los de hoy!	53
3. 0 mores, ¡qué costumbres las de hoy!	60
3.1. La jerarquía de valores en nuestros adolescentes	62
3.2. Creo en la amistad, sobre todas las cosas	64
3.3. Los adolescentes por la utopía	66
3.4. Valores de integración social	77
3.5. Valores ligados a la sociedad del bienestar y del ocio	85
3.6. Lo que menos valoran los adolescentes	89
4. Conclusión: un horizonte de esperanzas	92
LOS VALORES Y EL MUNDO ACADÉMICO	94
2. El relevo cultural formal e informal	95
3. La motivación y la autorregulación	98

4. Percepción de los compañeros	101
5. Identificación con los profesores y el centro educativo	102
6. Orientación y toma de decisiones	106
7. Cuestiones críticas para la reflexión y el debate	109
LA SINTONÍA CON LA FAMILIA Y LOS VALORES	111
1. La identidad familiar	112
2. Las diversas situaciones familiares	113
3. Modelado de valores y adquisición de competencias en la familia	116
4. La relación familiar de los adolescentes	119
5. ¿En quién confían los alumnos?	123
6. Evaluación de la personalidad motivada, resistente y de la satisfacción con la vida de hijos y pa	125
MORALIDAD EN LA ADOLESCENCIA	130
2. Adolescentes en desarrollo moral	131
2.1. Los adolescentes han accedido a un estadio de moral autónoma, según Piaget	133
2.2. Los adolescentes pueden acceder aun nivel postconvencional, según Kohlberg	134
3. Criterios morales en los adolescentes	140
3.2. La conciencia moral en los adolescentes	147
3.3. Una cosa es predicar	150
3.4. La tendencia generacional	152
4. Desarrollo moral en los adolescentes	154
4.2. ¿Regresión en la adolescencia tardía?	157
4.3. ¿Qué tendencia se aprecia en los adolescentes?	160
4.4. Talantes morales en nuestros adolescentes: integrados, deontotónicos, hedonistas, comprometidos	161
5. Educando en valores	173
5.1. ¿Estamos formando hongos?	174