



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AVENIDA DE  
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Psicología  
División de Estudios Profesionales

**EL DOCENTE ANTE LOS PROBLEMAS EXTERNALIZADOS  
DENTRO DEL AULA DURANTE LA ETAPA DE LA  
ADOLESCENCIA**

**T E S I N A**

Que para obtener el título de  
Licenciada en Psicología

**P R E S E N T A**

**EDITH LOZADA OLIVA**

**DIRECTORA: DRA. PATRICIA BERMÚDEZ LOZANO**



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2019



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.

## CONTENIDO

### Resumen

### Introducción

### Capítulo 1. La adolescencia

1.1 Definición y distintas concepciones de adolescencia	13
1.2 Desarrollo cognitivo	17
1.3 Desarrollo emocional	27
1.4 Desarrollo social	34

### Capítulo 2. Problemas externalizados del adolescente en el aula

2.1 Factores que causan los problemas externalizados	42
2.1.1 Factores familiares	45
2.1.3 Factores contextuales	52
2.2 Principales problemas externalizados que se dan dentro el aula	
2.2.1 Conductas desafiantes	58
2.2.2 Conductas agresivas	63
2.2.3 Desobediencia	66

### Capítulo 3. Teorías y modelos de los problemas externalizados

3.1 Teoría del aprendizaje social	71
3.2 Teoría de la conducta problema	72
3.3 Teoría del desarrollo	74
3.4 Teoría de la influencia trídica	75
3.5 Modelo ecológico	76
3.6 Modelo socio-interaccional y de la coerción	79
3.7 Modelo de estrés familiar en la adolescencia	80
3.8 Modelo integrador	82
3.9 Modelo de la Programación Neurolingüística	83

<b>Capítulo 4. El docente ante los problemas externalizados dentro del aula</b>	
4.1 Interacción docente-alumno	91
4.2 Manejo de disciplina como formas de interacción y relaciones horizontales	96
4.3 Actitud del docente ante los problemas externalizados	100
<b>Capítulo 5. propuesta de formación docente para resolver problemas externalizados del adolescente de secundaria</b>	
5.1 Curso- taller: <i>Estrategias para resolver problemas Externalizados de los adolescentes en el aula</i>	103
5.1.1 Objetivo	109
5.1.2 Contenido temático	109
5.1.3 Duración del Curso-Taller	111
5.1.4 Metodología	111
5.1.5 Actividades	120
5.1.6 Criterios de evaluación	136
<b>Discusión, alcance y limitaciones</b>	139
<b>Referencias</b>	145
<b>Anexos</b>	151

## RESUMEN

En la presente tesina se abordan los principales problemas externalizados dentro del aula, como las conductas desafiantes, conductas agresivas y desobediencia, destacando que las dimensiones cognitiva, emocional y social influyen en la vida del adolescente. Asimismo, se expone el concepto de adolescencia desde dos corrientes teóricas, la biológica-evolutiva y la antropológica-histórico-cultural. Para el desarrollo de la propuesta se explican algunas estrategias que el docente puede tomar en cuenta para resolver los problemas mencionados en el aula, con una base crítica que se fundamente en la interacción y relación docente-estudiante, el manejo de la disciplina como formas de interacción y relación horizontal, y la actitud flexible del docente. Se analizan diferentes modelos y teorías explicativas, a partir de lo cual se toma como base el Modelo Integrador y de Programación Neurolingüística para el diseño del curso-taller, cuyo propósito es brindar al docente de secundaria elementos teórico-prácticos que le permitan resolver los problemas externalizados del adolescente en el aula.

Palabras clave: adolescencia, problemas externalizados, actitud docente.

## INTRODUCCIÓN

La adolescencia se ha caracterizado por ser un tema de suma importancia y recurrente dentro de las sociedades en el que existe un intercambio de opiniones entre científicos sociales, educadores, padres de familia e instituciones escolares. Tema en el que hoy ocupa de diversas disciplinas científicas, constituyendo un campo de estudio de la antropología, la psicología, la biología del desarrollo, la sociología y la historia, disciplinas que ofrecen definiciones de la adolescencia y que configuran enfoques conceptuales para entender el concepto de este.

Es por ello que la conceptualización de adolescencia se presenta como un tema abierto a la investigación de este trabajo, así como un tema de suma importancia tanto para padres de familia como educadores e instituciones educativas ya que dentro de esta etapa existe un rápido escalamiento en los diferentes tipos de conductas que el adolescente desarrolla. Por lo que este trabajo pretende centrarse en las diversas conceptualizaciones existentes sobre el periodo de transición de la adolescencia, así como dar a conocer factores de riesgo, que intervienen en el desarrollo del adolescente.

Este tipo de factores tienen sus raíces en el ámbito psico-sociales o biológico. Dentro de los factores psico-sociales, retomando la corriente antropológica-histórico-cultural que Lozano (2014) nos refiere, podemos encontrar a los problemas de personalidad, conductas disruptivas, conflicto con otras personas, problemas dentro del contexto escolar y familiar.

Tal es el caso de los problemas externalizados dentro del aula en los que podemos encontrar las conductas desafiantes, agresivas y desobedientes. En el que se puede ver un nivel excesivo de desorden conductual dentro de estos problemas afectando su entorno social, familiar, y sobre todo en el contexto escolar del adolescente provocando una desadaptación dentro de la sociedad.

Por esta razón se coloca en el centro a los problemas externalizados dentro de un contexto escolar, específicamente dentro del aula, ya que son estos los que más llaman la atención, sobre todo para el docente, por ser uno de los factores que impiden un equilibrio adaptativo del adolescente dentro de su entorno social-educativo. Colocando de esta manera como vínculo primordial al docente para atender problemas externalizados.

Es cierto que el docente (Falus, 2011) debe tener conocimiento de los contenidos disciplinarios que habrá de enseñar, pero también es importante que conozca las condiciones físicas y socio afectivas de los estudiantes, sobre todo en una de las etapas más importantes como lo es la adolescencia, pues de ella depende que el ser humano este equilibrado emocionalmente, cognitivamente, conductualmente y socialmente.

Es por ello que el objetivo principal de este trabajo es brindar al docente de secundaria, elementos teórico-prácticos que le permitan atender los problemas externalizados del adolescente en el aula, esto a partir de los distintos referentes conceptuales que se van analizando y del curso-taller que se propone, de tal manera que el docente pueda contar con conocimientos y estrategias adecuadas para resolver los problemas que suceden dentro el aula.

Dando a este trabajo una perspectiva teórica basada en la corriente psicológica que Lozano (2014) clasifica, de las cuales, para el presente trabajo, se recupera una concepción de adolescente que se mire a través de las características propias de la corriente antropológica-histórico-cultural.

Por lo tanto, el problema que se delimito dentro de este trabajo es el de los problemas externalizados que el docente enfrenta en el aula y que requiere de estrategias específicas para ser manejados de una manera adecuada. El marco teórico de referencia se estableció desde las distintas corrientes de la psicología (biológica-evolutiva y antropológica-histórico-cultural). Pero Integrando a este trabajo para su abordaje la segunda corriente (biológica-evolutiva), y es así como se organiza la presente tesina, dividida en cuatro capítulos diferentes, los cuales se describen a continuación:

En el *primer capítulo* se revisan distintos conceptos de la adolescencia desde dos corrientes fundamentales de la psicología, que según Lozano (2014) se pueden distinguir en la biológica-evolutiva y la antropológica-histórico-cultural, donde se exponen las principales teorías que se pueden agrupar en cada una.

Dentro de este capítulo se aborda también el aspecto del desarrollo cognitivo del adolescente, un tema que incluye aportaciones de diferentes autores como (Piaget, Vigotsky, Stenberg y Gardner). El desarrollo emocional es otro aspecto que se analiza desde distintos autores, donde un aporte de la tesina es relacionarlo con las dos corrientes teóricas.

Por último, se analiza la dimensión social en donde las dos teorías convergen en reconocer que entre los factores más importantes y que incide en dicha dimensión, tales como la influencia familiar, de los compañeros o amigos de las normas morales y del grupo son imprescindibles para una estabilidad dentro de su entorno personal, social, familiar y escolar del adolescente

En el *segundo capítulo*, se analizan los principales factores que originan los problemas externalizados, como familiares, escolares y contextuales, que los determinan. Se profundiza además en algunos de los problemas externalizados que con mayor frecuencia se presentan dentro del aula, como las conductas desafiantes, agresivas y desobediencia. Se plantean también una serie de criterios que el docente puede tomar en cuenta para reflexionar acerca de sus posibilidades de acción dentro el aula con el adolescente.

Se señalan además aquellos problemas externalizados que de manera general han sido considerados por distintos teóricos y las discusiones conceptuales que se han gestado desde distintas perspectivas o corrientes teóricas.

En el *capítulo tres*, se exponen y analizan algunos modelos y teorías que explican los problemas externalizados.

Entre los modelos que se abordan, se encuentra el ecológico centrado en el reconocimiento de distintos niveles de un sistema (macro, meso, exo y micro sistemas) que se vinculan con problemas conductuales.



Otro modelo tratado es el socio-interaccional que se centra en los entornos de socialización y con el cual se asocia la teoría del aprendizaje social de Bandura.

Se aborda además el modelo de estrés familiar en la adolescencia, que, desde una perspectiva psicosocial, pretende explicar y evaluar distintos aspectos de la familia y el estrés que ésta le genera al adolescente, así como evaluar los recursos que éste último logra para solucionar problemas en cualquier entorno.

Se incluye el modelo integrador propuesto por Elliot, Huizinga y Agenton, (1985) que recupera a todos los anteriores, puesto que el modelo concibe que la conducta problema aparece cuando no existe un equilibrio con la sociedad, donde el centro principal es el adolescente.

Se concluye con una reflexión acerca de la importancia de conocer todos estos modelos en el ámbito educativo, de una manera profunda e intencionada para apoyar al adolescente tanto en su desarrollo como en su actividad escolar.

En el *capítulo cuatro*, se aborda la importancia del papel del docente frente a los problemas externalizados dentro del aula, partiendo de tres ejes de análisis básicos: la interacción y relación docente-estudiante, el manejo de la disciplina como formas de interacción y relación horizontales, y la actitud del docente ante los problemas externalizados.

En el primer eje, se hace una reflexión acerca de lo que implica la interacción a diferencia de la relación docente-estudiante, exponiendo algunos tipos de interacción que plantea Dagenne (AÑO), tales como la correlativa, de género y autónomas, para discutir en qué sentido se puede ir ampliando la confianza que otorgue el docente.

En el segundo eje sobre *el manejo de la disciplina como formas de interacción y relaciones horizontales*, se aborda el manejo de la disciplina como forma de interacción y relación horizontales más que de control.

Finalmente, en el tercer eje, sobre *la actitud del docente ante los problemas externalizados*, se crea un modelo de actitud docente fundamentado en la compleja relación de formación, cultura y creencias que determinan la estrategia

pedagógica que el docente implementa para la enseñanza, lo cual implica totalmente las actitudes y las estrategias diferenciadas en cada docente.

En el quinto y último capítulo, se muestra el diseño del curso-taller *Estrategias para resolver problemas externalizados de los adolescentes en el aula*, cuyo trabajo se basa en el Modelo Integrador de los problemas externalizados y en la Programación Neurolingüística.

En el apartado de la *Discusión, alcance y limitaciones*, se plantean reflexiones orientadas al reconocimiento sobre todo de quién es el adolescente y en consecuencia qué es su conducta y qué posibilidades tiene el docente si no se ubica únicamente como el único responsable de enfrentar los problemas externalizados, sino como uno de los actores que pueden lograr que el adolescente sea la potencia de transformación del mundo futuro.

## **CAPITULO I**

### **La adolescencia**

En este primer capítulo se revisan conceptos de adolescencia desde dos corrientes fundamentales, la biológica-evolutiva y la antropológica-histórico-cultural, resaltando las principales teorías de cada una.

Se aborda también el aspecto del desarrollo cognitivo, en el que se retoman diferentes autores (Piaget, Vigotsky, Strenberg y Gardner); así como el desarrollo emocional analizando de igual manera y ubicándolos con las corrientes fundamentales de los conceptos de la adolescencia, en donde dichos aportes se describen más adelante.

Por último, se analiza la dimensión social por la importancia de la influencia familiar, de los compañeros o amigos, de las normas morales y de grupo en su desarrollo.

Al analizar los problemas externalizados que enfrentan los docentes dentro del aula, con estudiantes adolescentes, es muy importante considerar sus características e implicaciones para la formación de su identidad e implicaciones conductuales.

Por tanto, él docente no puede tomar estrategias de acción para comprender o enfrentar los problemas externalizados dentro del aula, sin considerar que la adolescencia se sitúa entre márgenes movедizos que van de la dependencia a la independencia, de los juegos a las realizaciones, en estas franjas inestables acompañadas de cambios fisiológicos y de adaptaciones sociales, emocionales y psicológicas ayudando de esta manera al crecimiento individual de cada persona.

Ante estas circunstancias en este primer capítulo se aborda el tema de la adolescencia, partiendo de la definición y distintas concepciones, así como de un

análisis al respecto, llegando hasta la revisión teórica de las características de esta etapa y sus implicaciones en el adolescente.

### **1.1 Definición de Adolescencia**

Según Golinko (1984), la palabra adolescencia se origina del término *adolescere*, cuyo significado es crecer o llegar a la madurez, y este significado es el que más comúnmente se acepta y es difundido entre los docentes.

Para profundizar en dichos conceptos, es importante hacer un recorrido histórico-epistémico breve pero concreto y articulado, con la intención de visualizar más que las definiciones, las concepciones desde distintos enfoques que han permitido hasta el momento que existan distintas nociones acerca de la adolescencia.

Hasta el momento en que aparece por primera vez un estudio concreto acerca de la adolescencia, Stanley Hall, en 1904 en Estados Unidos, reconoció que el concepto mundano de adolescencia se ubicaba únicamente desde su significación etimológica. A partir de ese año se desarrollaron estudios en distintos campos generando una pluralidad de concepciones, siendo muchas de ellas contradictorias entre sí.

En general se pueden distinguir, según Lozano (2014) dos corrientes en las cuales se agrupan las distintas teorías sobre la adolescencia; la primera es la biológica evolutiva o universalista que tienden a establecer la atención en los conceptos más que en los sujetos, es decir la preocupación fundamental está en plantear un serie de definiciones de la adolescencia y de concepciones donde determinadas características del adolescente son generalizables o universales para todos los sujetos sin importar el contexto.

La segunda corriente es ***la antropológica-histórico-cultural***, que es *la parte central* de esta tesina, de la cual se derivan teorías más particularistas o relativistas, es decir que ubican al sujeto más allá de un desarrollo ontogénico individual o dependiente del fenómeno bio-psicológico y se acerca a una concepción funcional de la adolescencia en términos de la ubicación del sujeto en un contexto.

Esta corriente es una evolución con respecto a la primera porque retoman a los sujetos en su relación única con el contexto, como entes únicos e irrepetibles, donde no caben las generalizaciones del desarrollo, la herencia o las características fisiológicas determinantes.

Una vez escrito lo anterior pasaremos a ver los distintos conceptos que cada corriente aporta tomando en cuenta a algunos autores, (véase en la tabla 1). donde se analizan algunas características de dichos conceptos.

Tabla 1.

*Conceptualizaciones sobre adolescencia en la corriente biológico- evolutiva.*

Concepto sobre adolescencia	Autor
La adolescencia es un período personal de tendencias contradictorias donde su punto de partida para una humanidad superior es tanto intelectual como moral. Es un periodo personal de tendencias contradictorias. Es la edad de la conversión religiosa donde se encuentra justificación a la rebeldía y la crisis personal.	Granville Stanley Hall (1904)
La adolescencia es una etapa secundaria del desarrollo de la personalidad teniendo que solucionar el complejo de Edipo o de Electra.	Sigmund Freud (1930)
La adolescencia es un desarrollo en el que el joven integra su niñez pasada con las expectativas de futuro, el dónde el individuo debe establecer un sentido de identidad personal y evitar el peligro de la difusión de rol y las crisis de identidad personal.	Erik Homberger Erikson (1993)
Es una etapa en donde el adolescente debe adaptarse a los medios psicológicos del YO para solucionar los conflictos que surgen en las insistencias instintivas.	Ana Freud (1935)
Es un periodo de transición en el estatus biosocial del individuo; el periodo que transcurre entre la madurez biológica y social.	Norman Kiell (1969)
La adolescencia es una etapa compuesta por diferentes desarrollos psicobiológicos.	Jean Piaget (1896)

Una vez analizados los diferentes conceptos de la corriente biológico-evolutiva podemos decir entonces que la adolescencia para esta corriente es generalizada para cada individuo sin importar el contexto, es decir se dirige más a lo psi-biológico.

Y decimos esto, sin perjuicio de que en diferentes especies de primates se encuentran numerosas e interesantes situaciones homólogas o análogas, como puedan ser los procesos fisiológicos y anatómicos de la pubertad, la maduración sexual, la evitación de relaciones sexuales entre parientes, la formación de grupos de edad entre otros presentes también en la adolescencia humana (Schlegel y Barry, 1991; Delval, 2002).

Por otro lado, existen concepciones que se plantean desde un segundo enfoque (véase tabla 2). En donde encontraremos de igual manera algunos conceptos de la adolescencia, pero esta vez retomados desde la corriente antropológica-histórico-cultural.

Tabla 2.

*Conceptualizaciones sobre adolescencia en la corriente antropológica-histórico-cultural.*

Concepto sobre adolescencia	Autor
Concibe a la adolescencia como un constructo cultural o histórico, no natural y con significados variables.	Dávila (2004)
La adolescencia son períodos históricos, en donde existe una aparición en función de determinadas transformaciones sociales	Levine (2007)
La adolescencia es entendida como <i>teenager</i> , es un invento social propio de la primera mitad del siglo XX. para conformar lo que se entiende por adolescencia, en tanto que implica el aislamiento del mundo del trabajo, la protección paterna, la ausencia de contacto frecuente con adultos y el confinamiento durante largos años con el grupo de iguales.	Thomas Hine (2000)
La adolescencia es una etapa llena de crisis emocionales de carácter psico-social	Margaret Mead (1990)

La adolescencia es una etapa evolutiva natural, común y fija a todas las sociedades y épocas.

Feixa (2011)

La adolescencia es una etapa social que no se define por variables conductuales, sino del tipo de socialización.

Arnett y Taber (1994)

---

Como se observa, las concepciones teóricas expuestas, por un lado, se plantean desde un universalismo y relativismo (el caso de la primera corriente) que concibe una visión recortada de la adolescencia ya que se ubica desde lo individual y lo psicobiológico, y por otro lado, un trayecto de teorías que más bien se colocan de manera crítica desde una visión antropológica sin pretensiones de universalidad (el caso de la segunda corriente).

Las definiciones sesgan el trabajo del docente hacia predeterminaciones de concebir a un adolescente como si fuera igual a todos los adolescentes, transitando por etapas de manera uniforme, o bien, ubicándose en una etapa en la que los matices entre lo infantil y la edad adulta no son posibles, en pocas palabras, una visión universal de los sujetos.

Es por ello que las concepciones de la corriente antropológico-histórico-cultural son las deseables en un proceso crítico para enfrentar cualquier problema que se tenga con el adolescente en la escuela, por ejemplo, los problemas externalizados que se manifiesten.

Por lo que podemos decir que de una concepción más abierta el concepto de adolescencia, se puede transformar una realidad práctica, tomado en cuenta la cultura y el tipo de sociedad, así como la época histórica y los valores a los que se tenga que adaptar el adolescente y desde donde tenga que ser interpretado y comprendido.

Por otro lado, más allá de la definición de “la adolescencia” encontraremos varios aspectos que están implicados en el desarrollo humano en esta etapa, como el cognitivo, emocional y social, aspectos que sin duda son indispensables para un equilibrio de dicho desarrollo. Estos aspectos se abordan a continuación.

## 1.2 Desarrollo cognitivo

Las diferentes características de la etapa del desarrollo intelectual del adolescente determinan la capacidad y el potencial en cada una de ellas, de esta manera, una vez que el docente identifica las características de éstas (véase tabla 3), facilitada la intervención hacia algún factor dentro de los problemas externalizados en favor del desarrollo del adolescente.

Desde la perspectiva psicológica, las teorías cognitivas hacen referencia a que el ser humano “no se limita a recibir información y copiarla, sino que además la procesa, modifica y es un activo constructor de su propio conocimiento” (Almaguer, p.15).

En este sentido, el individuo tiene la capacidad de pensar de manera racional, creando diversos modos de vida que le ayudarán a desarrollar sus habilidades de pensamiento, de esta manera el desarrollo cognitivo tiene un proceso gradual que depende de factores madurativos de cada individuo, de sus interacciones con el medio ambiente y de la transmisión social, es decir, de todo aquello que aprende.

Específicamente con respecto a la adolescencia, los teóricos cognitivos coinciden en que esta etapa de desarrollo tiene un proceso por el que el individuo organiza una estructura y da un significado, para después llegar a un conocimiento, teniendo como resultado una inteligencia<sup>1</sup> individual.

---

<sup>1</sup> La inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones sucesivas de origen sensorio motor y cognoscitivo, así como todas las interacciones de asimilación y acomodación entre el organismo y su ambiente (Almaguer, 1998, p. 16).



Tabla 3.

*Principales aportes sobre el desarrollo cognitivo.*

Autores				
	Jean Piaget	Vygotsky	Stenberg	Howard Gardner
Teorías	Etapas del desarrollo cognitivo	Teoría del desarrollo cognitivo	Teoría triárquica de la inteligencia humana	Teoría de las inteligencias múltiples
Aportes	Las etapas del individuo son acumulativas conforme se da la adaptación, cada tipo de pensamiento se incorpora e integra a la etapa siguiente. Desde que nace la persona busca la forma de adaptarse adecuadamente con los recursos a su alcance buscando una adaptación, un equilibrio, a partir de la asimilación y la acomodación	cambios evolutivos en el pensamiento del niño en función de las herramientas culturales con que interpreta su mundo	Describe la relación de la inteligencia humana en tres dimensiones, las que denomina subteorías que son: subteoría componencial, subteoría experiencial y la tercera subteoría contextual.	Propone un análisis de las principales vías sensitivas para el procesamiento de la información y un estudio de las diferentes habilidades que puede desarrollar una persona y qué constituye la manera de percibir e interpretar la
Descripción	Etapas: Operacional concreta (7-11 años); capacidad para resolver problemas concretos en una forma lógica Operación formal (11-15 años). capacidad de resolver problemas abstractos de forma lógica	La sociedad moldea la mente del niño transmitiéndole las herramientas idóneas para que funcione en ellas. La historia de la cultura y las experiencias infantiles son importantes para comprender el desarrollo cognoscitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subteoría componencial: tiene que ver con el mundo interno del individuo.</li> <li>• Subteoría experiencial: comprende el modo en la que el individuo maneja sus experiencias en las situaciones cotidianas.</li> <li>• Subteoría contextual: hace referencia a la forma en la que el individuo se mueve en su entorno.</li> </ul>	Tipos de inteligencia <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lingüístico o verbal; facilidad en la lectura y escritura.</li> <li>• Lógico-matemático; curiosidad científica, facilidad para las matemáticas</li> <li>• Musical; buena memoria para las letras.</li> <li>• Espacial: imaginación visual.</li> <li>• Cinestésico-corporal; actividades manuales.</li> <li>• Interpersonal; capacidad de empatizar.</li> <li>• Intrapersonal; capacidad de autoanálisis.</li> </ul>

Piaget, Vigotsky, Sternberg y Gardner coinciden de alguna manera en sus teorías, ya que mencionan que existe un proceso cognitivo para el desarrollo de la inteligencia, que pasa por ciertas etapas para desarrollar la inteligencia, dando como resultado un aprendizaje en el individuo, de tal forma que, en el caso del adolescente, éste va construyendo una forma de pensar y actuar individualmente.

Piaget (1977) en su teoría de las etapas del desarrollo cognoscitivo de la adolescencia, la caracteriza por la aparición de cambios cualitativos en la estructura del pensamiento retomando para los adolescentes el rango de edad, en las que se ubican en dos etapas:

*Las operaciones concretas (7 a 12 años).* Periodo en él que se identifica porque los niños solucionan problemas concretos de manera lógica, reducen su egocentrismo y consideran las intenciones en el razonamiento moral. En donde para que el proceso sea significativo las tareas que realizan deben estar vinculadas a objetos y situaciones concretas. Cuando se establece sólidamente el pensamiento operacional concreto, logran manejar el concepto de reversibilidad, que es la noción de que los procesos que transforman un estímulo pueden invertirse para regresarlo a su forma original. Otra característica que se encuentra en este nivel de pensamiento es la relación entre tiempo, rapidez y distancia. Sin embargo, todavía experimentan una limitación en su pensamiento al seguir ligados a la realidad física concreta.

Las operaciones concretas están ligadas al presente inmediato, dependiendo de la acción y de la particularidad de las situaciones.

Una segunda etapa es la de las *operaciones formales*. “Durante la adolescencia las operaciones mentales que surgieron en las etapas previas se organizan en un sistema más complejo de lógica y de ideas más abstractas”, (Meece, 2000, p. 114). En este sentido el adolescente conjunta todas sus experiencias de las etapas anteriores para dar lugar a un criterio más amplio, como si resumiera su vida, con la diferencia que en esta etapa encontrará la lógica para darle respuestas a problemas que posiblemente antes no podía dar solución.

El cambio más importante en la etapa de las operaciones formales es que el pensamiento hace la transición de *lo real a lo posible* (Flave, 1985). Los niños de primaria razonan lógicamente, pero sólo en lo tocante a personas, lugares y cosas tangibles y concretas. En cambio, los adolescentes piensan en cosas con que nunca han tenido contacto (por ejemplo, cuando lea usted una historia, trate de imaginar qué significa ser esclavo en la década de 1850); pueden generar ideas acerca de eventos que nunca ocurrieron...y pueden hacer predicciones sobre hechos hipotéticos o futuros... La capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva se logra durante la etapa de las operaciones formales. (Meece, 2000, p. 115).

Meece (2000) plantea entonces que existe esta capacidad de pensar de manera abstracta y reflexiva y por su parte Piaget (1985) sugiere cuatro características relacionadas con este tipo de pensamiento:

- a) Lógica proporcional. Es la capacidad de extraer una inferencia lógica a partir de la relación entre dos afirmaciones o premisas. En la que los adolescentes parecen comprender que los argumentos lógicos tienen vida propia.
- b) Razonamiento científico. El adolescente empieza a ver los problemas de manera más sistemática, es capaz de formular hipótesis, así como compararlas con los hechos excluyendo las que sean falsas. Piaget dio el nombre de pensamiento hipotético-deductivo a la capacidad de generar y probar hipótesis en una forma lógica y sistemática.
- c) Razonamiento combinatorio. Es la capacidad de pensar en causas múltiples.
- d) Razonamiento sobre las probabilidades y las proporciones. El adolescente reflexiona a partir de la razón.

De esta manera, si el docente conoce de manera más profunda las etapas del desarrollo cognitivo y sus características, podrá ayudar de mejor manera al adolescente.

Por otro lado, Bermejo (1998) retoma las aportaciones de Vigotsky sobre la forma en que plantea el comportamiento humano, refiriendo que la “psicología de Vigotsky” conserva los contenidos del idealismo (quienes estudiaban las capacidades humanas). “El objeto de la psicología no se halla en el mundo interno en sí mismo, sino en el reflejo en el mundo interno del mundo externo, lo que es manifiestamente distinto. No solo se ha de estudiar el tipo de interrelaciones que existen entre el organismo y el medio, sino encontrar unidades de comportamiento que implique a ambos” (Bermejo, 1998, p. 89). Esto hace hincapié a que el comportamiento se encuentra en las condiciones externas de la vida, o bien, de la vida social de cada individuo.

De acuerdo con Almager (1998), el modelo de Vigotsky es un producto de la interacción social y cultural, donde el aprendizaje no es una actividad individual, sino más bien social.

De esta manera podemos decir que el ser humano aprende de manera psicosocial, y que el adolescente en este caso, es un aprendiz por “imitación social” que tendrá que aprender a desarrollar sus habilidades con base en la experiencia que adquiera produciendo un cambio en su persona.

“Vigotsky afirmó que “no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Pensaba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales” (Meece, 2000, p. 134). Lo cual nos lleva a decir que, para este autor, el aprendizaje y las experiencias que se tienen no forman parte de lo que ya traemos sino de las relaciones sociales que se establecen desde la niñez, entonces podemos decir también, que el adolescente tiene una “personalidad conductual” ya formada desde pequeño, que ha adoptado, pero con el paso del tiempo desarrolla de forma personal.

Meece (2000) analiza que, en su teoría, Vigotsky dice que el desarrollo cognitivo se lleva a cabo en la medida que la persona internaliza<sup>2</sup> los resultados de sus interacciones sociales. Tanto la historia de la cultura del niño como la de su experiencia personal son importantes para comprender el desarrollo cognitivo; por lo que se comprende que una vez ya integrada la experiencia o el aprendizaje del adolescente, lo externaliza de la forma en el que lo ha comprendido.

Por otra parte, para Vigotsky, “el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo. Al respecto dice (1962): el desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir el lenguaje” (Meece, 2000, p. 130):

Vigotsky (1993) distingue tres etapas dentro del lenguaje:

- a) Habla social: el niño se sirve del lenguaje fundamentalmente para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje, cumplen funciones independientes.
- b) Habla egocentrista: el niño inicia la segunda etapa cuando comienza a usar el habla para regular su conducta y su pensamiento. El habla comienza a desempeñar una función intelectual y comunicativa.
- c) Habla interna: empleada para dirigir el pensamiento y la conducta.

Sin duda se puede coincidir con Vigotsky en el sentido de que el lenguaje es una de herramienta no solamente fundamental, sino una herramienta de supervivencia para todo individuo, sin esta función quizás habría una incapacidad para cabo una vida esencial y por tanto no habría un equilibrio del todo en la forma de comunicarse, de pensar y actuar de toda persona. “El individuo es capaz de mantener un nivel óptimo de relación con el medio porque posee el mecanismo adaptativo fundamental de la tendencia a la equilibración, que actúa auto-regulando la distancia existente entre ambos planos (interno y externo)” (Bermejo, 1998, p. 91). Por lo que podemos decir que en relación con lo ya mencionado y relacionándolo con el modelo de interacción social, el adolescente tiene la

---

<sup>2</sup> La internalización es un proceso consistente en construir una representación interna (cognoscitiva) de las acciones físicas o de las operaciones mentales que ocurren inicialmente en la interacción social (Meece, 2000, p.139).

capacidad de un desarrollo de adaptación dentro su entorno social interno y externo que modificará de acuerdo a sus necesidades de interacción.

En el desarrollo cultural toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. Vigotsky (citado en Bermejo 1998, p.94).

Por otro lado, en su teoría de la zona del desarrollo próximo, Vigotsky hace referencia a que el sujeto aprende cuando se relaciona con otros sujetos, los cuales no necesariamente pueden ser adultos, sino, niños con niños y adultos con niños, de esta manera el adolescente aprende un proceso realizando una estructura más compleja a partir de la interacción que realiza con el sujeto, modificándola a través de la interacción social.

Para describir un poco más de esta aportación de Vigotsky, en el comportamiento humano hablaremos de su método “experimental evolutivo”.

Bermejo (1998) menciona que Vigotsky explica el desarrollo a partir de la interacción de dos líneas evolutivas cualitativamente distintas y de origen diferente: “Los procesos elementales de origen biológico, por una parte, y las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural, por otra. La historia de la conducta del niño nace a partir de la interacción de esas dos líneas” Vigotsky 1993, (citado en Bermejo, 1998, p. 78). Se puede decir entonces que el una vez llevado a cabo ese proceso dentro de la etapa de la niñez, el adolescente adopta ciertas conductas que posteriormente agregará de manera inconsciente a su interacción social, es decir, si el niño aprende por imitación social, y en la etapa de la adolescencia retoma lo que aprendió anteriormente, podría volver a retomar ese aprendizaje.

Piaget describe este proceso mediante la existencia de estadios de desarrollo correspondiente a la formación de las estructuras intelectuales

por parte del niño. Su explicación de esta construcción se basa, inicialmente, en la tendencia ya existente en todo ser vivo hacia una adaptación cada vez más adecuada, lo que comprende la solución de problemas que se pueden plantear a cualquier nivel... y Vigotsky por su parte, la experiencia socialmente mediada que facilita el acceso a los instrumentos de la cultura y que tras un proceso de incorporación convertirán todo un conjunto de potencialidades en efectivas capacidades mentales. (Bermejo, 1998, p. 103).

Por otra parte, Sternberg, aporta la “teoría triárquica de la inteligencia humana en la que describe la relación de la inteligencia en tres dimensiones de la persona, a estas áreas el autor las denomina subteorías” (Almager, 1998, p. 22):

a) La subteoría componencial: que se da a través de tres procesos mentales:

1. Los metacomponentes; que plantean, dan seguimiento y evalúan la resolución de problemas, estos constituyen el área intelectual que organiza las conductas de los individuos, en la que les permite tomar decisiones e irse automonitoreando en su forma de actuar, de tal modo que les ayuda a ser conscientes de sus aciertos y errores, lo que coadyuva a desarrollar mecanismos de autocorrección, a fin de evitar fallas como las anteriores. Es decir, si un individuo, en este caso el adolescente se le da una orientación adecuada en el manejo de este componente, se le estará dando una herramienta de autoevaluación en donde se le permitirá pensar y analizar sus aciertos y errores de manera cognitiva.

2. Los componentes de ejecución: que se utilizan para llevar a cabo las “órdenes” de los metacomponentes; éstos están en el nivel operativo de la inteligencia. Actúan procesando los datos que le llegan al individuo del mundo vivido, así este le da un significado, establece relaciones, aplicaciones, etc., de modo tal que le permite transferir información de un

ámbito a otros. Lo que quiere decir que el adolescente aparte de ser un receptor activo, puede procesar cierta información llevándolo a generar nuevas estrategias en la solución de problemas.

3. Los procesos de adquisición de conocimientos: estos son mecanismos especializados que están orientados hacia la asimilación de datos en situaciones de ambigüedad; bajo esto permiten analizar la situación problemática que involucra información desconocida o ajena a la experiencia personal del individuo. En este caso podemos decir que el adolescente ha hecho un aprendizaje de selectividad para la toma de decisiones que implica algún problema de manera más sólida.

- b) La subteoría experiencial: la segunda subteoría por Sternberg explica la conducta inteligente del individuo en su manejo de la experiencia, en la que se establecen dos aspectos, uno se refiere a la forma en que una persona se enfrenta a las situaciones novedosas, como actúa y qué hace. De esta forma podemos decir que el adolescente forma gran parte de esta teoría ya que se encuentra en constantes cambios, llevándolo a experimentar muchas situaciones que lo llevan a tener una determinada conducta.

Por otra parte, esta subteoría incluye a esa dimensión intelectual que tiene que ver con lo que se ha dado en llamar automatización dentro de la ciencia cognoscitiva. Este proceso especializado consiste en que el individuo desarrolle mecanismos que le permiten ahorrar tiempo y energía en actividades o tareas cotidianas, estos a su vez desarrollan habilidades de autoconocimiento. Por lo que se puede decir que el adolescente tiene la capacidad de desarrollar mecanismos de autoconocimiento llevándolo a su experiencia propia para así poder aplicarlos en cualquier situación de desequilibrio.

- c) La subteoría contextual: posee tres elementos: adaptarse al ambiente, modificar el ambiente para servicio de las necesidades personales y abandonar el ambiente cuando las otras dos opciones no son viables. Estos elementos ponen al individuo en contacto con el mundo exterior y



constituyen la definición de la inteligencia suscrita por Sternberg como la adaptación propositiva al ambiente, así como la lección y moldeamiento de ambientes relevantes para la vida y habilidades propias de individuo.

Se puede decir que la subteoría contextual se liga un poco más a lo que comenta Vigotsky en su teoría en la que habla de una adaptación, estos dos autores coinciden de tal forma en que el individuo, en este caso el adolescente, es capaz de modificar su ambiente, pero en este caso lo hace de acuerdo a su contexto social.

Howard Gardner construyó su teoría de las inteligencias múltiples...en el cual propone un análisis de las principales vías sensitivas para el procesamiento de la información y un estudio detallado de las diferentes habilidades que puede desarrollar una persona y que constituyen diferentes maneras de interpretar y presidir la realidad, lo cual se manifieste en los diferentes estilos de aprendizaje. (Almaguer, 1998, p. 22).

Dichas habilidades las agrupa en los siguientes tipos de inteligencias: lingüística o verbal, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésico-corporal, interpersonal, intrapersonal.

Con este autor se reafirma lo que otros autores ya habían encontrado; que cada persona tiene distintas formas de aprendizaje. Si el docente sabe identificar esto, al adolescente le será más fácil y práctico trabajar con él y podrá ayudarlo a llevar a que sea capaz de conocer sus habilidades personales.

Una vez hecho el recorrido de lo que estos autores nos manejan acerca de la teoría cognoscitiva podemos decir que la adolescencia es una etapa de desarrollo que lleva al adolescente a integrar de una manera innata pero modificada de acuerdo a sus necesidades y experiencias vividas, lo cual lo lleva a tener un aprendizaje y a desarrollar sus inteligencias de manera personal y social.

El desarrollo cognitivo tiene una fuerte asociación con el desarrollo emocional, ambos se repercuten uno en otro, sin embargo, el desarrollo emocional tiene otras consideraciones que veremos a continuación.

### 1.3 Desarrollo Emocional

En el proceso de adoptar una actitud para enfrentar los problemas que involucran a los adolescentes, también es importante que el docente comprenda aspectos y transformaciones del desarrollo emocional de los estudiantes de esta etapa; partiendo primeramente de un acercamiento a las distintas concepciones que hemos explicado, tanto en la corriente universalista, biológico-evolutiva como en la antropológica-histórico-cultural.

Al respecto autores como James Lang (1884), William James (1895), Watson (1913), enmarcados en la primera corriente biológico-evolutiva, conciben que la emoción es “un complejo de sensaciones que constituyen el aspecto afectivo de cualquiera de los instintos esenciales, de carácter interno, resultante de mecanismos viscerales y glandulares, de base hereditaria, y que puede derivar en pasiones.” (Saavedra, 2004, p.49), en este sentido dicho concepto toma un sesgo que enfatiza aspectos comunes del hombre establecidos desde lo biológico-evolutivo.

Por otro lado, desde la segunda corriente antropológica-histórico-cultural, distintos autores niegan la influencia de factores emergentes ante los cuales el organismo no se ha habituado. En ese sentido conciben a la emoción como vivencia subjetiva<sup>3</sup>, que en algunos momentos sí puede estar determinada por reacciones orgánicas, fisiológicas y actitudinales, pero las situaciones contextuales hacen que sean relativas esas determinaciones y que por tanto no es posible un concepto de emoción generalizable y universal, basta con tener una noción de emoción para comprender aspectos centrales de su configuración y manifestación en cualquier situación o reto al que se enfrente el adolescente.

---

<sup>3</sup> Al respecto lo subjetivo hace alusión a aquellos sentimientos, opiniones, creencias, maneras de pensar o sentir de una persona.

La emoción, por tanto, desde una corriente biológica evolutiva guarda la preocupación de ser definida y explicada, y desde la otra corriente tiene una tendencia de ser comprendida según los acontecimientos externos e internos es por ello que

La emoción, a pesar de ser el principal sistema de evolución y adaptación de los seres inteligentes, es el menos conocido de los procesos psicológicos básicos. La propia dificultad para definirla, las múltiples formas de entenderla, la complejidad de las metodologías utilizadas en los diferentes ámbitos de estudio y las dificultades inherentes a su estudio científico vienen a explicar el escaso desarrollo de una psicología de la emoción [...] Actualmente carecemos de una definición consensuada de emoción. (Martínez, Páez & Ramos, 2002, p.52).

En el avance que ambas corrientes han logrado, se pueden resaltar aspectos específicos acerca del desarrollo emocional del adolescente.

En primer lugar, los teóricos en sus planteamientos han analizado algunas dimensiones dentro del desarrollo emocional; entre ellos el afecto, que pudieran sintetizarse como capacidad para expresar afecto a otras personas para recibirlo, para amar y ser amado, para realizar actividades deportivas o estar con compañía y establecer relaciones sociales de manera alegre.

La ira, que, con respecto al adolescente, en muchos estudios se ha demostrado que se utiliza como un recurso para que éste haga valer lo que exige o signifique una reacción ante cualquier amenaza de que sea objeto. Algunas de las manifestaciones del adolescente en esta dimensión son el llanto, la agresión verbal, el hostigamiento o las maldiciones. Lo más importante es que los teóricos en la actualidad han revelado que “La cólera de los adolescentes es provocada por las personas, más que por las cosas: regaños, restricciones, sarcasmos, maldad, orgullo ofendido y conductas conservadoras o culturales de los padres” (Saavedra, 2004, p.50). Ante esta consideración, cualquier actitud que el adolescente presente con respecto a lo anterior, debe ser interpretada en la

particularidad de cada uno de los casos y de la propia percepción del adolescente, más que de las percepciones docentes o de teorías que a la fecha rigen y permean los planes de estudio y que de ninguna manera sugieren una atención a la diversidad de seres humanos que pedagógicamente deben ser comprendidos.

La siguiente emoción que han estudiado tanto las corrientes del primer enfoque como del segundo, es el temor, que, al ser manifestado hasta por los animales, no es cosa rara que se pueda manifestar en el ser humano en cualquier edad, especialmente en los adolescentes, quienes experimentan mayor tendencia al miedo, al ridículo, al fracaso, a la soledad, a los problemas escolares y sociales, o a cualquier conflicto que le signifique un peligro. Es por ello que esta dimensión es una en las que debería prestarse mayor atención, sobre todo por parte del docente en el aula, porque si se parte de la idea de que a los adolescentes no les gustan los problemas, se podría actuar de mejor manera y considerar que el acompañamiento en la situación que viva el adolescente es imprescindible para llevarlo de mejor manera a la toma de decisiones que le signifiquen una satisfacción.

También es importante considerar que, si se enfrenta al adolescente al temor una y otra vez sobre los mismos tipos de hechos, acontecimientos o problemas o en relación a las mismas conductas, como lo dice Freud (1932), estos generarán mecanismos de defensa<sup>4</sup> que después trasladarán a la dimensión de la ira, pero no por convicción, si no como lo establece Watson<sup>5</sup>, por condicionamiento.

---

<sup>4</sup> Según Sigmund y Ana Freud (1954), un mecanismo de defensa es una técnica utilizada para evitar, negar o distorsionar las fuentes de ansiedad o para mantener una imagen personal idealizada que le permita al sujeto vivir cómodamente con él mismo y con los demás. Algunos de esos mecanismos pueden constituirse en forma de autoengaño, lo cual puede generar puntos ciegos en la personalidad (por ejemplo, cuando alguien miente muy seguido y no lo reconoce). Algunos mecanismos son la negación, la represión, formación reactiva, regresión, proyección, racionalización, compensación y sublimación. Aunque sabemos que desde la corriente en la cual se puede situar la teoría de Freud, estos elementos se plantean como universales, desde el segundo enfoque, no todos los adolescentes tendrían que encajar en algunos de estos mecanismos; sin embargo, los estudios a la fecha no han caracterizado algunos otros y por el contrario hablan de autorregulación de las emociones.

<sup>5</sup> Watson formula una teoría psicológica en términos de estímulos-respuesta, “según la cual todas las formas complejas de comportamiento, entre las que destacan las emociones, los hábitos e incluso el pensamiento y el lenguaje, se analizan como cadenas de respuestas simples musculares o glandulares que pueden ser observadas y medidas. Sostenía que a las reacciones emocionales eran aprendidas” (González, 2008, p. 234).

Otra emoción estudiada es la ansiedad que es producto de un sentimiento de disgusto personal o como un conflicto íntimo, algunos otros autores la ubican como un desasosiego o un presagio doloroso. En un nivel más exacerbado se puede considerar como un estado neurótico. Kierkegaard (1844) considera que algunas de las causas por las que se produce la ansiedad en la adolescencia, es la exigencia de uno mismo por alcanzar metas o lograr acciones. Por su parte Sullivan (1953), plantea que la necesidad de relacionarse con el otro, de colaborar o de sentir amor, lleva a niveles de tensión y por tanto de ansiedad. Por su parte las visiones sociológicas plantean que la necesidad del adolescente de ser una persona autónoma, independiente y aceptada socialmente, también le generan ansiedad.

Las teorías psicoanalíticas plantean que la causa de la ansiedad es la culpa reprimida, es decir, impulsos que no se manifiestan por intentar un perfeccionamiento en el actuar. Horney (1959) por su parte, establece que los adolescentes se defienden de la ansiedad yendo contra otros, al ser competitivos o colocándose por encima de otros; también apartándose de otros o siendo dóciles, conformistas o autoanulándose. En consideración de todos estos aspectos característicos de la dimensión y que el docente debe conocer entre los estudiantes, es posible que de mejor manera se eviten problemas de y con el adolescente.

La amistad también ha sido una emoción estudiada con respecto al adolescente, ya que en esta etapa ellos le dan un significado de suma importancia, porque les representa la posibilidad de una comunicación íntima con personas de su edad o con las que sienten cierta afinidad, lo cual les motiva e influye en la conformación de ciertas actitudes, valores e intereses o en la conformación de su personalidad. Muchos adolescentes están dispuestos a involucrarse en problemas que no les corresponden por el simple hecho de defender a un amigo, ponderando la lealtad como sinónimo de confianza.

---

Watson representa, por tanto, las teorías del condicionamiento clásico que hacen referencia a un estímulo que provoca una conducta.

Las teorías de la corriente evolutiva incluso marcan etapas de la actividad o del significado de la amistad para los adolescentes. En general las teorías de esta corriente coinciden en que en la adolescencia temprana (11 a 13 años), la amistad se centra más en la actividad que la interacción; en la adolescencia intermedia (de 14 a 16 años), la amistad significa confianza, lealtad y seguridad; es hasta la adolescencia avanzada (17 años y más) donde la amistad consiste en una experiencia más relajada en la que se comparten intereses con los amigos, pero se maneja la lealtad según las circunstancias.

Los teóricos de la segunda corriente plantean que dichas etapas no dependen tanto de la edad si no de las experiencias del adolescente en el contexto en el que le toque desenvolverse. Es por ello que el docente debe considerar cuándo un problema es generado por actitudes negativas por parte del adolescente y cuándo es por un involucramiento en una amistad, de tal manera que se le lleve a la conciencia de tomar decisiones y comportamientos que le permitan guiar a otros en sus propias decisiones, pero en todo momento respetando las decisiones y valores personales.

Resulta también muy importante para los teóricos de cualquiera de las dos corrientes, el estudio de la autoestima, que desde la primera corriente biológica evolutiva se ha considerado como una necesidad<sup>6</sup> fisiológica para el crecimiento del adolescente, ya que se necesita el reconocimiento de sí mismo, la afiliación y la capacidad de sentir seguridad. Saavedra (2004), considera que la autoestima es

La capacidad de tener conciencia de sí mismo, la capacidad de reconocer la identidad propia y darle valor, emitiendo juicios para probarla o rechazarla a partir de los pensamientos, sentimientos y experiencias que sobre ellas se han asimilado en el curso de la vida. (p.52).

---

<sup>6</sup> Maslow (1943), en su teoría sobre la motivación humana realiza una jerarquía de las necesidades humanas y define que conforme se satisfacen sus necesidades más básicas (fisiológicas) los seres humanos van desarrollando más necesidades y deseos más elevados, esta escala o pirámide la describe en cinco niveles (fisiológicas, seguridad, afiliación, reconocimiento y autorregulación).

La consideración del autor recupera la segunda corriente dado que centra no sólo aquello que corresponde al aspecto individual, sino también a las experiencias de la vida, las cuales pueden estar determinadas por factores externos. Algunos tipos de comportamientos que pueden representar algunos problemas para el desarrollo de la autoestima en la adolescencia, según Saavedra (2004) son los siguientes:

- a) *Vinculación*. Implica que el adolescente evite escuchar a los demás, comprender razonamientos ajenos, evadir los intereses de los demás, emitir los juicios negativos de la familia, de amigos o de la sociedad en general; e incluso se establecen relaciones excesivas con los animales más que con las personas. Se puede manifestar ciertas molestias ante el contacto físico con algunas personas.
- b) *Singularidad*. Se manifiesta cuando el adolescente expresa comentarios negativos de sí mismo o de lo que hace, se incomoda cuando se le cuestiona, tiende a clasificar a los otros de manera muy superficial, hace alardes de cualquier característica personal o de actividades que realiza, en momentos inapropiados y manifiesta poco orgullo de lo que es como persona.
- c) *Sensación de poder*. El adolescente tiene comportamientos excesivos, exigentes o bien de poca valoración personal. Tiene dificultad para asumir responsabilidad o para trabajar en equipo. También manifiesta una dificultad para controlarse emocionalmente
- d) *Modelo*. El comportamiento refleja una confusión entre lo bueno y lo malo, así como una dificultad para atender lo prioritariamente importante, así como para organizar su tiempo y su vida en diferentes aspectos.

Si cualquiera de los compartimentos antes mencionados es atendidos o percibidos de manera oportuna por parte del docente, se logrará que emocionalmente el adolescente tenga mayor control, afronte y desafíe de mejor manera cualquier conflicto, actúe con mayor responsabilidad y por tanto evite

generar problemas que lo afecten y afecten a otros, en pocas palabras, afrontará problemas de una manera más gratificante.

Finalmente, y en consideración de que se han expuesto las emociones como dimensiones más importantes que han sido objeto de interés de los estudiosos de la adolescencia, analizamos otra dimensión más relacionada con la depresión. Si bien es cierto que esta emoción está presente en todas las etapas de la vida, se ha comprobado que es en la adolescencia cuando se configuran factores que habrán de ser vitales y repercutirán más adelante en la vida del ser humano. Muchos estudios coinciden en que existe una dificultad para detectar la depresión en el adolescente, pero es su comportamiento ante problemas familiares o en la escuela el que puede llevarnos a sospechar cuándo el adolescente sufre un estado depresivo.

En general se consideran como algunas causas de la depresión del adolescente:

- El aumento del tiempo que pasa con un teléfono celular o en general con la tecnología, lo cual debilita las relaciones con los otros.
- La facilidad para conseguir droga.
- La debilitación de la institución familiar, lo cual lleva al adolescente a enfrentar la falta de autoridad por parte de los padres, el abandono, la soledad o bien la confusión que le ocasiona el pertenecer a determinada estructura familiar.
- La violencia en la escuela y en la familia.

La depresión puede llevar a otros trastornos emocionales como el deseo de suicidio, el acoso o la violencia escolar, así como trastornos alimentarios por lo cual es importante que en la escuela se puedan evaluar correctamente estos aspectos y dar a los adolescentes y hablar acerca de los mismos, pero también es importante evaluar aspectos del desarrollo social, para lo cual es necesario conocer algunos aspectos relevantes.



## 1.4 Desarrollo Social

En general el ser humano en su comportamiento se adapta a las circunstancias y al medio que se le presente, sin embargo, los teóricos de la corriente respuestas que dependen del lugar y de las circunstancias donde estos se desarrollan.

Entre los factores más importantes que se han reconocido en las dos corrientes teóricas de la adolescencia están:

1. La influencia familiar
2. La influencia de los compañeros o amigos
3. La influencia de las normas morales
4. La influencia de grupo

### *1. La influencia familiar.*

En general ni Piaget ni Kohlberg pensaban que los padres tuvieran influencia en el desarrollo de los niños, sin embargo, actualmente se demostró que los niños y adolescentes que menos avanzaron en su desarrollo, fueron aquellos cuyos padres los sermoneaban o amenazaban constantemente. En otros estudios aparecen también cuestiones relacionadas con el sistema de valores, el dinero, los horarios, la colaboración en las tareas domésticas, la política, la religión, el consumo de drogas, la sexualidad y las discusiones entre los padres.

Noller (1994), Parra y Oliva (2002), citados en el Congreso *Ser Adolescente Hoy*, en noviembre de 2005, consideran que aparecen situaciones en cuanto al dinero que piden los hijos y la dificultad que tienen los padres para encontrar el equilibrio entre las exigencias sociales a las que pretenden integrarse los adolescentes y el sano crecimiento.

La familia se encuentra inserta en un entorno social con el que el adolescente interacciona y el cual se alimenta constantemente de procesos de afectación débiles o caprichosos.

Según Almaguer (1998), “la función de la familia no solo recibe en integrar al sujeto al clan familiar, también funciona como un intérprete de las expectativas sociales de la cultura en su conjunto. La familia es la encargada de moldear la conductas disciplinarias y afectivas, define al hijo como individuo; es decir, puede facilitar o entorpecer su proceso madurativo” (p.89); es este sentido es muy importante que en el salón de clases se ponga a tención a las manifestaciones que el adolescente tenga y que denuncie cuando algo no va bien en el entorno familiar.

## *2. La influencia de los compañeros o amigos.*

Los amigos que los adolescentes enlazan a sus vidas, tanto en el lugar donde viven como en la escuela, juegan un papel importante en el comportamiento de los adolescentes.

Giró (2011) menciona que para los adolescentes la amistad se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo de las competencias sociales, las cuales son fundamentales para el crecimiento personal y el desarrollo de la autoestima. Azpiazu (2010), por su parte plantea que a través de los grupos de amigos los adolescentes buscan construir y reconstruir su identidad, así como un sentido de pertenencia y la posibilidad de compartir un estilo de vida y la presencia de empatía emocional. Zaldívar (2009) menciona que existen distintos factores que permiten el desarrollo de un fuerte vínculo de amistad, esos factores son:

- a) La proximidad y el mantenimiento de contactos frecuentes (vecinos, compañeros de escuela, etc.)
- b) La semejanza que surge por simpatía y afinidad con otros.
- c) La complementariedad que les permite tener a los adolescentes una satisfacción mutua de sus necesidades psicológicas.
- d) La presencia de intercambios satisfactorios afectivos y psicológicos que permitan gratificación.
- e) Otras circunstancias con significado particular como por ejemplo el compartir situaciones difíciles o vivir juntos experiencias drásticas.

De la Rúa (2003) determina que dentro de las relaciones de amistad hay dos tipos de amigos; los amistosos con quienes se construye una relación buena pero no hay un vínculo afectivo, y los amigos más íntimos con quien se establece más confianza. Ambos tipos de relación resultan importantes para determinar el sentido de las relaciones sociales del adolescente.

### 3. *La influencia de las normas morales*

En cada sociedad existen distintas normas morales que obligan a sus habitantes a vivir de acuerdo a ellas. El adolescente aprende qué normas de comportamientos sociales son aceptables o inaceptables y las descarta o las modifica de acuerdo a sus necesidades. Por otro lado, el adolescente responde a ciertos valores.

Hernández (2000) por ejemplo, al hablar de valores, propone un modelo al que denomina *pentatriaxios*, el cual es un cuestionario basado en una consideración de los valores según su situación en los tres planos fundamentales de la existencia. El primer plano es la satisfacción primaria de apetencia o pulsión, compuesto de valores efímeros de fácil atracción y adquisición, son sus valores de ejecución espontánea, simple y satisfacción inmediatos, con ellos se busca el beneficio con el mínimo costo. Incluso, en algunos casos, son considerados como contravalores, por lo que son reprimidos en el proceso de socialización.

El segundo nivel de adaptación o conveniencia en el que los valores primarios progresivamente van siendo desplazados por valores de mayor autonomía, autocontrol y efectividad, en tanto en cuanto el niño tiene que armonizar suyo con la realidad social y cultural. Se trata de valores imprescindibles para la supervivencia, el bienestar y el buen funcionamiento de las personas. Son valores funcionales, de tipo instrumental, ya que sirven de medio para alcanzar niveles superiores y se basan en el esfuerzo, el autocontrol, el aprendizaje para la eficiencia y la evitación de conflictos. La educación, tanto familiar como escolar, dedica sus mayores esfuerzos al desarrollo de los valores de este nivel, valores como la higiene, la salud, la autonomía, el respeto a los demás o a las normas.

En cuanto al último nivel es de realización o calidad y está formado por valores de mayor alcance. Son metas con valor en sí mismas, que producen motivación intrínseca, por lo que el proceso, aunque es más largo y costoso, resulta gratificante. El alto nivel de significación de las metas, asociadas a un proyecto explicativo, convierte las acciones instrumentales en satisfactorias y lúdicas por sí mismas. En este caso lo que mueve hacia las metas es el propio disfrute en el proceso, no el deber o la obligación. Para adquirir estos últimos valores es necesaria, en unos casos, una actitud de apertura, expansión y ego implicación hacia determinados aspectos de la realidad, y en otros, una actitud de autocontrol.

#### *4. La influencia de grupo*

Actualmente la necesidad de pertenecer a un grupo se afianza a partir de la creación de redes sociales donde los grupos ya no son aquellos próximos sino aquellos que puedan integrarse *on line* y que integren amigos tanto de la comunidad social próxima como de la mundial. De esta manera el concepto de amigo se transforma a “contacto o seguidores”.

Bohórquez y Rodríguez (2014), afirman que las redes sociales se convierten en un grupo más grande que genera una necesidad de comunicación y de intimidad. Gordo (2006) por su parte plantea que una de las ventajas que los adolescentes sienten con las redes sociales, es que se eluden las inseguridades ante la interacción física, ya que no hay posibilidad de transmitir los mensajes del lenguaje no verbal. De esta manera la integración en el grupo a través del internet se vuelve una alternativa de socialización que al mismo tiempo se caracteriza por la falta de compromiso y la independencia entre los individuos.

Esto puede llevar a los adolescentes a distintas problemáticas, tales como la limitación en su capacidad de interacción y el contacto físico, así como la dificultad para comunicar estados de ánimo o vivencias en una relación personal; asuntos que actualmente el docente ha logrado identificar pero que sin embargo a la fecha existen muy pocos apoyos de intervención que permitan resolver esas problemáticas.

La integración o no a un grupo social, afecta la percepción que tiene el adolescente de sí mismo y de su papel social; es decir de su autoconcepto.

El autoconcepto se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). Esta acumulación de información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el sujeto y su integridad que dispone. En consecuencia, se puede afirmar que el autoconcepto es una de las variables centrales del ámbito de la personalidad. (González-Pienda, Núñez, Glez.-Pumariega & García, 1990, p.1).

En consecuencia, ese autoconcepto se conforma por todo aquello que llega como información tanto externa como interna y que se vale de los sistemas de percepción del adolescente.

Al respecto, tal y como lo maneja González-Pienda et al. (1994), el autoconcepto global vendría a ser “el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo, que se estructuran en una organización jerárquica, entonces el autoconcepto general se compondría e incluiría tanto el autoconcepto social como el personal y el físico” (p.2); de tal manera que el autoconcepto de sí mismo generaría un equilibrio en el adolescente dentro de su entorno social y la percepción de sí mismo ante ella.

El dominio personal del autoconcepto hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual. Entonces se entiende que:

El autoconcepto personal consta al menos de cuatro dimensiones: el autoconcepto afectivo-emocional, el cual se ve a sí misma en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones, el autoconcepto ético/moral que consiste en el punto de una persona que se considera a sí misma honrada, además el autoconcepto de la autonomía que refiere a la

percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio y por último el autoconcepto de la autorrealización que es cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida. Goñi y Fernández (año; citados en Cazalla y Molero, 2013, p.51).

Por otra parte, suele estar asociado a diferentes niveles, tales como el cognitivo, el emocional-afectivo y el conductual, además de los factores que lo determinan como la actitud, la motivación, el esquema corporal, el concentrado de aptitudes y el conjunto de valoraciones externas a las que se tiene acceso.

De igual manera conforme el joven integra su autoconcepto y se forma una imagen de sí mismo en varias situaciones sociales, forma una manera de entender a las personas que lo rodean, pero sobre todo busca su identidad.

La identidad se refiere a la organización de los impulsos, capacidades, creencias e historia del individuo en una imagen sostenida del yo. Representa elegir y tomar decisiones deliberadas, particularmente sobre la vocación, orientación sexual y una filosofía de la vida". Marcia (citados en Castañeda, López y Almaguer, 1993, p.52).

Por lo tanto, una vez formada la identidad del adolescente en la vida social y con base al autoconcepto de sí mismo, éste podrá mantener una personalidad individual dentro de una sociedad.

La búsqueda de una identidad propia puede ser determinante en algún sentido de la rebeldía del adolescente ya que representa un intento de autoafirmación. En la etapa de la adolescencia se reciben distintas influencias de los padres, de grupos de amigos y de otros adultos que influyen en la personalidad, pero también influyen en la oposición a los esquemas establecidos. Las maneras para establecer una identidad propia no comienzan en la adolescencia, sino que son una recapitulación de los componentes adquiridos de su vida hasta el momento.

La meta de la etapa adolescente, según Erikson es el desarrollo de la identidad o bien lo que concibe como la noción de ser uno mismo y de continuar en lo que se es. Cuando los adolescentes fracasan en integrar diferentes aspectos para el desarrollo de su identidad, según Erikson, se presenta una amenaza de confusión, la cual analiza en su teoría de la personalidad. En esa amenaza de confusión o crisis de identidad, el adolescente tiene el impulso interno de encontrar su lugar dentro de una comunidad y asumir un papel social.

En los primeros años del trayecto de esa búsqueda, los adolescentes en algunos casos tienen diferentes identidades, y muchos tienen distintas percepciones de lo que son en realidad, de quiénes son en diferentes grupos o contextos y quiénes pueden llegar a ser.

Según Almaguer (1998), Erikson plantea cuatro alternativas para la identidad del adolescente:

- Exclusión de la identidad: Falta de compromiso, se comportan de manera apática ante cualquier situación, no muestran interés por nada, nada les resulta importante, ya que todo para ellos tiene el mismo valor. La difusión no es ningún tipo de identidad, sino una ausencia de ésta.
- Logro de la identidad: Los adolescentes con esta identidad, no se detienen a cuestionar sus valores tradicionales, también, adoptan una identidad establecida. Aceptan las costumbres de sus padres o de su cultura en lugar de explorar alternativas y forman su propia identidad.
- Difusión de la identidad: Es la identidad contraria a lo que se espera de ellos. Si sus padres dicen blanco, ellos querrán ser negros, solo por el hecho de llevar la contraria. La identidad oposicional, sucede cuando un adolescente rechaza su cultura dominante y adopta estereotipos negativos de forma exagerada.
- Moratoria psicosocial: Tienen una identidad más o menos formada, pero quieren tener un tiempo para explorar otros roles en el que el individuo puede retroceder, analizar y experimentar. La palabra *moratoria* significa

un tiempo de demora concedido a alguien que no está listo para tomar una decisión o sumir una obligación.

El proceso de formación de la identidad puede significar un fuerte distractor para el estudiante, quien se ocupará en centrar su energía para darle sentido a los cambios que está pasando, descuidado en muchos casos sus deberes escolares por carecer de una orientación para equilibrar su atención.

El papel del docente en este caso es determinante para la definición del adolescente, así como para su inserción a un grupo social.



## **CAPÍTULO 2**

### **Problemas externalizados del adolescente dentro del aula**

En este segundo capítulo se analizan los problemas externalizados, las características y factores familiares, escolares y contextuales que los determinan.

Los problemas externalizados o de tipo externalizante, son todas aquellas emociones que van dirigidas al exterior, causando daño, molestia o angustia a otras personas, en las que se encuentran conductas como: agresión, robo, hiperactividad, impulsividad, desobediencia, destructividad y tendencia a romper las reglas, de tal manera que este tipo de conductas provoca desadaptación dentro de la sociedad. (Betancourt, 2007, p. 30)

Este tipo de problemas tienen sus raíces en diversos factores de riesgo, ya sean psico-sociales o biológicos. Chen et al., (2003) relacionan los problemas externalizados a factores de riesgo psico-sociales, como las condiciones sociales que prevalecen en las escuelas; los niños con problemas externalizados tienden a ser negativos sobre lo que piensan de sí mismos, incrementando así su baja autoestima y auto-concepto, pero también estos problemas pueden ser provocados por los compañeros de la misma escuela que suelen hacer burlas hacia su persona.

Al analizar que los múltiples factores dan como consecuencia conductas específicas, se plantean también una serie de criterios que el docente puede tomar en cuenta para reflexionar sobre distintas posibilidades en el aula.

En el campo de la psicología, específicamente en estudios de patología, se han desarrollado sistemas explicativos con respecto a los síntomas clínicos observados en niños, agrupándolos en dos dimensiones concretas: los problemas internalizados y los externalizados (Achenbach, 1966; Cicchetti y Toth, 1991; Edelbrock, 1983; Epstein (2004); Goodman, 1997; Recorla, 2001; Reynolds y Kamphaus, 2004; y, Rutter, 1967.

Por su parte, Masten (2005), considera que los problemas externalizados e internalizados de la infancia pueden repercutir en el ámbito no sólo de la relación familiar, sino en la competencia académica en la adolescencia.

En general coinciden que los problemas externalizados o de tipo externalizante, son aquellos que van dirigidos al exterior, que causan daño, molestia o angustia a otras personas, los cuales se manifiestan como agresión, robo, hiperactividad, impulsividad, desobediencia, destructividad y tendencia a romper las reglas.

Según Carrasco y González (2006), uno de los componentes de este tipo de problemas de conducta es la agresividad que se subdivide en hostilidad e ira. La manifestación de la ira se da a través de la irritación o rabia intensa, y en el caso de la hostilidad, aparece una meta específica que lleva a los sujetos a dañar y destruir a personas u objetos.

Los problemas externalizados tienen sus raíces en diversos factores psicosociales. Por ejemplo, autores como Chen (citado en Romero, Lucio y Forns Santacana, 2015), relacionan estos problemas con las condiciones sociales en las escuelas que generan expectativas sobre el seguimiento de normas y que afectan la convivencia en general.

Sin embargo, hay autores más reconocidos en el tema que han ido definiendo de distinta manera los problemas externalizados (véase tabla 4). Exponiendo las causa y efectos de los comportamientos psicológicos sociales.

Tabla 4.

*Problemas externalizados.*

Comportamientos y alteraciones psicológicas del ámbito social que afectan el comportamiento adaptativo	
Causas	Efectos
Problemas de personalidad y de la conducta, Peterson (1961)	Desorden conductual: agresión, conducta desafiante y desobediencia
Conductas disruptivas, Stewart (2003)	Falta de seguimiento de las normas
Conflictos con otras personas, Anchenbach y Rescorla (2001)	Mal comportamiento escolar: saltarse de clases, llegar tarde, peleas y acoso a los compañeros

Como consecuencia de las distintas concepciones que han surgido, en la actualidad los problemas externalizados pueden ser nombrados de distintas maneras y pueden ser concebidos también con distintas características.

Por su parte, los problemas internalizados están más acotados y tienen como característica general, un grupo de comportamientos, así como alteraciones psicológicas que se ubican en el ámbito emocional, cuyas expresiones transitan hacia adentro, de tal manera que le causan daño al individuo de manera personal. Los problemas internalizados reflejan problemas con el yo, por ejemplo, la ansiedad, la depresión o las enfermedades psicosomáticas.

En general, tanto los problemas internalizados como los externalizados incluyen niveles excesivos de agresión, de peleas o intimidación, destrucción de propiedades, robos, mentiras frecuentes, severas rabietas, conducta desafiante y provocativa, desobediencia persistente, travesuras en la escuela, vagancia, llevando a los adolescentes a conductas antisociales, conductas sexuales de alto riesgo, al uso de sustancias tóxicas y otros problemas conductuales.

Es de interés resaltar que los problemas externalizados en el contexto escolar, específicamente dentro del aula, impactan no solamente en la convivencia con sus pares, sino en su interacción con el profesor; además en la familia, tiene

repercusiones importantes por las llamadas de atención a las que el adolescente se hace acreedor.

El clima social en la escuela, y en específico en el aula hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos entre docentes, padres de familia y estudiantes, con respecto a la presencia e intensidad de conflictos entre personas, la calidad de la comunicación, la posibilidad de expresar opiniones y sentimientos y la de lograr una cohesión afectiva de la que los sujetos formen parte.

Sin embargo, para comprender los problemas externalizados en el aula, es necesario analizar, algunos factores que afectan la conducta de los adolescentes, ya que según Nardone, Giannotti y Rocchi (2012), la familia, representa el eje central del ciclo vital de acuerdo con el cual transcurre la existencia de las personas; se trata de una institución social fundamentada en relaciones afectivas desde la que el niño y adolescente aprehenden los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiadas para la sociedad a la que pertenece. A continuación, analizaremos algunos de esos factores.

## **2.1 Factores que causan los problemas externalizados**

### **2.1.1 Factores familiares**

La familia es la estructura fundamental para el desarrollo de los seres humanos, determinante en la conducta y en las habilidades que se aprenden en ella. De acuerdo al sistema que se conforme, se puede ayudar o perjudicar la vida de cada uno de los integrantes, ya que los padres influyen directamente sobre sus hijos; pero ésta influencia es recíproca, porque los hijos también influyen en sus padres. A su vez, los integrantes de una familia son parte de otros sistemas sociales como el barrio, la escuela, la iglesia u otras instituciones que impactan en la dinámica de una familia.

De acuerdo con Castellán (1985) la familia es la reunión de individuos unidos por vínculos de sangre, que viven bajo el mismo techo o en un mismo

conjunto de habitaciones, como una comunidad de servicios. Entre los vínculos de sangre se definen algunas veces por referencia a los dos padres de familia conyugal, otras veces con respecto al padre en la familia patrilineal y otras veces referidos a la madre matrilineal.

Esteinou (2008) por su parte propone a la familia como la célula básica del desarrollo biopsicosocial del hombre, sus funciones son proteger la vida y la crianza para así favorecer el desarrollo sano de cada uno de los miembros.

Según Tuirán y Salles (1997), la familia es la institución base de cualquier sociedad humana, la cual da sentido a sus integrantes y, a su vez, los prepara para afrontar situaciones que se presenten.

Por último, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

Con base en lo anterior, se puede afirmar que en su mayoría las familias tienen un origen de naturaleza biológica la cual se modifica por el impulso de subsistir y superarse, respondiendo a las necesidades básicas del ser humano de protección y crianza, así como de realización, desarrollo reproductivo y resguardo de la vejez.

Además, las definiciones anteriores según Fernández (1991), coinciden en que:

La familia es un conjunto de individuos que comparten un espacio, pero que además de compartir un espacio comparten costumbres que se aprenden mediante la protección y crianza como necesidades básicas de todo ser humano. Entre las funciones principales de la familia que está en el desarrollo pleno de cada una y que es importante para la adaptación de las funciones esenciales que implican enfrentar y superar cada una de las etapas del ciclo vital. En donde la familia debe cumplir con demandas de satisfacción de necesidades biológicas, psicológicas y sociales. (p. 11)

En ese sentido, la familia permite a todos los sujetos, pero en especial a los adolescentes, a adaptarse no sólo al entorno familiar, sino también al entorno social, ya que es un espacio común donde se comparte la tradición familiar, las

creencias, y, sobre todo, se genera una posibilidad de proteger y sentirse protegido.

La familia se comporta de distintas maneras y marca la vida de los individuos que la integran, ya sea de una manera positiva o negativa.

Nardone et al. (2012) han descrito la existencia de distintos modelos de familia (Véase Tabla 5) por su modalidad de comunicación, problemáticas y consecuencias de ello en los adolescentes.

Tabla 5.

MODELOS DE FAMILIA						
	Modelo Hiperprotector	Modelo Democrático permisivo	Modelo sacrificante	Modelo intermitente	Modelo delegante	Modelo autoritario
<b>Descripción</b>	Ponerse en lugar de los hijos considerados como frágiles.	Padres e hijos son amigos, hay una falta de autoridad.	Los padres se sacrifican constantemente por dar el máximo a los hijos y viceversa.	Los miembros de la familia oscilan de un modelo a otro.	Los padres delegan a los demás el papel de guía, o no cuentan conmigo.	Los padres ejercen el poder de forma decidida y rígida.
<b>Modalidades de comunicación</b>	Las palabras y los gestos de los padres enfatizan la dulzura, el cariño, el calor, la protección, el amor, y la modalidad no verbal es, es aparecer rápidos cuando se encuentran en problemas.	Los padres son tolerantes en el comportamiento.	La idea de los discursos gira entorno a que los padres tienen siempre que sacrificarse. Los padres pueden tener un comportamiento silencioso de víctimas.	En las interacciones cotidianas, los padres pueden pasar de posiciones rígidas a posiciones mórbidas, de posiciones que revalorizan a posiciones que descalifican, en sus relaciones con los hijos	Los mensajes no verbales contradicen a los verbales ya que para mantener la paz y la armonía puede ser arriesgado decir lo que se piensa.	En estas familias se tiende a hablar poco y en las ocasiones oficiales (comida, cena, visita a familiares) los temas tratan del reproche al laxismo que impera en la sociedad y en la educación, previsiones sobre un futuro infausto y prohibiciones sobre los modernos caminos de la perdición (discotecas, uso de sustancias, vacaciones).
<b>Características de la relación</b>	La relación es complementaria con los padres situados en una posición de superioridad y el hijo de inferioridad.	Hay una falta de jerarquía dentro de la familia.	Existen comportamientos de egoísmo insano y comportamiento altruista.	Los hijos envían continuamente mensajes contradictorios a sus padres, en algunas ocasiones son obedientes y colaboradores, y en otras rebeldes y opuestos.	Las relaciones fluctúan: cuando están todos presentes se hace inestable.	

<b>Qué problemáticas emergen</b>	No se afrontan consecuencias temibles. Los padres pueden resolver todo. Los premios que se obtienen no dependen de lo que se haga sino porque se es merecedor de todo.	El desacuerdo de alguno puede bloquear cualquier decisión. Pueden modificar las reglas de acuerdo a su conveniencia. Si no se respetan las reglas no sucede nada grave.	Los hijos se sienten menos entusiasmados, suelen detestar el modelo que proponen sus padres. La atmósfera familiar se vuelve llena de ansiedad y preocupaciones.	Ninguna posición se mantiene de forma determinada. Nada es válido y tranquilizador. La constante es el cambio continuo. Ausencias de puntos de referencia y bases seguras.	La armonía y la paz en familia se buscan a todo costo, poniendo en segundo plano, si es necesario, las exigencias propias.	Se configura una jerarquía con el padre dominante y los demás en posición de vasallaje, la madre asume casi siempre el papel de mediadora cuando las posiciones son divergentes.
<b>Consecuencias en las acciones en la etapa de la adolescencia</b>	Hay una serie de problemas psíquicos y de comportamiento sobre la base de inseguridad y menosprecio. No se aceptan las frustraciones y hay una reacción de agresividad si sus necesidades y deseos no son satisfechos y no hay responsabilidad.	Hay dificultades en las relaciones familiares porque a menudo el hijo no encuentra el sostén estable por parte de sus padres. Manifiesta comportamientos de rechazo y rebeldía y no puede llegar a ser autónomo.	El adolescente busca una salida fácil como la inserción en el mundo exterior, presentando dificultades.	El adolescente afronta las situaciones problemáticas aplicando una estrategia sin mantenerla en el tiempo, haciendo así ineficaz cualquier intento de solución.	El riesgo que corren los padres dentro de este modelo es el de perder el hilo directo con las exigencias y la evolución de los hijos, disminuyendo las ocasiones de intercambio, de enfrentamiento y de experiencias comunes.	A veces los hijos adolescentes acaban por aceptar las normas vigentes y adaptan su comportamiento para destacar, satisfacer a sus padres y recibir premios.

Por su parte, Escartín (1992, p. 56-57), enlista una serie de características que las familias presentan:

- Control: mantiene el orden o imponen una disciplina que ayuda a conseguir las metas establecidas y se puede lograr de forma democrática o autoritaria dependiendo de la dinámica familiar
- Rol: cada miembro tiene un papel en el grupo familiar, los roles son usados continuamente como un proceso para ordenar la estructura de relaciones dentro de la familia; las normas o reglas garantizan que se viva a la altura de los roles, y se imponen sensaciones positivas o negativas para asegurarse que las normas se cumplan. Las normas y reglas serán la expresión observable de los valores de la familia, mientras más congruentes son estos con la comunicación, los roles y las reglas serán más funcionales
- Conflicto: puede surgir por diferentes actitudes en cuanto a tradiciones, valores y reglas introyectadas por cada miembro, por lo que es importante la forma en que la familia resuelve o resisten los conflictos.
- Desarrollo personal: cada miembro de la familia necesita que le proporcionen posibilidades para desarrollarse individualmente, de modo que pueda a su vez después formar una familia. Las experiencias vividas en

la familia sirven al individuo como pautas para la formación de nuevas unidades familiares

De acuerdo a estas características, la familia no sólo cumple funciones básicas con relación a sus propios miembros, si no que como grupo social interactúan con otros grupos de su comunidad y tiene proyección social, por lo que deben adoptar formas de comportamiento social basados en los principios de solidaridad, participación, cooperación y ayuda mutua, pero además, marcan una trayectoria de desarrollo de los problemas de conducta externalizante, que al respecto Reid y Eddy (citados en Egea, 2017) plantean que:

La trayectoria del desarrollo de los problemas de conducta externalizante es el resultado de muchas causas que varían con la edad y que están relacionadas con interacciones sociales diarias. Los intercambios ocurridos dentro de estas interacciones sociales con padres, compañeros, docentes e iguales y en los contextos donde éstas se desarrollan, van a determinar la forma y la frecuencia de los problemas de las conductas externalizantes. Así, en el medio familiar se iniciarán los primeros problemas antisociales en la interacción con los padres, seguidos de problemas en el colegio con compañeros y profesores, en diferentes situaciones en su interacción con ellos y dependiendo la trayectoria conductual del valor funcional de las conductas en cada contexto. (p. 60-61)

Coie (citado en Egea, 2017) analiza que la edad de inicio de los problemas de conducta se une a un ambiente familiar inestable. Existen casos en que, si estos problemas surgen, a pesar de que los padres pueden ser los causantes, se desmoralizan ante la conducta disruptiva del hijo y emplean castigos duros, lo que dificulta el afecto positivo y el desarrollo de habilidades sociales.

De esta manera, cuando el niño entra a la escuela, puede estar preparado para desafiar y desobedecer, situación que lo coloca en una posición difícil para implicarse en tareas de aprendizaje o relacionarse socialmente, teniendo además



interpretaciones equivocadas acerca de la intencionalidad del comportamiento de los demás. Todas estas situaciones se van acentuando de manera discordante entre las expectativas de los padres y los requerimientos de la escuela, lo que merma la capacidad del niño para un rendimiento adecuado.

Por otro lado, existen factores de riesgo que afectan la familia. Con relación a esto, Burdin (citado en Egea, 2017) clasifica dichos factores en cinco grupos: poco efecto y cohesión; altos índices de conflicto y hostilidad; disciplina parental inefectiva; deficiente monitoreo por parte de los padres y dificultades de los padres (abuso de sustancias, condiciones psiquiátricas y criminalidad).

Al respecto del efecto y la cohesión y su relación con los problemas conductuales de la adolescencia, se establece que las distintas conductas problema están interrelacionadas con la influencia de la familia, donde el bajo apego de los adolescentes hacia los padres se relaciona intrínsecamente con la falta de atención y los problemas de conducta del adolescente. Wierson (citado en Egea, 2017) plantea que una buena relación entre el padre y el adolescente se relaciona con la mejoría de un problema de conducta, mientras que el débil apego al padre predice distintos problemas de conducta en el adolescente. Otros elementos de efectos y cohesión tienen que ver con situaciones de divorcio o condiciones de ausencia de alguno de los padres, ya que los adolescentes que forman parte de familias divorciadas, según diversos autores, han presentado mayor incidencia de desorden conductual, lo mismo que los adolescentes que pertenecen a familias con un solo progenitor.

Cuando existen altos grados de hostilidad y conflicto y los padres son negativos, esto contribuye de manera directa o indirecta al desarrollo de problemas externalizados de los adolescentes, tales como las relaciones hostiles entre padres e hijos que llevan a peleas, discusiones y castigos severos y además, pueden redundar en relaciones negativas también entre hermanos u otros integrantes de la familia.

Diversos estudios de la familia de acuerdo a Eisenberg-Berg y Mussen (1978), Demaray y Malecki (2002), Lambert y Cashwell, (2003) y Henry (1996) han mostrado que el clima familiar negativo donde prevalecen problemas de

comunicación entre padres e hijos adolescentes, así como la carencia de afecto y apoyo, afecta la disciplina parental y el monitoreo por parte de los padres tanto para el desarrollo mental como de las habilidades sociales de los hijos para interaccionar o identificar soluciones no violentas y establecer estrategias empáticas. Es por ello que la estimulación cognitiva y un ambiente familiar adecuado, contribuye a reducir problemas conductuales de los adolescentes que suelen reproducirse en gran medida en el contexto escolar y en las relaciones sociales que se generan en el aula.

Finalmente, en cuanto a los problemas específicos de los padres, cuando estos enfrentan el abuso de sustancias, problemas psicológicos o psiquiátricos o bien, conductas criminales o violentas., la American Psychiatric Association (1995) enuncia como factores de riesgo las siguientes patologías de los padres: trastorno del estado de ánimo, esquizofrenia, trastorno negativista desafiante, trastorno disocial, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno antisocial de la personalidad y trastorno por consumo de sustancias.

Hay muchos otros factores en la familia que influyen en la génesis de los problemas exteriorizados del adolescente, como el nivel socioeconómico bajo, los acontecimientos vitales estresantes como la crítica dentro del hogar y una actuación familiar incoherente y punitiva en éste. Según Bradley 1997 (citado en Egea, 2017), la mayoría de estudios que analizan factores familiares que influyen en los problemas de conducta externalizados siguen un patrón coactivo de interacción, es decir, las respuestas erróneas de los padres crean un círculo vicioso, ya que el hijo sigue con conductas aversivas y los padres responden también con estrategias coléricas pero ineficaces y los adolescentes no aprenden habilidades sociales para aplazar gratificaciones, esperar turnos, o enfrentarse a la frustración.

Por otra parte, no solo encontramos los factores familiares a la formación de los problemas externalizados del adolescente, existen otros, como los contextuales en donde podrían generarse de manera más severa este tipo de problemas y conductas antisociales y con mayor frecuencia puesto que estos factores son de suma importancia para el desarrollo de una vida social sana.

### **2.1.2 Factores contextuales**

El adolescente se enfrenta a un contexto globalizador que implica diversos cambios, entre ellos los propios de la familia y la escuela, instituciones socializadoras que actualmente colocan en crisis los modelos tradicionales que se han asentado culturalmente desde una mirada patriarcal. Dicha crisis implica que surjan nuevas interrogantes del funcionamiento familiar y de las prácticas pedagógicas en la escuela. Por otro lado, existen distintos factores contextuales además de la familia y la escuela que afectan en sí, todo el desarrollo del adolescente.

Los factores contextuales tienen cualidades sistemáticas en las que sus componentes son vistos como interconectados a través de mecanismos de mutualidad, dinámicos y circulares. Cada subcomponente de la ecología circundante tiene interrelaciones sustanciales con otros ambientes tales como el contexto físico, redes sociales inmediatas, el lugar de trabajo, vecindarios, comunidades, escuelas, circunstancias socioeconómicas y el contexto étnico. Bronfenbrenner y Peterson (citados en Fernández, 1998, p.67).

Existen más factores contextuales altamente primordiales, como lo es el de los medios de comunicación en donde de la violencia está presente, en mayor o menor medida, hasta tal punto que se presenta como cotidiana, normal, inmediata y frecuente. Los adolescentes recogen el impacto de sus imágenes directamente, en tanto que se deja en manos de padres y educadores la responsabilidad de ayudarles a discernir sobre el mensaje mediático y sobre todo a ser críticos con la información que se transmite. El mensaje mediático de los medios de comunicación, en especial de la televisión y el internet, sobre los adolescentes y sobre la población en general, proporciona una interpretación de la realidad que a los ojos de la audiencia se plasma como realidad global y objetiva. Según Justicia (2006) algunas investigaciones realizadas en Estados Unidos encontraron que en

promedio los niños de 18 años habían presenciado más de 200,000 actos violentos en la televisión y otros medios que finalmente repercutieron para que el adolescente tuviese conductas negativas.

Las investigaciones mostraron también que tanto los niños como los adolescentes se exponen constantemente a niveles de violencia que promueve la televisión a través de todos sus programas, pero la misma situación se da con los que promueve el Internet a través de videojuegos, música u otra información. Se menciona también que otros estudios muestran que la exposición frecuente a este tipo de información está muy ligada a ciertos comportamientos agresivos que muestran los adolescentes. Los adolescentes expuestos a la violencia en los medios perciben un mundo en el que hay que luchar y pelear para subsistir y no ser la víctima.

Por otro lado, algunas investigaciones como las de Elliot y Menard (1996), Patterson, Capaldi y Bank (1991), y, Farrington (1991), han documentado que también la asociación con pares desviados contribuye de manera indirecta a la manifestación de conductas delictivas, aunque esta puede variar en función del tipo de familia y el género del adolescente.

Pero de manera más ponderable por el trato continuo, la familia y la escuela fungen como agencias del proceso de socialización y de la función de educar, pero las acciones de ambas repercuten de manera recíproca.

Específicamente la escuela representa una institución sistémica y formal que en la mayoría de las ocasiones, significa el primer contacto del adolescente con agrupaciones organizadas de autoridades jerárquicas y de relaciones sociales con otros, así como con procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con contenidos específicos, los cuales se desarrollan en un clima escolar determinado por múltiples factores que pueden favorecer o entorpecer su desarrollo, sus tareas académicas y sobre todo su convivencia en la escuela.

Los problemas de convivencia en la escuela implican un motivo de preocupación cada vez mayor para la sociedad en general, ya que actualmente es más frecuente encontrar escuelas con adolescentes que presentan problemas de

convivencia y trastornos de conductas en las aulas, que afectan en primera instancia al adolescente.

Los adolescentes con problemas o trastornos de conductas, en general llegan a tener enormes dificultades de aceptación de las normas que se imponen en el hogar y por ende en las escuelas, lo que implica una falta de colaboración en tareas del hogar y un fracaso en su desenvolvimiento en la escuela.

En general, los problemas externalizados que afectan en el hogar tendrán consecuencia en todo el contexto del adolescente, y en la escuela o el aula específicamente, estos se observan constantemente según lo que se afirma a continuación:

En todas las aulas o en la mayoría de ellas, existen alumnos capaces de perturbar el normal desarrollo de una clase. Muchos son los problemas que ayudan a esta conducta, puede ser desde un simple enfado un día puntual, a un problema en el colegio por falta de integración o hasta un grave problema familiar que haga que el alumno se sienta tan mal que necesite expresar por medio de su conducta, como se siente realmente. (Alonso, 2015, p. 24)

Estos problemas afectan el ambiente en el aula, aún más si se llegan a niveles excesivos de agresión, peleas, intimidación, conductas ilegales o fuera del reglamento que en general se pueden concebir como conductas disruptivas por parte del adolescente.

Así mismo Fernández y Olmedo (citados en Alonso, 2015) consideran que los trastornos del comportamiento perturbador (trastornos de la conducta) o conductas en la infancia y en la adolescencia engloban un conjunto de conductas que implican oposición a las normas sociales y a los avisos de las figuras de autoridad, cuya consecuencia más destacada es el fastidio o la perturbación, más o menos crónica, de la convivencia con otras personas: compañeros, padres, docentes y personas desconocidas.

Por otro lado, en el contexto del aula, se entienden como conductas disruptivas a aquellas que “interrumpen el normal funcionamiento de una clase y perturban la convivencia por constituir transgresiones a normas establecidas” (Peralta, 2003, p. 84). En este sentido, el adolescente disruptivo equivoca sus metas y actúa inadecuadamente dado que no considera que pueda ser reconocido socialmente más que por medio de actitudes constantes de provocación.

Desafortunadamente estas conductas disruptivas afectan a otras personas y no pueden ser comprendidas, por lo que el adolescente disruptivo se siente cada día más rechazado, lo cual reafirma dicha conducta disruptiva.

Las conductas disruptivas son inapropiadas y perjudican el buen funcionamiento del aula en cuanto al desarrollo de las tareas, las relaciones con los compañeros, el cumplimiento de las normas que se establecen y el respeto a todos los integrantes del grupo.

Las conductas disruptivas también afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje que se gesta en el aula, pero, sobre todo, afectan la personalidad del adolescente ya que con esto genera problemáticas que causan conflictos a otros y que por tanto le pueden llevar a sanciones indeseadas o bien, al rechazo por parte de las personas que le rodean.

Al generarse el rechazo el adolescente va experimentando un síntoma de aislamiento o conducta antisocial que poco a poco le va afectando su autoestima y su desenvolvimiento académico.

Según Gordillo y Gamero (2003), algunas de las conductas disruptivas en el salón de clases pueden ser diferentes (véase tabla 6).

Tabla 6.

*Conductas disruptivas en el salón de clases (subvariables e indicadores).*

Subvariables	Indicadores
Conductas que interrumpen el estudio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla sin permiso con otras u otros compañeros</li> <li>• Camina por el aula sin permiso</li> <li>• Hace ruidos molestos durante la clase (chifla, grita, canta etc.)</li> <li>• Grita en la clase con o sin motivo</li> <li>• Hace tareas distintas a las asignaturas de las clases</li> <li>• Se dedica a una actividad que no es requerida ni por la clase ni por el docente</li> <li>• Corre durante la clase sin permiso</li> <li>• Juega durante la clase sin permiso</li> <li>• Usa el móvil sin permiso</li> </ul>
Conductas de falta de responsabilidad del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desobedece una orden abiertamente del docente</li> <li>• Sustraer cosas de los demás sin permiso y se las apropia</li> <li>• Evade clase (se ausenta indebidamente)</li> <li>• Destruye el mobiliario del aula al propósito</li> <li>• Evade responsabilidades y cuando el docente las solicita se hace el desentendido</li> </ul>
Conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrede físicamente a sus pares dentro o fuera del aula</li> <li>• Insulta a sus pares</li> <li>• Dice groserías</li> <li>• Insulta al profesor (delante o a espaldas de él)</li> <li>• Participa en juegos o tocamientos de juego sexual</li> </ul>

Estas conductas disruptivas se pueden considerar como problemas externalizados que manifiesta el adolescente y ante los cuales el docente puede tener distintas maneras de discernir las formas de enfrentarlos y corregirlos, siendo cuidadoso en no provocar luchas de poder y desatar distintos conflictos.

Dreikurs 1958; citado en Fernández, 1998) mantiene que el docente, a pesar de las condiciones adversas, debería establecer relaciones de confianza, aunque puedan estar sujetas a la decepción. En estos casos se debería buscar las cualidades positivas que tiene el estudiante y promover su autoestima, puesto que si es capaz de valorarse a sí mismo tendrá menos necesidad de molestar a los demás. La incapacidad asumida implica que el estudiante se sienta reconocido

cuando convence a los demás de que no se puede esperar mucho de él. Elabora una identidad centrada en el aislamiento del resto y la soledad.

El docente se siente impotente y desesperado y su preocupación le aconseja tratar de enganchar al estudiante en la tarea. Éste, sumisamente, sigue las indicaciones, pero sólo de forma superficial sin mostrar mejora, por lo que se debe asegurar que la tarea sea adecuada y posible de realizar por el adolescente en esta situación y en casos de adolescentes especialmente deprimidos, quienes además pueden necesitar la ayuda de un especialista.

De acuerdo a Dreikurs y Casel 1958 (citados en Fernández, 1998), la solución de disciplina se fundamenta en los siguientes principios de actuación: a) El establecimiento de relaciones basadas en el respeto mutuo entre docente y estudiante. El rol del docente es más el de estimular al estudiante en su toma de decisiones que el de presionarlo en este sentido; b) Se insta al docente a reemplazar cualquier forma de castigo por la aplicación de las consecuencias naturales y lógicas, mediante las cuales el estudiante captará el funcionamiento de la realidad más que la fuerza y el poder de los adultos; c) El docente ha de tomar consciencia de la influencia que ejerce sobre los estudiantes, de manera que sus actitudes hacia éstos pueden modificar considerablemente las situaciones y problemas que ocurren en el aula.

Estos principios permiten que se mejoren las relaciones entre el docente y el estudiante, a partir de la reflexión de ambos de tal manera que logren el autocontrol, la ecuanimidad y la actitud positiva ante los posibles conflictos. Permiten también que mediante el afecto y sobre todo la empatía, se reduzca la angustia, la ansiedad y la frustración.

Según Hargreaves 1987 (citado en Fernández, 1998), “El profesor ideal intenta ser optimista, defiende, comprende y acepta al alumno difícil, evita la confrontación, respeta la dignidad de los alumnos y es capaz de mantenerlos ocupados en un ambiente de cordialidad y de cooperación” (p. 66) y aunque en muchas ocasiones resulte difícil al docente lograr este comportamiento personal, es muy importante que tenga siempre en cuenta que los estudiantes esperan que mantengan el orden , les enseñen y sean capaces de aguantar su provocación y



en muchas ocasiones, brindar el apoyo cuando están siendo víctimas de burlas por parte de compañeros y otros docentes.

En general, el conocimiento y manejo adecuado de los efectos tanto de los factores contextuales como escolares, permitirá al docente enfrentar las conductas desafiantes y agresivas, así como la desobediencia que el adolescente manifieste en el salón de clases.

## **2.2 Principales problemas externalizados que se dan dentro del aula**

### **2.3.1 Conductas desafiantes**

El adolescente por su naturaleza, se presenta rebelde más que en otras etapas del desarrollo. La rebeldía se convierte en un problema de conducta cuando afecta a diferentes ámbitos impidiéndole obtener los resultados esperados (personal, social, escolar y familiar).

Sin embargo, más allá de la rebeldía, existen ciertas conductas desafiantes en el adolescente que son un problema externalizado en el aula, y pueden ir desde una simple confrontación en el aula que los lleve a discutir y reafirmar su personalidad hasta un trastorno desafiante oposicional o negativista que se salga de control.

Todo comportamiento o conducta es la expresión observable de fenómenos internos que surgen desde lo psíquico y lo emocional. En otras palabras; las ideas, creencias, supuestos, interpretaciones de la realidad y otras representaciones mentales, unidas a determinados fenómenos que tienen lugar en las estructuras cerebrales donde se lleva a cabo nuestra vida emocional, dan origen a las conductas. Los comportamientos son sólo la parte visible, la punta del iceberg de un fenómeno cuya real dimensión es preciso conocer para modificar. (Céspedes, 2012,)

Algunas de las conductas desafiantes del adolescente en el aula pueden ser las siguientes:

- Conductas agresivas en clase
- Confrontaciones verbales y físicas con la autoridad
- Amenazas y maltratos a compañeros o abuso entre iguales
- Aislamiento
- Manifestación del aburrimiento en el momento de aprendizaje
- Absentismo escolar
- Burlas u ofensas dirigidas tanto al docente como a los compañeros de clase
- Desobediencia

Sin embargo, cada una de estas conductas se puede convertir en un trastorno de comportamientos negativistas, oposicionantes y desafiantes como el resultado de varios factores asociados, en los que puede intervenir la propia biología del niño y su entorno educativo.

Una de las causas más frecuentes de estas conductas es la falta de un método adecuado en el manejo del adolescente por parte de sus padres o educadores. Ante una educación sobreprotectora y en la que no interviene la educación para que tengan un adecuado nivel de frustración, surgen adolescentes que no respetan las normas ni la propia autoridad de los padres.

Ahora bien, ¿podemos concluir que siempre estos trastornos del comportamiento son consecuencia de una mala educación?, evidentemente no, existen variables biológicas, desde dismadurativas hasta lesivas, que condicionan la respuesta educativa de un niño o adolescente. Estas variables biológicas pueden ser consecuencia de la propia carga genética, que va a regular al desarrollo del cerebro, fundamentalmente del córtex prefrontal, principal área reguladora del control del impulso y de las funciones ejecutivas. ¿Qué son las funciones ejecutivas? Es un conjunto de

habilidades que permiten la anticipación y el establecimiento de objetivos, la autorregulación de las tareas y la habilidad de llevarlas a cabo con eficiencia. El cerebro ejecutivo tiene un papel neurológico fundamental, el de “director de orquesta”. Estos niños y adolescentes con Trastorno Negativista Desafiante tienen un mal, director de orquesta con lo que su “música comportamental “es disarmónica”. (Sasot e Ibañez, s.f.)

Distintos Distintos autores (Harris, 1995; Pineda, Cadavid y Mancheno, 1996; Pineda, Ardilla, Rosseli, Cadavid, Mancheno y Mejia, en prensa; Reader, Harris, Schuerholtz, Denckla 1994; Stuss y Benson, 1986; Weyandt y Willis, 1994). Coinciden en que las funciones ejecutivas pueden ser distintas (véase Figura 2).

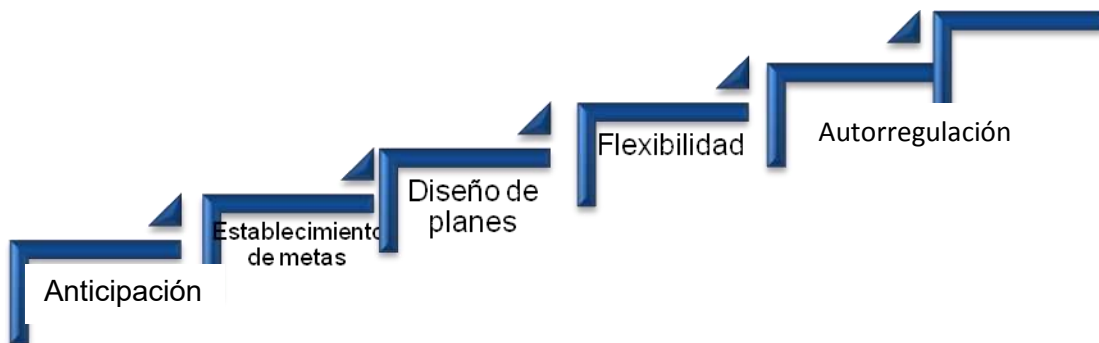


Figura 2. Principales funciones ejecutivas que realiza el ser humano.

Según Elliot, 1996 (citado en Ardila y Ostrosky, 2008) las funciones ejecutivas se consideran básicamente como un constructo que comprenden habilidades centrales autorreguladoras y que dirigen procesos básicos y de dominio específico con el fin del lograr un objetivo flexiblemente. Si el adolescente tiene algún problema biológico, seguramente estas funciones tendrán un problema externalizado que debe ser atendido adecuadamente. También es cierto que muchas de estas funciones pueden no haber sido formadas adecuadamente, por

lo que se deben establecer estrategias para lograr que el adolescente las desarrolle.

Las estrategias para el desarrollo de las funciones ejecutivas pueden coincidir en las siguientes:

- Establecimiento de metas, planificación y monitoreo. Animar a los adolescentes a identificar algo específico que quieran lograr. Lo más importante, es que los objetivos sean significativos para el adolescente y no establecidos por otros. Empezar con algo bastante simple y alcanzable, como obtener el carnet de conducir o ahorrar dinero para comprar un ordenador, antes de pasar a metas a más complejas. Ayudarlos a alcanzar los objetivos a corto y largo plazo. Ayudarlos a supervisar periódicamente su comportamiento para que revisen si lograron lo planeado.
- Herramientas para auto-monitoreo. La auto-conversación es una manera poderosa de hacer conscientes pensamientos y conductas. Los ejemplos incluyen que los adolescentes se hablen a sí mismos a través de los pasos de una actividad difícil o pausando periódicamente para un relato mental de juego por juego de lo que está sucediendo. Cuando las ocasiones que provocan fuertes emociones negativas o sentimientos de fracaso, la autoexpresión puede ayudar a los adolescentes a identificar patrones potencialmente problemáticos de pensamiento y conducta. Ayudarles a hacerse autoconscientes de las repercusiones de los teléfonos celulares como interruptores para perder secuencias de ejecución y decisiones de prioridades. Ayudar también a que los adolescentes identifiquen los elementos que los motivan.
- La redacción de un diario personal. Se fomenta la auto-redacción proporcionando a los adolescentes un medio para explorar pensamientos, sentimientos, acciones, creencias y decisiones.

Existen muchas maneras de abordar el diario, pero todos fomentan la autoconciencia, la reflexión y la planificación.

- Actividades deportivas y artísticas. Motivar a los estudiantes a realizar deportes, yoga, meditación, música, teatro, juegos de estrategia y rompecabezas.
- Habilidades de estudio. En la escuela, se espera que los adolescentes sean cada vez más independientes y organizados en su trabajo. Estas expectativas pueden colocar una gran carga en todos los aspectos de la función ejecutiva. Las habilidades básicas de organización pueden ser muy útiles en este sentido para dividir un proyecto en piezas manejables, identificar planes razonables (con plazos) para completar cada parte, mejorar estrategias para la concentración, llevar una agenda de actividades para estudiar y para realizar otras actividades.

Por otro lado, algunas de las características de una conducta desafiante del adolescente, para que ésta pueda considerarse un trastorno son las siguientes:

- Pierde los nervios de manera drástica y a menudo, ante cualquier estímulo.
- Discute frecuentemente con los adultos y se empeña en contradecirlos.
- Desafía las órdenes o rechaza cumplir las reglas sin motivo.
- Molesta deliberadamente a la gente, disfrutando el hecho.
- Echa la culpa a los otros de sus errores o mal comportamiento, es decir, no asume sus actos negativos.
- Se enfada fácilmente con los demás sin motivo.
- Está continuamente enfadado o resentido.
- Es vengativo y rencoroso y le cuesta trabajo olvidar y perdonar.

Estas conductas de oposición o desafiantes pueden darse de manera pasiva, es decir, no obedeciendo mostrándose pasivo, o de manera activa, con negaciones fuertes, insultos, hostilidad o agresividad.

En general, algunas de las estrategias que puede implementar el docente en el aula son las siguientes:

- Ser empático con el sufrimiento del adolescente
- Establecer normas y límites claros en el aula, donde tanto el docente como los estudiantes se unan para crear dichas reglas y para hacer que se respeten.
- Fomentar la autonomía, el autocontrol, la responsabilidad, a través de las estrategias de las funciones ejecutivas.
- Pactar derechos y sanciones juntos.
- Mostrar interés por todas las dificultades que el estudiante presenta durante el proceso de aprendizaje.
- Evitar entrar en lucha de poderes, decir la última palabra, promover la discusión de situaciones con el fin de tener la razón, criticar al adolescente u obligarlo a cambiar su conducta, todo puede ser a través de la comunicación adecuada y el apoyo para la autorreflexión.

De alguna manera existen posibilidades que puede considerar el docente para que ante todo el adolescente sea el principal beneficiado en todos los aspectos, antes de tomar actitudes reactivas que coloquen al adolescente siempre en desventaja, ya que lejos de esperar que ellos modifiquen su conducta, habrán de reafirmar día a día actitudes que en primer lugar se volverán en su contra.

Estos aspectos habrán de redundar en una sociedad integrada por personas jóvenes más dispuestas al cambio y sobre todo a actuar positivamente en beneficio de otros. Si un adolescente es tomado en cuenta, éste también tomará en cuenta a los demás.

### 2.3.2 Conductas agresivas

De manera general las conductas agresivas han sido sancionadas socialmente, sin embargo, esto ha dependido de las circunstancias y la época que se viva, por ejemplo, en la actualidad, se han ido tolerando y hasta legitimando según diversas razones. Es por ello que se han planteado diversas teorías para estudiar y analizar cada una de estas circunstancias y razones (véase tabla 7).

Tabla 7.

*Teorías y modelos que estudian la agresión.*

---

Teorías clásicas de la agresión	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hipótesis de la Frustración-agresión</li><li>• Revisión de la hipótesis de la frustración-agresión</li><li>• Teoría del aprendizaje social</li></ul>
Modelos actuales	<ul style="list-style-type: none"><li>• Psicopatología evolutiva (relaciones de apego, autonomía, motivación de la eficacia, interacción y competencia social)</li><li>• Psicología ecológica (microsistema familiar, mesosistema, microsistema escolar, exosistema, macrosistema social).</li><li>• Modelos cognitivos (cognitivo-social, de procesamiento de la información).</li></ul>

---

Basada en Muñoz (2000).

A partir de estas teorías se ha tratado de definir el término de agresividad, sin embargo, ha sido difícil que prevalezca una sola definición. En general, puede plantearse que se hace referencia a una tendencia o disposición inicial para actuar o dar una respuesta que da lugar a la agresión. Algunas definiciones de distintos autores según Muñoz (2000, p. 81) son las siguientes:

- Disposición dirigida a defenderse o afirmarse frente a alguien o algo (Van Rillaer)

- Disposición indispensable para que la personalidad pueda educarse, y más ampliamente, para que el individuo adopte su sitio en el medio social y responda a los desafíos que la realidad le impone (Lagache).
- Costumbre de atacar (Buss).
- Disposición relativamente persistente a ser agresivo en diversas situaciones diferentes (Berkowitz).

Asimismo, Muñoz (2000, p. 83) plantea que la “agresión”, es concebida como el acto en sí, observable, donde se manifiesta la agresividad:

- Comportamiento que intenta herir o dañar a alguien (Sears, Maccoby y Levin).
- Acto el cual ofende o irrita a otra persona (Eron y Huesmann).
- Motivación para causar daño (Feshbach, Bjérskvist y Niemelá).
- Conducta que intenta hacer daño a otra persona o a su sustituto (Carprara y otros).
- Algún tipo de conducta, tanto física como simbólica, que se ejecuta con la intención de herir a alguien (Berkowitz).

A pesar de las distintas discusiones que se han planteado teóricamente acerca de qué conducta es una agresión, se pueden clasificar de manera general dos tipos de conductas agresivas:

- a) Agresión instrumental. Predomina el cálculo y el objetivo no es causar un daño sino utilizar la agresión como un medio para otro objetivo. Algunos autores difieren en que no hay una intención de daño, ya que consideran que la agresión siempre tiene detrás el hacer un daño. Ejemplos de esta clase de agresión se pueden encontrar en la vida cotidiana cuando vemos que una pequeña pega intencionadamente a otro para quitarle su juguete, una madre o un padre castiga a su hijo para que



obedezca las normas como procedimiento de disciplina, o cuando un soldado bombardea un pueblo desconocido para hacer gala de su patriotismo o para obtener más prestigio dentro de su grupo. (Muñoz, 2003, p. 95)

- b) Agresión reactiva o emocional. Conducta que se produce como resultado de una intensa activación interna o de un fuerte estado emocional negativo que desborda la capacidad del individuo o del grupo para expresarse de otra manera. Muchos autores han estudiado que este tipo de agresión puede resultar catártica para el individuo o bien, puede proporcionarles cierto placer.

Ejemplo de agresión reactiva sería el caso de una persona que está muy alterada porque se ha quedado en el paro, llega a casa y se encuentra con una lista de cuentas pendientes de pagar, lo que aumenta su ira hasta unos niveles que no puede controlar y ante el más mínimo estímulo o situación que considera molesta (llanto de los niños desacuerdos con la pareja) les agrede física y/o verbalmente. (Muñoz, 2003, p. 96)

Ante cualquier tipo de agresión, la mejor medida es que el docente no pretenda resolver sólo el problema, se requiere de una comunicación entre el adolescente, el maestro, las autoridades de la escuela, los orientadores y especialistas, los padres de familia y todos aquellos que puedan apoyarle, ya que, en cualquiera de estos actores, el adolescente puede encontrar la respuesta que necesita. Por ello, el principio fundamental es que ante una agresión no se puede responder con otra agresión. Los adolescentes que fueron agredidos, en la etapa adulta son potencialmente agresores que buscan que otros vivan lo que ellos vivieron.

### 2.3.3 Desobediencia

De manera general la obediencia se ha entendido como una capacidad para cumplir órdenes que dicta una autoridad (padres y docentes, por ejemplo). d'Entrevés plantea (1985) que existen ocho tipos de obediencia:

1. Consciente: Cumple con las leyes convencido.
2. Formal: Cumple por hábito, para que le dejen en paz.
3. Oculta: Desobedece solo cuando está seguro de que no le castigarán.
4. Pasiva: Desobedece la norma, pero cumple con las sanciones que le pongan.
5. Objeción de conciencia: Infringe las normas para mostrar la coherencia de sus principios.
6. Desobediencia civil: Es una especie de objeción de conciencia de carácter colectivo y no violento.
7. Resistencia pasiva: Es la desobediencia civil que busca un cambio político radical o bien liberarse de un poder extranjero o enemigo.
8. Resistencia activa: Se denomina comúnmente como revolución, y consiste en la resistencia pasiva, pero con violencia añadida.

Por otro lado, la obediencia es de gran relevancia, no sólo por la influencia que tiene en la vida individual de las personas, sino también por su influencia en la organización de la sociedad que se basa en relaciones estables y legitimadas.

La psicología conductista plantea por ejemplo que la obediencia es una conducta que se ve más reforzada en la infancia y por tanto la desobediencia es la más castigada, lo cual representa una condición cómoda para la autoridad, pero merma la capacidad de independencia y el espíritu crítico de los sujetos que obedecen.

Por su parte, la psicología cognitiva analiza las ideas irracionales como las creencias erróneas o que no tienen demostración, estas relacionadas con el sentimiento de culpa que lleva al autocastigo.

Existen también las tesis biológicas que conciben que la obediencia a la autoridad es una predisposición genética del ser humano, y que ha sido favorecida por la selección natural para la preservación de la especie.

Para Milgram (1980), el respeto y obediencia a la autoridad tiene su origen en la necesidad del principio de jerarquía como estructura con un valor de supervivencia: es un factor estabilizador social el reconocimiento del lugar que cada cual tiene en su grupo. La aceptación de la jerarquía y la obediencia a la misma se convierte en factor clave estabilizador. En este sentido es evolutiva, es decir, se desarrolla en tanto los logros evolutivos no se vean en peligro.

Con respecto a esta reflexión de Milgram, aparece una tensión en la obediencia relacionada con la violación de los principios morales arraigados a través de la evolución universal del hombre. Dicha tensión puede ser amortiguada por ciertos mecanismos de defensa tales como:

- a) Evasión. Donde el sujeto retira la atención en su papel de víctima y se concentra en la tarea, sin embargo, queda anulado psicológicamente.
- b) Negación de la realidad. Que implica un rechazo de la evidencia transformándola en algo diferente.
- c) Subterfugios. Que se determina por la búsqueda de estrategias que disminuyan la crueldad de un dominio, pero sin llegar a una ruptura con la autoridad.
- d) Conversión física. Que consiste en transformar la tensión psicológica en síntomas físicos como el sudor, temblores, risas nerviosas, etc., sin embargo, lo único que puede transformar totalmente esas tensiones, es la desobediencia.
- e) Resolución de la tensión. Por tanto, dicha acción se convierte en un mecanismo de defensa, aunque es difícil porque implica superar el miedo al castigo, la disensión, la amenaza y la culpa.

El desobedecer implica transgredir reglas de carácter social, ya que se violan enseñanzas de sometimiento arraigadas, es por ello que es más fácil que el

individuo opte por la obediencia ciega. Es en este sentido que la sociedad tiene más fuerza en el moldeamiento del carácter social, de tal manera que se busca el que el individuo esté alineado con una creencia de felicidad.

Sin embargo, los adolescentes en todas las épocas se han dado cuenta de esas lógicas sociales, razón por la cual en todos los tiempos han existido muchos jóvenes que se han atrevido a desafiar a la sociedad y que no por ello han sido nocivos para la misma, por el contrario, han logrado cambios importantes para la transformación humana.

Ante esta situación, lo mejor es que el docente conciba una posibilidad de que la obediencia por parte del adolescente no sea “ciega”, sino que se fundamente en un diálogo crítico para que no se convierta en un desafío, en pocas palabras, en un problema tanto para el docente como para el estudiante.

## **CAPÍTULO 3**

### **Teorías y modelos explicativas de los problemas externalizados**

En el presente capítulo se exponen y analizan algunos modelos y teorías explicativas con relación a los problemas externalizados de los adolescentes.

Entre los modelos que se abordan se encuentra el ecológico centrado en el reconocimiento de distintos niveles de un sistema (macro, meso, exo y micro sistemas) que se vinculan con problemas conductuales, y con el cual se relacionan distintas teorías, entre las cuales aquí se abordan las de la conducta problema, la del desarrollo, y de la influencia triádica.

De igual forma, se presenta el modelo socio-interaccional que se centra en los entornos de socialización y con el cual se asocia la teoría del aprendizaje social de Bandura.

Se aborda además el modelo de estrés familiar en la adolescencia, que, desde una perspectiva psicosocial, pretende explicar y evaluar distintos aspectos de la familia y el estrés que ésta le genera al adolescente, así como evaluar los recursos que éste último logra para solucionar problemas en cualquier entorno.

Por otro lado, se analiza el modelo integrador que recupera a todos los anteriores, donde el centro principal es el adolescente.

Finalmente, se expone el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL), el cual retoma distintas teorías de diferentes campos y que en la actualidad ha brindado muchos recursos para la atención de problemas externalizados.

Tanto la perspectiva del modelo integrado como el modelo de la PNL se recuperan para el diseño del curso-taller que se propone en el último capítulo.

Se concluye con una reflexión acerca de la importancia de conocer todos estos modelos en el ámbito educativo, de una manera profunda e intencionada para apoyar al adolescente tanto en su desarrollo como en su actividad escolar y así como su aprendizaje.

### 3.1 Teoría del Aprendizaje Social

Entre las teorías que retoman el modelo socio-interaccional, se encuentra la teoría del aprendizaje social, propuesta por Bandura en 1977.

Actualmente esta teoría también se conoce como teoría cognitiva social y está basada en principios del aprendizaje, la persona, su cognición y los aspectos del ambiente en que se manifieste una conducta. Villarreal (2009) plantea que Bandura, a diferencia de las explicaciones de la conducta humana basadas en el condicionamiento clásico y operante, plantea tres sistemas implicados en la regulación de la conducta:

- 1) El primero está constituido por los acontecimientos o estímulos externos, que afectarían a la conducta principalmente a través de los procesos de condicionamiento clásico; 2) el segundo, se enfoca a las consecuencias de la conducta en forma de refuerzos externos, y que ejercen su influencia a través de los procesos de condicionamiento operante o instrumental; y, 3) el tercero, lo constituyen los procesos cognitivos mediacionales, que regulan la influencia del medio, determinando los estímulos a los que se prestará atención, la percepción de los mismos y la propia influencia que éstos ejercerán sobre la conducta futura. Es una teoría comprehensiva de la conducta humana que considera a un tiempo tanto los factores de aprendizaje (condicionamiento clásico, operante y vicario), como los procesos cognitivos, y el contexto social en la que vive y se desarrolla (p. 23).

En este sentido, Bandura centraba su interés más allá del reduccionismo conductista, colocando su atención en el campo de lo social, tal y como lo hizo Vigotsky (1993).

Bandura deja muy claro que el ser humano desde su infancia, asume determinados aprendizajes de una manera rápida sin pasar por una etapa clásica

de ensayo-error, esto por causa de la observación y el entorno social al que está expuesto.

### **3.2 Teoría de la conducta problema**

Desarrollada por Jessor a finales de los años 60, esta teoría explica la naturaleza y el desarrollo de diferentes conductas consideradas como problemáticas durante la adolescencia tales como el consumo de drogas, la delincuencia, las actividades sexuales prematuras y arriesgadas. Establece que diferentes tipos de conducta desviada responden a iguales determinantes.

El adolescente se implica en estos comportamientos con el fin de lograr metas importantes para su desarrollo, la aparición de estas conductas aparecen en diferentes sistemas de influencia psicosocial interactuantes: variables antecedentes (estructura familiar, ocupación, educación e ideología de los padres, clima familiar, exposición a ,los medios de comunicación); variables psicosociales (sistema de personalidad y sistema de ambiente percibido) y variables conductuales (conducta desviada y conducta convencional). Jessor (citado en Villareal, 2009, p. 21).

En el enfoque básico de la Teoría de la Conducta Problema está en los tres sistemas de influencia psicosocial: el de personalidad, el de ambiente social percibido y el conductual, que en términos del modelo ecológico corresponderían a la ubicación del micro, meso y exosistema.

En cada uno de estos subsistemas las variables explicativas se reflejan instigaciones hacia la conducta problema o controles contra ésta, y en conjunto generan un estado dinámico llamado predisposición, que especifica la probabilidad de ocurrencia de la transgresión normativa. Esta predisposición puede concebirse como un factor de riesgo.

La conducta problema es definida como una conducta que se aparta de las normas legales y sociales. Esta conducta es desaprobada por las instituciones de

la autoridad y tiende a evocar formas de control social que pueden ir desde el rechazo hasta la detención. La predisposición del sistema personal consiste en baja valorización del logro académico, alta valoración de la independencia, bajas expectativas de lograr estos objetivos, gran criticismo social, gran aislamiento, baja autoestima, mayor control externo, gran tolerancia a la desviación.

Los factores de riesgo del ambiente percibido incluyen bajo control y apoyo parental, bajo control de los pares, poca compatibilidad entre padres y amigos, más influencia de los amigos en comparación de los padres, poca desaprobación de los padres hacia la conducta problema y gran aprobación de los pares hacia los modelos de conductas desviadas.

Según Jessor (citado en Villareal, 2009), las variables de predisposición del sistema conductual consideran que los problemas conductuales fenotípicamente diferentes (fumar marihuana, beber, tener actividad sexual), pueden tener la misma función genotípica para el adolescente (repudiar las normas convencionales, afirmar su independencia de los padres, ganar estatus en el grupo de pares). Las consideraciones de la predisposición en los tres sistemas recelan la naturaleza dinámica y multivariable de la teoría.

La teoría de la conducta problema ha sido evaluada en diversos estudios que analizan la delincuencia, el uso ilegal de sustancias, la actividad sexual, el consumo de tabaco y el consumo problemático de alcohol. Jessor R. y Jessor S. probaron la teoría para adolescentes norteamericanos y chinos para el uso de alcohol, tabaco y delincuencia (varianza explicada de 47% al 64%), lo cual puede sustentar su aplicabilidad transcultural.

Patterson (1988) explica que la conducta antisocial y delinencial de los adolescentes básicamente se da por la influencia proximal de las pares, pero sugiere que un deficiente manejo familiar durante la infancia, especialmente en las interacciones coercitivas y bajo monitoreo paterno, explica la asociación del niño con el grupo de pares desviados. Estas conductas agresivas y oposicionales colocan al niño en riesgo de tener una serie de consecuencias negativas que finalmente resultarán en conductas antisociales en su etapa adolescente.



### 3.3 Teoría del desarrollo

En la predicción y descripción de los problemas externalizados por los psicólogos, estos problemas parecen seguir una secuencia jerárquica de progresión, lo que sugiere que se desarrollan en una forma lógica y ordenada, de manera que el desarrollo de esta forma puede ser de particular relevancia. Forenhad y Wiersen (citados en Myers, 2011) argumentan que las tareas de desarrollo en cada etapa de transición en combinación con cambios cognitivos, morales y sociales tienen como consecuencia que el adolescente se aumente la edad, lo que puede crear circunstancias propicias para la manifestación de conductas disruptivas.

Asimismo, los estudios llevados a cabo han ido delineando propiedades de la regulación del comportamiento materno-filial a partir de unos factores que pueden explicar conductas aversivas de los hijos hacia las madres, como consecuencia de los maltratos sufridos.

En general, diversos autores delimitan dichos factores de acuerdo a lo siguiente:

- Loeber en 1984 encontró que las madres maltratadoras provocan secuencias instruccionales del tipo orden-oposición-orden que favorecen secuencias aversivas entre la madre-hijo.
- Whaler en 1990 propone que las conductas características de una madre maltratadora es amenazar, humillar e ignorar, y estas características provocan en el hijo que éste desobedezca, agrede y en general manifieste una conducta oposicional, ya que la conducta aversiva es reforzada por la respuesta materna.
- En las décadas de los 80's y 90's, Loeber, Patterson, Cerezo y D'Ocon, consideran que las conductas negativas/violentas de los hijos tienen una relación intrínseca con el maltrato que éste recibe. Por otra parte, señalan que la indiscriminación materna, la carencia de reglas y límites, la falta de supervisión y control y el empleo de

castigos y recompensas, tienen una relación muy estrecha con los problemas de comportamiento del niño y del adolescente.

- Vite y López en 2004 revisan que cuando la madre observa las conductas inapropiadas del hijo, ésta tiende a disminuir significativamente sus propias conductas inapropiadas y es por ello.

En general la teoría del desarrollo plantea que los factores bajo los cuales se desarrollan los problemas externalizados, tienen que ver con el meso, exo y macrosistema, donde la historia y la cultura de los progenitores es tan importante como los comportamientos violentos que estos tienen en la interacción con sus hijos, lo que hace que se reproduzcan modelos de agresión negativa de generación en generación.

### **3.4 Teoría de la Influencia Triádica**

Deriva del modelo ecológico la relevancia de la interrelación entre el individuo y el contexto. Esta teoría intenta explicar el origen del comportamiento atendiendo a varios niveles:

- Macroambiente. Que está en el origen de las actitudes.
- Microambiente inmediato. Que está determinado por el contexto social, las predisposiciones genéticas y de personalidad (a nivel personal).

Por otro lado, considera tres tipos de influencia sobre el comportamiento:

- a) Culturales y ambientales, que influyen sobre el conocimiento y las actitudes.
- b) El contexto social, que influye en las creencias sociales normativas.
- c) Las relaciones interpersonales que afectan la autoeficacia.

Las influencias y los niveles interaccionan en un continuo de relaciones. Los teóricos más representativos de esta teoría son Flay y Petraitis, quienes realizan

sus estudios en 1994 y orientan su teoría más específicamente al problema externalizado de la drogadicción.

### **3.5 Modelo ecológico**

En la etiología los problemas conductuales se han identificado factores de riesgo y de protección, sin embargo, los teóricos estudiosos del tema hay reconocido una totalidad sistémica que conducen a la conclusión de que los problemas externalizados de los adolescentes son consecuencia de múltiples factores transmitidos directa o indirectamente, lo cual ha dado pie a que se delineen distintos modelos teóricos-explicativos de los problemas externalizados, donde se develan las posiciones e interrelaciones de los factores que se reconozcan como ponderables en cada modelo.

Entre esos modelos se encuentra en primer lugar el modelo ecológico, que según Bronfenbrenner (citado en Torrico, Santín, Andrés, Menéndez y López, 2002) analiza que las influencias entre los jóvenes y sus ambientes complejos se caracterizan por la “reciprocidad” en donde los niños y los adolescentes afectan sus ambientes tanto como sus contextos los afectan a ellos.

Estas relaciones son conceptualizadas en términos de múltiples niveles ambientales que varían en términos de proximidad en el desarrollo del niño o el adolescente.

El tiempo y la historia también son incluidos, con el resultado de que el desarrollo humano y el ambiente del individuo son vistos como cambiantes constantemente por las fuerzas que son únicas en un periodo de tiempo determinado.

Un sujeto no puede ser aislado de estos elementos, el sujeto es historia, el sujeto es tiempo, y en ese transcurrir, el sujeto se vuelve más individual, único, en un devenir que lo implica con distintos matices, con distintas implicaciones en todos los ámbitos en que se desarrolla.

El modelo ecológico, explica problemas conductuales más allá de factores interindividuales, considera ambientes circunstanciales (familia, escuela y comunidad) y considera las relaciones de influencia recíproca entre los diferentes ambientes que incluyen factores temporales como la edad. Bronfenbrenner es el pionero en dicho modelo y expone una serie de elementos que lo conforman (véase figura 3).

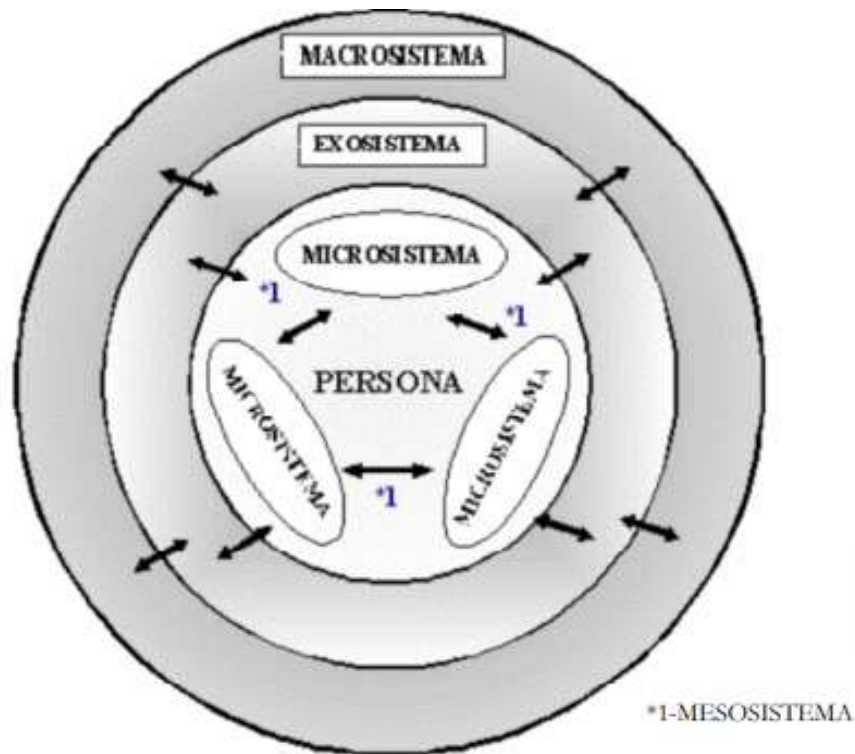


Figura 3. Modelo ecológico de Bronfenbrenner.

Los elementos que se muestran en el esquema pueden ser explicados según Bronfenbrenner (citado en Torrico et al., 2002, pp. 47, 52 y 54) de acuerdo a lo siguiente:

- **Microsistema.** Es el nivel más cercano al sujeto e incluye los comportamientos, roles y relaciones característicos de los contextos cotidianos en los que éste pasa sus días, es el lugar en el que la persona

puede interactuar cara a cara fácilmente, como en el hogar, el trabajo, sus amigos.

- **Mesosistema.** Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (familia, trabajo y vida social). Es por tanto un sistema de microsistemas. Se forma o amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno.
- **Exosistema.** Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (lugar de trabajo de la pareja, grupos de amigos de la pareja, etc.).
- **Macrosistema.** Toma en consideración la influencia de factores ligados a las características de la cultura y el momento histórico-cultural.

Bronfenbrenner nos llama la atención sobre el siguiente aspecto: “en una sociedad o grupo social en particular, la estructura y la sustancia del micro-, el meso y el exosistema tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro, y los sistemas funcionan de manera similar. Por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias. Por lo tanto, analizando y comparando los micro-, meso- y los exosistemas que caracterizan a distintas clases sociales, grupos étnicos y religiosos o sociedades enteras, es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos contextos sociales. Bronfenbrenner (citado en Torrico et al., 2000, p. 55)

Algunas teorías que retoman este modelo con respecto a las conductas disruptivas o problemas externalizados de los adolescentes son las que a continuación se explican.

### 3.6 Modelo socio-interaccional

El modelo recupera principios y planteamientos del modelo ecológico y algunas de las teorías que lo recuperan, pero se intenta establecer un esquema explicativo de diferentes tipos de conducta problemática, colocando como foco de atención específico, el proceso de socialización. Como puntos de partida, Hawkins, Catalano y Miller en 1992, plantean una serie de elementos que conforman el modelo que continuación se ilustra.

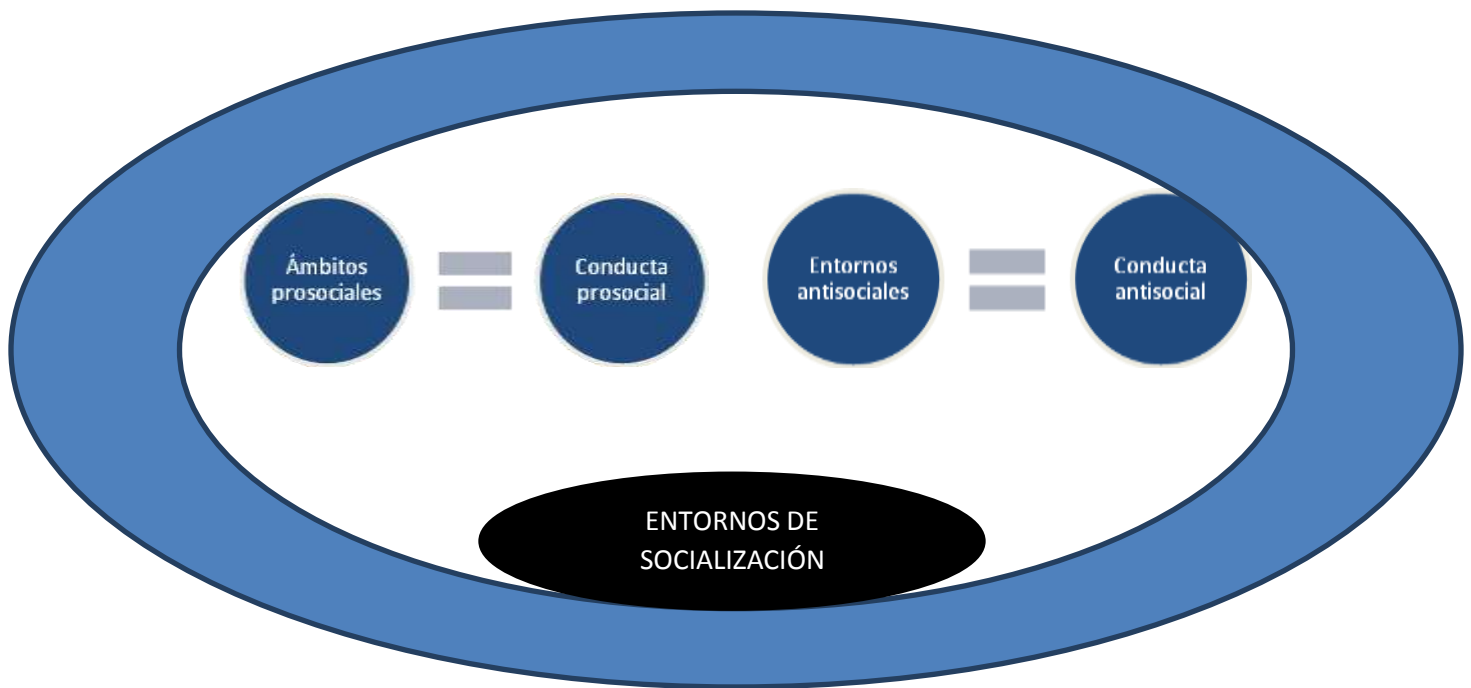


Figura 4. Representación del Modelo socio-interaccional.

La manera en que se explica el modelo es que cuando un sujeto adquiere una fuerte vinculación con ámbitos prosociales, el resultado será un comportamiento prosocial. Por otro lado, cuando se genera una fuerte vinculación con entornos antisociales, aparecerá un comportamiento antisocial.

El modelo plantea que, a lo largo de la socialización, se van produciendo dos procesos paralelos. Uno de ellos va generando vínculos con entornos prosociales y, por tanto, inhibe la aparición de conducta desviadas; el otro crea lazos con medios antisociales y, por tanto, promueve la aparición de conductas problema. El resultado final dependerá de la fuerza relativa de esos dos procesos: cuando los vínculos prosociales tienen más peso, no se desarrollan conductas antisociales; si los vínculos antisociales son los predominantes, aparecerá conducta desviada. (Villarreal, 2009, p. 17)

El modelo establece como condición que, en la formación de los vínculos sociales, uno de los primeros requisitos es que el sujeto debe estar implicado en el medio social. El segundo requisito es que interactúe con ese entorno y participe en sus actividades y en su dinámica. Por último, que el individuo tenga habilidades para desarrollar las interacciones en el entorno, percibiendo los beneficios que obtiene con dicha interacción.

### **3.7 Modelo de Estrés Familiar en la Adolescencia**

La teoría parte de los planteamientos psicosociales que permiten tomar en cuenta los contextos familiares, escolares, sociales y comunitarios en los que se desenvuelve la persona y la relación de estos con el comportamiento del adolescente.

Se orienta específicamente al contexto de familias con hijos adolescentes, con el presupuesto de que las familias evolucionan y afrontan con mayor o menor facilidad, transiciones, tensiones y situaciones de estrés.

Los principales representantes de los 80's son Olson, McCubbin, Thompson y los estudios que prosiguieron en el 2000 están representados por Musitu y otros autores.

Cada uno de ellos van estableciendo elementos explicativos con respecto a:

- La vinculación emocional entre los miembros de una familia.

- Los tiempos compartidos
- La adaptabilidad
- Las estructuras de poder
- Las relaciones de roles
- Las normas y reglas en función de las demandas situacionales o de desarrollo
- La comunicación, la escucha y la empatía
- El apoyo familiar

Pero, sobre todo, muestran el impacto que todos estos elementos tienen en la acumulación del estrés y las estrategias de afrontamiento para superar situaciones difíciles o superar el propio estrés. Misitu y sus colaboradores, esquematizan el modelo de estrés familiar en la adolescencia de una forma muy precisa (véase figura 5).

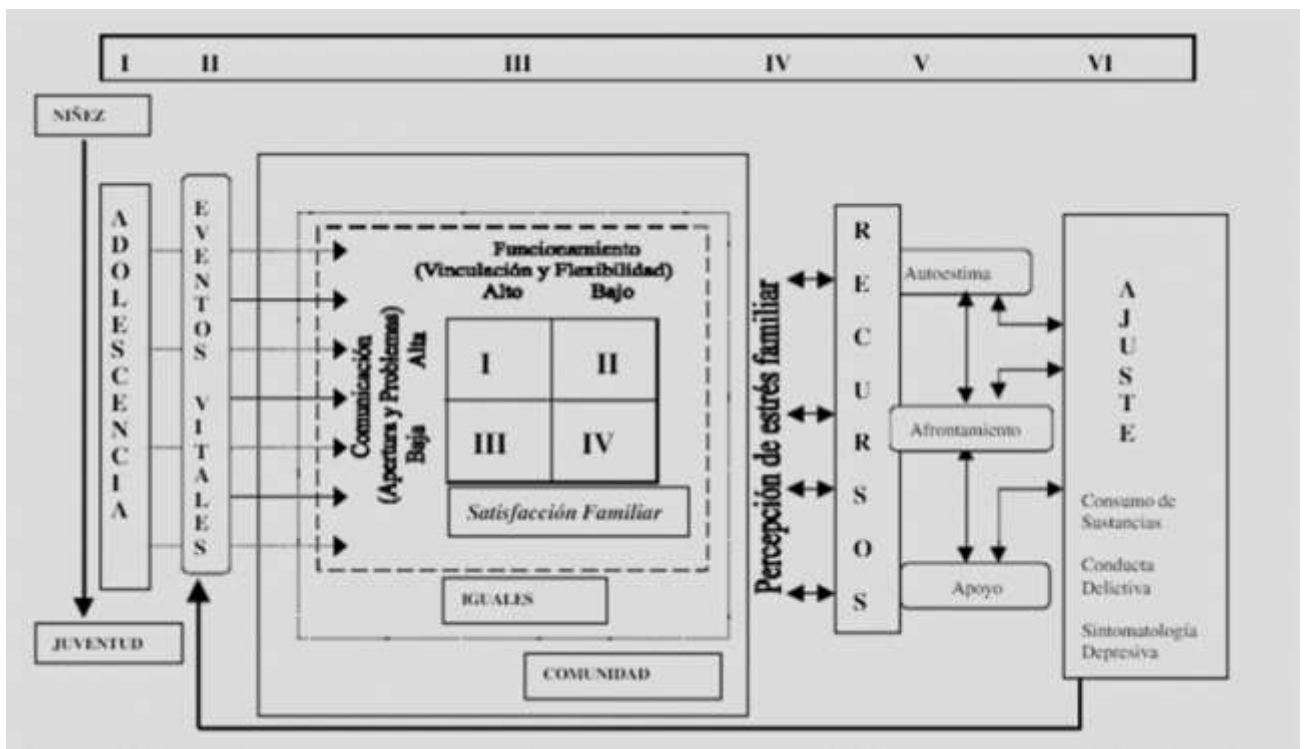


Figura 5. Modelo de estrés familiar en la adolescencia.



El Modelo de Estrés (M.E.F.A.D) que se observa en la Figura 5, permite realizar una evaluación de la vulnerabilidad del adolescente y del sistema familiar, así como de los recursos con los que cuenta el adolescente que se sitúa fuera del contexto familiar (escolar y social) y se incluye la evaluación del grado de ajuste psicosocial del adolescente, tomando en cuenta como indicadores la conducta agresiva.

### 3.8 Modelo integrador

El modelo está propuesto principalmente por Elliot, Huizinga y Agentó en 1985 e integra diversas tradiciones teóricas en el estudio de la desviación social de la conducta. En el modelo se concibe que la conducta problema aparezca cuando no existe una vinculación muy estrecha con la sociedad convencional, si el sujeto no se guía con instituciones convencionales y no asimila sus valores, lo que le llevará a transgredir las normas. El modelo también recupera la importancia de los procesos de aprendizaje dentro de los grupos más próximos como el grupo de amigos, donde se refuerzan y se modelan las desviaciones de la conducta (véase figura 6).

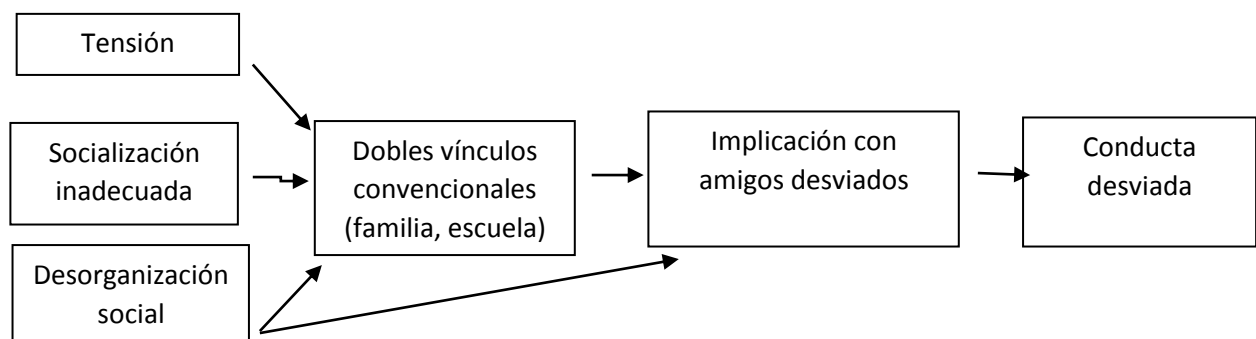


Figura 6. Modelo integrador.

En el modelo aparecen elementos de los modelos que hemos revisado anteriormente, como las situaciones del contexto, los procesos de socialización, las cuestiones de las tensiones o estrés y las implicaciones que todos estos tienen

en las conductas desviadas o problemas externalizados. Bajo dicho modelo es posible incorporar distintas teorías, es por ello que en el presente trabajo se recupera para el diseño del curso-taller que se propone en el último capítulo, donde se incorporan las teorías cognitivas de Ausubel, Hanesian y Novak (1976), así como la Programación Neurolingüística de Richard Bandler y John Grinder (O'Connor y Seymour (1993) que a continuación se describe.

### **3.9 El modelo de la Programación Neurolingüística**

Es un modelo de comportamiento que requiere de un juego de habilidades explícitas, así como de técnicas y estrategias, las cuales fueron planteadas por Grinder y Bandler que en 1975 definieron la Programación Neurolingüística o PNL como el estudio de la estructura y de la experiencia subjetiva.

Según O'Connor (1993), es una ciencia porque hay un método para descubrir las teorías empleadas por individuos sobresalientes en un campo para obtener resultados de los mismos. A este proceso se le llama modelar mediante habilidades y estrategias.

Es el estudio de los patrones o programas creados con la interacción entre el cerebro (neuro), lenguaje (lingüística) y el cuerpo que produce tanto comportamientos efectivos como inefectivos.

La PNL trata la estructura de la experiencia humana subjetiva, es decir; cómo organizamos lo que vemos, oímos y sentimos y cómo revisamos y filtramos el mundo exterior mediante nuestros sentidos, y cómo lo describimos con el lenguaje o cómo reaccionamos, tanto intencionadamente o no, esto para producir resultados esperados.

Las habilidades y técnicas de la PNL, se derivaron a través de que Grinder y Bandler observaron los patrones de excelencia de expertos en diversos campos profesionales de la comunicación, incluyendo negocios, hipnosis, leyes y educación.

La Programación Neurolingüística fue abreviada por sus creadores como PNL, creándola al comienzo de los años setenta en E.E.U.U., aunque el término

Neurolingüística fue acuñado mucho antes por Korzybski y apareció por primera vez en su libro *Science and Sanity* en 1993; *neuro* se relaciona con la mente y sus funcionamiento, *lingüística* se refiere a las formas en que las personas expresan sus excelencias del mundo, *programación* señala el hecho de que las personas se comportan de acuerdo con programas personales. De manera que la PNL “abarca los diferentes modos de pensamiento y acción en la vida cotidiana” (Harris, citado en O’ Connor, 1993, p.22).

Bandler y Grinder (1975) retoman para el modelo de la PNL, los principios de Perls con respecto a que la función del yo consiste en identificarse con la impresión de un suceso que se haya convertido en figura o bien alejarse de ese suceso. También retoman la consideración de que el conflicto se manifiesta como destrucción del fondo, pero el yo tiene la fuerza de cambiar todo.

Sin embargo, a los planteamientos de Perls con respecto a que un problema de conducta manifestado en cualquier contexto podía ser atendido si la persona descubría lo que era, Bandler y Grinder (1975) plantean que el individuo podía modificar dicha conducta si estructuraba nuevos patrones de relación consigo mismo y con los demás, esto a través de los niveles de percepción de los cuales tome conciencia, es por ello que implementaron distintas estrategias para trabajar mentalmente con submodalidades de percepción y el manejo del lenguaje que posibilitara que el mismo individuo tomara conciencia de sus posibilidades e intereses para la modificación de conducta. Estas estrategias trabajan por tanto con la imagen mental y el manejo de la misma asociada con el lenguaje adecuado, lo cual puede aplicarse perfectamente en la actualidad al manejo de los problemas externalizados de los adolescentes en el aula.

Por otra parte, Milton Erikson (1993), plantea una forma de usar el lenguaje que sirve para guiar la realidad de la persona, distraer y emplear la parte consciente y así acceder a los recursos del inconsciente, esto para modificar cualquier tipo de estado que el sujeto no desee o le cause conflicto. Al retomar esto la PNL construye estrategias que atiendan los problemas de cualquier individuo, en ese sentido, los problemas externalizados del adolescente en el aula

pueden ser tratados por la PNL mediante esquemas de lenguaje que se van enunciando en voz alta a los adolescentes en un ambiente propicio para que se coloquen en un estado de alerta relajado, es decir, en una concentración en que no pierden la conciencia de lo que está sucediendo y donde van escuchando ese lenguaje que guía la transición de un estado inicial a un estado deseado.

Otro autor fundamental que Bandler y Grinder retoman para la construcción del modelo de la PNL es Gregory Bateson quien desarrolla la teoría de los tipos o niveles lógicos de comunicación bajo un enfoque sistemático. “Los niveles lógicos funcionan de acuerdo a reglas universales. Habitualmente los problemas se producen por una confusión de en los niveles lógicos. Los niveles lógicos que Bateson plantea son el de entorno-contexto (¿dónde? ¿cuándo?), conducta-comportamiento (¿por qué?), capacidad-habilidades (¿cómo?), sistema de creencias (¿por qué?), identidad (¿quién?), y espiritual (¿quién más?)” (O’Connor, 1993, p.56). La PNL recupera estos niveles para descubrir y comprender el mundo de un sujeto y escoger una forma de intervención localizando obstáculos que le han impedido a los sujetos lograr sus metas. En el caso específico de la atención a problemas externalizados, los autores (Bandler y Grinder), a través de su experiencia, han adaptado el procedimiento de atención incorporando en las estrategias, un lenguaje que abarque los niveles lógicos partiendo de mensajes que accedan al adolescente visualmente y poco a poco transiten a lo auditivo y kinestésico, de tal manera que éste orden atiende también la estructura superficial (que parte del contexto) hasta llegar a la estructura profunda (que llega a lo espiritual).

En conclusión, O’Connor (1993) plantea que podemos entender a grandes rasgos que la PNL está dirigida a una atención específica de la conducta (y sus problemas) a través de los sentidos, la lingüística, neurología y la comunicación, ampliando el campo estudio de la agudeza sensorial. La aplicación de la PNL se encuentra por tanto entre diversos ámbitos como son la educación, los negocios, la terapia, y/o las leyes (véase figura 7).

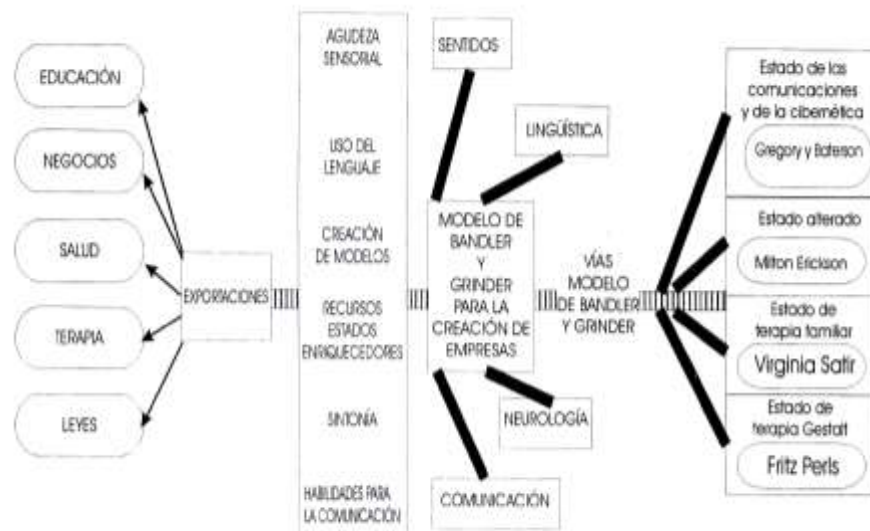


Figura 7. Aplicación de la Programación Neurolingüística en diversos ámbitos.

Actualmente Bandler y Grinder consideran que la PNL es un modelo a seguir relacionado con la comprensión de patrones específicos a seguir; “ellos plantearon que dentro de este modelo, se establecían un serie de métodos o caminos que recorrer y técnicas (habilidades para transformar la realidad siguiendo una serie de reglas), así como estrategias (directrices en cada una de las fases de un proceso, lo que implica una relación entre los objetivos que se pretenden lograr)” (O’ Connor, 1993 p. 51), por lo tanto es perfectamente aplicable al ámbito educativo, sobre todo para la atención de aspectos o problemas emocionales que favorezcan la labor docente, es por ello que para el diseño del curso-taller que se propone en el presente trabajo, el enfoque se retoma bajo la aplicación de estrategias específicas ya diseñadas por especialistas en la PNL y que se le proporcionan al docente para que en primer lugar las viva y comprenda a través de esta vivencia y posteriormente las aplique en el aula en combinación con otras estrategias que se abordarán en el taller para la atención de problemas externalizados del adolescente, esto en consideración de que los docentes no están preparados como especialistas para abordar dichos problemas en un

entorno de atención enfocada y requieren de estrategias que les faciliten dicha atención en favor tanto de los estudiantes como de su práctica docente.

Para concluir el capítulo exponemos que el desarrollo de modelos y teorías como las expuestas hasta aquí, han permitido comprender las causas de los problemas externalizados, así como sus posibles rutas de atención, además de que han abierto la posibilidad de profundizar investigaciones en torno a la delincuencia juvenil, la drogadicción, el alcoholismo y las conductas criminales en los adolescentes. Sin embargo, todos estos aportes se han recuperado más en el ámbito del trabajo social y el campo médico en general, la tarea por tanto que queda a la escuela, es la recuperación académica de las mismas, de tal manera que el docente, al acercarse a estos conocimientos, logre una mejor intervención en la dinámica cotidiana de interacción con el adolescente.

Al respecto de la actitud y de lo que le ha quedado por hacer al docente ante los problemas externalizados del adolescente, desarrollaremos algunas reflexiones en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 4**

### **El docente ante los problemas externalizados del aula**

En este último capítulo se recopilan las reflexiones que se han planteado en los capítulos anteriores para que el docente haga frente a los problemas externalizados en el aula, para de ahí partir a tres ejes de análisis básicos: la interacción y relación docente-estudiante, el manejo de la disciplina como formas de interacción y relación horizontales y la actitud del docente ante los problemas externalizados.

En el primer eje se hace una reflexión acerca de lo que implica la interacción a diferencia de la relación, exponiendo algunos tipos de interacción que plantea Degenne (2009) tales como la correlativa, de género, autónomas y definidas por una organización, para discutir en qué sentido se puede ir ampliando la confianza que otorgue el docente para partir de interacciones tal vez correlativas pero procurar llegar hasta interacciones autónomas, que siendo mayoría, puedan representar una verdadera relación autónoma.

En el segundo eje se hace una correlación con el primero, analizando el manejo de la disciplina como formas de interacción y relación horizontales más que de control.

Finalmente, en el tercer eje, se delinea un modelo de actitud docente fundamentado en la compleja relación de formación, cultura y creencias que determinan la estrategia pedagógica que el docente implementa para la enseñanza, lo cual implica totalmente las actitudes y las estrategias diferenciadas en cada docente.

A manera de recapitulación se ha sugerido que:

- El docente no puede tomar estrategias de acción para comprender o enfrentar los problemas externalizados dentro del aula, sin considerar que la adolescencia se sitúa entre márgenes movедizos que van de la dependencia a la independencia, de los juegos a las realizaciones, en estas franjas inestables acompañadas de cambios fisiológicos y de adaptaciones

sociales, emocionales y psicológicas ayudando de esta manera al crecimiento individual de cada persona.

- Si el docente conoce de manera más profunda las etapas del desarrollo cognitivo y las características de ellas (primordialmente basándonos en la etapa de la adolescencia y en la etapa de las operaciones formales planteadas por Piaget), podrá ayudar de mejor manera al adolescente.
- Es importante que el docente comprenda aspectos y transformaciones del desarrollo emocional de los estudiantes de esta etapa; partiendo primeramente de un acercamiento a las distintas concepciones que hemos explicado, tanto en la corriente universalista como en la antropológica-histórico-cultural.
- La depresión puede llevar a otros trastornos emocionales como el deseo de suicidio, el acoso o la violencia escolar, así como trastornos alimentarios por lo cual es importante que en la escuela se puedan evaluar correctamente estos aspectos y dar a los adolescentes y hablar acerca de los mismos.
- El proceso de formación de la identidad puede significar un fuerte distractor para el estudiante, quien se ocupará en centrar su energía para darle sentido a los cambios que está pasando, descuidado en muchos casos sus deberes escolares por carecer de una orientación para equilibrar su atención. El papel del docente en este caso es determinante para la definición del adolescente, así como para su inserción a un grupo social.
- En general, el conocimiento y manejo adecuado de los efectos tanto de los factores contextuales como escolares, permitirá al docente enfrentar las conductas desafiantes y agresivas, así como la desobediencia que el adolescente manifieste en el salón de clases.
- El docente puede apoyar el desarrollo de las habilidades ejecutivas.

En general, ante los problemas externalizados, el docente puede implementar distintas estrategias dentro del aula como las siguientes:



- a) Ser empático con el sufrimiento del adolescente
- b) Establecer normas y límites claros en el aula, donde tanto el docente como los estudiantes se unan para crear dichas reglas y para hacer que se respeten.
- c) Fomentar la autonomía, el autocontrol, la responsabilidad, a través de las estrategias de las funciones ejecutivas.
- d) Pactar derechos y sanciones juntos.
- e) Mostrar interés por todas las dificultades que el estudiante presenta durante el proceso de aprendizaje.
- f) Evitar entrar en lucha de poderes, decir la última palabra, promover la discusión de situaciones con el fin de tener la razón, criticar al adolescente u obligarlo a cambiar su conducta, todo puede ser a través de la comunicación adecuada y el apoyo para la autorreflexión.
- g) No tomar actitudes reactivas que coloquen al adolescente siempre en desventaja, ya que lejos de esperar que ellos modifiquen su conducta, habrán de reafirmar día a día actitudes que en primer lugar se volverán en su contra.
- h) Establecer una comunicación entre el maestro, las autoridades de la escuela, los orientadores y especialistas que puedan apoyar al adolescente, ya que, en cualquiera de estos actores, puede encontrar la respuesta que necesita.

Lo mejor es que el docente conciba una posibilidad de que la obediencia por parte del adolescente no sea “ciega”, sino que se fundamente en un diálogo crítico para que no se convierta en un desafío, en pocas palabras, en un problema tanto para el docente como para el estudiante.

La tarea que queda a la escuela, es la recuperación académica de los modelos y teorías explicativos de los problemas externalizados, de tal manera que el docente, al acercarse a estos conocimientos, logre una mejor intervención en la dinámica cotidiana de interacción con el adolescente.

Todas estas reflexiones y sugerencias derivan en tres ejes básicos de análisis: la interacción docente-estudiante, el control y manejo de la disciplina y la actitud del docente entre los problemas externalizados en el aula; sin embargo, para no dejarlo de manera general, se profundiza a continuación en cada uno de estos ejes.

#### **4.1 Interacción y relación docente-estudiante**

El aula sin duda es un medio muy importante donde el docente tiene la posibilidad de reflejar todos sus recursos personales y didácticos con la finalidad de formar, pero dicha formación se basa en la relación con el estudiante, que siendo humana, dicha relación no es un reto nada sencillo, pues requiere de muchos elementos que la hacen diferente a cualquier relación que el adolescente viva fuera de la escuela.

Es así que según Pereira (2007), la labor docente se reconoce como un agente formador, no sólo en el ámbito académico e intelectual, sino también en el área personal y social.

Es por ello que los docentes cumplen con una serie de funciones orientadoras tales como planificar y realizar actividades que estimulen el desarrollo integral de los estudiantes, sin centrarse sólo en el aspecto intelectual, sino brindando la oportunidad de que los estudiantes se auto conozcan.

Es cierto que el docente como lo expresa Falus (2011) debe tener un conocimiento con relación a los contenidos disciplinares que habrá de enseñar, pero también es muy importante que conozca las condiciones físicas y socio-afectivas de los estudiantes. Esto hace que el docente necesite tener un conocimiento integral de todos aquellos con los que interacciona en el aula.

Las habilidades del docente son otro componente muy importante ante el reto de interactuar con el estudiante, y en el caso de interactuar con el adolescente, implicado en múltiples factores de riesgo para problemas externalizados, como ya lo hemos analizado en los capítulos anteriores, resulta

aún más imprescindible que como lo menciona Bisquerra (2009), dichas habilidades se centren en la empatía, la escucha y la comprensión, logrando que estas habilidades además se conviertan en una estrategia principal para la relación docente-estudiante.

Otro aspecto trascendental es el hecho de que los docentes desarrollen estrategias para intervenir adecuadamente con los estudiantes, en este caso con los adolescentes, para que de esta manera se favorezca el clima emocional apropiado para el desarrollo de las clases.

Márquez (2009) considera por ello que los docentes deben ser facilitadores de procesos de aprendizaje que lleven a los estudiantes a ser autónomos y posean criterios para solucionar problemas y tomar decisiones.

Los recursos tienen un papel muy importante en la labor que realizan los docentes, ya que estos pueden lograr una experiencia de aprendizaje exitosa, o como lo anota Falus (2011), pueden apoyar la satisfacción del docente y el vínculo que establece con los estudiantes.

Sin embargo, todo lo anterior sirve de muy poco si el docente no toma conciencia emocional de las emociones de los demás.

Para Bisquerra (2009) la conciencia emocional es tomar conciencia de las propias emociones y las emociones de las demás personas; para profundizar en esto, se parte de la vivencia que tiene el profesorado acerca de la conciencia emocional, la cual se ve manifestada en su cotidianidad.

Cuando el docente tiene una conciencia emocional, ésta se verá reflejada tanto en las relaciones entre el docente y estudiante como en las que éste establece con sus compañeros del aula, ya que son observables las maneras del trato que brinda el docente y el adolescente las modela para posteriormente aplicarlas en la convivencia cotidiana.

Para Degenne (2009), los términos de relación e interacción tienen una distinción no sólo semántica sino sintáctica.

El término interacción implica un “intercambio elemental, de corta duración y que representa una unidad de acción” (p. 65). Por su parte el término relación

“designa un conjunto de interacciones entre las mismas personas en el curso del tiempo”, por lo que resulta más abarcativo el término de relación.

Bajo estos términos, a pesar de que a lo largo del tiempo se ha utilizado de manera más común el término interacción docente-alumno, es menester comprender que no es en ese nivel donde se aspira que ambos actores se coloquen, sino que en el transitar por un nivel de interacción para llegar a un nivel de relación.

Las interacciones se basan en que los pares acepten el proceso interactivo en primera instancia, para que a través de múltiples interacciones se llegue a una relación más consolidada en términos de los propósitos que se planteen entre ambos.

El planteamiento común y consensuado de esos propósitos es lo que se consideraría como una interacción o relación horizontal.

Por tanto, cuando existen conflictos o problemas externalizados, no es posible llegar a procesos de interacción y mucho menos de relación, lo cual implica que cualquiera de los actores, o bien, todos los actores, pongan mucho de su parte para hacer posible la disposición a interactuar y relacionarse.

Degenne (2009) considera también que es importante tener en cuenta que todo proceso consensado o bien, toda negociación, implica fijar reglas.

Fijar las reglas es interesante cuando la situación de interacción va a reproducirse, bien porque las dos personas están destinadas a volver a verse, como en el caso de la repartición de las tareas domésticas en una pareja, o bien porque involucra a personas diferentes que se encontrarán en situaciones idénticas, como en el caso del código de circulación o entre un comprador y un vendedor de un almacén. (Dagenne, 2009, p. 67).

Otro criterio fundamental para lograr las interacciones en un inicio, es el comportamiento del otro, plantearse si éste es previsible o no, ya que cuando la situación es previsible tiene más posibilidades de ser aceptada, pero cuando no es

así, conviene ir plantando distintas consideraciones que lleven al otro a aceptar la interacción en las condiciones que sean posibles.

De la aceptación que se tenga del tipo de interacción establecida, depende que se logren interacciones futuras y lograr dicha aceptación no sólo depende de un sujeto, sino de todos los involucrados en la interacción, se requiere de voluntad y disposición para interactuar pero también de ciertas habilidades para lograrlo, ya que si la persona no tiene la habilidad de expresarse, seguramente le resultará más difícil interactuar, o bien, si se siente nervioso o implicado jerárquicamente, también se verá inmerso en una imposibilidad de interactuar.

Sin embargo, también es cierto que el lenguaje verbal no es el único medio de interacción, ya que el lenguaje no verbal también implica cierta interacción, en la que se pueden experimentar sensaciones incómodas o de conexión con las otras personas.

Desafortunadamente poco se sabe acerca de la distinción de algunos tipos de interacción, donde existe un origen de la confianza que la haga posible, ya que es un tema que básicamente se plantea en el campo de la sociología.

Por ello es importante distinguir tipos de interacción (véase tabla 8), que muestren cómo las relaciones son una sucesión de distintos tipos de interacciones que en muchas ocasiones se refuerzan en alguna más que en otra. Esta tipología se trasladará a casos específicos del contexto áulico.

Tabla 8.

*Tipos de interacción para la comunicación entre personas*

Tipo de interacción	Características	Traslado al contexto áulico
Correlativa	Los pares no son individuos semejantes puestos en una situación, particular, sino individuos que se definen por el rol que ocupan en la interacción.	La interacción experto-aprendiz es un tipo de interacción correlativa en el aula, donde el profesor tiene un rol definido de experto frente al adolescente estudiante e incluso frente a los

---

		padres de familia.
De género	Los pares son hombres y mujeres, pero su interacción depende del momento histórico y del contexto. Se caracteriza por la dependencia mutua de los pares, dependencia que proviene de sus propias cualidades. Son diferentes y es esta diferencia la que crea su dependencia e induce la interacción.	La interacción docente hombre-estudiante mujer puede establecer una interacción de género que dependen del contexto de cada una para que se logre o no en un proceso correlativo o de consenso.
Autónomas	La cuestión del control de la interacción prácticamente no se plantea. No porque una organización regule las modalidades sino porque los actores se conocen lo suficiente como para que estimen que no existe prácticamente ninguna incertidumbre sobre el comportamiento del otro.	La interacción del docente que se ha preocupado por comunicarse con el adolescente y conocerlo, para ampliar el nivel de confianza.  Hay interacciones de este tipo que logran la confianza por el simple hecho de equivalencia, por ejemplo, un docente joven al que el adolescente siente un igual, o bien, un docente indígena que enseña a un adolescente indígena y no así un docente urbano que le enseña. La condición cultural genera desconfianza.
Definidas por una organización	Una organización define cuáles son las interacciones que necesariamente deben existir en su seno y qué formas tomarán.	Aunque el docente desee implementar todo a su criterio para apoyar al adolescente, está regido por criterios y normas de la escuela y de la política educativa que debe tomar en cuenta para interaccionar.

---

Degenne (2009) aclara que la clasificación de interacciones que plantea (desde un punto de vista sociológico), sólo se establece con fines explicativos, ya

que en la realidad se pueden combinar o pueden tomar otras formas que tendrían que caracterizarse según las propiedades diversas y específicas.

Las relaciones están más allá de las interacciones comunes, pero es una realidad que actualmente se establecen más interacciones de tipo correlativo y definidas por una organización que interacciones autónomas, lo que hace que se dificulte la atención a los problemas de los adolescentes, que requieren más de relaciones donde predomine en la sucesión, una serie de interrelaciones autónomas.

El reto del docente y de las autoridades escolares estriba en transitar paulatinamente (sin abandonar los tipos de interacciones de tipo correlativo y de organización institucional que al fin y al cabo se vuelven parte de la exigencia laboral para el docente), al tipo de interacciones autónomas que redunden en mejores relaciones primeramente entre docente-adolescente/estudiante y posteriormente entre adolescente-adolescente y adolescente-autoridad escolar, y por qué no, en posibles relaciones adolescente-familia.

#### **4.2 Manejo de la disciplina como forma de interacción y relación horizontales**

La disciplina ha sido entendida de distintas maneras, desde el contenido académico con el que se le relaciona a la palabra, hasta las formas sistemáticas de moldear el comportamiento. Woolfok (2001) establece que la disciplina son técnicas utilizadas para mantener un ambiente adecuado para el aprendizaje, donde dicho ambiente se encuentre libre de problemas de conducta.

En este sentido, que es el más manejado en el contexto escolar, se pueden definir reglas, normas y límites para lograr un trabajo satisfactorio en el aula. Sin embargo, también es importante considerar que la disciplina en el aula no sólo es responsabilidad del docente, si bien es cierto que puede considerar muchas de las sugerencias que se han planteado a lo largo del trabajo y en el inicio de este capítulo, no es el único que deberá participar en el manejo de las conductas de los estudiantes.

Así lo considera también Abarca (1996), que expresa que la disciplina se origina en tres fuentes: el centro educativo, el ambiente familiar y social y el estudiante, por lo cual, en cada una de estas fuentes, existen distintos actores que pueden tener el compromiso de la orientación y formación de los estudiantes.

Por tanto, se puede afirmar que la disciplina no sólo implica el conjunto de normas y la aplicación de sanciones cuando la regla es transgredida, sino que es importante considerarla además como parte del mundo interno de la persona, un hábito en donde cada individuo logra su autodomínio para actuar libre y responsablemente sin perjudicar al otro. De esta manera, se vincula los elementos del ambiente escolar con el ser de cada individuo. Así, se contribuye desde la escuela a formar ciudadanos para vivir en armonía y democracia. (Márquez, Díaz y Cazzato, 2017, p. 129)

Lo anterior explica que la disciplina cobra un sentido más amplio, donde lo más importante es la convivencia armónica entre las personas, más que la obediencia o el control de la misma.

García (1994) considera se le pueden asignar tres funciones a la disciplina, tales como:

1. Establecimiento de formas de reorganización en los espacios educativos.
2. Normas en el proceso de socialización y el aprendizaje del educando.
3. Formación de valores morales y la formación de la conciencia humana.

Lo cual reafirma que tiene una pretensión más abierta e integral, de tal manera que se promueve el desarrollo de estudiantes autónomos, además de la responsabilidad por el trabajo con los otros, tanto para acordar reglas como para respetarlas, para aplicar estas reglas a la interacción con los otros y para obtener una satisfacción personal por actuar de maneras que dignifiquen la condición humana.



Es importante que los docentes asuman la disciplina como un proceso del logro de autodisciplina, autodirección y disciplina consciente; para que la cuota de participación y responsabilidad sea más efectiva en los distintos actores del sistema educativo, es decir, la disciplina es una construcción y corresponde a todos, en diversos grados de responsabilidad. (Márquez et al. 2017, p. 131).

Existen distintos modelos representativos que han estudiado la disciplina dentro del aula de distintas maneras, donde se plantean principios y orientaciones fundamentales, así como el papel del docente frente al manejo de la disciplina (véase tabla 9).

Tabla 9.

*Modelos sobre la disciplina en el aula.*

Autor	Modelos	Papel del docente
Albert Bandura	Cognitivo-social: auto eficiencia	La eficacia de docente influye en las actividades, los esfuerzos y la persistencia de los maestros con los alumnos. Los maestros con baja eficacia evitan planear actividades que puedan superar sus capacidades, no perseveran con los estudiantes que tienen dificultades, se esfuerzan poco por encontrar materiales y no repasan los contenidos, de manera que los estudiantes comprendan mejor.
Skinner	Modelo conductista: modificación de conducta	El docente al trabajar con este enfoque debe clarificar las consecuencias de las conductas negativas, reforzar o premiar la respuesta adecuada, identificar las fuentes primarias de reforzamiento que han tenido éxito en la familia, escuela o colegio y proponer o negociar reglas y límites claramente definidos.
Carl Rogers	Modelo humanista: psicoterapia centrada en el cliente	En el modelo humanista, el docente debe analizar, en forma conjunta con los estudiantes, cuáles medidas se van a aplicar y para qué. Esta negociación requiere de parte del docente una actitud de madurez y apertura para que los estudiantes asuman mayores responsabilidades en la determinación y cumplimiento de sus normas. Según este enfoque, el docente debe comunicar con facilidad sus pensamientos a los estudiantes; implementar estrategias, la cuales se establecen mediante un consenso; facilitar la posibilidad para llegar a acuerdos con los estudiantes; mostrar comprensión y promover formas de ayuda en las necesidades de los estudiantes.
Thomas Gordon	Enfoque entrenamiento efectivo de profesores (M.E.T)	Escuchar activamente: El objetivo es escuchar activamente, es mostrar empatía y comprensión al alumno que experimenta un problema y que, por medio de este proceso, se pueda ayudarle a encontrar su propia solución  Mensajes del yo: los problemas poseídos por el docente tienen que resolverse con los mensajes yo. Un yo mensaje requiere la voluntad del

profesor de compartir sus sentimientos verdaderos.

Propiedades de los problemas y negociación: cuando tanto el maestro como el alumno o grupo de alumnos entran en conflicto el problema les pertenece a ambos, ante lo cual debe llevarse a cabo un proceso de negociación con el fin de hallar entre ellos la solución aceptable para ambas partes.

Bernard		El docente según este enfoque debe:
Weiner	Modelo cognitivo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planificar las actividades de los alumnos en función de los intereses y necesidades de ellos.</li><li>• Promover aprendizajes tomando en cuenta experiencias del estudiante en su realidad cotidiana.</li><li>• Conocer y tomar en cuenta la etapa del desarrollo del estudiante a la hora de construir las reglas y normas para el grupo.</li></ul>
Bronfenbrenner	Modelo ecológico	<p>El docente debe:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Analizar y reflexionar la organización escolar de su aula, que incluye tamaño del grupo, cuál es el mejor lugar a dónde ubicar al estudiante y cómo mejorar el liderazgo ante sus alumnos.</li><li>• Analizar constantemente las situaciones especiales de disciplina y el contexto en la que ella ocurre.</li><li>• Aplicar en su trabajo profesional los conocimientos y aprendizajes adquiridos por diversos medios.</li><li>• Asumir una posición flexible en el abordaje del programa de estudios.</li><li>• Participar e integrar a los padres, madres o encargados(as) en el proceso de aprendizaje.</li><li>• Establecer procedimientos para el manejo del salón de clase.</li><li>• Establecer procedimientos para la participación del alumno o alumna. Definir cómo comunicará, recogerá y regresará los trabajos que asigne.</li></ul>
Busot	Manejo efectivo del aula	Establecer las conductas que el docente espera de los alumnos y lo que ellos pueden esperar, por su parte, del maestro.

---

En el sentido de lo que cada modelo va planteado, se observa una evolución de una concepción de disciplina como control a una disciplina como posibilidad de formas de interacción y de relación en el aula y en la escuela en general.

Estas formas de interacción y relación vistas en un sentido horizontal, es decir, donde no existan distinciones jerárquicas que pretendan el dominio y el manejo del poder, sino que faciliten las formas de interacción que se han analizado en el apartado anterior, donde exista una posibilidad de diálogo y de

inclusión, así como de tolerancia del otro y con el otro. Una acción difícil de lograr pero que en el entendido de que el docente no es el único responsable, se abre la posibilidad de incorporar las acciones de todos aquellos interesados en buscar estrategias creativas para enfrentar los problemas externalizados que no son únicamente del adolescente y el docente, sino de toda la comunidad en general.

### 4.3 Actitud del docente ante los problemas externalizados

La actitud no significa una respuesta concreta que sea observable directamente en el individuo, sino que es inferida a través del comportamiento que éste presente, de esta manera un comportamiento disruptivo o problema externalizado indicará una actitud, pero en términos negativos.

Los teóricos en general han coincidido que la actitud puede expresarse en respuestas cognitivas (pensamientos, ideas, por ejemplo), emocionales (sentimientos) y conductuales (actuaciones que se observan directamente).

El docente en el aula, como cualquier ser humano, pone en juego todas ellas regido generalmente por una base normativa que le permita atender exigencias institucionales, sociales y políticas. Pero las actitudes del docente tienen que ver además con los estilos pedagógicos (véase tabla 10) en los que cree y desarrolla en el aula.

Tabla 10.

#### *Estilos pedagógicos y actitudes docentes.*

Estilo tradicional	Estilo activo	Estilo crítico
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distante con los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comunica con los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comunica con los estudiantes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intimidador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura la justicia en clase</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amenazador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es empático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ridiculizador de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se preocupa por conocer más a los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es empático</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se preocupa por</li> </ul>

---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indiferente</li> <li>• Impone límites</li> <li>• Sanciona</li> <li>• No observa a sus estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomenta la comunicación con el estudiante</li> <li>• Promueve un ambiente en que se valora todo</li> <li>• Acuerda límites</li> <li>• Empático</li> <li>• Promueve la participación</li> <li>• Motiva a los estudiantes porque interaccionen con el ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conocer al adolescente y porque los estudiantes se conozcan entre sí</li> <li>• Potencia la toma de decisiones por parte del estudiante</li> <li>• Motiva los procesos de autorreflexión en el aula</li> </ul>
---	--	---

---

Cada estilo se determina por la formación, la cultura y las creencias del docente, aunque pueda no tener un estilo único, sino que transite entre los tres tipos de estilos, aun así, sus actitudes se ven permeadas por esos tres factores (véase figura 8).

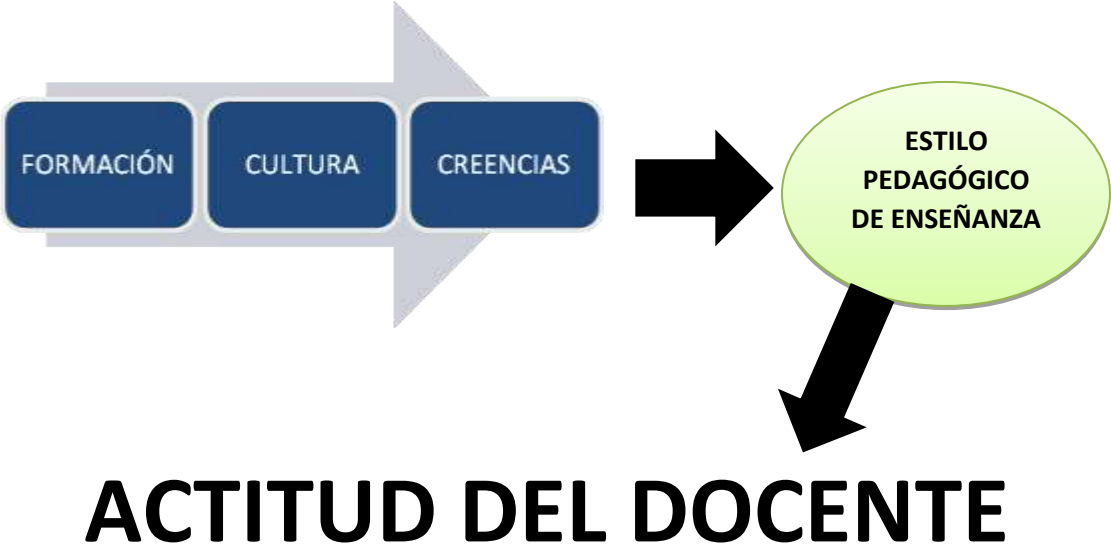


Figura 8. Factores que determinan la actitud del docente.

Ante todos esos complejos elementos, es comprensible que cada docente tenga una estrategia distinta de enfrentar los problemas externalizados del adolescente.

La palabra estrategia, aplicada al ámbito didáctico, se refiere a aquella secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos que los profesores utilizamos en nuestra práctica educativa; determina un modo de actuar propio y tiene como principal objetivo facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos. Roser (citado en Morales, 1987, p59).

Esto implica que la actitud del docente no puede ir aislada del conocimiento pedagógico, pero además tampoco del filosófico (para comprender la ontología del ser que se ha discutido a lo largo del tiempo y con ello tomar conciencia de su relación con lo pedagógico), ni de lo psicológico, sobre todo en el caso de que el docente esté tratando con adolescentes y enfrente día a día los problemas que puedan surgir.

Ante esta situación, no basta con que una persona acepte ser docente sólo por tener un trabajo, sino que es necesario que asuma el compromiso formativo y de reflexión que requiere para desempeñarse frente a un grupo, sobre todo de adolescentes. Comprender que su responsabilidad se encuentra primeramente en el conocimiento disciplinar, después en el conocimiento de los estudiantes con los que va a tratar y por último, en tomar conciencia en el carácter distintivo que habrá de tener la estrategia con la que enfrente los problemas externalizados y en el caso que hemos tratado, de los adolescentes, donde la creatividad se habrá de combinar con los elementos anteriores para que ese elemento distintivo tenga el carácter profesional que se requiere para lograr una educación integral del adolescente.

## Capítulo 5

### **Propuesta de formación docente para resolver problemas externalizados del adolescente en secundaria**

En este capítulo se presenta la propuesta de la tesina que consiste en un curso-taller *Estrategias para resolver problemas externalizados de los adolescentes en el aula*.

El curso-taller pretende *brindar al docente de secundaria, elementos teórico-prácticos que le permitan resolver los problemas externalizados en el aula*, a través de fundamentos teóricos y estrategias propuestas por distintos autores, que puede retomar para diseñar una estrategia personalizada o una secuencia didáctica que incluya dichas estrategias y los principios analizados en el curso.

Muchos son los cursos o talleres que se han ofrecido al docente, sin embargo, en pocos se transita por un conocimiento teórico adecuado y una perspectiva de estrategias que recuperen una visión integral que integre lo biológico-evolutivo y antropológico-histórico-cultural de la adolescencia. Es por ello que en esta propuesta se coloca como elemento innovador, de tal manera que la praxis<sup>7</sup> del docente sea una posibilidad posterior, donde la creatividad matice sus propias propuestas estratégicas.

#### **5.1 Curso-taller: *Estrategias para resolver problemas externalizados de los adolescentes en el aula*.**

El curso-taller está dirigido a los docentes encargados de la formación de los adolescentes en la educación secundaria en cualquier asignatura básica o complementaria, ya que todos ellos enfrentan día a día una serie de conductas desafiantes, agresivas y desobedientes por parte de dichos adolescentes y en muchas ocasiones no saben cómo manejarlas, llegando a conflictos personales o

---

<sup>7</sup> Entendida ésta como la reflexión crítica del hacer, de la práctica, de lo que se ejecuta.

bien, permitiendo que los estudiantes poco a poco vayan perdiendo el interés por asistir a la escuela y/o estudiar.

Sin embargo, la mayoría de los cursos ofrecen al docente estrategias de intervención para que se centren en la conducta misma, más que en aspectos emocionales que la provocan. Es por ello que en el curso-taller que se propone en este trabajo, no sólo se brindan algunas estrategias para que las aplique el docente, sino que se parte del conocimiento, análisis, reflexión y comprensión de elementos teóricos importantes, que le permitan al docente conocer y reflexionar acerca de las teorías que ubican una concepción distinta de adolescente, basada en la *corriente antropológica-histórico-cultural* (más integral) y las que analizan los problemas externalizados; *así como del conocimiento de un modelo que le permita atender esos estados emocionales que son el origen de los problemas externalizados, esto para llegar a que el docente cree una estrategia propia que no surja únicamente de su sentido común, o bien, una secuencia didáctica que incluya estrategias vistas en el curso pero con una perspectiva clara de qué procesos o actividades podrá realizar para apoyar a los adolescentes en la modificación de conductas agresivas, disruptivas o desafiantes.*

El hecho de partir de elementos teóricos, es porque la práctica docente es una práctica profesional, que debe ser respaldada en todo momento por la reflexión del hacer, a dicha reflexión de la práctica se le ha llamado praxis y esto no se logra con el simple sentido común o la mera aplicación de estrategias, requiere de un sustento teórico que en muchos casos, los docentes no han tenido oportunidad de abordar, dado que estos sustentos no fueron incluidos en su formación inicial y además. No es algo que les interese mucho a los diseñadores de los cursos de actualización y capacitación docente, ¿por qué?, porque lo que cuenta es la respuesta a lo inmediato, estrategias efectivas, aunque no pensadas. La modernidad ha colocado a la reflexión como un proceso mental innecesario, lo necesario es lo que se ejecuta, se repite, se mecaniza y lleva a soluciones más que a transformaciones.

Desafortunadamente esta visión es muy compartida en la escuela, tanto para la formación de los estudiantes como de los docentes. En esa lógica moderna, se le ofrecen a los docentes cursos que le lleven únicamente a ejecutar técnicas, estrategias o métodos, que independientemente de cualquier reflexión, sean reproducidas y acotadas a su propuesta inicial, esto implica de fondo, una desconfianza de que el docente puede aprovechar su experiencia y proponer, es por ello que el objetivo de éste curso-taller, pretende no sólo ofrecerle estrategias al docente para que las conozca, comprenda y aplique, sino que a través del tránsito por estos niveles de: reflexión individual y colectiva, el docente llegue a proponer una creación propia, dicha acción implica un nivel cognitivo más elevado que el simple hecho reproductivo, es un nivel que según la taxonomía de Bloom<sup>8</sup>, permite transitar por el análisis, la evaluación y la creación, confiando en que la experiencia del docente es valiosa y su pensamiento lo es aún más.

En la actualidad, un curso-taller que se centre únicamente en la reproducción de estrategias, no pasa de repetir lo mismo de siempre para la formación docente. La reflexión teórica y analítica acerca de las problemáticas que se han de resolver en la escuela y en el aula tendrá una repercusión más profesional en la práctica del docente.

Por otro lado, el hecho de que la propuesta se plantee como un curso-taller, es porque el formato va muy acorde al objetivo de que el docente proponga una creación propia para la atención de problemas externalizados, partiendo de conceptos, teorías y análisis de la práctica de todos los participantes.

---

<sup>8</sup> Desde 1948, un grupo de educadores asumió la tarea de clasificar los objetivos educativos. Se propusieron desarrollar un sistema de clasificación teniendo en cuenta tres aspectos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. El trabajo del apartado cognitivo se finalizó en 1956 y normalmente se conoce con el nombre de Taxonomía de Bloom. La idea central de esta taxonomía es qué han de desear los educadores que los alumnos sepan, es decir, cuáles son los objetivos educacionales. Tienen una estructura jerárquica que va del más simple al más complejo o elaborado, hasta llegar al de la evaluación. Cuando los educadores elaboran programas han de tener en cuenta estos niveles y, mediante las diferentes actividades, ir avanzando progresivamente de nivel hasta llegar a los más altos. Los niveles son los siguientes: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación y en la taxonomía revisada del 2001, se agrega el nivel de crear como un pensamiento de orden superior.



La perspectiva fundamental del curso-taller es eminentemente psicológica, ya que se recupera el modelo integrador de los problemas externalizados, en el cual, como se ha aclarado en el capítulo 3, acepta la integración de distintas teorías.

En esta propuesta del curso-taller se recuperan elementos en la primera sesión de las dos corrientes principales<sup>9</sup> de las teorías de la adolescencia, así como algunos análisis de los distintos modelos explicativos de problemas externalizados hasta llegar al modelo integrador. Por otro lado, se integran también en el modelo integrador, las teorías de la inteligencia y su relación con el aprendizaje (psicología educativa, específicamente el cognoscitismo de Ausubel, Novak y Hanesian), así como la Programación Neurolingüística o PNL (Grinder y Bandler)<sup>10</sup> que, por su configuración holística, se enlazan perfectamente con el modelo integrador bajo el cual se diseña el curso-taller.

Dicho modelo integrador permite crear o adaptar estrategias con una visión más amplia, que reconozca a un sujeto único e irrepetible, es por ello que con este principio del modelo, se recuperan y adaptan el diseño, los planteamientos mencionados del cognoscitismo de Ausubel, Novak y Hanesian (1976), así como de la Programación Neurolingüística (PNL), estos planteamientos se recuperan con la finalidad *de facilitar a los docentes la aplicación y creación de estrategias, sin que necesariamente cuenten con un perfil de psicólogos, recuperando más que la atención terapéutica de una conducta, el manejo de estados emocionales a través del modelamiento* de las técnicas de Armendáriz que éste autor explica ampliamente y que serán vividas en el curso, a través de la creación del entorno adecuado y el procedimiento de concierto pasivo (lectura de las estrategias acompañadas de música) que Armendáriz guía perfectamente, así

---

<sup>9</sup> Estas dos corrientes se han expuesto en el capítulo 1 y se han ubicado como la biológico-evolutiva y la antropológica-histórico-cultural.

<sup>10</sup> Como se planteó en el capítulo 3, la Programación Neurolingüística o PNL es nombrada así por estos autores, pero aglutina distintas perspectivas tales como la semántica de Korzybski, la semántica general de Chomsky, la perspectiva cibernética-antropológica de Bateson, la terapia familiar de Satir, la terapia Gestalt de Perls y la hipnosis de Erickson. Los autores originales la nombran con sus siglas, dado que esta es una práctica común en el momento de nombrar modelos, que es el caso y esta denominación es reconocida como parte del aporte original y los autores que la interpretan o escriben acerca de ella, también la utilizan, por lo que su uso es correcto. Para este apartado utilizaremos igualmente las siglas.

como de todos los referentes teóricos que se analizan en las primeras sesiones que más adelantate se describen para la elaboración del curso, las cuales se encuentran en el diseño de tal curso, para lo cual se describe a continuación:

Para el diseño del curso-taller se toman en cuenta los principios del modelo integrado de atención a los problemas externalizados y los propios del diseño desde la perspectiva crítica, que se pueden concluir como:

- Integra diversas tradiciones teóricas en el estudio de la desviación social de la conducta.
- En el modelo se concibe que la conducta problema aparece cuando no existe una vinculación muy estrecha con la sociedad convencional, si el sujeto no se guía con instituciones convencionales y no asimila sus valores, lo que le llevará a transgredir las normas.
- El modelo también menciona la importancia de los procesos de aprendizaje dentro de los grupos más próximos como el grupo de amigos, donde se refuerzan y se modelan las desviaciones de la conducta.
- En el modelo se recuperan las situaciones del contexto, los procesos de socialización, las cuestiones de las tensiones o estrés y las implicaciones que todos estos tienen en las conductas desviadas o problemas externalizados.
- Bajo dicho modelo es posible incorporar distintas teorías, es por ello que se retoman los contenidos incluidos en el curso-taller para el análisis de las corrientes del concepto de adolescente, las teorías cognitivas de Ausubel, Hanesian y Novak (1983), así como la Programación Neurolingüística de Richard Bandler y John Grinder.

El diseño debe considerar un marco teórico conceptual. Éste se orienta hacia la praxis; y tiene como meta el lograr una comprensión crítica de la realidad social. En este sentido la formación se concibe “como un proceso de potenciación y habilitación crítica de los individuos y los grupos, que permita transformar las maneras de percibir, comprender y actuar con el mundo, y en este proceso, obtener como resultados la autoafirmación del hombre, su autonomía y su

responsabilidad” (Hernández, 2007, p.22). Es por ello que en el curso-taller la metodología didáctica se basa en la didáctica crítica que se apega a este tipo de diseño y desde la primera sesión se plantean contenidos teóricos con actividades que lleven a los participantes a reflexiones tanto individuales como grupales.

Para lo cual dentro del diseño también se incluye la Taxonomía de Bloom (2000). La idea central de esta taxonomía es aquello que los Educadores deben querer que los alumnos sepan es decir son los Objetivos Educativos. Tienen una estructura jerárquica que va desde lo más simple a lo más complejo o elaborado, hasta llegar al de la evaluación. Cuando los maestros programan deben tener en cuenta estos niveles y mediante las diferentes actividades, deben ir avanzando de nivel hasta conseguir los niveles más altos

En 1948 un grupo de Educadores asumieron la tarea de Clasificarlos Objetivos Educativos, propusieron desarrollar un sistema de clasificación en tres aspectos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor.

Es por ello que se retoma esta parte de Blomm (2000) ya que los objetivos del diseño del curso taller se requiere, que cuenta con características o más bien de los niveles que este propone lo cuales son:

- Conocimiento: El cual implica conocimiento de hechos específicos y conocimientos de formas y medios de tratar con los mismos, conocimientos de lo universal y de las abstracciones específicas de un determinado campo del saber. Son de modo general, elementos que deben memorizarse.
- Comprensión: El conocimiento de la comprensión concierne el aspecto más simple del entendimiento que consiste en captar el sentido directo de una comunicación o de un fenómeno, como la comprensión de una orden escrita u oral, o la percepción de lo que ocurrió en cualquier hecho particular.
- Aplicación: El conocimiento de aplicación es el que concierne a la interrelación de principios y generalizaciones con casos particulares

o prácticos en que se requiere la habilidad para utilizar comprensiones logradas, en situaciones nuevas mediante lo cual se demuestra que se usara o se utilizara correctamente para resolver un problema real o ideal, planteado mental o concretamente términos científicos, en una discusión relativa al campo de fenómenos pertinentes.

- **Análisis:** El análisis implica la división de un todo en sus partes y la percepción del significado de las mismas en relación con el conjunto. El análisis comprende el análisis de elementos, de relaciones, etc. El cual se requiere la habilidad de descomposición de una o todas sus partes constituyentes.

Las características antes mencionadas se retoman en los objetivos puesto que determinan la mayoría de ellos para la estructura del curso taller.

### **5.1.1 Objetivo del curso-taller**

Brindar al docente de secundaria, elementos teórico-prácticos mediante temas centrados en la adolescencia, modelos y teorías de los problemas externalizados, así como el docente ante dichos problemas que le permita resolver los problemas externalizados del estudiante en el aula, como la agresividad, la desobediencia y las conductas desafiantes, retomando elementos prácticos como la integración de la programación Neurolingüística y el modelo de integrador.

#### **Objetivos de aprendizaje:**

*El docente podrá:*

a) Adquirir conocimientos: El docente aprenderá a seleccionar estrategias aplicables a los problemas externalizados,

b) Comprender: Los problemas externalizados, así como las estrategias que se les presentara a los docentes durante el curso- taller,

c) Aplicar: El docente aprenderá a utilizar estrategias para solucionar los problemas externalizados.

d) Analizar: El docente podrá analizar desde lo teórico hasta lo práctico los problemas externalizados,

Con respecto a las estrategias, después del análisis de conceptos y elementos teóricos, se trata de que principalmente el docente sea capaz de proponer una estrategia específica que incluya las estrategias vistas en el curso, para aplicarlas con los adolescentes en el aula, es por ello que se plantea el siguiente objetivo del curso-taller.

### **5.1.2 Contenido temático**

Los temas que se propone abordar en cada sesión, son:

#### Sesión 1. La adolescencia

- a) Teorías de la adolescencia. Corrientes biológico-evolutivas y antropológico-histórico-culturales.
- b) Desarrollo social y moral del adolescente.
  - Cómo conocemos a otros y nos relacionamos con ellos.
  - Cómo crear una comunidad moral en la escuela.

#### Sesión 2. Inteligencia y aprendizaje

- a) Factores cognoscitivos en el aprendizaje
  - La práctica
  - Materiales didácticos
- b) Factores motivacionales del aprendizaje
  - Incremento de la motivación en el salón de clases

#### Sesión 3. Problemas externalizados del adolescente dentro del aula.

- a) Causas de la agresividad escolar
- b) Tipos de hechos violentos

- c) Estrategias de actuación
- d) La Programación Neurolingüística para la atención de problemas externalizados del adolescente dentro del aula.
  - ¿Qué es la Programación neurolingüística?
  - Cambio de perspectiva en la PNL.

Sesión 4. Estrategias para resolver problemas externalizados de los adolescentes en el aula.

- a) ¿Técnica o estrategia?
- b) Factores relativos a los aspectos personales
- c) Estrategias esenciales de enseñanza y enseñar a pensar
- d) Estrategias de PNL
  - Resolver los conflictos internos

Sesión 5. Estrategias para resolver problemas externalizados de los adolescentes en el aula.

- a) Estrategias de PNL
  - El alivio de las situaciones traumáticas
  - Manejo del perdón
- b) Estrategia personalizada para la atención de problemas externalizados del adolescente o elaboración de una secuencia didáctica.
  - Guía para la elaboración de una secuencia didáctica

### **5.1.3 Duración:**

El curso-taller está planteado para un total de 25 horas, distribuidas en 5 sesiones de 5 horas cada una, de acuerdo a las posibilidades que la escuela defina.

### **5.1.4 Metodología para el desarrollo del curso-taller**

La metodología está basada en la didáctica crítica, dado el nivel de análisis que se requiere y la necesidad de una reflexión de la praxis del docente. La

didáctica crítica refiere que el sujeto reflexione acerca de posibles modificaciones o cambios personales con respecto a actitudes, valores, sentimientos, aptitudes y capacidades, así como del hacer cotidiano o profesional; pero también trata de que el sujeto se atreva a adquirir nuevos conocimientos teóricos para construir propuestas personales e innovadoras.

Desde la perspectiva teórica de la Didáctica Crítica, se aborda el rol que deben desempeñar las profesoras y profesores. Por una parte, asumiendo un papel científico: la o el docente es un científico del aula, porque relaciona la teoría con la práctica, analiza el aula desde diversas posiciones teóricas, que a su vez le permiten una praxis educativa. El docente tiende a desenvolverse dentro de la Didáctica Crítica, porque hace de la reflexión teórica un instrumento de acción. Es decir, visualiza la educación como un fenómeno social y por ello entiende que, dentro del salón de clases, debe considerar niveles de análisis que le permitan entender al aula como una realidad específica, lo social como subconjunto de lo ambiental y lo escolar como subconjunto de lo institucional. A su vez, comprende que el proceso de aprendizaje y enseñanza, se encuentra vinculado a aspectos propios de la docencia como la finalidad, la autoridad, las interacciones y el currículo. Así como asumen el rol de agentes de transformación. (Rojas, s.f., p. 94).

El enfoque, por tanto, coloca a la reflexión y su relación con la práctica, como elementos centrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que concebir una clase sin ésta relación, resulta inconcebible y propio de mentes situadas bajo enfoques tradicionales, o como diría Freire (1985) bajo enfoques “bancarios” (p. 12) , donde el docente únicamente concibe a los sujetos como aquellos en donde hay que depositar el conocimiento de conceptos o el conocimiento de prácticas sin una interrelación crítica y reflexiva entre ambos.

La didáctica crítica no se reduce a ilustrar únicamente la conciencia de lo práctico, sino que incluye preconceptos, conceptos, teoría, modelos y concepciones fundamentadas de una concepción de sujeto más integral (en éste caso de una concepción de adolescente más humana), así como de una escuela y de una enseñanza democrática. Estos elementos se someten a reflexiones, constantes revisiones, análisis críticos de sus descubrimientos y “a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos” (Rojas, s.f., p. 95).

En el caso específico del curso-taller, se guía al docente desde la primera sesión a que conozca y entienda la teoría con relación al concepto de adolescente que le permita reflexionar acerca de sus propios conceptos. En el mismo sentido se le lleva a comprender y analizar que existe una teoría construida en el campo del conocimiento científico para explicar y caracterizar los problemas externalizados del adolescente, posteriormente y dadas las confusiones que el docente ha tenido con respecto a la diferencia entre técnica y estrategia, se le lleva a precisar estos conceptos para posteriormente trasladarlos al reconocimiento y análisis de estrategias específicas que en su vida profesional ha implementado para resolver dichos problemas. Por último, se conoce y analiza el modelo de la PNL como una posibilidad para la atención de problemas externalizados desde su raíz emocional más que de la conducta misma. Todo lo anterior se prepara y desarrolla para que al final el docente se sienta en la posibilidad de crear una estrategia para la atención de problemas externalizados del adolescente.

La interpretación de los conceptos, teorías y modelos con relación al contexto del docente son pensados en el curso-taller para llegar a construir estrategias coherentes, sustentadas y propiciadoras del desarrollo integral del adolescente y del manejo adecuado de conductas o problemas externalizados.

Es por ello que el conductor (de perfil profesional psicológico) del curso-taller debe evitar colocarse en una actitud que promueva el dogmatismo, con ausencia de conciencia histórica y social, con el abordaje de contenidos



desconectados de las prácticas de los docentes. El conductor debe visualizar a personas críticas y creadoras de nuevas alternativas, que son capaces de replantear las posibilidades de resolver los problemas externalizados del adolescente a través de vínculos de cooperación e igualdad que lleven tanto al docente como al adolescente a saber hacer y saber ser.

El conductor (psicólogo) reconoce los conocimientos del docente participante y los articula con los conceptos, teorías y modelos estudiados, pero, sobre todo, tiene la capacidad de cuestionar su propio ejercicio de autoridad y cómo éste impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que promueve la autonomía, la reflexión, la crítica y la transformación del docente en sus maneras de pensar, actuar y concebir su vida profesional y su relación con los estudiantes.

La didáctica crítica se relaciona por tanto con el enfoque psicológico del taller con respecto a las teorías del adolescente, porque se concibe a éste desde una visión integral, y promueve la reflexión de qué tipo de adolescente se está concibiendo en el aula. Un adolescente que tiene la oportunidad de relacionarse con un docente que toma en cuenta sus cambios internos, pero también las repercusiones de las influencias externas que recibe, de tal manera que es comprendido y reconocido como un ser capaz, pensante y con decisiones respetables y propias, así como con conductas que en lugar de ser reprochadas son comprendidas y colocadas de una manera humana, en el diálogo y reflexión tanto del adolescente como del estudiante.

En general pueden aparecer docentes en el curso-taller que se quejen amargamente de los adolescentes y los problemas que estos les provoquen, pero la mirada de la didáctica crítica, lleva a estos docentes a considerar otros aspectos tanto teóricos como prácticos que le permitan reconfigurar sus actitudes y su práctica al interior del aula y en la escuela en general.

El conductor del curso-taller por tanto facilita que el docente participante termine el curso, como un ente tolerante, comprensivo, crítico, empático y cuestionador, pero sobre todo transformador del entorno que le rodea; actitudes que le permitirán aprovechar de mejor manera los talentos, conocimientos y experiencias de todos los participantes y que logrará a través de las estrategias de cognitivas y de la PNL que aprenda en el curso-taller. Porque un docente que lastima, ofende, minimiza, trasgrede y se coloca como una autoridad superior frente al estudiante, más que como un facilitador del aprendizaje, no tiene cabida en una didáctica crítica y mucho menos en un curso-taller donde se pretende comprender a otro ser humano, en este caso, al adolescente.

Por otro lado, con respecto al fundamento práctico, se muestran a los docentes, estrategias basadas en la PNL que propone Armendáriz (1999)<sup>11</sup> para la ubicación de estados emocionales, en concordancia con la hipótesis que se ha planteado al inicio de este apartado de que el reencuadre de dichos estados es lo que permite que los problemas externalizados favorezcan las conductas agresivas y disruptivas de los adolescentes.

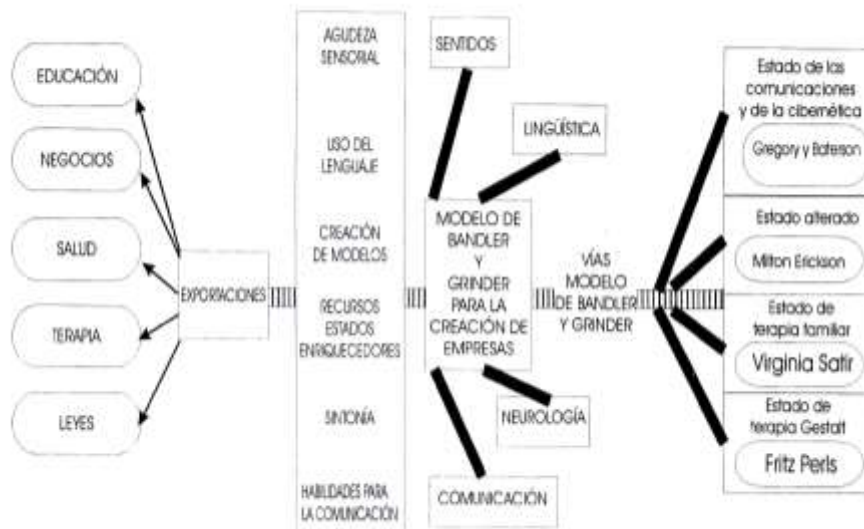
En la actualidad la PNL consta de una amplia gama de estrategias que ayudan a optimizar la comunicación y la convivencia humana, y todas ellas tienen una amplia gama de aplicación, sin embargo, no todas son fáciles de aplicar por personas que no cuenten con la preparación específica en PNL, por lo que resulta importante elegir aquellas que sean aplicables por cualquier persona. Dicha facilidad reside en la manera en que se describen para que otras personas la puedan implementar.

En el caso del curso-taller, el aporte principal es que se han elegido estrategias que tienen esa característica descriptiva y que por lo tanto representan una posibilidad de que el conductor y los docentes participantes, puedan aplicarlas con certeza de lo que están haciendo.

---

<sup>11</sup> La descripción de las estrategias que se trabajarán en el curso se incluye en la sección de anexos, sin embargo, es importante mencionar que en las sesiones 4 y 5, los participantes no sólo contarán con la lectura de éstas, sino con la explicación y sustento que plantea el autor en su texto para que sea comprendida su estructura, sentido y condiciones para aplicarlas.

La metodología para desarrollarlas se basa en la que la PNL que es utilizada en ciertos ámbitos, y sobre todo para la comunicación para un cambio de conducta, ya que el significado de la comunicación es la respuesta que uno obtiene. (Cuadro explicado dentro del capítulo 4)



Dicho reencuadre parte del principio de que lo más importante no es centrarse en el problema sino en la solución, esto a través de una comunicación y encuadre psicológico, es decir, el contexto cognitivo que envuelve determinado suceso o experiencia, donde se reinterpretan los problemas y se encuentran soluciones.

La estrategia del reencuadre<sup>12</sup> toma en cuenta:

- a) Identificar un problema que quiera resolver.
- b) Saber en qué me afecta ese problema, qué consecuencias tiene en mi conducta.

<sup>12</sup> Los docentes no resuelven un problema en el momento inmediato, así no funciona la PNL ni alguna estrategia o terapia que se precie de ser seria, por el contrario, tanto el docente como el adolescente al que le aplique las estrategias de PNL, tendrán un efecto observable en distintos momentos o circunstancias, pero lo que es un hecho, es que el cambio sucederá, esto de acuerdo a lo que la PNL ha comprobado suficientemente a lo largo del tiempo en que se ha aplicado.

- c) Tener claridad de lo que quiero hacer con ese problema, por qué y para qué.
- d) Aprender a dirigirse conscientemente para experimentar una situación externa que favorezca los cambios que ha generado el problema.

Los problemas externalizados del adolescente, como se ha ido analizando, tienen una relación con los estados emocionales de los adolescentes relacionados con conflictos internos que son inseparables de la existencia humana, pero que, según su magnitud, pueden afectar en mayor o menor grado en los estados personales, de relación con los otros, familiares, problemas conductuales, cognitivos y emocionales.

Los conflictos internos pueden ser “improductivos o saludables” (Armendáriz, 1999, p. 114). Cuando son improductivos o limitantes llevan a que las personas no se comprendan a sí mismas y acusan a los demás, como una forma de mecanismo de defensa, incluso pueden afectarse emocionalmente de manera intensa y desagradable, y son estos conflictos los que pueden llevar a los sujetos a conductas hostiles, agresivas y violentas.

Algunos ejemplos de problemas internalizados que pueden ser atendidos con las estrategias de Armendáriz y que tienen relación con algunas causas emocionales que según García (s/f) son:

- a) Problemas de violencia contra otras personas: en general la causa es el sufrimiento psicológico además puede adoptar múltiples formas según la persona que lo padezca le encuentre o no sentido o explicación al malestar que padece. Existen una primera forma de padecimiento a los que las personas encuentran explicación o sentido (por ejemplo, el sacrificio ante situaciones límites, una huelga de hambre, etc.) que no suelen ser catalogadas como trastornos psicológicos. Una segunda forma de padecimiento consiste en que quién los sufre no termina de explicárselo o darle sentido (por lo general se trata de trastornos afectivos de tipo depresivo o ansioso). Un tercer grupo, más

problemático, son los casos donde la persona que padece el malestar si le encuentra sentido a su sufrimiento, pero aquellos que le rodean no se lo encuentran (por lo general se trata de casos de trastornos mentales graves como las psicosis). Y, por último, el cuarto grupo, se caracteriza más bien por hacer sufrir a otros, independientemente del grado de malestar subjetivo de esa persona (se suele relacionar con trastornos graves y antisociales de la personalidad), es en este último grupo donde se encuentran la mayoría de los adolescentes que ocasionan problemas a sus compañeros.

- b) Problemas de desobediencia. Son muchas las causas de la desobediencia ya que esto depende de la circunstancia de vida de cada adolescente, sin embargo, una de las principales es la ansiedad que implica la preparación de la persona ante situaciones que percibe erróneamente como amenazadoras o peligrosas haciendo que esta se prepare para defenderse o escaparse. También este pensamiento suele hacer que se minusvalore la propia capacidad de hacer frente a la situación y por tanto se transforma en una actitud en la que el adolescente busque demostrar lo contrario a lo que siente, es decir, que busque demostrar que se valora sobremanera. Su conducta puede incluir los gritos, o la mentira o bien, la conducta de escapar.

Las estrategias que se trabajan en el curso-taller, atienden conflictos o conductas que el docente decida resolver, estos conflictos no son determinados por el docente sino por el adolescente, quien aprenderá a identificarlos para que posteriormente ayude a los adolescentes a lograr lo mismo.

En general, las emociones que ocultamos como odio, agresión e ira se convierten en ansiedad, soledad, miedo y depresión y se manifiestan en conductas o problemas externalizados, por eso las estrategias de la PNL son una excelente herramienta que se visualiza en este curso-taller como alternativa para atender las causas fundamentales de las conductas problema del adolescente.

Las estrategias de PNL en general pretenden que al final, el docente comprenda que enseñar es transformar y, por tanto, las estrategias para enfrentar los problemas externalizados, habrán de guiar al estudiante para sentirse transformado desde el interior y reflejarlo en sus conductas. Mediante un lenguaje comprensible y una comunicación adecuada.

En general la metodología del taller permite que aquellos aprendizajes que el docente logre, sean reflexionados, analizados e incorporados a la vida personal desde una visión crítica, la cual se basa en la transformación del entorno, en este caso, de la práctica que el docente desarrolla en el aula y en el comportamiento de los adolescentes que tiene como alumnos.

Para facilitar la conducción del curso-taller la dirección del mismo, se describen algunas actividades en las cartas descriptivas (que se encuentran en los anexos) y que a continuación se muestran. Y que servirán para el docente como análisis y evaluación que haga de la teoría y las estrategias que conozca y viva en el curso-taller, así como su experiencia y conocimientos formativos previos, le permitirán configurar una visión bajo la cual logre crear una estrategia o una secuencia que proponga para la atención de problemas externalizados del adolescente.

### 5.1.5 Actividades a realizarse por sesión

#### CARTA DESCRIPTIVA No 1

Conductor (a): \_\_\_\_\_

Objetivo Específico: Adquirir un concepto más ampliado de adolescencia, así como su relación con el desarrollo social y moral del adolescente.

*Sesión 1: La adolescencia.*

Actividad N° 1	Presentación del Curso-Taller
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"><li>• El conductor entrega a los participantes las tres lecturas que habrán de realizar al igual que el temario general del curso-taller, sus fundamentos, perspectiva, objetivos y temáticas a abordar por sesión, así como la perspectiva de evaluación y los instrumentos para la evaluación por sesión.</li><li>• Para comenzar la sesión parte de una pregunta detonadora ¿qué entienden por adolescencia? Anotan sus respuestas. El conductor guía al grupo a que, en base en la lectura de Lozano, distingan las dos corrientes fundamentales en las que se pueden ubicar los conceptos de adolescencia que se han desarrollado en el campo de la psicología (corriente biológica-evolutiva y antropológica-histórica-cultural), de tal manera que en equipos de tres personas elaboren un mapa conceptual donde distingan las teorías y los autores que pueden ubicarse en cada corriente.</li><li>• Cada equipo expone el mapa conceptual que elaboraron</li></ul>

	<p>y se discute grupalmente si encuentran alguna corriente de las teorías de la adolescencia a donde puedan ubicar su concepto, de acuerdo a lo revisado en la lectura de Lozano.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• De manera crítica e inductiva se plantea un análisis acerca de las siguientes preguntas: ¿qué diferencia hay entre ubicar el concepto de adolescencia desde una visión biológica-evolutiva y una antropológica-histórico-cultural? ¿Qué ventajas tiene para el docente, el concebir al adolescente desde una visión integral, es decir, en donde confluyan las dos corrientes revisadas en Lozano?</li><li>• El conductor plantea que es necesario enlazar las concepciones de adolescencia con aspectos y características del desarrollo social y moral del adolescente, para lo cual se plantea un análisis con respecto a los temas de la sesión: Cómo conocemos a otros y nos relacionamos con ellos y cómo crear una comunidad moral en la escuela, los cuales pueden ser analizados con las lecturas de Meece. Las preguntas para el análisis pueden ser las siguientes: ¿cómo se desarrolla la conducta agresiva del adolescente, tomando en cuenta qué es agresión y cómo va cambiando ésta de acuerdo a la edad? ¿cuáles son las causas de la agresión física? ¿qué plantea Meece con respecto a las iniciativas de las escuelas para reducir la agresión? ¿qué efectos tiene la violencia que el adolescente observa en la televisión? ¿qué conexión tiene el razonamiento moral y la conducta? ¿cómo se crea una comunidad moral en la escuela?</li></ul>
--	--



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El conductor y los participantes concluyen la sesión comentando lo que observó en la mayoría, con respecto a los aprendizajes esperados. Se hace la petición de que cada participante entregue en la próxima sesión un escrito donde exprese aquellos elementos en los que considera que aún debe reforzarse con una segunda lectura de los textos de la sesión. Éste escrito puede ser tomado en cuenta por el conductor para la elaboración de las guías de observación de la sesión no. 1. También es importante analizar la importancia personal que ha tenido la revisión de los temas de la sesión. Las guías de observación pueden ser individuales, dependiendo del número de participantes, o por grupo (se hace una propuesta en la sección de anexos tal y como se explica en el apartado de evaluación del curso).</li> <li>• Se acuerda con el grupo que la actividad que habrán de realizar fuera de la sesión es la lectura de los materiales de la sesión 2 y ver en casa la película de Los coristas. Comenzar a reflexionar en casa acerca de la relación de la película con las lecturas de la sesión no. 2.</li> </ul>
Material	<p>Lecturas para los docentes:</p> <p>Lozano, V. A. (2014). Teoría de Teorías sobre la Adolescencia. Última década (no. 40), 11-36.  <a href="https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002">https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002</a>.</p> <p>Meece, J. (2000). Cómo conocemos a otros y nos relacionamos con ellos. En Desarrollo del niño y del adolescente (1ª ed.) (pp. 295-306). México: SEP.</p> <p>Meece, J. (2000). Desarrollo moral. En Desarrollo del niño y del</p>

	adolescente (1 <sup>a</sup> ed.) (pp. 306-311). México: SEP.
Tiempo	5hrs
Evaluación	El conductor entrega unas guías de observación al docente para que realice sus registros de avance en cada sesión. Cada guía de observación se encuentra en los anexos  Anexo N°1 La adolescencia

## CARTA DESCRIPTIVA No. 2

Conductor (a): \_\_\_\_\_

Objetivo Especifico: Aplicar o diseñar estrategias que ayuden al adolescente a modificar sus conductas agresivas tomando en cuenta que existen factores cognitivos, afectivos y sociales que deben considerarse en el salón de clases para dicha aplicación.

### *Sesión 2: Inteligencia y Aprendizaje*

Actividad N°2	Análisis de película (los coristas)
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"><li>• En equipos de cuatro se analiza ¿Qué elementos de la película se relacionan con las lecturas de Ausbel? Novak y Hanesian?</li><li>• Posteriormente se discute grupalmente que materiales utiliza Pierre Morhange para trabajar con los estudiantes ante un ambiente donde las conductas violentas y agresivas son una constante que enfrenta desde su llegada.</li><li>• Se analiza grupalmente y de acuerdo a la película, cuáles son las condiciones generales de la práctica que se pueden analizar, así como los factores afectivos y sociales que se van manifestando para el logro de los aprendizajes. Se orienta al grupo a que se distingan esos factores desde una perspectiva autoritaria y una perspectiva más orientada al reconocimiento de los adolescentes estudiantes.</li><li>• En los mismos equipos de cuatro personas que trabajaron al inicio de la sesión, se elaboran mapas conceptuales donde se recuperen qué factores</li></ul>

	<p>cognitivos, afectivos y sociales deben tomarse en cuenta en el salón de clases para promover cualquier tipo de aprendizaje, en especial, para aplicar o diseñar estrategias de intervención cognitiva y emocional que ayuden al adolescente a modificar sus conductas agresivas, esto con relación a las lecturas y a lo analizado grupalmente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El conductor y el grupo establecen conclusiones acerca de los aprendizajes esperados logrados.</li> <li>• Se acuerda con el grupo que cada participante entregue en la próxima sesión, un escrito donde exprese aquellos elementos en los que considera que aún debe reforzarse con una segunda lectura de los textos de la sesión. El escrito puede ser tomado en cuenta por el conductor para la elaboración de la guía de observación de la sesión no. 2. También es importante analizar la importancia personal que ha tenido lo aprendido en la sesión.</li> <li>• Se acuerda que, para la próxima sesión, cada participante habrá de traer leídas y analizadas las lecturas de la sesión no. 3, así como la descripción escrita de un caso de violencia o agresión, que le haya tocado enfrentar en el salón de clases al participante y la estrategia que utilizó para el caso.</li> <li>• El docente realiza la guía de observación de la sesión.</li> </ul>
Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Película</li> <li>• Papel bon</li> <li>• Marcador</li> </ul>

	<p>Lectura para los decentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ausubel D. P., Novak J. D. y Hanesian, H. (1976). La práctica. En Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo (pp.273-306). México: Trillas. _____ (1976).</li> <li>➤ Materiales didácticos. En Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo (pp. 308-344). México: Trillas. _____ (1976).Factores motivacionales del. Aprendizaje. En Psicología educativa.</li> <li>➤ Un punto de vista cognoscitivo (pp. 347-374). México: Trillas. Cohn A., Perrin J. y Jugnot G. (Productores), &amp; Barratier C. (director). (2004). Los Coristas. Francia: Galatée Films</li> </ul>
Tiempo	5hrs.
Evaluación	Se entrega guía de observación, anexo N°2 inteligencia y aprendizaje

### Carta descriptiva No. 3

Conductor (a): \_\_\_\_\_

Objetivo específico: Analizar estrategias que se han aplicado cuando el docente los ha enfrentado, colocando a la PNL como una posibilidad para contribuir a la mejora de dichas estrategias.

#### *Sesión 3: Problemas Externalizados del Adolescente dentro del aula*

Actividad N° 3	<p>Se dará a conocer:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La programación neurolingüística para la atención de problemas externalizados del adolescente dentro del aula; en donde se aborda ¿Qué es la PNL? Y sus cambios de perspectiva de la misma</li><li>• Causas de la agresividad escolar</li><li>• Tipos de hechos violentos</li><li>• Estrategias de actuación: resolver los conflictos internos, el ser del espejo</li></ul>
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se aborda con el grupo si existe o no algún comentario acerca de la guía de observación que se entregó en la sesión pasada.</li><li>• El conductor comienza recuperando la lectura de las experiencias descritas por los participantes con respecto a conductas violentas o agresivas de los adolescentes que les haya tocado enfrentar, así como las estrategias que</li></ul>

implementaron.

- Una vez que se hayan leído las experiencias y las estrategias, se pide a los participantes que en equipos de tres personas discutan cuáles consideran que pueden ser las posibles causas de agresividad de los casos que expusieron, qué tipos de hechos violentos fueron y de acuerdo a la lectura, cómo analizan la o las estrategias que implementaron.
- Después de que el grupo ha vertido sus opiniones, se plantea por parte del conductor una ubicación teórico-conceptual a través de una presentación electrónica, de los problemas externalizados, esto de acuerdo a lo que se sugiere en la ficha no. 1 de la sección de Anexos de la presente tesina.
- El conductor plantea que una de las alternativas para modificar estados emocionales que ayuden al adolescente a modificar conductas agresivas, han sido atendidas por la Programación Neurolingüística. Cada equipo discute qué es y su función para el cambio de perspectiva, esto como base de un cambio de conducta agresiva.
- Se acuerda con el grupo que cada participante entregue en la próxima sesión, un escrito donde exprese aquellos elementos en los que considera que aún debe reforzarse con una segunda lectura de los textos de la sesión. El escrito puede ser tomado en cuenta por el conductor para la elaboración de la guía de observación de la sesión no 3.
- Se acuerda que, para la próxima sesión, cada participante habrá de traer leídas y analizadas las lecturas de la

	<p>sesión no. 4, así como un mapa mental de las mismas. También se acuerda que, en equipos de tres personas, traigan un papel bond y marcadores y crayones de colores para la próxima sesión.</p>
Material	<p>Lectura para los decentes:</p> <p>Harris, C. (2001). ¿Qué es la Programación Neurolingüística? En Los elementos de PNL (pp. 17-47). España: Bolsillo EDAF.</p> <p>Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El Clima escolar como factor de calidad (pp. 31-84 y 149-169). España: Narcea</p>
Tiempo	5hrs
Evaluación	<p>Guía de observación</p> <p>anexo N°3 problemas externalizados del adolescente dentro del aula.</p>



#### Carta descriptiva No. 4

Conductor (a): \_\_\_\_\_

Objetivo específico: Identificar que es una estrategia, así como la importancia de poder establecer algunas de ellas para posteriormente manejar el aspecto emocional del adolescente.

*Sesión 4: Estrategias para resolver los problemas externalizados de los adolescentes en el aula.*

Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se aborda con el grupo si existe o no algún comentario acerca de la guía de observación que se entregó en la sesión pasada.</li><li>• El conductor recupera los mapas mentales para realizar una retroalimentación de la sesión pasada, a través de la explicación de uno o dos mapas mentales.</li><li>• El conductor plantea la reflexión de si el mapa fue utilizado en el curso como una técnica o estrategia y por qué.</li><li>• Derivado de las participaciones el conductor plantea que, para tener mayor claridad en la reflexión, es importante discutir si es lo mismo una técnica que una estrategia y qué plantea Monereo al respecto. Se recuperan las opiniones de los docentes.</li><li>• Se pide a los participantes que por equipos de tres personas realicen un mapa mental. La mitad del grupo lo realiza con respecto a los factores relativos a los aspectos personales y la otra mitad con respecto a las estrategias esenciales de enseñanza y enseñar a pensar.</li><li>• Una vez terminados los mapas mentales, se divide el</li></ul>
---------------	--

	<p>grupo en dos partes (de acuerdo al tema trabajado) y se organiza una mesa de diálogo donde cada grupo expone y discute con el otro lo expresado en el mapa. Para su realización ocuparán el papel bond y los marcadores de colores.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Después del diálogo y reflexiones, el conductor orienta conclusiones acerca de los elementos que deben tomarse en cuenta para implementar o diseñar estrategias para el aula, donde se oriente a los adolescentes al manejo de estados emocionales que repercutan en conductas agresivas.</li><li>• El conductor invita a los participantes a que se desarrolle en el grupo, la estrategia de resolución de conflictos internos. Para ello es importante que se explique a los participantes que se debe hacer una introducción donde se advierta que la concentración es un factor importante, por lo que se deben evitar cualquier tipo de interrupciones, también debe disponerse físicamente a estar relajado y a seguir auditivamente la estrategia que será mencionada por el conductor (la cual leerá del texto de Armendáriz). El generar un ambiente donde se reflexione la importancia de la concentración y disposición a vivir la estrategia es fundamental para el desarrollo de la misma.</li><li>• Después del desarrollo de la estrategia, se recuperan las experiencias de los participantes en cuanto a lo que experimentaron y aprendieron.</li><li>• El conductor y el grupo establecen conclusiones acerca de los aprendizajes esperados logrados.</li></ul>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se acuerda que, para la próxima sesión, cada participante habrá de traer leídas y analizadas las lecturas de la sesión no. 5, así como un adelanto de una estrategia que diseñen tomando en cuenta todo lo aprendido hasta el momento o una secuencia didáctica basada en los elementos aportados por Díaz B. para el diseño de la misma, donde se recuperen las estrategias y contenidos trabajados en las sesiones desarrolladas hasta el momento.</li> </ul>
Material	<p>Lectura para los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Monereo C. (coord.), Castelló M., Clariana M., Palma M., Pérez M. L. (2012). Estrategias de enseñanza y aprendizaje (pp. 18-44, 79-97). México: Graó.</li> <li>➤ Eggen P. D. y Kauchak Donald P. (2009). Estrategias esenciales de enseñanza y Enseñar a pensar. En Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos Curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento (pp. 80-116). México: FCE.</li> <li>➤ Armendáriz R. R. (1999). Sanando heridas emocionales. Programación Neurolingüística e hipnoterapia ericksoniana aplicada a la salud (pp.113-133). Colombia: Pax México.</li> </ul>
Tiempo	5hrs
Evaluación	<p>Guía de observación</p> <p>Anexo N° 4 estrategias para resolver problemas externalizados dentro del aula.</p>

## Carta descriptiva No. 5

Conductor (a): \_\_\_\_\_

Objetivo específico: Aplicar el diseño de una estrategia que incorpore algunos principios o características de las estrategias aprendidas en el curso-taller, o bien, de una secuencia didáctica para la aplicación de las estrategias con los adolescentes.

Sesión 5: Estrategias para resolver problemas externalizados de los adolescentes dentro del aula.

Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se aborda con el grupo si existe o no algún comentario acerca de la guía de observación que se entregó en la sesión pasada.</li><li>• El conductor sigue las especificaciones de las estrategias de alivio de las situaciones traumáticas y manejo del perdón, siguiendo cada uno de los procedimientos que se plantean en el texto de Armendáriz.</li><li>• Después del desarrollo de la estrategia, se recuperan las experiencias de los participantes en cuanto a lo que experimentaron y aprendieron. Se plantea que, con base a todas experiencias, las que han tenido de manera personal a lo largo de su vida profesional y lo aprendido en el curso, continúen o enriquezcan la estrategia diseñada o la secuencia didáctica elaborada.</li><li>• Se da un tiempo para la construcción de las propuestas, de acuerdo al criterio del conductor y consideraciones del grupo.</li><li>• Se discuten algunas de las propuestas y se establece un acuerdo con el grupo para intercambiar lo elaborado por correo electrónico, de tal manera que todos los</li></ul>
---------------	---

	<p>participantes cuenten con un banco de estrategias que puedan aplicar posteriormente en sus aulas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El conductor y los participantes orientan una valoración del curso de acuerdo al logro de los aprendizajes esperados y la actividad crítica que constantemente se generó.</li> </ul>
Material	<p>Armendáriz R. R. (1999). Sanando heridas emocionales. Programación Neurolingüística e hipnoterapia Ericksoniana aplicada a la salud (pp.135-182). Colombia: Pax México.</p> <p>Díaz B. A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Recuperado: de <a href="http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluación/Factores%20de%20Evaluación/Práctica%20Profesional/Guía-secuencias-didacticas_Angel%20Díaz.pdf">http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluación/Factores%20de%20Evaluación/Práctica%20Profesional/ Guía-secuencias-didacticas_Angel%20Díaz.pdf</a></p>
Tiempo	5hrs.
Evaluación	<p>Guía de observación</p> <p>Anexo N°5 estrategias para resolver problemas externalizados dentro del aula</p>

### 5.1.6 Criterio de evaluación

La evaluación a los docentes participantes durante el desarrollo del taller, será formativa<sup>13</sup>, Allal (citado en Mottier 2010, p.51), distingue tres formas de regulación asociada a la evaluación formativa que se puede resumir de la siguiente manera:

- a) La *regulación interactiva*. La evaluación formativa se funda en interacciones del alumno con el docente, con los otros alumnos y/o con material que se orienta hacia una autorregulación del aprendizaje. La regulación interactiva designa formas de *mediación social* cuya función es sostener la regulación del aprendizaje del alumno. Se orienta hacia adaptaciones continuas en el transcurso del aprendizaje, en pocas palabras se valora por parte del docente la disposición a la comunicación, la retroalimentación que logren los participantes tanto a favor de otros compañeros como del curso. Dicha valoración puede ser expresada en las guías de observación.
- b) La *regulación retroactiva* (o “solución”, según el modelo de Bloom). La evaluación formativa permite identificar los objetivos alcanzados o no alcanzados por cada alumno. La regulación retroactiva indica que el *feedback* producido por la evaluación formativa lleva a la selección de los medios y métodos tendientes a la corrección o a la superación de las dificultades de aprendizaje encontradas. La acción que concierne a la regulación retroactiva puede estar en curso de realización (regulación inmediata u *on line*) o ya cumplida (regulación diferida), es decir, los participantes sobre todo pueden expresar en el final de cada sesión, cuáles fueron los aprendizajes logrados y cuáles las dificultades y acordar también con el conductor la manera de superar los retos y alcanzar los aprendizajes.

---

<sup>13</sup> Al hablar de formativo, hace referencia al estado inicial y estado final del aprendizaje que logran los docentes, por lo que dicho proceso de transición entre ambos estados, será revisado en el actuar de los docentes y sus manifestaciones reflexivas, así como en sus propuestas logradas. Dicha revisión se realiza a través de la observación tanto del conductor como del mismo grupo, a través de guías de observación donde se redactan los resultados de las observaciones

Las recomendaciones pueden ser anotadas también en la guía de observación, recordando que, en una evaluación pensada bajo el diseño curricular crítico, no mide ni asigna números, sino que apoya y retroalimenta los aprendizajes.

- c) La *regulación proactiva*. Mientras que la regulación retroactiva se dirige a objetivos no alcanzados, la regulación proactiva está vinculada con la elaboración de nuevas actividades de enseñanza/aprendizaje concebidas para tener en cuenta las diferencias entre los alumnos. La regulación proactiva concierne prioritariamente a las operaciones que exceden el control y se abre a *nuevas trayectorias de aprendizaje*. Se preocupa por la diferenciación de la enseñanza en función de las necesidades de los docentes, incluyendo a los alumnos de nivel escolar avanzado, lo cual implica que en el proceso de retroalimentación que se plantee en el final de las sesiones, los participantes también pueden sugerir cambios en la metodología prevista o en los temas que se han tomado en cuenta o en la manera en que se apliquen las estrategias o en las que se recuperen las experiencias personales.

Lo importante es que los participantes se den cuenta de sus avances a través del registro de los mismos, para que los vaya recuperando y valorando, orientándolos hacia una mejor satisfacción personal, por lo que el instrumento más idóneo es la guía de observación.

La guía de observación se basa en una lista de indicadores que se pueden redactar como afirmaciones o preguntas para orientar el trabajo de observación dentro del aula con base en los aspectos que se consideran relevantes por parte del conductor, sin embargo, puede haber aspectos que no se previeron y que en el momento pueden ser anotados.

La guía que se propone para el conductor en este curso, se agrega en la sección de anexos de la tesina. Ésta se da a conocer al participante al inicio del curso y al inicio de cada sesión, de tal manera que él sea quien establezca la valoración de lo que aún le haga falta reforzar.

Con el desarrollo del curso-taller y su culminación se espera que todas las estrategias aprendidas y diseñadas, representen una posibilidad para el docente de modificar sus criterios acerca del manejo de los problemas externalizados del docente, de tal manera que se motive a apoyar a los adolescentes con la implementación de lo aprendido en el salón de clases.



## Discusión, alcance y limitaciones

En todo el trabajo se han establecido una serie de planteamientos teóricos los cuales se han analizado para concluir en distintas posturas que de manera personal se construyeron durante la indagación, lectura y escritura para el desarrollo del presente trabajo.

Esto permite el tener algunos aportes que iremos analizando en este apartado.

Un aporte del presente trabajo es que se muestran las dos corrientes fundamentales en las que se pueden agrupar distintas teorías que analizan el tema de la adolescencia. Dichas corrientes son planteadas por Lozano (2004) y se distinguen por la propia evolución que han tenido a lo largo del desarrollo del conocimiento en todos los campos del saber. Dada esa evolución es lógico pensar que la primer corriente Biológica-evolutiva recupere aspectos Darwinistas de la evolución del hombre y las primeras teorías psicológicas tendientes al conductismo o la explicación biológica, donde el comportamiento de los adolescentes puede ser atribuido a la herencia genética, a las características neurofisiológicas o biológicas del ser, donde se concibe que hay características generalizables para todos los adolescentes, mientras en la segunda corriente, que es la parte fundamental de este trabajo, Antropológico-histórica-cultural *se plantea la posibilidad de comprender al ser con relación a su contexto, lo que hace que independientemente de cualquier posibilidad o imposibilidad física, evolutiva o biológica, el adolescente pueda modificar su conducta a través de las influencias propias del contexto o de una relación socializadora.* El alcance de este aporte reside en que es importante distinguir la evolución de las teorías en el campo de la psicología, ya que en muchas ocasiones resulta difícil ubicar los enfoques específicos en que cada una de ellas puede confluir.

Las corrientes analizadas se enlazan con las teorías del desarrollo cognitivo de los adolescentes, donde de igual manera se pueden distinguir autores que se ubican más en la corriente Biológica-evolutiva, como el caso de Piaget y los

teóricos que se ubican en la segunda corriente debido a sus postulados, como es el caso de Vigotsky (1993) que plantea el desarrollo de la inteligencia como resultado del proceso socializador y las influencias del contexto, o de Sternberg que le apuesta a la modificación de la inteligencia independientemente de cualquier condición biológica, física o evolutiva. Por otro lado, Gardner (1976), si bien tiende más a la segunda corriente, no deja de lado la visión biológico-evolutiva ya que retoma muchos elementos de las neurociencias.

En el abordaje que se presenta sobre todo cuando se analiza la dimensión social, se sugiere que un adolescente no puede ser explicado sólo desde un autor, o un tipo de enfoque, sino que se hace necesario que de ambas corrientes que se han dado a lo largo del tiempo para el estudio de la adolescencia, el docente retome elementos que le permitan dar cara a los problemas externalizados del adolescente en el aula, sobre todo en la corriente antropológica-histórico-cultural.

De dichos problemas externalizados también se han analizado las distintas terminologías y características que se le han atribuido desde distintas perspectivas teóricas, así como algunas conductas específicas que le permitan al docente tener un mayor conocimiento detonador para poder profundizar en el tema y sobre todo para reflexionar y aplicar posibles estrategias de intervención.

Se sugiere que los problemas externalizados han sido motivo de diversos estudios que plantean la posibilidad de pensar en un adolescente cuya conducta depende de múltiples factores de riesgo inmersos tanto en la familia, como en la escuela y en la sociedad en general, por lo que es necesario que esto se tome en cuenta cuando se trabaja en el aula con los adolescentes.

Por otro lado, al analizar los modelos explicativos de los problemas externalizados (ecológico, socio-interaccional, de estrés familiar e integrado), se observaron múltiples factores que en conclusión, se observan en conjunto como determinantes en la conducta del adolescente, es decir, tanto familia como amigos, escuela, docentes, autoridades y medios de comunicación, impactan aspectos y momentos de la vida del adolescente, lo que nos lleva a sugerir que es importante que los docentes tomen en cuenta su función en la escuela de una

manera seria y profesional, pero también es importante que otros actores lo hagan.

Algunas de las sugerencias que se brindan en algunos apartados del trabajo, se retoman para el desarrollo de los ejes relacionados con la interacción-relación, disciplina y actitud docente, de donde se puede concluir que no todo tipo de contacto con otras personas puede significar una relación, sino que es necesario tener un tipo de interacción que permita que tanto el docente como el adolescente puedan enfrentar y resolver los problemas de conducta desafiante en el aula.

De esas sugerencias las que se retoman para el diseño del curso-taller propuesto son las siguientes:

- El docente no puede tomar estrategias de acción para comprender o enfrentar los problemas externalizados dentro del aula, sin considerar que la adolescencia se sitúa entre márgenes movedizos que van de la dependencia a la independencia, de los juegos a las realizaciones, en estas franjas inestables acompañadas de cambios fisiológicos y de adaptaciones sociales, emocionales y psicológicas ayudando de esta manera al crecimiento individual de cada persona.
- Si el docente conoce de manera más profunda las etapas del desarrollo cognitivo y las características de ellas (primordialmente basándonos en la etapa de la adolescencia y en la etapa de las operaciones formales planteadas por Piaget), podrá ayudar de mejor manera al adolescente.
- Es importante que el docente comprenda aspectos y transformaciones del desarrollo emocional de los estudiantes de esta etapa; partiendo primeramente de un acercamiento a las distintas concepciones tanto en la corriente universalista como en la antropológica-histórico-cultural.
- En general, el conocimiento y manejo adecuado de los efectos tanto de los factores contextuales como escolares, permitirá al docente enfrentar las conductas desafiantes y agresivas, así como la desobediencia que el adolescente manifieste en el salón de clases.
- Ser empático con el sufrimiento del adolescente

- Ante todo, existen posibilidades que puede considerar el docente para que el adolescente sea el principal beneficiado en todos los aspectos, antes de tomar actitudes reactivas que coloquen al adolescente siempre en desventaja, ya que lejos de esperar que ellos modifiquen su conducta, habrán de reafirmar día a día actitudes que en primer lugar se volverán en su contra.
- Ante cualquier tipo de agresión, la mejor medida es que el docente establezca una comunicación entre el adolescente, el maestro, las autoridades de la escuela, los orientadores y especialistas que puedan apoyarle, ya que, en cualquiera de estos actores, puede encontrar la respuesta que necesita.
- La tarea que queda a la escuela, es la recuperación académica de los modelos y teorías explicativos de los problemas externalizados, de tal manera que el docente, al acercarse a estos conocimientos, logre una mejor intervención en la dinámica cotidiana de interacción con el adolescente.

Si el docente se coloca como la autoridad, si piensa que es él quien todo lo sabe, si considera que está solo en el momento de enfrentar las conductas desafiantes, entonces se encuentra perdido en una inmensidad que a lo único que lo puede llevar es a tener conductas agresivas, vengativas y de búsqueda de poder.

En general, en el desarrollo del trabajo se pondera la actitud del docente como una posibilidad divergente e integral, en donde se encuentre el equilibrio de manera personal pero que no sea la única alternativa. El docente no es el único responsable, es cierto que puede ser el líder en establecer estrategias que lleven su toque personal, que lo caractericen, pero que sobre todo, sean inclusivas, propicien la participación del adolescente, los padres de familia, la comunidad, los amigos, el director de la escuela, la orientadora y todos aquellos que sean capaces de reflexionar y reconocer su función social en una relación autónoma con los estudiantes.

Los problemas externalizados o conductas desafiantes, agresivas y desobedientes son ya una situación que aqueja a todos los docentes en la actualidad ya que si no se manejan adecuadamente en la familia y en la escuela esto repercute negativamente en la sociedad, donde la conducta meramente agresiva y violenta, se vuelve un problema mayor donde el adolescente comete delitos de gran peso, tal y como se muestra en el *Diagnóstico de las y los adolescentes que cometen delitos graves en México* realizado por Azaola en 2015.

35% de los adolescentes fue acusado por robo con violencia; 22% por homicidio; 17% por portación de armas prohibidas, 15% por robo de vehículo, 15% por secuestro, 10% por delitos contra la salud y 10% por delincuencia organizada. 67% de los adolescentes dijeron que ellos u otras personas utilizaron armas en los delitos por los cuales están acusados (p. 14).

En la escuela cada día son más y más los adolescentes con los que no se puede tratar, sin embargo, se olvida que ellos sólo son consecuencia de una serie de factores de riesgo a los que se enfrentan, que las necesidades consumistas y tecnológicas los han utilizado principalmente a ellos, que las familias cada día se deslindan más de la atención y la responsabilidad para con el adolescente y que la escuela está inmersa en una serie de exigencias de la política educativa y de la comunidad.

Ante ese panorama el adolescente se siente cada día más aislado, más rechazado, no se encuentra en un mundo porque simplemente ese mundo no lo ve.

Por todas estas razones, se propone un curso-taller donde el docente con ayuda de un profesional con un perfil psicológico comprenda distintas estrategias para el manejo adecuado de los problemas externalizados<sup>14</sup> del adolescente en el aula desde una perspectiva integral que coloca en el centro al adolescente como ser humano capaz de aprender en todo momento, modificando cualquier conducta

---

<sup>14</sup> Tales como estrategias cognitivas (de enseñar a pensar), y propias de la PNL (resolución de conflictos internos, manejo del perdón y alivio de situaciones traumáticas).

que no le beneficie. Brindando al docente elementos teóricos-prácticos que le permitan resolver los problemas externalizados deL adolescente, lo cual resultará de suma importancia tanto para el docente como para el estudiante y el padre de familia.

De tal manera que si el docente no adquiere dichos conocimientos y aportaciones teóricas impartidas desde un enfoque psicológico y prácticas retomadas por el modelo de la Programación Neurolingüística se encontrará limitado para resolver problemas externalizados en los adolescentes.

Cabe destacar que es un trabajo que manejado en equipo en donde tanto profesionales de la educación (docentes) como profesionales de la salud (psicólogos) brindara un aporte más sustentable por la capacidad y aportes de ambos profesionales.

Es por ello que el interés que tuve desde un principio acerca del tema y para el desarrollo del presente trabajo, ha sido con la intención de lograr un aporte que contagie a todos aquellos involucrados en el campo educativo, pero también en el social, de tal manera que el adolescente no se convierta en lo que ha sido históricamente en las aulas: una puerta sin salida; por el contrario, que actuando adecuadamente, se logren establecer relaciones autónomas que depositen en él la confianza de lo que en un futuro podrá hacer por el mundo que le espera.

## Referencias

- Abarca, S. (1996). *Psicología de la Educación*. Ministerio de Educación Pública, San José: Editorial CIPET.
- Almaguer, S. T. E. (1998). *El desarrollo del alumno. Características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas.
- Alonso, G. J. N. (2015). *Problemas de convivencia y trastornos de conductas en los adolescentes*. Universidad de la Laguna. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3509/Problemas%20de%20convivencia%20y%20trastorno%20de%20conductas%20en%20los%20adolescentes.pdf?sequence=1>
- American Psychiatric Association (1995). *DSM IV Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Ardila, A. Y Ostrosky-Solís, F. (2008). Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. En *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Vol. 8, no. 1. , 11-25.
- Armendáriz, R. R. (1999). *PNL Sanando Heridas Emocionales*. México: Pax
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Art.16.3 DUDH <La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado>. Recuperada en Junio 15, 2009, del sitio Web temoa: Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) en <http://www.temoa.info/es/node/19618>
- Atilano, M. P. (2016). Estrategias didácticas. ¿Determinaciones o procesos? *Gaceta ISCEEM*, no. 25, 35-42.
- Ausubel D. P, Novak J. D. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Azaola, E. (2015). Diagnóstico de las y los adolescentes que cometen delitos graves en México. México:SEGOB/UNICEF
- Azpiazu, B. (2010). El mayor apoyo en la adolescencia: la amistad. *Encuentro*

- Educativo*, 5(2), 8-30.
- Bohórquez, L. C. Y Rodríguez, C. D. (2014). Percepción de amistad en adolescentes: el papel de las redes sociales. *Revista colombiana de psicología*, Vol.23, núm. 2, julio-diciembre.
- Bermejo, V. (1998). *Desarrollo cognoscitivo*. España: Síntesis
- Betancourt, O. D. (2007). *Control parental y problemas internalizados y externalizados en niños y adolescentes* (Tesis doctoral inédita). México: UNAM.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- Carrasco O. M., Y González C. M. (2006). "Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos". *Acción Psicológica*, 4 (2), 7-38.
- Castañeda, S., M. López y T. Almaguer (1993). *Manual de psicología educativa*. México: ITESM.
- Castellan, Y. (1985). *La familia*. México: FCE
- Cazalla, L. N. y Molero, D. (2013). "Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia". *Revista electrónica de investigación y Docencia*.  
Julio. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf>
- Céspedes, A. (2012). *Niños con pataleta, adolescentes desafiantes. Cómo Manejar los trastornos de conducta de los hijos*. Universidad de Chile.
- De la Rúa, A. (2003). "Dinámica de las redes de amistad. La elección de amigos en el programa Erasmus". *REDES - Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 4(3), 1-44. Recuperado de [http://revistaredes.rediris.es/html-vol4/vol4\\_3.htm](http://revistaredes.rediris.es/html-vol4/vol4_3.htm)
- Degenne, A. (2009). Tipos de interacciones, formas de confianza y relaciones. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*. Vol. 16, no. 3, Junio. Recuperado de [evistes.uab.cat/redes/article/viewFile/v16-n1-degenne/365-pdf-es](http://evistes.uab.cat/redes/article/viewFile/v16-n1-degenne/365-pdf-es)
- Escartín C.M. J. (1992). *Manual de trabajo Social (modelos de práctica Profesional)* (1ra ed.). España: Editorial Aguaclara. Colección Amalgama.



- Esteinou, R. (2008). *La familia nuclear en México: lecturas de su modernidad. Siglos XVI al XX*. México: CIESAS-Porrúa.
- Elliot, D.S., Huizinga, D. y Ageton, S.S. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Newbury Park: Sage
- <https://core.ac.uk/download/pdf/132091507.pdf>
- Egea, S. M. E. (2017). *Elaboración y valoración de un programa familiar para prevenir problemas de desobediencia en la infancia* (Tesis doctoral). España: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/462171/TMEES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Falus, Lucila. (2011). *Perfil de los Docentes en América Latina*. España: Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. España: Narcea
- Fernández P. (1991). El profesor-tutor en el sistema educativo. En *La función tutorial* (cap. I). Madrid: Castalia.
- Freud, A. (1954). *El yo y los mecanismos de defensa*. Argentina: Paidós.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México: Siglo XXI Editores.
- García, N.; Rojas, M.; Brenes, M. (1994). *Conocimiento, participación y cambio. Comportamientos en el aula*. Universidad de Costa Rica.
- García, H. C. (s/f). *Violencia de género*. Recuperado de [http://www.psicoterapeutas.com/violencia\\_de\\_genero](http://www.psicoterapeutas.com/violencia_de_genero)
- Giró, J. (2011). *Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración*. Madrid: Papers.
- González, G. A.M. (2008). *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*.

México: Kairós

- González-Pienda J., Núñez P. C., Glez.-Pumariega S. y García G. M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Revistas de psicología psicothema*. Vol.9, no.2. España: Universidad de Oviedo. Recuperado de: [www.psicothema.com](http://www.psicothema.com).
- Gordo, A. (2006). *Jóvenes y cultura Messenger. Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*. Madrid: Fundación de ayuda contra la drogadicción.
- Gordillo, E., Rivera C. R. Y Gamero, G. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17 (3).
- Harris. C. (2001). Los elementos de la PNL, que es y cómo utilizar la programación neurolingüística. Madrid: Bolsillo EDAF.
- Hernández de R., A. (2007). Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (12), 51-82.
- Hernández, S. R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, T. (2000). Enseñanza de valores socio afectivos en un escenario Constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal. En Beltrán y otros (Coord.): *Intervención psicopedagógica y curriculum Escolar*. Madrid: Pirámide.
- Horney, K. (1959). *Nuestros conflictos interiores*. Argentina, Buenos Aires: Psique
- Justicia, F. (1996). "El profesor: los procesos de pensamiento". En A. Barca y otros (eds): *Psicología de la instrucción: 3 Componentes contextuales y Relacionales del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- Lozano V., A. (2014). "Teoría de Teorías sobre la Adolescencia". Última década, 22(40), 11-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002>.
- Márquez, A. C. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria: Relación entre la teoría y la práctica* (Tesis de doctorado en

- educación). España: Universidad de Málaga.
- Márquez G. J., Díaz. N. J. Y Cazzato, D. S. (2007). "La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas". *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8 (18).
- Martínez, F. Páez, D. Y Ramos, N. (2002). "Emoción y adaptación. Introducción al Concepto científico de emoción". En Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (Eds). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Masten, A. S. (2005). "Peer relationships and psychopathology in development al Perspective: Reflection son progress and promise". *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. (1ª ed.). México: SEP.
- Milgram, S. (1980). *Obediencia a la autoridad*. Francia: Desclée de Brouwer.
- Mottier, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos. En *La evaluación significativa*. Argentina: Paidós.
- Muñoz, V. F. (2000). *Adolescencia y agresividad* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad complutense.
- Myers, D. (2011). *Psicología*. España: Médica Panamericana.
- Nardone G., Giannotti E. y Rocchi R. (2012). *Modelos de familia*. España: Herder.
- O'Connor & J., Seymour (1993). *Introducción a la PNL*. Londres: Urano
- Paquentin, F. V. I. (2009). *Conductas parentales y problemas de conducta en la Escuela secundaria: la perspectiva de los adolescentes* (Tesis de doctorado). México: UNAM.
- Peralta, J., Sánchez, M. D., Trianes, M. V. y De la Fuente, J. (2003). "Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas Problemáticas para la convivencia según el profesor". *Psicología, Saúde y Doenças*, 4 (1).
- Pereira, M. T. (2007). *Orientación Educativa*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Piaget, J. e Inhelder, B., (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente* (Original publicado en 1995). Barcelona: Paidós.

- Pizarro L., P., Santana L., A., Y Vial L., B. (2013). "La participación de la familia y Su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares". *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (2), 271-287. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=67932397003>
- Rojas O. A. R. (s.f). "La didáctica crítica, critica la crítica educación bancaria". *Integra educativa*. No. 4. Vol. II No. 1. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a06.pdf>
- Romero G., E., Lucio G-M., M.E. & Forns Santacana, M. (2015). *Los problemas Internalizados y externalizados en la competencia académica de escolares*. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 65-74. DOI: 10.14718/ACP.2015.18.2.6. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v18n2/v18n2a06.pdf>
- Saavedra R. M. S. (2004). *Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor*. México: Pax.
- Sasot, J. Ll, Ibáñez, R. M. (s.f.). *Trastorno de conducta negativista desafiante*. Recuperado de [http://centreguia.cat/images/stories/pdf/TND\\_3er\\_Curs\\_TK.pdf](http://centreguia.cat/images/stories/pdf/TND_3er_Curs_TK.pdf)
- Satir, V. (2008). *En contacto íntimo*. España:Neo-Person
- Tuirán, R. y Salles, V. (1997). *Vida familiar y democratización de los espacios privados*. México: El Colegio de México
- Torrice L. E., Santín V. C, Andrés V. M., Menéndez A. S. Y López, L. M. J. (2002). "El modelo ecológico de Bronsfbrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología". En *Anales de psicología*. Vol. 18, no. 1 (junio). España: Murcia. Recuperado en: [http://www.um.es/analesps/v18/v18\\_1/03-18\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v18/v18_1/03-18_1.pdf).
- Villareal, G. M. E. (2009). *Un modelo estructural del consumo de drogas y Conducta violenta en adolescentes escolarizados* (Tesis doctoral). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Woolfolk, A. (2001). *Psicología Educativa*. México: Ed. Prentice Hall.
- Zaldívar, D. (2009). *Miatad, apoyo social y bienestar*. Recuperado de [http://www.sld.cu/salud\\_y\\_vida/psicologica/temas.php?dv17839](http://www.sld.cu/salud_y_vida/psicologica/temas.php?dv17839)

# ANEXOS

Anexo 1.

Guía de observación para el docente.

Curso-taller: *Estrategias para resolver problemas externalizados de los adolescentes en el aula.*

Sesión no.1 La adolescencia

Fecha: \_\_\_\_\_

**Aprendizajes esperados:** Reflexionar sobre un concepto más ampliado de adolescencia, así como su relación con el desarrollo social y moral del adolescente.

**Aspectos a observar:** Lectura de la bibliografía básica, análisis verbal de las corrientes de la adolescencia, expresión verbal acerca de cuál puede ser un concepto más ampliado de adolescencia, respuesta argumentada con elementos de la lectura de Meece, con respecto a las preguntas relacionadas con el desarrollo social y moral del adolescente.

QUIÉN ES EL ESTUDIANTE

**Registro de actividades realizadas por el estudiante:**

Anexo 2.

Guía de observación para el docente.

Curso-taller: *Estrategias para resolver problemas externalizados de los adolescentes en el aula.*

Sesión no.2 Inteligencia y Aprendizaje

Fecha: \_\_\_\_\_

**Aprendizajes esperados:** Tomar en cuenta que existen factores cognitivos, afectivos y sociales que deben considerarse en el salón de clases para promover cualquier tipo de aprendizaje, en especial, para aplicar o diseñar estrategias que ayuden al adolescente a modificar sus conductas agresivas.

**Aspectos a observar:** Lectura de la bibliografía básica, argumentaciones y justificaciones por equipo y grupales acerca de los planteamientos que se van estableciendo para la reflexión y la discusión.

**Registro de actividades realizadas por el estudiante:**

### Anexo 3.

#### Guía de observación para el docente

Curso-taller: *Estrategias para resolver problemas externalizados de los adolescentes en el aula.*

Sesión no.3 Problemas externalizados del adolescente dentro del aula

Fecha: \_\_\_\_\_

**Aprendizajes esperados:** Reflexionar acerca de los problemas externalizados del adolescente y los tipos de estrategias que se han aplicado cuando el docente las ha enfrentado, colocando a la PNL como una posibilidad para contribuir a la mejora de dichas estrategias.

**Aspectos a observar:** Lectura de la bibliografía básica, participación con el caso que se pide para discutir en clase, argumentaciones y justificaciones acerca del tipo de problema al que pertenece el caso presentado, expresión verbal acerca de los beneficios que puede aportar la Programación Neurolingüística para el manejo de los problemas externalizados en el aula.

**Registro de actividades realizadas por el estudiante:**



## Anexo 4.

### Guía de observación para el docente

Curso-taller: *Estrategias para resolver problemas externalizados de los adolescentes en el aula.*

Sesión no.4 Estrategias para resolver problemas externalizados de los adolescentes dentro del aula

Fecha: \_\_\_\_\_

**Aprendizajes esperados:** Identificar claramente lo que es una estrategia y los factores que personalmente se deben manejar para llevarla a cabo, así como la importancia de establecer algunas estrategias para enseñar a pensar y posteriormente estrategias que trabajen el aspecto emocional del adolescente.

**Aspectos a observar:** Lectura de la bibliografía básica, disposición a experimentar de manera grupal, las estrategias para enseñar a pensar y del aspecto emocional.

**Registro de actividades realizadas por el estudiante:**

Anexo 5.

Guía de observación para el docente.

Curso-taller: *Estrategias para resolver problemas externalizados de los adolescentes en el aula.*

Sesión no.5 Estrategias para resolver problemas externalizados de los adolescentes dentro del aula

Fecha: \_\_\_\_\_

**Aprendizajes esperados:** Lograr el diseño de una estrategia que incorpore algunos principios o características de las estrategias aprendidas en el curso-taller, o bien, diseñar una secuencia didáctica para la aplicación de las estrategias con los adolescentes.

**Aspectos a observar:** Lectura de la bibliografía básica, elaboración en la sesión de la estrategia o de la secuencia didáctica.

**Registro de actividades realizadas por el estudiante:**

# **ANEXO 6**

# **Estrategias**

## Estrategia no. 1<sup>15</sup>

### *Resolver los conflictos internos.*

#### Visualización de nuestras partes en conflicto

##### 1. Piensa en algo que te haga sentir ambivalente o en conflicto

Puede ser cualquier cosa que haces, pero no quieres hacer. Por ejemplo, “fumo, pero no quiero hacerlo”. Si fuéramos totalmente congruentes en el deseo de no fumar, simplemente no lo haríamos. El hecho de que lo estemos haciendo indica que una parte de la persona encuentra útil e importante esa actividad.

##### 2. Identifica y agrupa el objeto de cada polaridad

Puedes utilizar la representación de la polaridad para evocar y agrupar las polaridades, escribir o dibujar cada una de ellas, o visualizar una y otra en cada palma de tu mano, para distinguirlas nítidamente. Pregúntales que son y para que están contigo (la función positiva que tiene para ti). Es importante recordar que ambas polaridades son importantes y deben ser igualadas y respetadas en todo momento. Asegúrate de que le trabajar una de ellas la otra no sea ignorada, sino colocad temporalmente a un lado, con el propósito de obtener información sobre la primera.

*(Escrito por S. y C. Andreas)*

#### Integración visual de nuestras partes en conflicto

##### 1. Evoca y define el objetivo de la polaridad número uno

Haz como si colocarás una polaridad en una mano; observa como es esa parte, su tono de voz o cualquier otra cualidad. Reconoce lo importante que es esta parte para ti... (Identifica su valor o intensidad positiva) ... mantén esa parte en esa mano, mientras observas tu otra mano...

##### 2. Obtén el objetivo de la otra polaridad

Las mismas instrucciones, pero ahora con la otra polaridad.

##### 3. Haz una apreciación mutua de los objetivos

Contempla ambas manos... observa las polaridades hasta que queden una frente a la otra, palma frente a palma...

---

<sup>15</sup> Estrategias recuperadas de Armendáriz, R. (1999).

Pregúntales a ambas si aprenden y entiende el valor de la otra... pídele a cada polaridad que exprese algún reconocimiento o apreciación por la intención positiva de la otra.

#### 4. Integración de las polaridades

Ahora observa y escucha estas dos partes tuyas valiosas; permite que tus manos se vayan acercando una a otra de la manera más cómoda y útil para ti, para que ambas conserven su función positiva, su utilidad e importancia. y obtengan cada una las cualidades y capacidades presentes en la otra polaridad, mientras asimilas cuidadosamente estos cambios... puede sorprenderte la nueva imagen que se crea cuando se confirma estas dos partes de integración... y su transformación en una sola imagen... observa como se ve la nueva imagen que se forma... porque esta nueva parte integrada representa una combinación de habilidades que quizás nunca había tenido y esta nueva imagen puede contar con nuevas formas de alcanzar todos estos objetivos simultáneamente.

#### 5. Asociación con la nueva parte integrada

Cuando tus manos estén unidas, lleva tus manos hasta tu corazón para conducir a esta parte dentro de ti, de tal forma que se convierta en una parte tuya y de todas tus conductas y te permita disponer de tus cualidades fácilmente. Toma un momento para disfrutar y apreciar sus cualidades y observa que sentimiento surge en ti al tomar una nueva imagen integrada de ti mismo.

#### 6. Haz un ajuste al futuro

Ahora piensa en algunos momentos y lugares específicos en los cuales te gustaría tener estas capacidades y cualidades integradas, plenamente a tu disposición, en el futuro...

*(Escrito por S. y C. Andreas)*

### Conciliación de las mini-mentes

Virtualmente todos tenemos un amplio grupo de partes súper personalidades, las cuales enriquecen nuestra identidad. A fin de que trabajen armónicamente, todas deben encontrarse en acuerdo congruente y pleno.

#### 1. Identifica una situación en la cual te sientas ambivalente

Asegúrate de que sea contigo mismo.

2. Enumera las personalidades o partes que representen un conflicto interno  
Verbaliza como se llamaría cada una de ellas. Pueden representarse también en tu interior.
3. Imagina que invitas a todas esas partes a sentarse en una mesa redonda  
Imagina una amplia mesa redonda donde se ubican cómodamente sentadas, todas tus partes implicadas para resolver una situación de conflicto.
4. Nombra un moderador del grupo para conducir el encuentro  
Puede ser alguna de las que se sentaron en la mesa al o alguna otra (nuestra parte creativa, etc.).
5. Pide a cada parte que exprese sus objeciones a cambiar y su razón positiva  
Mientras cada uno lo hace, el moderador, se asegura de que las otras partes escuchen en silencio y respetuosamente.
6. Asegúrate de que todas las partes se conozcan y entiendan bien unas a otras  
Otorga un reconocimiento y agradecimiento a cada una de las partes implicadas e invítalas a seguir comunicándose.
7. Integra todas esas partes en acuerdo a tu interior  
Una vez que las partes quedan satisfechas con la negociación has como si las trajeras a todas a tu interior y observa que sensación te produce tenerlas contigo.

*(Tomado del ejercicio titulado "fiesta de partes", de Virginia Satir y adaptado por Rubén, Armendáriz, R)*

## Estrategia no. 2

### *El alivio de las situaciones traumáticas*

#### Mejorar el autoconcepto

1. Piensa en algo que te guste

Identifica el sentimiento experimentas cuando sabes que te gusta algo, el tipo de persona que eres y como sabes que eres eso.

2. Piensa en algo que debería gustarte solo porque es una conducta adecuada socialmente.

Identifica el sentimiento que sientes cuando aparentas que algo te gusta para complacer a otros o para causar una impresión deseada: el tipo de persona que no eres, cómo sabes que no eres eso y el sentimiento que sientes cuando algo te disgusta.

3. Identifica que te gustaría ser qué te proporcionara eso y que le darás a otros.

4. Obsérvate como una película e identifica algo que hayas hecho bien.

Distingue que es lo más agradable de lo que hiciste, qué atributos se manifiestan en este ejemplo y descríbete con esos atributos deseables.

5. Identifica cuatro conductas que realiza diariamente y que sea una demostración de atributos positivos con los que tu cuentes.

Al revisarlas recuerda que estas son conductas significativas en tu diario de vivir que pueden llevarte a un futuro más deseable.

6. Desde la perspectiva de ser la persona que quieres ser.

Identifica que cosa no te aras a ti mismo nuevamente y por qué; del mismo modo qué oportunidades no te negaras y por qué.

*(Escrito por Prince y Chamberlaine, y L. Cameron: adoptado por Rubén Armendáriz R.)*

### Estrategia no. 3

#### *Manejo del perdón*

##### *Encontrar a los "padres mágicos"*

1. Identifica las necesidades insatisfechas con respeto a tu madre

Haz una lista de las cosas que necesitaste y que nunca obtuviste de tu madre cuando eras niño.

2. Identifica las cualidades que debería tener una mujer para satisfacer estas necesidades.

Aun lado de las necesidades de las cualidades que debería poseer una mujer o una madre para satisfacer aquellas necesidades del niño.

3. Identifica a una mujer que posea esas cualidades y permite que se manifieste con ellas.

Piensa y describe a una persona que sepa que tiene esa cualidad y obsérvala detenidamente comportándose con esa serie de cualidades.

4. Repite los pasos de 1 a 3 para la figura paterna.

5. Determina como estas figuras parentales se relacionan entre si

Analiza cómo se sentirían estos padres, como sería si tus padres reales se mostraran o hubieran mostrado con esas cualidades, y como esa relación te afectaría a ti positivamente.

Fase 2 estable un proceso de inducción de estado de relajación

1. Instala a eso padres en el inconsciente.

En un estado de relajación agradable, conduce estas cualidades a tus padres y que estos nuevos padres, en tu fantasía te den la bienvenida en tu nacimiento. ¿Cómo sería tu recibimiento?, ¿Cómo los verías?, ¿Qué dirían sobre tu nacimiento?, ¿Cómo te sentirías con ese recibiendo?

2. Explora memorias en donde tus nuevos padres intervengan.

Viaja con tus nuevos padres hacia diversas situaciones que hayan sido perjudiciales a tú autoestima y la relación con ellos. Explora las situaciones positivas.

3. Haz un recorrido hacia le pasado y al futuro con tus nuevos padres.

### Estrategia no. 4

#### El ser del espejo



1. El docente pedirá a los alumnos que se miren al espejo mientras el dirá algunas palabras, las cuales debe de ver oír y sentir
2. Fijarse en los cambios que va teniendo
3. El docente lee con música de fondo, con mucha emotividad y declama la siguiente lectura:

Cuando obtienes lo que quieres en la lucha por el bien estar y el mundo te hace rey por un día solo ve al espejo y mírate a ti mismo y observa a lo que el ser tiene que decir.

Pero en esta ocasión no es tu padre ni tu madre o maestro cuyos juicios tiene que hacer, el compañero que tiene más veredicto es el que más cuenta en tu vida y es que se mira en espejo.

Algunas gentes pueden pensar que eres admirable y decirte que eres un ser maravilloso, pero el hombre del espejo dice que solo eres un fanfarrón, si no puedes verlo directo a los ojos.

El o ella es la persona a quien hay que agradecer, no importan todos los demás, el estará contigo claramente hasta el final y tus abrazos aprobados los exámenes más difíciles y peligrosos si el ser del espejo es tu amigo o amiga.

Tu podrás engañar a todo el mundo por muchos años y recibir palmadas en el hombro mientras pasas, pero tu premio final será lágrimas y un corazón dolido si le has hecho trampa al ser del espejo.

4. Se le pide al alumno que cierre los ojos y que imagine al ser que vieron, que escuchen en sus mentes la voz de quien estaba leyendo, que imaginen y vuelvan a sentir los que les causó la lectura, que hagan la imagen grande, ahora la imagen pequeña y que piensen en lo grande y fabuloso que son, que le ponga color a la imagen ahora que se toquen el brazo o la mano de lado que ellos quieran.
5. Se les pide a los alumnos que habrán los ojos y piensen ahora “siempre que se sientan deprimidos” se van a tocar donde lo hicieron y volverán a volver el cambio de estado.

*(Escrito por Prince y Chamberlaine, y adaptado por Rubén Armendáriz, R.)*

Fuente: Armendáriz, R. R. (1999). *PNL Sanando heridas emocionales*. México: Pax, pp. 127-131.