



Revista Griot

Revista Electrónica
Para Profesionales
De la Conducta Humana

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Departamento de Consejería
Para el Desarrollo Estudiantil

Junta Editora:

Alicia M. Ríos, Ed.D.
Manuel Rivera, Ed.D.
Mariela Santiago, MCR

<http://revistagriot.uprrp.edu>

revistagriot@gmail.com

787-764-0000 Exts. 5683 / 5684



ISSN 1949-4742

VOLUMEN I, No. I, 2007

Revista Griot

Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil
Decanato de Estudiantes
Universidad de Puerto Rico

Lcdo. Antonio García Padilla
Presidente

Dra. Gladys Escalona de Mota
Rectora
Recinto de Río Piedras

Dr. José Rafael Iguina Monrouzeau
Decano
Decanato de Estudiantes

Dra. Myrna Vélez
Directora

Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil

Junta Editora

Alicia M. Ríos, Ed.D.

Manuel Rivera, Ed.D.

Mariela Santiago, MCR

Revista Griot

© 2012 Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil. Distribución gratuita.

Envíese los artículos para publicación a la dirección de correo electrónico revistagriot@gmail.com.

Revista Griot (ISSN 1949-4742)
Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil
Decanato de Estudiantes, UPR - Río Piedras
PO BOX 23137
San Juan, PR 00931-3137
Tel: 787-764-0000 Exts. 5683 / 5684
Fax: 787-763-4885

La Revista *Griot* es publicada una vez al año por el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) del Decanato de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. En cada número de la revista se presentan Artículos de Investigación que pueden incluir estudios tanto cuantitativos como cualitativos al igual que Teórico-Prácticos sobre otros asuntos profesionales. Los artículos sobre prácticas y estrategias en la consejería deben proveer una descripción clara del método, técnica, acercamientos o programa junto a una justificación adecuada y recomendaciones para la implementación en la práctica profesional. Aquellos sobre asuntos profesionales deben presentar un análisis profundo y discusión de asuntos vigentes relacionados a la práctica profesional. Todos deben estar escritos siguiendo las guías vigentes de estilo y redacción de la American Psychological Association (APA) tanto en contenido como en formato.

Indice

Carta de la Junta Editora

ACONSEJAR DESDE LA VIDA 1

Junta Editora Revista Griot

ARTÍCULOS

Aplicación de la Teoría del Desarrollo de Daniel Levinson a la Consejería Universitaria 2

Manuel Antonio Rivera, Ed. D.

Reseña sobre el concepto de inteligencia emocional y su importancia para consejeros, administradores, trabajadores sociales y educad 14

Noel Maldonado Santiago, Ed. D., C.P.L.

Técnicas para el manejo de la conducta violenta 22

Fernando Bernard Ph. D. (c), C.P.L.

El Estudiante Universitario y su Entorno Familiar 29

Georgina Bueno Delgado, Ph. D., DCSW

Editorial

ACONSEJAR DESDE LA VIDA

¡Saludos a todos y a todas! Les damos la bienvenida a este primer número de la revista electrónica GRIOT. Responde al deseo del Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) del Decanato de Estudiantes del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico de establecer y mantener vínculos de comunicación entre los profesionales de la conducta, especialmente aquellos que trabajan en escenarios universitarios, que nos permita conocer y compartir iniciativas relacionadas con modelos de ayuda, investigaciones y otros proyectos importantes. Así mismo, promueve que los docentes del salón de clases y el personal administrativo conozcan acerca de nuestros cometidos profesionales.

El nombre de la revista puede sonar extraño a muchos. En los países africanos de los cuales recibimos parte de nuestra herencia cultural, el Griot es un hombre o una mujer que recoge y transmite a otros la sabiduría y la historia de su pueblo. Viene a ser una memoria viviente que mantiene siempre vivo el pasado a fin de que el presente adquiera sentido y significado y el futuro responda a la identidad común forjada con el paso de los años. Es por esa razón que decimos que **aconseja desde la vida...** y para la vida, porque hace de la historia algo vivo.

El Griot es un cuenta-cuentos y en cada narración se escucha la voz de cuantos han vivido antes y son señales que iluminan el camino y orientan los pasos del caminante. En algunas culturas africanas, el Griot es también poeta e incluso cantante, compartiendo y transmitiendo la lírica y la música que subyace a toda experiencia humana, desde las más dolorosas hasta las más sublimes, descubriendo belleza en cuanto acontece.

El Griot es un guía que aconseja. Parte de su misión es ayudar a su pueblo a descubrir el misterio de la vida en medio de muchas contradicciones y desaciertos, sembrando esperanza y creando futuro. Y el Griot sabe escuchar, una destreza descuidada en nuestro mundo postmoderno. Escuchando con todo su ser, nos enseña a atender a nuestra voz interior, a ordenar las narraciones con las que hilvanamos la vida y a estar verdaderamente presentes en todo lo que hacemos. Éstas también son características esenciales de todas las profesiones de ayuda. Queremos publicar la revista cada dos meses. Para ello, necesitamos la colaboración de todas y de todos, haciéndonos llegar artículos de interés, cartas, comentarios y anuncios de actividades de las que nos beneficiemos profesionalmente.

Al ser electrónica, nuestra revista responde a la sensibilidad ecológica de la que debemos ser portavoces y a la incorporación de la tecnología a nuestra profesión. Somos así un colectivo profesional de avanzada y de responsabilidad social.

Colaboremos juntos para elaborar un directorio de todos los profesionales de la conducta y compartir esta iniciativa tan importante. ¡La obra es de todos! ¡Felicidades!

Aplicación de la Teoría del Desarrollo de Daniel Levinson a la Consejería Universitaria

Manuel Antonio Rivera Ed. D., C. P. L.
Consejero de DCODE — UPR/RP

Resumen:

El trabajo de consejería en el escenario universitario presenta características particulares que deben ser tomadas en cuenta al momento de iniciar el proceso de ayuda. Uno de los asuntos más significativos es la transición entre la adolescencia y la adultez temprana. Distanciarse de la estructura y los procesos familiares dados durante la crianza para establecer la identidad como adulto puede ocasionar conflictos que repercuten en la vida académica. Contar con un marco conceptual que sirva para entender, explicar y manejar las situaciones que se puedan presentar durante la consejería a estudiantes universitarios contribuye a que las intervenciones profesionales sean efectivas y eficaces. El modelo postulado por Daniel Levinson es uno de estos recursos.

Descriptores: transición a la vida adulta, estructura de la vida, tareas.

Abstract:

College counseling presents unique characteristics that must be taken into account while organizing the helping process. One of these characteristics is the transition from adolescence to young adulthood. Distancing oneself from family processes and structure in order to establish an adult identity may give rise to conflicting situations which might have consequences on academic endeavors. The use of an instrument that helps to understand, explain, and work through scenarios that might arise during the helping process enables counseling interventions to be more effective. Daniel Levinson's model presents such a resource.

Keywords: transition into adulthood, life structure, tasks.

El trabajo de consejería en el escenario universitario presenta unas características particulares que deben ser tomadas en cuenta al momento de iniciar el proceso de ayuda. Tal vez una de las más significativas es la transición entre la adolescencia y la adultez temprana. Es una etapa interpretada y vivida de manera única por cada individuo desde su repertorio de conductas. Elementos claves como la crianza recibida en el hogar, el aprendizaje social obtenido en la comunidad y la educación formal aprendida en la escuela, actúan como filtros que pueden condicionar y hasta determinar la conducta del joven universitario. Conducirse en un ambiente en el que están ausentes o se dan en menor grado los controles que existían en el hogar o en la escuela y en el que se recibe y responde a una presión de pares y de grupos distinta a la que se experimentaba con los amigos de la niñez y la adolescencia puede dar lugar a una serie de cuestionamientos y conflictos que repercuten en otras áreas de la vida. El encuentro con la diversidad, a veces un verdadero choque existencial, reclama el examen de todo lo aprendido y creído en los años anteriores a la vez que contribuye a la formación de la identidad y de la personalidad del estudiante. Contar con un marco conceptual que sirva para entender, explicar y manejar las situaciones que se puedan presentar durante la consejería es un recurso de gran valor para que nuestras intervenciones sean efectivas y eficaces.

El estudio del crecimiento y desarrollo humano por medio de modelos que establecen etapas claramente identificables y distintas entre sí ha contribuido a clarificar el papel que desempeñan las distintas dimensiones que forman la personalidad, los hitos o tareas que demarcan un momento de otro y la interrelación con etapas previas o sucesivas. Ahora bien, estos modelos en los que se delinear etapas discontinuas y se disminuye un tanto el enfoque de un desarrollo continuo no gozan de la aceptación incondicional de todos los teóricos. Dannefer (1984), por ejemplo, señala la importancia de incorporar los elementos sociales y culturales que intervienen en el desarrollo y no dejarlo únicamente a etapas discontinuas entre sí, desvinculadas de otras áreas o dimensiones de la vida. A pesar de ésta y otras críticas, no deja de ser cierto que el marco de reflexión a lo largo de etapas, manejo más adecuado de las situaciones atendidas en la relación de ayuda.

Daniel Levinson (1978, 1986, 1987), psicólogo norteamericano, propuso una teoría del desarrollo del adulto estructurada en una serie de etapas llamadas *eras* o *estaciones* (*seasons*). Trabajando inicialmente con hombres (1978) y posteriormente con mujeres

(1987), Levinson postuló que en el centro de todo proceso de desarrollo está la *estructura de la vida (life structure)*. Mediante este constructo, Levinson adelantó la idea de que en todo individuo hay un patrón estable de conducta que se manifiesta a lo largo del tiempo y que se convierte en el centro o núcleo de su personalidad haciéndolo único y distinguiéndolo así de los demás.

La estructura de la vida de una persona es moldeada por el ambiente físico y social del individuo y le permite responder a los cambios que se van dando a lo largo de los años. Está formada por elementos específicos como el trabajo, el matrimonio y la vida familiar, las amistades y las relaciones interpersonales, las creencias religiosas y las actividades relacionadas con el ocio. Dado que todos estos elementos son interpretados y asumidos de manera única por cada individuo, el resultado será una personalidad irrepetible, distinta de las demás. Incluso eventos normativos comunes a edades o a etapas en la vida darán lugar a conductas diferentes de otras, por lo que el profesional de ayuda deberá estar atento a estos matices propios de cada personalidad.

Para Levinson (1986), no existe una única y universal manera de estructurar la vida, sino que cada persona adulta le otorga su propia impronta, tratando de vivir las posibilidades que se presentan en cada momento. Ahora bien, ninguna estructura individual puede incorporar todas las posibilidades existentes, por lo que cada persona tendrá que pasar por un proceso de elección, de implantación y de evaluación. Esto implica que la estructura de vida es un fenómeno evolutivo y no estático, flexible y no rígido en el que tanto las opciones seleccionadas como las descartadas ocupan un lugar en la formación de la personalidad y en el proceso de revisión de la estructura de la vida en el que la consejería profesional tiene un papel muy activo.

Dado que no es posible optar por todo a la vez, la revisión de la estructura de la vida puede ser ocasión para replantearse opciones descartadas y decidir si se incorporan o se dejan definitivamente fuera de la estructura creada.

Según Levinson, este proceso de revisión de la estructura de la vida debe darse *en la parte más saludable de la persona*, a fin de que los siguientes pasos puedan interpretarse como adelanto y progreso en la vida y no como deterioro de la misma. Esta dinámica conlleva alejarse de la perspectiva patologizante que pretende descubrir *disfuncionalidades* en todo comportamiento que se distancie de la conducta establecida como norma por parte de la sociedad, centrándose en cambio en las llamadas fortalezas,

destrezas o talentos del individuo. Claro está, no siempre es fácil identificar cuál es la parte más saludable de la persona, particularmente cuando acude a la consejería buscando alivio para una situación dolorosa o un remedio inmediato para algún tipo de malestar o de incomodidad.

Tanto la formación como la revisión de la estructura de la vida en el universitario deberá considerar esta *parte más saludable*, marcada por los logros académicos, la clarificación de metas vocacionales y profesionales, la adquisición de nuevas destrezas sociales y el establecimiento de relaciones íntimas, significativas para el individuo. En efecto, muchas veces nuestras intervenciones profesionales se limitan a tratar de *desfacer entuertos*, intentando remediar situaciones que pudieron haberse evitado o a ofrecer soluciones inmediatas a situaciones críticas, las cuales sabemos tendrán repercusiones posteriores si no son atendidas adecuadamente. El enfoque eminentemente educativo, proactivo, preventivo y positivo de la consejería profesional se beneficiaría grandemente con la incorporación de esta dinámica de evaluación que acentúa lo positivo sin negar la existencia de situaciones deficitarias, ya que no siempre es fácil revisar la estructura de la vida cuando se está atravesando por momentos de especial dificultad.

En su *Teoría de la Estructura de la Vida*, Levinson (1986) identificó unos períodos del desarrollo vinculados a la edad que se van desplegando a lo largo del tiempo en una secuencia ordenada y universal. Inicialmente cuatro y posteriormente cinco, estos períodos, eras o estaciones se caracterizan por momentos de relativa estabilidad, muchas veces de corta duración y por momentos de transición, caracterizados por una fuerte intensidad emocional.

Los cinco períodos identificados por Levinson (1986) son:

- Preadulthood: Desde el nacimiento hasta los 22 años
- Adulthood temprana: De los 17 a los 45 años
- Adulthood media: De los 40 a los 64 años
- Adulthood tardía: De los 60 a los 85 años
- Adulthood realmente tardía: De los 80 años en adelante.

Como se desprende del examen de las edades, las etapas no están organizadas de acuerdo a unas cifras exactas, sino que pueden comenzar antes o después en algunas

personas. La etapa de la *adulthood realmente tardía* fue propuesta luego de que la expectativa de vida en la nación norteamericana se ampliara con los adelantos de la ciencia, la medicina y otras disciplinas relacionadas con la salud.

Aunque Levinson (1978, 1987) encontró que las mujeres atraviesan por los mismos períodos o etapas que los hombres, postuló que en éstas las etapas de la vida están mucho más vinculadas al ciclo de vida de la familia. En el hombre se relacionan más con la selección de carrera y con la vida profesional. No obstante, todo proceso de consejería deberá tomar en cuenta las diferencias atribuidas al género, así como a otros elementos sociales importantes.

En la etapa de preadulthood, el individuo comienza a desarrollar su carrera profesional y da inicio a su vida de familia. Entre esta etapa y la siguiente, evalúa los logros alcanzados y se decide a progresar en la trayectoria trazada. Como en las demás etapas identificadas, Levinson propone una serie de tareas que el joven preadulto debe realizar antes de pasar al estadio siguiente.

Algunas de estas tareas son:

Culminar la estructura de vida adolescente, adentrándose en el mundo preadulto. Conviene recordar que en la sociedad puertorriqueña éste no es un mundo claramente definido. En algunas instancias, el joven siente que los adultos lo consideran un par, mientras que en otras, siente que lo perciben como aún no preparado para la vida adulta. Esto puede llevar a confusiones que empañen la clarificación de metas y la toma de decisiones.

Establecer y poner en práctica una estructura de vida propia del mundo preadulto. Tanto ésta como la tarea anterior reclaman la existencia de mecanismos que promuevan el logro pretendido. Haría falta revisar los recursos disponibles al joven universitario para ver si, en efecto, cuenta con los medios que le permitan transicionar exitosamente de la adolescencia a la adultez temprana. Uno de estos mecanismos es la capacidad de llevar a cabo una reflexión crítica de sí mismo, a fin de identificar fortalezas y limitaciones, aprendiendo a hacer uso óptimo de las primeras y a incorporar y transformar las segundas.

Comenzar a desarraigarse de la familia de origen. Esto no deja de presentar una serie de conflictos en la familia puertorriqueña, particularmente cuando en muchos jóvenes se da simultáneamente con la formación de relaciones íntimas que pueden dar lugar a una nueva familia, con sus características propias.

Desarrollar el sentido de autonomía personal. Conlleva internalizar costumbres, normas, principios y leyes aceptados como normativos por los grupos sociales a los que se pertenece, estableciendo y desarrollando un criterio propio de reflexión y de acción. Al tiempo que exige el desarrollo tanto la independencia de influencias sociales, reclama la interdependencia para con otras personas y grupos que contribuyen al sentido de identidad y de los que no es posible desvincularse.

Aprender y poner en práctica destrezas de manejo personal. Tal vez una de las más importantes en el ambiente universitario es la del manejo de la diversidad. Conlleva reconocer la existencia de otras perspectivas, en ocasiones diametralmente opuestas a las propias.

Desarrollar una identidad ocupacional. La falta de orientación en este campo en muchos jóvenes que ingresan a la universidad contribuye a que las metas establecidas en el proceso de ayuda se compliquen seriamente, ya que el factor tiempo juega un papel decisivo. Al mismo tiempo, el hecho de que algunas experiencias relacionadas al mundo del trabajo van asociadas a una práctica o internado y conllevan una nota académica da lugar a nuevas presiones y situaciones más complejas. La presión de la familia, el tiempo y el dinero invertidos, puede contribuir también a estas presiones.

Aprender las destrezas de ajuste al mundo adulto, particularmente las asociadas con el manejo de conflictos y la resolución de problemas. La conducta del universitario adolescente o preadulto puede ir de un extremo del péndulo al otro, comportándose de manera impulsiva en algunas ocasiones y temeroso de tomar decisiones en otras. Esto puede llevarle a interpretar erróneamente algunos elementos que forman parte de las situaciones conflictivas y a tomar decisiones equivocadas en el manejo de las mismas.

Probar su poder. Tantear, o hacer pininos como adulto, lo que exige una mayor precisión de lo que conlleva la responsabilidad hacia sí mismos y hacia otros así como al resultado de las decisiones tomadas o los proyectos iniciados.

Establecer mecanismos para la resolución de conflictos. Esta tarea conlleva aprender a manejar resultados no esperados, tales como los fracasos en las empresas acometidas o la incompreensión o el rechazo por parte de otros.

Establecer relaciones íntimas. A tono con la quinta etapa del desarrollo psicosexual propuesta por Erikson, clarifica aún más el proceso del desarrollo y el

grado de madurez alcanzado.

Establecer amistades íntimas. Distintas de las anteriores por su grado de significado, ayuda al joven preadulto a ubicarse socialmente con respecto a otras personas y a sí mismo.

Mantener una interacción sexual saludable, estable y apropiada. A pesar de que se insiste en la existencia de un plan nacional de salud sexual, el mismo es desconocido por muchas personas. Adelantar iniciativas en esta dirección contribuirá a que el joven universitario entienda e integre la fuerza de su sexualidad y la incorpore en su personalidad como un elemento importante pero no como el elemento clave o definitorio de lo que es como persona. Esto conlleva desmitificar el culto a la sexualidad tan presente en nuestra vida social, ya sea abierta o solapadamente y ayudar a las personas a una integración positiva y saludable de la misma. En este apartado será necesario dialogar y negociar con muchas cosmovisiones religiosas a fin de que las personas puedan mantener aquellos postulados centrales a la fe que practican sin patologizar o penalizar la dimensión sexual de la vida.

Involucrarse en la vida comunitaria. Sin lugar a dudas, ésta es una de las metas más importantes de la vida universitaria. El compromiso social y la contribución profesional al bien común debe ser una exigencia moral de todo estudiante a este nivel. Una vez más, convendría evaluar los mecanismos existentes que contribuyen o entorpecen el desarrollo de esta tarea.

Obviamente, al describir los componentes de estas tareas, hablamos de indicadores del grado de desarrollo y de madurez en el joven y no necesariamente de hitos establecidos de manera inflexible. Conviene, además, recordar la necesidad de atemperar todas estas ideas a la cultura latina y de manera especial a la idiosincrasia puertorriqueña, cada vez más difícil de definir con claridad.

Durante la adultez media, la persona se hace consciente de que no podrá alcanzar todas sus metas y aspiraciones, por lo que tendrá que revisar y modificar su proceder. Es en esta etapa que trabaja más de lleno en su singularidad como individuo y trata de cultivar sus destrezas y sus valores. Las etapas finales se centran en la reflexión sobre los éxitos y los fracasos experimentados y, presumiblemente, en el disfrute de los años que quedan por vivir.

En los momentos de transición, el individuo puede cuestionar el estado de su vida,

reexaminar lo que ha logrado hasta el momento y decidirse a buscar nuevos valores y canales de expresión. Para Levinson (1986), las transiciones pueden servir de puente entre una etapa y la siguiente, posibilitando un cambio cualitativo en la vida de la persona. No obstante, estas transiciones no siempre son fáciles de recorrer o de resolver. Pueden provocar cierto grado de desequilibrio, llegando en ocasiones a producir ansiedad, confusión e inestabilidad en quien las experimenta. Es importante notar que estas transiciones no se resuelven automáticamente. Pueden darse en más de una ocasión entre dos mismas etapas sirviendo así para reexplorar los pasos dados y establecer nuevas metas y nuevos rumbos.

No empece el grado de incomodidad que produzca, la formación y consolidación de la estructura de la vida se da precisamente en y a través de estos períodos de transición y debe ser en ellas donde debemos centrar nuestras gestiones de ayuda. El tiempo de relativa estabilidad propio de cada etapa es (1978, 1987) acerca de la influencia de los ambientes físicos y sociales en la formación de la estructura de la vida, subrayado por Dannefer (1984), es ciertamente importante ya que de alguna manera ambos aspectos condicionan la toma de perspectivas y de posturas por parte de las personas y ayudan u obstaculizan los períodos de transición, pero será la manera en que se manejen estos últimos lo que decidirá la configuración de los años siguientes.

La imagen que viene a la mente es la de una persona que ayuda a otra a cruzar un puente construido precariamente sobre un abismo profundo. Puede parecer un tanto dramática, pero describe con aptitud gran parte del trabajo de consejería que realizamos en dichos momentos. De nuestra habilidad como guías y como personas en las que otras pueden apoyarse, dependerá en gran parte el éxito de la travesía. En este mismo orden, conviene resaltar que animar a las personas a buscar ayuda cuando todo está marchando bien es mucho más constructivo y beneficioso que hacerlo cuando las cosas se han salido de control y atentan contra la seguridad, el bienestar y la estabilidad emocional. Levinson (1978, 1987) mismo señala que se debe hacer “desde la parte más saludable de la persona”, postulado que coloca nuestra aportación profesional bajo una nueva perspectiva, ya que en adelante no trabajaremos desde una experiencia de déficit o según la conceptualización patologizante que en ocasiones permea las profesiones de ayuda, sino desde una visión más positiva y optimista. En efecto, si cambiamos con regularidad el aceite y el filtro de nuestros vehículos, prolongando así su vida útil, no hay razón para no hacer algo parecido con nuestra vida emocional.

Las maneras en que se conceptualiza, maneja y responde a los distintos asuntos propios a cada etapa de la vida adulta y a cada momento de transición contribuyen a la formación de una identidad personal con un mayor o menor grado de coherencia y de congruencia internas así como a unas mayores o menores destrezas para relacionarnos con otras personas. Al mismo tiempo, el estilo de conducirse en las muchas transiciones que se dan a lo largo del proceso de desarrollo tiene mucha relación con las creencias, los sentimientos, los pensamientos y las conductas que se dan en la persona y que permiten un paso más o menos efectivo a la etapa siguiente. Por lo mismo, es de suma importancia visualizar estas etapas y transiciones, no de manera lineal y casi matemática, como si a la *Etapa A* le siguiera invariablemente la *Transición A'*, continuo en espiral en el que cada que cada avance asume e incorpora los momentos anteriores. Aunque Levinson (1978, 1987) hace referencia a una serie de tareas que cada persona debe realizar en cada etapa y antes de pasar a la etapa siguiente, la tarea más importante es precisamente resolver satisfactoriamente todo lo relacionado con cada uno de estos momentos de cambio. Éste debe ser el criterio según el cual evaluemos el éxito o el fracaso de nuestra trayectoria personal.

Los jóvenes universitarios a los que atendemos en el proceso de consejería están a caballo entre la etapa de la preadulthood y la adultez temprana. El proceso de consejería deberá incorporar tanto la novedad de las situaciones a las que se exponen, las maneras en que las interpretan y reaccionan a ellas, los desequilibrios propios de las transiciones entre etapas y las posibilidades de ser y de obrar que se le presentan como una cacofonía de sonidos y de luces que les aturden y confunden. En estos jóvenes, la transición es un fenómeno en el que muchos eventos se están dando a la vez y no siempre son fáciles de interpretar y manejar.

Aunque en escuela superior ya se hubiera comenzado el proceso de individuación es en el ambiente universitario donde esta etapa del desarrollo se agudiza más. El universitario no sólo se distancia de su entorno familiar, sino de los grupos de amigos que tenía en la escuela y en su vecindario y comienza a conocer otras maneras de ver la vida y otros estilos de conducta. Estas nuevas realidades le obligan a replantearse sus propias creencias y comportamientos y le presentan la necesidad de crear nuevos significados y nuevos estilos de relación social, algo que no siempre es fácil de hacer.

Es en estas dos primeras etapas que el joven comienza a trabajar de manera más o menos seria y estable. Si el trabajo es uno de supervivencia, como en los establecimientos de comida rápida, en los que muchas veces se ve sujeto a un horario

impuesto que puede interferir con sus compromisos académicos, el joven experimentará fuertes tensiones y desequilibrios. Si el trabajo no tiene nada que ver con su elección de carrera o profesión, los niveles de indecisión y de frustración podrán aumentar de forma considerable. Como muy probablemente dependa aún de la ayuda de sus padres y tal vez el trabajo que tenga no le provea la solvencia económica que desearía, no se siente del todo adulto y se le hace difícil asumir las responsabilidades que conlleva esta etapa de su vida. Son elementos a tomar en cuenta durante el proceso de consejería desde el escenario universitario, ya que juegan un papel decisivo en la vida del joven pero muchas veces escapan a la consideración del profesional de ayuda.

Visto desde el modelo teórico de Levinson (1978, 1987), el proceso de individuación y desarrollo al que se ve expuesto el joven universitario no es otra cosa que la elaboración de su propia estructura de vida, esos patrones de pensamiento, de cogniciones y de conductas que harán al joven descubrir su unicidad y su singularidad en el mundo y le permitirá hacer sentido de cuanto le rodea. El estudiante debe haber adquirido una buena dosis de confianza en sí mismo y en las demás personas para adentrarse ahora en una multiplicidad de mundos distintos al que conocía en la relativa seguridad de su hogar y de su escuela.

Las exigencias académicas, complicadas tal vez por pobres hábitos de estudio, la necesidad de trabajar para sostenerse económicamente y los nuevos estilos sociales que va descubriendo se convierten en fuentes de tensión y de presión que deben ser atendidas mediante nuevos aprendizajes. Integrarlas adecuadamente será un logro del proceso de ayuda.

Tal vez la mejor manera de proveer ayuda a través de la consejería al joven universitario en estas dos etapas de su desarrollo es ayudarlo a examinar críticamente y a elegir sabiamente de entre la gama de *posibilidades* que se le presentan como opciones de vida. Conforme elabora su estructura de vida, va seleccionando entre distintas posibilidades de pensar, sentir y obrar. Colaborar en este proceso de selección a través de la consejería es un servicio de gran valor ya que tan importantes son las opciones seleccionadas como las descartadas y, posiblemente más importantes aún son los procesos mediante los cuales se hacen estas selecciones, ya que marcarán la pauta para futuras decisiones. La estructura de su vida se irá consolidando conforme las opciones tomadas cristalicen en una mayor congruencia interna y en unas interacciones sociales más seguras y maduras.

El joven universitario, abierto a un nuevo mundo de experiencias y animado por el entusiasmo de una adolescencia aún no concluida, puede pensar que no necesita de la ayuda de nadie para trazar su rumbo futuro. De esta manera, las distintas elecciones que haga de entre las opciones que se le presentan pueden generar nuevas tensiones, confusiones, ansiedades y la selección de nuevas amistades, las primeras experiencias en el mundo del trabajo y la manifestación de nuevas conductas, especialmente las que tienen que ver con amistades o relaciones íntimas. Puesto que no se pueden vivir todas las posibilidades que se presentan, los criterios utilizados en los procesos de selección deben ser lo más confiable posible de manera que tanto las dos etapas que nos conciernen como las múltiples transiciones que puedan darse entre una y otra sean en verdad puentes efectivos y eficaces que conduzcan a la madurez del joven, a un mayor compromiso moral consigo mismo y con los demás y a una mayor proyección social en la que vaya perfilándose como agente de cambio y gestor de un futuro más optimista y esperanzador.

Un elemento a tener en cuenta es la manera en la que el joven universitario maneja los fracasos y las decepciones. Conviene recordar el intenso dramatismo de esta edad y la pobre formación en hábitos tales como la perseverancia, la fidelidad y la constancia. Es fácil encontrarnos con jóvenes que a la primera de cambio, cuando las cosas no salen como esperaban o como exigían, tienden a darse por vencidos, o a adoptar una conducta derrotista, agresiva o pesimista. Ayudarles a entender que los fracasos sólo son resultados no esperados y que pueden servir como ocasión de aprendizaje para futuras gestiones es un paso adelante en la construcción de su definición personal y en su estructura de vida.

Otro elemento importante es la necesaria flexibilidad interna en la estructura de vida para poder manejar exitosamente las ambigüedades y las contradicciones que se dan diariamente. Como todo joven en estas edades, el universitario tiende a ser radical e inflexible, adoptando una postura de “o todo o nada”, cerrándose muchas veces al diálogo productivo con otras maneras de ser y de hacer. La consejería abrirá nuevos espacios de reflexión y de análisis que se verán traducidos en una toma de decisiones más acorde con su próxima entrada al mundo de los adultos en el que la diversidad será muchas veces la orden del día.

Levinson (1978) postula que la transición de una era a la siguiente es un paso significativo en el desarrollo y requiere un período transicional que podría durar varios años. En la etapa que nos corresponde, esos años abarcan precisamente el tiempo que el joven pasará en el escenario universitario, forjando y ayudarán a las

personas atendidas a dar el paso a la etapa siguiente de una manera exitosa.

Para finalizar, es importante recordar la diferencia entre maduración y madurez así como la relación entre madurez y adultez. Mientras el primer constructo hace referencia al crecimiento fisiológico, mediante la cual el organismo humano accede a estadios del desarrollo cada vez más complicados al tiempo que comienza a experimentar deterioro en los mismos, la madurez es un constructo que hace referencia a la integración responsable de todas aquellas cualidades que nos hacen propiamente seres humanos. El tiempo que los jóvenes pasan con nosotros, entre cuatro y seis años como promedio, lleva consigo la maduración fisiológica, pero no garantiza el que se dé la madurez emocional necesaria para una vida adulta responsable. Este último término, *adultez*, apunta a cierto grado de estabilidad en la estructura de la vida, estadio en el que se espera haber logrado la identidad propia y la clarificación de los proyectos de vida enmarcados en diferentes contextos sociales. Nuestro trabajo como compañeros de camino, y en ocasiones como guías, contribuirá a que pueda darse la transición hacia la madurez y la adultez, tal vez sin eliminar los momentos de tensión y dificultad, pero haciéndolos menos amenazantes. De ser así, todos saldremos ganando.

Referencias Bibliográficas

- Dannefer, D. (1984). Adult development and social theory: A paradigmatic reappraisal. *American Sociological Review*. Vol. 49 (100-116).
- Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Levinson, D. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 1 (3-13).
- Levinson, D. (1987). *The seasons of a woman's life*. New York: Ballantine.
- O'Rand, AM., & Kreckler, ML. (1990). Concepts of the life cycle: Their history, meanings, and uses in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*. Vol. 16 (202-242).
- Schlossberg, NK., Anderson, ML., & Goodman, J. (2006). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. New York: Springer Publishing Co.
- Wheaton, B. (1990). *Life transitions, role histories, and mental health*. American Sociological Association. Vol. 55 (April: 209-223).

Reseña sobre el concepto de inteligencia emocional y su importancia para consejeros, administradores, trabajadores sociales y educadores

Noel Maldonado Santiago, Ed. D., C.P.L.

Consejero de la Facultad de Educación – UPR/RP

Profesor University of Phoenix

Resumen:

Aunque en épocas anteriores se consideraba la inteligencia de una persona a base de su conocimiento intelectual y capacidad para obtener altas calificaciones, en el siglo XXI esa visión se ve afectada ante el análisis del concepto de inteligencia emocional. La inteligencia emocional, estudiada por diversos expertos a través del tiempo, es definida como la capacidad del individuo para controlar y regular los sentimientos utilizándolos como guía del pensamiento y de la acción. El artículo presente explora diversos conceptos, enfatizando principalmente los componentes de la inteligencia emocional al igual que el reflejo de la misma en el individuo en todas las etapas de vida.

Descriptores: inteligencia emocional, interrelaciones, éxito existencial

Abstract:

Although in earlier ages a person's intelligence was based on intellectual knowledge and the ability to strike high grades, in the 21st century this vision needs to be reformulated thanks to the study of emotional intelligence. Emotional intelligence, analyzed by many experts throughout history, is defined as the ability an individual archives to control and regulate their feelings, using them as a guide for thought and action. The present article revises a variety of literature, focusing in the components of emotional intelligence as well as the results reflected in individuals in all life stages.

Keywords: emotional intelligence, interrelationships, existential success

n estos tiempos en el que se vive en una sociedad industrializada y donde los avances

Etecnológicos nos abrumen, se hace necesario e imperativo el uso adecuado de todas nuestras capacidades para lograr un desempeño efectivo, así como ser capaces de establecer relaciones que nos ayuden a realizarnos como personas. Sin embargo, en la mayoría de los casos las herramientas que se utilizan para alcanzar esos objetivos no son los más adecuados. En muchas ocasiones éstas sólo sirven para que el individuo se sumerja más aún en la frustración, la ansiedad y el estrés, lo cual culmina en un comportamiento inadecuado que a su vez se enseña a nuestros niños y jóvenes; los adultos del mañana. A este fenómeno se le conoce como las emociones a las cuales se les ha prestado poca atención en el desarrollo del individuo. Es en este escenario donde surge el concepto de *inteligencia emocional*, reconocido como un intento esquemático y científico para reconciliar dos conceptos que fueron concebidos desde sus orígenes como separados: razón y emoción.

No se puede dejar pasar inadvertidamente un concepto como el de la *inteligencia emocional* ya que el mismo está dirigido a la clientela que los consejeros en sus diversas funciones atienden. Entiéndase niños, jóvenes, adultos y envejecientes. El surgimiento de este concepto, teoría o constructo nos atañe como profesionales. Por lo tanto, hay que profundizar en su análisis para determinar su importancia no tan sólo para los consejeros, sino también para los administradores, trabajadores sociales y educadores. A continuación presentamos un breve resumen de la revisión de literatura relacionada con el tema que nos ocupa la cual sirve como preámbulo para dicho análisis.

Revisión de Literatura

El concepto de la inteligencia, según Eysenck (1983), ha sido objeto de estudio desde los tiempos de Platón y Aristóteles. Para Platón la inteligencia era como el conductor que lleva las riendas de un carruaje, mientras que las emociones y la voluntad representaban los caballos que tiran del carruaje; la primera guía y la segunda suministra la fuerza motriz. Sin embargo, Aristóteles simplificó el concepto al contraponer la capacidad intelectual a la capacidad apetitiva que abarca simultáneamente la emoción y la voluntad.

A principios de la década de los setenta, Yekovich (1994), distinguió entre la inteligencia dependiente de la cultura y la inteligencia independiente. De manera que con el transcurrir del tiempo, la inteligencia ha sido definida y estudiada bajo un sinnúmero de nombres, entre ellos: diferencias individuales, habilidades cognitivas, y aptitudes. Sin embargo, se considera que el desarrollo más influyente en la comprensión reciente del concepto procede de investigadores educativos y psicólogos asociados con la psicología cognitiva tales como Horn (1989), Gardner y Hatch (1989) y Sternberg (1991), entre otros más.

Para el año 1990, por primera vez el término inteligencia emocional es acuñado por dos psicólogos norteamericanos, el Dr. Peter Salovey y el Dr. John Mayer. Ambos definieron el concepto de inteligencia emocional como la capacidad del individuo para controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás utilizándolos como guía del pensamiento y de la acción. Según estos investigadores, la inteligencia emocional se sustenta en un amplio número de habilidades y rasgos de la personalidad, tales como: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, control del temperamento, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad para resolver los problemas de forma interpersonal, habilidades sociales, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto.

En el 1983, surgió Howard Gardner, quien propuso su famoso modelo denominado “*inteligencias múltiples*”, el cual no fue reconocido sino hasta principios de la década de los noventa. Esta teoría planteó en sus inicios la existencia de siete inteligencias relativamente independientes. Estas son: Inteligencia Lingüística; Inteligencia Lógica; Inteligencia Musical; Inteligencia Visual - Espacial; Inteligencia Kinestésica; Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal (Gardner, 1993).

Más adelante Gardner propuso una octava inteligencia, la cual llamó *inteligencia naturalista*. Ésta es definida como la capacidad del individuo para distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente suburbano o rural, objetos, animales o plantas.

La misma incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno (Gardner citado en Sternberg, 1991).

Según Gardner, la inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para establecer diferencias entre las personas. En particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil determinar las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal se construye a partir de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional y a la gama de sentimientos, así como la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar a la propia conducta (Gardner y Hatch, 1989). En opinión de Brualdi (1996) ambas inteligencias han sido enmarcadas para explicar el concepto de la inteligencia emocional.

A través del tiempo el desarrollo del concepto inteligencia fue introducido en el ámbito de las habilidades intelectuales y aunque durante los últimos años del Siglo XX se estableció un vínculo muy fuerte entre éstas y la experiencia personal, las teorías han gravitado alrededor de lo intelectual y el aprendizaje (psico-cognitivo). No es hasta la primera parte

de los años noventa que surge una visión diferente de la inteligencia, propuesta desde la perspectiva de la psicología del comportamiento relacionada con la personalidad y la que se ha denominado con el nombre de *inteligencia emocional*. Desde una perspectiva histórica, este nuevo concepto parece procurar un tercer paso en el esfuerzo por fundir los tres aspectos básicos que Platón atribuía a la mente: inteligencia, emoción y voluntad (Steiner, 1998).

En la actualidad pocas personas de los ambientes culturales, académicos o empresariales ignoran el término o su significado. Esto se debe fundamentalmente al trabajo de Daniel Goleman, investigador y periodista del New York Times, quien llevó el tema al centro de la atención en todo el mundo a través de su obra "*La Inteligencia Emocional*" (1995). El nuevo concepto, investigado a fondo en esta obra y en otras que le sucedieron con vertiginosa rapidez, irrumpe con inusitado vigor y hace tambalear las categorías establecidas a propósito de interpretar la conducta humana, y por ende de las ciencias, que durante siglos se han dedicado a Goleman agrupó en cinco componentes su concepto de inteligencia emocional. Son éstos:

- ✓ Conciencia de las propias emociones: El individuo identifica sus propias emociones al evaluar situaciones pasadas. Éste es el primer elemento y uno de los más importantes en el desarrollo de la inteligencia emocional. Saber distinguir un sentimiento mientras está aconteciendo supone una inteligencia emocional avanzada.
- ✓ Manejo de las emociones: Se refiere a la capacidad del individuo para controlar los impulsos para adecuarlos a un objetivo. Es una habilidad que se puede entrenar para regular la manifestación de una emoción y modificar un estado anímico y su exteriorización.
- ✓ Capacidad de automotivación: Las emociones colocan a los individuos en movimiento. Se trata de desarrollar la capacidad de entusiasmarse con lo que se tiene que hacer para poder llevarlo a cabo de la mejor manera, aplacando los impulsos que tienden a desviar al individuo de la tarea. Como consecuencia, el rendimiento mejora en cualquier actividad que se emprenda.
- ✓ Empatía: Es la aptitud para reconocer las emociones en los demás. La clave para la empatía reside en la destreza para interpretar el lenguaje corporal. La palabra "empathia" significa sentir dentro, es decir, percibir lo que el otro siente dentro suyo. Los sentimientos no suelen expresarse verbalmente, sino a través del tono de voz, los gestos y las miradas.
- ✓ Manejo de las relaciones: Consiste en aprender a controlar las emociones. De modo análogo, una instancia ulterior a la empatía estriba en manipular las

emociones de los demás.

En resumen, Goleman (1995) plantea la inteligencia emocional como sinónimo de carácter, personalidad o destrezas que se concretan en las cinco habilidades emocionales y sociales reseñadas. Estas habilidades tienen su traducción en conductas manifiestas, tanto a nivel de pensamientos, reacciones fisiológicas y conductas observables, aprendidas y aprendibles de forma específica y a otro tipo de contenidos, y cuyo fundamento biológico explica en gran medida su importancia, funcionamiento, valor adaptativo, desajustes, y la posibilidad y forma de modificarlo.

Por su parte, Grajales (1999) señaló que la inteligencia emocional está considerada como independiente de la inteligencia cognitiva o intelectual hasta el grado de ser visualizada como superior y más determinante del bienestar y la realización del ser humano. Al respecto, se considera que la inteligencia emocional permite a la persona pensar de manera más creativa y usar las emociones para resolver problemas, lo que en opinión de este autor sugiere que la inteligencia emocional se superpone en cierta medida a la inteligencia general.

Según Tribaldos (2000) la obtención de inteligencia emocional es clave para la felicidad personal. Aún más, es vital en la efectividad en el trabajo; no sirve de nada ser un genio si no se puede trabajar en equipo y relacionarse con sus compañeros de forma positiva. En los niños, la inteligencia emocional es clave para evitar la depresión, y la violencia, y para aprender efectivamente. Señala este autor que los niños adquieren una amplia gama de habilidades sociales y emocionales cuando reciben suficiente aprobación y estímulo, son afirmados en sus propias destrezas y animados a asumir pequeños desafíos y a ver la vida con optimismo. Sin entrar demasiado en el debate de los estudiosos que discuten si el cociente intelectual es heredado o adquirido, muchos piensan que la inteligencia emocional puede ser aprendida y mejorada en los niños si los adultos los guían adecuadamente.

La falta de inteligencia emocional en los niños, según Tribaldos (2000) tiene consecuencias serias ya que puede causar mucho sufrimiento y hasta depresión severa en éstos. Por consiguiente, no es difícil identificar a los niños con estos problemas. Por lo general éstos tienden a evitar el contacto con otros niños, se relacionan sólo con otros niños abandonados, no tienen muchos compañeros, son socialmente ineptos, los menos populares son pesimistas y conflictivos, y ven el fracaso y el rechazo como un defecto personal. De ahí la importancia de educar a los niños desde pequeños en los aspectos emocionales para forjar una sociedad de adultos emocionalmente inteligentes.

Según Santrock (2002) la nueva visión de las emociones propone que éstas son más correlativas que intrapsíquicas, ya que existe una estrecha relación entre las emociones y

las metas y los esfuerzos de las personas. Las expresiones emocionales pueden servir como señales sociales y la fisiología de la emoción involucra mucho más del interior de la persona. Además, las emociones incluyen la habilidad para regular y ser regulado por los procesos sociales. El nuevo acercamiento se conoce como funcionalismo, no porque se enfoca en la supervivencia evolutiva, sino porque une la emoción con lo que la persona está intentando hacer.

En esta visión, la persona y un evento ambiental constituyen el todo, y bajo esta presunción las emociones involucran transacciones de persona-evento.

La educación del siglo XXI de manera inevitable obliga a las escuelas, universidades, colegios tecnológicos, así como a la administración, los maestros, trabajadores sociales y a los consejeros en particular, a desarrollar un proceso educativo que procure el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes. El desarrollo intelectual de los niños, jóvenes y adultos deberá compartir su importancia en el proceso educativo con otros aspectos de la persona como lo son el desarrollo físico y emocional, así como el desarrollo de valores. Todo esto con el propósito de que éstos aprendan a sobrevivir en un ambiente cada vez más competitivo y en un planeta con recursos cada vez más limitados. Esto implica que la educación debe ser orientada hacia la persona y no hacia la masa de estudiantes. Debe enseñar a los estudiantes a aprender según su potencial personal y a relacionarse de manera positiva con los demás.

Discusión

Durante los últimos siglos nuestra sociedad ha valorado de forma tenaz un ideal muy concreto del ser humano: la persona inteligente. En la escuela tradicional se consideraba que un estudiante era inteligente cuando dominaba varias materias o lenguajes. Más adelante se optó por identificar al estudiante inteligente con el que obtenía una puntuación elevada en las pruebas de inteligencia. Sin embargo, en el siglo XXI esta visión se encuentra en crisis por dos razones. En primer lugar, la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional. Por ejemplo, no son los abogados que ganan más casos, los médicos prestigiosos y visitados, los profesores más brillantes y los empresarios con más éxito necesariamente los más inteligentes en su ejecución. Tampoco lo son los niños y jóvenes que siempre levantaban primero la mano en la escuela cuando preguntaba el profesor, o que resaltan por sus magníficas notas académicas en la universidad. Los más exitosos son aquellos que supieron conocer sus emociones y cómo encauzarlas de forma apropiada para que colaboraran con su inteligencia. Son los que supieron cultivar las relaciones humanas y los que conocieron los mecanismos que motivan y mueven a las personas, y que se interesaron más por las personas que por las cosas. Son aquellos que entendieron que la mayor riqueza que poseemos es el capital humano.

En segundo lugar, la inteligencia no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana ni facilita la felicidad ni con nuestra pareja e hijos, ni asegura que tengamos más y mejores amigos. El coeficiente intelectual de las personas no contribuye a su equilibrio emocional ni a su salud mental. Son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social.

Entonces surge la interrogante, ¿por qué son tan importantes las emociones en la vida diaria? La respuesta no es fácil en estos momentos de crisis. Es ahí cuando se deja de concebir el modelo de la persona inteligente y surge el concepto de inteligencia emocional como una alternativa a la visión clásica. Una persona inteligente emocionalmente elige bien los pensamientos. No se deja llevar por su primer impulso e, incluso, aprende a generar pensamientos alternos para controlar posibles situaciones emocionales. Del mismo modo, una regulación efectiva contempla la capacidad para tolerar la frustración y sentirse tranquilo y relajado ante metas que se plantean como muy lejanas e inalcanzables. Controlar las emociones es una forma de dirigir nuestras energías hacia la consecución de un objetivo, afrontando de forma positiva los obstáculos encontrados en el camino, a través de un estado de búsqueda, constancia y entusiasmo hacia nuestras metas.

La educación en sus inicios se enfatizaba en el aprendizaje y la enseñanza de modelos de conductas correctas y pautas de acción deseables en una relación o situación. Poca mención se hacía en cuanto a los sentimientos y emociones generadas por uno y el otro. En otras palabras, la tendencia era la de manejar y hasta cierto punto controlar el comportamiento de los estudiantes sin tomar en consideración las emociones subyacentes a tales conductas. Este modelo de inteligencia emocional de Goleman, el cual puede ser implantado a cualquier nivel, está dirigido a crear en nuestros niños, jóvenes, adultos y envejecientes una forma inteligente de sentir, sin olvidar los sentimientos de padres y educadores y, tras ello, el comportamiento y las relaciones familiares y escolares irán tornándose más equilibradas.

Sin embargo, no podemos olvidar que la enseñanza de emociones inteligentes va a depender de la práctica, el entrenamiento y perfeccionamiento. De acuerdo con lo expuesto, las instituciones educativas del País tienen ante sí la responsabilidad de educar las emociones de los estudiantes tanto o más que la propia familia.

La inteligencia emocional no es solamente una cualidad individual. Tanto las organizaciones como los grupos poseen su propio clima emocional el cual es determinado por la habilidad en inteligencia emocional de sus líderes. En el ámbito escolar, maestros, administradores, trabajadores sociales y consejeros son los principales líderes de los estudiantes, por consiguiente éstos tienen la capacidad para captar, comprender y regular las emociones de los estudiantes como la mejor muestra de ese equilibrio emocional.

En estos momentos donde la violencia arropa a nuestra Isla en los hogares, lugares de empleo, comunidad, escuela, universidades, entre otros, sería una buena ocasión para reflexionar sobre la inclusión de las habilidades emocionales de forma explícita en el currículo. Los administradores, educadores, trabajadores sociales y consejeros ideales de este nuevo siglo tendrán que ser capaz de enseñar, dirigir y orientar a la clientela a la que se sirven con el corazón. Si los distintos sistemas educativos en el País asumen este reto, dotando de la formación pertinente a los recursos antes mencionados, la convivencia en este milenio será más satisfactoria debido a que se está contribuyendo al desarrollo de individuos emocionalmente inteligentes.

Referencias

- Brualdi, A. C. (1996). *Multiple intelligence: Gardner's Theory*. (ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Washington, D.C. ED410226).
- Eysenck, J. (1983). *Estructura y medición de inteligencia*. Barcelona: Editorial
- Herder. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in the practice*. New York: Basicbooks.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18 (8), 4-10. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Horn, J. L. (1989). Cognitive diversity: A framework for learning. In P. L. Ackerman, R. J. Sternberg and R. Glaser (Eds.), *Learning and individual differences: Advances in theory and research* (pp. 61-116). New York, NY: W.H. Freeman and Co.
- Santrock, J. (2002). Child development. Boston. In Santrock, *Chapter 11: Emotional Development*. New York: McGraw Hill.
- Steiner, C. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Avon Books.
- Sternberg, R. J. (1991). Death, taxes, and bad intelligence tests. *Intelligence* 15 (3), 257-269.
- Tribaldos, W. (2002). *La inteligencia emocional*. Periódico La Prensa (Ciudad de Panamá). [Versión electrónica], <http://mensual.prensa.com/mensual/contenido/2000/07/17/hoy/edutips.htm>.
- Yekovich, F. R. (1994). *Current issues in research on intelligence*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED385605).

Técnicas para el manejo de la conducta violenta

Fernando Bernard Ph.D. (c), C.P.L.

Consejero de la facultad de Ciencias Sociales — UPR/RP

Resumen:

Diferentes modelos teóricos postulan las más variadas hipótesis para explicar y responder a la conducta agresiva y violenta en las personas. Atender a eventos de esta índole en niños y niñas -particularmente en el escenario escolar- conlleva integrar en un proceso de ayuda las ideas y estrategias de diferentes teorías y técnicas. El artículo examina varios de estos modelos y enfatiza en uno en el que se compromete directamente al consejero escolar.

Descriptores: conducta agresiva, conducta violenta, terapias cognitivo-conductuales, teorías sistémicas, escenario escolar

Abstract:

Different theories propose hypotheses that explain and work with aggressive and violent conduct in human beings. These type of events in children -particularly in school settings- warrants a counseling process that integrates ideas and strategies from various theories and techniques. The article examines some of these models and emphasizes on one directly involving school counselors.

Key words: Aggression, violent behavior, cognitive-behavioral theories, systemic theories, school settings.

Basándonos en las teorías conductuales, la persistencia de la conducta agresiva en el ser humano podría estar asociada al refuerzo o recompensa de la sociedad y por la satisfacción que ésta produce a la persona. Los padres, familiares, maestros y amigos, sirven como modelos para el desarrollo social de una persona y también podrían influir en el desarrollo de una conducta agresiva en particular.

El modelo de aprendizaje social de Bandura establece como teoría que los modos que tienen los individuos de evaluar situaciones, fijar expectativas, establecer pautas internas, recordar selectivamente los eventos y poner en acción rutinas de resolución de problemas,

son críticos a la hora de comprender su conducta y formular las intervenciones del tratamiento. De acuerdo a la teoría del aprendizaje social, una gran parte del aprendizaje humano es mediado cognitivamente. En lugar de responder a las consecuencias ambientales, los humanos responden principalmente a las representaciones cognitivas de los eventos ambientales. Es decir que el individuo atiende selectivamente e interpreta los eventos. Para Bandura, la televisión se considera como uno de los medios que más influyen en el desarrollo de conductas agresivas en los niños.

Se han hecho varios estudios sobre el tema, y se ha encontrado que los niños expuestos a programas agresivos en la televisión, modelan las conductas aprendidas con sus compañeros de clase o con sus familiares.

Pero, por otro lado, el utilizar medios de castigo físico contra los niños que presentan este tipo de conducta no resulta en beneficio si se quiere lograr un cambio en la conducta del niño. Precisamente, el castigo físico se convierte en agresión y más bien se sirve de modelo al emplear la misma conducta que se quiere erradicar en el niño.

Basándonos en que estas conductas podrían estar asociadas al aprendizaje social, entonces tendríamos que decir que las condiciones del medio ambiente en que se desarrolla ese niño, resultarán en aptitudes y conductas en sus etapas de desarrollo. Por ejemplo, la mala relación entre los padres, el estrés y la falta de dedicación de éstos hacia sus hijos podría resultar en un niño con conductas agresivas. Además, la práctica de disciplinas y actitudes inadecuadas en los padres servirá de modelo a seguir por parte de los hijos.

Ante este problema, existen varios enfoques teóricos bajo los cuales podría trabajarse con los niños que presentan conductas agresivas. En primer lugar se debe trabajar con el entrenamiento conductual de los padres con el fin de lograr erradicar las conductas inadaptadas que son reforzadas en los niños por procedimientos inadecuados de corrección por parte de los padres. Esto conlleva un compromiso y una actitud responsable por parte de los padres quienes tienen que definir, observar e intervenir en la conducta del niño pero teniendo en cuenta el método de castigo a utilizar. Más bien se recomienda el refuerzo o la negociación.

Las terapias cognitivas conductuales dirigen al niño a ser el mejor observador de su propia conducta. Esto permite al terapeuta y al cliente definir el problema y establecer los objetivos terapéuticos. A través de la autoexploración el cliente traduce y reconceptualiza el proceso y comienza a redefinir sus problemas presentes y así comienza a visualizar soluciones. En la primera fase el terapeuta deberá organizar y ajustar el estilo de intervención según el caso en particular (por ejemplo el lenguaje utilizado o lo directo que pueda ser este con el cliente).

Se trabaja además con las auto-declaraciones, las imágenes y sentimientos que interfieren en el funcionamiento adaptado y así lograr bajar en impacto que tienen estas cogniciones inadaptadas. En la segunda fase el terapeuta trabajara con el cliente en el desarrollo de habilidades adecuadas, estimulando a éste a ensayar conductas bajo condiciones que le crearán seguridad en sí mismo. En fin el propósito de esta segunda fase es que el cliente logre sorprenderse a sí mismo al ver su conducta vieja inadaptada y ver que tiene una forma alternativa e incompatible de comportarse. Este cambio suele darse por aprendizaje de una manera automática e inconsciente. En la tercera fase el terapeuta trabaja con la consolidación de los cambios, promover generalizaciones y mantener los efectos del tratamiento disminuyendo así la probabilidad de reincidir en la conducta vieja. Se desarrolla el sentido de auto-responsabilidad y se resaltan los aspectos positivos de dichos cambios en el futuro.

En resumen, la terapia cognitiva conductual, trabaja, primero con lograr que el cliente defina sus problemas en términos de problemas resolubles, segundo con la inducción real del cambio cognitivo, emocional y conductual y tercero en la consolidación, generalización y mantenimiento del cambio de conducta evitando

Otros enfoques integradores como la terapia familiar funcional analizan la problemática desde un punto de vista sistemático. Se analiza la función del individuo en su medio ambiente y desde las perspectivas morales establecidas en su medio ambiente.

Otro de los tratamientos o técnicas de manejo es el basado en la comunidad. Este, a diferencia de los demás es más específico en sus técnicas de tratamiento e incluye a la comunidad en general por lo que se puede desarrollar por ejemplo, en centros comunales, recreativos, juveniles, etc. En este enfoque se evita tratar ciertas problemáticas como por ejemplo la estigmatización, el poner etiquetas o el resaltar las conductas mal adaptativas. Pero en el caso que nos atañe, esta terapia puede ser utilizada sólo en algunos casos ya que la influencia del grupo es crucial para observar cambios notables. Si la mayoría del grupo presenta la conducta agresiva entonces no veremos resultados positivos en la modificación de la conducta del niño. La participación de grandes instituciones debe ser mínima en este enfoque, más bien se promueve la participación de programas comunitarios que promuevan la conducta prosocial que es mejor vista por los grupos en terapia.

En el caso de la sala de clases, vemos que es muy común que el maestro reconozca las conductas apropiadas de diferentes maneras, pero muchas veces ignora las conductas no deseadas. Esto podría dar resultado pero no siempre es así, más bien se recomienda el refuerzo positivo o negativo. Otra manera de trabajar con estos niños es explicar paso por paso la conducta que va a ser aprendida, y reforzar los progresos según se vayan logrando. Las monedas o fichas plásticas es otra técnica que podría utilizarse con estos

niños. El estudiante gana cierta cantidad de monedas por el trabajo realizado o el modelado de esa conducta deseada. Luego estas fichas o monedas pueden ser cambiadas por recompensas deseadas por el niño. En el caso en donde tenemos varios niños en un grupo que presentan conductas agresivas, trabajamos con las recompensas contingentes, en donde solicitamos la ayuda de todo el grupo y se utilizan refuerzos positivos o recompensas.

Otro modelo a utilizarse es el **Modelo Integrado e Interpersonal para Consejeros en las Escuelas** y está estructurado de la siguiente manera:

- A. Evaluación apropiada de los referidos para la consejería
 1. El niño es evaluado para juzgar si la consejería es apropiada como estrategia de intervención.
 2. Se contactan los padres para la autorización de las evaluaciones y son entrevistados.
 3. El niño es observado, evaluado y entrevistado.
- B. Planificar la consejería y construir metas
 1. Se utiliza la información de la evaluación
 2. Se determina la profundidad de la consejería
 3. Se desarrollan e inician metas
 4. Se determinan métodos a utilizarse
- C. Comienzo de la consejería
 1. Se educa al niño sobre la consejería
 2. Se provee retroalimentación de la evaluación
 3. Se le expresa al niño que la consejería le va a ser de ayuda; las reglas de confidencialidad y sus límites son discutidos.
- D. Establecer una relación de trabajo e implantar un plan de cambios
 1. Se desarrolla una relación de trabajo entre consejero y niño
 2. Se escucha con empatía

3. Se hacen conexiones emocionales
 4. Se ofrece apoyo emocional
- E. Continuar la consejería y ajustar el plan de cambio
1. Se re-evalúa el plan original y las metas
 2. Se ponen las metas al día
 3. Se ajustan los métodos
- F. Evaluar el progreso, desarrollar plan de terminación y terminar
1. Se le administran post- pruebas como re-evaluación
 2. Si las metas fueran cumplidas, se planifica la terminación proyectando el tiempo.
 3. Se ofrecen las metas alcanzadas a los padres y maestros
- G. Evaluar la efectividad de la intervención de consejería
1. Resumen escrito de la evaluación inicial y metas alcanzadas en la Consejería

Algunas técnicas para utilizarse a la hora de tratar niños mayores (7 a 11 años) son:

- A. El uso de juego estructurado: Ayuda al desarrollo de la relación terapéutica.
- B. Intercambios verbales son muy importantes

En el caso de la consejería para niños jóvenes:

- A. Utilizar como fondo terapéutico el juego permite una mayor comunicación con el niño sin aumentar la cantidad del lenguaje en la sesión.
- B. El juego facilita la expresión de pensamiento y sentimientos. Técnicas de juego:
 1. Arte
 2. Música

3. Libros
 4. Contar cuentos
 5. Computadoras como herramienta de comunicación de sentimientos
- C. Juego como medio:
1. Excelente medio de comunicación para la consejería con el niño
 2. Facilita el crecimiento y desarrollo del niño en todas las áreas.
 3. Técnicas de juego
 - a. Juguetes con herramientas

Deben ser juguetes que le permitan al niño ser creativo, soltar emociones, desarrollar intuición, probar la realidad y expresar temas de la vida real como coraje y agresión; amor, crianza y tristeza.
 - b. Juego de agua y arena

Puede simbolizar el ambiente del niño

El niño juega sobre temas representativos de los conflictos que está experimentando. El juego de agua ayuda a la relajación de los niños activos o tensos
- D. Otras actividades terapéuticas
1. Arte
 - a. Se utiliza esta técnica para descubrir los mensajes ocultos
 2. Música
 - a. Ha sido efectiva en la consejería para reducir el “stress” y la ansiedad
 3. Biblioterapia
 - a. Provee actividades divertidas y relajantes mientras los niños se adentran al comportamiento humano
 - b. Clarifican sus valores y actitudes
 - c. Desarrollan entendimiento de patrones de socialización

- d. Aumentan el auto-conocimiento e identifican y solucionan problemas
4. Contar cuentos
 - a. Se le pide al niño que diga cuentos con un principio, medio, final y moral
 - b. Se puede combinar con el arte
 5. Arte en computadora
 - a. Incorpora la cooperación
 - b. Permite actividades creativas
 - c. Promueve el aprendizaje social y emocional

Bibliografía

Dicaprio, N. (1989). Teorías de la personalidad. México; McGraw-Hill. Enciclopedia práctica de psicología. Mimeo.

JayLinn, S. (1988). Psicoterapias contemporaneas: Modelos y metodos. España: Editorial Desclée de Brower.

Woolfolk, A. (1996). Psicología educativa. México; Editorial Hispanoamericana

El Estudiante Universitario y su Entorno Familiar

Georgina Bueno Delgado, Ph. D., DCSW
Trabajadora Social de DCODE—UPR/RP

Resumen:

Las relaciones familiares, la preparación académica de sus padres y su situación económica, entre otros, impactan el éxito o fracaso de los universitarios. Al ser la familia la primera institución que provee lazos afectivos y de aceptación al individuo, cuando por diversas razones carece de éstos, se rompen o tambalean, también los sentimientos y las emociones del estudiante se afectan. Un estudiante afectado por dificultades familiares y/o económicas en su hogar, como una cadena de eventos, se le puede afectar también su concentración, memoria, motivación e interés en los estudios, relaciones con los pares, salud física y emocional, entre otros, lo que a su vez, en la mayoría de los casos repercute en su rendimiento académico. Este artículo analiza diferentes estudios en torno al éxito y fracaso de los universitarios los cuales sustentan que los estudiantes que reciben apoyo, motivación y ayuda de sus padres, no sólo perseveran sino que también obtienen éxito en sus estudios.

Descriptores: relaciones familiares, apoyo familiar, estudiantes universitarios, rendimiento académico.

Abstract:

Family relationships, parents' academic education, and economical issues, among others factors, have a direct impact on college students success or failure. The family is the first institution that offers affection and self-acceptance. When these are absent or weakened, the student' feelings and emotions are also impacted. This type of student can face difficulties in areas such as concentration, memory, motivation, interest in his or her studies, as well as physical and emotional health hazards, all of which will have repercussions in his or her academic endeavors. This article analyzes studies dealing with elements such as parental support and motivation as a basis for perseverance and success in college.

Keywords: family relations, family support, college students, academical performance.

"El hogar es el refugio donde el joven puede tener la seguridad de que estará seguro al huir de las agresiones de la vida" (Zezinho, 1990: 56).

La familia es el primer laboratorio donde el estudiante empieza a relacionarse con otros seres humanos y a desarrollar los lazos afectivos consigo mismo, sus allegados y con el medio ambiente en el que se desempeña. Es la agencia socializadora más importante en su desarrollo y por tal razón los patrones de crianza ejercen una gran influencia en su conducta. Es así que las relaciones familiares, su situación económica, la preparación académica de sus padres, entre otros, impactan su éxito o fracaso.

En un estudio realizado por Hummel y Steele (1996) se encontró que los estudiantes que reciben apoyo, motivación y ayuda de sus padres en el logro de sus metas académicas, no sólo perseveran sino que experimentan un intenso deseo de sobresalir en los estudios y de superar su nivel de vida. Sostiene Puente (1999: 283) que *"en ocasiones los estudiantes fracasan no porque carezcan de estrategias cognitivas, sino porque carecen de estrategias afectivas de apoyo para desarrollar y mantener un estado psicológico interno y un ambiente de aprendizaje apropiado"*.

Por otro lado expone Ruther (1999) que los jóvenes que mantienen buenas relaciones familiares están propensos a mantenerse en la universidad porque reciben el apoyo emocional, ayuda en sus dificultades personales y las decisiones acerca de sus carreras; a diferencia de aquellos que no tienen familia, o si la tienen no reciben ningún apoyo de ella. Algunos estudiantes al encontrarse lejos de sus familias, pueden experimentar inseguridad y ansiedad porque las ataduras familiares son demasiado fuertes y por ignorancia o temor, no reciben el estímulo de sus padres para separarse de ellos. Además, durante el proceso de esa transición de salir del seno de su hogar y de su medio ambiente se ven obligados a hacer muchos ajustes en un período de tiempo corto donde se tienen de ellos unas expectativas académicas altas.

Estudios realizados sobre las actitudes de los estudiantes universitarios, sus logros académicos y su relación familiar reflejan que uno de los aspectos que más les preocupa es la presión que reciben de sus padres al no poder cumplir sus expectativas académicas, no obtener las calificaciones esperadas y no aceptar su comportamiento social (Whitaker & Slimak, 1993; Whitaker, 1996). Sustenta Inghram (1998) que muchos jóvenes vienen a la universidad con reacciones tensas hacia su familia por aspectos relacionados a selección de carreras, expectativas académicas, valores, sexo, dinero, divorcios o matrimonios de sus padres.

En la etapa inicial de estudios universitarios, elaboran Whitaker y Slimak (1993), hay tres procesos relacionados entre sí que interfieren en su desarrollo y éxito académico los cuales se caracterizan por un individualismo relativo, un proceso de lealtad y el ciclo de vida

familiar. En estos procesos hay muchas variables que intervienen como la intensidad de la dependencia entre el estudiante y su familia, la flexibilidad de sus padres, la separación geográfica y las consideraciones económicas. En el individualismo relativo, sostienen, la familia considera que la separación va y viene en forma relativa manteniendo unos lazos de unión y afecto donde el estudiante experimenta una presión para salir del seno familiar, alcanzar sus sueños y llenar unas necesidades; pero al mismo tiempo siente la urgencia de estar cerca de la familia para llenar unas necesidades inmediatas de la misma familia, como proveerles apoyo emocional para mitigar esa separación. El proceso de lealtad se da cuando ocurren unas expectativas de generación en generación y se espera que el hijo siga la tradición; por ejemplo el padre que se sacrificó para darle educación a sus hijos y en recompensa espera que éste atienda sus necesidades en la ancianidad, o las carreras vocacionales que pasan de generación en generación; como las familias enteras de médicos o de abogados. Cuando ocurre este fenómeno pueden ocurrir conflictos que resultan en bajo rendimiento del estudiante, frustración y desinterés, ya que deben estudiar una carrera aunque no está a tono con sus destrezas, intereses, habilidades y características de personalidad. En el ciclo de la vida familiar, argumentan estos autores, los cambios son rápidos en los jóvenes y si los padres son flexibles y comprensivos en su necesidad de autonomía, identidad y separación, entonces no habrá problema; pero si es una familia rígida y no acepta o comprende los diferentes cambios en el joven, se forma una reacción disfuncional donde éste no logra apoyo ni entendimiento en el proceso de transición en su etapa de desarrollo.

Otro aspecto que no debemos ignorar es que el maltrato conyugal constituye otra problemática que también afecta a los jóvenes universitarios. Guemárez (1998) realizó un estudio en Puerto Rico para analizar el problema de los universitarios víctimas de violencia doméstica en la relación de pareja donde participaron 208 estudiantes de ambos sexos entre las edades de 17 a 25 años. El 65.7% expresó que ocurrían discusiones verbales entre sus padres y el 65% que habían tenido maltrato emocional, el 26.1% maltrato físico y 6.7% sexual. Los medios de comunicación a diario documentan la violencia que impera en la isla y en especial la violencia doméstica en los hogares. De muchos de esos ambientes es que provienen los estudiantes y la universidad se convierte en ese lugar de remanso donde ellos buscan la paz y sosiego que tanto necesitan y los profesores, profesionales de ayuda y funcionarios se convierten en esas figuras significativas que necesitan y anhelan tener. Al conocer esas posibles expectativas se está en mejor posición de poderlos comprender y ayudar.

Satisfacer las necesidades básicas es un derecho de todos los individuos; eso tiene que ver con el aspecto económico de un país el cual trasciende a sus ciudadanos. Indica Astin

(1997) que la situación económica guarda relación con el desarrollo académico, el pensamiento crítico, destrezas en la solución de problemas, relaciones interpersonales y la terminación de una carrera. En sus investigaciones ha encontrado que aquellos procedentes de familias de niveles socioeconómicos altos tienen más expectativas sobre sus logros académicos; esto sin importar su habilidad, preparación académica u otras características. De igual forma argumenta Mohammdi (1996) que los Colegios Regionales, que generalmente ofrecen carreras universitarias cortas, tienen diferentes razones que interfieren con el éxito académico, abandono de los estudios, a diferencia de las carreras de cuatro años. Sin embargo, el factor económico de la familia prevalece tanto en estudiantes que aspiran a carreras de dos, cuatro años o más. Un estudio longitudinal realizado por Horn y Kojaku (2001) también encontró que el factor económico de la familia estaba relacionado con la perseverancia en los estudios.

De los estudiantes que habían terminado escuela superior en el currículo básico e intermedio, el 25% provenía de familias con escasos recursos socioeconómicos y un porcentaje alto de los que habían suspendido los estudios sus padres no poseían estudios universitarios. También estudios realizados por García y Sansegundo (2002) en 1997, en la Universidad Carlos III de Madrid, encontraron que las calificaciones de acceso no solamente guardan relación con el rendimiento académico sino también con la situación socioeconómica del estudiante.

El Centro Nacional de Educación y Estadísticas de los Estados Unidos (Choy, 2002) realizó tres estudios longitudinales durante diez años con el propósito de explorar la calidad de los estudiantes que ingresan a las universidades, la perseverancia en los estudios y su trayectoria una vez finalizaban sus carreras. Entre otros hallazgos *"el estudio concluyó que los estudiantes cuyos padres no poseen estudios universitarios están menos propensos a concluir una carrera universitaria"* (Choy, 2002: 29). Encontró que un porcentaje alto de los que terminaban la escuela superior en un nivel básico o intermedio y sus padres no poseían estudios universitarios tendían a obtener bajas calificaciones y estaban en desventaja si acudían a la universidad. Estos datos también fueron corroborados con estudiantes provenientes de escuelas superiores de alto prestigio. Otro hallazgo revela que la cuarta parte de estos estudiantes trabajaban a tiempo completo y tres cuartas partes trabajaban a medio tiempo o recibían algún tipo de ayuda económica. Además, el riesgo mayor de abandonar los estudios estaba entre los estudiantes que trabajaban mientras estudiaban o que sus padres no poseían estudios universitarios y tenían bajos ingresos económicos.

Un hallazgo positivo del estudio de Choy (2002) fue que los estudiantes en riesgo de abandonar la universidad o de obtener bajas calificaciones, una vez se graduaban, las oportunidades de empleo eran iguales a las de aquellos cuyos padres poseían estudios universitarios. Este dato también se encontró por Núñez y Cucearo (1998) en tres estudios realizados entre 1989 y

1993. Los resultados indicaron que una vez graduados el salario obtenido era igual entre aquellos estudiantes cuyos padres poseían estudios universitarios y los que no habían obtenido ningún grado universitario. Encontraron que la primera generación de estudiantes en acudir a la universidad tiende a obtener bajas calificaciones, perseveran menos en los estudios, tienen bajos niveles de integración social, desventaja en asistencia, perseverancia y seleccionan la universidad que les ofrezca ayuda financiera, oportunidad de trabajo y de terminar pronto los estudios; los que perseveran tienden a valorar más el estatus profesional y económico.

La Universidad de Puerto Rico promueve el reclutamiento de estudiantes talentosos, mayormente provenientes de familias de escasos recursos socioeconómicos. Luego no es de extrañar que entre nuestra población tengamos estudiantes que reúnan las características que indican los autores mencionados. Por tal razón, es pertinente estar alertas a que las dificultades económicas que confronta su familia, en la mayoría de los casos, también les impactan directamente y por ende influyen su estado emocional y su rendimiento académico.

La primera generación de estudiantes universitarios, que según investigaciones realizadas, son los más propensos a fracasar, debe ser uno de los focos de atención de la universidad para dirigir esfuerzos específicos de ayuda a esta población. Muchas veces, aunque sus padres tengan la buena voluntad de apoyarlos, ayudarlos y comprenderlos, el desconocer el ambiente al que éstos se enfrentan, su proceso de ajuste, los retos y barreras que confrontan y la etapa de desarrollo en que sus hijos se encuentran, se les hace difícil entender las tensiones y situaciones que éstos experimentan. Por lo tanto, además de ofrecer una semana de orientación a los estudiantes de nuevo ingreso, ésta debe extenderse también a sus padres de manera que los integren en esa nueva etapa que inician sus hijos. Ésta es una manera de reconocerlos como la primera red de apoyo en la nueva empresa académica de sus hijos y de hacerlos partícipes en promover su rendimiento académico y desarrollo personal con estrategias y técnicas a tono con sus necesidades específicas.

El estudiante, cuando ingresa a la universidad, aunque reúna los requisitos de admisión, esté motivado y posea los ingredientes básicos para el aprendizaje no deja de desvincularse de su entorno familiar, social y cultural en el que ha crecido y se ha desarrollado; ese equipaje lo acompaña en su vida universitaria. Ahí conserva las herramientas positivas o negativas que ha aprendido en su hogar para enfrentar las situaciones del diario vivir. Si sus relaciones de familia y experiencias con ésta han sido positivas y saludables es muy probable que cuenten con redes de apoyo sólidas y que pueda desarrollar nuevas amistades, establecer buenas relaciones con sus profesores y su entorno. De lo contrario, si carece de estas buenas experiencias y ha crecido en un ambiente de conflictos familiares estará carente de fortalezas psicológicas y destrezas sociales para desarrollar ese sentido de utilidad, pertenencia y poderío necesarios para un ajuste saludable a la vida universitaria y al buen

rendimiento académico. Al ser la familia la primera institución que provee lazos afectivos y de aceptación al individuo, cuando por diversas razones carece de estos, se rompen o tambalean también los sentimientos y las emociones del estudiante se afectan. Esto debido a que se le trastocan las relaciones positivas y redes de apoyo con las principales figuras significativas en su vida. Un estudiante afectado por dificultades familiares, como una cadena de eventos, se le puede afectar también su concentración, memoria, motivación e interés en los estudios, relaciones con los pares, salud física y emocional, entre otros, lo que a su vez, en la mayoría de los casos repercute en un pobre rendimiento académico. He ahí por lo tanto la necesidad de prestarle atención inmediata a las diferentes situaciones familiares que confronta el estudiante para así detectarlas a tiempo de manera que no sean un obstáculo en el logro de sus metas académicas y su desarrollo integral.

Referencias

- Astin, A. (1997). *The conditions of America liberal learning: Pragmatism and challenging traditions*. New York: The College Board Press.
- Choy, S. (2002). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence and attachments*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Washington, D.C., EE.UU.: U.S. Government Printing Office.
- García, M. & Sansegundo, M.J. (2002). *El rendimiento académico en el primer curso universitario* (pp. 435-445). Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. España.
- Guemarez, A. (1998). *Jóvenes víctimas de violencia en la relación de pareja*. Tesis de maestría. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Escuela Graduada de Trabajo Social.
- Horn, L. & Kojaku, L. (2001). *High school academic curriculum and resistance path through college*. National Center for Educational Statistics. U. S. Department of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Hummel, M. & Steele, C. (1996). A program to address issues of academic achievement and retention. *Journal of Intergroup Relations*, 33, 2, 28-33.
- Inghram, C. (1998). *Los ataques de pánico*. Barcelona, España: Oniro.
- Mohammdi, J. (1996, primavera). Exploring retention and attrition in a two years public community college. *VCCA Journal*, 10, 1, 39-50.

Núñez, A. & Cucearo, A. (1998). *First generation students: Undergraduates whose parents never enrolled in postsecondary education*. National Center of Educational Statistics. U.S. Department of Education, Washington, DC, EE. UU.: Government Printing Office.

Puente, A. (1999). *El cerebro creador*. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.

Ruther, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.

Whitaker, L. & Slimak, R. (1993). *College Student Development*. Nueva York: Haworth Press.

Whitaker, L. (1996). Treating students with personality disorders: A costly dilemma. *Journal of College Student Psychotherapy*, 10, 29-44.

Zeinho, P. (1990). *Los jóvenes en un minuto*. Venezuela: Ediciones Paulinas.