



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

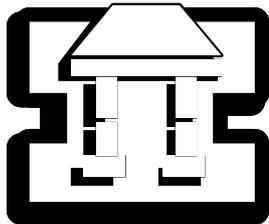
EL PSICÓLOGO ANTE EL BAJO RENDIMIENTO
ESCOLAR POR CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN
ADOLESCENTES DE SECUNDARIA

TESIS TEÓRICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N :
NELLY RIZO PADILLA
ELDA MARIA ZAMORA ORTIZ

COMISIÓN DICTAMINADORA:

MTRO. JUAN ANTONIO VARGAS BUSTOS
DRA. SANDRA ANGÉLICA ANGUIANO SERRANO
LIC. MARIA DEL ROSARIO GUZMÁN RODRÍGUEZ



TLALNEPANTLA, EDO. DE MEXICO

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Nelly Rizo Padilla

A mis PADRES:

Por brindarme todo su apoyo incondicionalmente en cada uno de los momentos en mi carrera. Gracias a su esfuerzo, a su empuje y a todo su amor hoy hemos cumplido nuestro sueño. El camino fue duro, algunas veces inaguantable, pero el pensar en ustedes y en el enorme esfuerzo que también hacían para que yo tuviera una carrera profesional, me inspiró a seguir a delante. Es por ello que ahora les dedico el fruto de este trabajo y les prometo que en cada paso que dé siempre estarán en mí y juntos llegaremos muy alto.

A mi HERMANA:

Porque sin quererlo fuiste mi ejemplo a seguir, por ser la persona más inteligente, responsable, constante y perseverante que me ha acompañado. Gracias hermana porque me marcaste el camino y me preparaste evitándome muchos golpes por los que tú pasaste.

A mis HERMANOS:

Porque sabemos que nuestra vida no ha sido fácil, pero a pesar de todo hemos logrado derrumbar barreras y mantenernos juntos, aunque las condiciones no siempre hayan sido las mejores. Porque me enseñaron a luchar y a vivir experiencias que me ayudaron a entender mi profesión.

A mis ABUELOS:

Por ser tan bondadosos y hacerme fuerte cuando más necesitaba una mano. Porque siempre estuvieron dispuestos a darme todo lo que tenían con la finalidad de que terminara esta parte de mi vida. Gracias por su apoyo y por ser un ejemplo de vida y trabajo.

A mis TIAS, TIOS Y PRIMOS:

Porque me enseñaron a divertirme de cada situación de la vida, porque con sus preguntas notaba su interés en mi profesión y pude darme cuenta que estaba en el camino correcto.

A EMMANUEL:

Por ser mi compañero, mi complemento, mi ángel, porque fuiste mi cómplice y me diste la confianza que necesitaba. Porque me hiciste sentir fuerte para llegar hasta mi meta. Porque siempre supiste levantarme cuando estaba en el fondo, porque me guiaste cuando no veía luz. Porque siempre estarás en mi corazón.

A DULCE CAROLINA, MIRZA, ELDA Y YADIRA:

Siempre fuimos el equipo perfecto, porque cada una de ustedes aportaron lo mejor de sí para ser las mejores. Hoy les correspondo el que hayan estado conmigo dedicándoles este trabajo. Le doy gracias a Dios por haberlas puesto en mi camino y haber compartido no solo la escuela sino toda una vida.

A MARIA:

Porque tu enseñanza no sólo se limitó a un salón de clases, sino que en cada palabra, cada ejemplo, cada metáfora me mostraste que el aprendizaje estaba en todos lados. Gracias por recordarme que las mujeres somos fuertes y dejarme ver en ti un ejemplo.

A JUAN ANTONIO:

Porque siempre creíste en mí y me apoyaste en momentos difíciles con sólo una mirada, una palmada o una palabra. Gracias por guiarme en este trabajo y darme cuenta que sí podía. Gracias por permitirme conocerte y saber que tu profesor también puede ser tu amigo.

A DIOS:

Gracias por haberme dado vida y luz en todos los momentos de mi carrera, por permitirme llegar hasta donde estoy y poner en mi camino personas maravillosas que me han acompañado. Gracias por permitirme ser lo que soy.

Elda Maria Zamora Ortiz

Sin duda esta tesis es lo que me acredita como Licenciada en Psicología, es por ello que antes de dedicársela a otra persona va dirigida a mi, soy yo la que desde pequeña hizo las tareas, trabajos, exposiciones, investigaciones, y cómo olvidar los grandiosos exámenes; fue a mi a la que cada uno de los maestros evaluaron mis habilidades, conocimientos y capacidades, yo fui la que obtuve dieces, nueves, ochos y uno que otro seis, pero independientemente de una calificación lo que más llena de orgullo es que cada una de esas actividades me dieron la confianza, la entrega, la capacidad de análisis, crítica, pero sobretodo me enseñaron a ser responsable e independiente.

A mis padres

Por que me enseñaron a vivir la esencia de la vida, el respeto, la responsabilidad, la confianza, lo que me servido para ser leal en mi manera de actuar y pensar

A mis hermanos

Por su compañía, travesuras, apoyo, porque me han enseñado a aceptar la diferencia como parte de la vida misma

A mis abuelos

Por su apoyo incondicional y sus ejemplos de respeto y honestidad

A mis amigas

Por compartir conmigo sus experiencias y ser parte de ellas, su recuerdo y enseñanzas se quedan conmigo y agradezco a la vida haberlas puesto en mi camino, casualidad o no, pero el haberlas conocido me hace sentir una persona muy afortunada (*Valeria, Juan, Emi, Malena, Nathaly, Juan, Vicky, Alicia, Olga, Ara, Deysi, Aarón, Jorge*)

A Mirza

Por tu gran capacidad de organización y creatividad, pero también tu gran interés por aprender y aprender es algo que inspira y que se contagia muy fácilmente, porque siempre tienes la pregunta perfecta que hace ver más allá de la simpleza de la vida diaria y profesional.

Yadira

Por tu carácter fuerte y objetivo que siempre muestra para con los que te rodean, eso me ha enseñado que las personas se comportan porque así lo han aprendido y no por cosas "raras".

Dulce

Por tu amabilidad, confianza, honestidad y perseverancia, sin duda eres un buen ejemplo de una mujer dulce pero con carácter fuerte, no fácilmente te das por vencida, y eres de esas pocas personas que te entregas incondicionalmente a las personas que amas.

Nelly

Por tu inteligencia, fortaleza, por compartir tus experiencias y hacerme sentir que cuando necesito a alguien tu estás ahí para apoyarme en momentos no tan buenos o confusos, pero también para festejar mis triunfos como propios. Además quiero agradecer la confianza en mí para hacer esta tesis juntas fue un verdadero placer porque descubrí que somos el complemento perfecto sin duda fuiste una parte muy importante en este proceso.

A los alumnos del CECyTEM

Por que cada día lo hacen diferente y enriquecedor, por permitirme ser parte de su formación y de su vida. En este trabajo he aprendido que la teoría es una parte muy importante en la formación del psicólogo pero igual de importante es adaptarla a situaciones concretas para su mejor desempeño y que la constancia, firmeza, confianza e interés son partes fundamentales.

ÍNDICE

RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
Cáp. 1 HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA Y EL MODELO COGNITIVO-CONDUCTUAL	
1.1 Historia de la psicología	13
1.2 Modelo cognitivo-conductual	27
1.2.1 Historia	27
1.2.2 Bases teóricas	29
1.2.3 Metodología	32
Cáp. 2 PSICOLOGÍA EDUCATIVA	
2.1 Historia	38
2.2 Definición	40
2.3 Funciones del psicólogo educativo	44
Cáp. 3 ADOLESCENCIA	
3.1 Definición	49
3.2 Aspectos físicos	52
3.3 Aspectos psicológicos	55
3.4 Aspectos sociales	65
Cáp. 4 BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS	
4.1 Bajo rendimiento escolar	70
4.1.1 Definición	70
4.1.2 Medición	75
4.1.3 Factores que intervienen	81
4.2 Conductas disruptivas	88
4.2.1 Definición	88
4.2.2 Evaluación	92
4.2.3 Intervención	97
CONCLUSIONES	111
REFERENCIAS	117

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo delimitar el papel del psicólogo ante el bajo rendimiento escolar por conductas disruptivas en adolescentes de secundaria y esbozar una propuesta dirigida al profesional encargado de la enseñanza. Para ello, se describe de manera general la historia de la psicología haciendo mención de los personajes principales y sus aportaciones en el desarrollo de la disciplina. Se detalla la historia, conceptos y metodología del modelo cognitivo – conductual, desde el cual se aborda la temática de este trabajo. Acerca de la psicología educativa se menciona su historia, definición y funciones principales del psicólogo en esta área. Respecto a la adolescencia se analizan los aspectos fisiológicos, psicológicos y sociales de este periodo de vida. Posteriormente se aborda el concepto del “bajo rendimiento escolar” considerando su definición, la descripción de los instrumentos que comúnmente se utilizan para medirlo y sus causantes principales en especial cuando se presenta por conductas disruptivas, de estas últimas se mencionan su definición, evaluación e intervenciones utilizadas. Finalmente en las conclusiones se hace una propuesta dirigida al profesional encargado de la enseñanza, la cual se pretende tenga un impacto para mejorar el rendimiento escolar cuando se presenten conductas disruptivas en adolescentes de secundaria.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es considerada biológica y socialmente como una etapa del desarrollo humano en la que se presentan una serie de cambios que involucran su fisiología y sus roles sociales. El comportamiento del adolescente suele ser objeto de un sin número de evaluaciones procedentes de compañeros, padres, profesores y la sociedad en general, argumentadas con base en mitos, creencias y costumbres que generalizan el comportamiento humano. Sin embargo, desde una perspectiva psicológica cada individuo interactúa con su ambiente basado en sus propias construcciones históricas, por lo que psicológicamente no se puede hablar de etapas generales del comportamiento humano, sino de interacciones individuales con ambientes inmediatos que pueden conducir o no al cumplimiento de las expectativas atribuidas socialmente al individuo en cualquier etapa biológica y social.

Cuando las actividades del individuo no satisfacen las expectativas de su ambiente es probable que emitan una serie de comportamientos considerados por la sociedad como desviados o anormales, de esta manera son señalados y tratados como problemáticos y/o fracasados, lo cual puede tener un efecto disfuncional en la interacción con su entorno. En cambio, si el individuo emitiera comportamientos adecuados al contexto, su comportamiento no sería valorado socialmente como problemático, lo cual quiere decir que los adolescentes no son desviados ni anormales sino que su comportamiento pudiera presentarse en un lugar y tiempo inadecuado.

Uno de los ámbitos en el que el adolescente concentra la mayor parte de las expectativas sociales es en el académico, en donde se espera que obtenga calificaciones superiores a la media, reconocimientos de su ejecución, comportamiento respetuoso hacia sus compañeros y maestros, cumplimiento de las actividades escolares, entre otras actividades que estén relacionadas con la

institución en donde se encuentre. En este sentido, es sumamente importante la valoración social de sus conductas, ya que esto puede facilitar o limitar los procesos de aprendizaje y de interacción con sus iguales y superiores. Por ejemplo, cuando el alumno obtiene notas que son inferiores a la media y que se sitúa al final de la clasificación de ejecución, pedagógicamente es clasificado como alumno con bajo rendimiento escolar; el cual muchas veces es imputado por falta de trabajo, disciplina, y/o de inteligencia, atribuyéndole toda la responsabilidad al mismo individuo (Avanzanini, 1985).

Tanto los cambios físicos y fisiológicos, las exigencias sociales y el considerarlo como alumno con bajo rendimiento escolar, puede tener cierta connotación de prejuicio que afecta la conformación de las características personales del adolescente y su interacción en los contextos académico, familiar y social. Al respecto, Castejón y Navas (1999) mencionan que las características del comportamiento de los alumnos, sobrecarga de trabajo, desinterés por el estudio, etc. son factores causales dentro de un bloque de determinantes personales sobre el rendimiento académico. Jiménez (1984) indica que existe una serie de conductas de los alumnos que les conducen al fracaso escolar; sin embargo, pone en relieve algunas limitaciones metodológicas y conceptuales que provocan cierta disparidad, la cual afecta en la interpretación de los datos obtenidos en las investigaciones al respecto, así como en la proyección de programas de intervención educativa en el ámbito escolar donde ocurren las conductas problemáticas.

En este sentido, uno de los profesionales que puede incidir en la temática del fracaso escolar del adolescente, es el psicólogo educativo, quien cuenta con herramientas teóricas y metodológicas que le permiten evaluar los repertorios de los niños recién admitidos para confeccionar programas individuales a la medida del alumno, así como la evaluación de sus prácticas cotidianas para regular el comportamiento de los alumnos; laborar con los maestros, trabajadores sociales y padres de familia, para mitigar o eliminar las conductas que entorpecen la

ejecución de los alumnos; asistir a los maestros en lo referente a problemas de manejo de grupo y programación de materias; elaborar cursos de adiestramiento interno tanto para los profesores así como proporcionarles información sobre los avances de la tecnología psicológica aplicada a la enseñanza (Bijou, 1980). Además de las actividades anteriores, Báez (1993) menciona que el psicólogo educativo asume funciones de diseño, organización, coordinación y evaluación de procedimientos y servicios instruccionales provenientes de la investigación científica, por otra parte el psicólogo desempeña también una función aplicada y de intervención directa en el medio escolar. Considerando lo anterior el psicólogo educativo puede incidir en la prevención e intervención del bajo rendimiento académico y problemas conductuales con los adolescentes.

Parte de las herramientas con las que cuenta el psicólogo provienen del modelo Cognitivo–Conductual, el cual proporciona una forma de abordar el comportamiento del individuo para poder analizarlo, evaluarlo, regularlo y probabilizarlo. Sin embargo, como menciona Jiménez (1984) existen confusiones metodológicas y conceptuales para poder diseñar programas de intervención que controlen las conductas problema y mejoren el rendimiento escolar. Es por ello que el presente trabajo tiene por objetivo delimitar el papel del psicólogo ante el bajo rendimiento escolar por conductas disruptivas en adolescentes de secundaria y esbozar una propuesta dirigida al profesional encargado de la enseñanza.

Este trabajo se divide en cuatro capítulos, en el primero se hace una descripción de la historia de la psicología general para resaltar la evolución de esta disciplina considerando los principales aportes a la psicología de cada uno de los personajes más representativos en la historia, desde la época griega hasta el siglo XX. También se expone el modelo cognitivo-conductual, comenzado con la descripción de la historia de este modelo para conocer y analizar su origen y evolución, se mencionan las bases teóricas que sustentan al modelo cognitivo-conductual de manera que éstas permitan un mejor entendimiento del fenómeno psicológico.

El siguiente capítulo está enfocado a la psicología educativa, en donde se tratan asuntos como: la historia, definición y funciones del psicólogo, por lo que este capítulo es de suma importancia en tanto que permite un esclarecimiento y delimitación del campo de acción del psicólogo educativo.

El tercer capítulo está dirigido al periodo adolescente de los estudiantes de secundaria, en el que se describen los diversos cambios físicos y sociales. Desde el punto de vista psicológico se desmitifican las creencias con las que son evaluados los comportamientos del adolescente, además de enfatizar que el individuo tiene cambios biológicos durante toda su vida y éstos en sí mismos no son problemáticos, sino que depende de los distintos contextos en los que el individuo interactúa.

Ahora bien, uno de los temas que se le han encargado al psicólogo educativo es el bajo rendimiento escolar, y para tratar este tema en el capítulo cuatro se contrastan las diferentes concepciones del bajo rendimiento escolar que se encuentran dentro de la literatura, así como los criterios considerados para clasificar a los alumnos dentro de esta categoría, poniendo atención en la manera en que son evaluados dentro del salón de clases. Además se retoman algunos estudios que permiten entender esta situación a través de la exposición de los principales factores que intervienen en el bajo rendimiento escolar y en especial cuando se debe a conductas disruptivas, para ello se expone la definición de estas conductas, evaluación e intervenciones que han sido utilizadas para modificarlas.

Finalmente en las conclusiones se hace una propuesta dirigida al profesional encargado de la enseñanza, la cual es diseñada a partir de la información teórica recabada.

CAPÍTULO 1

HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA Y EL MODELO COGNITIVO-CONDUCTUAL

1.1 Historia de la Psicología

El conocimiento de la historia de cualquier disciplina científica y en especial de la psicología es de suma importancia ya que proporciona una visión más amplia y congruente de la actividad psicológica. Al respecto, Ribes (1990) menciona que existen dos maneras de entender la historia de la psicología; una como historiografía, en la cual se describen acontecimientos, personajes y obras de una forma cronológica; y la otra, como mención de antecedentes o bases para la evolución y creación de nuevas teorías y quehaceres científicos, destacando con ello una doble característica de la ciencia como corpus teórico con un carácter continuo y discontinuo. En este capítulo se expone la historia de la psicología de una forma historiográfica, ya que se mencionan cronológicamente algunos filósofos e investigadores que se interesaron en asuntos que ahora se identifican como psicológicos. Con su mención se evidencian los diferentes objetos de estudio a lo largo de la historia de la psicología, así como la forma en que fueron abordadas sus principales temáticas.

La primera época que se registra es con los griegos debido a que su civilización proporcionó las condiciones políticas, económicas, sociales, religiosas, etc. para el surgimiento de muchas disciplinas, entre ellas la psicología. Algunos de los filósofos más importantes se encuentran Platón y Aristóteles.

Platón (427 – 347 a. C.): Fue el primer idealista de la historia de la filosofía, a pesar de que sus escritos han ejercido gran influencia en el pensamiento occidental, han sido modificados y adaptados a circunstancias sociales diferentes. Consideraba al alma como cualidades morales del hombre, actividades como pensar o contemplar y fuentes conductuales de acción (Kantor, 1990). Para Platón los eventos psicológicos entran a través de la reflexión de los aspectos éticos de la conducta del hombre. Algunos eventos psicológicos son: la bondad, el ser razonable, la moderación, etc.; todos estos fenómenos tienen firmeza en una *psique*, la cual era considerada por él como un alma unificada.

Cabe señalar que para Platón existen dos mundos, el real y el ideal; las entidades por las que pasa el alma son: el Fedón (lugar donde están las almas), Ades (lugar donde esperan las almas); posteriormente las almas nacen y pasan a un mundo material, conocen y recuerdan la sabiduría, mueren y luego reencarnan en animales o regresan al Ades.

En este sentido, Merani (1982) rescata que para Platón la ciencia y el conocimiento son la idea. Se planteaba que la evidencia sensible no expresa una visión clara y aguda del fenómeno mismo, que lo natural se revela no-natural y que el hombre debe cumplir un esfuerzo para salir del “conocimiento natural” y convertirse en sabio que conoce la realidad. Por lo tanto, se conoce porque la luz del alma se irradia sobre los sentidos, se trata de un saber no adquirido, anterior al nacimiento en donde se alberga el alma, es decir, se posee la memoria de un saber ya poseído en una vida precedente, lo que además significa postular la inmortalidad del alma.

Aristóteles (384 – 322 a. C.): Ocupa una posición muy importante dentro de la historia de la disciplina. Mencionaba que la psicología tiene que ser parte de la biología en tanto que se encarga de las funciones y actos de los organismos, a diferencia de la biología que se enfoca a su estructura u organización, así como su

desarrollo o evolución. Describe los eventos psicológicos como interacciones con las cosas y condiciones del ambiente; y donde éstos se caracterizan por el movimiento; distinción o conocimiento y su incorporeidad. Por consiguiente, consideraba al alma como una función o acción de un organismo complejo interrelacionada con acciones de cosas que actúan a la par de ella (Kantor, 1990).

Sugería que toda persona está compuesta por un cuerpo y una entelequia, considerando la entelequia como acto primero que posee la vida en potencia, tomando en cuenta que el acto es lo que eres y potencia lo que puedes llegar a ser. Según Ferrandíz, Lafuente y Loredó (2001), Aristóteles indicaba que existen dos grados en la transformación de la potencia en acto, equivalentes a dos maneras de entender el conocimiento. Se puede entender éste como posesión de conocimiento, o bien, como ejercicio o empleo de ese conocimiento. La posesión de conocimiento equivale a la transformación de la potencia en acto de un modo más general que el correspondiente al conocimiento en ejercicio, porque en el primer caso aún existe un abanico de posibilidades para que la potencia termine de transformarse en acto (el conocimiento en cuanto tal puede aplicarse a diferentes ámbitos), mientras que en el segundo caso sólo se ha realizado una de esas posibilidades y la actualización de lo potencial ha alcanzado su plenitud (el conocimiento ejercitado es el que ya se ha aplicado a un ámbito concreto).

Para poder convertir la potencia en acto como ejercicio o empleo del conocimiento, se tienen que pasar por una serie de causas (aquello que hace ser lo que es):

- Causa Material: Se refiere a lo concreto de las cosas de aquello de lo que está hecho el objeto.
- Causa Eficiente: Representa el trabajo de hacer que un material cobre la forma o perfección del objeto. Relación entre la materia y la forma para hacer contacto con otros cuerpos.

- Causa Formal: Tiene que ver con el plano o configuración de las cosas, Aristóteles insiste en que la forma es indispensable en la materia.
- Causa Final: Se considera al uso, el propósito, la función o la perfección y es a lo que tienden los cuerpos.

Por ejemplo:

- Causa Material: Madera y grafito
- Causa Eficiente: Lápiz
- Causa Formal: Resistente y maleable, pinta
- Causa Final: Escribir

Son estos planteamientos indiscutiblemente naturalistas por los que es considerado Aristóteles como el padre de la psicología, siendo un pensador que trató a la conducta psicológica como acciones a través de la descripción de la interacción de los objetos con el ambiente.

El siguiente periodo que marcó a la historia de la psicología fue el cristianismo, el cual se caracterizó por incluir a Dios dentro del estudio de los fenómenos psicológicos. Los principales representantes fueron San Agustín y Santo Tomás. (Kantor, 1990)

San Agustín (354-430): Suele considerarse a San Agustín como el autor que llevó a cabo por primera vez de una forma plena la integración de la filosofía griega y la religión cristiana. En la historia de la psicología, con él se produce el descubrimiento del alma como intimidad, como reducto interior subjetivo susceptible de observación, descripción y análisis.

Consideraba que todo lo que tiene carácter de psicológico pertenece al reino del ser mítico y es interesante tan sólo desde un punto de vista teológico. Definía al alma como una sustancia simple, incorpórea, inespacial, indivisible y sólo se le conoce por conciencia interna o introspección. El alma es el cosmos o dios en minúsculas, o microcosmos (Kantor, 1990). Planteó el mundo trascendental, en el que las respuestas las tenía un Dios todo poderoso, el cual depositaba un pedacito de él (alma) en cada uno de los hombres. De acuerdo con él, el conocimiento se adquiere por medio de las sensaciones considerándolas como pasiones, dicho conocimiento es útil para el alma, ya que por medio del conocimiento se tiene una imagen del objeto externo.

Santo Tomás: Asimiló las doctrinas Aristotélicas, pero al mezclarlas con terminologías religiosas las deformó. Tan es así que decía que la psicología tenía como objeto la conciencia, que la cognición es primordial y que los movimientos y las acciones de los organismos son secundarios y están determinados por la cognición (Kantor, 1990). Consideraba que el ser humano estaba conformado por dos partes, parte espiritual (perfección) y la parte material (limitación del hombre para el conocimiento, voluntad y perfección). En la parte perfecta del hombre se encuentra el alma, que en esencia tiene tres facultades: nutritiva (asimilación), sensitiva (depende de los órganos de los sentidos) e intelectual (razón), en donde la parte sensitiva tiene una relación inmediata con la parte racional.

La pretensión de conciliar la ciencia y la teología condujo a Santo Tomás a ahondar en la distinción entre seres humanos y animales subrayando la función del entendimiento humano como facultad vinculada a la divinidad y encargada de abstraer conocimientos universales a partir de las “imágenes” procedentes de las formas sensoriales.

Cuando inició el periodo de renacimiento durante el siglo XVII, la mayoría de las disciplinas comenzaron a florecer y a preocuparse por la naturaleza y no por lo trascendental. Sin embargo, Keller (1998) menciona que la psicología arrastraba concepciones trascendentalistas que la limitaban como disciplina científica, por lo que los filósofos más representativos de esta época continuaron con un pensamiento dualista que influía directamente en el objeto de la psicología.

René Descartes (1596-1650): Fue el primer gran dualista de los filósofos, ya que hizo una clara diferenciación entre espíritu y cuerpo. Explicaba que el cuerpo es extenso; el espíritu es extraño a la extensión. El cuerpo es divisible; el espíritu es indivisible. Por consiguiente, Descartes concibe claramente al cuerpo y al espíritu como cosas separadas incluso opuestas. La función del espíritu es pensar y se basta a sí mismo. Las funciones del cuerpo son las de ser extenso y, por lo mismo, de estar sometido al movimiento y de asegurar los efectos particulares de la naturaleza. Por tanto la materia de estudio de la psicología es el alma o mente, una entidad unificada, un pensamiento que ejecuta las acciones cognoscitivas y determina los movimientos del cuerpo (Kantor, 1990).

Su idea "Pienso y luego existo" reveló como única prueba racional de su existencia que el espíritu puro, el pensamiento, tiene realidad propia y no dependiente. Ahora bien, si el espíritu tiene realidad propia, si no es atributo del cuerpo ni de él depende para su existencia, constituye un cuerpo al igual que los demás cuerpos. Más los cuerpos se caracterizan por la extensión y el movimiento, y el espíritu no pudiendo ser res extensa, es res cogitans, esto es, pensante. Si el espíritu puede pensar y es por ello prueba de mi existencia, y aparte de ser pensante posee movimiento que evidencia su transcurrir, se trata también de una sustancia, puesto que sus atributos principales son de existir por sí mismo (Merani, 1982).

Consideraba al cerebro, específicamente la glándula pineal, como el punto de interacción de la mente y el cuerpo ya que era en donde había una conjunción de los nervios que llevan las sensaciones. La explicación que hizo sobre los procesos sensoriales del hombre fue a través de un modelo mecanicista, en donde, el movimiento de los espíritus animales en los nervios huecos producían sensaciones en la glándula pineal, dentro de esta glándula se encontraba un fontanero que utilizaba el movimiento de los espíritus animales, y por medio de la apertura y cierre de compuertas, también producía el movimiento del cuerpo.

En cuanto a las ideas, creía que éstas eran representaciones icónicas de cosas del mundo, y las clasificó en dos tipos: las adquiridas, que se obtenían a través de las experiencias sensoriales; y las innatas que producía la mente.

Thomas Hobbes (1588-1679): Es considerado como el primero de una larga e ilustre serie de filósofos empiristas británicos. Consideraba que los pensamientos eran representaciones o apariencias de cierta cualidad o de un accidente de un cuerpo exterior, de lo que comúnmente se llama objeto. Dicho objeto actúa sobre los ojos, oídos y otras partes del cuerpo humano, y por su diversidad de actuación produce diversidad de apariencias.

El origen de todo ello es lo que se llama sensación. La causa de la sensación es el cuerpo externo u objeto que actúa sobre el órgano propio de cada sensación, dicha acción, por medio de los nervios y otras fibras y membranas del cuerpo, se adentran por éste hasta el cerebro y el corazón, y causa allí una resistencia, reacción o esfuerzo del corazón para libertarse: esfuerzo que, dirigido hacia el exterior, parece ser algo externo. Esta apariencia o fantasía es lo que los hombres llaman sensación, y consiste, para el ojo, en una luz o color figurado; para el oído, en un sonido; para la pituitaria, en un olor; para la lengua o el paladar, en un sabor; para el resto del cuerpo, en calor, frío, dureza, suavidad y otras diversas cualidades que por medio de la sensación discernimos. Todas estas

cualidades se denominan sensibles, y no son el objeto que las causa sino distintos movimientos de la materia mediante los cuales actúa diversamente sobre nuestros órganos (Ferrandíz , Lafuente y Loredo, 2001).

Baruch Spinoza (1632 – 1677): A diferencia de Descartes, Spinoza argumentó que el hombre es un autómatas espiritual entendido como un objeto de Dios o de la Naturaleza. Modificó el entendimiento que pone a Dios y a la naturaleza en el mismo plano, de donde extensión y autoconciencia, materia y alma, son únicamente dos atributos o cualidades esenciales de una sola y misma sustancia, y por lo mismo el orden y la conexión de los procesos psíquicos tiene su correspondencia en el orden y la conexión del mundo físico (Merani, 1982).

John Locke (1632-1704): Decía que la mente estaba constituida por ideas, las cuales eran adquiridas por medio de la experiencia. Clasificó las ideas en simples y complejas; las ideas simples, se adquirirían por medio de las sensaciones (a través de los sentidos); y las complejas por la reflexión (introspección en dos acciones: percepción y abolición o propensión), las considera como elementales y no requerían de mucho esfuerzo. Las ideas complejas se derivan de las simples, las cuales eran analizadas por lo que requerían un mayor esfuerzo mental. A través de la diferenciación de ideas, también propuso procesos de asociación, en donde se unen y organizan las ideas (Ferrandíz , Lafuente y Loredo, 2001).

George Berkeley (1685-1753): Negó la existencia del mundo externo en la conciencia, porque las experiencias sensoriales que de él provienen están reducidas a actos de experiencia inmanente conciente, y por ello lo existente sería espíritu o idea del espíritu, y otros objetos no existirían porque cualquier cosa existe únicamente en la medida que la percibimos (Merani, 1982).

David Hume (1711-1776): Señaló que no había conocimiento más allá de la experiencia; quiso evitar el escepticismo recurriendo a una filosofía práctica que renunciaba a las certezas absolutas y se constituía por una fundamentación verosímil de la moralidad.

Hizo una distinción entre las sensaciones (impresiones) y las ideas (imágenes), lo que hoy se considera como causa y efecto. También diferenció entre ideas simples, las cuales provienen de impresiones simples; e ideas complejas, las cuales resultan de una combinación o asociación de ideas simples, formando un conocimiento nuevo (Ferrandíz , Lafuente y Loredó, 2001).

David Hartley (1705-1757): Desarrolló dos concepciones principalmente relacionadas con eventos de asociación y percepción. La primera es que la asociación no sólo sucede con ideas, sino también con sensaciones y acciones, permitiendo con esto procesos de memoria, imaginación, sueños, etc. La segunda concepción es lo que ahora llamamos paralelismo Psicofísico, en el cual plantea que las sensaciones, las ideas y otros eventos mentales suceden junto con eventos de naturaleza más corporal pero no son afectados por estos.

Gottfried W. Leibniz (1646-1716): Reconoce niveles distintos de conciencia, uno con percepciones conscientes o acompañadas de apercepción: y otro con imperceptibles. Estas pequeñas percepciones también constituyen y circunscriben lo que se llama uno y el mismo individuo, pues en virtud de ellas se conservan en el individuo el nexo con su estado actual. Un gran espíritu podría reconocer estas huellas aún cuando no fuesen perceptibles para el individuo mismo, es decir, aunque este no poseyese ningún recuerdo.

En el dominio de lo psicológico insiste en la singularidad, la privacidad y la interioridad de la mente individual, y ésta en armonía con el cuerpo mediante el principio del paralelismo absoluto, el cual lo explicaba haciendo referencia a que Dios ha hecho que cada sustancia de la naturaleza sigan leyes propias que son recibidas con su ser tal como si existiera una influencia recíproca (Kantor, 1990).

Emmanuel Kant (1724-1804): Desbarata la psicología racional sosteniendo que considerar la identidad del yo como propiedad de la sustancia pensante es un paralogismo, porque esa entidad no es otra cosa que un acto del pensamiento mismo, y no hay razón para declararla propiedad de una sustancia cualquiera. Sostiene además, que sólo podemos tener noción de los fenómenos de la conciencia, mientras que de la conciencia psíquica no conocemos nada; de la misma manera que sólo podemos tener una ciencia de los fenómenos físicos y no de la sustancia que se supone está debajo de ellos. Por tanto, la psicología empírica debía ser descriptiva, o sea alcanzar a conocer los fenómenos psíquicos mediante la observación y describirlos sin pretender dar una verdadera explicación.

A partir de aquí comienza una época en la que se centran más las investigaciones a aspectos de tipo fisiológicos. El primer psicólogo representativo de este periodo fue Weber:

Weber (1795-1878): Para él la psicología estudiaba los movimientos de los organismos, principalmente musculares, los cuales, según él, siempre iban acompañados de procesos mentales. Después de realizar algunos experimentos con la finalidad de medir las sensaciones táctiles, advirtió que para percibir un incremento en cualquier sensación se debe contemplar la magnitud del estímulo (Merani, 1982).

Gustav Theodor Fechner (1801-1887): Fue considerado el padre de la psicología cuantitativa, comenzó la construcción de una psicología experimental, pero continuaba arrastrando el dualismo mente – cuerpo, por lo que sus esfuerzos fueron encaminados a la búsqueda de una forma matemática que discriminara la relación entre la parte física y psíquica del hombre.

William James (1842-1910), Jhon Dewey (1859-1952), Marshall May (1790-1857): Intentaron dar respuesta exacta sobre las funciones y adaptaciones de la conducta del medio ambiente. Formularon el Funcionalismo, con el cual argumentaban que la conducta era un agente personal, cambiante, continuo y selectivo que tiene que ver con otros objetos, además de sí mismo. Para ello aportaron el acto reflejo-reflejo, en donde consideraban a la conducta como funcional, definiéndola con base a los estímulos sensoriales que la afectan para que sea adaptativa e intencional, evitando así un exceso de análisis mentalista.

Wilhem Wundt (1832-1920): Continuando con el análisis del paralelismo psicofisiológico, fundó el primer laboratorio de psicología en 1879, destinado a realizar experimentos psicológicos, que posteriormente le permitió construir un nuevo tratado de psicología, el cual contemplaba la investigación de eventos observables midiéndolos en respuestas, para así descubrir constituciones y modificarlas. El método que utilizó fue la introspección, que significaba, tan sólo tener la experiencia, tener la equivalía a observar. Por lo que planteó como objeto de estudio de la psicología aquello de lo que podemos reportar algo.

Edward Lee Thorndike (1874-1949): Sus estudios se centraron más en el comportamiento animal, de los cuales formuló los siguientes supuestos: dentro del comportamiento siempre existen respuestas que producen en una situación una respuesta siguiente, formando así una serie de conexiones de respuestas. Si algo existe, debe existir en cierta cantidad y si existe, debe medirse. Todo acto que en una situación dada produce satisfacción, si la situación se reproduce, la

probabilidad de repetición del acto es mayor que antes. Cuando más próxima se encuentre una satisfacción no recompensada, mayor será el fortalecimiento producido, en base al ejercicio solamente.

Edward Bradford Titchener (1867 – 1927): Su psicología la llamó “experimental” con el sentido de que significaba análisis de los contenidos conscientes, lo cual para él era sinónimo de científico. El esquema de la psicología de Titchener es simple y claro, adopta como método la introspección experimental, el cual es esencialmente un método de impresión que implica dos fases. En la primera fase de la experiencia, el sujeto debe permanecer completamente pasivo; la segunda fase consiste en una relación del sujeto con lo que ocurrió en su conciencia durante la experiencia.

John Watson (1878-1958): En vez de los fenómenos intangibles de la mente humana, limitó al objeto de estudio de la psicología, a lo que hace el individuo. Desarrollando así una serie de supuestos: El hablar de forma explícita e implícita representa un tipo de conducta. Al establecer un tipo de condicionamiento, no solamente se establece una respuesta concreta ante un estímulo determinado sino que varios estímulos se hacen eficaces para una variedad de respuestas.

Como resultado de un elevado número de condicionamiento a los que se va exponiendo el hombre a lo largo de su vida, surge la conducta compleja de un adulto. Toda habilidad compleja requiere de una cadena de repuestas ejecutadas a un cierto y adecuado orden. El pensamiento es reflejo en el cerebro de una sucesión de movimientos, provocados por el lenguaje, el lenguaje no es expresión del pensamiento sino reflejo de éste. Y finalmente, el hombre no es otra cosa que la suma de condicionamientos.

Wolfgang Köhler (1887-1967): Contribuyó de manera decisiva en la fundación y desarrollo de la psicología Gestalt. Considera que la mayoría de las cosas que se aprenden en la vida se hallan en estrecha relación con el mundo fenomenal exterior. Hay en el mismo determinadas situaciones, y el aprendizaje parece consistir en la combinación de ciertas situaciones con ciertas reacciones adecuadas. Si los objetos y las situaciones del mundo fenomenal son expresión de procesos dinámicos y de la formación espontánea de unidades extensas con propiedades peculiares, no puede haber aprendizaje en relación con ese mundo que no dependa de aquellas estructuras y unidades fenomenales.

Sigmund Freud (1856-1939): Se centró en la concepción del inconsciente, el cual es definido como el conjunto de impulsos, recuerdos, deseos, fantasías que permanecen ocultos en la conciencia del sujeto y que no puede dar cuenta de ellos, solamente por medio del análisis, pero en esencia influyen en todos los comportamientos del individuo, por lo que lo convierte en el objeto de estudio de la psicología. Para él, el aparato psíquico está constituido por 3 entidades; el ello (inconsciente, instintivo), el yo (preconsciente, mediador) y el superyo (consciente, moral). La psique es nutrida por experiencias conscientes, inconsciente personal y por experiencias colectivas que se transmiten hereditariamente.

Iván Petrovich Pavlov (1849-1936): Planteó la técnica de condicionamiento (estímulo-respuesta), que le permitió estudiar la actividad cerebral, la cual explicó mediante la excitación (respuesta en alguna parte del cerebro) e inhibición (impedimento de excitación). Se interesó por los estímulos que evocan respuestas automáticas o incondicionadas.

Además de Watson investigadores como Tolman y Skinner también se interesaron por el desarrollo de la psicología tomando como objeto de estudio de la misma a la conducta considerándola como la interacción del individuo con su ambiente;

permitiendo con esto una distinción de todas las demás corrientes por el hecho de describir morfológica y funcionalmente el comportamiento.

Edward Tolman (1886 – 1959): Uno de los máximos representantes del llamado “conductismo metodológico”, es decir de los psicólogos norteamericanos que asumieron el ideal watsoniano de hacer de la psicología una ciencia natural de la conducta, procurando al mismo tiempo corregir las insuficiencias teóricas y metodológicas del conductismo. Propone que la conducta en cuanto tal es un fenómeno molar que aparece como propiedad descriptiva

Burrhus F. Skinner (1904-1990): El enfoque de este psicólogo y filósofo, es el conocido conductismo radical, según el cual la psicología debe ser el estudio del comportamiento observable de los individuos en interacción con el medio que les rodea. Skinner, mencionaba que los fenómenos internos, como los sentimientos, debían excluirse del estudio, sostenía que estos procesos internos debían estudiarse por los métodos científicos habituales, haciendo hincapié en los experimentos controlados tanto con animales como con seres humanos. Sus investigaciones con animales, centradas en el tipo de aprendizaje, conocido como condicionamiento operante o instrumental, que ocurre como consecuencia de un estímulo provocado por la conducta del individuo, probaron que los comportamientos más complejos como el lenguaje o la resolución de problemas, podían estudiarse científicamente a partir de su relación con las consecuencias que tiene para el sujeto, ya sean positivas (refuerzo positivo) o negativas (refuerzo negativo).

Finalmente se puede decir que la historia de la psicología ha sido heterogénea en cuanto a teorías y modelos que han tratado de explicar el comportamiento del individuo, lo cual ha impedido que se cuente con un cuerpo teórico sólido limitando su cientificidad.

1.2 Modelo Cognitivo – Conductual

1.2.1 Historia

Son varios los autores que mencionan los eventos que dieron origen al modelo cognitivo-conductual entre ellos se encuentran por un lado Meichenbaum y por otro Feixas y Miró, los cuales serán expuestos en este apartado.

Según Meichenbaum (1997) un primer catalizador fundamental en el surgimiento del modelo cognitivo-conductual fue la creciente insatisfacción con las bases teóricas y empíricas del enfoque conductual por lo que se empezaron a incluir factores cognitivos en la explicación de los procesos de interacción del individuo con su ambiente, un ejemplo de ello fue el llamado conductismo mediacional o covariante desarrollado por Homme, quien siguiendo la tradición de Skinner y otros teóricos del condicionamiento consideró como operaciones encubiertas llamándolas “coverantes” a las cogniciones, que respondían tanto a contingencias internas como externas, y que se modificaban por su apareamiento con los estímulos contiguos. Así las autoafirmaciones e imágenes del individuo eran consideradas estímulos discriminativos y respuestas condicionadas que guían y controlan la conducta manifiesta.

Un segundo catalizador decisivo para el desarrollo de este modelo fue la consideración de la mente como una computadora, se defendía que las cogniciones de los individuos podía conceptualizarse de acuerdo con una serie de procesos, entre los que figuran la descodificación, codificación, memoria, atención, los sesgos en las atribuciones, mecanismos de distorsión, éstos últimos en forma de errores cognitivos. Además se consideraba que estos errores cognitivos eran consecuencia de las estructuras y creencias cognitivas, de los esquemas, inquietudes habituales y, finalmente, de las asunciones tácitas que los individuos

llevan a las situaciones. Defendían que el modo en que se comportaba el individuo fortalecía dichas creencias.

Un tercer catalizador mencionado por Meichenbaum (1997) fueron los resultados iniciales de los terapeutas cognitivos tales como Aaron Beck (1983) y Albert Ellis (1980), que demostraron el porvenir de sus intervenciones.

Feixas y Miró (1993) distingue tres orígenes principales de las terapias cognitivas:

1. Se considera a Kelly el principal teórico que presenta una teoría de la personalidad, y un enfoque de la clínica y de la terapia que se puede considerar cognitivo. Su teoría se basa en la sistematización de las estructuras de significado del individuo, y su práctica clínica en la comprensión de tales estructuras en los propios términos del sujeto.
2. Tanto a Albert Ellis como a Aaron T. Beck se les puede considerar como los principales representantes de las terapias cognitivas. Ellis basa su enfoque en la creencia de que la persona puede sustituir conscientemente los pensamientos irracionales por otros más razonables. Beck supone que los pensamientos negativos del individuo acerca de sí mismo, del mundo y del futuro pueden identificarse y modificarse con la obtención de datos que cuestionen su validez.
3. Varios líderes en la terapia de conducta desarrollaron sus modelos terapéuticos hasta hacerlos también cognitivos, dando lugar a las llamadas terapias cognitivo-conductuales. Uno de los iniciadores en incluir variables cognitivas dentro del enfoque conductual fue Albert Bandura famoso por su labor que realizó sobre el aprendizaje observacional. Según Bernstein (1986), en su teoría presta atención a los procesos cognitivos vicarios. De acuerdo con su punto de vista, el comportamiento no se desarrolla exclusivamente a través de lo que aprende el individuo directamente por medio del condicionamiento operante y clásico, sino que también a través

de lo que aprende indirectamente (vicariamente) mediante la observación y la representación simbólica de otras personas y situaciones. Los efectos de los procesos vicarios pueden ser tan amplios y significativos como los efectos del aprendizaje directo. Bandura indicaría que por lo menos existen dos fuentes de incomodidad del individuo: una fuente externa que incluyen aspectos de las situaciones sociales y una fuente interna o cognitiva que consta de los pensamientos que haya generado el individuo acerca de la situación. En este sentido la gama de las teorías del aprendizaje social señalan que una gran parte del aprendizaje humano es mediado cognitivamente, y en lugar de responder a las consecuencias ambientales, los humanos responden principalmente a las representaciones cognitivas de los eventos ambientales, es decir, el individuo atiende selectivamente e interpreta los eventos (Meinchenbaum, 1988).

A partir de la décadas de los setenta y ochenta autores como Beck, Ellis, Kelly, Guidano, Liotti y Mahonney favorecieron un auge importante para el enfoque cognitivo-conductual (Meinchenbaum, 1988). De esta manera, este modelo proporciona una forma de abordar el comportamiento del individuo para poder analizarlo, modificarlo y controlarlo, en donde intervienen los pensamientos y creencias que muchas veces determinan las conductas de los individuos, por lo que si se parte del hecho de que se pueden modificar cogniciones, por consecuencia se modificarían conductas que podrían ser reportadas como disfuncionales por el individuo.

1.2.2 Bases Teóricas

Los terapeutas cognitivo–conductuales tratan de integrar la comprensión clínica de los terapeutas semánticos como Kelly, Ellis y Beck, con la tecnología de los terapeutas de conducta. Algunos de los conceptos básicos de los modelos cognitivos que se exponen en Fexias y Miró (1993) son los siguientes:

- *Esquema*: Como estructura cognitiva, es una abstracción fruto de la experiencia previa. Los esquemas son los responsables de los mecanismos que guían la atención selectiva y la percepción, permiten al preceptor identificar los estímulos rápidamente, categorizar los acontecimientos, seleccionar estrategias para obtener nueva información, resolver problemas y alcanzar metas.
- *Estructura cognitiva*: Se concibe como la arquitectura del sistema, como la estructura que organiza internamente la información. Establecen las prioridades del procesamiento de información, dando los límites del procesamiento estimular del sistema perceptivo.
- *Proposiciones cognitivas*: Se refieren al contenido de la información que se encuentran en las estructuras cognitivas.
- *Operaciones cognitivas*: Son los procesos en los que los diferentes componentes del sistema cognitivo operan de forma interactiva para procesar la información; son las responsables de la manipulación de los datos sensoriales.
- *Productos cognitivos*: Son los pensamientos, autoafirmaciones, imágenes, atribuciones, etc. que resultan de las operaciones cognitivas.

Cabe señalar que las operaciones cognitivas son reguladas por las estructuras cognitivas, de tal manera que los productos cognitivos son el resultado final, y a la vez el inicio, de un proceso complejo. Cada uno de los elementos de este proceso de pensamiento se presentan de forma simultánea, por lo que es difícil distinguir claramente entre las estructuras, procesos y productos cognitivos.

Meinchenbaum (1988), menciona que en el modelo cognitivo-conductual se resalta la interdependencia de los múltiples procesos que están envueltos en los pensamientos, sentimientos y conductas del individuo, así como las consecuencias ambientales. En este sentido, un análisis sobre los individuos

depresivos, evidencia que la etiología o en mantenimiento de la depresión no se le atribuye a un factor único, ya sea, el estilo de pensamiento del individuo, el estado actual emocional, el estilo conductual, la condición fisiológica o el componente bioquímico; es la combinación de estos múltiples factores lo que contribuye al mantenimiento del desorden mental de la depresión.

Retomando lo dicho por la teoría del aprendizaje social, Bandura (1983) describe un modelo de determinismo recíproco, en el que menciona que la conducta, los factores cognitivos al igual que otros personales, y las influencias ambientales operan todos como determinantes unidos que se afectan entre sí bidireccionalmente. La influencia relativa ejercida tanto por la conducta, los procesos cognitivos así como el ambiente externo variará para diferentes actividades, diferentes individuos y diferentes circunstancias. Esto en tanto que las personas funcionan como una influencia que contribuye recíprocamente en su propia motivación y conducta, dentro de un sistema de influencias interactuantes. Las personas se caracterizan en términos de las capacidades que posee; así se pueden mencionar: la capacidad de simbolización, la capacidad de anticipación, la capacidad vicaria, la capacidad autorreguladora y la capacidad autorreflexiva.

Por otro lado, Goldfried (1996) menciona que han existido cambios en la terapia cognitivo-conductual de los noventa; defendiendo originalmente que la conducta de los clientes debería ser considerada como específica a una muestra dada de determinadas circunstancias, los terapeutas cognitivo-conductuales presentan en la actualidad un mayor reconocimiento de las consistencias de conducta - especialmente los patrones interpersonales- que deben ser tratados durante la terapia. Moviéndose en una dirección que parece ser de naturaleza más psicodinámica, los terapeutas cognitivo-conductuales reconocen también la importancia de la misma relación terapeuta-cliente como una posible muestra de las dificultades del cliente y como un vehículo útil para implementar el cambio terapéutico. También se presta más atención a las contribuciones de la teoría de

sistemas, considerando importantes las intervenciones familiares y maritales tanto para generar el cambio como para mantenerlo con el paso del tiempo. Por último, como la orientación cognitivo-conductual y los individuos que la practican han evolucionado y madurado, se ha producido el reconocimiento de que no todos los problemas son igualmente dóciles al cambio. Así pues, tanto los terapeutas como sus clientes deben aceptar las limitaciones realistas del proceso de cambio, particularmente ante problemas duraderos que se resisten al cambio.

1.2.3 Metodología

Por lo anterior, el primer objetivo del terapeuta cognitivo-conductual es ayudar al usuario a tomar conciencia de este proceso transaccional que envuelve múltiples procesos.

De acuerdo a Goldfried (1996), es a través de un proceso compuesto por tres etapas que se logra el cambio de conducta. En la primera etapa se incluye el entrenamiento del cliente para ser un mejor observador de su propia conducta. Este periodo inicial de recolección de datos –registrar la historia, hacer que los clientes mantengan diarios, auto-registrar conductas claves, responder cuestionarios, pasar test y otros similares- permite que el cliente y el terapeuta definan el problema de aquel y formulen objetivos terapéuticos; que el cliente perciba datos que no había desatendido o pasado por alto; y finalmente permite contribuir a una traducción o reconceptualización del proceso, en tanto que durante el curso del tratamiento el terapeuta da a conocer al cliente un marco conceptual que posibilita la comprensión de sus conductas inadaptadas. El proceso de traducción fomenta en los clientes la sensación de anticipación positiva y de esperanza, la cual remplace la sensación de desvalimiento y desesperanza.

En la segunda etapa el cliente desarrolla pensamientos y conductas adaptadas e incompatibles con las anteriores. Cuando el cliente empieza a redefinir sus problemas, es posible que tenga que aprender a realizar conductas nuevas y complejas o a producir conductas familiares en situaciones nuevas, a través de una serie de recursos técnicos con los que cuenta el terapeuta cognitivo-conductual; esto permite que exista un foco en el cambio de la conducta manifiesta del cliente, de esta manera, cuando la conducta del cliente cambia también son alteradas las transacciones con el ambiente, lo cual puede tener un efecto positivo. El terapeuta también trabaja con el cliente para alterar las auto-declaraciones, las imágenes y los sentimientos que interfieren el funcionamiento adaptado, pretendiendo con ello reducir el impacto de las cogniciones disfuncionales y los sentimientos que interfieran en la capacidad para afrontar situaciones adecuadamente. Finalmente en esta segunda etapa se pretende que el cliente cambie sus estructuras cognitivas a través del cambio de la conducta propia, a medida que el cliente trabaja para desarrollar habilidades adecuadas y remover pensamientos y sentimientos inhibidos, el terapeuta cognitivo-conductual organiza, estimula, desafía, convence y persuade al cliente para que ensaye conductas bajo condiciones que afianzarán en él la sensación de seguridad en sí mismo.

En la tercera y última etapa el terapeuta trabaja con el cliente para consolidar cambios, promover generalizaciones y mantener los efectos del tratamiento y disminuir la probabilidad de recaer. Se pretende que el cliente atribuya a sí mismo los cambios y afianzar el tratamiento ayudando al cliente a anticipar las recaídas intermitentes.

En general todos los componentes de los eventos, los procesos y estructuras cognitivas, las conductas, los sentimientos y las consecuencias ambientales entran en juego para el análisis y cambio del comportamiento dentro del modelo cognitivo – conductual.

En cuanto a los recursos técnicos utilizados en el modelo cognitivo-conductual para generar un cambio conductual se encuentran las mencionadas por Meichenbaum (1988):

- Reestructuración cognitiva.- Está diseñada para ayudar al cliente a identificar, contrastar con la realidad y corregir las conceptualizaciones distorsionadas y las creencias disfuncionales.
- Entrenamiento de las habilidades de afrontamiento en la inoculación del estrés.- Se enseña a los individuos un conjunto de habilidades de afrontamiento con el fin de capacitarlos para enfrentarse más efectivamente a las situaciones estresantes. Para lo cual se le ayuda al cliente a apreciar cómo las evaluaciones que hacen de los eventos pueden contribuir al nivel de estrés, y cómo los modos alternativos de evaluación pueden facilitar el afrontamiento.
- Entrenamiento en la resolución de problemas.- Se compone por cinco habilidades u operaciones: 1) orientación general (predisposición para resolver problemas); 2) definición y formulación del problema; 3) generación de alternativas; 4) toma de decisión 5) evaluación del resultado de la solución en la vida real.

Otros recursos técnicos de los terapeutas cognitivos son descritos por Feixas y Miró (1993), pero cabe destacar que muchos de éstos tienen su origen en otros enfoques.

- *Asignación gradual de tareas.*- Consiste en ejecutar ciertas conductas de manera progresiva, tiene como ventaja cognitiva el contrarrestar la idea que tiene el paciente de llevarlas a cabo.
- *Técnica de distracción.*- Se basa en realizar actividades agradables para el individuo en momentos de depresión o ansiedad.
- *Relajación.*- Permite incrementar la percepción que del propio autocontrol tiene el cliente. Esto mejora la auto-imagen del sujeto.

- *Programación de actividades.*- Implica el establecer una agenda concreta de actividades a realizar, lo cual da la ventaja cognitiva de evitar la inercia, la dificultad para tomar decisiones y la rumiación excesiva.
- *Valoración del dominio o agrado.*- Se hace un registro en una escala de 1 a 5 el nivel de agrado o dominio de actividades diarias. Una de sus ventajas cognitivas es que permite valorar éxitos parciales y niveles bajos de agrado.
- *Auto-observación.*- Permite obtener información más precisa sobre las actividades y estados de ánimo del cliente, así como cuestionar el procesamiento de la información que lleva a cabo el cliente.
- *Uso de auto-asepciones.*- Es la preparación de mensajes de enfrentamiento adaptativos que el cliente debe repetir antes y después de situaciones estresantes o ansiosas
- *Entrenamiento de habilidades específicas.*- Se usa cuando el cliente tiene déficit específicos en modelos cognitivos (comunicación, asertividad, resolución de problemas, hábitos, etc). Este entrenamiento introduce un sentimiento de confianza y puede modificar el esquema del *self* sugiriendo una imagen más positiva y competente de sí mismo.
- *Ensayo conductual y role playing.*- Tiene la función de practicar en la consulta las conductas que el cliente deberá realizar en su contexto natural.
- *Ensayo cognitivo.*- Requiere que el cliente imagine sucesivamente cada uno de los pasos que componen la ejecución de una tarea.
- *Explicación del fundamento teórico al cliente.*- Es la exposición del modelo cognitivo que se va aplicar, las causas de su problema y de los objetivos de la terapia, lo cual proporciona un marco claro y esperanzador, es decir, proporciona alternativas para el futuro.
- *Identificación de pensamientos disfuncionales.*- Incluye la detección de pensamientos automáticos, los cuales se pueden cambiar con alguno de los siguientes procedimientos:

- 1) *Registro diario de pensamientos disfuncionales.*- Se trata de un registro que contiene dos columnas para la auto-observación; una columna de los pensamientos automáticos que influyen en el estado emocional negativo; en la siguiente columna se anota una respuesta racional para los pensamientos anteriores; en una última columna se anota la emoción resultante de la respuesta anterior.
- 2) *Identificación de errores cognitivos.*- Se enseña al cliente a reconocer sus errores de procesamiento.
- 3) *Comprobación de hipótesis.*- Se puede llevar de diferentes maneras: a) Usando la información disponible para el cliente sobre él mismo o sobre cualquier acontecimiento, b) El terapeuta proporciona datos, c) Diseño de un experimento para poner a prueba la hipótesis del cliente, y d) Recuperación de datos existentes en la propia historia del sujeto.
- 4) *Disputa racional.*- Consiste en el cuestionamiento abierto y directo de las creencias del cliente; el terapeuta utiliza todos los argumentos para demostrar la irracionalidad de las creencias del cliente.
- 5) *Análisis de costes y beneficios.*- Se plasma en una hoja las ventajas y desventajas de recurrir un determinado pensamiento automático o creencia.
- 6) *Técnica de retribución.*- Se analiza el papel de las suposiciones del paciente acerca de las causas o responsabilidades de determinados acontecimientos.

7) *Búsqueda de soluciones alternativas.*- Se anima al cliente a “inventar” nuevas soluciones suspendiendo el juicio crítico durante el ejercicio, posteriormente terapeuta y cliente analizan cuidadosamente las soluciones anotadas.

8) *Identificación de esquemas.*- Por medio de los pensamientos automáticos se puede observar un predominio de ciertos temas que reflejan el control de determinados esquemas supraordenados sobre el procesamiento de información del cliente.

- *Teoría del rol fijo.*- el cliente describe una descripción de sí mismo (auto-caracterización) y luego el terapeuta la rescribe de forma que permita la observación de otros esquemas alternativos. Después de 2 semanas de entrenamiento y preparación se le pide al sujeto que ejecute el nuevo rol en su vida cotidiana.
- *Biblioterapia.*- Se le recomienda al cliente la lectura de textos específicos que refuercen el conocimiento cognitivo del problema.

Cabe aclarar que ninguna de estas técnicas suele aplicarse indiscriminadamente a todos los pacientes ni en cualquier situación; algunas tienen aplicaciones muy específicas de acuerdo con cada modelo.

Ahora bien, la modificación de pensamientos para el cambio de conducta no se queda a nivel filosófico o conceptual, sino que también es usada para solucionar demandas sociales en diferentes ámbitos y contextos.

CAPÍTULO 2

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

2.1 Historia

Dentro de los inicios formales de la práctica de la psicología para la solución de problemas se encuentra la creación y aplicación de pruebas psicológicas en la primera y segunda guerra mundial para la identificación de características personales a partir de capacidades cognoscitivas de cada individuo y con ello comenzó la planificación de técnicas de evaluación y entrenamiento. Al finalizar las guerras los psicólogos utilizaron dichas herramientas para trabajar en instituciones, entre ellas las educativas (Negrete, 2001).

Oñativa (1984) señala que las contribuciones de la psicología al campo de la educación fueron cambiando de objetivos y ampliando sus herramientas teóricas para responder a las exigencias prácticas de la enseñanza. Así, pasó de los primeros requerimientos de establecer un objetivo de diferenciación, mediante pruebas de inteligencia entre niños normales e infradotados, a nuevas exigencias relacionadas con el diagnóstico de aptitudes para el aprendizaje de distintas asignaturas y habilidades, hasta el análisis de situaciones más específicas, vinculadas con la transferencia de los contenidos de enseñanza, con las actitudes básicas del educador y con la formación de un clima más permisivo en el aula.

Tanto la creación como la publicación de diferentes pruebas que tenían la intención de medir principalmente la inteligencia, así como el desarrollo de teorías y técnicas que permitieron controlar y modificar sistemáticamente la conducta de los individuos (entre ellas la cognitivo-conductual) proporcionaron al psicólogo bases científicas para intervenir en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Con

ello el psicólogo puede desempeñar funciones de apoyo y elaboración de programas educativos que sean acordes a la población, es decir al individuo que posee características únicas así como dificultades propias. Al respecto Oñativa (1984) refiere que la fundamentación psicológica también se utilizó en los métodos didácticos y problemas contingentes a la organización escolar, tales como formas de evaluación, sistemas de disciplina, modelos de relaciones formales e informales en los cuadros jerárquicos de organización de la escuela y, entre otros, la contribución a un mejor aprovechamiento formativo de las actividades extraprogramáticas, orientación escolar y vocacional.

Son diversas las actividades que le han sido asignadas al psicólogo en el ámbito educativo, sin embargo, no hay que olvidar que como disciplina científica se encarga del estudio del comportamiento individual y su interacción con los distintos ambientes, por lo que se esperaría que la participación del psicólogo en los distintos ámbitos fuera congruente con su objeto de estudio, pero las demandas sociales y el desconocimiento de lo que puede aportar el psicólogo con bases científicas, han distorsionado lo anterior, tal vez debido a como lo menciona Vargas (2002) "la división social del trabajo coloca al psicólogo en una posición ambigua en tanto que se le reconoce de un modo particular y/o como el encargado de solucionar determinados problemas. Este reconocimiento implica fuentes de trabajo y el pago por el servicio prestado; indiscutiblemente el factor económico ha sido el que justifica y promueve la creación de especialistas y las áreas tecnológicas psicológicas correspondientes".

Por lo que el vínculo sociedad-ciencia es muy estrecho, en tanto que son las demandas sociales las que han modificado los ámbitos en los que el psicólogo puede incursionar, si a eso se le añade el sistema económico prevaleciente, en este caso el capitalismo, en el cual se paga monetariamente al que hace algo, y al psicólogo le han sido asignados labores que no necesariamente son propias de él pero la necesidad y forma de vida influyen en seguir realizándolas.

La psicología está sujeta a una serie de demandas sociales que han modificado su historia, su objeto de estudio y su aplicación tecnológica en los diferentes ámbitos, por lo que el psicólogo debe identificar dentro de sus múltiples actividades cuáles son parte de su objeto de estudio y cuáles son parte de sus labores dentro de la institución.

2.2 Definición

Debido a que existen diferentes teorías y modelos que han definido el objeto de estudio de la psicología, éstas se han visto repercutidas en la definición del ámbito educativo, dando como resultado diferentes concepciones sobre lo que la psicología puede aportar a la educación.

Cuando la psicología educativa es definida conjugando la definición de la psicología y la educación, esto podría tener como efecto que la psicología educativa sea concebida como algo diferente de la psicología. Por ejemplo Gibson (1985) menciona que el psicólogo se ocupa de la investigación sistemática de los fenómenos de la conducta, es decir, de construir un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la conducta y de establecer los principios mediante los cuales puede entenderse y mantenerse. Por su parte, la educación es un proceso social, cuyo objetivo es modificar la conducta de manera concreta y conveniente. El psicólogo estudia al individuo y al proceso de aprendizaje en el laboratorio; el psicólogo educativo los estudia en el aula con el fin de mejorar la enseñanza de la misma. Otro ejemplo es Wolfolk (1996) quien menciona que la educación en sí misma es el proceso por el cual la sociedad transmite a sus nuevos miembros los valores, las creencias, el conocimiento y las expresiones simbólicas para que sea posible la comunicación en su seno. Siempre que tiene lugar la educación se haya ligada la psicología, porque la psicología constituye el estudio del comportamiento.

Estas posiciones implican el considerar que la psicología educativa es diferente a la psicología, en tanto que por un lado se estudia el comportamiento, por otro la educación y por otro la enseñanza, por lo que su gran desventaja es el no considerar el aprendizaje como un proceso dinámico dentro de la educación y la enseñanza, y peor aún pretender encontrar los resultados de un laboratorio en un aula ignorando que son contextos distintos y en los que se satisfacen diferentes demandas.

Desde otro enfoque se define a la psicología educativa como la colección de datos acerca de las habilidades del niño, así como de su crecimiento y desarrollo, una extensa bibliografía sobre el análisis de los estímulos, la psicología del aprendizaje simple y complejo, y la percepción; un considerable cuerpo de conocimientos en medición, construcción de pruebas y procedimientos estadísticos para el estudio experimental de grupos, algunas prometedoras teorías de inteligencia, la socialización, la personalidad, el desarrollo y la psicopatología.

Con lo anterior se dice que para empezar muchos de estos principios y conceptos no están bien cimentados, y se enfocan mucho en la evaluación y/o categorización de los individuos en base a ciertas características haciendo evidente una tendencia ecléctica con respecto a la metodología de la investigación en tanto que se han desarrollado a partir de concepciones como la psicoanalítica, cognoscitiva y del aprendizaje como si se trataran de una misma teoría.

Otra posición que define a la psicología educativa es aquella que ofrece algunas ideas tentativas acerca de la naturaleza del niño; convicciones firmes acerca de los estadios del desarrollo cognoscitivo e intelectual, y formulaciones teóricas sobre la percepción, el aprendizaje, el deseo de aprender y de los mecanismos generales de la competencia y la defensa; involucrando variables hipotéticas internas. Un ejemplo de esta proposición es la mencionada por Gibson, (1985) en la que refiere que el psicólogo de la educación estudia los procesos del

crecimiento y del desarrollo para idear técnicas de enseñanza adecuadas a diversas situaciones y a distintas personas.

Cuando en realidad las variables y procesos hipotéticos son centrales, los educadores que se adhieren a este enfoque tienden a adjudicar los fracasos escolares a supuestas condiciones internas tales como la falta de pulsión, la incapacidad perceptual o algún daño cerebral clínicamente inferido (Bijou, 1980), lo cual limita el quehacer del psicólogo en tanto que a estos eventos a los que se les atribuye garantizar al aprendizaje pertenecen a otras disciplinas relacionadas con la salud, y no propiamente a la psicología.

Una posición distinta menciona que la psicología educativa puede proporcionar una serie de principios y conceptos derivados de la investigación experimental; una metodología para aplicar estos conceptos y principios, directamente a las prácticas de enseñanza; un diseño experimental que se ocupe del comportamiento individual; ofrecer, además, una filosofía de la ciencia, que insiste en descripciones, de índole observable, de las relaciones entre la conducta individual y sus condiciones determinantes.

A partir de esta posición se desarrolla este trabajo, ya que la psicología educativa no es sólo la aplicación de los conceptos y metodologías provenientes de la psicología general, desarrollados a través de un proceso científico; y son aplicados al contexto educativo.

Esta posición tiene la ventaja de continuar con un corpus teórico congruente, al retomar las suposiciones básicas del análisis conductual (Bijou, 1980), las cuales se exponen a continuación:

- a) El objeto de estudio de la psicología es la interacción entre la conducta del organismo integral y los eventos ambientales, estas interacciones son analizadas en términos observables, medibles y reproducibles.
- b) Las interacciones entre la conducta del individuo y los eventos ambientales están sujetas a leyes. Dado un individuo con su equipo biológico particular, los cambios de su conducta psicológica son en función de la historia de sus interacciones y de la situación del momento, en la que actúa.
- c) El objeto de estudio de la psicología existe en continuos.
- d) Las interacciones complejas evolucionan a partir de sus fases simples y comienzan en las relaciones iniciales del individuo con personas y objetos.
- e) Una teoría psicológica, así como su tecnología, son sistemas abiertos y flexibles.

En este sentido, en esta tesis se define a la psicología educativa como el área tecnológica de la psicología encargada del estudio del comportamiento individual en el contexto definido socialmente como educativo (proceso de enseñanza institucionalizada) (Vargas, 2002).

Esta proposición mantiene la congruencia de la psicología como ciencia en tanto que no concibe a la psicología educativa como una aportación de investigaciones sobre procesos concretos, como el aprendizaje, desarrollo, percepción, entre otros, sino que se pretende aplicar en el comportamiento individual y su interacción en el contexto educativo, los conocimientos desarrollados conjunta y sistemáticamente en investigaciones teóricas y experimentales de la ciencia psicológica.

2.3 Funciones del Psicólogo Educativo

Generalmente lo que se considera como funciones del psicólogo dentro de las instituciones educativas es confundido por actividades, lo cual permite que se interprete a la psicología educativa como algo diferente de la psicología general y obviamente esto se debe a la imprecisión de la definición de la psicología educativa.

Cuando la definición de psicología educativa se centra en los procesos de aprendizaje del alumno, se encuentra pertinente que el psicólogo educativo atiende las siguientes clases de problemas del aprendizaje:

- Descubrir la naturaleza de aspectos del proceso de aprendizaje que afecten en el alumno, la adquisición y retención del conocimiento
- El desarrollo de capacidades para aprender y resolver problemas
- Averiguar las características cognoscitivas y de personalidad del alumno
- Determinar las maneras adecuadas y de eficiencia máxima para organizar y presentar materiales de estudio. (Ausubel, 1981)

Un ejemplo de cómo se puede aplicar esta concepción es el trabajo en talleres educativos permitiéndole al psicólogo dar solución a las demandas institucionales cuyas peticiones se abocan a la creación de hábitos de estudio, la atención a problemas de reprobación y bajo rendimiento académico, a la vez de abordar temáticas tales como la autoestima, asertividad y toma de decisiones, la prevención de adicciones y la convivencia social, entre otros (Raig, 1979).

Con la intención de presentar otra conceptualización del papel del psicólogo educativo, Good y Brophy (1996) mencionan que éste proporciona un marco de referencia para observar al estudiante en el proceso de aprendizaje y la situación de aprendizaje, relacionando su inserción con las siguientes áreas:

1. Objetivos educativos y diseño instruccional
2. Desarrollo, personalidad y aptitud del estudiante
3. El proceso de aprendizaje
4. La psicología de los métodos de enseñanza
5. Dinámica social
6. Manejo del salón de clases
7. Evaluación de los resultados

Por otro lado, los autores que definen a la psicología educativa en términos del desarrollo del individuo consideran que las funciones del psicólogo educativo son (Gibson, 1985):

- El psicólogo de la educación estudia los procesos del crecimiento y del desarrollo para idear técnicas de enseñanza adecuadas a diversas situaciones y a distintas personas
- Estudia también las diferencias individuales y la influencia de las mismas en la forma en que aprenden las personas
- Estudia el proceso de aprendizaje en el aula con el objeto de aumentar la eficacia de la enseñanza
- Traza métodos de medición y evaluación de la conducta tanto para estudiar la conducta infantil como para determinar si los alumnos han aprendido de verdad gracias a la enseñanza que se les ha proporcionado

- Utiliza técnicas de investigación particulares para el desarrollo y el aprendizaje, así como instrumentos estadísticos para evaluar los datos obtenidos de la investigación

Diferente a lo anterior, Bijou (1980) expone la definición de la psicología educativa desde una perspectiva conductual menciona que el psicólogo escolar desarrolla al menos las siguientes cuatro funciones:

- Ayudar a evaluar los repertorios de los niños recién admitidos para confeccionar programas individuales a la medida del alumno, así como la evaluación de sus prácticas de contingencias de reforzamiento
- Laborar con los consejeros, maestros, trabajadores sociales y padres de familia, para mitigar o eliminar las conductas problema comprometiéndose en aplicar los principios de modificación de conducta o en proporcionar *asesoría activa*
- Asistir a los maestros en lo referente a problemas de manejo de grupo y programación de materias
- Elaborar cursos de adiestramiento interno tanto para los asistentes del profesor para informar sobre los avances de la tecnología de la enseñanza.

Si se toma en cuenta que en la psicología educativa se aplican los conocimientos provenientes de la psicología científica, entonces las funciones del psicólogo tienen que tener una correspondencia con los procedimientos sistemáticos y científicos aplicados a cualquier ámbito, siempre y cuando se dirijan al estudio del comportamiento individual. En este sentido las funciones de la psicología educativa van encaminados a analizar, evaluar, regular y probabilizar la conducta para satisfacer demandas en los distintos ámbitos en los que la psicología puede ser aplicable.

- a) Analizar: Implica indagar acerca de los estímulos que participan en la ejecución de la conducta y las consecuencias que le siguen, de manera que se facilite la definición y relación de variables. Es importante que la descripción de la conducta sea cuidadosa y precisa, es decir, describirla en términos observables y medibles, de modo que se pueda registrar en forma confiable su tasa de ocurrencia, considerar las variables que la controlan y se determinan eventos tales como el tiempo, el lugar, las personas involucradas (Phares y Trull 2000).
- b) Evaluar: Cuando se ha definido la conducta en términos precisos puede comenzar la evaluación, ésta es esencial cuando menos por dos razones: primera, la evaluación determina el grado en el que la conducta interés se ejecuta, reflejando la frecuencia de ocurrencia antes de alguna intervención programada; la tasa de la conducta interés previa a éste se conoce como línea base. Segundo, se requiere la evaluación para reflejar el cambio conductual después que se ha iniciado el programa, debido a que su propósito preponderante es cambiar la conducta ésta debe compararse con la obtenida durante la línea base. Registrar su ocurrencia excluyendo una gran cantidad de información importante que podría ser útil para diseñar un programa de modificación conductual. Hay eventos que se relacionan, preceden o prosiguen a la conducta; estos eventos antecedentes o consecuentes asociados con la conducta interés generan hipótesis sobre cuáles de ellos mantienen la conducta interés y por tanto, pueden emplearse para alterarla. De esta manera, el enfoque de evaluación que analiza la conducta interés en relación a otras condiciones se conoce como “análisis funcional”, éste es el esfuerzo sistemático para identificar las relaciones entre conductas o antecedentes y consecuentes, con las cuales pueden estar relacionadas (Kazdin, 1996).

- c) Regular: Se refiere a la función asumida por el psicólogo en el ámbito educativo en la que se establecen los momentos y factores de la conducta que deben alterarse o mantenerse en ciertas formas de comportamiento (Rodríguez, 2005). Proporcionando al cliente los elementos necesarios para un comportamiento más funcional en diferentes contextos.

- d) Probabilizar: Permite identificar consistencias de un individuo en su modo de enfrentar situaciones específicas y que pueden ser factibles en las formas de interactuar ante nuevos contextos similares (Rodríguez, 2005)

Al considerar dichas funciones que debe realizar el psicólogo educativo se pueden identificar los factores involucrados en el campo interactivo y sus características particulares, evaluar el comportamiento en contraste al contexto, situaciones criterio y criterios de logro, intervenir con acciones concretas destinadas a mantener o alterar el comportamiento mediante un procedimiento específico y finalmente, proyectar la intervención en términos de probabilidad, considerando la tendencia del comportamiento de interés (Vargas, 2002). De manera que se tiene un control científico y fundamentado de la intervención del psicólogo.

Uno de los niveles escolares en los que el psicólogo tiene fuerte influencia es en el básico, siendo más específicos en la educación secundaria, en tanto que la población estudiantil está experimentando comportamientos del periodo llamado adolescente, dicha etapa conlleva una serie de mitos que altera la visión que se tiene de los individuos. Por ello en el siguiente capítulo se describe el periodo adolescente desde el punto de vista psicológico.

CAPÍTULO 3

ADOLESCENCIA

3.1 Definición

Etimológicamente el vocablo adolescencia proviene del verbo latino “*adoleceré*”, que significa crecer o llegar a la maduración (Hurlock, 1980). A partir de esta definición numerosos personajes han tratado de conceptualizar a la adolescencia de diferentes maneras y desde diversos marcos conceptuales.

Un ejemplo de una definición biológica es la propuesta de Pépin (1975), quien menciona que es el período de crisis desarrollado en un lapso (12-19 años) en que se realiza la evolución biológica pubetaria (crecimiento somático y madurez endocrino-genital). Es decir, todos aquellos cambios corporales y de índole sexual

La teoría psicoanalítica de la adolescencia adopta como punto de partida el brote de las pulsiones que se dice tiene lugar como resultado de la pubertad. El despertar de la sexualidad del individuo le lleva a buscar objetos amorosos adecuados, fuera del medio familiar, rompiendo así los lazos emocionales que les unían a los padres desde la infancia. La vulnerabilidad de la personalidad da lugar al empleo de defensas psicológicas para enfrentarse a las pulsiones y la ansiedad, defensas que son, en mayor o menos grado, obstaculizadoras de la adaptación. Los comportamientos adolescentes con frecuencia son considerados como incomprensibles, así por ejemplo, la inestabilidad emocional de las relaciones, las contradicciones en cuanto al pensamiento y sentimientos y las oscilaciones, aparentemente ilógicas, respecto al modo de reaccionar que reflejan las fluctuaciones entre amor y odio, aceptación y rechazo, vinculaciones y desvinculación, subyacente a las relaciones en los primeros años de la vida y que

son reactivadas de nuevo en la adolescencia. La independencia y la necesidad de librar las propias batallas se convierten en aterradoras perspectivas (Coleman, 1985).

El considerar esta última postura se estaría limitando el estudio del individuo en situaciones relacionadas con la sexualidad y ampararse ante un supuesto "inconciente" y terminologías que entorpecen el estudio de la interacción del organismo con su ambiente, es una postura adecuada para un psiquiatra no psicológico.

La postura sociológica de la adolescencia esta caracterizada por una preocupación y un interés por los cambios de roles y por el proceso de socialización. La adolescencia desde este punto de vista, es considerada sujeta a sobrecarga y tensiones como resultado de situaciones conflictivas procedentes de su entorno (Coleman, 1985). Esta postura sólo se enfoca en aquellas situaciones nuevas a las que los adolescentes son socialmente expuestos y dando por hecho que eso genera un conflicto, cosa que no necesariamente pasa. Ya que no todos los adolescentes del mundo son expuestos a las mismas demandas, o bien, hay individuos a los que desde muy pequeños han sido educados para desarrollarse de manera funcional en distintos contextos, por lo que no tendrían porque considerar a la adolescencia como sinónimo de conflicto.

Otra definición es que la adolescencia es el período del individuo humano comprendido entre el fin de la niñez y el comienzo de la juventud adulta. Puede ser largo o corto, su extensión varía de una familia a otra, de un nivel socioeconómico a otro, de una a otra cultura. Asimismo, puede fluctuar en una misma sociedad de una época a otra, dependiendo de condiciones económicas o de otra índole. En algunas sociedades primitivas los niños maduraban hasta convertirse en adultos en forma casi abrupta y, en la práctica quedaba eliminado el período de la adolescencia. Actualmente se considera que el salto de la niñez a la vida adulta puede provocar grandes tensiones o confusiones. Coleman (1985)

expresa que la adolescencia es, en realidad, una especie de “tierra de nadie”. El adolescente no es un niño ni tampoco un adulto y se encuentra preso en medio de un área donde se entrecruzan criterios y expectativas. El rol del infante está bien definido, sabe lo que puede o no hacer. El adulto por su parte, comprende y se adapta bastante bien a su rol. El adolescente, por lo contrario se encuentra en una situación ambigua.

Sin embargo, a pesar de los diversos conceptos que se tengan de la adolescencia, siempre se consideran aspectos biológicos y sociales; desde el punto de vista psicológico, los teóricos del comportamiento no están interesados en las teorías típicas de etapas, mucho menos en aquellas que sustituyen con explicaciones psicológicas las definiciones operacionales. Aunque pueden utilizar las técnicas del desarrollo no se concentran en grupos cronológicos como tales, por lo que no existe bibliografía específica proveniente de fuentes conductistas acerca de la adolescencia puesto que se considera que este periodo es tan sólo una época en el transcurso de la vida en la que ocurre la conducta, y que cabe esperar que ésta siga las leyes universales del comportamiento en un contexto especial. Por tanto, la conducta del adolescente, tal como se produce, puede explicarse al definir el contexto y aplicando leyes de conducta adecuadas. Se dice que es un adolescente porque sus conductas adoptan características que se describen convencionalmente como adolescentes. Por lo tanto, el punto de partida es tan sólo una forma de clasificar a un individuo cuya conducta muestra ciertas características.

Por lo que se puede concluir que psicológicamente hablando no hay una definición de la adolescencia, ya que las que existen se relacionan con cambios biológicos y factores culturales y sociales, los cuales cambian en tiempo y espacio; un ejemplo de ello es lo ya expuesto con Blair y Stewart (1983) quien menciona que existen épocas y culturas en las que la adolescencia no era considerada y el niño dejaba de serlo para posteriormente realizar actividades consideradas socialmente de adulto como la procreación y el trabajo. En este sentido, la adolescencia es una

abstracción de un fenómeno social en el que su definición surge de una serie de convenciones culturales más que de un fenómeno individual que sea objeto de estudio de la psicología.

En esta tesis se asume un punto de vista psicológico en el que existe el comportamiento individual, sujeto a un sin número de relaciones que el individuo establece con su entorno y que construye e influye de diferente forma a él y a los demás. Por tanto al hablar de adolescencia se engloban cambios físicos y sociales que son objeto de estudio de otros profesionales; el psicólogo estudia la forma en que esos cambios influyen en el comportamiento individual. De manera más concreta se entiende por adolescencia a las interacciones del individuo durante el período definido biológica y/o socialmente como adolescente.

3.2 Aspectos Físicos

Desde el punto de vista físico y biológico, el individuo en la adolescencia tiene algunos cambios que surgen a partir de un fenómeno llamado pubertad, el cual es un período de la preadolescencia y principios de la adolescencia en que se produce la maduración sexual, en el que los órganos reproductores obtienen la madurez funcional y el individuo es capaz, en potencia, de la reproducción. La edad promedio del advenimiento de la pubertad parece encontrarse entre los 12 y 13 años para mujeres y entre los 14 y 15 para los varones (Hurlock, 1980; Horrocks, 1990).

La pubertad es parte del proceso del crecimiento y está asociada estrechamente con todos los demás factores y fenómenos del crecimiento. Uno de estos factores, es el de las glándulas de secreción interna, las cuales influyen en la madurez sexual y promueven aspectos del crecimiento. Las glándulas de secreción interna tienen tres funciones principales: estimular el crecimiento, influenciar las actividades metabólicas y regular la metamorfosis física del niño (Horrocks, 1990).

Durante este periodo biológico, la glándula pituitaria está bajo el control de la parte del cerebro llamado hipotálamo, en donde se encuentran las células denominadas neurorreceptoras que sirven para mantener la concentración de las hormonas en el cuerpo en un nivel preestablecido. Si aumenta la concentración, un neurorreceptor hace que el hipotálamo reduzca la cantidad de hormonas estimulantes que envía, por lo tanto, reduce su nivel. De modo semejante, si la concentración se vuelve baja, otro neurorreceptor hace que el hipotálamo aumente la cantidad de hormonas estimuladoras que envía, causando un incremento en el nivel (Bee y Mitchell, 1987).

Durante la pubertad la glándula pituitaria empieza a secretar hormonas gonadotrópicas (dos en hombres, tres en mujeres) que son hormonas que estimulan el desarrollo de los órganos sexuales. Al mismo tiempo, la pituitaria también secreta tres hormonas relacionadas con el crecimiento, pero no con el desarrollo sexual: una que regula a la glándula adrenal, una que regula a la glándula tiroides y una que regula el crecimiento general, especialmente en los huesos. Las hormonas gonadotrópicas estimulan a los ovarios y testículos a producir hormonas propias -el estrógeno y el andrógeno-. Estas dos hormonas son las más importantes para el desarrollo de las características sexuales primarias y secundarias. Las características primarias son las necesarias para la reproducción, incluyen los testículos y el pene en el varón, y los ovarios, el útero y la vagina en la mujer. Las características sexuales secundarias son las no necesarias para la reproducción, e incluyen el desarrollo del pecho, el crecimiento del vello púbico, el tono de voz menos agudo y el crecimiento de pelo en la cara y en las axilas. Una mujer desarrolla un cuerpo femenino debido a que tiene más estrógeno en relación con el andrógeno y un joven desarrolla características masculinas debido a que esta relación es inversa (Bee y Mitchell, 1987).

Hay un hecho único claramente marcado que con frecuencia es tomado como medida de la madurez sexual en mujeres y esa es la primera menstruación, también llamada menarca. Los primeros signos de cambio en hombres: son el

alargamiento de los testículos y del escroto; el pene empieza a crecer un poco más tarde. Por lo general todo el proceso de cambio normalmente toma tres o cuatro años para completarse (Bee y Mitchell, 1987).

En cuanto a la estatura hay un impulso de crecimiento tanto de peso como de estatura en los primeros años de la adolescencia, cambian las proporciones del cuerpo, las piernas aumentan de longitud primero, unos seis a nueve meses antes de que lo haga el tronco. Aún cuando la cabeza no cambia mucho de tamaño, si cambia de otras maneras; la frente se hace más prominente y las mandíbulas crecen hacia delante, la inferior más que la superior. Los huesos largos en el cuerpo, particularmente de los brazos y piernas, crecen a medida que se osifica el cartílago cerca de los extremos de los huesos. Durante la adolescencia aumenta ese proceso, disminuyendo en forma gradual alrededor de los 18 años en el caso de las mujeres y de los 20 años para los varones (Bee y Mitchell, 1987).

Tanto los varones como las mujeres muestran un impulso en el crecimiento de la pelvis, pero los varones también muestran un impulso similar en la amplitud de los hombros, que no se observa en las mujeres.

Las mujeres tienen ligeramente más grasa corporal total que los varones al principio de la pubertad. Entre los varones la grasa corporal total declina de 12 - 20% al principio de la pubertad a 10 - 12% del peso corporal al llegar a la madurez; entre las mujeres ésta aumenta del 19 - 23% a 25 - 28% durante el mismo periodo, esta grasa subcutánea se deposita en lugares observables como en los pechos, el trasero, los muslos y a lo largo del antebrazo (Bee y Mitchell, 1987).

Es imposible considerar los hechos del crecimiento y el desarrollo físico sin tomar en cuenta el papel que desempeñan las diferencias individuales, las cuales están determinadas hasta cierto grado por la herencia, y por los factores ambientales, entre ellos, la alimentación, las enfermedades y la cultura.

3.3 Aspectos Psicológicos

Como se mencionó anteriormente la adolescencia implica aspectos biológicos, los cuales son compartidos por la especie humana; y aspectos sociales, los cuales son el resultado de convencionalismos adoptados en un tiempo y espacio específicos y compartidos por una cultura. Los aspectos psicológicos comprenden la forma en que estos factores biológicos y sociales influyen en el comportamiento del individuo al interactuar con su ambiente.

Ribes y López (1985) definen el comportamiento como la interacción del organismo total con su medio ambiente físico, biológico y social, modificable por y en el transcurso de su historia. Para explicar el comportamiento humano se lleva a cabo un análisis funcional, en donde lo que se estudia son las distintas relaciones establecidas entre un individuo, otras personas y los objetos de su ambiente. En este análisis no sólo se consideran las propiedades cuantitativas de la interacción, sino cambios en la función y cualidad, dado que pueden estar indicando procesos distintos. Se habla de estudiar un campo de contingencias y ello se refiere al cómo dependen unos factores de otros en situaciones delimitadas. El análisis funcional del comportamiento del adolescente consiste en identificar cuáles son los elementos que conforman una interacción particular, para así analizar qué función juega cada uno de ellos dentro de la interacción y asignar, como resultado del análisis, la participación diferencial de cada uno, es decir, distintos pesos explicativos dependiendo de lo encontrado.

Hurlock (1980) menciona una serie de comportamientos del adolescente en relación con objetos, actividades y situaciones biológicas y sociales se han identificados como característicos del periodo de la adolescencia y que son el resultado de los diferentes cambios biológicos y nuevas experiencias que tiene el individuo que está a punto de abandonar la infancia y de entrar a la edad adulta con nuevos puntos de referencia, por lo que es inevitable que ocurran cambios significativos en su comportamiento, actitudes e ideales.

Algunas de las situaciones descritas por Hurlock (1980) sobre lo que popularmente se ha expuesto acerca del comportamiento de los adolescentes en relación con sus cambios físicos durante la pubertad se encuentran la comparación constante con sus compañeros de edad y sufrimiento cuando su desarrollo se encuentra por debajo del de sus compañeros. Comentando que tanto hombres como mujeres se preocupan por dientes torcidos, acné, transpiración, obesidad, estatura y todo otro defecto posible de su constitución física, lo cual es desarrollado en los siguientes párrafos.

Cuando empieza a aparecer el vello pigmentado en el cuerpo y la cara se haya retrasado o es muy escaso perturba tanto a los varones como a sus padres. Incluso cuando la barba se espesa tanto que se hace necesario el afeitarse, el muchacho se siente incómodo si no sabe afeitarse bien y muestra cortes en la cara (Hurlock, 1980). Pero también sucede que los adolescentes esperan ansiosamente la presencia del vello facial y su primera afeitada que, aunque no sea necesaria, es una fuente de orgullo.

El cambio de tonalidad de la voz y la falta de control sobre ella provoca tanta incomodidad a los varones, que a menudo éstos no quieren hacer uso de la palabra en clase, o permanecen callados en presencia de quienes temen ser ridicularizados.

A medida que en las mujeres se desarrollan los senos y las caderas se van sintiendo incómodas por las modificaciones que sufre su organismo. Ella se da cuenta que las curvas de sus pechos pueden observarse a través de sus vestimenta especialmente cuando camina o corre, lo que puede ocasionar que adopte una mala postura encorvando sus hombros o utilice ropas sueltas (Hurlock, 1980). Hoy en día ha disminuido significativamente esta tendencia ya que culturalmente los senos femeninos han sido virtualmente alabados, la niña de

desarrollo temprano trata de acentuarlos usando ropas ajustadas y caminando bien derecha.

En algunas culturas el ideal social es que el hombre sea alto, fuerte y hombros anchos. La mujer ideal es pequeña, con una buena figura y de aspecto no demasiado atlético. Los que no logran alcanzar estas normas culturales, se preocupan hasta el punto de tener problemas de adaptación de mayor o menor gravedad. El que la estatura baja sea considerada como una desventaja entre los adolescentes, se debe a dos factores: la preferencia, culturalmente desarrollada, que las mujeres tienden por los varones "altos y guapos"; también se encuentra que la estatura corta es un verdadero obstáculo para los varones buscan prestigio a través de los deportes o los juegos en equipo (Hurlock, 1980). En cambio en Latinoamérica, el ser demasiado alto constituye un problema mayor para las mujeres que para los varones, ya que la altura en ellas todavía no es un patrón de feminidad culturalmente aceptada, las chicas que llegan a medir más de 1.70 mts. de estatura no sólo tienen problemas de con quién salir sino que también tienen dificultades para encontrar ropa y accesorios diseñados para ellas.

Por lo que la imagen de sí mismo puede ser que se retraiga de la interacción con sus iguales, por miedo a ser ridiculizado o rechazado. En las mujeres el gran tamaño de pies y manos es particularmente difícil, porque se supone que una "dama" debe tener pies y manos pequeñas y delicadas. Para mejorar eso las mujeres suelen recurrir a lociones para las manos para darle un aspecto delicado y bien cuidado. La moda permite que una muchacha use zapatos de tacón alto, de puntera recortada, o de otros modelos diseñados con el propósito de empequeñecer los pies.

Igualmente molesto para el joven adolescente es el rápido crecimiento de la nariz, ya que ésta alcanza su tamaño maduro antes que los otros rasgos, le preocupa mucho que su aspecto se vea estropeado por una nariz demasiado prominente.

Para empeorar más la situación, el joven se da cuenta de que no puede hacer nada para esconder una nariz grande; gradualmente, a medida que el mentón y los otros rasgos faciales alcanzan su tamaño maduro, el adolescente observa que su nariz no se encuentra, después de todo, fuera de proporción y cesa su preocupación por el asunto. El problema de la nariz demasiado grande o poco atractiva, por lo general es más grave entre las mujeres puesto que la cara atractiva es más importante en las mujeres (Hurlock, 1980).

Las imperfecciones cutáneas son inevitables, resultan muy comunes y pueden variar en gravedad, desde un barrito ocasional en la cara hasta extensas regiones cubiertas de acné, granitos desparramados por la cara y el cuello, o grupos de tumorcitos y puntos negros en la nariz, el mentón y la frente. En las mujeres, las erupciones cutáneas por lo general tienen su mayor momento durante el período menstrual (Hurlock, 1980). La importancia real que el acné tiene para los adolescentes se haya en su deseo de experimentar cualquier remedio concebible que alivie para disimular esta condición.

Las modificaciones de las glándulas cutáneas, especialmente en las axilas, van acompañados de transpiración excesiva. Esta sudoración aumenta con la tensión emocional, y en cualquier otra situación la transpiración tiene olor fácilmente perceptible. Justamente antes del período menstrual y durante éste, el sudor parece ser más abundante y el olor más intenso (Hurlock, 1980).

La apariencia física total del individuo tiene mucho que ver con la impresión que causa en los demás, un adolescente bien vestido y bien arreglado provoca una respuesta más favorable de los adultos. El buen arreglo, la ropa aseada y bonita, y una buena postura pueden compensar en parte ciertas características negativas y hasta desviar la atención de ellas.

Por lo que se refiere a la menstruación, Hurlock (1980) menciona que se pueden identificar diferentes reacciones como el creer que sufre una hemorragia, o que le está ocurriendo algo terrible, el miedo inicial, junto con el mito que lo rodea, tiende a provocar una actitud desfavorable. O bien, reaccionar ante ésta de manera más favorable; sintiendo agrado, porque la menstruación es una función normal del organismo, o porque constituye un signo de “madurez”.

La comunidad en que vive la mujer influye indudablemente sobre su actitud hacia la menstruación; en algunos países las mujeres hablan libremente del tema, en algunos se le considera como una cosa sucia, mientras que en otros se sostiene que es algo de lo que no hay que avergonzarse. Cuando la menstruación va acompañada de calambres, dolor de cabeza, agotamiento, e incomodidad general, el efecto psicológico sobre las mujeres es habitualmente desfavorable; éstas temen a sus períodos, se sienten castigadas porque deben experimentar algo que los hombres se liberan; se muestran irritables y generalmente insociables. Como muchos padres y escuelas no permiten que las mujeres intervengan en deportes durante su período menstrual, éstas se sienten incómodas por tener que alejarse del grupo. Las mujeres tienen miedo a que alguien les pregunte por qué no participan de manera activa, y temen que puede conocerse el verdadero motivo, a pesar de la excusa que ellas inventen. Además, viven temerosas de que se les manche el vestido o de que se perciban a través de la falda los contornos de la toalla higiénica (Hurlock, 1980).

Lo anteriormente expuesto son comportamientos que los individuos manifiestan ante situaciones pubescentes, pero en general no debe considerarse como comportamientos característicos de la adolescencia, sino de algunos individuos, en este sentido, Horrocks (1990) menciona que existen muchas formas de interpretar la naturaleza y el significado de la adolescencia, según las percepciones y finalidades de la persona que la interpreta, la percepción u las definiciones correspondientes varían desde las que da el hombre de la calle o el

padre involucrado personalmente, hasta la de los profesionales que tienen interés en los adolescentes en cuanto a sus relaciones cara a cara y que los consideran como sujetos de su estudio teórico. Existen muchas personas, entre ellas profesionales, que generalizan a partir de un adolescente que conocen o a partir de un grupo de adolescentes que forman una subcultura, tales generalizaciones pueden tener solo una dudosa validez cuando se aplican a toda una clase y pueden ser injustas para el adolescente individual.

El estilo de peinado es mucho más importante para el adolescente que el color y la textura del cabello (Horrocks, 1990). Tanto las muchachas como los muchachos pasan mucho tiempo frente al espejo, ensayando diversos estilos de peinado; copian los estilos que usan las estrellas de cine, el de las muchachas o muchachos que a quienes consideran "atractivos", o aquellos que las revistas de moda y de diarios proclaman como de última moda.

Cuando se habla de que el individuo tiene que acatar ciertos criterios sociales, la vestimenta es un buen ejemplo, la preocupación del adolescente por el vestido surge cuando éste se da cuenta de la importancia que tiene el vestir para la ubicación dentro de un grupo. Cuando el individuo se viste como los otros miembros del grupo, se identifica con éste y siente que pertenece a él; esto le proporciona una seguridad relativa. Otro motivo por el cual la ropa juega un lugar importante en algunos adolescentes es el deseo de experimentar el ser considerados atractivos a los ojos del sexo opuesto, ya que de acuerdo con los adolescentes una buena elección de ropa es aquella que se adecuen al individuo, que destaquen los rasgos agradables y oculten los desagradables (Horrocks, 1990). Cabe señalar que el interés por el vestir varía de un individuo a otro y de un año a otro en un mismo individuo.

Un gusto que suele ser más expresivo en los adolescentes es el escuchar música y ejecutarla ya que favorecen su recreación la preferencia por una u otra actividad depende en gran medida del placer y descanso que cada cual puede ofrecer.

Entre la música preferida en los adolescentes es la producida por los miembros de pares y la que oye por radio, televisión, grabaciones y en conciertos.

Otro ejemplo es el baile, el cual es más popular entre las muchachas que entre los muchachos, así el adolescente a quien le guste bailar, lo hará donde pueda; sin embargo, para que la diversión sea realmente agradable debe haber un ambiente adecuado, esto significa tener un piso en buenas condiciones y música que sea agradable e incluso la que esté de moda.

Hay objetos con los que durante mucho tiempo el individuo ha interactuado pero que en la adolescencia cambia esa interacción, por ejemplo la radio, los jóvenes escuchan en promedio de 1 a 3 horas diarias y la mantienen funcionando mientras estudian, leen, comen, se visten o conversan. Se ha explicado que esto ocurre debido al contenido del programa radial que atrae al adolescente, así como la forma en que es presentado el programa (Horrocks, 1990). Durante la secundaria los programas preferidos son los que incluyen sketches humorísticos, novelas episódicas, música popular y concursos de variedades.

Entre las actividades preferidas por los adolescentes está el asistir al cine ya que es un lugar que se presta para concurrir con alguien con quien se tiene una cita ya sea con amigos o con una persona del sexo opuesto. Entre las películas preferidas son las dramáticas, humorísticas, de misterio, románticas y juveniles, este tipo de películas son elegidas, principalmente, porque les ofrecen oportunidades de identificación (Horrocks, 1990).

Lo mismo sucede con los que prefieren expresar por escrito sus ideas, sentimientos y emociones, escribiendo diarios, poesías, biografías o cartas (muchas de las cuales no son enviadas) por primera vez manifiestan la necesidad de contar con alguien en quien confiar, el adolescente que gusta de la escritura descubre que el volcar en el papel sus ideas y sentimientos es casi tan satisfactorio como hablar de ellos. O bien, la lectura, cumple con dos propósitos:

adquisición de conocimientos y entretenimientos o diversión, parte de estas lecturas son realizadas voluntariamente por el adolescente y se hallan estrechamente vinculadas con intereses que le resultan de mayor importancia, como lo son los libros, revistas, historietas y diarios.

En el caso de los objetos coleccionados poseen un valor real para el adolescente, él goza observando sus colecciones y mostrándoselas a sus amigos, dispone de lugares especiales y se asegura de que estén ordenadas y bien clasificadas con rótulos; colecciones de mariposas, insectos, piedras, plumas, flores u hojas secas, etiquetas comerciales, monedas, cuadernos de autógrafos, de recuerdos, los álbumes fotográficos, libros de personajes, entre muchas otras cosas más.

Cuando las ideas religiosas infantiles, inculcadas con autoridad y aceptadas sin discusión por el adolescente, se hallan en conflicto con la experiencia, el individuo empieza a poner en duda dichas creencias. El hecho de que los adolescentes duden de la religión, de ciertos valores morales y de las actitudes de los adultos, puede llevarlos a una reestructuración de valores y creencias (Horrocks, 1990). La conducta moral debe basarse en el deseo de buscar el bien por sí mismo, en vez de hacerlo debido a una autoridad impuesta. Para que una religión tenga sentido para los adolescentes, no sólo debe enfatizar en la fraternidad y el amor, sino que debe ofrecer al individuo oportunidades para realizarse.

La importancia que tiene para el adolescente disponer de dinero y destinarlo a lo que él desee, es tan grande que muchos adolescentes insisten en emplearse en (horarios reducidos) o en abandonar la escuela para poder ganar la cantidad, que creen esencial para su independencia (Horrocks, 1990). Lo consideran importante porque hace posible la obtención de bienes materiales que le ayudan a establecer su propio estatus y porque los demás tienden a atribuir cualidades favorables al individuo de altos ingresos.

Conforme van creciendo va aprendiendo que muchas de las cosas que de niño solía tener miedo no son tan peligrosas ni dañinas. Esto no quiere decir que el miedo desaparezca, sino que los temores del niño son remplazados por otros, en esta etapa sus miedos pueden estar orientados a las relaciones sociales (a la gente y situaciones sociales), a lo relacionado consigo mismo (enfermedades graves, incapacidad física o inadecuación personal) y a lo desconocido (estar solos en un lugar, estar en un lugar desconocido) por sólo mencionar algunos ejemplos. El miedo del adolescente es diferente al infantil porque tiene que ver con el cambio de valores, ya que cuanto más importante es una cosa para una persona, mayores probabilidades hay de que lo invada el temor si cree que va a perderla o que no podrá obtenerla (Horrocks, 1990). En la adolescencia, las respuestas al miedo siguen un patrón bastante estereotipado como alguno de los siguientes: rigidez del cuerpo, huída de la situación, temblor, transpiración, tez ruborizada o pálida.

En cuanto a la preocupación es específica en tanto se refiere a una persona a una cosa o a una situación, el adolescente se puede preocupar por un examen, por su pronunciación en un discurso frente a un grupo o por sus posibilidades de obtener empleo. Por lo que preocuparse en la adolescencia es por lo que “hay que hacer”, las presiones sociales tienden a incrementar la intensidad y la frecuencia de la preocupación. Dado que las preocupaciones están influidas por valores y teniendo en cuenta que éstos se modifican según la edad, las que aquejan a los adolescentes jóvenes difieren de los que experimentan los de mayor edad.

Por lo que respecta a los disgustos, éstos se han definido como irritaciones o sentimientos desagradables, la mayor parte tienen un origen social, a los adolescentes les disgusta más la gente por su modo de hablar, por su manera de comportarse, que cualquier otra cosa; también se disgustan por cosas que no resultan como esperaban y por su propia ineptitud. Por lo que el adolescente tiende a rehuir a los lugares o cosas que le causan disgusto (Horrocks, 1990).

Cuando una persona se siente temerosa de que su posición en el grupo o en el afecto de alguien importante para ella, esté amenazada aparecen los celos. La fuente puede ser una situación que involucre a personas por las cuales el individuo siente un afecto profundo o cuya atención y aceptación anhela. Los estímulos que dan lugar a los celos en la adolescencia están completamente individualizados, dependen en gran medida de lo que hace que una persona se sienta insegura y esto depende del valor que la persona atribuye a las relaciones con determinada gente (Horrocks, 1990).

Aún cuando se mencionan que son expresiones que se manifiestan en la adolescencia no son exclusivas de ésta, no hay que olvidar que el individuo está en constante aprendizaje y por tanto lo que ha adquirido puede ser manifestado en una u otra situación y no depende tanto de un período de vida específico. A comienzos del período de la adolescencia, las percepciones de sí mismo son a menudo tan difusas que el adolescente se siente muy inseguro de quién y qué es él y qué es lo que los demás esperan de él. Hay actividades relacionadas con el rendimiento de una tarea o exigencia establecida no por el adolescente, sino por los padres, la escuela, o la sociedad.

Los intereses y características de la conducta son condicionadas culturalmente, no son innatas. El interés que desarrolla una persona por alguna cosa está relacionado con las experiencias ambientales y personales inmediatas, y la atmósfera cultural que han regulado dicho interés. Las habilidades generales y específicas le permitirán a un individuo obtener ciertas satisfacciones o experiencias exitosas de algunos tipos de actividades, pero esto solo significa que el sujeto es capaz de sacar el mayor provecho de su ambiente debido a la estructura física. En este caso, la posición socioeconómica es comparable con la dotación física, ya que otorga privilegios a algunos y se los niega a otros.

Por ejemplo el adolescente puede ir a jugar fútbol porque le gusta, pero también se puede dedicar a ello debido al prestigio social y a la aprobación asignada a un miembro del equipo titular, la necesidad de mantener la forma, o tal vez por otras razones.

Algunas de las variables que originan las diferencias de intereses durante la adolescencia, comprenden desde las diferencias obvias (edad, sexo), hasta las diferencias causadas por los factores menos evidentes como la inteligencia, estatus económico, lugar de residencia, dotación física, oportunidades y experiencias, época de la historia, y restricciones y prohibiciones paternas.

3.4 Aspectos Sociales

El proceso de socialización empieza muy temprano en la niñez cuando el niño aprende a conformarse a ciertas normas estructuradas por el grupo social familiar al que pertenece, conforme avanza su desarrollo aprende a comportarse en función de las normas de grupo, las reglas generales y las regulaciones de la sociedad, las cuales cambian a través del tiempo y en diferentes culturas. Al respecto Pepín (1975) menciona dos estudios realizados en medios geográficos y culturales distintos y deduce que la adolescencia esta fuertemente influenciada por el ambiente en que se desarrolla el individuo. Así, por ejemplo en algunos pueblos africanos existe un sistema cíclico de edades en donde, a los 15 años el grupo de coetáneos cumple el ritual de iniciación, éste simboliza la finalización de la niñez y el inicio de la vida adulta, se acompaña de innumerables pruebas de trabajo que de acuerdo a su edad le corresponden desarrollar junto con su grupo de coetáneos. O bien, en la Roma antigua la adolescencia se extendía de los 14 a los 17 años, cuando el joven recibía la toga de adulto (Guillén, 1986).

Las expectativas sociales que regulan el comportamiento del individuo se expresan en función de tareas que se ejecutan progresivamente, en el caso de la adolescencia todo grupo cultural establece sus propias normas con sus propias pautas para ayudar al adolescente a realizar la transición desde las actitudes y la conducta social de la infancia a las actitudes y conductas que se consideran propios del adulto. El grupo social tiene muchas razones para esperar que el adolescente reemplace actitudes y conducta infantiles por las más adecuadas a su nuevo status evolutivo (Hurlock, 1980).

En la cultura azteca, ya llegada la pubertad se pronunciaban una serie de consejos, que contenían las reglas morales que todos los jóvenes deberían cumplir. En el caso de la mujer, se le pedía orar y ofrecer incienso a los dioses durante el día y la noche, realizar los quehaceres propios de la casa y hacer actividades de hilado y tejido, en lo referente a la conducta moral le recomendaba no dedicarse al deleite sexual, no enamorarse apasionadamente, no despreciar o rechazar al que le pretendiera por esposa y finalmente, que nunca debía entregarse a otro hombre que no fuera su marido, que debía permanecer unida a él hasta la muerte. En el caso de los varones, se les exigía el servicio debido a los dioses, la resistencia al sueño, la forma en que debían hablar, caminar o comer, y al control que debían ejercer sobre su impulso sexual (Morgan, 1980).

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial los cambios sociales y económicos se han acelerado para convertirse en parte de la vida diaria, debido a ello era natural que se hicieran muchas especulaciones acerca del efecto que tendrían estos cambios sobre el periodo de la adolescencia. Los adultos han llegado a considerar a los adolescentes en función de estereotipos fomentados por los medios de comunicación. La situación ha llegado al punto en que muchos padres responden a sus hijos como si éstos fueran la encarnación de las ideas negativas, en lugar de personas reales.

Los estereotipos más comunes son, la convicción de que la adolescencia es un periodo de desequilibrio agudo, tormentoso y de estrés a pesar de todos los descubrimientos que demuestran lo contrario; la creencia de que el joven de 13 a 19 años es un individuo sobreprotegido y hedonista, un estorbo y un enemigo; a los adolescentes se les aparta de la responsabilidad, se les mantienen en un status dependiente, y se les aleja del trabajo productivo debido a que se le considera como un proceso difícil y problemático (Horrocks, 1990).

Para ser socialmente competente, el adolescente debe conocer las pautas de conducta aprobadas para distintas circunstancias sociales y la manera de ejecutarla, a medida que se amplían los horizontes sociales, el individuo enfrenta nuevas exigencias. Ante esta situación el adolescente siente la necesidad de liberarse lo más posible de las ligas familiares y asociarse con individuos o grupos de su misma edad, y durante esta etapa, generalmente con miembros de su mismo sexo (Horrocks, 1990). El grupo de iguales empieza a establecer normas y ofrece al joven el mayor sostén que éste deriva de su familia.

Los grupos de pares dominan el mundo social del adolescente y constituyen la fuerza social más poderosa en su vida. Por ejemplo, el amigo desarrolla el rol de un hermano ideal con pocas rivalidades y amenazas que presenta un hermano real. Por lo general, los "amigos" se imitan mutuamente en lo que concierne a los gustos, vestimenta, elección de compañeros y sentimiento respecto a padres, hermanos, personas distintas de ellos. Así el amigo ejerce una poderosa influencia sobre las actitudes, los pensamientos y la conducta de cada individuo (Pepín, 1975).

Las actitudes del adolescente se reflejan en un deseo de elegir a sus propios amigos, en contar con una gran cantidad de amigos ya que al inicio de la adolescencia es un signo de popularidad pero conforme avanza en sus relaciones, éstas se van haciendo más estrechas. Los amigos son seleccionados en el primer periodo adolescente sí los intereses, valores y antecedentes son similares a los

suyos, de tal manera que el joven busque amigos que puedan ayudarlo a realizar adaptaciones satisfactorias con individuos del sexo opuesto.

Las reuniones con sus iguales, constituyen una recreación satisfactoria principalmente por tres razones: primero, sirven para unir socialmente a los jóvenes de ambos sexos; segundo, les brinda la oportunidad de aprender y practicar aptitudes sociales que no se obtienen a través de las situaciones escolares y hogareñas; y tercero, son una medida del status social que indica a los demás que uno es aceptado por el grupo de pares (Pepín, 1975). Las actividades más populares en las reuniones de adolescentes son: el baile, los cantos en grupo, juegos en los que puede participar una cantidad indefinida de asistentes, escuchar el radio, ver televisión y conversar.

Una fuente de conflicto es el que los padres no están de acuerdo con los amigos que eligen sus hijos adolescentes. Este tipo de conflicto refleja con frecuencia los prejuicios que los padres sienten hacia otros grupos, así como los deseos propios de asociarse con "gente que valga la pena". Lo mismo suele ocurrir con las personas que se relacionan afectivamente, la preocupación suele ser mayor porque los padres temen que puede llegar a un matrimonio inadecuado si la otra persona tiene una mala reputación social (Pepín, 1975). Los padres tienen otro gran temor en relación con sus hijas, les preocupa que al andar con un muchacho, puedan llegar a una conducta sexual con posibles resultados indeseables.

El noviazgo constituye una forma de relación social que lleva implícito un compromiso u obligación pública respecto a la acción futura. En el período inicial de la adolescencia, cuando el individuo tiene citas para pasar un buen rato y divertirse. Por medio de las citas y de las relaciones amorosas serias, el adolescente descubre que ciertas cualidades que consideraba importantes en una compañera ocasional no son tan importantes como otras cualidades necesarias en una presunta esposa (Hurlock, 1980).

Se le puede dar demasiada importancia al período de adolescencia y caer en interpretaciones exageradas al considerar a los individuos desviados, no se descarta que haya problemas en la adolescencia, pero éstos son definidos contextualmente por lo que puede existir discernimiento entre lo que es aceptado y lo incorrecto en tanto que se satisfacen expectativas hipotetizadas en una cultura y un tiempo.

Esta serie de eventos de cierta forma pueden causar que el individuo considerado como adolescente emita cogniciones o comportamientos que le sean disfuncionales al momento de satisfacer las demandas del ambiente académico y social.

Parte de las conductas que pueden ser consideradas como disfuncionales para el individuo son las conductas disruptivas, las cuales pueden limitar los procesos de aprendizaje que les permitan los contenidos programados de las diferentes áreas o asignaturas que conforman el plan de estudio de cada institución, de esta manera puede ser catalogado como alumno de bajo rendimiento escolar.

CAPÍTULO 4

BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS

4.1 Bajo rendimiento escolar

4.1.1 Definición

La definición del rendimiento escolar ha sido muy variada, Cortez y Calvo (2001) lo han definido como el nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación, en donde intervienen el nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad, etc) y motivacionales. Siendo este el producto del proceso enseñanza-aprendizaje en el que participa cada individuo dentro de la educación institucionalizada.

Contreras (2003) menciona que para que exista un rendimiento escolar debe haber una serie de objetivos y metas planteadas que el alumno requiere alcanzar para seguir formando parte de una escuela, y cuando los alumnos no logran cumplir por completo alguno de los criterios establecidos se puede entonces hablar de que presentan un bajo rendimiento escolar.

Generalmente el rendimiento se expresa a través de medidas, mediante las cuales se intenta describir el grado de adecuación que el funcionamiento de un sistema educativo presenta con respecto a sus propios objetivos centrales, el alumno tendrá la responsabilidad de cubrir con estos objetivos previamente establecidos por las escuelas. Los objetivos a cubrir son diferentes para cada institución y determinan parte de lo que se espera de un alumno al final de cada ciclo escolar.

Al respecto Contreras (2003) reconoce que:

- a) Con la terminación del ciclo escolar el estudiante deberá haber cubierto un mínimo de actividades que permitan hablar de un aprendizaje, de esta manera es sometido a una evaluación por la ejecución y desempeño de lo visto en el curso.
- b) Dicho resultado esperado es una calificación, que será la representación de más fácil acceso para saber como ha sido y es su rendimiento académico.

A partir del promedio de calificación asignada a las actividades escolares realizadas por el alumno se cataloga su rendimiento académico como excelente, bueno, regular y bajo, a través de un tabulador reconocido socialmente. Sin embargo, cabe resaltar que el rendimiento académico va más allá de una calificación o porcentajes de aciertos de los estudiantes en la pruebas utilizadas para medir su ejecución, ya que el porcentaje, de ninguna manera hace referencia a los contenidos, además de que la categorización puede no ser definitiva, así por ejemplo un alumno puede tener un rendimiento académico alto, bueno, normal, regular o bajo, en función del nombre que la escala emplee y en función de los tiempos en que se utilice esta tabla. Por lo que se considera más importante considerar lo que saben y lo que saben hacer los alumnos para así poder denominar el aprovechamiento como satisfactorio en el sistema educativo.

La asignación de calificaciones satisfactorias de los estudiantes implican denominaciones sociales como alumnos “brillantes”, “inteligentes”, “sobresalientes”, entre otros calificativos, y son canalizados a servicios especiales como el “Centro de Atención a Sobresalientes” o Programas de Alta Exigencia Académica, así como rituales positivamente valorados, honores, prácticas festivas. Mientras que la asignación de calificaciones no satisfactorias implican denominaciones sociales como “burro”, “atrasado”, “desaventajado”, “tonto” por sólo mencionar algunas, así como desvalorizaciones, actitudes y prácticas

ridiculizantes, y una gran literatura sobre su estudio, teorizaciones y planteamientos para su modificación.

El bajo rendimiento escolar ha sido considerado pedagógicamente como un desfase negativo entre la capacidad real del alumno y su rendimiento en las asignaturas escolares. Canal (2003) señala que en un amplio sentido, fracasa todo alumno cuyo rendimiento se encuentra por debajo de sus aptitudes, provocando, o bien, siendo la justificación para que algunos alumnos sean desvalorizados en el aula por los profesores demeritando su esfuerzo y desmoronando sus proyectos. Por su parte Giménez (1999) escribe que el fracaso escolar se define como el concluir una determinada etapa en la escuela con calificaciones no satisfactorias, luego entonces, las notas que intentan reflejar el resultado del trabajo del alumno, se convierten así en el dictamen que convierte al estudiante en fracasado. Este dictamen se hace presente por la acción de varios factores negativos y como resultado directo de la procedencia social, el clima sociocultural imperante en la familia y en el entorno social, por lo tanto y por esa razón se debe apreciar como un dificultad global y no aislado simplificado a una categorización de las actividades del alumno.

Avanzanini (1985) considera como fracasado al alumno cuyas notas son generalmente inferiores a la media y que se sitúa al final de la clasificación, las malas notas y los últimos puestos son considerados por el alumno, su familia y los profesores como el signo de fracaso, y tanto se imputan a falta de trabajo o de inteligencia, como si se atribuye la responsabilidad al mismo individuo, o a sus padres, o a los que enseñan, revelan la inadaptación escolar.

Desde una postura psicoanalítica, el fracaso escolar es considerado como un síntoma y como todo síntoma quiere decir algo, recubre otra cosa, la cual hay que encontrar o des-cifrar en el discurso del sujeto. El fracaso escolar es una falla de la educación en su intento de transmitir un saber sobre el deseo, el goce, el sujeto,

y esta transmisión es la tarea de la educación. Transmitir y llenar de saber al sujeto para que se domine a si mismo, para que sea sujeto pensante.

Todas estas definiciones de bajo rendimiento escolar tienen connotaciones negativas hacia el individuo se le considera como una enfermedad a la cual se le atribuyen diferentes causas incluso de dudosa procedencia y se proponen soluciones universales, olvidando que las dificultades escolares que incluyen el bajo rendimiento escolar surge del comportamiento del alumno en las interacciones escolares que discrepan de las expectativas de la sociedad, es decir, de las normas escolares establecidas por ello. Además como señala Giménez (1999) la temática del bajo rendimiento escolar supera con creces el nivel teórico, ya que en la realidad educativa no se puede desligar del componente humano pues al planificar la enseñanza se debe tener en cuenta que existen seres humanos diferentes, y no sólo por sus características personales, sino también por los distintos condicionantes sociales.

En este sentido se puede considerar el bajo rendimiento escolar como una variable subjetiva en tanto que existen estudiantes que obtienen una calificación de 10 y obtener un 6 puede considerarse como un descenso en su rendimiento, pero aquel alumno que después de obtener 5 logra un 6 puede decir que su rendimiento escolar va en aumento. Además de que la connotación negativa también es individual, la implicación de un bajo rendimiento escolar se define por el tipo de interacción de individuo con su ambiente, por lo que lo funcional o disfuncional que resulte el rendimiento escolar se delimita contextualmente.

Actualmente en el contexto educativo centrarse en calificaciones de 5, 6, 9 o 10, no tiene ninguna relevancia académica, sino más bien estos números están en función de la planificación de los currículos educativos constituidos por objetivos generales, particulares y específicos que debe cumplir el alumno a lo largo del curso. Al respecto Carrasco y Rodríguez (2002) mencionan que tanto alumnos

como profesores tratan de alcanzar determinadas metas y es necesario que se averigüe en que medida se han alcanzado y por tanto determinar la relación entre el rendimiento y los objetivos, ya que para toda evaluación es indispensable primero que se hayan fijado metas u objetivos. Habrá que reconocer que la evaluación ya no sólo se remite a medir al alumno en comparación con una tabla (normativa), sino que suministra información real del rendimiento, desglosada en los objetivos y niveles que alcanzó, no alcanzó o superó el alumno, lo cual provee información diagnóstica individual para el establecimiento de estrategias de recuperación del desarrollo. Por tanto, se debe conocer los niveles ordinarios de aptitud de los alumnos y el estado presente de sus conocimientos de las materias antes de que se pretenda “preparar materiales curriculares adecuados a los niveles de capacidad, adaptar métodos de enseñanza o contenido que se habrán de aprender”.

De acuerdo con Bergan y Dunn (1990) la especificación de resultados conductuales (es decir, conductas finales) se consideró como una característica esencial de la elaboración sistemática de programas de entrenamiento técnico y de aprendizaje programado. En otras palabras, el profesor debe saber exactamente lo que desea que sus alumnos fueran capaces de hacer, como consecuencia del programa de entrenamiento. Skinner (1985) indicó que un primer paso esencial en el diseño de un programa de enseñanza, era la especificación de los objetivos que pretendía alcanzar este programa. Aunque los teóricos del aprendizaje humano aplicado, discrepan a menudo en cuanto a las técnicas de administración educativa, factores asociados con el aprendizaje humano y otras cosas similares, la mayoría de ellos coinciden en reconocer la importancia de una precisa especificación a priori de las conductas finales que se desean obtener.

Al plantear un propósito a la enseñanza, los objetivos ofrecen un medio para sobrellevar la irracional influencia de la educación tradicional; el profesor comprometido en la tarea de especificar objetivos tiene la oportunidad de comparar las prácticas con los propósitos; los objetivos permiten averiguar cuándo

alcanzó el alumno sus metas y por lo tanto, cuándo convendría asignarle nuevas actividades y finalmente permiten una lógica de la selección de los materiales del programa.

Al identificar los objetivos del currículo escolar y con ello las conductas específicas que se desean lograr, se puede lograr una estructuración adecuada de los contenidos académicos, la forma de evaluar el aprovechamiento del alumno y de intervenir en caso de que éste no sea satisfactorio.

4.1.2 Medición

Hablar de rendimiento académico es hablar de la medición abstracta y subjetiva de la que son sujetos los alumnos dentro del sistema escolar, la forma más institucionalizada para hacerlo es por medio de los famosos exámenes, evaluaciones o test. Fernández (1988) señala que éstos sirven a la clásica función de selección, pero además sirven como una influencia determinante para establecer la estructura jerárquica que se jugará ya no solo en la institución de donde parten, sino que traspasa estas paredes y llegan los diferentes contextos en donde se desarrolla el estudiante.

Dentro del contexto educativo los estudiantes tienen la responsabilidad de cubrir con ciertos criterios previamente determinados por las escuelas, y como se mencionó anteriormente, el perfil determinado por los criterios a cubrir son diferentes para cada institución y determinan parte de lo que se espera de un alumno al final de cada ciclo escolar. En este sentido, el uso de sistemas de evaluación varían de acuerdo a los objetivos y las necesidades de quien la realiza y dado que las evaluaciones son parte importante para el diagnóstico a nivel institución y población que la integra, se le puede considerar como una herramienta que aplicada de manera adecuada, permite planear estrategias concretas para elevar el rendimiento académico de los alumnos, debido a la importancia que tiene para averiguar lo que el alumno ya sabe antes de tratar de

proporcionarle otros conocimientos, de dirigir y controlar su aprendizaje progresivo para corregirlo, clasificarlo y consolidarlo, y así mismo evaluar la eficacia de diferentes métodos de enseñanza y de distintas maneras de organizar y presentar en secuencia la materia de estudios; así como averiguar hasta qué punto se están cumpliendo esos objetivos (Fernández,1988).

Sin embargo, esto no se puede lograr si los sistemas de evaluación educativa son equiparados a “medidas” y lo que se intenta al evaluar es medir la cantidad de conocimiento dominado por los alumnos. Una evaluación conlleva no sólo la medición, sino también la interpretación de las cualidades de lo medido. Medir es sólo reportar una cuestión cuantificable, usar una cinta métrica, o reportar el gasto semanal en una tienda, u obtener una calificación a partir de un examen, pero evaluar sería saber qué características tiene lo que se mide, por ejemplo, identificar las categorías del objeto medido como su textura, su forma, su peso; o saber que producto fue el que se vendió más y porque, para ubicar el uso de la evaluación en la escuela ésta permitiría entonces saber qué características académicas desarrolló un estudiante que ha obtenido una cierta calificación (Contreras, 2003).

Mehrens y Lehmann (1982) mencionan que una prueba es la presentación de un conjunto normal de preguntas que se han de contestar y como resultado de las respuestas de una persona a dichas preguntas se obtienen una medida (o sea un valor numérico), refiriéndose a la puntuación obtenida y al proceso utilizado; mientras que la evaluación tiene como objetivo tomar una decisión y al contrario de lo que muchas veces se cree y se practica, no el emitir un juicio. Por otro lado, consideran a la evaluación como un proceso sistemático que se orienta necesariamente hacia el cumplimiento de las metas de la enseñanza y, por lo tanto, si hay o no necesidad de proporcionar cursos adicionales, de tal modo que se planifique la enseñanza para promover el progreso didáctico.

Debido a la importancia que tiene la evaluación para la planeación educativa, Shea (1986) reconoce que ésta debería de tener un carácter continuo, considerándose un elemento indispensable del proceso educativo, donde se recoge información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, propiciando una educación de carácter formativo, regulador, orientador y autocorrector del mismo proceso. Del mismo modo, Cortes (2000) considera que la evaluación debe realizarse en tres tiempos fundamentales: evaluación inicial, evaluación durante el proceso y evaluación final.

Para que se realicen evaluaciones congruentes es necesario establecer los objetivos para cada determinada fase de la enseñanza y posteriormente seleccionar los métodos para medir la ejecución según el alcance de los objetivos.

En el contexto académico, la prueba es la técnica más frecuente de medición, los test psicológicos ofrecen al profesor el instrumento definitivo para poder cuantificar científicamente las capacidades y el aprendizaje-rendimiento del alumno, sin embargo no siempre son utilizadas, aún así las pruebas cumplen con dos características que las distinguen de otras situaciones. En primer lugar, las observaciones de todos los examinados se hace bajo una serie estandarizada de condiciones de estímulo. En segundo lugar, una prueba siempre implica una serie de reglas para medir la ejecución. Además la validez de las pruebas de medición del rendimiento educativo o del aprovechamiento en el aprendizaje utilizadas en la evaluación escolar, radica en la realización efectiva existente entre la conducta terminal del alumno que se observa para efectuar la medición y el objetivo que ha sido propuesto con anterioridad.

Las pruebas generalmente utilizadas en el contexto escolar básico para evaluar la ejecución de los alumnos en relación a los contenidos escolares son las siguientes:

Prueba del ensayo: Es una de los tipos más comunes, en estas se requiere que los estudiantes respondan ampliamente y por escrito a una serie de preguntas. Varios factores deben considerarse en la elaboración de estas pruebas. En primer lugar, las preguntas incluidas deben definir con cierta precisión el material que habrán de cubrir las respuestas, si no se especifica de ese modo el contenido deseado de la respuesta mediante la pregunta, es imposible averiguar si los estudiantes lograron o no la meta representada por ella. Otra característica importante es la especificación del volumen de lo que habrá de escribirse, algunos profesores parecen juzgar la ejecución de acuerdo con el volumen, en lugar de la claridad del contenido; esta tendencia se controlará si se indica con precisión cuánto se deberá escribir. Un tercer punto de importancia es la elaboración de estas pruebas, y se refiere al número de preguntas incluidas, se tratará de no hacer más preguntas que las que el estudiante tendrá tiempo para contestar (Bergan y Dunn, 1990).

Prueba de respuestas cortas y de frases incompletas: Este tipo de prueba constituye una alternativa a la prueba de ensayo y presenta la característica de requerir una respuesta de memoria, sin necesidad de largas respuestas de la pureza de ensayo. Las preguntas se distinguen por no exigir más que una limitada cantidad de verbalización por parte del estudiante. Aparte de que suele ser necesario establecer límites precisos de tiempo para contestar los ítems de las respuestas cortas, en la elaboración de pruebas de respuestas cortas se aplican las mismas normas generales que las especificadas para las pruebas de ensayo. Las pruebas de frases incompletas consisten como lo indica su nombre, en la presentación de oraciones inconclusas. Si el estudiante posee los conocimientos necesarios para contestar correctamente la frase incompleta tiene que ser lo suficientemente específica como para suscitar la respuesta correcta y solamente ella (Bergan y Dunn, 1990).

Prueba de elección múltiple: Es una prueba compuesta por una serie de reactivos de los cuales cada uno incluye un radical de reactivo, formulado ya sea como pregunta o como frase incompleta y seguido por una serie de opciones. Una o varias de estas opciones pueden ser correctas. Un radical de reactivo debe contener la información suficiente para permitir que el estudiante conteste sin tener que ver las alternativas. Una vez elaborado un radical de reactivo, hay que especificar la respuesta considerada como correcta. La respuesta elegida puede no ser la mejor de todas; sin embargo, tiene que ser superior a todas las demás alternativas presentadas. Las respuestas correctas deben distribuirse uniformemente entre las alternativas disponibles. Una vez construida la respuesta correcta, se elaboran las demás opciones (llamadas distractoras). No existen reglas especiales que rijan el número de distractores que se deben utilizar; sin embargo, al aumentar el número de distractores, disminuye la probabilidad de que sea adivinada la respuesta correcta. Cabe señalar que el formato de elección múltiple está restringido a la evaluación de reconocimiento en oposición con la memoria (Bergan y Dunn, 1990).

Prueba de apareamiento: Ésta representa un segundo tipo de prueba de reconocimiento. Las pruebas de apareamiento implican el establecimiento de asociaciones entre dos listas de términos. Los términos de una lista se colocan en una columna y los de la segunda lista en una segunda columna, se les pide a los estudiantes que asocien los elementos de una lista con los de la otra. Para que sea eficaz, en la prueba debe haber series de direcciones que establezcan claramente sobre qué base habrá de aparearse los elementos de cada lista. Además, conviene tener un mayor número de elementos de cada lista que en la otra, esto reduce a un mínimo la posibilidad de que el alumno conteste a las preguntas, guiándose por la eliminación de las alternativas incorrectas (Bergan y Dunn, 1990).

Prueba de falso y verdadero: Es el tercer tipo de prueba de reconocimiento. Una prueba de falso y verdadero se compone de una serie de ítems expresados en forma expositiva, la tarea del estudiante consiste en indicar si estos reactivos son verdaderos o no. Uno de los principales problemas con la prueba de verdadero o falso es que para cada pregunta, existe una probabilidad de 0.5 de seleccionar la alternativa correcta sin tener conocimiento alguno de la materia (Bergan y Dunn, 1990).

Con este tipo de evaluaciones, se esperaría que quienes obtuvieran las mayores calificaciones fueran los alumnos capaces de contestar la mayor cantidad de preguntas. Sin embargo, las calificaciones obtenidas no siempre dan cuenta de los conocimientos y habilidades del alumno, debido a que es sumamente difícil poder incluir en la evaluación educativa la gran cantidad de factores que influyen en el rendimiento escolar que presenta el estudiante. La evaluación adecuada permitiría afirmar que los alumnos asimilan y aplican los conocimientos con los que desarrollan nuevas habilidades y capacidades que le facilitan resolver de manera eficiente todo tipo de situaciones académicas, personales y profesionales que se le presenten.

Por lo que sería importante que los profesionales que se dedican a la educación incorporen a los procesos de enseñanza, un modelo de evaluación cualitativa que sea capaz de ofrecer datos enriquecedores acerca del desarrollo del alumnado, y no sólo sean tomadas en cuenta las calificaciones obtenidas por los estudiantes, a través de las evaluaciones como indicadores numéricos estandarizados equivalentes al rendimiento académico.

4.1.3 Causas del Bajo Rendimiento Escolar

El bajo rendimiento escolar puede deberse a causas académicas, sociales, económicas, físicas, fisiológicas, ambientales, etc. encontrar una única causa es casi imposible, pues es el resultado de una serie de relaciones entre la escuela, los profesores, el mismo alumno, los padres y por otro lado también el carácter público o privado de las escuelas, los recursos económicos, el estatus social, etc. De estos problemas se pueden generar una larga lista de opciones que pueden combinarse, para generar un ambiente académico que pueda ser clasificado como propiciadores del bajo rendimiento académico.

Factores biológicos

Son los trastornos orgánicos que interfieren en el aprovechamiento escolar como

- a) Factores físicos incluyen deficiencias sensoriales ya sea en visión (p. ej. miopía, astigmatismo o ambliopía) o audición (p. ej. hipoacusia). Además de factores somatofisiológicos (epilepsia, cardiopatías o hepatopatías) que son enfermedades clínicamente constatables que pueden producir serias interferencias en el rendimiento escolar ya sea por la necesidad de intervenciones quirúrgicas o estancias prolongadas en el hospital o por las limitaciones que su evolución impone al estudiante que la padece.
- b) Factores neurofuncionales: Asociados a trastornos funcionales de la integración de estructuras córtico-subcorticales.
- c) Factores nutricionales: Es sabido que hay una alta relación entre una buena alimentación y un buen aprovechamiento académico, ya que la primera es la base de la segunda, más no es la única actividad a la que favorece. Sin importar cuantos refrigerios se toleren durante el día, al menos se debe hacer una comida balanceada rica en proteínas y vitaminas: verduras, carne, aves o

pescado frescos; fruta fresca; y algún producto lácteo o avícola como leche y huevos (López, 2003).

- d) O la cantidad de sueño, algunos expertos consideran que las personas necesitan de siete a nueve horas por cada veinticuatro para tener un buen funcionamiento.

Dichos factores tienen un efecto en el rendimiento del alumno en tanto que disminuyen su capacidad de atención, procesamiento y retención de la información en las actividades académicas.

Factores psicológicos

Los factores psicológicos o comportamentales que pueden producir bajo rendimiento escolar son muy variados, en este caso Portellano (1989) menciona los trastornos depresivos, las conductas de evitación escolar.

- a) Depresiones: La lenificación de los procesos cognitivos y de respuesta, así como la pérdida de concentración por circunstancias emocionales, son conductas relacionadas con la llamada depresión que interfieren el aprendizaje escolar, con un descenso a veces de las calificaciones.
- b) Conductas de evitación escolar: Estas conductas pueden ser definidas como cuadros de rechazo hacia la escuela asociados a dificultades emocionales. Generalmente dichas conductas se dividen en fobias escolares y desadaptación escolar. Las fobias escolares son cuadros característicos por un miedo desproporcionado e irracional a la escuela que lleva a los individuos al absentismo escolar. La desadaptación escolar es un rechazo a la escuela por factores inherentes al colegio, en tanto que las conductas del alumno están descontextualizadas en el aula, por lo que puede haber un efecto en los intereses y

motivaciones del alumno y la conducta visible que presenta frente a las exigencias escolares, es decir, hay un conflicto entre el comportamiento del alumno y las expectativas sociales.

Jadue (2002) menciona que dentro de los factores psicológicos que causan el bajo rendimiento escolar se incluyen déficit cognitivos, del lenguaje, escasas habilidades sociales y problemas emocionales y de la conducta. Así mismo establece dos amplias categorías de conductas que emiten los estudiantes de bajo rendimiento:

1. Trastornos o desórdenes de sobrecontrol, cuyas características se describen como ansiedad, timidez, retraimiento y depresión.
2. Trastornos de infracontrol, cuyas características se describen como pataletas, desobediencia y destructividad.

Los desordenes de sobrecontrol, particularmente la depresión y la ansiedad, involucran déficit en la inhibición de la agresión y un exceso de focalización de la tristeza y/o de la culpa, nerviosismo, tensión, preocupación, como muestra de sus dificultades para regular sus emociones. Los trastornos de infracontrol incluyen desórdenes de la conducta, con dificultades para manejar la rabia, la irritabilidad y la impulsividad.

Los estudiantes con estos trastornos pueden mostrar un uso inadecuado o disfuncional de sus habilidades emocionales, conductuales y sociales, presentan déficit en las habilidades de socialización, pobre autoconcepto, dependencia, sentimientos de soledad, conductas disruptivas, hiperactividad, distractibilidad, e impulsividad, lo que afecta su rendimiento en la escuela. Es tal la heterogeneidad de dificultades psicológicas que presenta este grupo de estudiantes, que es posible afirmar que la única característica común que poseen es el bajo rendimiento escolar (Jadue, 2002).

Factores pedagógicos

La importancia de factores pedagógicos en el rendimiento escolar de los alumnos no es tan elevada, pues repetidamente se enmascara bajo causas pedagógicas un déficit de rendimiento en el alumno que, si bien es proyectado en la escuela, tiene su origen en otros motivos. Se señalan entre las causas pedagógicas más relevantes que menciona Portellano (1989) las siguientes:

- a) Métodos de enseñanza: El sistema de enseñanza en las escuelas se basa en una saturación de los aprendizajes verbales y memorísticos, además del uso de técnicas indiferenciadas para el aprendizaje de los diferentes contenidos académicos, proporcionando con ello el bajo rendimiento escolar de muchos de los alumnos.
- b) Masificación del aula: un número elevado de alumnos por aula impide una individualización de la enseñanza.
- c) Excesiva movilidad del profesorado: Este factor proporciona una dispersión de las enseñanzas y entorpecimiento e incluso en ocasiones incoherencia en los estilos de enseñanza y los contenidos escolares.
- d) La personalidad del profesor: La dinámica del profesor-alumno puede tener un efecto sobre la motivación que muchas veces requiere el alumno para realizar sus quehaceres académicos. Las relaciones sentimentales del maestro varían a menudo de acuerdo con cada alumno según sus éxitos escolares, su conducta y su carácter, por ejemplo, la manifestación de ciertas actitudes represivas, discriminatorias, descalificadoras por parte del maestro hacia el alumno considerado de bajo rendimiento escolar (Maldonado, 2001).

- e) Contenidos excesivamente academicistas: Hay contenidos esenciales, pero también los temarios impartidos se adaptan más a un prototipo de “hombre urbano” que entra en colisión con escolares que viven en medios rurales o con colectivos culturalmente más diferenciados dentro de su comunidad. Este desfase puede crear numerosos casos de fracaso escolar que son inherentes al tipo de contenido que le son exigidos al alumno.

Factores socioculturales

Los individuos que viven en un ambiente cultural poco estimulante perciben la cultura como algo secundario y poco motivante, al contrario de lo que sucede con escolares con un entorno familiar con mayores intereses de información. Dentro de los agentes que con más frecuencia producen fracaso escolar mencionados por Peña, Izquierdo y Bravo (1992) son las:

- a) Ambiente sociocultural familiar poco estimulante: El riesgo de fracaso escolar es mucho más elevado en los individuos cuyo contexto familiar tiene un bajo nivel de formación cultural, en tanto que no existe motivación dentro de la familia hacia el aprendizaje.
- b) Conflictos familiares: En ocasiones el fracaso escolar está provocado por manifestaciones psicológicas ligadas a la deficiente manipulación educativa en el seno de la familia. Las actitudes llamadas de “sobreprotección” por parte de los padres provocan un desajuste escolar con pérdida de rendimiento, los individuos que no experimentan eventos de separación con sus padres, cuando acuden a la escuela no aceptan fácilmente la disciplina del colegio, ni la pérdida de protagonismo en relación al ambiente familiar. En otras ocasiones la sociabilidad del alumno afecta su integración y rendimiento. Las crisis familiares pueden tener un efecto en la ausencia de hábitos de estudios en los

alumnos, etc. La enumeración de todos los conflictos afectivo – educativos, susceptibles de producir bajo rendimiento escolar sería exhaustiva, pero en general, todos y cada uno de ellos no son determinantes en el rendimiento del alumno, en tanto los efectos son diversos e individuales.

- c) Desfase existente entre los contenidos exigidos en la escuela y el sistema de valores de las distintas colectividades: Los libros de texto y los currículos escolares expresan un código de valores que responde a la mayoría, pero que entra en colisión con determinadas colectividades que no tienen acceso a los valores que predominan socialmente o cuyas costumbres difieren de las de la sociedad en que viven, en estas situaciones la tasa de rendimiento escolar tiende a disminuir.

Factores económicos

La relación existente entre condiciones económicas desfavorables y dificultades de aprendizaje es conocida desde hace tiempo, principalmente por las distancias de las escuelas; el que a menor nivel económico, mayor necesidad de que los estudiantes trabajen; o el que los alumnos no cuentan con el apoyo económico que se requiere para transporte, adquirir vestido, material académico, cubrir cuotas y alimentarse adecuadamente (Tallis, 1986). Además la desventaja de los alumnos pobres es que presentan un bajo grado de desarrollo cognitivo y estrategias utilizadas por el estudiante para adquirir experiencias que involucren aprendizaje, indispensables para la adquisición de la lectura y la escritura. En parte debido a la peculiaridad de los hogares pobres, produce tensiones intrafamiliares, y afecta la concentración, la capacidad de retención y la discriminación entre estímulos auditivos y visuales, habilidades necesarias para el éxito en la escuela (Jadue, 1997).

En resumen, se puede agrupar los factores en función de lo que el alumno es, de su desarrollo personal, de aquello que determinan sus intereses y motivaciones, así como el conocimiento de sus capacidades de acción, habilidades, representaciones de la escuela, de los profesores, de los contenidos académicos, de sus expectativas acerca de los resultados que puede alcanzar en la escuela, y de la importancia de la vida académica en el contexto de su vida en general. Y los factores que corresponden a la parte académica (las clases, contenidos, estratégica, evaluaciones, etc.) y la parte familiar (apoyo brindado al hijo, estatus social, presencia de los padres, cantidad de hermanos) y sociales.

Se ha visto que factores como la percepción del nivel socioeconómico, el ambiente familiar, las actividades escolares y lo que respecta subjetivamente al alumno, influyen en el mantenimiento de una constante actividad académica. Como se ve en el estudio realizado por Navas, Sanpascual y Castejón (1992) si el alumno percibe su entorno como de un estatus económico, si las relaciones que lleva con su familia, todo ello influirá directamente en su rendimiento académico, principalmente por las exigencias que debe enfrentar, tales como la presión familiar por lograr desde buenas calificaciones, un buen comportamiento escolar, hasta un título profesional, el apoyo económico con el que cuenta o si como persona apta para alcanzar metas fijadas por él mismo como estudiante.

En este sentido, la escuela debería proporcionar actividades y experiencias sustitutas para ayudar al alumno a que se adapte mejor a su ambiente, sin embargo, muchas escuelas adoptan el enfoque opuesto. Un estudiante que fracasa en un trabajo académico no obtiene permiso para jugar en el equipo, ni para participar en actividades fuera del plan de estudios; se le coloca en periodo de prueba, o se le obliga a permanecer en clase después de la hora de salida, pero no se le estimula o favorecen las condiciones para ser académicamente competente.

4.2 Conductas Disruptivas

4.2.1 Definición

Existen comportamientos de personas, especialmente niños, que difieren de los patrones conductuales aceptados en un contexto determinado, a este fenómeno se le ha denominado de diferentes maneras, por ejemplo:

- Desadaptado
- Socialmente desadaptado
- Con problemas de adaptación
- Mentalmente perturbado o enfermo
- Mentalmente trastornado (o con trastornos mentales)
- Educacionalmente incapacitado
- Predelincente
- Delincente
- Emocionalmente discapacitado
- Socialmente discapacitado
- Niños en conflicto (conflictuados o conflictivos)
- Con problemas de conducta

Estos términos son utilizados en correspondencia con un modelo teórico prevaleciente en un tiempo y espacio, por ejemplo, hay quienes argumentaban que los niños eran víctimas de un perjuicio orgánico y la manera de intervenir con ellos se ve facilitada y su promoción conciente es favorecida, si se comprende que, por ejemplo, un comportamiento agresivo, aparentemente malvado para con los compañeros, se debe a una combinación causal de hiperactividad, aptitudes motrices escasas y falta de juicio, causada por impedimentos en la capacidad de abstracción.

Cuando las explicaciones organicistas de los problemas de conducta no permitían una intervención adecuada, y después de varios intentos se optó por denominar “inadaptados” a aquellos niños cuyo comportamiento difiere totalmente del de la mayoría y que plantean serios problemas al maestro y a sus compañeros. El término inadaptado parecería resultar útil por cuanto implica un problema de adaptación respecto de las exigencias que les formula la estructura social, y hasta cierto punto, los problemas de “mala adaptación” pueden mejorar si se promueven cambios no sólo en el niño, sino también en su ambiente.

Pero la historia es trascendente y no dejando de lado el modelo médico se comenzaron a estructurar esquemas de comportamiento de los niños en ese momento llamados “conflictivos” y la diferencia con las personas traviesas era sólo cuestión de grado. Así, los niños “conflictivos” dentro de la escuela exhiben ciertas características generales que permiten identificarlos, como por ejemplo, persisten en sus comportamientos indeseables a pesar de recompensas, castigos o argumentaciones de diversa índole, con frecuencia desafían agresivamente al maestro a la menor provocación; tienden a considerar el castigo como algo injusto, aun cuando las pruebas demuestren lo contrario. Por lo general usan un lenguaje grosero, son astutos, no se puede fiar en ellos y suelen decir muchas mentiras. Son rencorosos y pelean o intimidan a los demás. Estropean o esconden sus trabajos. La forma en que se comportan hace pensar que intentan convertirse en insoportables, lo cual genera casi siempre un gran antagonismo en el maestro. Casi siempre su comportamiento va dirigido a que el maestro se enoje para que lo castigue y no dejará de perturbar hasta lograr ese objetivo (Blair, 1983).

Cabe señalar que de acuerdo con esta perspectiva no todos los niños muestran la totalidad de estos síntomas, la edad marca diferencias, en la escuela secundaria se inclinan más a pelear con sus compañeros, o a tratar con rudeza a sus profesores, desafían las reglas escolares y rompen lo que es propiedad del establecimiento.

Al respecto, Haweet (1968), mencionaba que las expresiones de los niños hacen referencia a cierto fracaso social en su conducta, es decir, que por una u otra razón, es un desadaptado en función con las expectativas de la sociedad en que vive. Comentaba que a la conducta de un individuo que se desvía de lo que se espera de acuerdo a su edad, sexo y condición social o contextual, se le considera “desadaptado” y por la forma de comportarse puede experimentar serias dificultades en sus interacciones.

Otra denominación es la señalada por Tallis (1986), quien definió al niño con “problemas de conducta” como aquel que no quiere o no puede adaptarse a las normas de conducta socialmente aceptables y que por consiguiente malogra sus propios progresos escolares, los esfuerzos de aprendizaje de sus compañeros de estudio y sus propias relaciones interpersonales.

Siguiendo con una línea contextual Torrego y Moreno (1999), suponen que los individuos cuyo comportamiento se separan permanente del trabajo del profesor y de los demás alumnos, y en general, al desarrollo de la actividad en el aula, podrían denominarse “comportamientos disruptivos”. Entre los comportamientos disruptivos más frecuentes, Fernández (2001) menciona: violar las normas establecidas dentro del aula (por ejemplo: tirar cosas por la clase, desordenar la clase, falta de orden en la entrada y salida, generar ruidos en clase), alterar el desarrollo de las tareas (por ejemplo: negarse a participar en las actividades, comentarios vejatorios ante la tarea, hacer otras actividades, no traer el material requerido), oponerse a la autoridad del profesor (por ejemplo: hablar cuando habla el profesor, no obedecer las órdenes, amenazar a un profesor) y la agresión hacia otros compañeros (por ejemplo: reírse de ellos, agredirles físicamente, insultar a un compañero en clase).

Estos comportamientos manifestados de forma persistente, además de distorsionar el flujo normal de las tareas que se desarrollan en el aula, fuerzan al profesor a invertir buena parte del tiempo de enseñanza de que dispone en

hacerles frente. Dichos comportamientos tienen importantes consecuencias negativas (Torrego y Moreno, 1999): implican una enorme pérdida de tiempo, genera incomunicación en las aulas, tiene una relación directa con el incremento del ausentismo tanto por parte del alumno como del profesorado, y tiene una influencia negativa y directa sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de todos los alumnos –disruptivos o no-.

Existen diferentes formas para denominar y valorar el comportamiento de los individuos, en esta tesis teórica se opta por llamar conductas disruptivas a aquel comportamiento que en función del contexto en el que se emita la conducta es considerado inadecuado, es decir, cuando el comportamiento no cumple con las reglas que explícita e implícitamente han sido establecidas socialmente. Ningún comportamiento por sí mismo es o no disruptivo depende de la situación y los sistemas de valoración utilizados para calificar dicho comportamiento como lo son la frecuencia, la intensidad, duración y tipo o clase de conducta exhibida por el individuo. Además del marco o contexto, incluyendo a las personas que se encuentren en el lugar en el cual el individuo exhiba su conducta inaceptable, debe analizarse en el proceso de evaluación.

Es importante considerar que un comportamiento disruptivo también puede ser funcional, en caso de que las demandas del ambiente inmediato requieren que el individuo emita dichas conductas. Por ejemplo, si el alumno rompe un vidrio de las instalaciones de su escuela, puede considerarse como una conducta disruptiva, pero si la escuela se está incendiando, el mismo comportamiento puede ser disruptivo, pero funcional. Por lo que toda definición de conducta disruptiva debe basarse en el contexto, situación y tiempo en el que presenten.

4.2.2 Evaluación

Una tarea inicial en el campo de acción es observar a la persona de manera informal, hacer notas descriptivas de las conductas que se generen y de los eventos que se asocian con su ocurrencia. Esto resulta útil para definir operacionalmente la conducta blanco destacando de qué manera se evaluará la conducta para propósitos de observación e intervención; como regla general, una definición debe cumplir tres criterios: objetividad, claridad e integridad. Para ser objetiva, la definición debe referirse a conductas observables o eventos ambientales. Para ser clara, debe ser tan poco ambigua que pueda leerse, repetirse y parafrasearse por otros observadores. Para ser íntegra, debe resumir las condiciones límite de manera que las respuestas a incluirse y excluirse puedan enumerarse.

Cuando se ha definido la conducta en términos precisos puede comenzar la evaluación, ésta es esencial porque permite:

1. Determinar si el individuo tiene una dificultad de conducta
2. Determinar la naturaleza del mismo
3. Determinar las condiciones por las cuales el mismo persiste
4. Planear y diseñar o asegurar un programa apropiado para modificar la conducta.
5. Reflejar el cambio conductual después que se ha iniciado el programa (Bijou, 1980)

En la evaluación como en la intervención es importante la conceptualización de relaciones entre eventos de escenario, estímulos, consecuencias y la conducta disruptiva. El enfoque de evaluación que analiza la conducta disruptiva en relación con otras condiciones se conoce como análisis funcional, éste es una manera sistemática para identificar las relaciones entre conductas o antecedentes y consecuentes, con los cuales pueden estar asociadas. La conducta es una función de algunas condiciones, esto es, no ocurre al azar; un análisis funcional se diseña

para identificar las condiciones que se relacionan con la conducta y examinar la información de manera precisa para identificar las intervenciones efectivas.

En la mayoría de los programas las conductas se evalúan sobre la base de ocurrencias discretas de la respuesta o sobre la cantidad de tiempo que se presenta la conducta. Sin embargo se encuentran disponibles diversas variaciones y tipos de medidas como las medidas de frecuencia, categorización discreta, número de personas, registro de intervalo y duración.

Los conteos de frecuencia sólo requieren cuadrar el número de veces que la conducta blanco ocurre dentro de un periodo de determinado, ésta es muy útil cuando la respuesta blanco es discreta, es decir que tiene un comienzo y un final claramente definidos. Por lo que se refiere a la categorización discreta es una medida de frecuencia que se utiliza para medir si se han dado varias conductas diferentes y existe solo un número limitado de oportunidades para desempeñar la respuesta; es muy fácil de emplear porque requiere listar un número de conductas y revisar su desempeño, éstas pueden consistir en varios pasos, todos ellos relacionados con completar tareas. En otras ocasiones es necesario evaluar sobre la base del número de personas que ejecutan una respuesta, la medida se utiliza en situaciones grupales siendo su propósito incrementar la ejecución general de una conducta particular. Otra estrategia para medir la conducta es la que se basa en las unidades de tiempo, una manera es por registro de intervalo y otra por duración de la respuesta (Ulrich y Mabry 1979).

Existen otras tantas técnicas que permiten evaluar las conductas interés:

a) Observación

La observación del comportamiento constituye una importante fuente de información para el diagnóstico de las dificultades escolares ya que es un enfoque sistemático y atento de un objeto. La selectividad de la percepción se ve condicionada, entre otras cosas por:

- las necesidades, actitudes, escala de valores, memoria, defectos sensoriales y momentos situacionales del observador
- variables ambientales como la influencia de otras personas y la distracción en el caso de grandes molestias (ej el ruido)
- el mismo observado, cuando muestra el comportamiento únicamente en determinadas circunstancias (Shea, 1986).

Un problema fundamental es que a menudo no se distingue, o no se puede distinguir, claramente entre la observación y el juicio. El comportamiento en particular es juzgado o interpretado a menudo precipitadamente sin tener suficientes pruebas. En este aspecto Shea (1986) pone de relieve con los cuatro modos de caracterización de la personalidad:

-Modo verbal: Hilda habla

-Modo adverbial: Hilda habla vivazmente

-Modo adjetivo: Hilda es vivaz

-Modo sustantivo: El carácter de Hilda se destaca por su vivacidad

En los ejemplos anteriores el modo verbal y adverbial se basan en la observación directa, en cambio en los modos adjetivo y sustantivo prevalece el aspecto valorativo y el interpretativo.

b) Métodos de test o pruebas

Al analizar las dificultades escolares, puede recurrirse a métodos de test para asegurar y ampliar las informaciones obtenidas de las observaciones del comportamiento. Un test es un procedimiento rutinario para examinar una o varias características personales empíricamente delimitadas, con el fin de emitir un juicio lo más cuantitativo posible, acerca del grado relativo de la expresión individual de tal característica. Consiste esencialmente en provocar bajo condiciones

estandarizadas una muestra del comportamiento del sujeto, que permita llegar a una conclusión fundamentada científicamente respecto de la expresión individual de una o varias características psíquicas del sujeto. Según Mehrens (1982) los test se clasifican según su finalidad de maneras diversas, entre ellas:

- Test de rendimiento (test de desarrollo, de inteligencia, de rendimiento general, funciones especiales y aptitud)

- Test de personalidad (test de estructura de la personalidad, test de actitudes e intereses, test clínicos)

- Métodos de despliegue de personalidad (métodos de interpretación de formas, métodos temáticos-verbales, métodos gráficos y plásticos)

Para los maestros son importantes los test del primer grupo; los test de personalidad, en cambio, dada la complejidad de su interpretación en el marco de las teorías psicológicas, exigen por lo general una preparación especial del examinador. Pero también los test de rendimiento requieren conocimientos de la metodología de la medición y del estado de la investigación (establecimiento de teorías) en el área en cuestión, según la teoría, las pruebas deben satisfacer criterios de confiabilidad y validez expresados en índices estadísticos.

Sin embargo, la mayoría de estos test psicométricos tienen poca o ninguna investigación que pueda respaldar su validez y confiabilidad, por lo que pueden en cierto momento servir como marcos de referencia del individuo, pero no deben ser determinantes en la evaluación, ni estimular al profesional educativo a diagnosticar problemas emocionales, ni a extraer conclusiones sobre su causa, ni rotular a los niños o clasificarlos en categorías a partir de juicios e interpretaciones personales. El concepto de diagnóstico se deriva de las ciencias médicas, por lo tanto hacer una evaluación diagnóstica le da una connotación de enfermedad o afección a problemas conductuales, lo cual distorsiona la intervención para modificar las conductas disruptivas.

c) Conversaciones con padres

El psicólogo educativo debe tratar de obtener de los padres información de importancia acerca de los trastornos ocurridos durante el desarrollo de la primera infancia y las posibles influencias nocivas aún lactantes, que actúan esencialmente en la elección de las medidas pedagógicas (Mehrens, 1982).

En algunas ocasiones antes de realizar la entrevista con los padres se predeterminan explicaciones a la problemática del niño que perjudican la realización de la misma. Así se tienen al menos dos puntos de vista extremos del entrevistador que dificultan la comprensión de los problemas del niño. Uno puede considerar a los padres desde un principio como causantes de las dificultades infantiles, si se reciben informaciones incompatibles con ese prejuicio “se atribuyen exclusivamente a la resistencia de los padres a admitir su culpa y aceptar medidas correctivas”. Desde el otro punto de vista, el entrevistador puede considerar desde un principio a las dificultades del niño basadas únicamente en su predisposición, en sus cualidades innatas, por ejemplo, en insuficiencias orgánicas, entonces se interrogará a los padres solamente acerca de la historia de los síntomas del niño. Ello se agrava por el hecho de la simpatía o antipatía personal hacia los padres puede favorecer tales prejuicios, esas tendencias pueden contrarrestarse si después de la primera conversación se reflexiona acerca de la impresión general causada por los padres (Mehrens, 1982). Además, la técnica de las preguntas contradictorias ayuda a evitar suposiciones precipitadas acerca de la causalidad de las dificultades escolares del niño.

Con la información recabada por medio de las técnicas anteriormente descritas, el psicólogo puede realizar un análisis funcional de la conducta interés obteniendo las siguientes ventajas: primera, el análisis puede sugerir condiciones antecedentes específicas que promuevan y hagan surgir la conducta. Segundo, a menudo sugiere el tipo de arreglo de contingencias que tiene probabilidad de ser efectiva, una vez identificados, los reforzadores que operan en la situación podrían

redisponerse para apoyar la conducta de interés. Tercera, puede sugerir las contingencias que tienen probabilidad de no ser efectivas.

4.2.3 Intervención

La intervención cognitivo-conductual, tal y como la conocemos ahora es una técnica mixta que combina estrategias cognoscitivas, conductuales, afectivas y sociales donde las conductas y las emociones se modifican mediante cambios en los patrones de pensamiento. El terapeuta interviene de forma activa y directiva. Las intervenciones son multimodales e incluyen a: familiares, escuela, la responsabilidad en la toma de la farmacoterapia, etc. El modelo de intervención se basa en siete áreas: 1. Identificación del problema. 2. Definición del problema. 3. Objetivos generales, a largo plazo. 4. Objetivos específicos, a corto plazo. 5. Intervenciones a la conducta problema. 6. Programación individualizada 12 a 16 sesiones. 7. Programa de mantenimiento 6 a 12 meses.

Las intervenciones conductistas son partidarias de la modificación de conducta, la cual percibe los problemas de conducta como problemas de aprendizaje. Presupone que el individuo con problemas de conducta ha aprendido tomando del ambiente las conductas inapropiadas que exhibe. O bien el individuo no ha aprendido las conductas necesarias para desempeñarse correctamente en su ambiente o ha aprendido conductas inapropiadas, inaceptables o disfuncionales. A través de la modificación de conducta se pueden generar cambios, es decir aumentarse, disminuirse, iniciarse o extinguirse, por la manipulación sistemática de sus consecuencias. Las consecuencias de la conducta humana pueden ser definidas por el refuerzo positivo, negativo, la extinción y el castigo.

El aprendizaje de conductas apropiadas e inapropiadas depende en primer término de la manipulación sistemática de los principios del refuerzo. A continuación se describen los principios del reforzamiento:

1. El refuerzo depende de la manifestación de la conducta que se desea.
2. La conducta apropiada debe reforzarse inmediatamente.
3. Durante los primeros pasos del proceso de cambio de conducta la conducta deseada debe reforzarse cada vez que se manifieste.
4. Cuando la conducta recién adquirida alcanza un nivel de frecuencia satisfactorio, debe reforzarse en forma intermitente.
5. Los refuerzos sociales deben aplicarse siempre junto con recompensas tangibles (Carrobles y Pérez-Pareja, 1999).

Estos principios son aplicables a todas las intervenciones conductuales y deben aplicarse en forma consecuente y apropiadamente durante el proceso de cambio de la conducta.

La selección de los refuerzos que sean efectivos se puede lograr a través del uso de 1) escalas de preferencia de reforzamiento, 2) listas de reforzamiento, 3) entrevistas con el alumno, 4) entrevistas con el padre del adolescente, 5) la observación directa.

Escalas de preferencia de reforzamiento: Mediante dibujos y preguntas el maestro presenta una gran variedad de objetos y actividades, tangibles y sociales potencialmente deseables. El alumno elige entre estos reforzadores el grado de preferencia de cada uno de ellos. El maestro de forma sistemática guía al alumno, en el proceso de seleccionar, comparar y jerarquizar las recompensas deseadas (Kazdin, 1996).

Listas de reforzamiento: Este tipo de listas son parecidas a las escalas, pero se diferencian por la consideración de un espectro más amplio de reforzadores potenciales, se pueden agregar nuevos cuando el maestro se da cuenta de ellos.

El profesor asigna ciertas categorías de los reforzadores, por ejemplo: alimentos comestibles, actividades relacionadas con a lista de comestibles, tangibles, fichas, juegos y actividades, reforzadores sociales y de trabajo (Kazdin, 1996).

Entrevista con el niño: Se negocia con el alumno sobre lo que desea como recompensa, de tal manera que se establezcan los reforzadores, y además el profesor aprovecha para explicar en detalle el programa de modificación de conducta y responder a las preguntas sobre el mismo (Kazdin, 1996).

Entrevista con el padre: Se puede utilizar para obtener y jerarquizar los reforzadores deseados por el alumno, de tal manera que se establezcan los reforzadores que ya han sido utilizados por los padres y el grado de éxito de cada uno de ellos (Kazdin, 1996).

Observación directa: Implica observar al alumno en las actividades que él mismo ha seleccionado en una variedad de situaciones como en el patio, en el aula, durante el horario de clase, en el descanso, etc., y enlistar las actividades que él seleccione sin ayuda de otros (Kazdin, 1996).

Una vez establecidos los reforzadores que se utilizarán en el procedimiento de modificación de conducta, si el profesor desea incrementar la conducta de un alumno o del grupo puede elegir entre las cuatro técnicas más comunes para lograrlo: moldeamiento, modelamiento, contratos de contingencias y economía de fichas.

Moldeamiento

Se refiere al reforzamiento sistemático e inmediato de aproximaciones sucesivas a la conducta blanco, hasta que ésta se establece. Se utiliza únicamente para aquellas conductas que no han sido exhibidas en el repertorio del alumno.

El proceso de moldeamiento incluye los siguientes pasos:

1. Selección de una conducta blanco
2. Obtención de datos confiables mmmmmde línea base
3. Selección de reforzadores potentes
4. Reforzamiento por aproximaciones sucesivas de la conducta blanco cada vez que ésta ocurra
5. Reforzamiento de conductas recién establecidas cada vez que éstas ocurran
6. Reforzamiento de la conducta sobre un programa de reforzamiento variable (Bijou, 1980)

Durante el proceso de moldeamiento no se tiene que olvidar que sólo se refuerzan aquellas exhibiciones de conducta que se aproximan a la deseada. Otra consideración importante es el conocimiento del maestro respecto al tiempo en que se dará el reforzamiento en un nivel antes de pasar al siguiente.

Modelamiento

Se muestra al niño una conducta individual o de grupo para que éste la imite.

Contrato de contingencias

El contrato de contingencias se basa en que una conducta que tiene un alto nivel de ocurrencia puede ser utilizada para incrementar un conducta con un bajo nivel de ocurrencia. Es decir, *“si haces X, entonces puedes hacer u obtener Y”*. Se puede afirmar que este tipo de contratos se trata de un método positivo ene el que el alumno tiene un papel activo en la determinación del tipo y cantidad del trabajo requeridos. El papel del profesor en el contrato de contingencias es señalar hechos y explica principios, motiva al niño para que seleccione metas realistas y reforzadores adecuados y mantiene la relación entre el reforzador y la tarea dentro de límites reales. El maestro se asegura que la tarea y el reforzador sean justo para ambas partes del contrato.

El fundamento principal dentro del contrato de contingencias es constante: mediante la toma de decisiones referentes a la productividad personal el aprendiz desarrolla la capacidad de ser crítico, autocontrolado e independiente, que aumentan su productividad.

Pueden ser dos los tipos de contratos aplicables en el salón de clases: verbales y escritos. Sin embargo, ambos tienen que cumplir con ciertas reglas básicas. Estas fueron expuestas por Carroble y Pérez-Pareja (1999):

1. El pago (recompensa) por el contrato debe ser inmediato
2. Inicialmente los contratos exigen el pago de las recompensas por aproximaciones a la conducta deseada
3. El contrato debe prever recompensas frecuentes pero en pequeñas cantidades
4. El contrato debe exigir y recompensar los logros y no sólo la obediencia
5. El desempeño debe premiarse después de que ocurre
6. El contrato debe ser equitativo para ambas partes
7. Los términos del contrato deben ser claros
8. El contrato debe ser honesto
9. El contrato debe ser positivo
10. La contratación debe utilizarse sistemáticamente como parte integral del programa
11. El contrato debe ser negociado y acordado libremente por el alumno y el maestro
12. El contrato debe incluir el nivel de logro o producción deseado
13. El reforzador debe proporcionarse según los términos del contrato
14. El contrato debe incluir la fecha de revisión y renegociación

Una de las funciones del contrato es lograr que el alumno alcance un nivel de negociación a través de la explicación y discusión con el maestro y la formalidad que implica escribirlo y firmarlo por ambos.

Economía de fichas

Se refiere al procedimiento mediante el cual el profesor proporciona fichas a los alumnos por cada conducta adecuada que ejecuten, dichas fichas son acumuladas e intercambiadas por una gran variedad de recompensas. De esta manera las fichas adquieren de inmediato un valor para los niños y permite que el maestro estructure el ambiente de aprendizaje para la obtención de reforzamientos positivos que retroalimenten de inmediato a los alumnos a través de las fichas (Ribes, 1984). En la vida cotidiana las personas están expuestas a utilizar fichas, la forma más común de hacerlo es con el uso de la moneda para la adquisición de diferentes bienes y servicios.

Existen once reglas básicas que deben aplicarse cuando se pone en práctica la economía de fichas en un salón de clases (Carrobles y Pérez-Pareja, 1999):

1. Seleccionar una conducta blanco
2. Explicar la conducta deseada al alumno o grupo. Si se desea tener mejores resultados con esta técnica es preferible que las explicaciones estén relacionadas con lo que el alumno puede ser en vez de explicar lo que no puede hacer, de tal manera que la visión que se tenga del maestro no sea muy impositivo
3. Establecer reglas y revisarlas con frecuencia
4. Seleccione la ficha adecuada, es decir que no se convierta en un distractor ni que se pueda falsificar fácilmente
5. Preparar una lista de recompensas y colocarla en la pared del salón de clases.
6. Debe permitirse que los alumnos discutan y consideren los objetos de la lista. No se debe permitir que los alumnos discutan el costo (número de fichas) de las diversas recompensas después de que los precios estén establecidos
7. Poner en práctica la economía de fichas inicialmente en forma limitada para evitar confusiones y frustraciones de los alumnos
8. Proporcionar el reforzamiento inmediato por la conducta aceptable. Muchos sistemas fallan porque el profesor se niega a entregar las fichas en el momento adecuado o sus requerimientos son demasiado complejos

9. Cambie la forma de evaluar de un reforzamiento continuo a un variable
10. Proporcionar cierto tiempo para que los alumnos intercambien sus fichas por las recompensas
11. Modificar con frecuencia la lista de recompensas. Esto evitará el aburrimiento de los alumnos.

Esta es una explicación global de las cuatro técnicas comúnmente utilizadas para incrementar la conducta en el ámbito escolar, las cuales son efectivas sólo si el maestro tiene un conocimiento y dominio de las aplicaciones y alcances de las técnicas.

Si el profesor decide que ciertas conductas blanco detectadas deben ser disminuidas o eliminadas del repertorio de los alumnos, son seis las técnicas que puede utilizar al respecto: extinción, tiempo fuera, saciedad, castigo, reforzamiento de conductas incompatibles y desensibilización.

Extinción

Es la discontinuación o eliminación del reforzador de una conducta que anteriormente se reforzaba. Es efectiva siempre y cuando el profesor sea constante y persistente al llevar a cabo la intervención. Esto no resulta fácil en tanto que la forma más efectiva para extinguir una conducta es ignorándola; sin embargo, existen conductas tan graves que resultan difícil ignorarlas, pero el profesor debe diferenciar cuando la conducta no le causa daño ni al alumno ni a los compañeros, y con base en ello elegir si el procedimiento de extinción es el más adecuado (Kazdin, 1996).

Tiempo fuera

Consiste en retirar al alumno de un ambiente que al parecer resulta reforzante y colocarlo en otro que no lo es, por un tiempo limitado y específico. La intervención de tiempo fuera debe incluir el reforzamiento de una conducta que resulte aceptable de manera en que su esfuerzo por emitir conductas adecuadas sea

reforzante. La efectividad del tiempo fuera como intervención está condicionada por varios factores:

1. Características del alumno. Esta técnica puede ser más efectiva en alumnos que muestren preferencia por actividades en grupo. Por lo contrario para el alumno retraído, pasivo y solitario, los resultados podrían ser contrarios a los esperados.

2. La aplicación consistente de la intervención por parte del maestro. Si el profesor no es consistente en el período de tiempo previsto el alumno puede confundirse.

3. La comprensión de las reglas del tiempo fuera por parte del alumno. El adolescente debe saber que conductas específicas no son aceptadas en clase, además de conocer las consecuencias de la ejecución de conductas prohibidas. Por lo que las reglas deben ser revisadas con frecuencia, esto ayudará a que el maestro sea constante y oportuno en la aplicación de la intervención. El tiempo fuera no es técnica que involucre sermones, reprimendas o regaños antes, durante o después de la intervención. Se debe dedicar el tiempo necesario para explicar el uso del tiempo fuera evitando que esto sea sometido a discusión en el momento en que se efectúe.

4. Características del área del tiempo fuera. Se debe tener cuidado al seleccionar el área del tiempo fuera libre de contacto con cualquier persona u objetos, libre de estímulos visuales o auditivos; alejada del tránsito de puertas y ventanas. Un ejemplo de ello puede ser una silla colocada en un rincón separada por divisores, archiveros, libreros o muros.

5. Duración del tiempo fuera. El tiempo fuera se debe limitar a dos minutos después de que el niño se calmó. Salvo situaciones extraordinarias, el tiempo fuera nunca debe rebasar los diez minutos.

6. Evaluación de la efectividad de la intervención. Se debe registrar los elementos relacionados con el tiempo fuera. Se puede utilizar un formato de registro que incluya: la hora en que el alumno fue enviado al área del tiempo fuera, la hora en la que se reintegró a las actividades, cualquier incidente presentado durante el período de tiempo fuera, la conducta por la cual se le aisló y la actividad a la que se reintegró. El niño debe regresar a la actividad interrumpida y exigírle su cumplimiento, ya que de esta manera el tiempo fuera no será interpretado como método para evitar tareas desagradables (Kazdin, 1996).

Saciedad

La saciedad es la disminución o eliminación de una conducta inaceptable como resultado de un reforzamiento, continuo y aumentado de la misma. La clave de la aplicación exitosa de la saciedad como intervención es un programa de reforzamiento fijo hasta la eliminación de la conducta (Kazdin, 1996).

Castigo

Es una intervención utilizada para disminuir o eliminar una conducta inaceptable consiste en añadir un estímulo aversivo como consecuencia de una conducta inaceptable. El castigo de este tipo puede ser físico o psicológico. Otra forma de castigo es la privación de algo que el niño considera deseable (Kazdin, 1996).

En casa de se este aplicando un programa de economía de ficha, este puede alternarse con el castigo para disminuir una conducta, a través de la pérdida de fichas o puntos ganados, a este proceso se le llama coto de respuesta.

El castigo es efectivo para el logro de objetivos de corta duración, y la extinción e ignorar la conducta son procedimientos más efectivos para obtener cambios de duración permanente. Si se utiliza el castigo, el maestro debe seguir las siguientes pautas:

1. Identificar y comunicar al alumno cual es la conducta castigada según las reglas del salón de clases.
2. Colocar las reglas en un lugar donde todos los alumnos puedan verlas y revíselas con frecuencia con el grupo.
3. De ejemplos de conductas aceptables.
4. Aplique el castigo de inmediato y en forma constante.
5. Sea justo en castigo (Carrobles y Pérez-Pareja, 1999).

Reforzamiento de conductas incompatibles

En ocasiones es necesario o deseable disminuir una conducta que se opone o es incompatible con la conducta blanco mediante su reforzamiento sistemático. La efectividad de esta intervención depende considerablemente de la selección de dos conductas incompatibles.

Desensibilización

Es un proceso de disminución sistemática de determinados miedos aprendidos o reacciones fóbicas en un individuo. Consiste en la presentación repetitiva a la imaginación de un alumno totalmente relajado, del más débil de los objetos de una lista de estímulos provocadores de ansiedad, hasta que este cese de provocarlo. Los objetos de la lista se presentan de forma sucesiva hasta lograr que el más fuerte de los que la causan deje de provocarla en el alumno.

El proceso de desensibilización sistemática comprende 3 fases o etapas:

1. Entrenar al alumno en la relajación muscular total.
2. Construir una lista jerárquica de estímulos evocadores de ansiedad.
3. Comparar la relajación con los estímulos evocadores de ansiedad (Kazdin, 1996).

Si esta técnica es utilizada en clase la relación interpersonal del maestro debe ser positiva, para que el alumno confíe en el maestro y se sienta libre para expresar sus temores en presencia de este.

Es importante que en cualquiera de las técnicas anteriormente descritas tanto para aumentar como para disminuir o eliminar la conducta, el profesor proporcione las instrucciones verbales o escritas de manera que guíen el desempeño en diferentes formas, indiquen cuáles conductas recibirán consecuencias y cuáles no, definan cuándo iniciar una respuesta, y cómo completarla. El hecho que las instrucciones sean claras acelera el desarrollo de la conducta y minimiza los errores.

Las técnicas expuestas suelen ser efectivas para modificar conductas específicas, sin embargo no hay que dejar de lado la posibilidad de aplicarse solas o en combinación en un amplio número de maneras. A menudo variar los programas, quizá alterando la magnitud o el tipo de reforzamiento o agregando procedimientos ha conducido a incrementos significativos en la ejecución, ejemplo de ello son los siguientes:

Reforzamiento vicario

La conducta de una persona puede modificarse proporcionando consecuencias reforzantes a otras, por ejemplo el elogio a un niño puede actuar como señal de que alabará o otros niños si se comportan de manera adecuada, por tanto, aquellos que escuchan la alabanza pueden mejorar su conducta para aumentar la posibilidad de recibir elogio también (Kazdin, 1996).

Castigo vicario

Cuando la conducta disruptiva de una persona se castiga ésta puede disminuir tanto en esa como en otras personas. Por ejemplo, el que en la escuela el profesor ponga un reporte de mala conducta a un niño por estar jugando dentro del salón de clases es muy probable que los que otros niños que también jugaban en el salón lo dejen de hacer por no tener ese reporte. Esto puede tener un efecto significativo siempre y cuando las consecuencias sean igualitarias ante conductas similares.

Contingencias de grupo

Las contingencias grupales se refieren a programas en los cuales el criterio de reforzamiento se basa en la ejecución del grupo como un todo. El grupo debe comportarse de manera particular para que se entreguen las consecuencias reforzantes. Esta contingencia se adecua muy bien a situaciones en las cuales existe un grupo de compañeros interesados en fomentar respuestas semejantes en sus miembros (Ulrich y Mabry, 1979).

Contingencias basadas en el equipo

En una contingencia basada en el equipo, se divide un grupo en dos o más subgrupos, cada uno de ellos actúa en una contingencia de grupo independiente. Un alumno puede ganar o perder por el grupo, y la conducta colectiva de éste determina las consecuencias que el individuo recibe. Sin embargo, los subgrupos compiten uno con otro, y las consecuencias se entregan al subgrupo con mejor desempeño (Ulrich y Mabry, 1979).

Sea cualquiera el castigo a utilizar, se deben seguir una serie de *reglas o principios* para que sea efectivo (López, 1996), éstas son:

1. Debe informarse al sujeto cual o cuales van a ser específicamente las conductas a castigarse.
2. Debe igualmente informársele de cual será el castigo a la conducta en cuestión.
3. Una vez cumplidos los puntos anteriores, se ofrecerá el castigo en la primera oportunidad que el sujeto emita la conducta y cada vez que lo haga. Esto implica que se debe castigar siempre y no a veces.
4. El castigo debe ser contingente a la conducta, y por lo tanto al igual que el reforzamiento debe tener una latencia corta. Es decir la aplicación del castigo debe ser lo más próximo posible (en tiempo) a la emisión de la conducta en cuestión.

5. El castigo debe ser siempre de la misma intensidad y no depender del estado emocional de quién lo aplica.

6. Al igual que con los refuerzos no se debe generalizar el castigo, debe ser de forma individual y dependiendo de las características de cada sujeto.

Los especialistas en las técnicas de modificación de conducta se han preocupado por el mal uso y abuso que se hace del castigo, ya que esto favorece a problemas en niños y adolescentes. Por ejemplo, las familias de niños que se desvían del patrón tienden a utilizar castigo más estricto y frecuente que las familias de niños que se desenvuelven bien en la vida cotidiana (Kazdin, 1997). El castigo más frecuente no se asocia con mejor conducta, en verdad, tanto el castigo físico como verbal (reprimendas) pueden incrementar las propias conductas (desobediencia, agresión) que los padres, maestros y otras personas desean suprimir.

Al respecto, Peña, Izquierdo y Bravo (1992) mencionan que un proceso Educativo-Formativo y de auto-control, es opuesto a la creencia popular de que el significado de la disciplina es casi exclusivamente el de castigar a las personas y/o que la aplicación de un sistema disciplinario es solamente para los individuos que no se comportan apropiadamente (lógicamente esta premisa última es bajo la visión de la disciplina como castigo). Básicamente el concepto de la disciplina se refiere al cumplimiento de normas de conducta en situaciones específicas, por lo que no es necesario únicamente para aquellos que se comportan inapropiadamente (como si fuera un castigo), aunque si puede haber personas que necesiten mayor ayuda para poder comportarse de acuerdo a los requerimientos y expectativas de su medio ambiente escolar, familiar, social, etc.

Las normas y/o anatema disciplinario lleva psicológicamente al auto-control o la auto-disciplina de manera que el individuo pueda por sí mismo comportarse como una persona según las expectativas del contexto en el que se encuentre. Las

personas aprenden en específico a guiar su propia conducta, a tomar decisiones apropiadas, a razonar sobre sus elecciones y sus consecuencias, etc.

Para lograr una disciplina es muy importante:

1. El estilo de autoridad debe ser asertivo y comunicativo
2. Las reglas deben ser claras para el maestro o padres y el joven
3. Las reglas deberán estipularse de tal modo que se puedan hacer cumplir con facilidad
4. Las consecuencias de cumplir la regla deberán aplicarse fácilmente y tener un valor de recompensa y/o reforzamiento conocido.
5. Las consecuencias por no cumplir con la regla deberán poder aplicarse con facilidad y tener posibilidades de que sean efectivas
6. Las reglas deberán especificar una conducta y una consecuencia.
7. Asegurarse de que, de ser necesario, se puede enseñar la regla
8. Las reglas deben ser adecuadas a la edad del niño o el joven a las condiciones de vida que les rodeen (Carrobles y Pérez-Pareja, 1999).

Finalmente una disciplina apropiada es:

- Inmediata
- Segura
- Justa
- Tiene intensidad apropiada
- Positiva
- De Fácil aplicación

En resumen, la intervención para las conductas disruptivas en alumnos ha sido muy variada, la mayoría de éstas suponen que para un resultado eficaz es necesaria la intervención con los padres y profesores, quienes deben tener conocimiento de las nociones básicas de modificación de conducta y saber delimitar claramente que conductas desean modificar por ser disruptivas y cuales son las que deben incrementar.

CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo fue delimitar el papel del psicólogo ante el bajo rendimiento escolar por conductas disruptivas en adolescentes de secundaria y presentar una propuesta dirigida al profesional encargado de la enseñanza.

Ha sido difícil delimitar el papel de psicólogo en cualquier ámbito, esto debido a las numerosas incongruencias teóricas y metodológicas ocasionadas por el traslado de modelos explicativos derivados de otras ciencias, principalmente la física y medicina, y por la diversidad de supuestos dualistas y naturalistas. En el presente trabajo se partió de la postura cognitivo-conductual, considerando con ello como objeto de estudio de la psicología a la conducta, definiéndola como la interacción del individuo con su ambiente.

El modelo cognitivo-conductual se conforma de los conceptos y bases teóricas de la teoría cognitiva; y la metodología de la teoría conductual, logrando con ello una claridad conceptual y metodológica de la psicología en tanto que es un modelo que se encarga del estudio del comportamiento humano, y con base en ello desarrollar herramientas que le permitan analizar, evaluar, regular y probabilizar la conducta en cualquier ámbito en el que interactúa el individuo.

La psicología educativa fue definida como el área tecnológica de la psicología encargada del estudio del comportamiento individual en el contexto definido socialmente como educativo (proceso de enseñanza institucionalizada). En este sentido, el psicólogo analizaría, evaluaría, regularía y probabilizaría el comportamiento tanto de los alumnos como de los profesionales y paraprofesionales encargados de la educación formal, con el objetivo de que las conductas del individuo sean funcionales al interactuar con su ambiente.

Las actividades que le son demandadas al psicólogo en la educación son variadas y no precisamente tienen una correspondencia con su objeto de estudio, pero el profesional se ve obligado a realizarlas debido a que el personal administrativo desconoce los aportes que puede hacer el psicólogo a partir del estudio de la conducta humana, por lo que le son asignadas actividades administrativas y de monitoreo del comportamiento de los alumnos. Sin embargo, esto no necesariamente entorpece su ejercicio profesional, siempre y cuando, sepa diferenciar la dimensión psicológica de dichas actividades por medio de la identificación de las conductas que le interesa analizar, evaluar, regular y/o probabilizar; usando adecuadamente las herramientas metodológicas provenientes de la psicología científica.

Ahora bien, es importante que el psicólogo realice un análisis funcional perfectamente estructurado de las conductas interés, dicho análisis debe quedar libre de prejuicios y concepciones desde posturas biológicas o sociales, en tanto su distinción de las demás ciencias es justamente el estudio que realiza del comportamiento individual para que el comportamiento disfuncional, después de un proceso de modificación sea valorado como funcional dentro de un contexto específico.

La adolescencia implica ciertas características fisiológicas y culturales que comparten los individuos en esta etapa, en tanto que la dimensión psicológica de este periodo está relacionada con los efectos individuales de los factores culturales, sociales, biológicos y físicos que actúan sobre la persona en un tiempo y espacio definido; no existiendo una definición psicológica de la adolescencia, sino una dimensión psicológica la cual esta delimitada principalmente por el comportamiento y las expectativas sociales que le son atribuidas en los diferentes contextos en donde interactúa.

En el contexto escolar, el adolescente debe cumplir expectativas relacionadas con su aprovechamiento escolar, es decir, con base en las calificaciones obtenidas en el curso escolar. Cuando las calificaciones son por debajo de la media de sus demás compañeros, en ocasiones las causas se le atribuyen al mismo alumno, sin embargo, también participan factores físicos, biológicos, sociales, psicológicos y pedagógicos que disponen dicha situación.

En el análisis de los factores pedagógicos, un elemento importante en el que puede intervenir el psicólogo en conjunto con el profesional encargado de la enseñanza es en la planeación del currículo escolar, es decir, planificándolo estratégicamente de tal manera que permita delimitar claramente los contenidos escolares, las técnicas de enseñanza, así como la coincidencia de los instrumentos de evaluación con los objetivos planteados, los cuales siempre se deben adecuar a la población a la que son dirigidos, debe haber una estructuración tal que permita cumplir con la temática que se abordara en el curso, así como con las expectativas de los individuos a los que está dirigidos.

Cuando el bajo rendimiento escolar es debido a la emisión de conductas disruptivas por parte del adolescente, el psicólogo puede asesorar al profesor para identificar la contingencia que mantiene la emisión de la conducta disruptiva. En este sentido, tanto el profesor como el psicólogo deben tener en cuenta que las conductas disruptivas se valoran como tal en función del contexto en el que se emita la conducta, es decir, cuando el comportamiento no cumple con las reglas que explícita e implícitamente han sido establecidas socialmente. Ningún comportamiento por sí mismo es o no disruptivo depende de la situación y los sistemas de valoración utilizados para calificar dicho comportamiento como lo son la frecuencia, la intensidad, duración y tipo o clase de conducta exhibida por el individuo. Además del marco o contexto, incluyendo a las personas que se encuentren en el lugar en el cual el individuo exhiba su conducta inaceptable, debe analizarse en el proceso de evaluación.

Parte de los elementos de la evaluación de las conductas disruptivas que se integran en el análisis funcional del comportamiento del adolescente son sus intereses y motivaciones, así como el conocimiento de sus capacidades de acción, habilidades, representaciones de la escuela, de los profesores, de los contenidos académicos, de sus expectativas acerca de los resultados que puede alcanzar en la escuela, y de la importancia de la vida académica en el contexto de su vida en general. Y también elementos pedagógicos utilizados en clase, los contenidos, los materiales, las evaluaciones, etc., así como las redes familiares (apoyo brindado al hijo, estatus social, presencia de los padres, cantidad de hermanos) y sociales de los principales involucrados.

El papel del psicólogo en el ámbito educativo está delimitado por los procesos de análisis y evaluación de las condiciones en las que se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de la identificación de la contingencias que mantienen las conductas disruptivas puede regular y probabilizar el comportamiento de los involucrados

Si las conductas disruptivas que emite el alumno y que provocan un bajo rendimiento escolar se deben a una visión de alumnos problemáticos y/o fracasados, entonces en esta tesis se proponen que el psicólogo puede intervenir a través del diseño de actividades que permitan modificar la conducta tanto del alumno como del maestro que faciliten el desempeño académico.

Estas actividades pueden ir encaminadas a la realización de talleres tanto para el personal administrativo y docente como para los alumnos en los que se incluyan temáticas que permitan sensibilizarlos sobre las necesidades y expectativas que tienen ambos con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta nueva visión el profesor y el alumno pueden percibir la situación escolar cuando se presenten conductas disruptivas como una oportunidad para ejercitar su capacidad para solucionar dificultades y no ser víctimas de las circunstancias. De tal manera que las ideas, creencias y valoraciones que se tengan de los participantes favorezcan la dinámica de la institución.

Una vez que los participantes tengan la disposición de contemplar las necesidades del otro tanto el alumno como el maestro pueden negociar sobre las actividades que se deban realizar para el cumplimiento de los objetivos curriculares. Con esto se logra que ambos se sientan involucrados en la planeación de la clase, evitando con ello la imposición de la autoridad al maestro, sino como un regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todas las actividades planeadas tienen que ser diseñadas a partir de reglas que pueden ser construidas una vez abierto el canal de comunicación entre el maestro y el alumno. Dichas reglas deben contemplar actividades que se puedan cumplir con facilidad, que sean funcionales y adecuadas a las características de los adolescentes y el profesor, también deben especificar las recompensas que ameritan el cumplimiento del reglamento y las consecuencias por no cumplirlo, dicho elementos deben ser efectivos.

Ya estando establecidas las reglas se puede generar una disciplina apropiada que sea inmediata, segura, justa, con intensidad apropiada y de fácil aplicación en tanto que todos los participantes estuvieron involucrados en este proceso.

Es común que los alumnos expresen sus ideas (mensajes, dibujos, marcas, entre otras) en el mobiliario de la escuela el profesor puede intervenir a través de la asignación de áreas específicas en donde el alumno pueda realizar dichas actividades sin perjudicar las instalaciones de esta manera se logra una apropiación y respeto del espacio por parte del alumno, sintiéndose cómo durante su estancia en la institución.

Ahora bien, el profesor puede adoptar el papel de mediador entre los objetivos curriculares a los que debe llegar el alumno y las necesidades de los adolescentes, a partir de esta postura puede diseñar la clase contemplando actividades que le permitan el cumplimiento de dichos objetivos y la asimilación de los contenidos por parte del alumno que le sean útiles en su vida diaria. La planeación de dichas actividades podrían contemplar el movimiento corporal,

competencias, exposiciones, debates, investigaciones, obras de teatro, representaciones, visitas guiadas, experimentos, uso de materiales didácticos creativos, cuentos, películas, etc, de tal manera que el trabajo se haga en equipo, fomenten la creatividad del alumno, desenvolvimiento corporal y social, valorar sus opiniones emitidas tras un análisis personal de los contenidos académicos.

El maestro siempre debe especificar el objetivo curricular de dichas actividades para regular el comportamiento del alumno hacia el aprendizaje y no se queden como meras actividades de recreación.

La evaluación de dichas actividades debe garantizar el aprendizaje del alumno y corresponder con los objetivos planteados, por lo que se sugiere que además de un examen escrito, se considere el aprendizaje manifestado en informes, cuestionarios, ensayos personales, construcción y explicación de maquetas, identificación la relación de contenidos académicos con sucesos cotidianos, proporcionar ejemplos del concepto aprendido, etc., de tal manera que la calificación no se centre en la asignación de un número, sino que se evalúen los conocimientos y habilidades desarrollados durante el curso.

Cuando la evaluación del curso es satisfactoria se pueden proponer actividades en las que interactúen el personal administrativo, docente y alumnos en un contexto diferente al escolar, y con ello integrar a todos los involucrados en el éxito del curso por el cumplimiento de los objetivos explícitos e implícitos.

Este tipo de actividades abren el canal de comunicación entre los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y permiten el desarrollo de competencias para la negociación, trabajo en equipo, responsabilidad, entre otras, que hacen que el comportamiento de los adolescentes sea funcional y con ello que su rendimiento académico sea más efectivo.

REFERENCIAS

1. Ausubel, D. (1981) Psicología educuctiva: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas
2. Avanzinini, G. (1985) El fracaso escolar. Barcelona: Herder.
3. Báez, B. (1993) Elementos definitorios del rol del psicólogo escolar. En Revista de Psicología General y Aplicada. 4 (2) pp 65-73
4. Bandura, A. (1983) *Modelo de causalidad en la teoría del aprendizaje social*. En Mahoney, M. y Freeman, A. Cognición y Psicoterapia. México: Paidos.
5. Bee, H. y Mitchell, S. (1987) El desarrollo de las personas en todas las etapas de su vida. México: Harla
6. Bergan y Dunn (1990) Bergan, J. y Dunn J. (1940) Biblioteca de la psicología de la educación. México. Ciencia y Técnica.
7. Bernstein, B. (1986) Introducción a la psicología clínica. México: Mc Graw Hill.
8. Bijou, S. (1980) Análisis conductual aplicado a la instrucción. México: Trillas.
9. Blair G. (1983) Como es el adolescente y como educarlo. Buenos Aires: Paidos.
10. Canal, J. (2003) El rendimiento académico un enfoque multidisciplinario. Tesis no publicada. FES Iztacala. Tlalnepantla
11. Carrasco, J. (2002) Técnicas y Recursos para motivar a los alumnos. Madrid: Rialp.
12. Carrobles, J. y Pérez-Pareja, J. (1999) Escuela de padres. Guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil. Madrid: Ediciones Pirámide.
13. Castejon, J. y Navas L. (1999) Funciones de orientador en primaria y secundaria. Madrid: Alianza.

14. Coleman, J. (1985) Psicología de la adolescencia. Madrid: Morata.
15. Contreras, E. (2003) Principios de tecnología educativa. México: Edicol.
16. Cortes, C. (2000) Perfil de hábitos de estudio en alumnos de nivel superior. Análisis de un caso. Tesis no publicada. FES Iztacala. Tlalnepantla
17. Cortez L. Calvo G. (2001) El aula reformada: un análisis de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura a la luz de la reforma educativa. Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.
18. Feixas, G. y Miro (1993) Aproximaciones a la psicoterapia: una introducción a los tratamientos psicológicos. Barcelona: Paidós.
19. Fernández, E. (1988) Proyecto educativo. Madrid: Narcea
20. Ferrandiz, A., La fuente E. y Loredo J. (2001) Lecturas de la historia de la psicología. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
21. Gesell, A. (1987) Desarrollo Psicológico, New Cork: Harper.
22. Gibson, J. (1985) Psicología Educativa. México: Trillas.
23. Giménez, M. (1999) Causas del bajo rendimiento escolar. México: Pax-México
24. Goldfried, M. (1996) De la terapia cognitivo – conductual a la psicoterapia de integración. Bilbao: Desclee de Brouwer.
25. Good, J. Brophy J. (1996) Psicología Educativa Contemporánea. México: Mc Graw Hill.
26. Grumann, C. (1971) Fundamentos de psicología. Madrid: Morata.
27. Guillén, J. (1986) VRBS Roma. Argentina: Edit Sigueme
28. Haweet, M. (1968) Conductas agresivas en edad escolar. Madrid: Pirámide
29. Horrocks, J. (1990) Psicología de la adolescencia. México: Trillas
30. Hurlock, E. (1980) Psicología de la adolescencia. México: Paidós.
31. Jadue, G. (1997) Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. Estudios Pedagógicos. 23, pp. 75-80
32. Jadue, G. (2002) Factores que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Revista Electrónica UACH*, Valdivia. No. 28

33. Jiménez, C. (1984) Incidencia y persistencia de las conducta problemáticas de los niños en edad escolar. Revista de Psicología General y Aplicada. 39 (5)
34. Kantor, J. (1990) La evolución científica de la psicología. México: Trillas
35. Kazdin, A. (1978) Modificaciones de la conducta y sus aplicaciones practicas. México: Manual Moderno.
36. Kazdin, A. (1996) Modificaciones de la conducta y sus aplicaciones practicas. México: Manual Moderno.
37. Kazdin, A. (1997) Conducta antisocial: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia. Madrid: Pirámide
38. Keller, F. (1998) La definición de Psicología. México: Trillas
39. López, J. (2003) Factores que intervienen en el rendimiento académico de estudiantes de nivel licenciatura. México. Tesis de Licenciatura en Psicología. FES Iztacala. UNAM.
40. López, M. (1996) Psicoterapia y modificación de conducta. Valencia: Promolibro
41. Maldonado, U. (2001) Las expectativas de los maestros de primaria y sus efectos en la calidad educativa. México. Tesis de Licenciatura en Psicología. FES Iztacala. UNAM
42. Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (1996) Desarrollo Psicológico y educación. Madrid: Alianza
43. Mehrens, W. (1982) Medición y evaluación en la educación y en la psicología. México: Cecsál
44. Meichenbaum, D. (1988) Terapias cognitivo conductuales. Bilbao: Desclee de Brouwer
45. Meichenbaum D. (1997) Psicoterapias cognitivas y constructivistas: teoría, investigación y práctica. Bilbao: Desclee de Brouwer.
46. Merani A. (1982) Historia crítica de la Psicología. De la Antigua Griega a nuestros días. Barcelona: Grijalbo.
47. Morgan, M. (1980) Sexualidad y sociedad en los aztecas. México: UAEM

48. Navas, L., Sampascual, J., Castejón, L. (1992) Atribuciones y expectativas de los alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar. Revista de Psicología General y Aplicada. 45 (1) pp 55-62
49. Negrete, N. (2001) El apoyo del psicólogo a padres de estudiantes de secundaria técnica. México. Tesis de Licenciatura en Psicología. FES Iztacala. UNAM
50. Oñativa, O. (1984) Bases psicosociales de la educación. Argentina: Guadalupe.
51. Peña, A., Izquierdo, A., Bravo, E. (1992) Cómo detectar los problemas y qué hacer frente a ellos. Bajo rendimiento escolar. Barcelona: Paidós
52. Pépin, L. (1975) La psicología de los adolescentes. España. Oikos-Tau
53. Phares, J. y Trull I. (2000) Psicología clínica: conceptos, métodos y práctica. México: Manual Moderno.
54. Portellano J. (1989) Fracaso escolar: diagnóstico e intervención. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
55. Powell, M. (1985) La psicología de la adolescencia. México: Fondo de Cultura Económica.
56. Ribes, E. (1984) Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo. México: Trillas.
57. Ribes, E. (1990) Psicología General. México: Trillas
58. Ribes, E. y López, F. (1985) Teoría de la conducta. México: Trillas
59. Raig R. (1979) Psicología educativa contemporánea. México: Limusa
60. Rodríguez, M. L. (2005) Análisis contingencial. México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala
61. Shea, M. (1986) La enseñanza en niños y adolescentes con problemas de conducta. México: Panamericana.
62. Skinner, B. F. (1985) Aprendizaje y comportamiento. Barcelona: Martínez Roca
63. Tallis, R. (1986) Dificultades en el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Minoydavila.

64. Torrego, J. y Moreno, J. M. (1999) La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Madrid: Federación de Enseñanza
65. Ulrich, S. y Mabry, J. (1979) Control de conducta humana. México: Trillas
66. Vargas, J. (2002) Tecnología Psicología: El momento de la transición. Revista Electrónica de Psicología. UNAM-FESI. 5 (2)
67. Wolfk, A. (1996) Psicología Educativa. México: Mc Graw Hill