

UNIVERSIDAD SAN PEDRO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIZACIÓN



La tutoría en el adolescente con conducta de riesgo

**Informe de investigación monográfica para optar Título de
Segunda Especialidad Profesional en Dificultades de
Aprendizaje y Conducta**

Autores:

Valderrama Domínguez, María Jone
Roncal Briceño, Juan Manuel

Asesora:

Betancur Kanashiro, Fabiola

Código Orcid-Asesor

0000-0003-0411-5481

Chimbote – Perú
2018

INDICE

Introducción	Pág. 4
I.CAPITULO.	
“Enfoques teóricos del adolescente con conductas de riesgo”	
1.Enfoques teóricos	Pág. 6
1.1.Enfoque de Sigmund Freud	Pág. 6
1.2.Enfoque de Jean Piaget	Pág. 8
1.2.1.Adolescencia una transición en el desarrollo	Pág. 10
1.3.Enfoque de Diane Papalia	Pág. 11
1.3.1.Indicadores de la adolescencia	Pág.11
1.3.2.Oportunidades y riesgos de la adolescencia	Pág. 11
1.3.3.Pubertad	Pág. 12
1.3.4.Cómo comienza la pubertad	Pág. 12
1.3.5.El crecimiento repentino del adolescente	Pág. 13
1.3.6.Características sexuales primarias y secundarias	Pág. 14
1.3.7.Signos de la madurez sexual: producción de esperma y menstruación	Pág. 14
1.3.8. Aspectos psicológicos relacionados con los cambios físicos	Pág. 15
1.3.9. Sentimientos acerca de la apariencia física	Pág. 15
1.3.10. Efectos psicológicos de la maduración temprana y de la maduración tardía	Pág. 15
1.3.11. Sexualidad	Pág. 16
1.3. Enfoque de David Shaffer	Pág. 16
1.3.1. Reacciones generales ante los cambios durante . la pubertad	Pág. 17
1.3.2. Efectos sociales de los cambios durante la pubertad...	Pág. 20
2.Conceptualización de Adolescencia,,	Pág. 17
3.Conductas de riesgo	Pág. 19
4. Adolescencia y familia	Pág. 19
4.1.La familia y el desarrollo de los hijos	Pág. 19

CAPÍTULO II

“El adolescente y sus conductas de riesgo”.

1. Conductas de riesgo	Pág. 22
1.1. Sexualidad precoz	Pág. 22
1.2. Delincuencia y Conductas violentas	Pág. 23
1.2.1. Antecedentes	Pág. 23
1.2.2. Consecuencias de la conducta delincente	Pág. 25
1.2.3. Violencia Familiar	Pág. 25
1.2.4. La definición de violencia y agresiones intrafamiliares	Pág. 27
1.2.5. El desarrollo de relaciones familiares abusivas.	Pág. 27
1.2.6. Los efectos sobre las víctimas	Pág. 28
1.2.7. Consecuencias de la violencia sobre el sistema familiar	Pág. 30
1.3. Bajo rendimiento escolar	Pág. 30
1.3.1. Introducción	Pág. 30
1.3.2. Consecuencias del fracaso y deserción académicos	Pág. 31
1.4. Dependencia y abuso de sustancias	Pág. 32
1.4.1. Factores del consumo	Pág. 33
2. Análisis de los trastornos de conducta en el aula	Pág. 43
2.1. Métodos de evaluación	Pág. 43
2.2. Evaluaciones de informantes	Pág. 43
2.3. procedimientos del análisis secuencial de intervalos...	Pág. 46

CAPÍTULO III

“ORIENTACION Y TUTORIA”.

1. Orientación y tutoría	Pág. 47
2. El territorio del docente y el territorio de la tutoría	Pág. 49
3. La acción tutorial.	Pág. 56
4. Modelo General para realización de un plan de acción tutorial.	Pág. 57

CAPÍTULO IV

“Propuesta de un plan de acción tutorial para abordar conductas de riesgo en adolescentes”.

1. Denominación	Pág. 60
2. Fundamentación	Pág. 60

3. Objetivos	Pág. 60
4. Actividades	Pág. 60
5. Duración	Pág. 61
6. Recursos	Pág. 61
7. Indicadores	Pág. 61
8. Plan de acción	Pág. 73
Conclusiones y Recomendaciones	Pág. 92
Referencias bibliográficas	Pág. 94

INTRODUCCION

El estudio monográfico titulado “La tutoría en el adolescente con conductas de riesgo”

Pretende demostrar que para efectos de una intervención tutorial se hace necesario determinar las conductas de riesgo del adolescente a través de un diagnóstico.

El presente trabajo tiene el propósito de constituir un aporte, en el establecimiento de algunas pautas que orientarán el trabajo del tutor ante la diversidad de conductas antisociales, por lo que no se puede negar que los adolescentes son parte integrante de nuestra realidad social, es así que mucho de los problemas estructurales los afectan más directamente a ellos que a cualquier otra persona.

Las conductas de riesgo son el resultado del sistema en su conjunto; la indiferencia de la sociedad ante los problemas de los adolescentes, colaborando en ello significativamente los diversos medios de comunicación social, a través de los cuales generalmente se transmite violencia, inmoralidad; que conducen al resquebrajamiento de los valores morales.

En consecuencia, se aborda el problema en cuestión para contribuir con una propuesta de un plan tutorial para abordar precisamente las conductas de riesgo de los estudiantes adolescentes de secundaria.

La tutoría es fundamental en la comunidad educativa para el dialogo y la reflexión de sus miembros. Cuando hablamos de tutoría, con frecuencia nos referimos a las actividades o tareas prácticas que debe realizar el tutor en su aula.

Una tutoría efectiva requiere el compromiso de todos los profesores de la institución educativa, respecto a la acción tutorial, así como los programas concretos, discutidos y acordados.

El objetivo de la tutoría es realizar el acompañamiento socio-afectivo y cognitivo de los estudiantes para contribuir a su formación integral, orientando su proceso de desarrollo en una dirección beneficiosa para ellos.

Dada la complejidad del proceso de desarrollo y las diferentes características de los contextos en los que viven los adolescentes, los tutores van a encontrar problemáticas y asuntos a tratar con sus estudiantes que son muy diversos. Todo ello nos lleva a la conveniencia de elaborar un plan de acción tutorial, a fin de tratar las conductas de riesgo.

El presente trabajo consta de cuatro capítulos, empezando en el primer capítulo los enfoques teóricos del adolescente con conductas de riesgo, en el capítulo II se trata específicamente del adolescente y sus conductas de riesgo, como son la sexualidad precoz, el bajo rendimiento escolar, delincuencia y conductas violentas, etc. en el tercer capítulo tratamos sobre orientación y tutoría como una labor fundamental en las instituciones educativas y en el último capítulo presentamos una propuesta de un plan tutorial para abordar conductas de riesgo en adolescentes.

Los Autores.

CAPÍTULO I

ENFOQUES TEÓRICOS DEL ADOLESCENTE CON CONDUCTAS DE RIESGO.

1. Enfoques teóricos.

Para entender la tutoría en los adolescentes con conductas de riesgo es necesario tener presente las bases psicológicas de autores como Sigmund Freud, Jean Piaget y Diane Papalia, quienes han abordado el desarrollo de los adolescentes desde diversos puntos de vista que a continuación paso a detallar.

1.1 Enfoque de sigmud Freud:

Etapa psicosexual	Edad	Descripción
Oral	Nacimiento -1 año	El instinto sexual se centra en la boca, ya que los bebés obtienen placer en actividades orales como chupar, masticar y morder. Las actividades de alimentación son importantes en particular. Por ejemplo, un bebé destetado demasiado pronto o en forma abrupta puede ansiar más tarde el contacto íntimo e incrementar excesivamente su nivel de dependencia con respecto a su cónyuge.
Anal	1-3 años	La micción y defecación voluntarias se convierten en los métodos primordiales de satisfacer el instinto sexual. Los procedimientos de entrenamiento para el control de esfínteres producen serios conflictos entre los niños y los padres. El clima emocional que crean los padres puede tener efectos duraderos. Por ejemplo, los niños que son castigados por "accidentes" en el control de esfínteres pueden transformarse en seres inhibidos, desordenados o derrochadores.

Fálica	3-6 años	En esta etapa, el niño obtiene el placer de la estimulación genital. Los niños desarrollan un deseo
--------	----------	---

		incestuoso por el progenitor de! sexo opuesto (llamado <i>complejo de Edipo</i> en los niños y <i>complejo de Electra</i> en las niñas). La ansiedad que genera este conflicto provoca que los niños internalicen las características del rol sexual y normas morales de su rival paterno del mismo sexo.
Latencia	6-11 años	Los traumas de la etapa fálica causan conflictos sexuales que serán reprimidos e impulsos sexuales que serán recanalizados hacia el trabajo escolar y juego vigoroso. El yo y el superyó continúan desarrollándose a medida que el niño obtiene más capacidades de solución de problemas en la escuela e internaliza valores sociales.
Genital	12 años de edad en adelante	La pubertad provoca un nuevo despertar de los impulsos sexuales. En esta etapa los adolescentes deben aprender cómo expresar estos impulsos en formas socialmente aceptables. Si el desarrollo ha sido sano, el instinto sexual maduro se satisface mediante el matrimonio y la crianza de los hijos.

Gráfico No.01. Tomado de Shaffer, David. Psicología y desarrollo

No existe evidencia suficiente de que los conflictos orales, anales y genitales iniciales que Freud destacaba influyen en forma confiable la personalidad adulta. Sin embargo, los aportes de Freud por mas exagerados que parezcan su mayor contribución fue su concepto de motivación inconsciente. “Fue Freud quien proclamó por primera vez que la gran mayoría de la experiencia psíquica se encuentra por debajo del nivel de conocimiento consciente. También merece un crédito considerable por enfocar la atención en la influencia de la experiencia temprana sobre el desarrollo posterior. Continúan los debates respecto a

exactamente cuan críticas son las primeras experiencias, pero pocos estudiosos actuales del desarrollo dudan de que algunas experiencias tempranas puedan tener efectos duraderos. Por último, podríamos agradecer a Freud por estudiar el lado emocional del desarrollo humano: los amores, temores, ansiedades y otras emociones poderosas que desempeñan funciones importantes en nuestras vidas. Estos aspectos de la vida a menudo han sido pasados por alto por estudiosos del desarrollo que han tendido a concentrarse en comportamientos observables o procesos de pensamiento racional” (Papalia, S/F, p. 600-610)

1.2. Enfogue de Jean Piaget.

“Definió la inteligencia como un proceso vital básico que ayuda a un organismo a adaptarse a su ambiente. Con adaptación, Piaget quiere decir que el organismo puede afrontar las demandas de su situación inmediata.(..) A medida que los niños maduran, adquieren "estructuras cognoscitivas" cada vez más complejas que les ayudan a adaptarse a sus ambientes.

Una estructura cognoscitiva, o lo que Piaget llamó un esquema, es un patrón organizado de pensamiento o acción que se usa para afrontar o explicar algún aspecto de la experiencia. Por ejemplo, muchos niños de tres años de edad insisten en que el sol está vivo porque sale en la mañana y se pone al anochecer. Según Piaget, estos niños operan con base en un esquema cognoscitivo simple de que las cosas que se mueven están vivas” Papalia, S/F, p. 600-610)

Edad aproximada	Etapa	Esquemas o métodos básicos para representar la experiencia	Desarrollos principales
Nacimiento a 2 años	Sensorio-Motora	Los bebés aplican sus capacidades sensoriales y motoras para explorar y obtener una comprensión básica del ambiente, Al nacer, sólo tienen reflejos innatos con los que enfrentan al mundo. Al final del periodo sensorio	Los bebés adquieren un sentido primitivo del "yo" y los "otros", aprenden que los objetos continúan existiendo cuando están fuera de la

		motor pueden efectuar coordinaciones sensorio motoras complejas	vista (permanencia del objeto) y comienzan a internalizar esquemas conductuales para producir imágenes o esquemas mentales
2 a 7 años	Pre-Operacional	Los niños usan el simbolismo (imágenes y lenguaje) para representar y comprender diversos aspectos del ambiente. Responden a objetos y hechos de acuerdo con la forma en que las cosas parecen ser. El pensamiento es egocéntrico, lo que significa que los niños piensan que todos perciben el mundo de la misma forma que ellos	Los niños incrementan su imaginación en sus actividades lúdicas. En forma gradual comienzan a reconocer que las otras personas no siempre perciben el mundo como ellos
7 a 11 años	Operaciones concretas	Los niños adquieren y utilizan operaciones cognitivas (actividades mentales componentes del pensamiento lógico)	Los niños ya no son engañados por las apariencias.. Paulatinamente adquieren mayor eficiencia para inferir los motivos por medio de la observación del comportamiento de otros y las circunstancias en las que ocurre

11 años en adelante	Operaciones formales	Las operaciones cognoscitivas de los adolescentes son reorganizadas en forma que les permite operar sobre las operaciones (pensar respecto al pensamiento). En esta etapa el pensamiento es sistemático y abstracto	El pensamiento lógico ya no está limitado a lo concreto u observable. Los adolescentes disfrutan ponderando cuestiones hipotéticas y, como resultado, pueden convertirse en seres idealistas. Son capaces de aplicar el razonamiento deductivo sistemático que les permite considerar muchas soluciones posibles a un problema y escoger la respuesta correcta
---------------------	----------------------	---	--

Gráfico No. 02. Tomado de Shaffer, David. Psicología y desarrollo.

1.2.1. Adolescencia: una transición en el desarrollo.

Los rituales que marcan la "llegada a la mayoría de edad" varían de una sociedad a otra y su vez son comunes en muchas sociedades.

Los ritos de la transición pueden incluir bendiciones religiosas, separación de la familia, pruebas severas de fortaleza y resistencia, marcar el cuerpo de alguna manera o actos de magia. El ritual puede realizarse a determinada edad, y sus ceremonias relacionadas que marcan la llegada de las mujeres y los hombres

judíos a los 13 años para asumir la responsabilidad del cumplimiento religioso tradicional, o puede estar relacionado con un evento específico

(como la primera menstruación de una niña) que las tribus apaches celebran con un ritual de cuatro días con cánticos desde la salida hasta la puesta del sol.

Por lo general, en las sociedades industriales modernas el paso a la edad adulta es menos abrupto y está marcado con menos claridad. En estas sociedades se reconoce un largo periodo de transición conocido como adolescencia, un lapso en el desarrollo entre la niñez y la edad adulta que implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psico-sociales que se presentan interrelación”

1.3. Enfoque de Diane Papalia.

1.3.1. Indicadores de la adolescencia.

La adolescencia es toda una etapa de cambios que va, desde los 11 ó 12 años hasta finales de los 19 o comienzos de los 20. Ni el punto de iniciación ni el de terminación están marcados con claridad. En general, se considera que la adolescencia comienza con la pubertad, el proceso que conduce a la madurez sexual o fertilidad la capacidad para reproducirse.

La pubertad comienza más temprano de lo acostumbrado y la entrada, a una vocación tiende a ocurrir más tarde, ya que las sociedades complejas requieren de periodos más largos de educación o entrenamiento vocacional antes de que una persona joven pueda tomar las responsabilidades de un adulto.

1.3.2. Oportunidades y riesgos de la adolescencia.

Esta etapa implica grandes riesgos, algunos jóvenes tienen problemas para manejar tantos cambios a la vez y pueden necesitar ayuda para superar los peligros que se encuentran en su camino. La adolescencia es un tiempo de creciente divergencia entre la mayoría de la gente joven, que está encaminada hacia una edad adulta satisfactoria y productiva, y una pequeña minoría que enfrentará problemas mayores.

Los adolescentes estadounidenses de hoy enfrentan peligros más grandes para su bienestar físico y mental, que los jóvenes de otras épocas, entre estos peligros se encuentran el embarazo y la crianza temprana,

consumir drogas se presentan temprano en la adolescencia. Sin embargo, a pesar de los riesgos de este periodo, la mayoría de la gente joven llega a la adolescencia en buenas condiciones de salud física y mental.

1.3.3. Pubertad.

Los cambios biológicos de la pubertad, que señalan el final de la niñez, dan como resultado un rápido crecimiento en estatura -y peso, cambios en las proporciones y la forma del cuerpo, y la llegada a la madurez sexual. Estas enormes modificaciones físicas son parte de un largo y complejo proceso de maduración que comienza desde antes de nacer, y sus implicaciones psicológicas continúan hasta la edad adulta.

1.3.4. Cómo comienza la pubertad.

“La pubertad comienza con un acelerado incremento en la producción de hormonas sexuales. Primero, a veces entre los cinco y los nueve años - bastante antes de que aparezca cualquier cambio físico- las glándulas suprarrenales comienzan a secretar grandes cantidades de andrógenos, que incidirán en el crecimiento del vello púbico, axilar y facial. Unos años después, en las niñas, los ovarios iniciarán su producción de estrógeno, que estimula el crecimiento de los genitales femeninos y el desarrollo de los senos. En los muchachos, los testículos incrementan la producción de andrógenos, particularmente de testosterona, que estimulan el crecimiento de los genitales masculinos, la masa muscular y el vello corporal. Los muchachos y las niñas tienen ambos tipos de hormonas pero las niñas tienen niveles más altos de estrógenos y los muchachos de andrógenos; en las chicas, la testosterona influye en el crecimiento del clítoris, lo mismo que en el de los huesos y el vello púbico y axilar.

El momento preciso en que este crecimiento repentino de la actividad hormonal comienza puede estar relacionado con la llegada a un nivel de peso crítico”. (Shaffer, S/F, p.44-46)

Características femeninas	Edad de la primera aparición
Crecimiento de los senos	8-13
Crecimiento del vello púbico	8-14
Crecimiento del cuerpo	9.5-14.5
Menarquía	10-16.5
Vello axilar	Cerca de dos años después de la aparición del vello púbico.
Aumento en la producción de las glándulas sebáceas y sudoríparas (puede llevar al acné)	Casi al mismo tiempo de la aparición del vello axilar.
Características masculinas	Edad de la primera aparición
Crecimiento de los testículos y el saco escrota!	10-13.5
Crecimiento del vello púbico	12-16
Crecimiento del cuerpo	10.5-16
Crecimiento del pene, la próstata y la vesícula seminal	11-14.5
Cambio de la voz	Casi al mismo tiempo del crecimiento del pene.
Primera eyaculación de semen	Casi un año después del comienzo del crecimiento del pene.
Vello facial y axilar	Casi dos años después de la aparición del vello púbico.
Aumento en la producción de las glándulas sebáceas y sudoríparas (puede llevar al acné)	Casi al mismo tiempo de la aparición del vello axilar

1.3.5. El crecimiento repentino del adolescente.

“El crecimiento repentino del adolescente es un rápido aumento en la estatura y el peso, que generalmente comienza en las niñas entre los 9 y los 14 años (por lo general, a los 10) y en los muchachos entre los 10 y los 16 (usualmente entre los 12 y los 13). El crecimiento repentino suele durar cerca de dos años; poco después de que termina, el joven alcanza su madurez sexual. Como el crecimiento repentino en las niñas suele presentarse más temprano que en los muchachos, entre 11 y los 13 años, ellas son más altas, pesadas y fuertes que los chicos de la misma edad. Después de vivir este proceso, los varones vuelven a ser

más altos, como antes. Chicos y chicas prácticamente alcanzan su estatura definitiva a los 18 años.

Hombres y mujeres crecen de manera diferente, como es obvio. Un chico es más grande en su conjunto: sus hombros son más anchos, sus piernas son relativamente más largas que el tronco y sus brazos más largos en relación con los antebrazos y la estatura. La pelvis de una niña se ensancha para facilitar el trabajo de parto y las capas de grasa aumentan justo debajo de la piel, dándole un aspecto más redondeado.

1.3.6. Características sexuales primarias y secundarias.

Las características sexuales primarias son los órganos necesarios para la reproducción. En las mujeres, los órganos sexuales son los ovarios, el útero y la vagina; en los hombres, los testículos, la próstata, el pene y la vesícula seminal.

1.3.7. Signos de la madurez sexual: producción de esperma y menstruación.

En los hombres, el principal signo de la madurez sexual es la producción de esperma. El momento en que se presenta es altamente variable, pero casi una cuarta parte de los muchachos de 15 años tienen esperma en la orina. Un muchacho puede despertarse y encontrar una mancha húmeda o seca y endurecida en sus sábanas: es el resultado de una emisión nocturna, una eyaculación involuntaria de semen (por lo general se conoce como sueño húmedo). La mayoría de los muchachos adolescentes tienen estas emisiones, en ocasiones relacionadas con un sueño erótico. Existe poca investigación acerca de los sentimientos de los varones con respecto a su primera eyaculación (espermarquia), que se presenta en promedio a los 13 años.

La principal señal de la madurez sexual en las niñas es la menstruación, un-desprendimiento mensual de tejido de la pared del útero. La primera menstruación, llamada menarquia, se presenta bastante tarde en la secuencia del desarrollo femenino. En promedio, una niña estadounidense menstrua por primera vez antes de los 13 años, casi dos años después sus senos han comenzado a crecer y poco después de que su

crecimiento repentino ha comenzado a detenerse. Sin embargo, la época normal de la menarquia puede variar entre los 10 y los 16 años.

1.3.8. Aspectos psicológicos relacionados con los cambios físicos.

No resulta sorprendente que los arrolladores cambios físicos de la adolescencia tengan implicaciones psicológicas. Además de los sentimientos acerca de los sueños húmedos o la llegada de la primera menstruación, muchos jóvenes tienen fuertes reacciones ante los cambios en su aspecto físico y la maduración temprana o tardía.

1.3.9. Sentimientos acerca de la apariencia física

La mayoría de los jóvenes están más preocupados por su aspecto que por cualquier otra condición y a lo que ven en el espejo. Los muchachos quieren ser altos, anchos de escalas y atléticos; las niñas esperan ser lindas, delgadas pen: torneadas con piel y cabellos hermosos. Cualquier aspecto que los muchachos piensen que parece femenino o las chicas que parece masculino los hará sentir miserables. Los adolescentes de ambos sexos se preocupan por su peso, complexión y rasgos faciales.

Las niñas tienden a sentirse más infelices por su aspecto que los chicos de su misma edad, reflejando el mayor énfasis cultural sobre los atributos físicos de la mujer. Las niñas, en especial quienes están en una época avanzada de su desarrollo en la pubertad, tienden a pensar que son demasiado obesas cuando en realidad no es así, y esta imagen negativa puede llevarlas a problemas de alimentación.

1.3.10. Efectos psicológicos de la maduración temprana y de la maduración tardía.

Una de las grandes paradojas de la adolescencia es el conflicto entre una persona joven que pugna por encontrar su propia identidad y el abrasador deseo de ser exactamente como sus - amigos o amigas. Todo lo que ubique a un adolescente aparte de la multitud puede ser inquietante, y los jóvenes pueden sentirse perturbados si maduran sexualmente más pronto o mucho después de lo usual. Sin embargo, los efectos de la maduración

temprana o tardía no están definidos con claridad y difieren en los varones y las chicas.

Las niñas que maduran pronto también pueden reaccionar ante el interés de otras personas acerca de la sexualidad. En ocasiones, padres y maestros asumen que las niñas que parecen maduras son sexualmente activas y pueden tratar a una chica que madura temprano de manera más estricta o con desaprobación. Otros adolescentes pueden sometería a presiones para las que no está preparada. Ella puede "haraganear" con muchachos mayores y hombres jóvenes y verse enfrentada a exigencias sexuales apropiadas para su apariencia pero no para su edad.

1.3.1.1.Sexualidad.

Aunque se presenta en los niños, es en la adolescencia cuando la orientación sexual de una persona se convierte en un tema de presión: si ese individuo se sentirá atraído consistente, sexual, romántica y afectuosamente hacía personas del otro sexo (heterosexual), del mismo sexo (homosexual), o de ambos (bisexual)” (Papalia, S/F, p.600-610)

1.3. Enfoque de David Shaffer.

1.3.1. Reacciones generales ante los cambios durante la pubertad.

Las reacciones de las muchachas ante la menarquia son contradictorias. A menudo están emocionadas pero también algo confusas, en especial si maduran muy pronto o no se les ha dicho que espera. En la actualidad son muy pocas las que se traumatizan por la menarquia, pero, al mismo tiempo, a pocas les alegra demasiado convertirse en mujer.

Las imágenes corporales de los varones son más positivas que las que asumen las niñas, y tienen una probabilidad mucho mayor de recibir bien su aumento de peso.

Los adolescentes también esperan ser altos, con mucho vello y guapos, y pueden preocuparse por los aspectos de imagen corporal que se centran en las proezas físicas y atléticas. Mientras que la menarquia es un acontecimiento memorable para las niñas, a menudo los niños apenas si se dan cuenta de los cambios físicos que experimentan. Rara vez le

cuentan a alguien sobre su primera eyaculación, a menudo no fueron preparados para ella y, al igual que las mujeres, expresan reacciones contradictorias de llegar a la madurez sexual.

1.3.2. Efectos sociales de los cambios durante la pubertad.

Los adolescentes que están madurando en forma física y sexual no solo llegan a sentirse diferentes respecto de si mismos sino que son vistos y tratados en forma diferente por otras personas. En muchas sociedades no industrializadas, rituales llamados de ritos de transición informan a toda la comunidad que un niño se ha convertido en adulto. (...)

Aunque nuestra sociedad no tiene ritos de transición universales para marcar el paso de la infancia a la adolescencia, o de la adolescencia a la edad adulta, los cambios púberes pueden, no obstante, tener consecuencias sociales” (Papalia, S/F, 600-610)

2. Conceptualización de Adolescencia.

Es una etapa de cambios que se inicia con los primeros signos de maduración hasta que se completa su desarrollo total.

Legalmente la adolescencia es la etapa comprendida entre los 12 años y 18 años de edad. Con la pubertad se inicia este fenómeno biológico, pero es a su vez el comienzo de un proceso continuo y más general, tanto sobre el plano somático como en el psíquico, hasta la formación completa del joven.

Las transformaciones que se dan en esta etapa, están completamente influidas por el ambiente social.

Es considerada esta etapa de gran inestabilidad y desarrollo físico, psicológico y social, dentro de esta etapa se encuentra la pubertad (fase del desarrollo humano

en que los órganos sexuales alcanzan la madurez y el ser humano es capaz de reproducirse dándose entre los 12 en la mujer y 12 - 13 en el hombre.

CAMBIOS FÍSICOS	
Varón	Mujer
<p>Las cuerdas vocales se alargan produciendo una voz grave.</p> <p>Se ensancha la caja torácica y se angostan las caderas.</p> <p>Aparición de la segregación seminal.</p> <p>Los órganos genitales aumentan de volumen y las erecciones son frecuentes.</p> <p>Emerge el vello púbico.</p> <p>Aparece el vello facial.</p> <p>Aparición del acné.</p> <p>Aumento de tamaño de la caja torácica, se ensanchan los hombros, se alarga el tronco y las caderas se angosta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Voz aguda. • Desarrollo de las mamas y ensanchamiento de la cadera. • Aparición de la primera menstruación. • Los órganos genitales se desarrollan internamente, • Crecimiento del vello púbico. • Crecimiento del vello axilar. • Aparición del acné. • Ensanchamiento, redondeo de caderas.

Cambios psicológicos

- Toma de conciencia del Yo.
- Es caprichoso (sa).
- Razona más, critica las situaciones.
- Es inestable emocionalmente.
- Suelen experimentar de la ansiedad.
- Se vuelve desconfiado.
- Deseos de independencia y justicia.
- Se refugia en su mundo interior.
- Tiene inquietudes y dudas.
- Inclinación hacia el otro sexo.

Alejamiento de los padres.

Sentimiento de incomprensión.

3. Conductas de riesgo.

Constituyen diversas formas de trastornos en el comportamiento, que dan origen a la censura social, por ejemplo, delincuencia, sexualidad precoz, violencia, bajo rendimiento escolar, dependencia y abuso de sustancias.

4. Adolescencia y familia.

“La familia ha sido considerada siempre como la expresión primera y fundamental de la naturaleza del hombre. En su núcleo esta visión no ha cambiado ni siquiera en nuestros días. Sin embargo actualmente se prefiere poner de relieve todo lo que en la familia que es la más pequeña y primordial comunidad humana- representa la aportación personal del hombre y de la mujer.

La familia desarrolla un conjunto- de funciones para sus miembros. Quizá la más importante de ellas es proporcionar seguridad emocional y psicológica, a través del cariño, amor y compañía que se generan al vivir juntos los esposos con sus hijos. La familia provee también de una función valiosa social y política, al institucionalizar la procreación y al proveer de pautas para regular la conducta sexual. La familia proporciona de forma adicional otras funciones socialmente positivas como la crianza y socialización de los hijos, junto con actividades humanitarias como cuidar a sus miembros enfermos o discapacitados. Desde el ángulo económico, la familia proporciona alimentación, techo, vestuario y seguridad física a sus miembros, especialmente a los que son demasiado jóvenes o viejos para cuidar de sí mismos por sí solos. Finalmente, desde el punto de vista político, la familia es un mecanismo que proporciona orden y estabilidad a la sociedad como un todo.

4.1 .La familia v el desarrollo de los hijos.

La familia es un elemento indispensable para el desarrollo del individuo. Representa la matriz psicosocial que complementa al útero, matriz biológica que forma al sujeto hasta el nacimiento. La familia es el medio natural por el cual se genera, organiza y mantiene la vida del ser humano.

La importancia de la familia en el desarrollo infantil y adolescente no es, pues, el producto de puntos de vista inmovilistas y tradicionales, que pretenden mantener una estructura patriarcal que viene en nuestra cultura desde la Roma republicana, sino que se basa en hallazgos de la psicología como ciencia empírica y desde el psicoanálisis.

Desde Freud en adelante, se ha mostrado, como este placenta familiar origina un sistema interactivo que desde el nacimiento biológico hasta el fin de la adolescencia sirve para crear un aparato mental estable, con capacidad para toma autónoma de decisiones y de poder enfrentar los desafíos y conflictos que la vida trae consigo. La interacción anterior comienza con el establecimiento de un vínculo madre-hijo apropiado y sigue con relaciones familiares adecuadas, especialmente con el padre y con los hermanos. La humanización del recién nacido depende de establecimiento de un ligamen afectivo, de un vínculo, que actúa a modo de cordón umbilical, intercambiando afectos y experiencias desde ambos polos, infantil y maternal, en forma constante.

Finalmente, el proceso de personalización es el producto de las vicisitudes de la interacción del individuo con su medio. Primero, con la familia. Luego, con sus pares, la escuela y el medio social circundante. Las características que hacen, del individuo una persona en el sentido cultural serán, pues, determinadas por el equilibrio complejo que se desarrolla entre el adolescente y su familia.

Pasemos a revisar las características de este equilibrio. El aparato mental que el adolescente a desarrollado durante la infancia lo ha hecho, por así decirlo, inmerso en la matriz familiar. Esta, en mayor o menor medida, en un ambiente esperable promedio, ha sido capaz de satisfacer la mayoría de las necesidades del niño. Al llegar a la adolescencia, éste tiene una representación mental de su familia de la niñez, que puede o no corresponder a las características reales de los padres externos. Con el desarrollo puberal antes descrito, aparece una nueva función, la sexual, cuyas necesidades no pueden ser ya satisfechas familiarmente: surgen impulsos que empujan al adolescente fuera de la familia, hacia la heterosexualidad y la exogamia. La dificultad para ambos componentes de la relación vincular antes descrita, el continente familiar y el contenido infantil, es aceptar la tarea del desprendimiento. La sexualidad, dicho de otra manera plantea una frontera natural al interjuego entre sus miembros, estudiada por los antropólogos bajo el nombre de tabú del incesto. Desde ese ángulo, el

adolescente comienza, con dolor y angustia, a veces, a desprenderse de sus figuras parentales infantiles. Se atraviesa la placenta familiar y comienza a buscar fuera, en forma autolimitada y retomando con frecuencia a los suyos inicialmente, para luego iniciar progresivamente periplos más alejados, acercándose cada vez más a una elección heterosexual estable, que le permita a su vez formar una nueva familia.

En el contexto anterior, es entendido cómo la crisis adolescente puede constituir una crisis familiar, ya que conmociona y pone a prueba la identidad familiar lograda hasta el momento. Muchos padres, al comienzo de la adolescencia de sus hijos, no toleran bien este alejamiento, y tratan de mantenerlos alrededor de sí con prohibiciones o amenazas con relación al peligro de la búsqueda de la satisfacción de esta necesidad de amor, cariño y ternura fuera de la familia. El duelo del hijo por su cuerpo infantil tiene su correlato en el duelo de los padres por su juventud, que se ve limitada por la constatación del alejamiento progresivo de los hijos adolescentes. Así surgen áreas de potencial riesgo, que Pérez ha dividido en regresión, o sea, falta de progresión, expulsión (descuido) y repulsión (rechazo). La familia retentiva no permite la autonomía, la individuación y dificulta o bloquea el desarrollo progresivo. El adolescente que rechaza a su familia, por otra parte, trata de atravesar la adolescencia en una actitud permanente de rebeldía frente a ella.

Si vemos a la adolescencia como una crisis de desprendimiento, entendemos que los vínculos paterno-filiales deben sufrir cambios decisivos, permitiendo la familia la autonomía mental del adolescente, sin dejar de sostenerlo emocionalmente para que pueda avanzar con seguridad en el mundo, y lograr ser fiel a sus ideales y principios, ahora libremente asumidos. Las etapas de desarrollo moral de Kohlberg presuponen un desarrollo adecuado de esta separación de la familia. Estos procesos en el mundo interno son actuados en el escenario de la familia real, generando muchas tensiones y conflictos a veces poco comprensibles para padres y adolescente a la vez. El alarmado de la propia identidad, apoyada en el andamiaje familiar y el nuevo armado de una identidad propia, son procesos lentos y, a veces, dolorosos. La década de los diez a los veinte años comienza con un niño inserto en su familia, y seguramente apoyado en ésta; termina con un adulto joven que está, muchas veces, ya listo para

desempeñarse laboralmente y preparado para formar su propia familia”
(Florenzano, 2003, p. 61-66)

CAPÍTULO II

EL ADOLESCENTE Y SUS CONDUCTAS DE RIESGO.

1. Conductas de riesgo.

1.1. Sexualidad precoz.

“Mientras un adolescente no tiene relaciones sexuales, no está en riesgo de tener conciencias negativas para la salud. Al revés, cuando se decide comenzar a tenerlas, aparece la posibilidad del embarazo temprano y de otras consecuencias. Una vez que se embarazó, surge el dilema de tener o no el niño, y la amenaza del aborto provocado aparece en perspectiva. Éste es un tema socialmente controvertido: es claro que no existe un consenso amplio acerca de cuál es la mejor manera de intervenir para prevenir estas consecuencias. Una de las polémicas es acerca del sexo prematrimonial y sus fundamentos éticos: para muchos, la mejor prevención de las conductas de riesgo en este plano es la abstinencia sexual. Otros plantean que la actividad sexual temprana es la conducta normativa en los adolescentes actuales, por lo que las intervenciones debieran centrarse en promover una conducta responsable al respecto, dando la opción de acceso a maniobras contraceptivas. Una segunda polémica está focalizada en el tema del aborto. Para muchos, si una adolescente queda embarazada, el embarazo debe mantenerse a toda costa, para evaluar después el destino del niño, sea la crianza por la madre, sea la adopción. Para otros, debiera poder abortar a pedido, si eso es lo que prefiere (...)

Desde ese ángulo, será preferible la promoción de la abstinencia a la prevención del embarazo precoz y ésta a la prevención del aborto. Nos centraremos en la evidencia empírica acerca de la frecuencia de estos problemas entre los adolescentes. Los datos al respecto son, muchas veces, mostrados de un modo u otro, defendiendo del punto de vista que se quiera defender. Es claro que nuestro conocimiento acerca de la conducta sexual de los adolescentes es todavía escaso: la mayoría de las estadísticas recopiladas son acerca de la fertilidad temprana.

1.2. Delincuencia v Conductas violentas.

La mayoría de los niños en un momento u otro "se portan mal", haciendo cosas que son destructivas para ellos mismos o para quienes les rodean. Si estas conductas se repiten y, en especial, a edades tempranas, pueden recibir el diagnóstico de problemas conductuales. Si estas conductas llevan más adelante a problemas de tipo legal, algunos de estos adolescentes podrán pasar a ser denominados jóvenes delincuentes. Un porcentaje alto de los adolescentes estudiados por nosotros tienen esta tendencia. Muchos de ellos pueden ser identificados bastante tempranamente en la vida. Los niños agresivos en la educación básica pueden llegar a presentar conductas delincuentes cuando adolescentes o adultos. No todos, sin embargo, persisten en estas conductas: la mayoría posteriormente se socializa en forma adecuada.

Hoy hay bastante consenso acerca de los antecedentes de las conductas delincuentes. Aquellos niños que vienen de familias que no les dan el necesario apoyo social y emocional que les permita resistir las represiones de grupos de iguales negativos son los más vulnerables. Las familias con historias de criminalidad, enfermedad mental o alcoholismo producen niños que están en riesgo alto para presentar conductas delincuentes. El tema de la conducta de pares es aquí muy central, llevando, muchas veces, a la formación de pandillas antisociales. La delincuencia sigue también, generalmente, al fracaso escolar, y se correlaciona altamente con falta de capacidades académicas y a pocas destrezas sociales.

1.2.1. Antecedentes.

Existe hoy abundante evidencia que identifica a variables familiares como antecedentes de conducta antisocial, primero, v delincuencia, luego, las familias de los niños antisociales se caracterizan por una disciplina dura, pero poco consistente, falta compromiso parental positivo con el niño, y un pobre monitoreo y supervisión de sus actividades.

La carencia de apego lleva a una falla en las identificaciones con los padres y con los valores sociales en relación con la conformidad, y deja al niño con pocos mecanismos de control internalizado. Los padres dejan de aplicar contingencias positivas, sea no reforzando las conductas pro

sociales, o no disuadiendo efectivamente las conductas desviadas. Esto lleva a que el niño use cada vez más conductas coercitivas, que pasan a ser funcionales. Así es capaz de sobrevivir en un sistema familiar aversivo. En la medida en que esta situación se mantiene, tanto el niño como otros miembros de la familia aumentan en la intensidad de sus conductas coercitivas, llegando a conductas extremas como: golpes o maltrato físico. El niño gradualmente aprende a controlar a los otros miembros de la familia a través de medios coercitivos. Este entrenamiento en conductas desviadas va en paralelo con una falta de entrenamiento en conductas pro social.

Un elemento a tomar en cuenta es la respuesta del medio social externo a la familia cuando estas conductas aparecen.

Hay, al parecer, dos situaciones repetidas: el rechazo por el grupo de pares y los bajos rendimientos académicos. La asociación entre conducta social y el rechazo por los compañeros normales está bien documentada en la literatura.

Estos niños tienden a ser más rechazados, se les hace más difícil ser aceptados en los grupos habituales de la escuela, les cuesta más percibir las normas de estos grupos, responden en forma inadecuada a las provocaciones, y no interpretan bien las interacciones pro sociales. Su rendimiento escolar es más bajo y tienen más dificultades para concentrarse en la sala de clases, en contestar preguntas en público, en hacer bien sus tareas para la casa, etc. Lo anterior lleva a que típicamente en un siguiente paso estos niños se incorporen a grupos de pares que comparten normas socialmente desviadas. Estos grupos no convencionales proveen a los adolescentes con actitudes, motivaciones y racionalizaciones que apoyan la conducta antisocial, así como con oportunidades para involucrarse en actos antisociales específicos.

Por otra parte, es necesario destacar cómo sólo la mitad de los niños antisociales llegan a ser adolescentes delincuentes, y cómo entre la mitad y dos tercios de estos últimos se transforman en criminales en su vida adulta: muchas de las conductas antisociales se extinguen a lo largo del desarrollo.

Las situaciones que producen estrés familiar como desempleo, violencia familiar, conflicto conyugal y divorcio, se asocian tanto con delincuencia como con problemas generales de ajuste infantil. Este efecto es mediado por las prácticas de manejo familiar. En el caso del divorcio, por ejemplo, se ha visto que los problemas conductuales después de la separación muy frecuentemente se asocian con menor interés de los padres por los hijos, menores demostraciones de afecto, menor tiempo compartido y mayor facilidad para recurrir al castigo físico y demostrar impaciencia e irritabilidad.

1.2.2. Consecuencias de la conducta delincente.

Existen varios estudios longitudinales que muestran las consecuencias en el largo plazo de los problemas de conductas antisociales en el niño. Existe una asociación clara entre presencia de vandalismo en la enseñanza básica con reaparición de éste y deserción escolar durante la enseñanza media. Los niños con estos antecedentes tempranos también tenían muchas más probabilidades de involucrarse en otras conductas antisociales como: uso de drogas o beber en exceso. Cuando llegaban a ser adultos, muchos mantenían la tendencia a presentar conductas desviadas, tenían empleos más inestable y ganaban menos que los controles y presentaban muchos más síntomas emocionales (angustia y depresión) que éstos. De modo que se corroboró que la conducta desviada infantil temprana se asocia con criminalidad, violencia, problemas matrimoniales y laborales en la vida adulta

1.2.3. **Violencia familiar.**

La violencia ha formado parte de la vida de las familias desde los comienzos de la historia. En la Biblia la historia de la creación y de los primeros hombres encontramos el primer asesinato entre hermanos. De acuerdo a! relato bíblico, el Señor no aceptó la ofrenda de Caín, pero si la que le hizo el hermano menor de éste, Abel. Caín reaccionó airado, y se "levantó en contra de su hermano y lo acuchilló". Los temas evidentes en este relato, de rivalidad fraternal, necesidad de aprobación y resentimiento por falta de aprecio por la propia ofrenda son todos muy

actuales entre los precipitantes emocionales de la agresión. Una historia similar es la que encontramos en el mito de la fundación de Roma por los gemelos alimentados con leche de loba, Romulo y Remo, Después de que habían acordado el lugar para la ciudad que iban a gobernar, al parecer, Remo ridiculizó la fuerza y autoridad de Pómulo, por lo cual éste se tomó en contra de su hermano, y lo mató. El mito griego clásico de Edipo nos habla de parricidio, filicidio, fratricidio y suicidios múltiples en tres generaciones de la misma familia. Estos estados emocionales continúan siendo potentes motivaciones de violencia íntrafamiliar, tal como la conocemos hoy día. Agripina, la madre de Nerón, envenenó a su segundo esposo, el emperador Claudio, para asegurar que su hijo accediera al trono. Más tarde, Nerón hizo asesinar a la propia Agripina, a su primera mujer, Octavio, con el objetivo de casarse con Popea. Posteriormente, el mismo mató a Popea, embarazada, golpeándola en el abdomen. Temerario de quienes desafiaban su poderío, mató a Británico, el hijo de Claudio. César Borgia organizó el asesinato de su hermanastro, a quien consideraba un rival político peligroso.

El rey Enrique VIII de Inglaterra hizo decapitar a dos de sus mujeres. Todo lo anterior muestra cuán frecuente en la historia es la violencia íntrafamiliar, la cual parece formar parte de la condición humana. Los padres matan a sus hijos, los hijos matan a sus padres, los esposos se asesinan entre sí, los hijos se matan entre sí, amantes y parientes son víctimas frecuentes de tragedias” (Florenzano, 2003, p. 61-66)

Las familias han sido desde antiguo, como acabamos de leer, sindicadas como responsables del origen de conductas violentas. Sólo últimamente se ha podido documentar ampliamente cuan frecuente es que los miembros de la familia sean víctimas de esta violencia. Las estimaciones aún más conservadoras de la incidencia de maltrato infantil, maltrato de la pareja y abuso sexual Intrafamiliar son alarmantes.

Entre los factores antecedentes del maltrato en la tenemos, el uso de alcohol, preferentemente por el hombre, es uno de los factores antecedentes más frecuentes, seguido por el desempleo masculino, el embarazo de la mujer, y el consumo de drogas.

También tiene importancia el contexto familiar: cuando la mujer viene de un hogar donde la madre y, especialmente, el padre fueron violentos con ella, hay más violencia. Asimismo, los varones golpeadores provienen de hogares donde también ellos fueron golpeados cuando niños. O sea, hay un círculo vicioso de la violencia que se mantiene de familia en familia.

1.2.4. La definición de violencia y agresión intrafamiliares.

Uno de los problemas centrales en este campo es el de las definiciones, las que son muy variables.

La violencia involucra una conducta con la intención de dañar.

La agresión conlleva el uso extemporáneo o inadecuado de fuerza o poder.

Las diversas definiciones se han basado en distintos factores como: la naturaleza del acto violento mismo su forma, intensidad, frecuencia: el tipo de impacto psicológico o físico en la víctima; las intenciones del victimario; las influencias ambientales modificantes

Violencia se refiere al uso directo de la agresión física en contra de otros miembros del hogar, en contra de la voluntad de éstos, que sea negativa para su desarrollo potencial. Esto incluye conductas tales como homicidio, golpizas y sexo forzado.

1.2.5. El desarrollo de relaciones familiares abusivas.

Se encontró, que los factores centrales eran situacionales: estrés familiar elevado, factores cognitivos como: poca información acerca de crianza infantil, baja tolerancia al llanto o a la mala conducta de los niños y atribuciones erróneas acerca de las razones del mal comportamiento de los niños.

Desde otro ángulo, se han encontrado asociaciones claras entre maltrato, especialmente conyugal, y uso excesivo del alcohol.

El tema de la transmisión intergeneracional de la violencia ha sido otra área de interés para los investigadores. Los niños que son abusados, descuidados o testigos de violencia intrafamiliar parecen estar en mayor

riesgo de ser, a su vez, padres maltratadores cuando forman sus propias familias.

Esto constituye el ciclo intergeneracional de la violencia" que se ha aplicado tanto maltrato infantil, conyugal como al abuso sexual. Si bien los estudios apuntan en esta dirección, se debe hacer también notar que la mayoría de las personas que sufren la experiencia de maltrato en su familia de origen no son, a su vez, maltratadores en su familia de procreación. En una encuesta nacional al respecto en los Estados Unidos, el 94% de las personas que recordaban haber visto a sus padres golpeándose entre sí, no recurrían a tales conductas en sus propios matrimonios.

La mayoría de los modelos explicativos de las situaciones de violencia Intrafamiliar se basan en la teoría del aprendizaje social, sea postulando que esta violencia es una conducta aprendida y reforzada, en ausencia de aprendizaje, o refuerzo de alternativas. Muchas veces, esto es cierto: muchos actos de maltrato por parte de los padres comienzan como intentos de disciplinar a los hijos y muchas reyertas matrimoniales comienzan como un intento de controlar a la fuerza a la pareja, generalmente a la mujer. No es menos cierto que existen muchas situaciones en las que la violencia aparece como inmotivada o innecesaria, como el padre que le pega a un niño llorando o el marido que sigue castigando a su mujer a pesar de que ella se ha rendido a sus demandas. Aquí es donde aparece la explicación sicodinámica acerca de un impulso agresivo, que es habitualmente controlado por la socialización, pero que reaparece en condiciones de estrés o conflicto personal o familiar. Por esto, otros teóricos postulan que el objetivo primario de la agresión de este tipo es el infligir dolor al otro.

Desde este punto, la tarea de quien quiere prevenir estas situaciones es ayudar al individuo a inhibir la expresión de la agresión o a aprender modos alternativos de demostrar su enojo.

1.2.6. -Los efectos sobre las víctimas

- En el estudio de Larraín, antes mencionado, al medirse el nivel de síntomas emocionales mediante el cuestionario de Goldberg, se

encontró que en aquellas mujeres sometidas a violencia los puntajes de este cuestionario eran significativamente más elevados, o sea, eran más sintomáticas, que en las mujeres que no habían sido golpeadas.

- Ha existido progresivo interés entre los profesionales de la salud mental para evaluar los efectos tanto inmediatos como de largo plazo del maltrato. Dos hechos claros que surgen de los estudios parecen ser que no hay un efecto conductual o reacción emocional propio que caracterice a los niños maltratados. Segundo, muchas veces la experiencia de ser victimizado no es el principal factor responsable de muchas de las dificultades psicológicas que presentan estos niños. El listado de dificultades descritas entre estas víctimas, sin embargo, es impactante. Citemos entre otros: mayor agresividad, peores relaciones interpersonales con los pares, peor evaluación cognitiva de las situaciones, depresión, menor rendimiento académico, falta de empatía, etc. Como grupo, los niños maltratados parecen tener un conjunto de dificultades psicológicas mayores que los niños no abusados, sin que aparezca una relación biunívoca entre abuso y síntomas.
- Otra teoría, tanto o más popular que la de aprendizaje social, es la que se focaliza en la calidad del vínculo entre padres e hijos, centrándose en el fenómeno del apego. Muchos niños maltratados parecen presentar un vínculo más inseguro con sus madres, y cuando esto acontece se ha documentado un retraso evolutivo generalizado en diferentes áreas del desarrollo infantil. Para los teóricos del apego, la alteración en la necesaria seguridad que debiera encontrar un niño en sus familiares lleva a una alteración en el "modelo cognitivo" que el adolescente desarrolla para sus futuras relaciones interpersonales. Esta alteración lleva a distorsiones en el sistema del Self, que explican por una parte las diversas consecuencias antes descritas, y por otra parte iluminan el hecho paradójico de que los hijos maltratados comparativamente tienen menos problemas que los hijos descuidados o abandonados por sus padres. Al parecer, la existencia de un vínculo padre-hijo,

aunque sea uno violento, es mejor que la ausencia de éste. Desde ese ángulo, la teoría del vínculo sugiere que la violencia per se no es el predictor más poderoso de mal ajuste psicológico entre estos niños.

1.2.7. Consecuencias de la violencia sobre el sistema familiar

La violencia afecta dentro de la familia no solamente a sus víctimas. Existen diversos estudios acerca de los hijos de mujeres golpeada, mostrando que el presenciar la violencia tiene también un efecto negativo, desarrollándose diversos desajustes conductuales tanto en el mediano como en el largo plazo.

- Conflicto sirve como un conflicto aversivo que crea estrés en el niño. El presenciar enojo abierto entre sus padres altera sobremanera a los hijos.
- El niño reacciona emocional o instrumentalmente en un intento de aliviar el nivel de estrés. Diversos estudios muestran cómo el niño reacciona intentando cambiar la situación, aliándose con alguno de los padres, o de alguna manera involucrándose en la discusión.
- Las acciones del niño para inducir el conflicto tienden a mantenerse en la medida que sean funcionales al equilibrio de todo el sistema familiar. Si el niño, por ejemplo, responde al estrés familiar hablando acerca de los sucesos del día en el colegio, y esta maniobra logra distraer a los padres que discuten, seguirá intentando hacer lo mismo cada vez que vea una pelea. El niño, muchas veces, entonces, se transforma en el chivo expiatorio” de la familia, distrayendo a los padres de sus propios conflictos para concentrarse en las dificultades que presenta el adolescente.

1.3. Bajo rendimiento escolar.

1.3.1. Introducción.

Los problemas en la adaptación a la escuela son a la vez factores involucrados en muchas de las conductas de riesgo que hemos revisado hasta ahora. El bajo rendimiento escolar es un predictor importante del consumo de sustancias químicas, de la delincuencia y del sexo precoz. Por otra parte, el mal rendimiento y la deserción escolares constituyen un comportamiento de riesgo en sí, que lleva a sus propias consecuencias.

El fracaso escolar, más que un evento específico, es un proceso. Un adolescente que tiende al consumo de sustancias químicas, o que tiene su primera relación sexual, o que quebranta la ley por primera vez lo hace en un momento específico y en un lugar dado. Generalmente, estas decisiones son voluntarias y producto de una decisión personal, por más presión social externa que pueda existir. El bajo rendimiento resulta más bien de un proceso que involucra un conjunto de fuerzas que muchas veces están fuera del control del niño. Localidad del sistema escolares uno de los aspectos centrales entre estas fuerzas, tal como lo son las actitudes de los profesores y de los compañeros de clase. Desde este ángulo, esta conducta es una de las menos dependientes de factores individuales y de las más ligadas a factores y procesos sociales y del medio que rodea al adolescente. Niños provenientes de medios desaventajados pueden descollar en un buen sistema escolar, mientras que existen escuelas tan deficientes que hacen prácticamente imposible que un niño se destaque.

Otra diferencia de esta conducta con las anteriores, es su medición: existe en la mayoría de los casos y ya desde antiguo un sistema de cuantificación rutinaria del avance del niño en la escuela, sea en términos de informes de notas como de promoción de un curso al siguiente. Desde ese punto de vista, los promedios de nota o la edad modal en cada clase son estimadores relativamente fáciles de obtener en términos de avance o problemas escolares. La deserción del sistema escolar es otro indicador útil.

1.3.2. Consecuencias del fracaso y deserción académicos.

El bajo rendimiento escolar, las malas notas o el quedar retrasado en relación con los pares de la misma edad son todos factores que pueden llevar a la deserción escolar temprana. Esto no sucede en todos los casos, y existen muchos sujetos que a pesar de esos problemas completan su educación básica y media. Estas personas tienen comparativamente más problemas para acceder a la educación superior, sea universitaria o técnica.

En promedio, los desertores del sistema escolar tienen menor posibilidad de conseguir buena inserción dentro del sistema laboral, ganan menos dinero y tienen porcentajes más altos de desempleo. Con más frecuencia, pasan a depender de la seguridad social estatal y sus matrimonios tienden a ser más inestables. En promedio, presentan también conductas problemáticas de diversa índole, incluyendo fármaco dependencias, embarazos tempranos y conductas delincuentes. Las posibilidades de incurrir en criminalidad y terminar pasando períodos largos en prisión también son inversamente proporcionales al rendimiento académico. Estas tendencias son cada vez más fuertes en la medida que las sociedades se urbanizan: las estructuras modernas requieren cada vez menos mano de obra no especializada, y exigen capacidades técnicas progresivamente más sofisticadas. Aquellas personas que no completan su educación tienen menos oportunidades que las que tenían cuando existían más trabajos en fábricas o en actividades de servicio. Esto hace que, muchas veces, sientan que sólo pueden recurrir a actividades ilegales, como tráfico de drogas, prostitución o delincuencia. La sociedad toda, de alguna manera, debe absorber el costo de un número importante de adolescente no calificados para insertarse en ella por no haber completado sus estudios.

1.4. Dependencia v abuso de sustancias.

Las sustancias químicas psico-activas forman parte de la cultura humana desde sus orígenes. El alcohol y el tabaco, las drogas

legales en Occidente, se han visto complementadas en la segunda mitad del siglo XX por un sostenido aumento en el uso de sustancias ilegales, que fueron utilizadas fuera de Europa y Estados Unidos como los derivados del opio en el Lejano Oriente, la marihuana en el norte de África, y la hoja de coca en los países andinos de Sudamérica. Su uso cada vez mayor entre los adolescentes se transformó en motivo de preocupación y, luego, de alarma pública en los últimos años, en la medida que su uso ha llegado a ser tan frecuente, en algunos casos como el de las sustancias legales entre los adultos. Los adolescentes, por su parte, están muy conscientes del doble estándar con que los adultos manejan este tema, al prohibirles las sustancias químicas que los adultos no usan, pero utilizar ellos mismos las "drogas legales", sea alcohol, sea tabaco, sean sustancias psicoactivas prescritas, muchas veces, por los médicos.

El consumo de droga, especialmente si se hace en forma frecuente o excesiva en cantidad, es una típica conducta de riesgo, en el sentido de que lleva a consecuencias riesgosas para la salud. Por otra parte, el enfoque de riesgo se aplica aquí en todos sus términos. Como veremos, hay una concentración de conductas de riesgo entre los usuarios de droga, y la relación con varios de los factores antecedentes antes señalados es muy clara y ha sido cada vez más documentada empíricamente. En este capítulo nos referiremos, primero, a la prevalencia y características del consumo de drogas en nuestro medio para, luego, analizar algunos de sus principales factores antecedentes.

1.4.1. Factores del consumo de sustancias

A -Factores del grupo de pares.

“La teoría sobre el uso de drogas por el adolescente y por sus amigos es el hallazgo más reproducible y predecible de las investigaciones sobre drogas en el adolescente. Basándose en estos hallazgos, Kandel (1962) desarrolló una teoría para predecir el uso de sustancias basada en el conocimiento del uso por los

pares, ligando los efectos de la influencia de los pares y la edad con la droga usada. El efecto de los pares se centra en dos situaciones: el uso por éstos y la actitud del adolescente hacia ese consumo. Diversos autores han mostrado como el consumo adolescente aumenta en la medida que sus pares también utilizan drogas. Por ejemplo, Shilts entrevistó a 237 estudiantes de enseñanza media, buscando información acerca del uso de sustancias por ellos mismos y sus pares. Se dividieron los estudiantes en tres grupos: no usuarios (n= 107), usuarios (n= 80) y abusadores (n= 50). El grupo de abusadores identificó significativamente a más de sus amigos como usuarios o abusadores de drogas.

Este grupo también informó que pasaban significativamente más tiempo con sus amigos que con sus familias. Al revés, los no usuarios informaron tener mayor contacto con sus familias que los otros grupos. Selnow y Crano encuestaron a 760 estudiantes de sexo masculino entre las edades de trece y diecisiete años. Distinguieron entre participación en grupos formales - caracterizados por reuniones planificadas para lograr objetivos específicos - y participación en asociaciones informales de pares - caracterizadas por participación en actividades sin metas definidas con el propósito de pasarlo bien. Con respecto a las Actitudes hacia el uso de los pares, el estudio por Williams y Smith -evaluó a 1.911 adolescentes con respecto a sus actitudes sobre el uso de los pares y su relación con el uso de drogas por el propio adolescente, encontrando que la aprobación del uso por los pares es un fuerte predictor del consumo por el adolescente.

Nuestros estudios avalan los estudios anteriores. En ellos, hemos también encontrado que el consumo del adolescente es influido por el de los pares, como muestra la tabla 7.8, donde puede verse que cuando ni los compañeros ni los amigos consumen, sólo un 4,8% de los adolescentes lo hacen.

Si con sumen o bien los compañera o bien los amigos, consume un 14,3% de los jóvenes. Finalmente si lo hacen tanto, los

compañeros como los amigos consume un 31,5% de los adolescentes encuestados. Esto documenta claramente el peso de los padres en el consumo juvenil.

B. Factores familiares.

Al estudiar la frecuencia de conductas de riesgo en escolares con antecedentes de alguna de las situaciones que definimos operacionalmente como disfunción familiar, encontramos que éstas tienden a concentrarse en niños que provienen de dichas familias, especialmente en aquellas que presentan maltrato infantil: la tabla 7.9 muestra cómo la gran mayoría de las sustancias químicas (con excepción de los inhalantes) son empleadas en porcentajes estadísticamente mayores cuando existe el antecedente de maltrato físico. Asimismo, los niños maltratados presentan más conductas delictivas. Lo mismo sucede entre hijos padres con antecedentes de hospitalización psiquiátrica.

El ambiente familiar influye en promover o desalentar el uso de drogas por los adolescentes. Más específicamente, el uso paternal y fraternal de (drogas legales e ilegales) incluye en su uso por parte del adolescente. El mismo uso de sustancias es autorreforzante, ya que a menudo proporciona alivio temporal a ambientes escolares, laborales o familiares negativos.

Diversos investigadores han estudiado la influencia relativa del uso parental de drogas, del uso fraternal de éstas, y de la estructura familiar del adolescente que usa drogas. Influyen el uso parental de sustancias, como lo mostraron Bumside y cols. Ellos encuestaron a 2.645 estudiantes de 1 a 10º grados, encontrando una correlación significativa entre el uso de alcohol del padre y del estudiante. Hallazgos semejantes son los de Newcomb y cols., de Gfoerer y de Needle. Una revisión reciente de la literatura europea sobre los factores ambientales y genéticos acerca de la familia y su efectos en el uso de droga por el adolescente,

presenta estudios que indicaron correlaciones significativas y consistentes entre el uso parental de drogas legales e ilegales y uso posterior de sustancias por parte del adolescente.

C. Las destrezas sociales como factor de riesgo.

Además de los estresores familiares, la falta de habilidades sociales es otro elemento a tomar en cuenta con respecto al abuso de drogas. Aquellos programas que se centran en enseñarle al adolescente cómo "decirle que no" a la droga se focalizan en la adquisición de ciertas destrezas específicas, listas se basan en la oposición de que existen individuos que usan drogas por carencia de habilidades sociales que los llevan a no saber rehusar las ofertas de sus pares. A continuación, revisaremos temas centrados en aquellas habilidades sociales que influyen en el uso de sustancias químicas por parte de los adolescentes. Entre estas habilidades, mencionemos:

- **El rechazo de la oferta de los pares.** El entrenamiento de los adolescentes en negarse a los ofrecimientos de sus iguales es una de las estrategias programáticas más difundidas. El éxito de estos programas, especialmente para dejar de consumir cigarrillos, ha sido bien documentado. La habilidad de rechazar las sustancias que ofrecían los amigos se asocia con menor consumo. Esto sugiere que aquellos adolescentes que poseen dicha habilidad son menos vulnerables al uso de sustancias.
- **Habilidades sociales.** Entre los adolescentes, la falta de destrezas sociales se condiciona con uso de sustancias. Simons, Conger, y Whitbeck encontraron que los adolescentes abiertamente asertivos, que se aislaban o ambos, tendían a ser rechazados por aquellos pares con destrezas sociales adecuadas. Estos adolescentes tienden a

afiliarse entre sí, formándose así un grupo más desviado de las normas sociales y más proclives al uso de drogas. En un estudio de seguimiento realizado por Simons y sus colegas, se estudiaron 61 familias, que fueron entrevistadas acerca de su hijo de 7o grado que anteriormente había sido identificado como consumidor de sustancias. Se determinó si formaba parte de un grupo social desviado, a través de respuestas del propio adolescente a ítems del cuestionario acerca de conductas ilegales, malas notas, problemas con los padres, dificultades en la escuela y problemas con la policía. En ese estudio, el compromiso con un grupo social desviado predijo en forma altamente significativa el uso de sustancias entre los adolescentes. Ambos estudios muestran que la presencia de destrezas sociales como: la habilidad de empalmar con sus pares, disminuye tanto al involucrarse en grupos sociales desviados así como aumenta la vulnerabilidad al uso de sustancias por los adolescentes.

- **Empatía.** La empatía ha sido definida como la capacidad de comprender el mundo subjetivo de los demás: se asocia con buenas relaciones, con sus pares a lo largo del desarrollo adolescente. Además, se relaciona con una respuesta positiva al tratamiento por abuso de drogas entre individuos adictos. En el estudio de McCown sobre los "Doce pasos" de los grupos de autoayudas como Alcohólicos Anónimos, aquellos individuos con un puntaje alto en empatía participaron más integralmente en el programa y experimentaron respuestas más positivas, medidas como duración de la sobriedad. La medición de la empatía es importante para evaluar la vulnerabilidad del adolescente para el uso de sustancias.

D. Los rasgos de personalidad como factor de Riesgo.

El conocimiento de las características de la personalidad relacionadas con el uso de sustancias sigue siendo crucial para una comprensión amplia de uso de drogas por los adolescentes. El concepto de personalidad predispuesta a las drogas ha sido estudiado comparativamente versus la influencia de pares y de la familia. Diversos estudios identifican numerosas características de la personalidad que se asocian con uso de sustancias por los adolescentes como: impulsividad, búsqueda de aventuras, ansiedad y bajo concepto de uno mismo. Estas características de personalidad contribuyen a una mayor vulnerabilidad y predisposición hacia un patrón de abuso y dependencia entre los adolescentes.

D.1. Impulsividad.

La impulsividad es un Rasgo de la personalidad caracterizado por conductas de riesgo no planificadas. Varios estudios han ligado la impulsividad juvenil con el uso de sustancias. En su revisión de la literatura, Lacey y Evans describieron un subgrupo de usuarios caracterizados por elevada impulsividad. Basado en ese trabajo, McCown midió la influencia de la impulsividad en el uso de sustancias, encontrando que ésta es una característica de personalidad de los sujetos que abusan de múltiples sustancias, pero no así de quienes utilizan una sola droga. El mismo autor después estudió la efectividad de programas tradicionales de autoayuda en doce pasos para grupos de individuos caracterizados como impulsivos (evaluados así por la escala de impulsividad por el cuestionario de Eysenck), encontrando que la impulsividad se correlacionaba negativamente con meses totales abstinencia de sustancias y positivamente con el número total de recaídas en el consumo. McCown concluyó que los individuos impulsivos hacían un contacto relativamente precoz con los grupos de autoayuda y, luego, luchaban en forma significativamente más ardua que los demás en sus esfuerzos para lograr y mantener la abstinencia, estos hallazgos muestran la importancia de focalizar esta

impulsividad en el trabajo con adolescentes, especialmente en las estrategias de planificación de estrategias preventivas y de intervención.

D.2. Aventurismo.

La búsqueda de aventuras es también conocida como conducta de búsqueda de sensaciones. Este término fue definido por Zuckerman como el grado en el cual los individuos se arriesgan y buscan la novedad, y rehúyen las experiencias repetitivas. Zuckerman define, además, este constructo como "la necesidad de sensaciones y experiencias variadas, nuevas y complejas, así como la voluntariedad con las que se toman riesgos físicos solo con el propósito de gozar de dichas experiencias". Se han encontrado altas correlaciones entre aventurerismo, o búsqueda de sensaciones, y uso de sustancias entre los adolescentes. Basado en revisiones de observaciones clínicas y estudios de diagnósticos psiquiátricos en conductas adictivas, Khantzian sugirió un eslabón entre la selección de sustancias psicoactivas y personalidad: la opción por una droga determinada se basa en una interacción entre los efectos psicofarmacológicos de la droga y el nivel de aventurerismo de cada sujeto individual. En contraste, Zuckerman ha concluido que los usuarios altos en aventurerismo buscan las propiedades de alteración general del ánimo y de desinhibición que son comunes a todas las sustancias psicoactivas, independientemente de los efectos específicos de ciertas drogas. La relación entre aventurerismo y uso de sustancias aumenta con el incremento en el riesgo percibido que se asocia al uso de sustancias, independientemente de efectos de drogas específicas. Jaffe y Archer examinaron las relaciones entre rasgos medidos por el MMPI y la búsqueda de sensaciones, encontrando que este último rasgo fue el más fuertemente relacionado con uso de sustancias en estudiantes universitarios menores de veintiún años. En otro estudio, Newcomb y McGee, en 1991 condujeron un corto estudio longitudinal, durante el período de cinco años que

va desde la adolescencia tardía a la adultez joven. Encontraron que la búsqueda de sensaciones se asociaba tanto con uso de drogas legales como ilícitas. Es interesante que esta relación era mayor entre las mujeres que entre los hombres. Esto es consistente con la hipótesis de Zuckerman, de que la relación entre búsqueda de sensaciones y uso de sustancias aumenta en la medida que la percepción del riesgo asociado con el consumo también lo hace. Este autor sugiere que ésta es mayor para las mujeres que para los hombres en nuestra sociedad, lo que reforzaría la relación entre un rasgo general de búsqueda de sensaciones y uso de sustancias entre las mujeres. En un estudio previo, Kewcomb y McGee examinaron la relación estructural entre las variables latentes de búsqueda de sensaciones y uso de alcohol entre estudiantes de secundaria entre grados diez a doce. También encontraron una relación positiva significativa entre la búsqueda de sensaciones y uso de alcohol entre las mujeres, pero no entre los hombres. Ellos creen que sus hallazgos son consistentes con la hipótesis de Zuckerman de que las mujeres perciben mayor riesgo asociado con el consumo de alcohol, en contraste con sus contrapartes masculinas, manifestando así una mayor correlación entre un rasgo general de búsqueda de sensaciones y uso de alcohol para las mujeres de esa muestra. Los estudios realizados fuera de los Estados Unidos han obtenido similares resultados. Por ejemplo, estudios longitudinales en Israel y en Noruega, así como estudios de corte transversal en Canadá, han demostrado claras relaciones entre búsqueda de sensaciones y uso de sustancias, encontrando cada uno de ellos que la búsqueda de sensaciones es el rasgo de personalidad primariamente correlacionado con el abuso de sustancias entre adolescentes. De acuerdo con Zuckerman, la búsqueda de sensaciones puede ser satisfecha por diversas actividades. La conducta antisocial o dañina puede ser substituida por conductas prosociales que satisfacen las mismas necesidades en gente que tiene este rasgo de personalidad. Aquellos programas de

intervención en adolescentes con puntajes elevados en aventurismo o búsqueda de sensaciones debieran, por lo tanto, incluir actividades no rutinarias y desafíos que requieran la participación y compromiso del adolescente.

D.3. Angustia.

Diversos estudios han ligado la angustia con el uso de sustancias. Este lazo es particularmente importante entre los adolescentes porque las experiencias subjetivas de ansiedad se hacen más intensas durante este período evolutivo. En una muestra representativa de más de 16.000 alumnos de último año de secundaria, el 11% de los usuarios experimentales (una a dos veces en el curso de la vida), el 21% de los usuarios ocasionales (tres a nueve ocasiones), el 45% de los usuarios frecuentes (diez o más ocasiones) y el 57% de usuarios diarios de alcohol indicaron que lo hacían para "relajarse y disminuir la tensión. En el mismo estudio, el 7% de los usuarios experimentales, el 19% de los usuarios ocasionales, el 53% de los usuarios frecuentes y el 72% de los usuarios cotidianos indicaron que utilizaban marihuana por la misma razón: "relajarse y aliviar la tensión". Se debe notar, sin embargo, que los participantes podían dar múltiples razones para usar diversas drogas. La presentación en porcentajes, por lo tanto, puede ser engañosa. Como comparación, la razón más habitualmente dada por los usuarios experimentales y ocasionales era "experimentar, ver cómo es". En contraste, los usuarios frecuentes y diarios generalmente informaban "sentirse bien, volar por lo alto" como la razón más común para usar, seguido por "relajarse y aliviar la tensión", como la segunda razón más común para el uso. En un estudio que comprendió 662 estudiantes de secundaria, Gutiérrez, Molof, y Ungerieider compararon las razones dadas para uso por los usuarios frecuentes e infrecuentes. Los infrecuentes consideraban su uso como experimental. Los frecuentes decían que lo hacían para relajarse y eludir sus problemas. Un estudio que examinó la relación entre angustia y

uso de sustancias entre adolescentes encontró que los niveles más altos de depresión y angustia se correlacionaban con actitudes positivas entre drogas y el deseo de consumir drogas.

La "hipótesis de la automedicación" de Khantzian y la "hipótesis de la reducción de tensión" de Conger afirman que el uso de sustancias psicoactivas en algunos usuarios se dirige a disminuir la tensión y la ansiedad. Esto es, quienes tienden a ser ansiosos usarán drogas para liberarse de las tensiones y la ansiedad. Los programas preventivos para adolescentes muy ansiosos

deberían ser significativamente diferentes de aquellos propuestos para los adolescentes elevados en búsqueda de sensaciones. Específicamente, las intervenciones para los casos elevados en ansiedad debieran enfocarse en formas de ayuda emocional que aumenten, mientras que aquellos para buscadores de sensaciones, como antes se dijo, debieran proporcionar experiencias alternativas que satisfagan esa necesidad.

D.4. Autoconcepto.

El concepto de sí mismo se refiere a las percepciones individuales de atributos personales, así como a las descripciones de las funciones que se desempeñan. Para Rosenberg, contiene una idea general o una adecuada comprensión de uno mismo. Su disminución se asocia a un mayor consumo de sustancias entre los adolescentes. Towberman y McDonald examinaron en un corte transversal los autoconceptos de 1.050 adolescentes de séptimo y octavo básicos. Encontraron que el concepto de sí mismo se correlacionaba significativamente con la experimentación y frecuencia de abuso de sustancias. La teoría de la consistencia amalgama la importancia del autoconcepto mismo y su pertinencia al consumo de drogas. De acuerdo con esta teoría, los adolescentes se involucran en conductas que son consistentes con su autoconcepto y evitan aquellas que no son congruentes con éste. Chassin, Telzloff y Hershey estudiaron adolescentes varones, encontrando apoyo para los elementos básicos de esta

teoría. Específicamente, encontraron que los varones con una autoimagen que incluía la aceptación del alcohol y abuso de otras sustancias tenían niveles significativamente superiores de consumo. Como vimos antes, el establecimiento de un sentido de sí mismo y de la propia identidad es una tarea evolutiva crítica en la adolescencia. Kinnier, Metha, Okey y Keim, estudiaron a 161 adolescentes de una escuela secundaria urbana y dos centros psiquiátricos, encontrando que la depresión, el deterioro de un sentido de la vida y la disminución de la autoestima se correlacionaban significativamente con un mayor uso de sustancias. Como se mencionó previamente, estos hallazgos pueden ser explicados por la afirmación de que los adolescentes, a menudo, usan las drogas como parte de un proceso de búsqueda de respuestas a las preguntas acerca de su papel y su identidad en el mundo adulto: usan sustancias para intensificar su necesidad evolutiva de establecer un autoconcepto estable. Los programas de prevención para los adolescentes con sentido del ser disminuido o insuficientemente desarrollado debieran tomar en cuenta estos temas a través de un foco en disminuir su imagen negativa y promover la confianza en la propia familia” (Florenziano, 2003, p.112-116)

2. Análisis de los trastornos de conducta en el aula.

2.1. Métodos de evaluación.

La evaluación funcional de la conducta problema ha sido uno de los campos más importantes del análisis de la conducta durante los últimos 15 años.

La tecnología de la evaluación funcional comprende estrategias diversas, que van desde las valoraciones obtenidas por personas de confianza a la manipulación experimental de conducta aberrante bajo condiciones análogas ficticias.

2.2. Evaluaciones de informantes.

Obtener información de diagnóstico mediante los informes de personas del entorno del niño, como profesores o padres, es una herramienta que ha sido utilizada para identificar los factores motivadores que dan apoyo a la conducta inapropiada,

a. Valoraciones conductuales.

Históricamente, las escalas de valoración de la conducta han desempeñado un influyente papel en nuestra capacidad para evaluar la conducta del niño.

Escalas tales como la Lista de Comprobación de la Conducta del Niño y la Lista de Comprobación Revisada de Problemas de Conducta se encuentran entre los centenares de escalas evaluativas que han sido utilizadas para clasificar la conducta problema de los niños, para identificar deficiencias en la conducta social o para evaluar los resultados de las intervenciones. El principal inconveniente de la mayoría de las escalas evaluativas, en relación con la evaluación funcional, es que no están diseñadas para evaluar los factores de control asociados con topografías concretas de la conducta problema. La utilidad de las escalas evaluativas para determinar la función o funciones de la conducta problema es, por tanto, limitada.

b. Entrevistas conductuales.

Las entrevistas de diagnóstico con padres y profesores son otro tipo de evaluación de los informantes que han sido utilizadas para comprender y tratar la conducta problema en los niños.

c. Observación directa

La observación directa de la conducta problema en el contexto de escenarios escolares representa el procedimiento más exhaustivo para identificar los factores asociados con la conducta problema. La habilidad de los investigadores y facultativos para identificar los estímulos de control de la conducta problema de alto nivel

mediante técnicas de observación directa se ha convertido en un arte altamente preciso y complejo.

d. Evaluación funcional experimental.

La cantidad de estudios dedicados a la manipulación de variables ambientales asociadas con la conducta problema ha aumentado substancialmente en los últimos 15 años.

Los avances en esta tecnología, sin embargo, han conducido a la identificación de problemas en el proceso de evaluación funcional. Una de las mayores preocupaciones es que los procedimientos evaluativos actuales no pueden ser externamente válidos. Las evaluaciones funcionales más comunes que utilizan manipulaciones experimentales han sido llevadas a cabo fuera de los entornos escolares y dentro de escenarios análogos.

Aunque la evaluación de la conducta problema en escenarios estandarizados ha proporcionado algunas indicaciones sobre la naturaleza de los problemas- conductuales severos que incluyen la agresión, la suposición de que las condiciones análogas se solapan con el entorno escolar es a veces tenue y puede ocultar la identificación de factores situacionales únicos que podrían ayudarnos a comprender las fluctuaciones en los niveles de agresión en diferentes escenarios

En nuestra opinión, es necesario investigar la funcionalidad de la conducta inapropiada dentro del contexto de estos amplios repertorios conductuales. Al centrarnos en el contexto de la conducta aberrante dentro de un flujo de conducta interactiva social producida en un entorno natural, pueden darse a conocer importantes variables operativas en el entorno escolar que de otro modo podrían pasar inadvertidas en un procedimiento evaluativo análogo artificial. Para conseguir esto, se han aplicado enfoques descriptivos en la evaluación funcional.

e. Evaluaciones funcionales descriptivas.

El segundo tipo de estrategia de evaluación funcional que utiliza procedimientos de observación directa puede caracterizarse como un estudio descriptivo. En contraste con las variables del aula activamente manipuladas, los estudios descriptivos identifican los antecedentes y consecuencias que se producen de modo natural y que rodean la conducta problema.

Se ha intentado en numerosas ocasiones emplear técnicas descriptivas de observación directa en situaciones de aislamiento con el propósito de evaluar funcionalmente la conducta problema.

2.3. Procedimientos del análisis secuencial de intervalos.

La evaluación de la conducta social en entornos naturales exige sistemas de recogida de información que puedan capturar los intercambios sociales en tiempo real con un procedimiento de codificación exhaustivo, y procedimientos de análisis que sean capaces de describir la secuencia del intercambio. El análisis secuencial de intervalos es uno de estos procedimientos que está utilizándose actualmente, tanto para describir las interacciones sociales en términos de los posibles eventos antecedentes y consecuentes asociados con la conducta prosocial y antisocial, para ayudar a desarrollar hipótesis relativas, las relaciones funcionales que pueden utilizarse para diseñar programas de intervención.(...) El término "intervalo" se utiliza para describir la ubicación de la conducta "de interés" a partir de una condición "dada". (Alvares,2002, p.107)

CAPÍTULO III

Orientación y Tutoría.

1. Orientación y Tutoría

1.1. Orientación.

“El hombre es un ser menesteroso. No se trata sólo de una afirmación filosófica o de una teoría biológica, sino una constatación empírica diaria de cada uno.

El tema de la orientación es una faceta del gran tema de la menesterosidad humana. El hombre necesita orientación y, en todo caso, ayuda para orientarse.(...)

Traxler afirma que "idealmente concebida, la orientación capacita a cada individuo para comprender sus actitudes, intereses y rasgos personales, a desarrollarlos lo mejor posible, a relacionarlos con metas vitales y, finalmente, a alcanzar un estado de completa y madura auto-orientación".

Para Frank Zerán, "La orientación es el proceso de ayuda a un sujeto para conocerse a sí mismo y a la sociedad en que vive, para que pueda lograr su máxima ordenación interior y su mayor integración en la sociedad".

Para F. W. Miller es el "proceso por el que se ayuda a los individuos a lograr la autocomprensión y autodirección necesarias para conseguir el máximo ajuste con el centro docente, con la familia y con la comunidad" (Sánchez, S/F, p.9)

1.2. Tutoría.

Según Serafín Sánchez, Tutoría es "aquello que un profesor puede hacer en el campo de la orientación con relación a los alumnos del grupo de aula que le han sido encomendados en base a un nombramiento de profesor – tutor de los mismos" (Sánchez, 2002, p.9)

Para Aranie e Isus, "es la aptitud que tiene todo profesor de acompañar al alumno, de sufrir con él o ella el proceso de alumbramiento conceptual, de ayudarle a resolver sus problemas ante las situaciones del aprendizaje, ante la relación con sus condiscípulos, ante los dilemas de autonomía vs. Independencia".(Muller , 2004, p.49)

Tutoría es la acción de un profesor de orientar, guiar, acompañar, aconsejar a los alumnos de una Institución Educativa.

1.3. La figura del tutor.

La figura del tutor puede tratarse desde varios puntos de vista: deontológico, el referente a su capacitación profesional, el referente a sus cualidades personales, a su actitud ante la propia tarea de ayudar y orientar (directiva, no directiva...), a su estatus dentro de un equipo de orientación, el referente a si ha de ser predominantemente especialista de esta función y sólo accidentalmente profesor, o a la inversa, etcétera.

Toquemos solamente algunos:

Se han elaborado muchas listas -Jones, Baley, Cox, etc.- de cualidades del orientador, cualidades que consideramos extensibles por definición al tutor. Citemos algunas de las que aparecen con más frecuencia en los distintos autores: autenticidad, madurez emocional, buen carácter y sano sentido de la vida, comprensión de sí mismo, capacidad empalica, inteligencia y rapidez mental, cultura social, estabilidad emocional, confianza inteligente en los demás, inquietud cultural y amplios intereses, liderazgo, experiencia de las condiciones

de la vida en el aula, conocimiento de las condiciones y circunstancias económicas, sociales y laborales del momento...

El compromiso deontológico del tutor arranca del presupuesto del respeto a la libertad del alumno y a su intimidad. En la práctica de la tutoría este presupuesto deontológico es obligado para la creación de un clima de relación interpersonal tutor-alumno de naturaleza muy específica. Hasta el punto de que, si este clima falta, la tutoría se desvirtúa, pasando a ser otra cosa.

El bagaje del profesor con relación a la tarea tutorial suele reducirse, explicablemente, a un conocimiento más o menos empírico del alumno, unido a la buena disposición propia de un profesional responsable. Con todo, hemos de reconocer una vez más que los buenos profesores siempre orientaron, o al menos intentaron hacerlo, desde su conocimiento intuitivo del alumno. Hoy la tutoría trata de institucionalizar esta actividad desde la base de una preparación específica del profesorado.

Se han realizado numerosas investigaciones sobre las actitudes posibles del orientador ante la realización de su trabajo. En parte son extrapoladas a las actitudes que pueden encontrarse en la interpretación que los tutores hacen de su función.

Cabría distinguir actitudes de: solución, evaluación, apoyo, investigación, interpretación y comprensión.

Esta gama de actitudes aporta criterios útiles para identificar y clasificar a los tutores según la actitud que más generalmente adoptan en su relación con el alumno. En la realidad todos podríamos identificar tutores paternalistas y directivos que sistemáticamente adoptan ante los problemas del alumno una actitud de solución, como también el tutor crítico y eticista con actitud permanente de evaluación, el animador, consolador o "pañito de lágrimas" que actúa desde una actitud de apoyo, etc.

A la vez, sin duda este modelo también aporta implícitamente una catalogación de las tácticas tutoriales, unas más directivas, otras menos, posibles en la actuación tutorial concreta. Tácticas cuya conveniencia y matización tendrán que venir dadas precisamente por la circunstancia concreta en que hayan de aplicarse.

Finalmente, desde una perspectiva dinámica, esta gama de actitudes nos sugiere la consideración de la tutoría como un conjunto de actuaciones y actitudes que, en paralelo con el desarrollo de la biografía del escolar, constituyen -deberían constituir- un proceso.

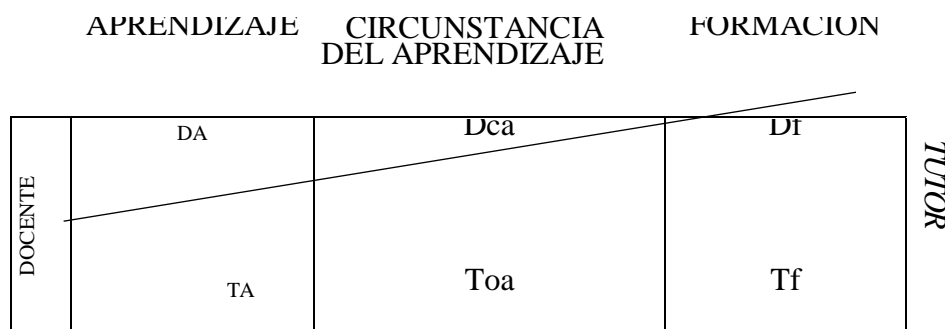
Entre la actitud de solución (la más directiva) y la de comprensión o de "espejo" (ideal de una actuación tutorial no directiva), queda el camino que habitualmente recorre en la práctica la acción tutorial.

Desde la práctica tutorial con los alumnos más pequeños hasta la tutoría con adolescentes y jóvenes, se perfila un recorrido que va de actitudes más directivas a menos directivas. Un proceso, en suma, a favor de la no directividad.

2. El territorio de la Docencia y el territorio de la tutoría

2.1. Elementos comunes v elementos diferenciados

Proponemos un gráfico como ayuda para entender mejor lo que queremos exponer:



La tutoría y la docencia no son ámbitos de actuación escolar totalmente distintos. Tienen zonas comunes y no sólo en el sentido de que todo buen profesor siempre ha procurado ayudar a sus alumnos, a! margen y antes de cualquier formalización del rol de profesor-tutor.

En realidad, tanto el rol de docente como el de tutor participan de tres campos que les son comunes, si bien, dentro de cada campo, unos contenidos o actuaciones pertenecen y se adscriben más claramente a uno u otro rol, y en

proporción cuantitativa que tiende a ser asimétrica y complementaria, como ahora veremos.

2.1.1 El aprendizaje

2.1.1.1 Territorio del docente

Éste es el campo tradicionalmente ocupado casi en su totalidad por el docente en cuanto enseñante (DA) aspecto que no necesita, por obvio, más explicación: la actividad docente propiamente dicha.

2.1.1.2. Territorio del tutor

Pero, aunque con menor contenido, el aprendizaje no es ajeno totalmente a la actividad del tutor (TA):

- En lo relacionado con los procesos de evaluación de los aprendizajes: coordina las sesiones de evaluación, atiende en primera instancia las reclamaciones, comenta los resultados con los alumnos...
- En lo relacionado con la constatación administrativa de los aprendizajes: el tutor debe revisar la correcta complementación del expediente académico del alumno.
- En lo relacionado con la información escolar (posibilidad de futuros aprendizajes): itinerarios académicos, becas, salidas profesionales...
- Control de la asistencia y cumplimiento del horario dedicado al aprendizaje.

2.2. La circunstancia del aprendizaje

Por circunstancia del aprendizaje entendemos todo lo que influye de alguna forma en el rendimiento de los alumnos, apuntando, lógicamente, a remover los obstáculos y a potenciar lo que facilite el aprovechamiento académico.

2.2.1. Territorio del docente

A esta tarea no es, ni puede ser, ajeno el profesor en cuanto docente (DCA):

De hecho todo profesor asume e intenta remediar las posibles lagunas académicas con que a veces acceden a su clase los alumnos, bien en general como grupo, bien algunos alumnos concretos.

.Igualmente, todo profesor detecta los retrasos o "descuelgues" que se producen a lo largo del curso e intenta corregirlos y compensarlos con refuerzos, deberes para casa, clases de recuperación, etc.

.Desde la LOGSE, este apartado tiene connotaciones nuevas. Nos referimos al papel del profesor en las adaptaciones curriculares y, en situaciones más específicas, a su papel en los programas de diversificación curricular, así como en la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

.También el consejo a determinados alumnos, a la hora de la elección individual de materias optativas, etc.

2.2.2. Territorio del tutor

El campo identificado como "circunstancia del aprendizaje" es lo que ha venido definiendo en la última década la función del tutor (TCA), con gran diferencia respecto a los otros campos que estamos describiendo. De hecho, constituye el ámbito más estudiado y sistematizado de la función tutorial hasta el día de hoy.

Conocer, prevenir y corregir o coordinar aspectos que en sí constituyen circunstancia del aprendizaje. Ése es el contenido que ha predominado absolutamente en los manuales de tutoría.

.Conocer y aportar el conocimiento del grupo de alumnos, en cuanto grupo. El grupo es el marco del aprendizaje en el aula. El grupo es un factor efectivo de potenciación o de cambio de conducta y, por tanto, de la conducta aprendiz: incentiva o bloquea el trabajo del aula. Discernir, por tanto, la dinámica psicosociológica del grupo: alumnos que funcionan como elementos influyentes positivos, como elementos negativos (agresivos, desleales); elementos débiles (dependientes, aislados...); elementos puente; subgrupos; rivalidades con otros grupos, etc.

."Problemas" del grupo con algún profesor concreto. Dinámica negativa generada en la relación diaria.

.Otros factores de rendimiento centrados en el grupo, al margen de su dinámica interna:

- Situación previa del grupo, o parte de él, respecto a un elemental dominio de las técnicas de trabajo intelectual.
- Nivel de interés del grupo por la materia, influenciado quizá por clichés que operan desde fuera.
- Coordinación/descoordinación en lo referente a actividades de recuperación y deberes para casa, etc.

Factores centrados en el profesor

-Modo de impartir la materia: ordenada/desordenadamente; excesiva profundidad/superficialidad; demasiado rápido/lentamente.

-Materiales que utiliza.

-Modo de evaluar.

-Actitud.

Factores centrados en el centro docente:

-Espacios.

-Horarios. A veces inadecuados respecto a alguna materia. -Régimen interior. Exasperación de los alumnos por hipernormativización /ausencia de referencias por falta de normas claras.

-Recursos. Falta de apoyos, etc.

Factores centrados en el alumno individual:

-Relación ("química") alumno-profesor.

-Adecuada/inadecuada integración en el grupo.

-Carácter y personalidad. Posibles alteraciones, evolutivas o consolidadas.

-Capacidad intelectual. Subdotación /sobredotación.

-Ambiente familiar y social. Motivador y facilitador o dificultador del rendimiento.

La pormenorización de este campo que denominamos circunstancia del aprendizaje, así como su formalización en contenidos, actividades y técnicas ha generado, como decíamos, la mayor parte de la materia al uso, generalizadamente identificada como tarea del tutor.

Pero de un tiempo a esta parte han comenzado a cobrar importancia otros campos, a los que la tutoría se va abriendo, como ahora veremos.

2.3. Los aspectos formativos.

Lo formativo, siendo como es una idea de contenido aparentemente común y fácil, a la hora de intentar concretarlo resulta más difícil de lo que cabría esperar. Ha venido entendiéndose por formación el aspecto complementario/opuesto a lo académico. Todos suscribimos que el paso de los alumnos por las instituciones educativas conlleva dos tipos de adquisición: los aprendizajes académicos por un lado y por otro esas adquisiciones que después se reflejan en conductas individuales más maduras, valoradas socialmente y que convenimos en denominarlas formación.

2.3.1. Territorio del docente

Nadie discutiría el hecho de que todo profesor, a la par que ejerce la docencia de una materia, transmite formación (Dp): -Los saberes en general conllevan carga formativa, en unos más explícitamente que en otros. Pero ningún saber es neutro.

-La Reforma ha potenciado este apartado a través de la propuesta de los llamados temas transversales.

-El docente, en el modo de realizar su trabajo, transmite valores o contravalores: el esfuerzo, la profesionalidad, la evaluación justa, la lealtad al grupo, la ausencia de demagogia... El docente, a través del mero enseñar, se transmite a sí mismo.

2.3.2. Territorio del tutor

No puede decirse que la tutoría haya desconocido absolutamente este campo de lo formativo (TV). Desde el principio se incluyeron actividades de este tipo como ahora veremos.

Sin embargo, la presencia de las mismas obedecía bien a su relación con la circunstancia del aprendizaje, como las técnicas de trabajo intelectual, las técnicas de trabajo en grupo... o bien obedecía a necesidades obvias difícilmente encuadrables en otra casilla organizativa del centro. Por

ejemplo, el tema del consumo de drogas, la coordinación de la educación sexual...

El campo de lo formativo; sin embargo, es mucho más amplio y la demanda de formación que la sociedad hace a los centros ha aumentado significativamente. Todo ello ha comenzado a configurar un campo que demanda sistematización para una acción eficaz. Y, en esta clave, lo formativo tiende a alojarse dentro de la función tutorial.

2.4. Especial consideración de los aspectos formativos.

2.4.1. Valoración actual de lo formativo

Lo formativo siempre ha estado lastrado por dos connotaciones negativas. La falta de rigor lo académico ha sido siempre algo concreto y sistemático; lo formativo no. En segundo lugar, por la retórica paternalista o confesional que ha rodeado siempre a los contenidos formativos.

La postura más radical habría consistido en la creencia de que el efecto formativo que comporta el trabajo en cada una de las asignaturas cubría suficientemente las aportaciones formativas esperables de los centros de Enseñanza Secundaria tradicionales. Alejados sin duda de esta actitud han estado algunos centros públicos, pero han sido los centros privados, especialmente los confesionales, los que se han significado más por su interés por la faceta formativa en el pasado.

En la realidad, históricamente, ha sido muy fuerte la idea de que el compromiso de los centros de Enseñanza Media, su razón de ser, estaba nuclearmente en lo cultural/académico, quedando lo formativo en un muy segundo plano. De hecho, el acceso a los cuerpos docentes de este nivel fue siempre a través de pruebas cuyo contenido aludía exclusivamente al dominio académico de la materia.

Las cosas, es evidente, han comenzado a cambiar notablemente.

La interpretación de la institución escolar a través del modelo in put - out put considera al alumno egresado como "producto". En nuestro caso, los centros de Educación Secundaria "producirían" alumnos-producto de mejor o peor calidad.

Se da por supuesto, como criterio de calidad para juzgar ese "producto escolar", alumno portador de un nivel cultural que garantice base firme para su posterior preparación profesional por un lado. Y por otro lado, el desarrollo de otras capacidades que configuran una personalidad rica, armoniosa y educada.'

Es evidente que estas últimas capacidades son distintas a las capacidades cuyo desarrollo va ligado al trabajo clásico en las distintas áreas y asignaturas del currículo. Se trata de capacidades más allá de lo meramente académico y que tienen que ver más bien con el equilibrio personal, la integración y el progreso social, el arte de vivir, la discriminación de lo primordial, etc.

2.4.2. El "currículum académico" y el "currículum formativo"

-El territorio de lo académico se identifica fácilmente. En buena parte está normativizado: enseñanzas mínimas y decreto del currículo. Al centro sólo le queda retocar y adaptar para elaborar el propio Proyecto Curricular del Centro. Epistemológicamente, los contenidos del currículo casi en su totalidad tienen un rigor ya organizado y previo del que se parte: las ciencias, cuyas versiones digeribles son las asignaturas.

-El territorio de lo formativo es notoriamente más difuso. No está tan normativizado: El Proyecto Educativo del centro es una requisitoria abierta que la Administración hace a los centros y que los centros formulan libremente. Y, epistemológicamente, no se cuenta con referencias o fuentes que, en origen, aporten categorizaciones que faciliten la organización de los contenidos de este campo.

Esta carencia estructural de lo formativo, de los "contenidos formativos", conlleva la dificultad, que todos conocemos, para organizados a su vez pedagógicamente. Ésta es la dificultad básica, epistemológica, de la posible pretensión de un "currículo de lo formativo".

Y sin embargo la inclusión de lo formativo y el trabajo planificado en este campo es ya exigencia lógica desde la concepción moderna de este nivel, a la vez que una demanda ineludible desde la sociedad a los centros de Educación Secundaria.

No hacerlo supondrá dejar la modelación formativa de los alumnos a la masiva influencia de los medios de comunicación y al acontecer que depare la vida a cada uno” .

3. La acción tutorial

3.1. Funciones del tutor de educación secundaria.

-Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del Jefe de Estudios y en colaboración con el Departamento de Orientación.

-Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del Centro.

-Coordinar los procesos de evaluación de los alumnos de su grupo. - Organizar y presidir las sesiones de evaluación, en la que se hará constar los acuerdos alcanzados y las decisiones adoptadas. La valoración de los resultados derivados de estos acuerdos y las decisiones constituirán el punto de partida de la siguiente sesión de evaluación.

-Emitir, en la última sesión de la evaluación del primer Ciclo y del tercer Curso de Etapa, un informe de cada alumno acerca del grado de desarrollo alcanzado en relación con los objetivos establecidos. - Especificar en el informe, cuando un alumno no haya conseguido los objetivos establecidos para el Ciclo o Curso, las medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno alcance dichos objetivos.

-Establecer diversificaciones curriculares en colaboración con el equipo de profesores.

-Decidir con el grupo de profesores, asesorados por el Departamento de Orientación, la permanencia en un Ciclo o Curso una segunda vez al final de un Ciclo o Curso distinto cuando estimen que el alumno tiene la posibilidad de obtener el título de graduado de Educación Secundaria.

-Firmar el consejo orientador al final de la Etapa.

-Informar por escrito periódicamente, al menos tres veces a lo largo del Curso y cuando se den circunstancias que así lo aconsejen, a las familias y a los alumnos sobre el aprovechamiento académico de éstos y la marcha de su proceso educativo.

- Mantener una comunicación fluida con los alumnos y sus familias en lo relativo a las valoraciones sobre el aprendizaje con el fin de propiciar las aclaraciones precisas para una mayor eficiencia del propio proceso de aprendizaje.
- Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
- Colaborar con el Departamento de Orientación del Centro en los términos que establezca la jefatura de estudios.
- Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.
- Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos de! grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.
- Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres de los alumnos.

4. Modelo general para realizar un plan de acción tutoría

Los Proyectos Educativos (PE) y Curriculares (PC) deben concretar las funciones tutoriales y determinar fórmulas organizativas que las hagan posibles. Por ello, los PC deben incluir el plan de orientación y el plan de acción tutorial. En la elaboración de estos planes intervienen el claustro, la comisión de Coordinación Pedagógica, el Jefe de Estudios, los Tutores, los Coordinadores de Ciclo, los Departamentos de Orientación y los Equipos Psicopedagógicos del Sector.

Existen diferentes funciones en cuanto al desarrollo de sus tareas concretas. Estas diferencias se recogen en el cuadro siguiente, que es una adaptación de González et al. (1995; 176-177).

	FUNCIONES RELATIVAS A LOS PLANES DE ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL
--	--

CLAUSTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Establece los criterios para elaborar los PC. - Aprueba y evalúa los PC.
COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Da las directrices generales para realizar los PC. - Elabora las bases para confeccionar el plan de Orientación y Acción Tutorial.
JEFE DE ESTUDIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Coordina y vela por el cumplimiento de los planes de Orientación y de Acción Tutorial.
TUTOR	<ul style="list-style-type: none"> - Pone en práctica el plan de Acción Tutorial. - Orienta a los alumnos sobre sus posibilidades educativas y profesionales. - Colabora con el EOEP o con el Departamento de Orientación a través del J.E., según el plan establecido.
COORDINADOR DE CICLO	<ul style="list-style-type: none"> - Coordina el plan de Acción Tutorial en los Ciclos (en la EOPE, el J.E. se designa entre profesores sin tutoría).

<p>EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA (EOEP)</p>	<p>Elabora, adapta y difunde materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica. Colabora con los tutores y orientadores en el establecimiento de los planes de Orientación y de Acción Tutorial. Colabora en la orientación educativa y profesional de los alumnos. Colabora con los tutores, los profesores de apoyo y los profesores orientadores en el seguimiento de los alumnos con NEE. Orienta la escolaridad, al comienzo de cada Etapa educativa, de los alumnos con NEE.</p>
<p>DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN</p>	<p>Elabora, según las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica, las propuestas para desarrollar el plan de Orientación y de Acción Tutorial. Transmite las propuestas a la Comisión de Coordinación Pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los PC. Coordina la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos según lo establecido en el PC. Contribuye al desarrollo del plan de Orientación y de Acción Tutorial.</p>

4.1. Objetivos generales de un plan de acción tutorial.

- a. -Tener un mayor conocimiento de los factores personales, familiares y curriculares que intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- b. -Hacer más eficaz la intervención educativa a través de estrategias e instrumentos de intervención, articulados en torno a los alumnos, profesores y padres.
- c. -Orientar y corregir las posibles disfunciones en lo personal, curricular y familiar que puedan aparecer a lo largo de la escolaridad.
- d. -Demandar apoyo y asesoramiento externos, cuando el propio Centro ya no pueda solventar la situación con sus propios medios.

CAPÍTULO IV

Propuesta de un plan tutorial para abordar conductas de riesgo en adolescentes.

I. DATOS INFORMATIVOS:

1. Denominación

Plan de acción tutorial para abordar conductas de riesgo como sexualidad precoz, delincuencia y conductas violentas

2. Fundamentación.

Los adolescentes se encuentran en constante crecimiento personal y las intervenciones que se realizan en tutoría se hacen prestando atención permanente a los cambios del estudiante a través de acciones orientadas a desarrollar sus habilidades y potencialidades que favorezcan su autonomía y la construcción de su propio proyecto de vida personal

3. Objetivos

3.1. - Fomentar en los adolescentes el conocimiento de sí mismo, mediante la autorreflexión sobre sus vivencias, sensaciones.

3.2. -Desarrollar en el adolescente su sentido de pertenencia en su comunidad familiar, escolar y local.

3.3. - Orientar y brindar herramientas y espacios para desarrollar en los jóvenes sus habilidades sociales como empatía, asertividad, comunicación, tolerancia.

3.4. Conocer y aplicar estrategias prácticas de aprendizaje para enfrentar de manera eficaz, su sexualidad, precoz, delincuencia y conductas violentas, bajo rendimiento académico.

4, Actividades.

Charlas sobre drogas dirigidos a padres y alumnos

Talleres sobre autoestima, asertividad y toma de decisiones

Taller sobre liderazgo

Taller sobre sexualidad

Panel sobre aborto
Proyecto de vida
Violencia familiar
Consecuencias del divorcio
Taller sobre los derechos y deberes
Rol de los padres
¿Cómo llegar al diálogo?

5. DURACIÓN ESTIMADA DEL ESTUDIO

Inicio : 4 de abril
Término : 23 de diciembre

6. RECURSOS

6.1. Humanos

Participación de los alumnos, profesores, padres de familia, profesionales de la comunidad.

6.2. Materiales

Papelografos, material de impresión, plumones, cartulinas, cinta maskin

6.3. Equipos

Computadoras, televisión, equipo de sonido

- Valoran su identidad como ser humano.
- Logran establecer una comunicación asertiva
- Analizan y evalúan su comportamiento
- Aceptan y valoran su adolescencia
- Identifican sensaciones y emociones

- Analizan los pro y los contra de las relaciones sexuales prematrimoniales
- Asumen las consecuencias de sus propias acciones

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: SEXUAL PRECOZ CON: ALUMNOS

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>a) Dar a conocer y valorar su cuerpo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El amor. - La autoestima. - Valores. - El uso del aparato sexual. - Qué es el acto sexual. - La atracción sexual. - El instinto sexual. - Tu amiga quedó embarazada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatizaciones. • Proyección de películas. • Recolección y comentario de noticias 	<p>Actividades para desarrollar la identidad sexual.</p> <p>Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos.</p> <p>Conocer los propios sentimientos.</p> <p>Expresar afecto.</p>

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: SEXUAL PRECOZ CON: PADRES

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>a) Conocer los cambios físicos y psicológicos que se dan en los Adolescentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identidad sexual. - Enamoramiento. - Amistad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyección de película. 	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades para aceptar el desarrollo de la identidad sexual de su hijo. -Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos -Comprenderlos sentimientos de los demás.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: SEXUAL PRECOZ CON: ENTORNO SOCIAL

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
a) Análisis de los roles sexuales de la sociedad.	- El problema de la libertad. - Enfermedades venéreas.	• Proyección de película.	Actividades de identidad sexual (higiene y salud).

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: SEXUAL PRECOZ CON: PROFESORES

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>a) Conocerlas</p> <p>características individuales de cada alumno.</p> <p>b) Detectar problemas y encauzar posibles soluciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educación sexual. - Conductas que deben evitar. - Bases orgánicas de la educación sexual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyección de vídeos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Informar sobre casos detectados.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: DELINCUENCIA CON ALUMNOS

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
a) Concientizar al alumno de la importancia de respetar las leyes y normas.	- Buenos y malos amigos	• Hojas impresas	-Desarrollar habilidades alternativas de agresión: Pedir permiso. Ayudar a los demás. Evitar problemas con los demás. No entrar en peleas.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: DELINCUENCIA CON PADRE

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>a) Observar la conducta de su hijo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Causas y consecuencias de la delincuencia de los menores. - Pandillas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyección de Películas 	<ul style="list-style-type: none"> -Dé acogida y presentación de confianza. -Lecturas del expediente de cada alumno. -Análisis grupal. -Solución de problemas. -Entrevista individual con los padres. -Habilidades, alternativas a la agresión. -Ayudar a las demás.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: DELINCUENCIA CON EL ENTORNO SOCIAL

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
a) Desarrollar charlas sobre la delincuencia.	<ul style="list-style-type: none">- Derechos.- Responsabilidades	<ul style="list-style-type: none">• Proyección de películas	<ul style="list-style-type: none">- Actividades para resolver conflictos

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: DELINCUENCIA CON PROFESORES

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>a) Detectar problemas y encauzar posibles soluciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conductas que deben evitar. - El castigo 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas impresas y periódicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre los casos detectados. - Habilidades alternativas a la agresión. <ul style="list-style-type: none"> • Negociar.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: CONDUCTAS VIOLENTAS CON ALUMNOS

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>a) Capacitado para enfrentar problemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina. - Autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas impresas 	<ul style="list-style-type: none"> -Elaborar compromisos evaluar los compromisos. - Habilidades alternativas a la agresión: Pedir permiso. Responder a las bromas.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: CONDUCTAS VIOLENTAS CON PADRES

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>a) Potenciar las relaciones con la familia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura de paz. - Prejuicios. - Como controlar nuestras emociones. - La familia. - Conversación familiar. - Violencia en el hogar. <ul style="list-style-type: none"> • Causas • Consecuencias. - Cuando una pareja se separa. - El castigo. 	<p>* Proyección de película</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para desarrollar habilidades sociales: <ul style="list-style-type: none"> • Seguir instrucciones. - Entrevistas individuales. - Habilidades alternativas a la agresión. <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: CONDUCTAS VIOLENTAS CON ENTORNO SOCIAL

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>Facilitar el diálogo como uno de los instrumentos para la resolución de conflictos y la toma de decisiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Derechos de la mujer. - Todos somos iguales. - Tolerancia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyección de película 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades para resolver conflictos. - Habilidades sociales avanzadas: <ul style="list-style-type: none"> • Participar.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: CONDUCTAS VIOLENTAS CON PROFESORES

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>a) Detectar problemas y encauzar posibles soluciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Características de la adolescencia con autoestima positiva y negativa. - Estrategias para fortalecer la autoestima. - El castigo 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas impresas 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades para la resolución de conflictos. - Habilidades alternativas a la agresión: <ul style="list-style-type: none"> • Negociar.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO CON ALUMNOS

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
a) Adquirir hábitos de estudio.	<ul style="list-style-type: none">- Aceptación de límites y capacidades.- Responsabilidad.- Un tiempo para estudiar.- Hábitos de estudio.	<ul style="list-style-type: none">• Hojas impresas	<ul style="list-style-type: none">- Elaboración horarios personales.- Técnicas de estudios.- Métodos de estudio.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO CON PADRES

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>Formar a los padres sobre el rendimiento académico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptar las diferencias. - Los valores. - Responsabilidad. - Cómo mejorar la autoestima de nuestros hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyección de películas 	<ul style="list-style-type: none"> - De organización: elegir responsable, formar grupos. - De Integración: juegos de comunicación. - Consejos a los padres para ayudar a sus hijos a estudiar.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO CON PROFESORES

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>a) Evaluar y hacer el seguimiento académico de cada alumno.</p> <p>b) Detectar problemas y encauzar posibles soluciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas de aprendizaje. - El castigo. - Autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Libreta de notas. • Hojas impresas 	<ul style="list-style-type: none"> - Informes sobre el control del avance académico de sus alumnos. - Proponer estrategias para mejorar el rendimiento académico de sus alumnos.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: DEPENDENCIA Y ABUSO DE SUSTANCIAS CON LOS ALUMNOS

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>a) Informar a los padres sobre las causas y consecuencias de la dependencia y abuso de sustancias.</p> <p>b) Prepararlo para afrontar el problema.</p> <p>c) Prepararlo para ayudar a su hijo.</p> <p>d) Potenciar las relaciones con la familia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educación para la salud y la higiene. - Drogas. • Conceptos. • Clases - Rol de los padres - Prevención. - ¿Cómo llegar al diálogo? 	<p>* Proyección de películas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -De acogida y presentación. -De confianza. -Lecturas del expediente de cada alumno. -Análisis grupal. -Solución de problemas. -Entrevista individual con los padres.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: DEPENDENCIA Y ABUSO DE SUSTANCIAS CON LOS PADRES

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>c) Informar a los padres sobre las causas y consecuencias de la dependencia y abuso de sustancias.</p> <p>d) Prepararlo para afrontar el problema.</p> <p>c) Prepararlo para ayudar a su hijo.</p> <p>d) Potenciar las relaciones con la familia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educación para la salud y la higiene. - Drogas. • Conceptos. • Clases - Rol de los padres - Prevención. - ¿Cómo llegar al diálogo? 	<p>* Proyección de películas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -De acogida y presentación. -De confianza. -Lecturas del expediente de cada alumno. - Análisis grupal. - Solución de problemas. -Entrevista individual con los padres.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: DEPENDENCIA Y ABUSO DE SUSTANCIAS CON ENTORNO SOCIAL

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>a) Fomentar hábitos de autonomía.</p> <p>b) Potenciar las relaciones con las familias.</p>	<p>- Causas y consecuencias del uso de drogas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas impresas. * Proyección de películas 	<p>-Toma de decisiones.</p> <p>-Habilidades alternativas a la agresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negociar. • Ayudar a los demás.

PLAN ACCIÓN TUTORIAL SOBRE: DEPENDENCIA Y ABUSO DE SUSTANCIAS CON LOS PROFESORES

OBJETIVOS	TEMAS	MATERIAL Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES
<p>a) Fomentar hábitos de autonomía.</p> <p>b) Potenciar las relaciones con las familias.</p>	<p>- Causas y consecuencias del uso de drogas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas impresas. * Proyección de películas 	<p>-Toma de decisiones.</p> <p>- Habilidades alternativas a la agresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negociar. • Ayudar a los demás.

CAPÍTULO V

Conclusiones y Recomendaciones.

1. Existen claras diferencias individuales: no todos los individuos responden igual a las drogas, ni el mismo individuo responde de la misma manera a lo largo de su adolescencia ni después en el ciclo vital.
2. El consumo de sustancias químicas aumenta progresivamente desde la pre adolescencia hasta la juventud temprana, para después estabilizarse en la mayoría de las personas, con excepción de aquellos que se transformarán en farmacodependientes, especialmente alcohólicos.
3. El consumo de drogas temprano representa un riesgo especial, dado el hecho de que se produce en momentos críticos para la maduración individual. El adolescente que hace esta transición consumiendo alcohol y otras drogas en cantidades importantes, queda de algún modo entrenado para seguir haciéndolo a lo largo de su vida.
4. Las consecuencias de la actividad sexual temprana son múltiples y negativas, especialmente entre adolescente de bajos recursos, cuyo destino queda de alguna manera marcado cuando se embarazan.
5. Las consecuencias más nocivas para la salud son las enfermedades de transmisión sexual, con sus efectos colaterales como: infertilidad, cáncer cervical, embarazos ectópicos e infecciones que se transmiten al recién nacido. El aumento de infecciones por clamidia y por herpes, enfermedades que pueden afectar tanto la futura mortalidad como al niño por nacer, señalan que el riesgo del coito temprano es cada vez mayor. La consecuencia, por supuesto, más seria hoy en día es el SIDA, complicación que ha estado en aumento en esta década en el ámbito mundial.
6. El tutor debe mantener una comunicación fluida con los alumnos y sus familias en lo relativo a las valoraciones sobre el aprendizaje con el fin de propiciar las aclaraciones precisas para una mayor eficiencia del propio proceso de aprendizaje.

7. Por efecto de las drogas, la violencia se acrecienta donde los hijos de mujeres golpeadas tenían consecuencias irreparables en muchos casos
8. El tutor debe mantener una comunicación fluida con los alumnos y sus familias en lo relativo a las valoraciones sobre el aprendizaje con el fin de propiciar las aclaraciones precisas para una mayor eficiencia del propio proceso de aprendizaje.
9. Es evidente que las conductas de riesgo como la sexualidad precoz, delincuencia y conductas violentas, influyen negativamente en el rendimiento escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez y Soler, (2002). La diversidad en la práctica educativa. Editorial CCS,

Angulo, Araceli (2003), Tutoría en la educación primaria, Barcelona, Editorial Praxis.

Florenzano, Ramón (2003). El adolescente y sus conductas de riesgo, Santiago de Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Homer, Robert y REEP, Alan. Análisis funcional de problemas de la conducta

Muller, Marina (2004). Docentes tutores. Barcelona, Editorial Grafiespa,

Sánchez, Serafín y otros (2002). La Tutoría en los centros de Educación Secundaria, Barcelona, Editorial Escuela española.

Papalia, Diane y otros. Psicología del Desarrollo.

Shaffer, David. Psicología y desarrollo.

Gross, Richard. Psicología, La ciencia de la mente y la conducta. 3ra. Edición.