



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



VOLUMEN I, No. 2, 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

© 2007 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

RECUPERAR ESPACIOS	1
Presentación de la Revista	3
Un sueño hecho realidad	4

ARTÍCULOS

Resiliencia y Apoyo Psicosocial al Estudiante	5
Georgina Bueno Delgado, Ph. D., DCSW	
El Maltrato de Menores: Un problema de conciencia	10
Noel Maldonado Santiago Ed.D., C.P.L.	
La Tecnología convertida en Asistencia Tecnológica: Una herramienta para aumentar, mantener o mejorar las destrezas o capacidades funcionales de los estudiantes universitarios con impedimentos.	32
Ángel Villafañe Ed. D., C. P. L.	
Perfil de los profesionales de la conducta humana en instituciones universitarias	41
Manuel Antonio Rivera Ed. D., C. P. L.	
El multiculturalismo en el ámbito escolar y su impacto en la sociedad	58
Fernando Bernard Ph. D. (c)	

RECUPERAR ESPACIOS

El pasado 31 de octubre, varios centros comerciales de la Isla organizaron actividades dirigidas a los niños y niñas del país para que muchas familias pudieran celebrar *La Noche de Brujas* en un ambiente tranquilo y seguro. Sin negar el interés económico en el trasfondo de esta gestión, hay que reconocer el mérito de quienes se dieron a la tarea de ofrecer un tiempo y un espacio para la recreación familiar.

Debemos comentar también sobre los foros ciudadanos *Tu Voz Se Va a Escuchar*, promovidos por el periódico *El Nuevo Día* y varias empresas privadas, en las que personas y grupos intentan ofrecer soluciones que reencaminen la marcha de la sociedad puertorriqueña. Algunas de las ideas presentadas son sumamente creativas, tanto en su enfoque como en la implantación sugerida. Otras, aunque repiten propuestas ya conocidas, reflejan el deseo de poner coto a situaciones que atentan contra el bien y la paz común. Tanto esta gestión como la anterior buscan recuperar espacios y tiempos en los que nos demos mutuamente la oportunidad de compartir sin sentirnos vulnerables ante las amenazas y las ansiedades de una vida que para muchos se ha convertido en algo tóxico y desagradable.

Añadamos un tercer elemento a nuestra reflexión. La manera en que se ha trabajado el descubrimiento de un yacimiento taíno en el sector Jácanas de Ponce revela un desconocimiento de la importancia del pasado como formador del presente y un menosprecio de elementos que contribuyeron a gestar nuestra identidad como pueblo. Menospreciar el pasado, por insignificante que pueda parecer, da al traste con todo deseo de un futuro en el que se den cambios cualitativos hacia una vida mejor.

Se trata, entonces, de recuperar espacios. Espacios simbólicos, como el yacimiento indígena, que recuerda nuestros vínculos con la Madre Tierra; espacios físicos, como los provistos por los centros comerciales, aunque sea para actividades sin mayor trascendencia pero que mantienen viva la ilusión en los niños y niñas; espacios de reflexión, como los foros ciudadanos, para crecer en responsabilidad y solidaridad.

Como profesionales de la conducta humana tenemos mucho que aportar en este esfuerzo por recuperar espacios y crear otros nuevos. Hagamos sentir nuestra presencia.

Junta Editora de la Revista Griot

Presentación de la Revista

El pasado jueves, 11 de octubre, tuvo lugar la presentación oficial de la revista electrónica *GRIOT*. La actividad se llevó a cabo en la oficinas del Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE), originadora y promotora de dicha iniciativa. Estuvieron presentes varios compañeros y compañeras que trabajan en el Recinto, deseosos de apoyar esa nueva gestión profesional.

En sus palabras a los asistentes, el Decano de Estudiantes, doctor José Rafael Iguina Monrouzeau, aludió al título escogido para la revista, *Griot*, como imagen que refleja la importante labor que realizan los profesionales de la conducta humana a través de las distintas modalidades de consejería ofrecidas en el escenario universitario. El doctor Iguina comentó sobre la importancia de este tipo de oferta para crear y fortalecer los vínculos entre los profesionales que trabajan en las distintas facultades del Recinto.

La doctora Myrna Vélez, Directora del DCODE, habló acerca de la revista como un recurso necesario para el crecimiento profesional y comentó sobre la acogida que el proyecto ha tenido incluso antes de haber sido dado a la luz pública. Expresó que es muy probable que la revista pueda ser publicada mensualmente ya que se han recibido numerosas e interesantes aportaciones.

Por su parte, la doctora Alicia M. Ríos tuvo a su cargo reseñar brevemente la trayectoria de los autores que colaboraron para el primer número: la doctora Georgina Bueno, el doctor Noel Maldonado, el profesor Fernando Bernard y el doctor Manuel Antonio Rivera.

El doctor Noel Maldonado expresó su satisfacción ante esta iniciativa, subrayando su orgullo ante el hecho de que sus artículos, publicados en revistas profesionales norteamericanas, puedan ser difundidos a través de un proyecto local.

Como recordatorio de la actividad, se hizo entrega al Señor Decano, a las Decana Asociada Elisa Vega, a la Decana Auxiliar Sunny Cabrera, a la Directora del DCODE, doctora Myrna Vélez, y a la Directora Auxiliar, profesora Raquel Maldonado, y a los autores de los artículos de este primer número de una copia laminada de la portada de la revista.

Un Sueño Hecho Realidad



El Decano de Estudiantes, Dr. José Rafael Iguina, presenta la Revista Electrónica GRIOT.



La doctora Georgina Bueno y la profesora Maritza Pérez, profesionales del DCODE.

GRIOT



El doctor Noel Maldonado se dirige a los participantes. La doctora Alicia Ríos escucha atentamente.



Entre los asistentes a la presentación, destacan la Decana Asociada de Estudiantes, licenciada Elisa Vega, la Decana Auxiliar, doctora Sunny Cabrera, la doctora Magaly Vélez, actualmente en la Facultad de Educación, y la doctora Myrna Vélez, Directora del DCODE.



El doctor Manuel Antonio Rivera, la profesora Maribel Torres y la practicante Marcela Vega escuchan al Decano Iguina.



A la izquierda, la profesora Mariela Santiago fungiendo como maestra de ceremonias.

Resiliencia y Apoyo Psicosocial al Estudiante

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

Resumen:

Algunos estudiantes, independientemente de su cociente de inteligencia, logran superar sus dificultades familiares, los problemas de ajuste a la universidad y los retos académicos; a estos se les puede llamar resilientes. El estudiante resiliente es aquél que cuenta con características internas y del medio ambiente para enfrentarse exitosamente a las diferentes dificultades que surgen a lo largo de su vida. La resiliencia es, por lo tanto, un proceso de crecimiento y mejoría donde el individuo maneja sus dificultades y contratiempos de tal forma que se fortalece emocionalmente mientras las enfrenta. En este proceso de superación median sus fortalezas internas y el apoyo psicosocial del medio ambiente con que cuente. Los estudiantes resilientes se mantienen motivados, son perseverantes y poseen una alta autoestima. Cuentan generalmente con el apoyo de personas significativas en su vida como sus padres y/o sus profesores. Este artículo presenta algunos estudios que sustentan cómo las redes de apoyo y las fortalezas internas repercuten en el logro de las metas académicas de los estudiantes y en el desarrollo de su resiliencia.

Descriptor: resiliencia, apoyo psicosocial, estudiantes universitarios, éxito académico.

Abstract:

Regardless of their IQ, many students manage to overcome family difficulties, college adjustment issues, and achieve their academic goals. These type of students are described as resilient. The resilient students makes use of internal characteristics and their environment in order to cope successfully with difficulties confronted throughout life. Resilience is a growth and achievement process in which an individual gains personal strength as he manages every day difficulties. Throughout this process, internal strengths as well as psychosocial support play an important part. Resilient students are motivated and possess a high self-esteem. They usually can count on the support of significant others. This article comments on studies that show how support networks and internal strengths have an influence on the achievement of academic goals and in the development of resilience.

Key Words: resilience, psychosocial support, college students, academic success.

¿Por qué algunos estudiantes, independientemente de su cociente de inteligencia, pueden superar las dificultades familiares, los problemas de ajuste a la universidad, los retos académicos, pero otros no? La respuesta de Sagor (1996) es que se debe a la *resiliencia*; eso es lo que hace la diferencia. La

define como un conjunto de atributos que le proveen al individuo las fortalezas para enfrentarse a los obstáculos que se confrontan en la vida. Considera que la *resiliencia* es como un anticuerpo que permite contrarrestar los ataques de la vida por lo que debe proveérsele especialmente a los que corren más riesgo de ser afectados. El concepto de *resiliencia* ha sido introducido como parte de la búsqueda de promover en los individuos una adaptación positiva ante las dificultades (Richman & otros, 1998).

Gordon (1996) define la *resiliencia* como un fenómeno multifacético donde intervienen factores personales, ambientales que fortalecen la habilidad para prosperar, madurar y aumentar las competencias a pesar de enfrentarse a circunstancias adversas u obstáculos; estos pueden ser consistentes, severos, frecuentes o crónicos. Por ejemplo, un divorcio, pobreza, una enfermedad, un terremoto, etc. Explica que la forma como el individuo interactúa es uno de los factores ambientales, mientras que el autoconcepto y la inteligencia son algunos de los factores personales que contribuyen al desarrollo de la *resiliencia*. Sustenta, además, que el estado de ser competente o *resiliente* evoluciona con el tiempo; esto a medida que las tareas que necesita realizar el individuo son más complejas y la definición de competencia cambia; razón por la cual necesita contar con factores diferentes para obtener el estado de *resiliencia*.

Sagor (1996), con mucha razón, sustenta que los que tienen más experiencia para identificar a los estudiantes con mayor *resiliencia* son los educadores. Realizó una encuesta entre un grupo de profesores quienes indicaron que los estudiantes resilientes son sociables, optimistas, cooperadores, inquisitivos, atentos, enérgicos, puntuales y altamente responsables. Estas son también características que la literatura describe en la motivación y en la autoestima alta, por lo que se considera que los estudiantes resilientes son los que se mantienen motivados y con una autoestima alta. La motivación es una combinación de factores: metas, emociones, actitudes, autoestima y autoconcepto; esto crea la ecuación de motivación. Para Gardner y Hatch (1993), la motivación y el autoconcepto están ligados porque el reconocer habilidades y competencias ayuda a mantener a la persona motivada y a lidiar con los obstáculos y retos que se le presentan. La motivación positiva, argumentan, está ligada a sentimientos de entusiasmo, confianza y perseverancia, los cuales son factores emocionales necesarios para afrontar los contratiempos. Gardner y Hatch enfatizan que el éxito académico y profesional de los estudiantes asiáticos en los Estados Unidos demuestra que, además de sus capacidades innatas, depende de su motivación porque estos estudiantes consideran que con el esfuerzo adecuado todo el mundo puede tener un buen rendimiento académico.

Por otra parte Gordon (1996), sostiene que las personas no *resilientes* tienen unos patrones motivacionales vulnerables y están en riesgo de períodos de tensión que no pueden controlar mientras que el autoconcepto en las personas resilientes es un aspecto trascendental en la *resiliencia* porque la persona cree en sus habilidades, las oportunidades del ambiente, en su autocontrol, la importancia de tener metas claras y su concepto social es saludable. Este autor realizó una investigación con 36 jóvenes hispanos, de segundo año de escuela superior, provenientes de familias de escasos recursos económicos y de ambientes estresantes donde se estudió el rol del auto concepto y la motivación. Los estudiantes que tenían promedios de 2.75 o más se consideraban académicamente resilientes. El estudio demostró que el auto concepto, el sentido de pertenencia y la motivación eran diferentes entre los *resilientes* y los no *resilientes*, a pesar de que tenían las mismas características, experiencias, entrenamientos y

factores socioeconómicos. Ritchman & otros (1998), indican que los estudiantes *resilientes* son los que reciben mayor apoyo psicosocial de su familia, los grupos de pares, la institución educativa y la comunidad. Ese apoyo social tiene la función primordial de contribuir al desarrollo de sus fortalezas internas para enfrentarse a las tensiones provenientes del medio ambiente y en la protección de su salud física y emocional. Con el apoyo psicosocial los estudiantes salen mejor en los exámenes académicos, combaten la soledad, aumentan el sentido de bienestar, disminuyen la tensión, mejoran las relaciones de familia y es menor el riesgo de fracaso académico.

Lamentablemente este tipo de apoyo no todas las veces está disponible en las vidas de los estudiantes más vulnerables y propensos al fracaso y a desarrollar patrones de conducta disfuncional. Un estudio realizado en 1992 con 808 estudiantes de 17 escuelas de la comunidad, en Carolina del Norte y la Florida, reflejó los resultados positivos del apoyo psicosocial ofrecido a esta población. Los estudiantes provenían de hogares de escasos recursos socio económicos, grupos minoritarios, padres solteros o con un jefe de familia y con historial de ambientes estresantes. El estudio medía tres tipos de apoyo: emocional, tangible, de información y orientación los cuales eran ofrecidos por los maestros, los padres y el grupo de amistades. Los resultados indicaron que a mayor apoyo psicosocial mejor rendimiento académico y a menor apoyo psicosocial menor rendimiento académico (Ritchman & otros 1998).

La interacción del estudiante con su medioambiente, la cual se da a nivel individual y grupal, es otro factor que interviene en el rendimiento académico, el desarrollo de la *resiliencia* y el logro de apoyo psicosocial. Por otra parte, la familia es el primer grupo en la sociedad donde el estudiante aprende el funcionamiento psicosocial a través de la interacción individual y grupal entre sus miembros y se espera que también sea el primer grupo de apoyo psicosocial en el que este se integra. Esta, bien sea pequeña o extendida, pasa por unos procesos evolutivos a nivel individual y grupal, donde hay influencias mutuas, por lo que también se considera el primer agente de cambio social positivo que propicia el estado de *resiliencia* entre sus miembros.

Por consiguiente, los grupos naturalmente disponibles son considerados los mejores facilitadores de apoyo psicosocial a los estudiantes. Se debe a que la composición de la sociedad consta mayormente de grupos pequeños o grandes los cuales están juntos por una inmensa variedad de propósitos (Smith 1980). Esto facilita la red de apoyo que los estudiantes necesitan para crecer y fortalecerse emocionalmente. Martínez (1999), elabora que aunque existe una personalización de los procesos psicológicos, estos se motorizan en un encuentro social de aprendizaje desde una experiencia grupal donde los individuos se enriquecen y estimulan mutuamente el desarrollo de los procesos individuales, tanto cognitivos, metacognitivos como afectivos y motivacionales para luego constituir su propio conocimiento. Consiste en pasar de la construcción social del conocimiento a la internalización de procesos psicológicos individuales que son los que determinan el éxito o fracaso en el aprendizaje. Esta experiencia grupal, señala, propicia en el estudiante la reflexión con sus pares y aprender nuevos conceptos de resolver problemas que él solo no podría solucionar. En estos procesos de aprendizaje grupal se requieren destrezas de comunicación asertiva ya que el diálogo es fundamental. Una de las características más sobresalientes de los estudiantes *resilientes* es poseer destrezas de comunicación efectivas las cuales facilitan la búsqueda de redes de apoyo necesarias

en el manejo de las dificultades del diario vivir.

La interacción grupal, según Smith (1980), permite:

- Desarrollar la destreza de escuchar, comunicarse y relacionarse.
- Manejar las tensiones del diario vivir.
- Proveer oportunidades para el desarrollo y enriquecimiento personal.
- Ayudar a encontrar soluciones a los problemas interpersonales y otros en la vida.

También en el salón de clase, en la interacción con su profesor (a) y con sus compañeros de grupo el estudiante, a través de sus propias vivencias y de las experiencias con los otros, tiene la oportunidad de aprender y fortalecer sus destrezas de socialización. En el aprendizaje en grupo, indica Smith (1980), no se enfatiza tanto lo que la persona debe aprender, sino que se facilita un ambiente en el que pueda aprender a base de sus propias vivencias. Una de las experiencias de grupo más significativas es que en el grupo el estudiante tiene la oportunidad de experimentar cómo se siente y cómo lo ven los demás miembros. Provee, además, el que tenga mayor visión de sí mismo, lo cual le facilita desarrollar un mejor control de sus propias acciones. Sugiere Smith (1980), que existe también la posibilidad de que surjan una serie de cambios que tienen que ver con la percepción e interacción con los otros, la oportunidad para desarrollar la habilidad de dar y recibir afecto, desarrollar mayor introspección, mayor apertura, mayor grado de aceptación a los otros y mejor comunicación. Además, en los grupos se trabaja con sentimientos y emociones de acuerdo a la interpretación que se da a los acontecimientos diarios. Estos sentimientos, sostiene Smith (1980), pueden ser de culpabilidad, ansiedad, descontento; pero también pueden ser placenteros como encontrar una solución positiva a un evento en la vida, desarrollar una buena amistad, empatía con algunos miembros o recibir apoyo psicosocial. Pero para que seden estos procesos el profesor y los profesionales de ayuda que interactúan con el estudiante no sólo deberían transmitir conocimientos sino también propiciar la interacción positiva y cohesión con sus pares de grupo, servirles de modelo en su conducta, ofrecerles un trato afable y de apoyo y promover su desarrollo integral. De esta forma estarán aportando a que éste fortalezca y amplíe sus fuentes de apoyo psicosocial y por ende facilitarle uno de los factores que propician el desarrollo de la *resiliencia*. El estudiante *resiliente* es aquél que cuenta con características internas y del medio ambiente para enfrentarse exitosamente a las diferentes dificultades que surgen a lo largo de su vida. Ante las vicisitudes se fortalece emocionalmente y resurge más fuerte que como estaba antes de la dificultad o evento estresante. Todos los estudiantes poseen las características innatas necesarias para desarrollar la *resiliencia* y corresponde a los profesores y profesionales de ayuda capacitarlos para que alcancen esa transformación interna además de facilitarles las redes de apoyo psicosocial necesarias que les ayudarán al logro de la misma. De esta forma estarán aportando a cumplir con la misión de la educación superior de preparar hombres y mujeres de provecho para la sociedad y para que alcancen su autorrealización en la vida.

REFERENCIAS

Gardner, H. & Hatch, T. (1993). *Multiple Intelligence: The Theory and Practice*. New York: Basic Books.

Gordon, K. (1996). Resilient Hispanics. Self-Concept and Motivational Patterns. *Hispanic Journal of Behavioral Science*. Vol. 18, No.1.

Martínez, J. (1999). Aprendizaje en la Universidad: Desafíos para el siglo XXI. Del énfasis en los productos al énfasis en los procesos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 31, Num. 3

Richman, Rosenfeld & Bower, (1998). Social Support for Adolescents at Risk of School Failure. *Social Work Journal of the National Association of Social Workers*. Vol. 43, No.4.

Sagor, R. (1996). Building Resiliency in students. *Educational Leadership*. Vol. 54, No.1.

Smith, P. (1980). *Small groups and personal change*. U.S.A.: Methuen & Co.

El maltrato de menores: un problema de conciencia

Noel Maldonado Santiago Ed.D., C.P.L.
Consejero de la Facultad de Educación — UPR/RP
Profesor de University of Phoenix

Resumen

El maltrato como fenómeno social es conocido desde los principios de las sociedades. Sin embargo, no es hasta recientemente que se comienza a promulgar una acción en contra del mismo. Este artículo tiene como propósito informar a profundidad los varios aspectos y tipos de maltrato infantil, como lo son la negligencia, el abuso físico, abuso sexual y abuso emocional. El estudio dedica a cada aspecto una porción detallada de información apoyada por literaturas recientes al igual que explora los indicios, síntomas y consecuencias de los mismos.

Descriptores: Maltrato de menores, negligencia, abuso sexual, abuso físico, abuso emocional

Abstract:

Maltreatment, as a social phenomenon, is known since the very beginning of history. Yet, it isn't until recently that society has started to stand against it. This article has as its main objective to inform in depth the many aspects and types of child abuse, like negligence, physical abuse, sexual abuse and psychological abuse. The study explores a detailed amount of information supported by revised literature to each subject, and explores the signs, symptoms, and consequences of child abuse.

Keywords: Child abuse, negligence, sexual abuse, physical abuse, emotional abuse

La violencia es un fenómeno mundial que tiene sus orígenes desde los comienzos de la existencia del hombre. En este sentido, todo ser humano es susceptible al maltrato; pero existen grupos con alta vulnerabilidad hacia esta situación como son los menores de edad.

A pesar de que la preocupación por el maltrato de menores es relativamente reciente, en décadas atrás ya se empleaban expresiones tales como: niños maltratados, mujeres golpeadas o abuso sexual. Sin embargo, no fue hasta principios de los años sesenta cuando comenzó a considerarse la violencia familiar como un problema social. En el 1962, Henry Kempe y Silverman, acuñaron la expresión “síndrome del

niño golpeado”, basándose en características físicas presentadas en niños que ingresaban al servicio de pediatría del Hospital General de Denver, Colorado. Éstos observaron que los niños no sólo eran agredidos de forma física sino emocionalmente, por negligencia, por lo cual el término “golpeado” cambió a “maltratado”. Desde entonces se ha adoptado el concepto en sus distintas modalidades (Instituto de Salud Pública, 1998).

En la actualidad uno de los problemas más graves, tanto en el ámbito mundial, como en Puerto Rico, independientemente de las culturas, clases sociales, niveles educativos, ingresos y origen étnico, lo es el maltrato de menores por parte de sus padres o personas encargadas. Todos los días los niños son objetos de actos de violencia injustificables; violencia que se puede prevenir para evitar los efectos dañinos que representa para la salud y el desarrollo normal del niño. Además, éste es un problema que tiene serias implicaciones sociales. Por consiguiente, es responsabilidad de todos proteger a los niños ya que su ocurrencia no es una falacia y está presente en todas las estratas socio-económicas de la sociedad.

Pinheiro (2006), experto independiente designado por el Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas, con arreglo a la resolución 57/90 de la Asamblea General, de 2002, presentó un cuadro general de la violencia contra los niños, al tiempo que propuso recomendaciones para prevenir y dar respuesta a este problema. En su informe señala que toda sociedad, sea cual sea su trasfondo cultural, económico o social, puede y debe poner fin a la violencia contra los niños debido a que esto no significaba que hubiese que limitarse a castigar a los agresores, sino que era necesario transformar la mentalidad de las sociedades, así como las condiciones económicas y sociales subyacentes ligadas a la violencia.

La falta de datos sistemáticos sobre la violencia contra los niños indujo al experto independiente a establecer un grupo asesor sobre investigaciones integrado por expertos de la OIT, la UNICEF y el Centro de Investigación Innocenti, la OMS y diversos académicos que trabajaban con redes de investigación relativas a distintos aspectos de la violencia contra los niños. El grupo asesor está elaborando recomendaciones para el establecimiento de sistemas que permitan supervisar la situación de la violencia contra los niños y reunir información. Si bien el estudio se limita a la investigación existente y no encomendará directamente la realización de nuevas investigaciones, está en curso una nueva serie de investigaciones y análisis secundarios de las investigaciones existentes, paralela al estudio. El grupo asesor trabaja con importantes conjuntos de datos, como encuestas demográficas sobre la salud, encuestas a

base de indicadores múltiples, *ChildInfo* y *DevInfo*, así como los de la iniciativa “Educación para Todos” y los de entidades de las Naciones Unidas, incluidas la OIT y la Oficina contra la Droga y el Delito de las Naciones Unidas. La OMS dirige el análisis de datos estadísticos sobre la incidencia de la violencia contra los niños en el hogar, la familia y la escuela, y sobre el efecto en los niños de los incidentes de violencia presenciados en el hogar. El grupo asesor también está trabajando con bancos de datos y nuevas investigaciones, incluidas las suministradas por *Child Helpline International*, *Save the Children* y la Sociedad Internacional para la Prevención del Maltrato y el Abandono de los Niños.

El experto independiente considera que es indispensable disponer de estimaciones fiables sobre la violencia contra los niños si se quiere promover la concienciación acerca del alcance mundial del problema y adoptar medidas para resolverlo. Está convencido de que una mejor reunión sistemática de datos que las recomendaciones del grupo asesor debería facilitar, permitirá a los Estados supervisar los progresos en la aplicación de las recomendaciones de su informe final, así como en la prevención de la violencia contra los niños.

Concluye Pinheiro (2006) que proteger a los niños de la violencia es una cuestión urgente. Los niños han sufrido durante siglos la violencia de los adultos sin ser vistos ni escuchados. Ahora que las consecuencias de toda forma de violencia contra los niños están comenzando a ser más conocidas, es necesario prevenir esta violencia y proteger a los niños de manera eficaz, como lo exige su derecho incuestionable.

Se puede observar que en los últimos treinta años, el asunto de identificar, informar y tratar a los niños que son objeto de maltrato se ha convertido en un asunto importante para los profesionales que trabajan con niños y familias. A esos fines se han creado leyes que le imponen a los profesionales, tales como médicos, enfermeras, trabajadores sociales, consejeros, orientadores, personal escolar, psiquiatras y psicólogos, así como otros profesionales y proveedores de servicios de la salud mental, informar a las autoridades pertinentes cuando exista la sospecha de abuso o negligencia en un menor por parte de aquellos responsables de velar por su integridad, bienestar y seguridad.

A pesar del gran reconocimiento que se le ha brindado al problema de abuso, maltrato o negligencia de menores, el número de niños que son objeto de maltrato continúa aumentando de forma alarmante. En un informe publicado en el año 2006 por el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos (*U.S. Department of Health and Human Services, 2006*), se estimó que para el año 2004,

aproximadamente 872,000 niños fueron víctimas de algún tipo de maltrato. De igual forma, indicaron que las cifras disminuyeron entre el año 2001 y 2004, de un 12.5 a un 11.9 por cada 1,000 casos informados. Sin embargo, encontraron que hubo un pequeño aumento en incidentes fatales con niños entre el 2000 y 2004. Lo que sí está claro es que el abuso y la negligencia representan un problema persistente. Aproximadamente 2.9 millones de referidos fueron hechos a las agencias encargadas del bienestar de los niños a través de los Estados Unidos en el año 2003, donde dos tercios de los casos informados fueron objeto de investigación. El 57% de los casos informados fueron por profesionales, el resto por amigos, vecinos o familiares.

En el caso de Puerto Rico, para el año 2004 se informaron un total de 50,227 casos de maltratos de menores, los cuales se distribuyen de la forma siguiente: 27,992, por negligencia; 2,496, abuso sexual; 10, explotación; 5,788, abuso físico; 5,451, abuso emocional; y 8,560, fueron objeto de múltiples abusos. Sin embargo, en el año 2002, la cifra de casos de maltrato de menores fue una alarmante ya que se reportaron un total de 54, 271 casos de maltrato de menores distribuidos entre las diferentes tipologías de negligencia, tales como: abuso sexual, explotación, abuso físico y emocionales. Estas cifras fueron informadas por la Administración de Familias y Niños, Programa de Servicios a la Familia (2006).

El maltrato de menores compete a todos los sectores ya que constituye un problema serio y requiere de acciones conjuntas del gobierno y la sociedad, para disminuir el riesgo de que un menor se convierta en víctima. Ante esta premisa es necesario difundir el conocimiento que se tiene de esta situación, ofreciendo un panorama más extenso, destacando las causas, características y efectos del fenómeno con el propósito de prevenirlo y así evitar consecuencias irreversibles en la persona de los niños.

Maltrato de menores

En los Estados Unidos cada estado proporciona sus propias definiciones del abuso y negligencia de menores basado en los estándares mínimos establecidos en la Ley Federal de Prevención y Tratamiento del Abuso de Menores (conocidas por sus siglas en inglés, CAPTA) (42 U.S.C.A. 5106g), y enmendada por el *Keeping Children and Families Safe Act 2003*. Esta legislación federal proporciona la base para que los estados identifiquen los actos y comportamientos mínimos con los cuales se define el abuso y negligencia de niños.

La Ley Federal de Prevención y Tratamiento del Abuso de Menores, define el abuso de niños y el maltrato, como cualquier acto reciente o falla de parte del padre o persona encargada del cuidado del niño que

resulta en muerte, daños graves físicos o emocionales, abuso sexual, o explotación; o un acto o falla que resulte en un riesgo inminente con graves consecuencias.

Dentro de los estándares mínimos establecidos por CAPTA, cada estado es responsable de proveer sus propias definiciones del abuso y la negligencia para con los menores. En la mayoría de los estados se reconocen cuatro tipos de maltrato. Son éstos: negligencia, abuso físico, abuso sexual y abuso emocional. Aunque cualquiera de las formas del maltrato de menores puede ocurrir separadamente, ocurren a menudo en combinación.

La negligencia se identifica como la falta de proveer las necesidades básicas de un niño por parte de sus padres o personas encargadas.

La negligencia puede ser:

- Física (ej., falta de proporcionar comida o resguardo necesario, o ausencia de supervisión adecuada);
- Médica (ej., falta de proporcionar tratamiento médico o para la salud mental);
- Educativa (ej., falta de atención a las necesidades emocionales de un niño, falta de proporcionar cuidado psicológico o permitiendo que el niño use alcohol o drogas).

Estas situaciones no siempre quieren decir que un niño es descuidado. Algunas veces los valores culturales, los estándares de cuidado en la comunidad, y la pobreza pueden ser factores que contribuyen, indicando que la familia necesita información o asistencia. Cuando una familia falla en el uso de información y recursos, y la salud o seguridad del niño está en riesgo, entonces la intervención de la institución de protección y bienestar del niño podría ser requerida.

Por otro lado, el Acta para la Prevención y Tratamiento del Abuso de Menores (*Child Abuse Prevention and Treatment Act, 2003*) define el abuso y negligencia de menores cuando uno de los padres o de las personas encargadas incurren en actuaciones u omisiones que le provocan la muerte, daño físico o emocional, abuso sexual o explotación del niño (P.L. 108-10, March, 2003).

Se puede observar que aunque la definición exacta de lo que es el maltrato de menores puede variar de acuerdo a los conceptos de los padres en relación a sus patrones de crianza, este patrón puede variar de acuerdo a la época, y a la cultura en que el mismo se manifieste. En Puerto Rico, los esfuerzos para la

protección de menores maltratados comenzaron con la aprobación de la Ley Núm.

95 de 21 de mayo de 1943 (Leyes de Puerto Rico Anotadas, 1968). Dicha ley responsabilizó a la entonces División de Bienestar Público, adscrita al Departamento de Salud, por el servicio de estos niños. Esta responsabilidad fue inmediatamente transferida al Departamento de Servicios Sociales mediante la aprobación de la Ley Número 171 del 30 de junio de 1968, la cual instituye esta Agencia (Leyes de Puerto Rico, 1968).

En el año 1974, se aprobó la Ley Núm. 191, enmendada en abril de 1976, cuya finalidad era propiciar y promover el referido de los casos de abuso y maltrato de menores al Departamento de Servicios Sociales donde se observó un aumento en el número de casos de maltrato. Los resultados no fueron visualizados hasta abril de 1978, año en que el promedio de casos referidos al Departamento de Servicios Sociales llegó a representar la cifra de un caso por día. Como las estadísticas que el Departamento de Servicios Sociales estaba obteniendo sobre el problema del maltrato de menores en Puerto Rico no eran muy confiables, el día 23 de mayo de 1978, mediante propuesta federal, se inauguró un Sistema de Registro Central de Casos de Maltrato, así como una línea de emergencia que funcionaba las 24 horas del día. Los resultados fueron que desde la fecha de su implantación en mayo de 1978 hasta julio de 1979, recibieron 3,676 referidos, lo que llegó a representar un promedio de 263 referidos por mes.

Habiéndose registrado una alta incidencia de querellas de maltrato de niños y un esfuerzo único por erradicar o aminorar este mal fue aprobada la Ley Núm. 75 del 28 de mayo de 1980, en la cual se establecía que un menor era víctima de "Maltrato o Negligencia" cuando sufría daño o perjuicio, o se encontraba en riesgo de sufrir daño o perjuicio en su salud física, mental emocional, o en su bienestar, por las acciones y omisiones no accidentales de sus padres o de otras personas o instituciones responsables de su cuidado. En esta ley se estableció la política pública de protección a menores. Además, se dispusieron los servicios y procedimientos para garantizar la protección de los menores que eran víctimas de maltrato. La Ley Núm. 75, antes citada, permite remover la custodia de un menor que ha sido objeto de algún tipo de maltrato físico o emocional, abandono, explotación, abuso sexual o exposición a ejemplos corruptos por sus padres o encargados, y tipifica como delito menos grave la revelación no autorizada de información confidencial contenida en los informes y expedientes de los menores maltratados.

De igual forma, en esta ley se dispuso que el entonces Departamento de Servicios Sociales tenía la

responsabilidad de implantar y asignar los fondos y derogar las leyes anteriores relativas a este problema. En otras palabras, la Ley de Menores establece que maltrato de menores es el daño o perjuicio a la salud física, mental o emocional de un menor de 18 años, ocasionado por acciones no accidentales u omisiones de las personas responsables de su bienestar.

La anterior mencionada Ley Núm. 75 de Protección a Menores no fue enmendada hasta julio de 1997. Es bajo esta enmienda que se tipifica la negligencia de menores como un delito (El Nuevo Día, 1999).

En el año fiscal 1997-98, el Departamento de la Familia reportó 27,713 casos con sospecha de maltrato y negligencia. Para los años fiscales anteriores el horizonte fue el siguiente: 1992-93 (20,173), 1993-94 (17,547), 1994-95 (22,610), 1995-96 (21,986). Señalan el Departamento de la Familia y el Departamento de Salud, que por cada caso reportado, pueden existir hasta tres (3) casos que no se reportaron, por lo que nos encontramos ante un problema sin precedente en Puerto Rico. Según expresiones de la actual Secretaria del Departamento de la Familia, la licenciada Yolanda Zayas, para el 28 de febrero de 2001, habían reportados un total de 10,444 casos de maltrato bajo intervención, 5,298 referidos sin investigar y 5,006 casos sin asignar. A junio de 2001 la situación era la siguiente: 37,136 son el total de casos de los cuales 18,568 son casos activos, 12,408 son casos asignados, y 6,160 son casos sin asignar.

El 16 de diciembre de 1999, se firmó la Ley Núm. 342, conocida como "Ley para el Amparo a Menores en el Siglo XXI", que a su vez deroga la Ley Núm. 75 del 28 de mayo de 1980, "reconociendo que la salud y la seguridad de nuestros niños es interés apremiante del Estado y que el derecho a la unidad familiar está limitado por el derecho que tienen los menores a ser protegidos del maltrato y la negligencia".

Más adelante fue aprobada la Ley Núm. 177 del 1 de agosto de 2003, conocida como Ley para el Bienestar y la Protección Integral de la Niñez, en la cual el Estado dispuso de los mecanismos necesarios para proveerles protección a los niños que son víctimas de maltrato o negligencia. Además, la antes citada Ley Núm. 177, permite remover la custodia de un menor que ha sido objeto de algún tipo de maltrato físico o emocional, abandono, explotación, abuso sexual o exposición a ejemplos corruptos por sus padres o encargados.

El Estado en el ejercicio de su poder de *Parens Patriae* reconoce su responsabilidad de evitar que los menores que sean víctimas de maltrato o negligencia en alguna de sus múltiples manifestaciones continúen

sufriendo daño. Asimismo, es política pública del gobierno de Puerto Rico asegurar que todos los menores tengan la oportunidad de alcanzar un óptimo desarrollo físico, mental, emocional y espiritual. Los niños que son objeto de maltrato en el seno del hogar, confrontan serias dificultades para madurar emocional y socialmente. Además, tienen problemas de adaptación y regeneran hostilidad y agresividad en su comportamiento.

En un esfuerzo por concienciar la ciudadanía sobre este problema fue aprobada la Ley Núm. 116 del 19 de julio de 1979, en la cual se declaró el segundo domingo de abril de cada año como el "Día del Niño" en Puerto Rico, con el propósito de que se realizaran actividades que señalaran la importancia del niño como un ser con dignidad y valor propio. Sin embargo, en vista que a través de los años la problemática de maltrato en nuestros niños ha alcanzado límites sin precedentes, la Asamblea Legislativa entendió que, además del "Día del Niño" en donde se le reconoce, era imperativo designar al mes de abril de cada año para orientar a toda la ciudadanía sobre el terrible mal del maltrato en los niños y de los derechos que le asisten a éstos.

Por eso fue aprobada la Ley Núm. 211 del 28 de agosto de 2003. Con esta medida legislativa se declaró el mes de abril de cada año como el "Mes de la Niñez y de la Prevención del Maltrato de Menores". Con esta medida se visualiza la designación como una fusión de intención legislativa en pro de los derechos de la niñez y de la lucha contra el maltrato de menores. Al designarse el mes de abril como el "Mes de la Niñez" se pretende orientar y concienciar a toda la ciudadanía sobre los derechos de los niños y sobre las responsabilidades de sus familiares para con ellos. Incluso, sobre las responsabilidades que tiene toda la ciudadanía con los niños menores de edad. Por otro lado, es indispensable que el mes de abril sea declarado como "Mes de la Prevención del Maltrato de Menores" ya que esta problemática requiere su propio reconocimiento y esfuerzos para orientar a la ciudadanía sobre dicho mal.

Por tal razón, entendemos de que debe mediar una fusión de ambos intereses de manera de que la amplitud que envuelve el "Mes de la Niñez" no diluya los esfuerzos en orientar y combatir el maltrato de menores. A tales fines, las actividades a realizarse durante el mes de abril deberán ir dirigidas a orientar, divulgar los derechos de los niños, y la responsabilidad ciudadana para con ellos, de la mano de una campaña eficaz para orientar y prevenir la situación de maltrato de menores. Por tanto, el mes de abril de cada año se designa como "Mes de la Niñez y de la Prevención del Maltrato de Menores."

En la exposición de motivos de la Ley Núm. 211 del 28 de agosto de 2003, la Asamblea Legislativa

reafirma su compromiso con la familia puertorriqueña, al declarar el mes de abril de cada año como el "Mes de la Niñez y de la Prevención del Maltrato de Menores". Los niños son el futuro de todas las sociedades. Por lo tanto, como miembros de esa sociedad, no podemos quedarnos cruzados de brazos, o mantener una actitud de ignorancia o de falta de acción ante una problemática que afecta la base de toda sociedad, la familia. Por consiguiente, es menester que tanto el Gobierno como la ciudadanía esté consciente de la problemática, así como orientados en cuanto a la problemática y tengan la capacidad de identificar dichos casos, así como manejar los mismos y brindar la ayuda tanto a las víctimas, como a los victimarios. Además, es importante que todos los puertorriqueños, incluso los niños, conozcan los derechos y deberes que le asisten a la niñez la ignorancia o el desconocimiento de los derechos que le cobijan a un ser humano, en especial a los niños, contribuyen a que los deberes y obligaciones que se tienen para con ellos pasen desapercibidos, y no le sean garantizados y/o reconocidos.

Como se puede observar, los aspectos y diferencias culturales contribuyen a la dificultad de ofrecer una definición precisa del concepto maltrato por encima de los elementos culturales. Por consiguiente, la definición de maltrato de menores ha estado continuamente expandiéndose, incluyendo en la actualidad acciones que antes no se conceptualizaban como tal.

Causas del maltrato de menores

Las causas del maltrato de menores no se conocen en su totalidad. Sin embargo, se han identificado ciertos factores de riesgo y factores protectivos asociados con el maltrato de menores.

En el 1996, la UNICEF identificó las principales causas del maltrato a menores como de naturaleza económicas, sociales, biológicas, emocionales y culturales, proveyendo para cada una de estas una definición:

- **Económicas:** carencias monetarias, desempleo, subempleo, entre otras.
- **Sociales:** farmacodependencia o alcoholismo de los padres, abuso sexual en las familias, desintegración familiar, conflictos ocasionados por el nacimiento de hijos no deseados, prostitución, orfandad, etc.
- **Biológicas:** limitaciones físicas en el menor, daños neurológicos, malformaciones, entre otras.
- **Emocionales:** incapacidad de los padres para enfrentar problemas, inmadurez emocional, baja autoestima,

falta de expectativas, inseguridad extrema y problemas entre pareja que conducen a maltratar al menor, omitiendo los requerimientos básicos para su formación y desarrollo.

- Culturales: falta de orientación o educación sobre las responsabilidades de la paternidad.

Se ha demostrado, además, que cuando existen múltiples factores el riesgo aumenta. Por ejemplo, la falta de preparación o de conocimiento sobre asuntos críticos relacionados con la función de ser padres, los factores de estrés financieros o de otra índole en el entorno, la dificultad que enfrentan los padres en sus relaciones, estrés de padres solteros, y la depresión u otros problemas de salud mental pueden conducir a un comportamiento abusivo o negligente. (*Department of Health and Human Services, 2004*).

Según el Departamento de Salud y de Servicios Humanos de los Estados

Unidos (2004), los padres pueden carecer de conocimiento acerca de las etapas de desarrollo de sus niños y quizás tengan expectativas inadecuadas sobre sus habilidades. Es posible que también ignoren las alternativas al castigo corporal o no sepan como disciplinar a sus hijos más acertadamente para cada edad. Los padres también pueden carecer de conocimiento acerca de las necesidades de salud y de higiene, y las necesidades nutricionales de sus niños. Estas circunstancias, combinadas con los desafíos inherentes de criar una familia, pueden dar lugar a que los padres, que por lo demás tienen buenas intenciones, causen daño o desatiendan las necesidades de sus hijos.

Clasificaciones del maltrato

Cuando revisamos la literatura sobre el tema se puede observar que se han identificado por lo menos seis tipos de maltrato a menores. Estos son el maltrato físico, la negligencia, el maltrato emocional, la explotación, el maltrato institucional y el abuso sexual.

El maltrato físico se refiere a los traumas, lesiones o condiciones no accidentales que causan daño físico a un menor. Es reconocido como el contacto directo con el cuerpo de la otra persona mediante golpes, empujones o halones. Otras de sus manifestaciones en el menor es a través de la identificación de quemaduras, mordiscos, así como otros actos que tienen un impacto directo en el cuerpo de la persona. Se encuentran además bajo esta modalidad de maltrato la privación o limitación de los movimientos del menor mediante el encierro, lanzarle objetos y propinarle golpes a las puertas o mesas

(ESCAPE, 2003).

Según ESCAPE (2003), la negligencia consiste cuando el padre o persona encargada del menor falta a sus deberes o deja de ejercer sus facultades de proveer adecuadamente el albergue, la alimentación y vestimenta. De igual forma se es negligente cuando no se le provee una educación adecuada al menor, supervisión, falta de atención médica, así como otras necesidades básicas requeridas para el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y emocionales de los niños.

El maltrato emocional está considerado como aquel tipo de acto que tiene como consecuencia un impacto negativo en la autoestima y en los sentimientos del niño. De hecho, bajo esta clasificación se han identificado dos clases de maltrato emocional. Son éstos la negligencia emocional y el abuso emocional. El primero de ellos se refiere a la falta de proveerle al niño el apoyo y el afecto necesario para que desarrolle una personalidad saludable. El segundo tipo de maltrato emocional se refiere a las actitudes o actos que realiza un padre o una madre que resultan perjudiciales para el desarrollo del niño. Algunos ejemplos de este tipo de maltrato incluyen las críticas fuertes, ridiculizar y avergonzar al niño, tratarlo de forma diferente que al resto de la familia, entre otras (ESCAPE, 2003).

En cuanto a la explotación, ésta se refiere a obligar a los y las menores a realizar actos con fines de lucro para el adulto o para recibir algún beneficio. Entre los ejemplos más radicales de este tipo de maltrato se encuentran la prostitución de menores, la toma de fotografías o películas que se consideren pornográficas. En algunos países también se utilizan a los y las menores como parte de la fuerza trabajadora realizando tareas que exceden sus capacidades físicas.

El maltrato institucional es considerado cualquier acto u omisión intencional en que alegadamente incurre un padre, una madre, un empleado o empleada, un funcionario o funcionaria de una institución pública o privada (hogares de cuidado, escuelas, etc.) que tenga bajo su control y custodia a una menor o un menor, que cause daño o ponga en riesgo a un niño o niña de sufrir daño a su salud e integridad física, mental, emocional y moral (ESCAPE, 2003).

Finalmente, entre los maltratos que pueden recibir los niños y las niñas se encuentra el abuso sexual. De acuerdo con Crowder (1996), el abuso sexual es definido como cualquier actividad sexual entre dos personas sin consentimiento de una. Como actividad sexual se incluye:

- Cualquier tipo de penetración, roces o caricias de órganos genitales en contra de la voluntad (por lo tanto esto puede ser acoso), o tocamiento de los órganos genitales del abusador.
- Cualquier acción que inste al menor a presenciar contenido sexual impropio (observar al adulto desnudo o mientras mantiene relaciones sexuales con otras personas, ver material pornográfico o asistir a conversaciones de contenido sexual, por ejemplo).
- Un tipo de abuso sexual es la violación, que es considerada delito sin importar la edad de la víctima.

El abuso sexual a menores o estupro es un delito en muchos países y la ley protege a los menores de estas acciones. Este tipo de maltrato se da en todos los ámbitos sociales y ocurren tanto fuera como dentro del círculo familiar (que es lo más frecuente).

Para que un acto se considere como abuso sexual deben existir, como mínimo, las siguientes condiciones:

- 1) La naturaleza del acto sexual es inapropiada en términos de la etapa del desarrollo en el que se encuentre alguna de las personas participantes.
- 2) Existe un desbalance de poder y autoridad entre las personas que participan en el acto.
- 3) Las personas involucradas mantienen algún lazo afectivo, tales como padre, madre, hijos e hijas.

El abuso sexual se refiere a actividades sexuales que un niño o niña no entiende. Son actos para los cuales un niño o niña no puede dar consentimiento y que violan las normas de una sociedad (Crowder, 1996).

Por su parte, la Ley Federal de Prevención y Tratamiento del Abuso de Menores (CAPTA) (42 U.S.C.A. 5106g), ha definido las distintas modalidades de maltrato. Son éstas:

- Abuso físico es el daño físico que se le ocasiona al menor y que es identificado a través de moretones pequeños hasta fracturas graves o la muerte como resultado de puñetazos, golpizas, patadas, sacudidas, tiradas, puñaladas, asfixias, golpes (con una mano, palo, cinturón, u otro objeto), quemaduras, o alguna otra manera de maltrato a un niño. Tal daño es considerado como abuso sin importar si la persona encargada del cuidado del niño tuvo la intención o no de hacerle daño a éste.

- Abuso sexual se define por CAPTA como "el empleo, uso, persuasión, estímulo, tentación, o coerción de cualquier niño para que intervenga, o asista a otra persona para participar en cualquier conducta o simulación que sea explícitamente sexual; o violación, y en casos de incesto, violación estatutaria, molestia, prostitución u otras formas de explotación sexual o incesto con niños."
- Abuso emocional es un patrón de conducta que impide el desarrollo emocional del niño o su auto-estima. Esto puede incluir críticas constantes, amenazas, o rechazo, como también no dar amor, apoyo u orientación. El abuso emocional es difícil de comprobar y por lo tanto, CPS (Servicios de Protección de Menores, conocida por sus siglas en inglés) no podrá intervenir sin tener evidencia del daño al niño. El abuso emocional está casi siempre presente cuando se identifican otras formas.

Hay que observar que estos tipos de abusos típicamente se dan en combinación que de manera aislada. Un niño físicamente abusado, por ejemplo, también es frecuentemente abusado emocionalmente y un niño abusado sexualmente también puede ser que no se le preste atención adecuada.

Reconociendo el maltrato de menores: los indicios y los síntomas

De acuerdo con la Ley Federal de Prevención y Tratamiento del Abuso de Menores (CAPTA), el primer paso para ayudar a los niños abusados o abandonados es aprender a reconocer los indicadores del abuso y del abandono. La presencia de un simple indicador no es prueba que el abuso infantil está ocurriendo en la familia. Sin embargo, cuando estas señales aparecen repetidamente o en combinación se debería prestar mayor atención a la situación y considerar la posibilidad del maltrato de menores.

Se señala en la exposición de esta ley que si se sospecha que un niño está siendo objeto de maltrato, el informar sus sospechas puede proteger al niño y obtener ayuda para la familia. Además, hay que ponerse en contacto con la oficina local de servicios de protección al niño o con el departamento de policía.

Los indicadores de la presencia de abuso de menores o del abandono en los niños se refleja en las manifestaciones siguientes:

- 1) Muestra cambios repentinos de comportamiento o en su rendimiento escolar.
- 2) No recibe ayuda a problemas físicos o médicos informados a sus padres.
- 3) Tiene problemas de aprendizaje o dificultad para concentrarse los cuales no pueden ser atribuidos a

causas físicas o psicológicas.

- 4) Está siempre vigilante, como si esperara que algo malo fuese a pasar.
- 5) Carece de supervisión de adultos.
- 6) Es demasiado pasivo, quejón o retraído.
- 7) Asiste a la escuela u otras actividades temprano, se queda tarde y no quiere irse a casa.

Los padres que incurren en maltrato o negligencia de menores pueden ser identificados porque:

- 1) Muestran poco interés por el niño.
- 2) Niegan la existencia de (o culpa al niño por) los problemas del niño en la escuela o en el hogar.
- 3) Piden a los maestros u otras personas responsables de su cuidado que usen severos castigos físicos si el niño no se comporta adecuadamente.
- 4) Ven al niño como totalmente inepto, despreciable o agobiante.
- 5) Exigen un comportamiento físico o académico que el niño no puede alcanzar.
- 6) Aparentan ante todo por el cuidado del niño, atención y satisfacción de las necesidades emocionales.

La relación entre el padre maltratante y el niño maltratado están presentes cuando:

- 1) Raramente se tocan o intercambian miradas.
- 2) Consideran que su relación es totalmente negativa.
- 3) Admiten que no se gustan el uno al otro.

En cuanto a los indicios del abuso físico se toma en consideración su existencia cuando el niño:

- 1) Tiene quemaduras inexplicables, mordidas, moretones, huesos fracturados u ojos morados.
- 2) Tiene moretones que están desapareciendo u otras marcas notables después de su ausencia de la escuela.
- 3) Parece temeroso de sus padres y protesta o llora cuando es el momento de ir a casa.
- 4) Se retrae cuando personas mayores lo abordan.
- 5) Uno de los padres o persona a cargo informa de su cuidado.

Además, se considera la posibilidad de abuso físico cuando el padre u otro adulto a cargo de su cuidado:

- 1) Ofrece explicaciones contradictorias, no convincentes o ninguna de las lesiones del niño.
- 2) Describe al niño como malvado o de una manera muy negativa.
- 3) Usa maltrato físico como método de disciplina con el niño.
- 4) Tiene una historia de maltrato de menores.

Los indicios del abandono están presentes cuando el niño:

- 1) Está frecuentemente ausente de la escuela.
- 2) Mendiga o roba comida o dinero.
- 3) Carece de atención médica o dental, vacunas o lentes.
- 4) Está constantemente sucio y tiene un fuerte mal olor.
- 5) Carece de ropas adecuadas según el clima.
- 6) Abusa del alcohol o las drogas.

7) Admite que no hay nadie en casa que provea cuidado.

Se considera la posibilidad de abandono cuando el padre o persona a cargo del cuidado:

1. Parece indiferente al niño.
2. Luce apático o deprimido.
3. Se comporta de manera irracional o bizarra.
4. Está abusando del alcohol u otras drogas.

Los indicadores de que el niño pueda estar siendo objeto de abuso sexual son:

1. Tiene dificultad al caminar o al sentarse.
2. Repentinamente se niega a cambiarse para el gimnasio o a participar en actividades físicas.
3. Informa de pesadillas o de mojar la cama.
4. Experimenta cambios repentinos en el apetito.
5. Muestra comportamientos bizarros, sofisticados o conocimiento sexual no usual.
6. Queda embarazada o contrae enfermedades venéreas, particularmente si la edad es menor de 14 años.
7. Huye de la casa.
8. Informa del abuso sexual por el padre u otra persona a cargo de su cuidado.
9. Además, se considera la posibilidad de abuso sexual cuando el padre u otro adulto a cargo de su

cuidado es excesivamente protector del niño o limita severamente el contacto del niño con otros niños, especialmente del sexo opuesto, y se muestra reservado y solitario. Por su parte su progenitor o encargado se muestra celoso o controlador con los miembros de su familia.

En cuanto al maltrato emocional, éste está presente cuando el niño:

1. Muestra comportamientos extremos, tales como excesivas quejas o comportamiento exigente, extrema pasividad o agresividad.

o Es maduro, de manera poco adecuada (corrige a otros niños, por ejemplo) o infantil, de manera poco adecuada (frecuentemente meciéndose golpeándose la cabeza).

2. Está atrasado en su desarrollo físico o emocional.
3. Ha intentado el suicidio.
4. Informa de carencia de vínculos con sus padres.

Los indicadores de que el padre o persona a cargo del cuidado del niño son:

1. Constantemente culpa, subestima o descalifica al niño.
2. No considera el niño y rechaza considerar las ofertas de ayuda para los problemas de niño.
3. Rechaza abiertamente al niño.

Las consecuencias del maltrato de menores

Según el *National Adoption Information Clearinghouse* (2004), muchas de las investigaciones que se han hecho acerca de las posibles consecuencias a largo plazo del maltrato de menores tienden a indicar que los efectos varían dependiendo de las circunstancias del abusado o abandono, características personales y el

entorno del niño. Estas consecuencias pueden ser desde leves hasta severas e inclusive desaparecen después de un corto periodo de tiempo, así como dejar su huella a lo largo de la vida del individuo. El abuso y abandono afecta no sólo al niño y su familia, sino también a la sociedad por completo.

Por otro lado, cabe resaltar que no todos los niños que son abusados y abandonados experimentarán consecuencias a largo plazo. Los elementos que afectan los resultados varían y están estrechamente vinculados a una combinación de factores, tales como:

1. La edad del niño y el estado de desarrollo cuando el abuso o abandono ocurre.
2. El tipo de abuso (abuso físico, abandono, abuso sexual, etc.).
3. La frecuencia, duración y severidad del abuso.
4. Relación entre la víctima y su abusador (Chalk, Gibbons, & Scarupa, 2002).

Los efectos físicos inmediatos del abuso o abandono pueden ser relativamente pequeños (moretones o cortadas) o severos (fracturas, hemorragias o inclusive hasta la muerte). En algunos casos los efectos físicos son temporeros. Sin embargo, el dolor y sufrimiento que ellos causan a un niño no deben ser descartados. Mientras tanto, el impacto a largo plazo del maltrato de menores en la salud física aún es objeto de estudio. A penas ha comenzado a ser investigado. Algunos de los resultados que las investigaciones han identificado son el síndrome del niño sacudido el cual es considerado como una forma común de abuso infantil. Pueden incluir vómito, conmoción cerebral, dolor al respirar, convulsiones y la muerte. Las consecuencias a largo plazo pueden ser ceguera, problemas de aprendizaje, retardo mental y parálisis cerebral (*National Adoption Information Clearinghouse, 2004*).

Otro efecto a largo plazo sobre la salud física del niño abusado o maltratado, según la *National Adoption Information Clearinghouse (2004)* lo es el daño cerebral. En algunos casos, el maltrato de menores ha sido identificado como el causante de que algunas regiones importantes del cerebro no logren desarrollarse adecuadamente, trayendo como resultado un desarrollo físico, mental y emocional deficiente (Perry, 2002; Shore, 1997). En otros casos, el estrés causado por el abuso crónico causa una hiperestimulación en ciertas áreas del cerebro, lo cual resulta en hiperactividad, perturbaciones del sueño y ansiedad, así como también el incremento de la vulnerabilidad a trastornos de estrés postraumático, problemas de deficiencia de atención o hiperactividad, trastornos del comportamiento y de aprendizaje y dificultad de

memorización en los niños (Perry, 2001; Dallam, 2001).

De igual forma la salud física deficiente en el niño abusado o maltratado tiene sus repercusiones a largo plazo. En un estudio realizado con 700 niños que habían estado en cuidado de crianza temporal (*foster care*) por un año encontraron que más de un cuarto de los niños habían tenido alguna clase de problema de salud física o mental recurrente (*United States Department of Health and Human Services, National Survey of Child and Adolescent Well-Being, 2003*).

Los efectos emocionales inmediatos del abuso y abandono — aislamiento, miedo e incapacidad de confiar — pueden traducirse en consecuencias para toda la vida incluyendo baja autoestima, depresión y dificultad de interrelacionarse. Los investigadores han identificado relaciones entre el maltrato de menores y la salud mental y emocional deficiente, dificultades cognitivas y sociales (*National Adoption Information Clearinghouse, 2004*).

Hay que resaltar que no todas las víctimas del maltrato de menores experimentarán efectos en el comportamiento. Sin embargo, el maltrato de menores parece hacer que lo siguiente sea más probable:

- Dificultades durante la adolescencia. El 25 por ciento está más susceptibles a experimentar problemas tales como delincuencia, embarazo, bajo rendimiento académico, uso de drogas y problemas de salud mental (Kelley et al., 1997).
- Delincuencia juvenil y criminalidad de adulto. Un estudio del Instituto Nacional de Justicia señaló que el haber sido abusado o abandonado de niño incrementa la probabilidad de arresto como adolescente en un 59 por ciento. El abuso y el abandono incrementa la probabilidad de comportamiento criminal de adulto en un 28 por ciento y crímenes violentos en un 30 por ciento (Widom & Maxfield, 2001).
- Abuso de alcohol y drogas. Las investigaciones muestran consistentemente el incremento de la probabilidad que los niños abusados o abandonados fumarán cigarrillos, abusarán del alcohol o tomarán drogas ilícitas. De acuerdo con el *National Institute on Drug Abuse*, tanto como dos terceras partes de la población en tratamiento de drogas reportaron que fueron abusados en la infancia (2000).
- Comportamiento abusivo. Los padres abusivos frecuentemente han experimentado abuso durante su

propia infancia. Se estima que aproximadamente una tercera parte de los niños abusados y abandonados eventualmente victimizarán a sus propios hijos (*Prevent Child Abuse New York*, 2001).

A pesar de que el maltrato de menores casi siempre ocurre dentro del seno de la familia, su impacto no termina allí. Toda la sociedad paga el precio por el maltrato de menores, en términos de costos directos e indirectos.

Según la *National Adoption Information Clearinghouse* (2004), los costos directos son aquellos que están asociados con el mantenimiento del sistema de asistencia social del niño para investigar los alegatos del maltrato de menores, así como también los gastos de los sistemas judiciales, aplicación de las leyes, salud y salud mental para responder y tratar niños abusados o abandonados, así como a sus familias. Los costos indirectos representan las consecuencias económicas a largo plazo del maltrato de menores. Esto incluye la delincuencia juvenil y adultos criminales, enfermedades mentales, abuso de sustancias y violencia doméstica. También puede incluir la pérdida de productividad debido al desempleo, el costo de servicios de educación especial y el incremento en el uso del sistema de cuidado de salud.

Referencias

Administración de Familias y Niños, Programa de Servicios a la Familia (2006). *Casos activos de menores por tipología*. Accesado el 12/22/06 de <http://www.tendenciaspr.com>

Chalk, R., Gibbons, A., & Scarupa, H. J. (2002). *The multiple dimensions of child abuse and neglect: New insights into an old problem*. Washington, DC: Child Trends. Available online: www.childtrends.org/files/ChildAbuseRB.pdf

Child Abuse Prevention and Treatment Act, 42 USCS §5101 (2003).

Child Welfare Information Gateway (2006). *Qué es el abuso y negligencia de menores*. www.childwelfare.gov.

Crowder, A. (1996). *Opening the door: A treatment model for therapy with male survivors of sexual abuse*. New York: Brunner/Mazel.

Dallam, S.J. (2001). The long-term medical consequences of childhood maltreatment. In K. Franey, R. Geffner,

& R. Falconer (Eds.). *The cost of child maltreatment: Who pays? We all do*. San Diego, CA: Family Violence & Sexual Assault Institute.

Department of Health and Human Services (2004). *Qué podemos hacer todos para prevenir el maltrato de menores*. (Paquete de Recursos para la Prevención del Maltrato de Menores).

ESCAPE (2003). Maltrato a menores. Accesado el 6/7/06 de: <http://sfaq.prw.net/abusos/maltratomenores.htm>

Estado Libre Asociado de Puerto Rico (2003). Ley Núm. 177 del 1 de agosto de 2003. (Ley para el Bienestar y la Protección Integral de la Niñez).

Kelley, B.T., Thornberry, T.P., & Smith, C.A. (1997). *In the wake of childhood maltreatment*. Washington, DC: National Institute of Justice.

Instituto de la Salud Pública (enero-febrero, 1998). *Maltrato infantil: un problema mundial*. Vol. 40, no. 1.

Perry, B.D. (2002). *Childhood experience and the expression of genetic potential: What childhood neglect tells us about nature and nurture*. *Brain and Mind*, 3, 79-100.

Perry, B.D. (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. In D. Schetky & E. Benedek (Eds.), *Textbook of child and adolescent forensic psychiatry*. Washington, DC: American Psychiatric Press. Online: http://www.childtrauma.org/CTAMATERIALS/Vio_child.asp. Accessed February 2004.

Pinheiro, P.S. (2006). Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, de las Naciones Unidas. <http://www.tendenciaspr.com/Violencia/ONUViolenciaNinos.pdf>.

Prevent Child Abuse New York. (2001). *Causes and consequences: The urgent need to prevent child abuse*.

Shore, R. (1997). *Rethinking the brain*. New York: Families and Work Institute. UNICEF. *Congreso Nacional sobre Maltrato al Menor*, México, 1995, p. 30.

U.S. Department of Health and Human Services, Administration on Children, Youth and Families. (2006). *Child Maltreatment 2004*. Retrieved July 17, 2006 from <http://www.acf.dhhs.gov/programs/cb/pubs/cm04/index.htm>.

U.S. Department of Health and Human Services. (2003). *National Survey of Child and Adolescent Well-Being: Baseline report for one-year-in-foster-care sample*. Online: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/abuse_neglect/nscaw/reports/exesum_nscaw/exsum_nscaw.html. Accessed January 2004.

Widom, C.S. & Maxfield, M.G. (2001). *An update on the 'cycle of violence.'* Washington, DC: National Institute of Justice.

La Tecnología convertida en Asistencia Tecnológica: Una herramienta para aumentar, mantener o mejorar las destrezas o capacidades funcionales de los estudiantes universitarios con impedimentos

Ángel Villafañe Ed. D., C. P. L.
Consejero de DCODE/UPRRP

Resumen

Este trabajo describe como la tecnología se transforma para asistir a las personas con impedimentos para ser más productivos a nivel personal y laboral, además para lograr una vida más independiente. En este se describen los tipos de asistencia tecnológica, sus clasificaciones y su impacto en las personas con impedimentos.

Descriptores: Tecnología, personas con discapacidad, asistencia tecnológica

Abstract

This paper describes how to transform the technology to assist persons with disabilities to be more productive at work and personal level, and also to achieve an independent life. It describes the types of assistive technology, classifications and the impact they have on people with disabilities.

Keywords: Technology, people with disabilities, technological assistance

Breve reseña histórica de la tecnología

Al hablar de asistencia tecnológica es necesario señalar algunos datos históricos de la tecnología. Esto obedece a que a través de los años la tecnología unida a los servicios fue convirtiéndose en un aspecto sumamente importante para las personas con impedimentos, debido a que fue demostrando que les ayudaba a ser más funcionales y productivos tanto en el ámbito laboral como el escolar o universitario.

La tecnología nos ofrece posibilidades y procedimientos técnicos para transformar la materia que la naturaleza suministra en forma de materiales, bienes, aparatos, conjuntos, productos, etc. requeridos para satisfacer las necesidades humanas y sociales (Heinz, (2001). La historia de la Tecnológica es una que conlleva

aspectos que han impactado a la humanidad en casi todas las áreas sociales, políticas y económicas (Puentes, 2001). El registro prehistórico documenta que durante dos millones de años el ser humano ha fabricado y empleado herramientas para llevar a cabo las diversas actividades a nivel personal y laboral (Falvo, 1999; Lewin, 1993; Pfeiffer, 1969 en Capeles, 2005). Sin embargo, no fue hasta las últimas dos décadas (finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI) que tomando en consideración los avances de la ciencia y la tecnología, se comenzó a visualizar el uso del potencial de la tecnología en beneficio de las personas con impedimentos (Cook & Hussey, 1995). De acuerdo a Pfeiffer y White (1969) la tecnología es la clave para entender el crecimiento y el desarrollo de la cultura. Las primeras civilizaciones de la humanidad utilizaban la tecnología como medio de subsistencia y alimentación. Según Bohannon & Glazer, 1993 en Capeles, 2005 las herramientas facilitaban la ejecución de tareas de producción, garantizaban su protección y defensa, además de proveer un cobijo seguro. Sin embargo, la tecnología utilizada por los primeros habitantes del mundo sufrió una evolución a través del tiempo mientras se iban diseñando diferentes inventos y descubrimientos. Tomando esto en consideración, se hace necesario conocer las etapas principales del desarrollo de la tecnología. Para esto, hay que transportarse a la invención de la máquina de vapor la cual contribuyó a la Revolución Industrial hasta el desarrollo de la electricidad y la automatización, etapa que ilumina la historia de las maquinarias (Arendt, 1969). Es importante señalar que la primera revolución industrial (1750 – 1850) utilizó los conocimientos de las ciencias naturales y su aplicación a la creación de nuevos métodos de producción. La transformación de la estructura tecnológica, laboral y profesional producida con el desarrollo de la automatización después de la Segunda Guerra Mundial se conoce como la segunda revolución industrial. La tercera revolución industrial se ha relacionado con la aparición de las nuevas tecnologías clave de la actualidad: técnicas de información y comunicación, biotécnica, nuevas materias primas, nuevas técnicas de obtención de energía y técnicas espaciales (White, 1969). Este concepto de revolución industrial pone de manifiesto la importancia de la tecnología en cada época donde los avances tecnológicos han contribuido al desarrollo social y económico de los pueblos. De igual manera, también ha tenido un rol fundamental en todos los aspectos de la vida moderna. Por ejemplo: la creación de nuevos valores socioculturales, cambios de estatus social, transformaciones de la estructura laboral y profesional y nuevas formas de dominación social. Frias (1996) señaló que en las últimas tres décadas los países industrializados han tenido un desarrollo tecnológico acelerado. Esto ha propiciado mayor accesibilidad a la aviación, la telefonía, la radio, el cine, la televisión y las computadoras; invenciones que han logrado acortar distancias y facilitar la comunicación. Esto ha llevado a que el Siglo XX fuera conocido como “*El Siglo de las Comunicaciones*”.

La tecnología convertida en asistencia tecnológica

En Puerto Rico, la tecnología ha incursionado en diversas áreas de nuestra sociedad, tales como las escuelas, las industrias, el hogar y la vida universitaria. Actualmente existen varias interpretaciones o definiciones de lo que es la tecnología y de lo que significa en la vida diaria de las personas convirtiéndose en una fuerza influyente en el diario vivir. Esta puede proporcionar herramientas valiosas para acelerar y facilitar la ejecución de diversas tareas. Convertida en Asistencia Tecnológica permite a las personas con impedimentos interactuar con las personas que no tienen ningún tipo de impedimento (Administración de Rehabilitación Vocacional, 1997).

Vocacional, 1997). Esto ha permitido la búsqueda de mejores alternativas en la asistencia tecnológica para hacer más funcional a la persona con impedimentos. El Programa de Asistencia Tecnológica de Puerto Rico (PRATP, 2005) define la asistencia tecnológica como cualquier instrumento, aditamento, pieza de un equipo o aparato adquirido comercialmente, construido o adaptado a base de las necesidades de la persona con impedimento, el cual es utilizado para aumentar, mantener o mejorar sus destrezas o capacidades funcionales.

Tipos de asistencia tecnológica

Según Cook & Hussey, 1995 y Bryant & Crews, 1998 la asistencia tecnológica puede clasificarse en dos tipos: la baja o simple y la alta o compleja. La tecnología baja o simple se ha descrito como equipos que la mayoría de las veces son de bajo costo y fáciles de crear y obtener. Estos requieren un proceso más sencillo para su funcionamiento. La tecnología de bajo costo es toda aquella adaptación de equipos que requiere unos procesos más sencillos para su funcionamiento, así como, un nivel de conocimiento básico para su fabricación. El funcionamiento de esta tecnología es sumamente sencillo para cualquier persona incluyendo a los estudiantes. Algunos ejemplos de la tecnología simple son: los lápices, los tableros de comunicación de papel, lupas, calculadoras, levantar un escritorio con cualquier material de manera que pueda ser más funcional para una persona en silla de ruedas, alguna campana utilizada por una persona con paraplejía (sin sensaciones de movimiento en las extremidades inferiores de su cuerpo) para avisar que necesita ayuda, entre otros. La tecnología compleja se refiere a los equipos que regularmente son costosos y cuya adquisición es más complicada. Esta tecnología por lo general es electrónica. Las personas

que la utilizan necesitan ser adiestrados por un profesional. Ejemplos de la tecnología compleja son: la silla de ruedas electrónica con funciones especiales, la computadora y el tablero de comunicación electrónico. También podemos señalar programas como un Navegador parlante *IBM Home Page Reader*. Este programa permite que personas ciegas puedan acceder y navegar la red Internet. El *Open Book*, que es un programa que requiere un escáner y funciona como reconocimiento de textos parlante para las personas ciegas. Hace la función de una máquina lectora parlante de todo tipo de información impresa para personas ciegas. También puede ser de beneficio para estudiantes con problemas de aprendizaje y con dislexia (Álvarez, 2007).

Impacto de la asistencia tecnológica en las personas con impedimentos

Hemos visto cómo la asistencia tecnológica tanto baja, simple, alta o compleja han sido alternativas para reducir las limitaciones y las molestias con las que cada persona se enfrenta en la vida diaria. Es aquí donde la asistencia tecnológica ha desarrollado posibilidades que permiten a los individuos facilitarles muchas tareas que antes eran muy complicadas para llevarlas a cabo, incluyendo las universitarias. Es así que la asistencia tecnológica unida al buen uso de la tecnología provoca un impacto dramático en la vida de los individuos y afecta las formas en que trabajan, se recrean, desenvuelven y aprenden. No se trata de un proceso estático, sino de algo que evoluciona día a día de acuerdo a las exigencias de todos los ambientes en los cuales se desarrollan. La tecnología es más económica, compacta, portátil y accesible que nunca antes y puede ser utilizada por todas las personas, desde los infantes hasta los ancianos (Mann & Lane, 1995). Ésta, ayuda a los individuos a trabajar y estudiar más eficientemente y a realizar desde las tareas más sencillas hasta las más complicadas. Para muchos puede llegar a significar una mejor calidad de vida, mejor salud física y mental, además de proveer soluciones rápidas para toda clase de situaciones (Frías, 1996). Es por tanto, que la utilización de la asistencia tecnológica facilita el realizar tareas en un empleo, tareas del diario vivir; tareas tanto en el salón de clase como en cualquier ámbito universitario e inclusive, desarrollar satisfacción personal (Scherer, 1998). Tal es el caso que en muchas ocasiones se utiliza la grabadora convencional como un acomodo razonable en el salón de clase para que la persona con impedimentos neurológicos pueda competir en igualdad de condiciones académicamente. Igualmente el uso de intérprete para personas sordas. En cuanto a las personas ciegas o con baja visión Álvarez (2007) señala la existencia de la asistencia tecnológica como un medio de hacer la inclusión e integración al salón de clases. Toma de referencia a Briggs (1999) quien señaló que los estudiantes ciegos o con baja visión, pueden utilizar una computadora por sí mismos, por medio de programas y equipos de asistencia tecnológica. Estas tecnologías especializadas,

permiten que cualquier computadora típica del mercado, reproduzca en voz sintetizada, Braille o magnifiquen el tamaño de toda información que aparece en el monitor de la computadora, y que visualmente se orienta por medio de gráficos, iconos y animaciones. Con la instalación de programas lectores de pantalla, traductores braille y magnificadores de pantalla, entre otros, en las computadoras, los estudiantes ciegos o con baja visión, podrán acceder la información electrónicamente y hacerla accesible a sus respectivas necesidades.

Clasificaciones de la asistencia tecnológica

Al igual que estos equipos existe una gran diversidad de ellos conjuntamente con recursos que al utilizarlos como asistencia tecnológica son seleccionados de acuerdo a las necesidades propias de cada tipo de impedimento o condición. Para cubrir la amplia gama de condiciones, la asistencia tecnológica abarca una gran cantidad de equipos de naturaleza variable. Entre estas se encuentran: tecnologías relacionadas a posicionamiento y movilidad, comunicación aumentativa, computadoras, juguetes y juegos adaptados, áreas de trabajo y vivienda adaptada. Torres (1999), sostiene que la asistencia tecnológica puede ser clasificada o agrupada en trece categorías que se desglosan como sigue: ayudas para actividades funcionales, controles ambientales, ambulación, ayudas para sentarse y lograr posicionamiento, prótesis u ortopédicos, artículos de arquitectura, transportación, movilidad, ayudas para la cama, comunicación, educativas y vocacionales, ayudas sensoriales y recreativas. La asistencia tecnológica como un campo de práctica ha evolucionado rápidamente en las últimas dos décadas por lo que diversos autores han delineado diversas clasificaciones que se diferencian levemente de las presentadas por Torres. Entre estas se encuentran la comunicación aumentativa y alternativa, computadoras adaptadas, robótica de la rehabilitación, ayudas para el diario vivir, integración de la tecnología al hogar, escuela, comunidad y empleo (King, 1999; Falvo, 1999; Church & Glennen, 1992).

La asistencia tecnológica y su impacto en la persona con impedimentos

Bain (1977) señala que para las personas con impedimentos la asistencia tecnológica puede representar un aumento en la capacidad funcional, lo que implica mayor libertad de acción para lograr realizar actividades que antes se hubiera considerado imposible debido a su condición. Esto concuerda con Scherer (1998) quien señaló que muchas de las personas dependen de la asistencia tecnológica para lograr su máximo grado de independencia y ejecución óptima. Hoy día, estas poblaciones especiales se apoyan

en la asistencia tecnológica, debido a que ésta ha demostrado que puede no sólo facilitar la vida de las personas con impedimentos, sino que les puede ayudar a sobrepasar las barreras físicas, emocionales y psicológicas con las que se encuentran día a día (Torres & Turull, 1998). Estas barreras constituyen un impedimento sustancial al momento de realizar estudios tanto primarios, como intermedios o universitarios. Es aquí donde la consejería asume un rol activo para desarrollar procesos de consejería, consultoría y coordinación que fomenten la independencia en este estudiante y que constituya un elemento relevante para el logro de sus metas académicas, sociales y personales. Ejemplos como la ambulación sin barreras arquitectónicas, acomodos razonables en el salón de clases y en las áreas de estudios tanto en el sistema de bibliotecas como el ambiente en general es donde la asistencia tecnológica juega un papel predominante para el éxito de estos estudiantes con impedimentos.

Como hemos observado, la asistencia tecnológica es una parte importante del proceso académico y de rehabilitación de las personas con impedimentos, debido a que facilita la inclusión y transición de éstas a diferentes ambientes. Mediante la asistencia tecnológica se logra que las personas con impedimentos tengan una mayor independencia, sean personas más productivas y se integren a la comunidad en los aspectos físico, social, académico, recreacional y vocacional. La asistencia tecnológica tiene un impacto en las diferentes áreas de la vida de la persona con impedimentos de acuerdo a la edad, tipo de impedimento y niveles de éste (Catalá, Pérez & Rivera, 2000).

Hemos visto las diversas maneras en que la asistencia tecnológica juega un papel importante en la vida de las personas con cualquier impedimento. En el caso de Puerto Rico, este aspecto es relevante debido a que la cantidad de personas con impedimentos ha aumentado considerablemente. De conformidad con estadísticas para el año 2002 suplidas por la Oficina del Procurador de las Personas con Impedimentos, hay actualmente más de un millón (1, 068,040) de personas con impedimentos que requieren consejería relacionada con *el ajuste psicosocial a su condición o impedimentos*, sus necesidades educativas, vocacionales, de ajuste al trabajo, de colocación y retención de empleo o de vida independiente (Ley 160 de 16 de agosto de 2006). Para atender esta población hay disponibles servicios públicos a través de la Oficina del Procurador de Personas con Impedimentos (OPPI) y la Administración de Rehabilitación Vocacional (ARV). Además, en Puerto Rico existen las organizaciones no gubernamentales de base comunitaria que ofrecen servicios a personas con impedimentos.

Es importante recalcar que el conocer sobre aspectos relacionados a la asistencia tecnológica es en

la actualidad un tema que necesita ser difundido entre los profesionales de ayuda que trabajan con personas con impedimentos. Esto obedece a que el resultado del impacto de la asistencia tecnológica repercute en una mayor independencia y productividad de la persona, una autoestima positiva, además de la inclusión, integración y adaptación de la persona con impedimento (Torres, 1999). La necesidad de ayuda tecnológica de las personas con impedimentos no debe identificarse individualmente; sino por un equipo multidisciplinario calificado que puede incluir, entre otros, terapeutas físicos, consejeros, trabajadores sociales psicólogos, terapeutas ocupacionales o patólogos del habla, entre otros (Torres & Turull, 1998).

En conclusión, podríamos señalar que la asistencia tecnológica es un elemento que todo profesional de ayuda que trabaja con personas con impedimentos debe tomar en consideración. Esto obedece a que le permite al individuo desarrollar estrategias para mantener, aumentar o mejorar las capacidades funcionales a nivel vocacional, ocupacional, personal, social y académico. Esto se traduce a mayor independencia, mayor rendimiento social y académico e integración en todos los órdenes sociales.

Referencias

Administración de Rehabilitación Vocacional (1997). *Ley de asistencia tecnológica para personas con impedimentos de 1988, según enmendada en 1994*. Traducción al español y producida en tecla agrandada por el Centro de Traducción Educativa y Cultural de Puerto Rico, Inc. Texto integral, abril.

Arendt, Hannah (1969). *The Human Condition*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.

Bain, B.K. (1997). *Rationale for using assistive technology in rehabilitation*.

Bryant B. & Crews, P. (1998). The technology-related assistance to individuals with disabilities act: Relevance to individuals with learning disabilities and their advocates. *Journal of Learning Disabilities*. 31 (1), 4-15, Jan/Feb 1998.

Bohannon, P. & Glazer, M. (1993). *Antropología*. (2da Ed.). Madrid, España: Mc GrawHill Inc.

Cátala Torres, I. W., Pérez Babín, Y. E. & Rivera Pérez, G. (2000). *Opinión que tienen los consumidores con respecto a los servicios de asistencia tecnológica que recibieron en el Centro ATREVI*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Escuela Graduada de Consejería en Rehabilitación.

Capeles, J. (2005). *Identificación de factores relacionados al uso o desuso del equipo de asistencia tecnológica entre los participantes del Programa de Asistencia tecnológica de Puerto Rico*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Escuela Graduada de Consejería en Rehabilitación.

Church, G. & Glennen, S. (1992). *The handbook of assistive technology*. San Diego, C A: Singular Publishing group.

Cook, A. & Hussey, S. (1995). *Assistive Technologies: Principles and Practice*. San Louis, Missouri: Mosby-Yearbook, Inc.

Falvo, Donna R. (1999). *Assistive Technologies*. En C.G. Dixon & W.G. Emener (Ed.), *Professional Counseling: Transitioning into the Next Millennium (pp.54-70)*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, LTD.

Frías, Manuel Jr. (1996). Cambios en la tecnología: despertando interés y creando conciencia. *Tecne, Revista del Centro de Tecnología Educativa*, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Enero-mayo, 2, 2, 4-5.

Heinz, K., (2001). *Diccionario enciclopédico de sociología*. Herder Editorial, S.L. Barcelona.

King, Thomas W. (1999). *Assistive technology: Essential human factors*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Mann, W.C. & Lane, J.P. (1995). *Assistive Technology for Persons With Disabilities: The Role of Occupational Therapy*. (2nd Ed.) Maryland, USA: American Occupational Therapy Association, Inc.

La PC en la Inclusión de Estudiantes Ciegos o con Baja Visión. Rescatado de: <http://home.coqui.net/jalvarez/pcinclu.htm>

Ley 160 de 16 de agosto de 2006. *Consulta de Colegiación de los Profesionales de la consejería en rehabilitación de Puerto Rico*.

Pfeiffer, John E. (1969). *The Emergence of Man*. New York: Harper & Row.

Programa de Asistencia Tecnológica (PRATP, (2005). *Leyes, reglamentos y manuales de procedimientos relacionados a la asistencia tecnológica*. <http://www.pratp.upr.edu/at.htm>

Puentes, E. (2001). *Fatalismo y tecnología: ¿es autónomo el desarrollo tecnológico?* Capturado de:

<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0107026/aibar.html>

Scherer, M. J. (1998). *The Impact of assistive technology on the lives of people with disabilities*.

Torres, L. M. (1999, 2002). *Asistencia Tecnológica: Un derecho de todos*. San Juan, Puerto Rico: Isla Negra Editores.

Torres, L. M. y Turull, C. (1997, 1998). *Inclusión: Privilegio o derecho*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Isla Negra.

White, L.A. (1969). La energía y la evolución de la cultura. En P. Bohannan & M. Glazer (Eds.). *Antropología* (pp. 349-368). Madrid, España: McGraw-Hill.

Perfil de los profesionales de la conducta humana en instituciones universitarias

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

Resumen:

Con este trabajo se pretende identificar el perfil profesional, la organización de la jornada laboral, la proyección social y el nivel de satisfacción profesional de consejeros, trabajadores sociales y psicólogos que laboran en instituciones universitarias de nuestro país. La información recopilada contribuirá a entender mejor las características de esta población y su ambiente de trabajo, lo que permitirá ofrecer técnicas de mejoramiento profesional en esta área. La proyección social identificará sus acciones más allá del escenario laboral. Conocer su grado de satisfacción profesional ayudará a identificar campos que deben ser atendidos y mejorados para un mayor rendimiento y un grado más alto de crecimiento personal y profesional.

Descriptores: Jornada laboral, satisfacción profesional, mejoramiento profesional.

Abstract:

This project aims to identify the professional profile, work-day organization, social projection, and level of professional satisfaction of counselors' social workers, and psychologists that labor in Puerto Rico's institutions of higher learning. The information gathered will promote a better understanding of this work force and its' environment so that new techniques in professional development can be offered. The social projection will identify their actions beyond their working hours. Ascertaining their level of professional satisfaction will help in identifying areas that should be attended to in order to achieve a higher level of personal and professional development.

Key Words: Work day, professional satisfaction, professional development.

Introducción

El 15 de mayo de 2007 se celebró el *Primer Encuentro de Profesionales de la Conducta Humana en Instituciones Universitarias*. La actividad fue organizada por el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE), del Decanato de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. El Encuentro tuvo como objetivo principal propiciar un espacio en el que los profesionales de la conducta humana que laboran en escenarios de educación superior pudieran compartir experiencias e inquietudes propias de su ámbito de trabajo a la vez que se beneficiaban de las ponencias presentadas por varios recursos procedentes de distintas profesiones. Las ponencias giraron en torno a temas relacionados

con las distintas profesiones de ayuda. Los presentadores expusieron y desarrollaron ideas conducentes a una práctica profesional cada vez más efectiva y eficaz.

A la actividad fueron invitados consejeros, psicólogos, trabajadores sociales y psiquiatras que laboran tanto en el sistema universitario del Estado así como los que trabajan en las universidades privadas presentes en todo el país. Asistieron 159 personas.

Como parte de los trabajos del día, se distribuyó el instrumento *Perfil de los Profesionales de la Conducta Humana en Instituciones Universitarias*. Los objetivos de este estudio fueron identificar el perfil profesional, la organización de la jornada laboral, la proyección social de los profesionales y el nivel de satisfacción profesional de las personas que laboran en instituciones universitarias de nuestro país. Precisar el perfil profesional ayudará a conocer más directamente las características de las personas que trabajan en las distintas profesiones de ayuda a nivel universitario. Saber cómo organizan su jornada laboral contribuirá a entender mejor su ambiente de trabajo y permitirá ofrecer técnicas de mejoramiento profesional en esta área. La proyección social identificará sus acciones más allá del escenario profesional. Finalmente, conocer su grado de satisfacción personal ayudará a identificar campos que pueden y deben ser atendidos y mejorados para un mayor rendimiento y un grado más alto de crecimiento personal y profesional.

Se utilizó como muestra por conveniencia los asistentes al *Encuentro*. Contestaron el cuestionario 85 personas, para un 53% del total de los 159 participantes.

El cuestionario diseñado estuvo organizado en cuatro partes: Datos demográficos de los profesionales Organización de la jornada laboral

Proyección social de los profesionales Satisfacción con aspectos relacionados al trabajo

Los hallazgos fueron tabulados por profesionales del Centro de Cómputos del Recinto de Río Piedras, utilizando el programado *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. Serán presentados en la Revista Electrónica para Profesionales de la Conducta Humana, *GRIOT*, editada por el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil del Decanato de Estudiantes del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico y enviada por correo electrónico a las distintas instituciones que participaron en la actividad.

Este trabajo se presenta con el propósito de fomentar un mayor diálogo entre los profesionales que

trabajamos en el escenario universitario en el deseo de que las reflexiones que provoque contribuyan al diseño e implantación de programas y estrategias que promuevan el mejoramiento personal y profesional de todos. Al mismo tiempo, pretende dar a conocer la existencia y los servicios de estas importantes profesiones de ayuda a un público que muchas veces las desconoce, procurando así extender su proyección en nuestra sociedad.

La interpretación de los datos recopilados son del que suscribe este trabajo y están abiertas a los comentarios y observaciones de otros compañeros y compañeras profesionales. No se presentan como el único análisis posible.

No se incluyen referencias bibliográficas para dejar que los datos hablen por sí solos y permitir que cada lector o lectora reaccione a ellos con entera libertad desde su propio marco teórico e interpretativo.

HALLAZGOS (Las tablas hacen referencia al reactivo correspondiente del instrumento.)

I. DATOS DEMOGRÁFICOS DE LOS PROFESIONALES:

1. Género:

<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>TOTAL</i>
17	68	85

2. Edad:

<i>Eddes</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
21-30	1 (5%)	5 (7%)
31-40	3 (18%)	19 (28%)
41-50	5 (29%)	15 (22%)
51-60	8 (47%)	28 (41%)
61-70	0	1 (1%)
Total	17	68

3. Estado civil:

Estado Civil	Hombres	Mujeres
Soltero	6 (35%)	17 (25%)
Casado	10 (59%)	36 (53%)
Divorciado	1 (1%)	15 (22%)
Viudo	0	0
Total	17	68

4. Profesión:

Profesión	Hombres	Mujeres
Psicólogo	1 (1%)	6 (9%)
Trabajador Social	0	3 (4%)
Consejero Profesional	14 (83%)	46 (68%)
Consejero en Rehabilitación	1 (1%)	11 (16%)
Psiquiatra	0	0
En blanco	1 (1%)	2 (3%)
Total	17	68

5. Poseo licencias profesionales:

Sexo	Poseo Licencia	No poseo licencia	En blanco	Total
Hombres	16 (94%)	1 (5%)	0	17
Mujeres	65 (96%)	2 (3%)	1 (1%)	68

6-9. Asociaciones Profesionales a las que pertenezco: (No se refleja por ciento porque hay profesionales de cada rama participando en varias asociaciones.)

6. Trabajadores Sociales:

Asociación	Hombres	Mujeres	Total
Colegio de Trabajadores Sociales	0	2	2
NASW	0	0	0
Ambas	0	1	1

7. Consejeros Profesionales:

<i>Asociación</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
APCP	13	36
ACA	2	
NBCC	0	
APCP y ACA	0	8
APCP y NBCC	0	4

8. Consejeros en Rehabilitación:

<i>Asociación</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
ACER	1	6
NCCA	0	2

9. Psicólogos:

<i>Asociación</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
Asociación de Psicólogos P. R.	2	3
APA	1	1
Ambas	0	2

En blanco:

<i>En blanco</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
	1	3

10. Último grado profesional alcanzado: (El por ciento hace referencia a la cantidad total reportada para cada profesión.)

Consejeros Profesionales:

<i>Sexo</i>	<i>Maestría</i>	<i>Doctorado</i>	<i>Postdoctorado</i>	<i>TOTAL</i>
Hombres	13 (93%)	1 (6%)	0	14
Mujeres	41 (89%)	5 (10%)	0	46

Consejeros en Rehabilitación:

Sexo	Maestría	Doctorado	Postdoctorad	TOTAL
Hombres	1 (100%)	0	0	1
Mujeres	11 (100%)	0	0	11

Psicólogos:

Sexo	Maestría	Doctorado	Postdoctorado	TOTAL
Hombres	0	1 (100%)	0	1
Mujeres	4 (67%)	2 (33%)	0	6

Trabajadores Sociales:

Sexo	Maestría	Doctorado	Postdoctorad	TOTAL
Hombres	0	0	0	0
Mujeres	3 (100%)	0	0	3

En blanco:

Sexo	En blanco
Hombres	1
Mujeres	2

11. Trabajo en:

Sexo	Institución Pública	Institución Privada	En blanco
Hombres	7 (41%)	10 (59%)	0
Mujeres	35 (51%)	30 (44%)	3 (4%)

12. Años de práctica en el ambiente universitario:

Años	Hombres	Mujeres
1-10	7 (41%)	24 (36%)
11-20	4 (24%)	23 (34%)
21-30	5 (29%)	21 (30%)
31-40	1 (5%)	0

13. Tipo de labor realizada:

Labor	Hombres	Mujeres
Exclusivamente consejería	7 (41%)	42 (62%)
Consejería y enseñanza en la misma institución	5 (29%)	19 (28%)
Consejería y enseñanza en otra institución	1 (5%)	3 (4%)
Consejería en otras instituciones	2 (12%)	1 (1%)
Consejería y práctica privada	2 (12%)	2 (3%)
En blanco		1 (1%)

II. ORGANIZACIÓN DE LA JORNADA LABORAL:

14. Tiempo dedicado semanalmente a la consejería individual:

Tiempo	Hombres	Mujeres
10%	1 (6%)	8 (12%)
20%	2 (11%)	6 (9%)
30%	5 (29%)	18 (26%)
40%	2 (11%)	11 (16%)
50% o más	7 (41%)	23 (34%)
En blanco		2 (3%)

15. Tiempo dedicado semanalmente a la consejería grupal:

Tiempo	Hombres	Mujeres
10%	10 (59%)	44 (65%)
20%	2 (12%)	4 (6%)
30%	1 (6%)	7 (10%)
40%	1 (6%)	1 (1%)
50% o más	2 (12%)	4 (6%)
En blanco	1 (6%)	8 (12%)

16. Tiempo dedicado semanalmente a trabajos de investigación:

Tiempo	Hombres	Mujeres
10%	8 (47%)	41 (61%)
20%	4 (24%)	7 (11%)
30%	1 (6%)	3 (4%)

40%	1 (6%)	3 (4%)
50% o más	0	0
En blanco	3 (17%)	14 (20%)

17. Tiempo dedicado semanalmente a labores administrativas:

Tiempo	Hombres	Mujeres
10%	6 (35%)	15 (22%)
20%	4 (24%)	14 (21%)
30%	3 (17%)	14 (21%)
40%	0	11 (16%)
50% o más	3 (17%)	13 (19%)
En blanco	1 (6%)	1 (1%)

III. PROYECCIÓN SOCIAL DE LA PROFESIÓN:

18. He publicado mis artículos y/o trabajos de investigación en revistas profesionales:

Sexo	He publicado	No he publicado	En blanco
Hombres	2 (12%)	15 (88%)	0
Mujeres	8 (12%)	59 (87%)	1 (1%)

19. Participo como recurso en actividades profesionales:

Sexo	Participo como recurso	No participo como	En blanco
Hombres	11 (65%)	6 (35%)	0
Mujeres	47 (69%)	19 (28%)	2 (3%)

20. Hago trabajo voluntario relacionado con mi profesión. (Puede marcar más de uno.)

Sexo	En Iglesias	En Organizaciones sin fines de lucro	En comunidades	Otros	No Hago
Hombre	2 (12%)	3 (18%)	5 (29%)	1 (5%)	6 (35%)
Mujeres	17 (25%)	12 (17%)	8 (12%)	9 (13%)	23 (33%)

21. Participo en las convenciones y asambleas de mi profesión.

Sexo	Participo	No participo
Hombres	16 (94%)	1 (5%)
Mujeres	68 (100%)	0

22. Participo en las convenciones y asambleas de otras profesiones.

Sexo	Participo	No participo	En blanco
Hombres	6 (35%)	11 (65%)	0
Mujeres	40 (59%)	25 (37%)	3 (4%)

23. Participo en cursos y talleres de formación continua. (Puede marcar más de uno.)

Sexo	Ofrecidos por	Ofrecidos por agencias	Ofrecidos por
Hombres	15 (88%)	5 (29%)	8 (47%)
Mujeres	60 (88%)	24 (36%)	32 (47%)

IV. SATISFACCIÓN CON ASPECTOS RELACIONADOS AL TRABAJO:

24. Me siento realizado(a) profesionalmente.

Sexo	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Hombres	9 (53%)	7 (41%)	1 (5%)		
Mujeres	36 (53%)	30 (44%)		2 (3%)	

25. Mi trabajo repercute positivamente en mi clientela.

Sexo	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Hombres	14 (83%)	3 (17%)			
Mujeres	51 (75%)	17 (25%)			

26. Cuento con el apoyo de mis compañeros.

Sexo	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Hom	10 (59%)	5 (29%)	1 (5%)	1 (5%)	
Mujer	38 (56%)	27 (39%)		2 (3%)	1 (1%)

27. Cuento con el apoyo de mis supervisores.

Sexo	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Hombre	9 (53%)	5 (29%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)
Mujeres	36 (53%)	2 (38%)	3 (4%)	2 (3%)	1 (1%)

28. Las demás dependencias de la institución conocen y aprecian la labor que realiza nuestra oficina.

Sexo	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Homb	5 (29%)	6 (35%)	4 (23%)	1 (5%)	1 (5%)
Mujer	18 (26%)	25 (37%)	7 (10%)	17 (25%)	1 (1%)

29. La institución apoya nuestras iniciativas.

Sexo	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Hombres	4 (23%)	10 (59%)	3 (18%)		
Mujeres	14 (20%)	31 (46%)	14 (20%)	7 (10%)	2 (3%)

30. El presupuesto asignado para la oficina es apropiado.

Sexo	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Hombre		4 (23%)	3 (18%)	6 (35%)	4 (23%)
Mujeres	4 (6%)	18 (26%)	11 (16%)	27 (40%)	8 (12%)

31. Mi ambiente laboral fomenta el trabajo en equipo.

Sexo	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Hombre	4 (23%)	7 (41%)	6 (35%)		
Mujeres	21 (30%)	28 (41%)	9 (13%)	8 (12%)	2 (3%)

32. Mis sugerencias son tomadas en cuenta.

Sexo	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Hombres	3 (18%)	10 (59%)	4 (23%)		
Mujeres	24 (35%)	34 (50%)	8 (12%)	2 (3%)	

33. Tengo oportunidad para participar en actividades de mejoramiento profesional.

Sexo	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Hombres	10 (59%)	5 (29%)	1 (5%)	1 (5%)	
Mujeres	50 (73%)	15 (22%)	1 (1%)	2 (3%)	

34. Mi salario corresponde al trabajo que realizo.

Sexo	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Hombres	2 (11%)	7 (35%)	2 (11%)	6 (35%)	
Mujeres	16 (24%)	25 (33%)	5 (7%)	17 (25%)	5 (7%)

35. Tengo oportunidades de ascenso.

Sexo	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Hombres	3 (18%)	6 (35%)	2 (11%)	4 (23%)	2 (11%)
Mujeres	18 (26%)	16 (24%)	5 (7%)	20 (29%)	9 (13%)

36. El proceso de supervisión es uno de crecimiento.

Sexo	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Hombres	1 (5%)	8 (47%)	4 (23%)		4 (23%)
Mujeres	12 (18%)	20 (29%)	14 (20%)	15 (23%)	7 (10%)

37. Recibo positivamente el insumo de pares y supervisores.

Sexo	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Hombres	4 (23%)	6 (35%)	5 (23%)		2 (11%)
Mujeres	18 (26%)	36 (53%)	3 (4%)	8 (12%)	3 (4%)

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS:

- La mayor parte de las personas que respondieron al cuestionario son mujeres, dato que corresponde a los participantes del *Encuentro*. Esta composición parece repetirse en otras profesiones de servicio directo en nuestro país, como por ejemplo, el magisterio. Aunque puede responder al alto número de mujeres profesionales en el mercado de empleo, convendría investigar si de alguna manera responde a lo que el doctor Dennis Paris Alicea¹ ha llamado la “feminización” de las profesiones de ayuda y si por alguna razón no resultan atractivas para los hombres. Al mismo tiempo, convendría

¹ Paris Alicea, D. (2000). *Hechos y Derechos: Consideraciones en torno a los hombres y su desarrollo*. San Juan: Ed. Julissa

desarrollar otros estudios en los que se conozca y analice más a fondo las aportaciones particulares que ambos géneros, desde su ubicación, ofrecen a las distintas profesiones de ayuda y cómo éstas son percibidas por otros profesionales y por la clientela servida.

- Según se desprende de la información recopilada, el grueso de los profesionales de ayuda en los hombres está en las edades de 40 a 60 años, mientras que para las mujeres hay dos grupos: entre los 51 y los 60 y entre los 31 y los 40 años. Es importante conocer las maneras en las que las distintas profesiones se están renovando a sí mismas para saber cómo atraen a nuevos miembros y qué hacen para retener a los actuales para evitar, dentro de lo posible, un envejecimiento de la profesión.
- Para ambos géneros, las respuestas obtenidas indicaron que la mayoría está casada, seguida por profesionales solteros. De nuevo, este dato parece corresponder a lo que se da en otras profesiones de ayuda y de servicio directo. No obstante, sería interesante indagar qué relación, si alguna, se da entre el ejercicio de la profesión y el fortalecimiento o debilitamiento de la relación de y la vida familiar y cómo las presiones del trabajo inciden en la familia del profesional.
- La mayoría de las personas que respondieron ejercen como consejeros y consejeras profesionales, poseen las licencias profesionales otorgadas por el Estado para cada profesión y están afiliadas al menos a una asociación profesional. Todas han alcanzado como mínimo el grado de maestría y un pequeño número ha obtenido el grado doctoral. Un nuevo estudio podría indagar si todas las profesiones de ayuda presentes en el ambiente universitario ofrecen servicios de consejería desde su propia modalidad, o si ofrecen consejería indistintamente de la profesión ejercida, tal vez siguiendo un modelo elaborado y acordado por el respectivo centro de trabajo. Del modo parecido, otro estudio podría indagar las ofertas de estudios postgraduados, más allá de los cursos sin crédito que ofrecen varias instituciones y el grado de satisfacción hacia los mismos.
- Con relación al escenario de trabajo, más hombres trabajan en instituciones privadas, mientras que lo opuesto ocurre con las mujeres. Sería interesante investigar si este hecho se debe a condiciones y exigencias de trabajo, a las oportunidades de empleo y beneficios marginales, a que son percibidas como profesiones para las mujeres o a algún otro factor.
- Los años de práctica profesional para ambos géneros están distribuidos equitativamente. Al igual

que en otros renglones, convendría indagar si se está dando, cómo se está dando y cómo se está respondiendo al *síndrome del quemazón* para así poder brindar una ayuda más inmediata y eficaz a los profesionales de ayuda.

- En cuanto al tipo de labor realizada, la mayoría respondió que se dedica exclusivamente a la consejería, seguida por un pequeño número que dijo enseñar en la misma institución en la que trabaja. Es de reconocer el hecho de que los profesionales de ayuda dedican gran parte de su tiempo al ejercicio de la consejería desde su ubicación profesional, aunque sería conveniente investigar de qué maneras el ejercicio de otras profesiones u otros trabajos complementa y enriquece el trabajo que realizan. Sería conveniente indagar también si el segundo trabajo responde a necesidades económicas de los profesionales.
- Con relación a la organización de la jornada laboral, ambos géneros señalan que le dedican más del 50 por ciento del tiempo, seguido por aquellos que le dedican más del 30 por ciento, a la consejería individual. A la consejería grupal se le dedica un 10 por ciento del tiempo, dato que se repite con algunas variantes en los renglones dedicados a los trabajos de investigación y a las labores administrativas. Puesto que en diversas ocasiones los mismos profesionales han señalado su deseo de ofrecer más consejería grupal, es urgente indagar por qué la misma no se está dando y cómo podría promoverse. Convendría conocer si las distintas instituciones son conscientes de la importancia de esta modalidad de consejería y si la apoyan divulgando las distintas ofertas que se diseñan.
- La mayoría de ambos géneros indica que no ha publicado artículos o trabajos de investigación en revistas profesionales. Este dato podría deberse a los pocos foros e instancias que actualmente existen, al número de veces que se publican al año y a la divulgación de los mismos. Asimismo, debería investigarse si hay relación entre este hecho y la poca o mucha incentivación por parte de las instituciones a que los profesionales de ayuda hagan investigaciones y publiquen sus trabajos.
- La mayoría en ambos géneros responde afirmativamente cuando se les pregunta si han participado como recursos en actividades profesionales. Es de notar, no obstante, que un por ciento significativo de las mujeres (33%) dijo no hacer ningún tipo de trabajo voluntario, lo que podría deberse al hecho de que siguen siendo vistas como las primeras responsables del hogar y tienen poco tiempo

disponible para este tipo de acción. Sería bueno investigar si en las ramas de la consejería en rehabilitación y la consejería profesional este hecho puede deberse a la poca promoción de las mismas en la sociedad y cómo comparan ambas profesiones con relación a los psicólogos y trabajadores sociales que sirven como recursos en este tipo de actividades.

- La mayoría dijo participar en convenciones y asambleas de su profesión y un número alto de las mujeres señaló que participa de las actividades de otras profesiones. El cien por ciento participa en distintas modalidades de formación continua. En ambos casos, sería interesante conocer la apreciación de los profesionales sobre estas actividades y si de alguna manera se limitan a satisfacer los requisitos de educación continua establecidos por las distintas Juntas Examinadoras del Estado. En este renglón, también sería de interés conocer las maneras en las que los profesionales entienden cómo todas estas ofertas pueden ser mejoradas para que respondan a sus necesidades e inquietudes.
- Con relación al grado de satisfacción profesional, la mayoría en ambos géneros dijo sentirse realizada profesionalmente, añadiendo que su trabajo repercute positivamente en la clientela servida. Convendría investigar cómo cada variable repercute en la otra, optimizando cada una de ellas.
- Más de la mitad indicó que cuenta tanto con el apoyo de sus compañeros como con el de sus supervisores. En gerencia de trabajo, ambos elementos inciden positivamente en el rendimiento profesional, por lo que habría que identificar nuevas maneras y estilos de supervisión y de apoyo que adelanten las ofertas de servicio profesional.
- Más de la mitad en ambos géneros entienden que las demás dependencias de la institución en la que trabajan conocen y apoyan la labor realizada y que la institución como tal apoya las gestiones realizadas. Queda por indagar cómo se puede incorporar al por ciento que desconoce la labor realizada por cada programa institucional a fin de que todas se beneficien mutuamente.
- La mayoría indica que el presupuesto asignado para su oficina no es el apropiado. Ésta parece ser una queja repetida en todos los programas, por lo que se deberían identificar nuevas maneras de promoción de los servicios y reestructuración de los presupuestos organizacionales.
- Más de la mitad señala que su ambiente laboral fomenta el trabajo en equipo, aunque en ambos géneros hay un número que expresa lo contrario o al que le es indiferente este aspecto. Convendría investigar

si el espacio físico destinado a albergar los distintos programas tiene algo que ver con este hecho para hacer las oportunas correcciones.

- El patrón parece repetirse, aunque en menor grado acerca de la apreciación sobre la acogida dada a las sugerencias que cada profesional aporta. Fomentar nuevos estilos de comunicación y participación ayudará a que el grado de satisfacción en este renglón aumente.
- La mayor parte dijo tener oportunidades para participar en actividades de mejoramiento profesional. Al igual que en el apartado acerca de las convenciones y los cursos de educación continua, es urgente conocer los comentarios, observaciones y sugerencias de los profesionales de las distintas ramas a fin de que se puedan promover nuevas ofertas de mejoramiento profesional.
- Un por ciento significativo de los hombres contestó que su salario no corresponde al trabajo realizado y aunque la mayoría de las mujeres expresó estar satisfecha con su salario, también hay un por ciento significativo que expresó lo contrario. Sería interesante investigar si las compañeras que señalan sentirse satisfechas con el salario que reciben son jefas de familia o si cuentan con el salario de sus parejas, ya que este hecho puede estar contribuyendo a su apreciación.
- Aunque ambos géneros indican que tienen oportunidades de ascenso, hubo compañeras que señalaron lo contrario. Convendría investigar si hay alguna relación entre este reactivo y el anterior y si en las profesiones de ayuda se está dando el mismo escenario que en otras profesiones, en las que las mujeres se sienten y están efectivamente limitadas en sus oportunidades de ascenso.
- En cuanto a la apreciación del proceso de supervisión, las mujeres parecen estar divididas igualmente en las que lo evalúan de manera positiva y las que lo evalúan negativamente, con un por ciento significativo que se confiesa indiferente. En los hombres, el patrón se repite, aunque en menor grado. ¿Será que las mujeres perciben que su labor es menos apreciada y apoyada si la supervisión está en manos de otra mujer?
- Finalmente, la mayoría en ambos géneros dijo recibir positivamente el insumo de sus compañeros, lo que definitivamente contribuye a un mejor rendimiento profesional puesto que la valoración positiva de los comentarios y observaciones de los compañeros profesionales puede convertirse en un excelente criterio para el crecimiento profesional.

RECOMENDACIONES:

Además de las recomendaciones que se hacen en el análisis de algunos apartados, se ofrecen las siguientes sugerencias:

1. La primera y más importante recomendación nace de la limitación más obvia de este estudio. Aunque el 53% de los profesionales que asistieron al *Encuentro* respondió al cuestionario, el estudio debería ser replicado a fin de incluir el mayor número posible de profesionales de la conducta humana que laboran en escenarios universitarios.
2. De modo parecido, se debería administrar el instrumento a los compañeros y compañeras que trabajan tanto en el sistema público como el privado de educación, en todos los niveles, para conocer el grado de similitud y diferencia en sus respuestas.
3. Varios reactivos reclaman la creación de programas que contribuyan al mejoramiento personal y profesional de quienes laboramos en este ambiente. Las instituciones universitarias podrían apoyar la formación de grupos de trabajo que deseen responder a estas inquietudes.
4. Los estudiosos y las estudiosas del género pueden enriquecer este estudio extendiendo su alcance a aquellas áreas que describan con mayor precisión los logros y las necesidades, así como las ofertas de quienes laboran en este sector de las profesiones de ayuda.

El multiculturalismo en el ámbito escolar y su impacto en la sociedad

Fernando Bernard Ph. D. (c), C. P. L.
Consejero de la Facultad de Ciencias Sociales — UPR/RP

Resumen

Este trabajo analiza el tema del multiculturalismo en el ámbito escolar y su impacto en la sociedad. Además estudia los conceptos de clase social, etnia, raza, género, asimilación, aculturación e integración. Se concluye que es necesario implantar modelos de enseñanza más globales donde sean atendidas las situaciones de cada individuo dentro de una sociedad.

Descriptores: multiculturalismo, ámbito escolar

Abstract

This paper analyzes the issue of multiculturalism in schools and its impact on society. It also study the concepts of social class, ethnicity, race, gender, assimilation, acculturation and integration. We conclude that it is necessary to implement more comprehensive and global teaching models to handle the situations of each individual within a society.

Keywords: multiculturalism, school environment

La convivencia de distintos grupos culturales en una misma sociedad es un tema de gran relevancia en la actualidad. La educación multicultural es uno de los ámbitos pedagógicos que más ha captado la atención de los educadores y que presenta un reto para éstos. Es claro que el multiculturalismo, lejos de ser un fenómeno pasajero, se incrementa cada vez en mayor grado y reclama así la reflexión sobre los modelos y programas establecidos, muchos de los cuales carecen de aspectos integradores dentro de una sociedad heterogénea. Es necesario establecer patrones de tolerancia y respeto que fomenten el desarrollo de una sociedad democrática que promueva la igualdad y solidaridad.

En el siguiente trabajo profundizaré sobre el tema del multiculturalismo en el ámbito escolar y su impacto en la sociedad. Además de estudiar los conceptos de clase social, étnica, raza, género, asimilación, aculturación e integración, entre otros.

Orígenes del fenómeno multicultural

Según Sales y García (1997), el fenómeno del multiculturalismo está asociado a factores sociopolíticos que se han desarrollado en las últimas décadas. Entre estos, se puede mencionar “las reivindicaciones

sociopolíticas de los años 60", basadas en la demanda de derechos civiles por parte de la clase afroamericana de los Estados Unidos de Norte América para evitar los abusos y el discrimen social y político. Fue este movimiento en favor de los derechos civiles el que impulsó a otros sectores marginados a pedir que se revisaran leyes y reglamentos para reformar las instituciones sociopolíticas y educativas con el objetivo de cubrir las necesidades de estos sectores.

Este sentir no sólo se limitó a las clases marginadas en los Estados Unidos, sino que se extendió a otros países de Europa en donde grupos minoritarios enfrentaron la ideología monocultural y asimilacionista que impedía el pluralismo sociocultural. (Sales y García, 1997).

El sentido de pertenencia y la herencia cultural que compartían esas minorías representaban factores adicionales que dieron comienzo a este fenómeno. La necesidad de que se le reconocieran los rasgos culturales traería como consecuencia el desarrollo de su identidad. Es así como se establecerían las diferencias entre los grupos sin dejar a un lado la interacción entre los grupos diversos. Desde luego estas etnias tendrían sus grupos que ejercían presión política y que además lucharían en pro de los beneficios de su comunidad.

El fenómeno migratorio de los países tercermundistas a los países industrializados es otro aspecto que impulsa la interacción entre culturas. Los inmigrantes, en busca de mejores condiciones de vida y salario, llegan a países de mayor desarrollo económico. Pero la realidad es que la creación de medidas restrictivas para estas personas no ayudó a la disminución de la injusticia social contra las minorías.

Por último, la globalización de la economía y la política causa cada vez más el que los países sean interdependientes, por lo cual es importante el mantener buenas relaciones interculturales. De ahí es imprescindible el que surjan pactos entre naciones que garanticen los derechos civiles y humanos de los distintos grupos sociales y culturales existentes de una sociedad. Este fenómeno ha causado un proceso de reflexión continua sobre los valores universales, la solidaridad y la dignidad del ser humano, llevando a muchos a la propia confrontación con tendencias racistas, sexistas y de todo tipo de discrimen.

Ahora bien, existen varios aspectos ideológicos que marcan la historia del multiculturalismo. El asimilismo, una de dichas corrientes, tiene como punto de partida la década de los años 60. Consistía en que la cultura dominante y mayoritaria ejercía mecanismos de presión para adaptar a esa cultura minoritaria al modelo cultural de la clase dominante. Esto, consecuentemente, disminuyó las amenazas económicas del país, garantizando no sólo un dominio político, sino también a nivel social, cultural y biológico.

El integracionismo, por otro lado, trata de recoger a todos los grupos y sus culturas para crear una cultura en común sin que ninguno se afectara o se impusiera al otro. Tomamos por ejemplo a Estados Unidos, una nación compuesta por diferentes grupos étnicos que se unen y forman una gran cultura de todas, siendo ésta mayor que cada una de ellas por separada. Este concepto integracionista tiene sus comienzos en los 70 y pretende superar a la ideología asimilista ya que promueve la unidad dentro de la diversidad.

Para muchas personas este es un modelo de racismo sutil ya que reduce el fenómeno multicultural y creen que la cultura anglosajona sigue manteniendo el dominio sobre los demás grupos y que más bien pretende la aculturación de una manera solapada. Estos grupos se resisten a renunciar a sus tradiciones ya que no creen en este concepto de igualdad y justicia, basados en que la integración de ciertos grupos, produce la desintegración.

Por otro lado tenemos el pluralismo. Esta corriente afirma como positiva las diferencias entre las culturas y promueve que el individuo sea formado y educado bajo sus valores y conocimientos culturales pero en igualdad de condiciones.

Para los defensores del pluralismo, la conservación de la cultura es de gran importancia ya que en la actualidad se levantan grupos étnicos con intereses políticos muy competitivos. Es por esto que es necesario garantizar su participación en las reformas políticas y sociales a través de individuos comprometidos con dichas culturas.

Otro aspecto importante del pluralismo es que es a través de esas diferencias que el individuo va desarrollándose dentro de su cultura, lengua, valores y estilo de vida, dándole así sentido de identidad al individuo.

El pluralismo no busca clases más o menos importantes. Simplemente entiende que todas las culturas tienen igual importancia y validez. Esto causa que a la hora de defender la idiosincrasia de un pueblo, lo haga sabiendo que tiene los mismos derechos que el otro. Ahora el peligro estriba en un pluralismo exagerado que pueda buscar más bien la segregación de una cultura por no ceder ante el otro ya que tienden a ser estáticos en sus posturas sobre la cultura. La cultura no cambia y no creen en la posibilidad del enriquecimiento de una cultura por el intercambio con otra o el mestizaje cultural.

Mientras que el interculturalismo trata de lidiar con los extremos, entre el asimilismo y el pluralismo, partiendo de un concepto más dinámico que permite el intercambio y el diálogo abierto entre diferentes grupos culturales lo que conlleva al enriquecimiento mutuo. Considera que ninguna cultura es superior a la otra pero tampoco cree que todas tengan igual valor. Sugiere la revisión constante de aquellos aspectos culturales que afectan los valores humanos universales con el fin de deshacerse de ellos. Cree firmemente en que los valores deben ser compartidos entre culturas, por lo tanto es necesario el diálogo constante sobre los valores interculturales.

La diversidad cultural es vista desde un punto de vista positivo y se considera como una expresión de riqueza de la especie humana, no resaltando las diferencias sino buscando aquellos elementos que unifican y que permiten un entendimiento intercultural (Sales y García, 1997).

Perspectivas Teóricas del Multiculturalismo

El fenómeno del multiculturalismo ha sido estudiado desde diversos enfoques a través de la historia. Con relación al aspecto pedagógico, se han realizado estudios con el fin de proveer un modelo educativo

que actúe sobre las necesidades particulares de cada etnia. Muchos piensan que es muy difícil sistematizar todo este concepto y adaptar un modelo educativo adecuado.

Si partimos de la premisa de que el ser humano es producto de una serie de conductas aprendidas de su cultura, entendemos entonces que este es un ser cultural gracias a su capacidad de aprendizaje, de transmisión de sistemas conductuales y de comunicación a través de símbolos. Si a esto le añadimos el hecho de que cada cultura o subcultura puede tener diferentes interpretaciones a un mismo símbolo, vemos entonces la necesidad de crear significados comunes para la comunicación intercultural y el desarrollo dinámico entre ellas, teniendo en cuenta la empatía y la alteridad para que el diálogo sea enriquecedor.

Con relación al aspecto psicológico de la educación, se han realizado estudios que no sólo demuestran el impacto cognitivo de las minorías al estar fuera de su ambiente sino que se ha encontrado que un alto porcentaje de niños inmigrantes han presentado problemas de ansiedad, depresión, desórdenes de conducta y de identidad, entre otros. En la mayoría de los casos éstos sienten gran rechazo por parte de los miembros de esa nueva cultura. Es entonces cuando entraría en acción la educación hacia la tolerancia, diversidad y el refuerzo de una identidad cultural que permita la flexibilidad de compartir aspectos positivos de esas otras culturas e integrarlos a su vida.

Un aspecto importante de todo esto es la disposición de la docencia a trabajar teniendo en cuenta un modelo holístico que integre a todo alumno y que les cree altas expectativas del éxito. Esto provocará que el estudiante descubra sus capacidades y tenga más auto confianza. Desde el aspecto sociológico es necesario erradicar el sexismo y el machismo que caracteriza a la sociedad capitalista ya que estos se infiltran en los modelos de educación, reforzando las llamadas “contraculturas” en el ámbito escolar. Es por esto que hoy tenemos tanto conflicto entre grupos raciales y culturales en la sociedad capitalista. Si queremos una reforma social, es inminente que se erradiquen los currículos ocultos en la educación que patrocinan el racismo y el sexismo. Sin embargo, desde un punto de vista sociológico, los conflictos conllevan al cambio. A través de la historia vemos cómo los conflictos han servido de impulso para la creación de nuevos valores institucionales que provocan el cambio.

Perspectiva educativa

Hasta ahora hemos analizado el fenómeno del multiculturalismo y sus perspectivas teóricas con respecto a la educación, desde un punto de vista psicológico y sociológico. Ahora bien, nos preguntamos, ¿Cuál ha sido la reacción de la docencia con relación al tema que nos atañe?

Según Jordán (1994), los maestros trabajan el concepto del multiculturalismo desde un enfoque humanista, fomentando el respeto y la tolerancia hacia las personas de otras culturas, sus creencias, valores y folklore. Sin embargo, no se interesan por aprender acerca de esa cultura diferente. De modo que no enseñan a sus estudiantes a socializar y a prepararse así para una sociedad pluralista en la que todos tienen igualdad de derechos y oportunidades. Sugiere que el hecho de que los profesores manejen el asunto que nos compete, de forma romántica y no tan práctica se debe a que su pensamiento

pedagógico suele ser poco reflexivo o poco crítico con relación a la educación multicultural.

En otra investigación hecha por Grant y Sleeter (1989) en los Estados Unidos, se encontró que, en teoría, los profesores favorecían la educación multicultural pero a la hora de asumir un rol activo en pro de lograr tal fin, no mostraron gran interés. Otro de los hallazgos fue que la percepción de educación multicultural pero a la hora de asumir un rol activo en pro de lograr tal fin, no mostraron gran interés. Otro de los hallazgos fue que la percepción de educación multicultural que presentó este grupo de maestros se limitaba a la confección del ambiente en el salón de clases pero no presentaron alternativas de cambio a los currículos ni estrategias que permitieran integrar a la comunidad de padres a la escuela para que interactuaran entre sí. Se percibía el fenómeno multicultural como algo aparte. Por ejemplo, lecciones sobre otras culturas, semana de tal o cual país, pero sin cambiar el currículo establecido. En resumidas cuentas, los hallazgos de Grant y Sleeter reflejaron que no es mucha la importancia que se le da a la educación multicultural en las escuelas o a la hora de actuar muestran resistencia al cambio.

Algunos maestros aseguran que el prestar atención a las otras culturas traerá problemas raciales antes no existentes, otros creen en la aculturación o sencillamente que no le compete a la escuela enseñar sobre “culturas extranjeras”. Otros se limitan a la academia.

Pero, ¿por qué tanta resistencia? Entiendo que es necesario comenzar desde la base. Es hora de ir más allá de los currículos universitarios y darnos cuenta de la carencia de cursos existentes con el fin de preparar a los educadores en aspectos de la educación multicultural. No es meramente conocer sobre otras culturas, es más bien llevarlo a la práctica, socializar con gente culturalmente diferente, conocer realmente la raíz de su razón de ser y de su idiosincrasia y aprender a no tratar a ese otro ser humano basándonos en nuestra cultura pues quizás pasamos por alto las creencias y valores del otro.

Un ejemplo de cómo comenzar a emprender el camino hacia la educación multicultural es el de la unión europea, cuyo consejo adopta las siguientes medidas el 24 de mayo de 1988 (Muñoz, 1997).

- Se promueve la revisión de programas escolares así como el intercambio de profesores y alumnos.
- Se pretende trabajar con la formación de la clase docente a través de nuevos cursos y talleres que amplíen el conocimiento y estrategias para manejar la educación multicultural.
- Se pretende trabajar no tan sólo con las escuelas y universidades sino también con las agencias de gobierno para proveer orientación al respecto.

En el caso de la comunidad europea, se entiende necesario enseñar a los alumnos sobre qué es la unión europea y por qué se integran estos países, así como los orígenes de la historia, cultura, sociología y economía de cada uno de estos países que hoy son miembros de esta gran comunidad.

Se destaca además la importancia de la cooperación entre los países miembros de la unión y demás

países del mundo. Se promueve la democracia y la justicia social con relación los derechos humanos y la identidad cultural.

En el caso de los Estados Unidos, la inmigración de personas de otras culturas es cada vez mayor y aún dentro de la comunidad anglosajona vemos diferencias culturales. Según Woolfolk (1996, p154), uno de cada quince estadounidenses vive en la pobreza. El cincuenta por ciento de los niños afroamericanos son pobres; uno de cada tres niños vive con un sólo padre que por lo general es la madre, la cual trabaja; doce por ciento de los estudiantes asiste a escuelas bilingües y quince por ciento de los niños que ingresaron a la escuela en el 1986 eran inmigrantes de poco o ningún dominio del inglés y el diez por ciento de esta población venían de familias de padres analfabetas.

Además, tres de cada diez jóvenes de escuela superior probablemente no terminen el grado de bachiller y en su mayoría serán pertenecientes de clases minoritarias. Por ejemplo, tres de cada diez serán afroamericanos, cuatro de cada diez serán hispanos, cuatro de cada diez serán estadounidenses nativos y uno de cada diez serán blancos (no hispanos).

Ante estadísticas tan alarmantes como éstas sólo nos resta aceptarlas o tomar acción sobre qué hacer para atender las necesidades de toda la población estudiantil en los Estados Unidos.

La realidad es que en la actualidad se sigue utilizando modelos de educación dirigidos hacia la clase blanca, anglosajona, protestante y clases que caracterizan las mayorías estadounidenses. La competencia por las altas calificaciones, el dirigir a los estudiantes hacia carreras de postgrado con la mentalidad de obtener trabajos que generen grandes cantidades de dinero y la mentalidad individualista que ve el trabajo cooperativo como “hacer trampa” o inaceptable son ejemplos de los modelos convencionales de la educación americana. El profesor representa una autoridad ante el alumno y el desarrollo de la clase debe llevarse a cabo en estricto orden y evitando la participación grupal en masas. Estos modelos anticuados son los que resultan poco atractivos a la clase estudiantil y a veces conllevan a la deserción escolar.

Sabemos que la educación multicultural es una acción progresiva que tiene como fin el mejoramiento de las relaciones humanas y la integración de los componentes de una sociedad.

Un modelo de educación multicultural que rompa con estos patrones sería uno que integre contenidos utilizando conceptos generales, estilos de enseñanza adaptados al estilo de aprendizaje de cada estudiante para lograr el éxito académico de las clases y etnias diferentes, la implementación de currículos que permitan la interacción de estudiantes en los deportes y en las artes liberales para fomentar la integración entre las culturas, teniendo en cuenta que la percepción del estudiante hacia un concepto afectará la manera en que este construya el conocimiento de algo. En fin, promover a través de la educación la reducción de prejuicios y la manera en que un estudiante ve al otro culturalmente diferente. No podemos perder de perspectiva que este modelo debe ser constantemente analizado bajo el prisma de los cambios que acontecen en una sociedad en constante desarrollo para que siempre vaya a la par con dichos cambios.

A tenor con lo antes expuesto, podemos decir que la educación multicultural es necesaria para enfrentar

la complejidad de los desarrollos no solo en el ámbito escolar sino también en una sociedad contemporánea, estableciendo un equilibrio adecuado entre la atención de las diversidades culturales y los contenidos básicos que articulan dichas sociedades (Lovelace, 1995).

Sills (1968) define el concepto de pluralismo cultural como un proceso de compromiso que se caracteriza por un respeto y apreciación mutua entre los grupos étnicos. Lovelace (1995) coincide en que para el desarrollo de un programa de educación multicultural exitoso es necesario la existencia de antirracismo y un sentido de comunidad interracial en la que la persona sea vista como un individuo que forma parte de ese todo o entidad.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se han hecho muchos estudios con el fin de establecer las diferencias entre estudiantes hispanoamericanos y sus estilos de aprendizaje. En un estudio realizado por Griggs (1996), se encontró que los hispanoamericanos, más que los anglosajones, tienden a adoptar la forma de pensar de sus padres y asumen así los estilos de vida de éstos. El factor del machismo y el dominio sobre la mujer, vista como inferior al hombre o como la más débil, es una de las características que más se destacan en el estudio. Otro de los grupos de estudio son los “chicanos”, quienes reflejaron una baja autoestima frente a los anglos. Ahora bien, los estudios reflejaron que enseñando y aconsejando a estos estudiantes conforme a su estilo de aprendizaje resultó en un aumento en el rendimiento y la mejoría de actitudes frente a los demás y hacia el aprendizaje.

Se encontró que algunos de los factores que podrían afectar positivamente el proceso de aprendizaje en estos grupos son; el medioambiente, específicamente refiriéndonos a los sonidos, temperatura, diseño y claridad. Así como estilos de aprendizaje emocional que incluyan responsabilidad, persistencia y motivación.

Conclusión

A través de esta exposición, se ha demostrado la necesidad apremiante de la implantación de modelos de enseñanza más globales en la que sean atendidas las situaciones de cada individuo dentro de una sociedad. Ahora bien, debemos entender que este proceso no es uno fácil y en la mayoría de los casos es necesario el trabajo en equipo de los especialistas en el área, es decir, educadores, psicólogos, trabajadores sociales y consejeros, para que se garantice la efectividad de un programa innovador de esta índole.

Como consejero, entiendo que es de vital importancia que los consejeros y demás colegas tengan la preparación necesaria sobre dicho fenómeno para manejar este tipo de casos pues son los que estarán en un proceso de evaluación constante para ver el progreso o estancamiento del estudiante frente a estas nuevas perspectivas. De hecho, en estudios realizados se ha encontrado que muchos estudiantes de consejería a nivel graduado presentan confusión y resistencia a manejar situaciones que tengan tangencia con el multiculturalismo (Herring, 1998).

Es por ello que recomiendo que, además de revisar los currículos de enseñanza de los maestros, también

es necesario revisar el de los programas en consejería y orientación a fin de que pueda superarse definitivamente la imagen del consejero culturalmente encapsulado descrita por Gilbert y Wrenn en el 1962.

Un consejero eficiente debe ser uno que esté capacitado para trabajar a niveles transculturales. Algunas recomendaciones para desarrollar un programa de consejería efectivo son:

- Habilidad para conocer directa e indirectamente estilos de comunicación
- Sensitividad a las claves no verbales
- Alertamiento de las diferencias culturales y lingüísticas
- Interés en la cultura
- Sensitividad a los mitos y estereotipos de la cultura
- Preocupación por el bienestar de las personas de otra cultura
- Habilidad para articular elementos de su propia cultura
- Apreciación de la importancia de la enseñanza multicultural
- Conciencia de la relación entre los grupos culturales
- Criterio acertado para juzgar objetivamente lo positivo y negativo de la otra cultura

Otros aspectos a considerarse dentro del proceso de consejería con clientes de grupos minoritarios son:

- El cliente de Grupo Minoritario (CGM) necesita sentir que es percibido como un individuo, y no como un miembro de un grupo.
- El CGM desea ser capaz de retener su propia identidad así como poder funcionar dentro del contexto de la otra cultura.
- El CGM puede mostrar una tendencia a proyectar su estereotipo de la cultura predominante en el consejero.
- El CGM necesita un sentido de movilidad social; necesita saber que tiene una oportunidad de progresar.
- El CGM desea la libertad emocional para ser capaz de expresar sus prejuicios hacia las demás personas de la cultura predominante.

- El CGM necesita que la escuela, mediante su currículo, sus maestros y sus reglas lo relacionen con su mundo más que con el mundo de la cultura predominante.
- El CGM ve que no tiene control sobre las cosas que pasan a su alrededor.
- El CGM usualmente tiene menos oportunidades que sus contrapartes de otra cultura para discutir sus problemas familiares y del hogar.
- El CGM puede ver la escuela como una institución social primaria (las cuales él considera opresivas y no responsivas) y libera dentro de éste su resentimiento y su coraje.

El proceso por el cual debe pasar un profesional de ayuda que quiera transformar su práctica profesional en una multicultural no es fácil. Este debe ganar conciencia de quién es e incrementar su bagaje de conocimientos en torno a las diferencias culturales. (Alvarado, 2001).

Es necesario que exista un compromiso real con la consejería multicultural y que se integren los conocimientos a la práctica escogiendo un modelo teórico que sea sensible a las diferencias culturales. Es importante practicar técnicas que se acerquen al cliente desde la aceptación de las diferencias y que le permitan a éste conservar sus rasgos de identidad que define como fortalezas y examinar aquellos de naturaleza específica que se interponen en su desarrollo como ser humano.

Según Capuzzi y Gross. (1999), existen varios componentes culturales que deben ser considerados a la hora de atender un cliente. El lenguaje o dialecto, las prácticas de crianza y manera en que se relacionan las personas en familia, la visión que tienen del ser humano en relación con el resto de la creación, cuán diferentes y valiosos se perciben con relación a otros seres, cómo interpretan su relación con un ser superior y cómo se manifiesta a través de las prácticas religiosas, qué responsabilidad se le adjudica al colectivo versus los individuos y cómo ven el discrimen, la opresión y el racismo.

Teniendo en cuenta aspectos de gran importancia como los antes mencionados, el consejero creará un ambiente de mayor confianza y empatía con su cliente lo cual resultará en mejores resultados a la hora de trabajar los problemas que éste tenga.

Podemos estar en un mismo espacio físico y no estar unidos. Cuando esto ocurre, no estamos en paz. Aprender a respetar las diferencias es esencial; es la manera de comunicar nuestro respeto y con ello posibilitar que todos funcionemos desde un orden natural mucho más elevado, más propio de nuestra verdadera naturaleza, de la sabiduría, del poder y de las fortalezas. (Alvarado, 2001).

Bibliografía

Alvarado, I. (2001, octubre). *Unidad a través de la diversidad en la consejería profesional*. Ponencia presentada en la Convención Anual de la Asociación Puertorriqueña de Consejeros Profesionales en el Hyatt

Cerromar; Dorado, P.R.

Capuzzi, D., & Gross, D. (Eds.). (1999). *Counseling and psychotherapy; Theories and interventions*. (2 ed.). N.Y.: Merrill.

Griggs, S. (1996). University of Illinois at Urbana-Champaign. Eric Digest: *American students and Learning Style*. {www document}.URL <http://www.ericece.org/pubs/digests/1996griggs96html>.

Herring, R.D. (1998). The future direction of multicultural counseling: An assessment of preservice school counselors thoughts. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 26, 2-12.

Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural; Un reto para el profesorado*. España: Ediciones Paidós Ibérica.

Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural; Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural; Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Sales, A., García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. España: Editorial Desclée de Brouwer.

Spender, D., Sarah, E. (1993). *Aprender a aprender; Sexismo y educación*. España: Ediciones Paidós Ibérica.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.