



Revista Griot

Revista Electrónica
Para Profesionales
De la Conducta Humana

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

Junta Editora:

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

<http://revistagriot.uprrp.edu>

revistagriot@gmail.com

787-764-0000 Exts. 5683 / 5684



ISSN 1949-4742

VOLUMEN 1, No. 3, 2008

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

Dra. Ivonne Moreno
Decana Interina
Decanato de Estudiantes

Dra. Raquel Maldonado
Directora Interina
Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil

Junta Editora

Alicia M. Ríos, Ed.D.

Manuel Rivera, Ed.D.

Mariela Santiago, MCR

Revista Griot

© 2008 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

HACIA EL SEGUNDO ENCUENTRO Junta Editora Revista Griot	1
MOSAICO: Invitación a someter propuestas Junta Editora Revista Griot	3

ARTÍCULOS

La timidez en el estudiante universitario: un temor con soluciones Ángel Villafañe Ed. D., C. P. L.	4
Consejería Positiva: Un nuevo estilo de ayuda Manuel Antonio Rivera Ed. D., C. P. L.	10
Proyecto sobre Progreso Académico Segundo semestre del año académico 2006-2007 Georgina Bueno Delgado Ph.D., D.C.S.W.	25
Estudio exploratorio sobre el maltrato de menores y sus efectos en el aprovechamiento académico Noel Maldonado Santiago Ed. D., C. P. L.	41

Editorial

HACIA EL SEGUNDO ENCUENTRO

El 15 de mayo de 2007, el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) auspició el *Primer Encuentro para Profesionales de la Conducta Humana en Instituciones Universitarias*. Celebrado en la Facultad de Pedagogía del Recinto de Río Piedras, el Encuentro contó con la asistencia de profesionales de la mayoría de las instituciones de educación superior de nuestro país. La jornada, organizada en una conferencia magistral y seis talleres concurrentes, fue una oportunidad para establecer y fortalecer los lazos entre las distintas ramas de las profesiones de ayuda que atienden a la población estudiantil universitaria. Sirvió, además, como actividad de educación continua para la renovación de las licencias profesionales.

Este año, nos proponemos repetir y mejorar la experiencia en el *Segundo Encuentro de Profesionales de la Conducta Humana en Instituciones Universitarias*, pautado para el 14 de mayo, de 9:00 de la mañana a las 3:00 de la tarde en la Escuela de Derecho de nuestro Recinto.

El tema seleccionado es: *La investigación: Componente esencial en la prestación de servicios a estudiantes universitarios*. Es, sin duda alguna, un tema de gran importancia y pertinencia. En efecto, la investigación está recogida en las leyes que regulan nuestras profesiones. A través del trabajo investigativo en sus modalidades cuantitativas y cualitativas, nos adentramos en el conocimiento y la profundización de la conducta humana, compartimos logros e iniciativas y adelantamos en la calidad del servicio que prestamos a nuestra clientela.

Lejos de ser un tema árido o ajeno a nuestro quehacer profesional, la investigación es una herramienta de enorme utilidad y provecho. Permite que veamos por la efectividad y la eficacia de nuestras gestiones profesionales, actualizando teorías y modelos de ayuda, creando técnicas y estrategias que promuevan individuos y sociedades que gocen de salud mental.

¡Participemos todas y todos de esta iniciativa!

Junta Editora de la Revista Griot

MOSAICO: Invitación a someter propuestas

El Comité Organizador del Segundo Encuentro de Profesionales de la Conducta Humanas en Instituciones Universitarias invita a someter propuestas para la presentación de investigaciones realizadas o en progreso.

Las investigaciones deben ser presentadas según los siguientes criterios:

- Tema de investigación
- Justificación
- Relación con las profesiones de ayuda
- Metodología
- Hallazgos
- Análisis
- Recomendaciones

Las propuestas aceptadas serán presentadas en un espacio de la Escuela de Derecho designado para tal fin. Estarán colocadas para exhibición a lo largo de todo el día.

Espacios limitados

El anfiteatro de la Escuela de Derecho del Recinto de Río Piedras seleccionado para las actividades plenarias del Segundo Encuentro tiene un espacio limitado a 160 personas.

Es importante que todos los interesados en participar en esta actividad nos hagan llegar por correo electrónico la hoja de inscripción que está en la página 55 de este número de la revista.

Esfuerzo de todos

Queremos recordarles a todos nuestros colegas que *GRIOT* es un esfuerzo de todos y todas.

Agradeceremos nos hagan llegar sus artículos, reacciones, comentarios y anuncios sobre actividades relacionadas con nuestras profesiones.

Hagamos llegar esta iniciativa a otros profesionales de la conducta humana.

¡Gracias!

Junta Editora Revista Griot

La timidez en el estudiante universitario: un temor con soluciones

Ángel Villafañe Ed. D., C. P. L.
Consejero del DCODE—UPR/RP

Resumen

Este artículo trata sobre el tema de la timidez en el estudiante universitario. Se define el concepto y se diferencia de la fobia social. También se presentan características de la timidez y algunas estrategias desde la perspectiva de la consejería.

Descriptores: Timidez, fobia social, autoestima.

Abstract

This article deals with shyness in a college scenario. The concept is defined and distinguished from social phobia. Different characteristics associated with shyness are discussed and counseling strategies are presented.

Keywords: Shyness, social phobia, self-esteem.

Desde el 1990 se ha estado trabajando en consejería individual y grupal en diferentes escenarios de trabajo tales como el educativo, de rehabilitación vocacional y en organizaciones no gubernamentales de base comunitaria. Esta experiencia laboral ha permitido observar conductas que pueden afectar el desempeño o rendimiento académico así como la vida personal y social de los estudiantes universitarios. Algunas de estas conductas son: ausencias frecuentes, dificultad en el manejo del tiempo, carencia de hábitos de estudios, baja autoestima y la timidez. Esta última, muchas veces pasa desapercibida por algunos miembros del grupo o de la comunidad, viéndose como algo “normal” o cotidiano. La realidad es que la persona tímida manifiesta un tipo de conducta que afecta tanto su desarrollo académico como personal.

Según el *National Institute for Mental Health* en Estados Unidos y el Instituto Gubel de Argentina (2002), la timidez, es una característica que casi todos tenemos y de alguna manera disimulamos. Es una reacción que consiste en la sensación de impotencia para interactuar en presencia de otras personas, es un temor casi permanente a hacer o decir algo, relacionado con la falta de confianza en sí mismo y también en los demás. La persona tímida suele ser demasiado cautelosa, no se arriesga a equivocarse, a ser rechazada o a resultar inadecuada, sobre todo tiende a creer que no tiene mucho valor o capacidad ante determinadas situaciones, aunque la realidad muchas veces le demuestre lo contrario.

En ocasiones la timidez suele confundirse fácilmente con *fobia social*, pero hay que clarificar que no es lo mismo. Todos tenemos miedos a algunas cosas o situaciones tales como hablar con alguien de mayor jerarquía, a la oscuridad, a las tormentas, a los animales o cualquier otro aspecto que le produzca este sentimiento. Pero cuando el temor llega a tal punto que interfiere en la vida cotidiana y nos priva de disfrutar cosas que podemos hacer con facilidad, es ahí cuando la timidez y los temores propios se convierten en fobias.

Algunos de los criterios que establece el DSM-IV TR (2000) para la fobia social son: un miedo persistente y acusado a situaciones sociales o actuaciones en público por temor a que resulten embarazosas. La exposición a estos estímulos produce casi invariablemente una respuesta inmediata de ansiedad. Dicha respuesta puede tomar la forma de una crisis de angustia situacional. Una de las diferencias entre la *timidez* y *fobia social* o *ansiedad social* radica en que las personas tímidas pueden sentirse muy incómodas cuando están con otros, pero no sienten una profunda ansiedad al anticiparse mentalmente a una situación social y su miedo a afrontar ciertas situaciones no las limita y normalmente, aunque no lo pasen del todo bien las afrontan. En cambio, las personas con fobia social en algunos casos pueden incluso no ser tímidas, pero en ciertas situaciones llegan a sentir altos grados de ansiedad.

Durante estos últimos dieciséis años me he desempeñado como consejero en los escenarios de trabajos señalados, lo que me ha permitido observar conductas similares en muchos estudiantes universitarios y que convergen en un constructo que he llamado *el triángulo del tímido*. Este triángulo consiste en tres conductas, a saber: la madriguera, la mirada oculta y la no presencia.

- La madriguera se manifiesta cuando los estudiantes generalmente son los primeros en llegar al salón de clase o alguna actividad social o cultural y se posicionan al final del lugar o en los asientos de atrás. Esta ubicación a veces les permite no estar visibles, accesibles y hasta pueden en ocasiones pasar desapercibidos. En el hogar o en la comunidad universitaria, generalmente prefieren estar en lugares donde la socialización sea lo más mínima posible.
- Luego nos encontramos con la mirada oculta. Ésta se manifiesta al momento en que se hacen preguntas para el grupo, en conversaciones grupales o en grupos de apoyo u otras actividades como lo puede ser la participación en clase. El estudiante suele bajar la mirada al suelo, buscar otras direcciones para no verse en la obligación de que lo puedan escoger para una participación más activa. Esta conducta puede dificultar su proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que el mismo temor no le permite ser receptor o intercambiar nueva información.
- Por último, está la no presencia. Consiste en una conducta de evitar realizar actividades comunes tales como: comer, hablar, escribir e interactuar con otras personas. Esta persona prefiere escaparse mentalmente del lugar donde se encuentra, recreándose en alguna situación que nada tiene que ver con lo que le rodea en el momento. Comúnmente le hacemos preguntas tales como: ¿dónde estabas? ¿estabas viajando? Generalmente cuando esto sucede la persona se ruboriza y siente mucha vergüenza lo que automáticamente, en muchas de las ocasiones, provoca una conducta de mayor retraimiento. Aunque esta característica puede darse en una persona no tímida, la no presencia en la persona tímida

puede causar rubor cuando otras personas se dan cuenta de que no está presente y no está prestando atención a lo que se está discutiendo.

En muchas ocasiones la persona tímida sufre mucho y es necesario ayudarlo en dos áreas fundamentales que afectan su funcionamiento. Estas son: su autoestima y la toma de decisiones. La autoestima es una base sólida de la personalidad y si esta se afecta, el desarrollo de sus sueños, metas y expectativas de su carrera de vida podrían verse alteradas.

Branden (1999) menciona que la autoestima es el derecho a triunfar y a ser felices; es el sentimiento de ser respetables, de ser dignos y de tener derecho a afirmar las necesidades y carencias. Es lo que creemos que tenemos, nuestras capacidades, nuestro potencial y la forma en que nos enfrentamos a los desafíos de la vida. Su base no solamente está en nuestra forma de ser, sino también en nuestras experiencias a lo largo de la vida. La autoestima se vincula con lo que nos ha pasado, las relaciones que hemos tenido con los demás (familia, amigos, compañeros de estudio, noviazgos, etc.) y las sensaciones que hemos experimentado al relacionarnos con ellos. Esto es de gran importancia debido a que si la persona tiene un bajo nivel de autoestima se puede afectar lo que Branden (1995) señala como los seis pilares que son necesarios para tener un alto nivel de autoestima. De estar impactadas estas áreas la persona está propensa a desarrollar algunas características de la timidez.

Estos pilares son los siguientes:

1. **Autoalertamiento:** Es la práctica de vivir reflexiva y conscientemente. Intentar ser consciente de todo lo que tiene que ver con nuestras acciones, propósitos, valores y metas al máximo de nuestras capacidades y comportarnos de acuerdo a lo que vemos y conocemos.
2. **Autoaceptación:** Rehusar, estar en una relación adversaria consigo mismo. Mientras que la autoestima es algo que experimentamos, la aceptación de sí mismo es algo que hacemos. Aceptarse a sí mismo es estar de mi lado, estar para mí mismo.
3. **Autorresponsabilidad:** Es entender que la persona es personalmente responsable por las decisiones, acciones y la obtención de metas.
4. **Autoafirmación:** Honrar las necesidades, valores y expresarlos abiertamente. Respetar mis deseos, necesidades y valores y buscar su forma de expresión adecuada en la realidad. Esto es equivalente a una negativa de ser falso para agradar a los demás.
5. **Vivir con un propósito:** Usar las capacidades para tener metas valiosas y alcanzarlas. Es vivir con un alto nivel de conciencia y controlar nuestra conducta para que esta pueda concordar con las metas que nos establecemos. integridad personal; comportarse en modos que concuerdan con el conocimiento y el juicio valorativo personal. Correspondencia entre las palabras y el comportamiento.
6. **Integridad personal:** Comportarse en modos que concuerdan con el conocimiento y el juicio valorativo personal. Correspondencia entre las palabras y el comportamiento.
7. Hernández (2004), señala que las personas con una autoestima alta tienden a tener éxito,

satisfacción y seguridad personal y a la inversa, quien posee una autoestima negativa no es capaz de cumplir con sus aspiraciones y tiene más inseguridades.

La toma de decisiones es el proceso de análisis y selección entre las distintas alternativas disponibles para resolver diferentes situaciones de la vida. Éstas se pueden presentar en diferentes contextos: a nivel laboral, académico, familiar sentimental o social. En todo momento se toman decisiones; la diferencia entre cada una de éstas es el proceso o la forma en la cual se llega a ellas (Chiavenato, 1998). La toma de decisiones consiste, básicamente, en elegir una alternativa entre las disponibles, a los efectos de resolver un problema actual o potencial. Este proceso muchas veces es afectado por la timidez en una persona debido a la sensación de impotencia y temor a arriesgarse o equivocarse.

Hasta ahora hemos vistos algunas características de la timidez y su impacto en la persona que la padece. Por tanto se hace necesario presentar algunas estrategias que los profesionales de ayudas (consejeros, trabajadores sociales, consejeros en rehabilitación, psicólogos, entre otros) y profesores pueden utilizar para manejar la timidez.

- Primero, cuando se observa esta conducta en el estudiante es importante integrarlo en trabajos de grupo en los cuales al inicio se le asignan tareas de liderazgo para que desarrolle confianza en sí mismo. A veces se hace necesario sesiones de consejería de manera intensiva para que conozca sus fortalezas y aquellas áreas de mayor necesidad que debe ir trabajando.
- Otro aspecto en el proceso de consejería es llevar al estudiante a que reconozca las características de la timidez, las áreas que se pueden afectar y las consecuencias de esto.
- Una vez identificadas, se ayuda al estudiante a establecer un plan de acción con el consejero para ir manejando la timidez. Generalmente, se comienza por aquellos aspectos que el estudiante considera de mayor prioridad luego del análisis entre ambos.
- Otra técnica ligada a este plan son las asignaciones (Glasser, 1999). Esta técnica se utiliza para manejar el compromiso de él en un tema particular (puede ser la autoestima), lo trae a la sesión para discusión y análisis. Generalmente es otra forma de desarrollar su confianza.
- Unida a ésta podemos utilizar la video-enseñanza. Consiste en que a través de películas el estudiante puede ir aprendiendo nuevas conductas e ir incorporando nuevas formas de acción para vencer la timidez.

Según Lucor.com (2007) la timidez es un problema para millones de personas de todo el mundo pero las estrategias o técnicas que funcionan para algunas personas no son útiles para otras. El sistema de ensayo y error y el deseo de salir adelante son las claves que dan resultado en casi todos los casos. Las personas tímidas deben practicar sus habilidades conversacionales y nunca salir de casa sin una lista de tópicos de conversación interesantes. Un buen conversador siempre tiene preparados temas que les puedan interesar a las personas con quienes va a encontrarse en determinada situación.

Una idea para comenzar a conversar es preguntar a sus amigos y colegas sobre los planes y actividades que ya hayan mencionado en alguna ocasión. Los sucesos de actualidad, el tiempo

y las noticias siempre son buenos temas para entablar una charla. Esté siempre preparado para cualquier encuentro social. Un poco de planificación previa reducirá enormemente su ansiedad. Seguir estos consejos

sencillos lo ayudarán en su lucha por vencer la timidez. Si sufre de timidez extrema, un buen consejo es explicarle el problema a todos aquellos con los que suele encontrarse. La gente suele ser muy comprensiva y lo ayudará si le explica su inconveniente simplemente diciendo que usted es tímido.

En resumen, ser tímido no es sinónimo de poca creatividad. Hay estudiantes que son excelentes en términos de su aptitud creativa. En muchos casos son autodidactas y utilizan estas estrategias según sus necesidades. La timidez es una conducta que puede reducirse gradualmente y en algunos casos, eliminarse. Lo importante es comenzar un proceso de reconocimiento y planificación de metas para lograr minimizar el impacto en su carrera académica y su vida personal.

Referencias

Branden, N. (1995), *Los Seis Pilares de La Autoestima*, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Branden, N. (1999), *La Autoestima de la Mujer: Desafíos y Logros en la Búsqueda de una Identidad Propia*, Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Pág. 41.

Chiavenato, I. (2000). *Introducción a la teoría general de la administración 5 ed/McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V.*

Cinco consejos infalibles contra la timidez. (2007). Recuperado de www.Lucor.com

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition (DSM-IVTR) (1994). American Psychiatric Association, Washington D.C.

Glasser, W. (1999). *Teoría de la elección, una nueva psicología de la libertad personal*. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Fobia social, timidez y ansiedad social (2002). Recuperado de:

[http:// www.hipnosisnet.com.ar/Fobia_Social_Timidez_Ansiedad_Social_17afs.htm](http://www.hipnosisnet.com.ar/Fobia_Social_Timidez_Ansiedad_Social_17afs.htm)

Hernández, P., (2004), *Autodominio* (biblioteca práctica de comunicación), minieditorial Océano, Barcelona España, Pág. 27.

Consejería Positiva: Un nuevo estilo de ayuda

Manuel Antonio Rivera Ed. D., C. P. L.
Consejero del DCODE-UPR/RP

Resumen:

La psicología positiva ofrece nuevas perspectivas para el servicio directo a los clientes en las que no se enfatice tanto en la patología. El artículo plantea la necesidad de una iniciativa similar en el campo de la consejería profesional.

Descriptores: Psicología positiva, consejería positiva, vida placentera, vida comprometida, vida con significado.

Abstract:

Positive Psychology presents new perspectives in client services in which pathological behavior is less marked. This article posits the need for a similar initiative in the professional counseling field.

Key Words: Positive Psychology, Positive Counseling, pleasurable life, committed life, meaningful life.

Escenarios que reclaman respuestas

Según datos suministrados por la Superintendencia Auxiliar en Investigaciones Criminales, en el año 2007 se reportaron 728 asesinatos y homicidios en Puerto Rico. La información iba acompañada de los datos obtenidos para la misma fecha en el año anterior. Se decía que el 2007 había terminado con 20 muertes violentas menos que el 2006, cuando se registraron 748 eventos de esta naturaleza.

En un artículo publicado en el diario *El Vocero*, se comparaba el número de sucesos acaecidos en Puerto Rico con los 493 casos reportados en la ciudad de Nueva York para el mismo

año (Miguel Rivera Puig, *El Vocero*, 5 de enero de 2008). Se dejaba a la reflexión del lector el análisis crítico de un fenómeno social manifestado de manera tan contrastante en una isla de apenas cuatro millones de habitantes y una metrópolis gigantesca de más de ocho millones de personas. No deja de producirse cierta disonancia cognitiva cuando por un lado parece que se nos llama a felicitarnos por el descenso en el número de muertes violentas y por el otro se compara todo el país con una ciudad en la que la cifra del mismo tipo de muertes es relativamente menor en relación a su población. ¿Cómo compara un país con una ciudad? ¿Qué se pretende con este ejercicio?

Resulta curioso que cada vez que se actualizaba la información a lo largo del año, siempre iba acompañada del colofón: “*tantos menos* que el año anterior”, como si la cifra de 728 muertes violentas al final del 2007 quedara desprovista de su significado y alcance social por el hecho de ser menor que el año previo. El mismo fenómeno se está dando en el 2008, cuando a pocos días de haber comenzado el año, se reportan “32 homicidios, 17 menos que a la misma fecha el año pasado” (Jorge Bosque Pérez, *El Nuevo Día*, 20 de enero de 2008). El año no ha cumplido aún sus primeros 31 días y ya el número de muertes sobrepasa los días del mes, pero tal parece que como son 17 menos que en el 2007, debemos sentirnos satisfechos ante un logro difícil de precisar. ¿En qué quedamos? ¿Estamos bien o mal? ¿Es una competencia en la que se obtiene algún galardón especial?

¿Debemos felicitarnos o alarmarnos?

Sin duda alguna, tanto estos datos como otras informaciones relacionadas con el bienestar del país han llamado la atención de los profesionales de la conducta humana. No es para menos. Hablar de 728 muertes violentas significa hablar de igual número de hogares afectados, de planes interrumpidos, de viejos problemas sin solucionar y de nuevos problemas sin fácil o aparente respuesta. Muy probablemente, es hablar también de un elevado número de personas deprimidas o tal vez al borde de la desesperación y de otras que están resentidas, algunas de ellas niños y jóvenes, para quienes la vida ha dejado de tener sentido y acunan ahora en su interior el deseo de una venganza con la que se da al traste toda posibilidad de una vida feliz y productiva, aumentando de manera incontrolada el espiral de violencia que nos afecta a todos.

Añadamos escenarios que nos hablan una y otra vez de hogares sujetos a distintas variantes de violencia doméstica, familias desintegrándose por problemas de comunicación o de fidelidad, embarazos en adolescentes, episodios de violencia entre género, la homofobia que parece invadir algunos sectores de nuestra sociedad y da la impresión de que se justifica cierto tipo de intolerancia. Recordemos el tribalismo político que nos divide de arriba a abajo y que ha dejado de ser motivo de risas desde hace tiempo. Y, ¿por qué no?, hagamos mención de los ya familiares problemas asociados con el alcoholismo y el narcotráfico. De hecho, resulta patético escuchar a agentes del orden relatar escenas de crímenes y decir que en tal o cual sitio hay tantos puntos de droga como quien habla de colmados caseros.

¿Qué hacer? ¿Aumentar el número de instituciones penitenciarias, programas de rehabilitación y reinserción? ¿Repetir estudios sobre estos fenómenos, sabiendo que se va a obtener resultados parecidos? ¿Diseñar estrategias remediales a corto plazo? ¿Lavarnos colectivamente las manos y adjudicar responsabilidad a las familias y a las escuelas, aduciendo que no están cumpliendo con su deber? Aunque, con excepción de la última opción, las primeras puedan dar la impresión de que se está haciendo algo, debemos reconocer que nos estamos quedando muy distantes de identificar e implantar acciones conducentes a soluciones que promuevan cambios radicales y permanentes, lo que equivaldría a ser cómplices en el descalabro social de nuestro país.

Necesidad de un cambio

En su excelente trabajo sobre la estructura de las revoluciones científicas, Kuhn (1962) postula que una comunidad científica ejerce su práctica a partir de unas *conceptualizaciones heredadas* (*received beliefs*) que le sirven de fundamento para elaborar su *paradigma* de análisis y acción profesional. Las premisas recibidas y aceptadas sin cuestionar se convierten en garantes de un saber y hacer científico presentado como verdaderamente ortodoxo y confiable.

Según Kuhn (1962), el quehacer científico *normal* parte de la premisa de que quienes lo ejercen saben cómo son las cosas, es decir, son conocedores de la realidad, por lo que en ocasiones creen tener el derecho de suprimir otras interpretaciones que pueden subvertir el orden establecido. Incluso los trabajos de investigación se limitan a confirmar los logros

obtenidos forzando la información a encuadrarse dentro de marcos conceptuales previamente suplidos y dados por válidos, obstaculizando toda innovación que planteada como posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y promover cambios.

No obstante este esfuerzo por mantener el *status quo*, Kuhn (1962) señala que de cuando en cuando surgen *anomalías* que subvierten la tradición establecida. No son fáciles de explicar o atender según los procesos conocidos y obligan a nuevos planteamientos, reflexiones y acciones, con los que se crean nuevos paradigmas. Estas nuevas gestiones, llamadas por Kuhn *revoluciones científicas*, dan lugar a nuevas modalidades de investigación, formulan nuevas preguntas, seleccionan otros métodos con los cuales se puede llevar a cabo el trabajo de análisis, definen áreas de relevancia, crean o establecen nuevos significados y plantean nuevas reglas. La naturaleza del proceso hace que el mismo provoque en algunas ocasiones cambios abruptos, sacudiendo fuertemente las conceptualizaciones recibidas así como es saber y el obrar establecidos.

Puede ser que en el campo de las ciencias de la conducta humana, o de las llamadas *profesiones aliadas a la salud*, el proceso no se haya dado exactamente como lo describe Kuhn (1962) y no se han identificado tan claramente las anomalías que obligan a nuevos planteamientos, preguntas, investigaciones y postulados.

No deja de ser cierto, sin embargo, que parece que hemos llegado a un callejón sin salida, pues, a pesar de haber sido sumamente creativos en el desarrollo de los más de 400 modelos de ayuda que se han documentado (Karasu, 1986), seguimos atendiendo de la misma manera los mismos problemas y situaciones, algunos de ellos agravados con mayores complejidades sin solucionarlos o resolverlos. Esto, de por sí, nos obliga a revolucionar la manera en que hemos dado por válida nuestra manera de hacer las cosas y preguntarnos si es posible obrar de forma distinta, con mayor originalidad y creatividad.

Podemos ver cómo la conceptualización recibida y aceptada casi sin cuestionar se ha circunscrito a identificar cinco grandes escuelas de pensamiento y acción terapéuticas: la psicodinámica, la conductista, la humanista, la existencial y, recientemente, la cognitiva. Cada una de estas aproximaciones ha desarrollado sus propias teorías de la personalidad, del desarrollo y del aprendizaje, así como su visión particular de lo que es la conducta patológica o

disfuncional y los medios para dar tratamiento y corregir las mismas. A pesar de un diálogo cada vez más frecuente entre algunos profesionales que buscan cierto tipo de integración ecléctica, cada escuela sigue defendiendo sus postulados, escudándose tras un muro de investigación académica y corriendo el riesgo de quedar atrapada en una torre de marfil que ignore su responsabilidad social. De manera parecida a como en sus trabajos a favor de un cambio radical en la educación, Freire (1997, 1999 a, b) señalaba que tanto la escuela como los educadores, en vez de ser agentes de cambio, se habían convertido en agentes de control, algunos profesionales de la conducta parecen haber aceptado como su cometido profesional el rol de reparadores, encargados de enmendar lo que está mal en la vida de muchos en vez de mejorar lo que existe y promover un mayor bienestar tanto a nivel individual como social.

Desde esta perspectiva, la situación actual que atraviesa nuestro país nos obliga a una nueva reflexión que promueva un cambio radical en la manera en que se conceptualizan los servicios profesionales de salud mental que ofrecidos en distintos escenarios. Tres comunidades científicas locales: la consejería, la psicología y el trabajo social, están siendo llamadas con urgencia a una nueva revolución científica teórica y práctica que desemboque en nuevos paradigmas desde los cuales nuestras ofertas de ayuda puedan ser más eficaces y efectivas que lo habido hasta el momento. Echando mano de unas ideas harto conocidas de Piaget (1968, 1972,) y Piaget e Inhelder (1969), debemos llevar a cabo un trabajo de asimilación que permita acomodar la práctica a las nuevas teorías y modelos de ayuda que se van formulando (nuevos eventos en viejos esquemas) y de acomodación, mediante el cual, a su vez, las teorías puedan adecuarse a las prácticas que van surgiendo (viejos esquemas aplicados a nuevos eventos). Esta revolución teórica y práctica deberá tomar en consideración las terapias alternas como la Programación Neurolingüística, la Reflexología y la Psicokinesiología, entre otras, las aportaciones de las neurociencias y los postulados de la llamada *psicología positiva*.

La Psicología Positiva

Al acceder a la presidencia de la *American Psychological Association* en el 1998, Martin Seligman abogó por la necesidad de un espacio que permitiera reflexionar sobre lo que llamó *psicología positiva*. Señaló que a lo largo del siglo XX el quehacer psicológico se había centrado

mayormente en la atención a los disturbios o enfermedades mentales. Se dejó a un lado el estudio sobre mecanismos que propenden a un mayor bienestar y felicidad de las personas que viven sin mayores complicaciones o problemas y el apoyo a personas altamente talentosas, las otras dos metas identificadas al momento. Atribuyó esta línea de desarrollo profesional a las condiciones dadas en los Estados Unidos luego de la Segunda Guerra Mundial, cuando, a partir del Acta de la Administración de Veteranos de 1946, los psicólogos cayeron en cuenta de que podían desarrollar su práctica profesional y generar ingresos económicos respetables centrando su atención en el campo de las enfermedades mentales mucho más que en las otras dos áreas mencionadas.

A estos condicionantes históricos identificados por Seligman (2000), Gable y Haidt (2005) añaden la compasión hacia las personas que sufren y deben ser auxiliadas. Mencionan, también, el desarrollo de las teorías sobre los procesos psicológicos, formuladas desde una perspectiva de déficit más que de fortalezas. Argumentan que algunas de estas teorías están amparadas en estudios sobre la evolución de la especie humana, cuando pensar de manera negativa y obrar consecuentemente pudo haber tenido un valor adaptativo con el cual se respondía a amenazas del ambiente que atentaban contra la seguridad individual y grupal. De hecho, Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer y Vohs (2001) señalan cómo *lo malo* parece ser más fuerte y atractivo que *lo bueno*. Los eventos negativos tienen un mayor impacto que los positivos porque obligan a un estado de alerta ante cualquier peligro posible.

No obstante, sin negar la probabilidad de este último argumento, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) comentan que de la misma manera en que el ser humano parece estar predispuesto genéticamente a prestar atención a eventos de gran peligro para su supervivencia, es posible que también haya una predisposición a los eventos positivos que no dejan de tener su propio valor adaptativo. En efecto, aunque en la crianza de nuestros hijos estamos más alertas a lo que no deben hacer, instruyéndoles en los peligros de ciertas conductas, no es menos cierto que también valoramos y compartimos eventos y experiencias en los que nos sentimos recreados y los cuales intentamos repetir una y otra vez. De ahí que, en vez de seguir dándole vueltas a la noria y quedarnos dentro del mismo marco de reflexión y acción en el que ya se ha dado por válido el argumento de una adaptación evolutiva que incorpora elementos negativos, deberíamos adentrarnos por la ruta que presenta las experiencias buenas y agradables como deseables y

conducentes a una mejor vida individual y social. Ya hay muchas herramientas destinadas a quitar algo de nuestro repertorio de conductas. Hace falta herramientas que nos permita poner algo distinto, construir algo que nos llene de satisfacción y alegría.

El panorama actual se complica aún más al recordar que, en el deseo de ser tomada en serio por la comunidad científica, la psicología adoptó de manera rigurosa, casi inflexible, el uso del método científico como la única manera de validar sus logros y se dejó llevar por el modelo médico, que interpretaba las situaciones presentadas como disturbios, desórdenes o enfermedades. En este modelo, el profesional gozaba de un diferencial de poder que muchas veces le hacía sentirse y proyectarse como especialista en la materia, único conocedor de lo que había que hacer para corregir la situación identificada, *curando* a la persona de su *enfermedad*. A tales efectos, conviene tener presente que muchas de las situaciones presentadas por nuestros clientes se explican desde la perspectiva del desarrollo humano y como tales pueden ser prevenidas de manera eficaz antes de que provoquen cualquier tipo de daño. En cuanto a las funciones del profesional de ayuda, no está de más recordar a White y a Epston (1990), quienes en más de una ocasión han insistido en que, si bien es cierto que somos profesionales en nuestras áreas, la persona que sufre es experta en lo que le está sucediendo y es agente colaborador en el proceso hacia su mejoría y bienestar. Finalmente, haciendo hincapié en la necesidad de una mayor humildad profesional, no debemos perder de vista la abundante literatura que nos dice una y otra vez que muchos de los problemas presentados por nuestros clientes se resuelven por sí mismos con un poco de tiempo y de paciencia y nuestras intervenciones deben ir dirigidas a hacer el proceso lo menos doloroso y lo más ágil posible.

En trabajos posteriores (2000, 2004, 2005), Seligman ha reconocido insistentemente los logros y beneficios alcanzados mediante la atención a todo aquello que afecte adversamente la salud y el bienestar mental y emocional de las personas, procurando entender y aliviar el sufrimiento a la vez que se va reparando las debilidades humanas. El autor señala que se ha descrito correctamente 14 condiciones deficitarias, logrando la cura de dos de ellas y desarrollando tratamientos psicoterapéuticos y farmacológicos para las 12 restantes. No obstante, observa que al haber centrado los esfuerzos en los aspectos patológicos de la conducta humana, se ha descuidado la investigación sobre las condiciones y los eventos que promueven el bienestar y la felicidad de individuos, familias, grupos y sociedades exentas de cualquier tipo de

disfuncionalidad. Gable y Haidt (2005) se sirven de la metáfora de que la psicología ha podido llevar a las personas de negativo ocho a cero pero aún no han podido llevarlas de cero a positivo ocho.

La revista profesional *American Psychologist* dedicó el número de enero de 2000 a tratar este tema, destacando que, si bien la psicología había logrado grandes avances en la comprensión de eventos como el racismo, la depresión clínica, la violencia y la autoestima, no se podía decir lo mismo con respecto a asuntos como las condiciones necesarias para alcanzar niveles altos de felicidad o la naturaleza y las ventajas del compromiso cívico. Hacía falta, entonces, establecer un equilibrio entre las diferentes vertientes del trabajo psicológico a fin de que se pudiera abarcar la totalidad de la experiencia humana, promoviendo iniciativas e intervenciones de corte positivo y optimista que complementen las que se han venido aplicando con éxito desde hace un tiempo.

Los promotores de la psicología positiva no afirman que los trabajos psicológicos realizados hasta el presente hayan sido inútiles o de poco provecho. El adjetivo *positivo* no pretende decir que todo lo anterior ha sido negativo o inútil. Entienden, más bien, que la psicología debe atender por igual lo negativo y lo positivo de la experiencia humana. Limitarse a la dimensión patológica desembocaría en la implantación casi exclusiva de acciones reparativas, ciertamente importantes y necesarias, descuidando el estudio de las fortalezas y las virtudes que llevan a las personas a optar y trabajar por una mejor vida para ellos y los suyos. Se trata de establecer un balance entre lo que está bien y está mal en la vida de las personas y las sociedades, logrando identificar medios que permitan promover lo primero como opción y acción principal al tiempo que se atiende lo segundo como necesidad igual de importante, pero desde otro plano. Para quienes están comprometidos con este nuevo paradigma, las intervenciones y los tratamientos no deben limitarse a arreglar lo que está dañado. Se debe incluir, además, el cuidado de todo aquello valorado como bueno para conducirlo a un nivel de excelencia óptima, en la confianza de que al obrar de esta manera se irán eliminando paulatinamente aquellas experiencias que conducen al dolor y al sufrimiento.

De qué se trata

Sin pretender una definición única y exhaustiva de la psicología positiva, podemos describir la

misma como la rama de la psicología que se dedica al estudio de las condiciones y los procesos que promueven el desarrollo y el funcionamiento óptimo de las personas, los grupos y las instituciones. Más que centrarse en la creación del desorden, busca identificar aquellos elementos motivacionales que llevan a las personas a creer con convicción que la vida merece vivirse y a moverse hacia una vida plena y satisfactoria. Admitiendo la existencia de eventos negativos en la vida, aceptando que muchos esfuerzos e iniciativas profesionales se quedan cortos de las metas propuestas y rechazando una visión exageradamente optimista de las cosas, la psicología positiva promueve el estudio de todo el panorama de la experiencia humana a partir de *la persona promedio* (si es que dicho ser existe), fijando la atención en temas relacionados con la felicidad, la experiencia óptima, o *flow*, la creatividad, los valores y las fortalezas personales. Incorpora, además, el análisis de los talentos, el fenómeno de la *resiliencia*, la espiritualidad, la calidad de vida, la satisfacción en el trabajo, el bienestar subjetivo y las emociones positivas como elementos que inciden en la consecución de una vida plena y balanceada.

Nada surge en el vacío. Ningún paradigma parte de cero. Retomando y renovando ideas mucho más antiguas, la psicología positiva ha reincorporado ideas de la filosofía aristotélica sobre *la vida buena* así como temas relacionados con la búsqueda de la felicidad. Al desarrollo de la psicología positiva han contribuido grandes figuras en el área de la psicología. Gable y Haidt (2005) mencionan a William James en el 1902, y su idea de *atención saludable* (*healthy mindedness*), a Gordon Allport, en el 1958 y su interés en las características humanas positivas y a Abraham Maslow, en el 1968, y su insistencia en que se estudiara a personas saludables en vez de personas enfermas. Duckworth, Steen y Seligman (2005) incluyen las ideas de Freud, en el 1933, sobre el principio del placer, las aportaciones de Jung, en el 1955, sobre la plenitud personal y espiritual, la conceptualización de Adler, en el 1934, sobre los esfuerzos individuales motivados por el interés social y los trabajos de Frankl, recopilados en el 1979, sobre la búsqueda de significado en las situaciones más adversas. Conviene añadir, además, las muchas aportaciones de Aaron Beck, en especial sus trabajos sobre la depresión (1972, 1979) y sobre las bases cognitivas del coraje, la hostilidad y la violencia (1999), ya que en ellos presenta ideas que tocan tangencialmente los postulados de la psicología positiva. La triada diseñada por Beck, en la que la manera en que la persona se ve a sí misma, al mundo y el futuro sirve como barómetro de una posible depresión puede también utilizarse como indicador de cogniciones y

conductas encaminadas a una vida positiva. De modo parecido, es importante mencionar las contribuciones de Joan Borysenko (1987, 1991, 1993, 1994) en lo que se ha venido a llamar la *psiconeuroinmunología*.

Gable y Haidt (2005) enumeran entre las áreas de interés más recientes en el quehacer profesional de la psicología positiva el desarrollo del apego, el optimismo, el amor, la inteligencia emocional y la motivación intrínseca, así como la gratitud, el perdón, la inspiración, la esperanza, la curiosidad y la risa. Hacen referencia a estudios validados empíricamente sobre el desarrollo óptimo de comunidades étnicas marginadas que viven en la periferia de los centros de poder y decisión y que, no obstante, salen adelante, a veces con un grado de satisfacción verdaderamente admirable.

Seligman y Csikszentmihalyi (2000) postulan que el campo de acción de la psicología positiva se centra en las experiencias subjetivas valoradas positivamente. Desde esta perspectiva, se examina el sentido de bienestar, de satisfacción y complacencia relacionados con eventos pasados, los sentimientos de alegría, felicidad y participación óptima (*flow*) en el presente y la esperanza y el optimismo de cara al futuro. A nivel individual, abunda en los rasgos y las características relacionados con la capacidad de amar y ser amado, el valor, las destrezas interpersonales, la sensibilidad estética, entre otros. A nivel grupal, centra su atención en las virtudes como la solidaridad, la responsabilidad, el altruismo, la tolerancia y la ética del trabajo, así como en las instituciones que mueven a las personas a una mejor participación ciudadana.

Conscientes de críticas que describen la psicología positiva como una conceptualización exageradamente optimista, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) argumentan que este nuevo modelo de reflexión y acción no descansa en vanas ilusiones, en modas, en autodecepciones, ni siquiera en la fe de corte religioso, sino en la adaptación de lo que es mejor del método científico para intentar entender y solucionar los complejos problemas de la conducta humana desde lo que es cualitativamente mejor de esa misma experiencia. Desde aquí es posible elaborar un trabajo de prevención que incorpore los valores personales y grupales a fin de que las situaciones deficitarias que se han venido atendiendo a lo largo de los años no sigan provocando estragos en las personas.

Duckworth, Steen y Seligman (2005) insisten en que lo positivo de esta nueva manera de hacer

psicología no radica en la ausencia de lo negativo. Eliminar las fuentes del sufrimiento no produce automáticamente la felicidad. Tener riquezas no lleva a sentir inmediatamente una alegría duradera. Al contrario, acceder a un mayor bienestar económico conduce muchas veces a nuevas ansiedades y preocupaciones que terminan por afectar la salud física y emocional de las personas. Hace falta identificar aquellos elementos que contribuyen a una visión más positiva e incorporarlos en nuevas conductas. Por otro lado, para evitar caer en el error de equiparar la psicología positiva con el nivel de desarrollo económico o político del que se goza, conviene recordar que personas que viven en condiciones verdaderamente abyectas se sienten muy contentas con lo que tienen y a todas luces están verdaderamente realizadas, incluso más que algunas personas que viven en ambientes pretendidamente más desarrollados.

Alejándose, entonces, de las maneras en las que se ha venido construyendo el entramado ideológico y práctico de la psicología tradicional, la psicología positiva procura distanciarse de un enfoque deficitario en el que los problemas son interpretados como enfermedades, disturbios o desórdenes y orienta sus esfuerzos a partir de la búsqueda de la *felicidad*. Conscientes de las dificultades inherentes a todo intento de definir satisfactoriamente lo que se entiende por este constructo, Seligman (2002) organiza el tema en tres grandes dimensiones o dominios con los que pretende describir distintas características y experiencias:

- La primera dimensión hace referencia a la *vida placentera*. Abarca las emociones positivas acerca del pasado, el presente y el futuro. Las emociones positivas sobre el pasado incluyen la complacencia, la satisfacción y la serenidad. Las que tienen que ver con el presente incluyen los placeres somáticos y los placeres complejos que requieren aprendizaje. Las emociones positivas que miran hacia el futuro incluyen el optimismo, la fe y la esperanza. En efecto, todos sabemos por nuestra experiencia personal y profesional que es prácticamente imposible ayudar a una persona si no se fomenta la esperanza en una vida mejor y la firme convicción de que dicha vida es posible.
- La segunda dimensión hace referencia a la *vida comprometida*. Consiste en el uso adecuado de los talentos y habilidades personales y desemboca en lo que Aristóteles llamó *la vida buena*. La nota característica de esta dimensión es la gratificación que siente la persona al haber alcanzado una meta no empece los costos de la misma. Seligman, Parks y Steen (2004)

proponen como ejemplo actividades que exigen gran concentración, esfuerzo y perseverancia pero que hacen sentir que todo ha valido la pena.

- Finalmente, la tercera dimensión abarca la *vida con significado*. Abarca la pertenencia a instituciones y grupos que promueven una mejor calidad de vida, de manera especial, la familia, la comunidad y la escuela. No obstante, a juicio del que suscribe, esta dimensión debería ser llamada con otro nombre, tal vez el de *vida compartida*, aceptando la riqueza de los valores añadidos que aporta el pertenecer a grupos que abren las puertas a nuevas maneras de ser y de obrar y que llevan a superar el egoísmo que separa a las personas llevándolas a cooperar más que a antagonizar entre sí. El constructo *vida con significado* podría referirse, entonces, al sentimiento de bienestar interior que permite conservar la calma y la serenidad aún en medio de las situaciones más adversas, como puede ser quedar con algún tipo de impedimento a raíz de un accidente o una enfermedad, ser perseguidos por alguna instancia política injusta o estar atravesando cualquier tipo de pérdida.

Hacia una consejería positiva

La Ley 147 del 9 de agosto de 2002 define la consejería profesional como un “proceso de ayuda que tiene lugar a través de una relación personal y directa en la cual se utilizan teorías, principios, métodos y estrategias basados en el conocimiento científico para promover el desarrollo y el bienestar integral de las personas.” Precisamente la búsqueda de este bienestar debe servir como norte para que en la práctica de nuestra profesión podamos desarrollar una consejería de corte positivo al estilo de la profesión hermana.

La consejería profesional se sirve de las conquistas de la psicología y el trabajo social. Utiliza teorías de la personalidad, del desarrollo y del aprendizaje elaboradas mayormente por psicólogos. Se vale de técnicas de intervención procedentes del trabajo social y de la psicología. Se diferencia de las otras dos profesiones, sin embargo, por su enfoque eminentemente educativo y sus acciones encaminadas a la prevención de situaciones de peligro o daño. Tiene entre sus metas devolverle a la persona el control y el poder sobre su propia vida, ayudándola a identificar obstáculos, a redefinir metas y a desarrollar mecanismos para alcanzar un mayor bienestar.

No obstante, en Puerto Rico, es una profesión en busca de su identidad. Abona a este hecho el que muchos consejeros y consejeras profesionales comenzaron como orientadores escolares, título ocupacional actualmente en desuso, y limitaron su práctica al escenario escolar. El cambio de nombre no sólo supuso una nueva manera de llamar la profesión y los profesionales. Ha sido un verdadero cambio cualitativo para el cual muchas personas que ejercen la profesión no estaban preparadas y puede haber originado cierto sentido de confusión y malestar que es preciso atender para beneficio de los profesionales y la población atendida.

Hace falta redescubrir y recuperar la idea del consejero y la consejera como depositarios de las tradiciones que dan vida a un pueblo, de la sabiduría que orienta las decisiones a tomar a lo largo de la vida y como guías que abren camino y acompañan a los demás caminantes. Es preciso tener presente, también, que la consejería es ciencia de la conducta humana y profesión aliada a la salud. Como ciencia, debe aprender a proceder según el método científico, sin que esto la lleve a negar otros posibles medios de acceder al conocimiento y a la comprensión del fenómeno tan complejo que estudia. Como profesión que trabaja por la salud de las personas y los grupos, debe mantener como norte la idea de que trabaja como aliada con personas que buscan alivio a su dolor o mejorar sus condiciones de vida. En ambos casos, debe estar abierta a nuevas hipótesis, teorías y modelos de conceptualización e intervención evitando caer en la trampa de una dinámica consumista que acepta y vende todo por igual.

Es preciso, además, recordar que, además de ciencia y profesión, la consejería es arte. Los consejeros y las consejeras están llamados a ser creativos en sus intervenciones, conceptualizaciones y tratamientos, partiendo de la materia prima que no es otra cosa que la persona que busca ayuda y que necesita sentir que hay esperanza en una vida mejor. Este arte de aconsejar sólo será posible si tenemos claro cuál es nuestro punto de partida, ya que lo contrario sería no tener meta a la cual llegar. Es desde estos parámetros que las iniciativas educativas y preventivas propias de la consejería pueden enriquecerse de una visión positiva de la persona y de la profesión, sin descuidar los talentos propios como profesional, particularmente la intuición que muchas veces sirve de norte. Como arte, deberá integrar todo lo que se identifique como fortaleza del cliente y pueda servir a adelantar el proceso de ayuda. De manera especial, y gracias a las conquistas ideológicas de los últimos años, la dimensión espiritual de la persona, su visión de la vida y del mundo.

La consejería profesional está llamada a trabajar en un escenario en el que el insularismo permea por todos los rincones y en ocasiones hace creer que no se puede producir nada de valor localmente. Debe responder al fatalismo y al pesimismo nacional que lleva a muchos a darse por vencidos ante de comenzar a luchar, ya sea dudando de sus propias capacidades o desconfiando de quienes van a su lado. Y debe ser creadora de un futuro distinto a nuestros muchos presentes abrumadores y generadores de tensión y ansiedad, motivando y animando a quienes tal vez se sientan cansados por el peso de la vida o vivan presos de sus propias mentiras.

Referencias

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5, 323-370.

Beck, A. (1972). *Depression: causes and treatments*. PA: University of Pennsylvania Press.

Beck, A. (1979). *Cognitive therapy of depression*. NY: The Guilford Press.

Beck, A. (1999). *Prisoners of hate: The cognitive basis of anger, hostility, and violence*. NY: Harper Collins.

Borysenko, J. (1987). *Minding the body, mending the soul*. NY: Bantam Books.

Borysenko, J. (1991). *Guilt is the teacher, love is the lesson*. NY: Warner Books. Borysenko, J. (1993). *Fire in the soul: A new psychology of spiritual optimism*. NY:

Warner Books.

Borysenko, J. (1994). *The power of the mind to heal*. Carson, CA: Hay House.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico (2002). *Ley 147/2002: Para reglamentar la práctica de la consejería en Puerto Rico*.

Freire, P. (1997). *Política y educación*. (46^{ed.}) Madrid: Siglo XXI. Freire, P. (1999). *Pedagogía del*

oprimido. (52^{ed.}) Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad*. (48^{ed.}). Madrid: Ediciones Morata.

Gable, S., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of general Psychology*. Vol. 9, No. 2, 103-110.

Karasu, T. B. (1986). The specificity versus non-specificity dilemma: Toward identifying therapeutic change agents. *American Journal of Psychiatry*. 143 (6), 687-695.

Kuhn, Th. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Lee, A., Steen, T., & Seligman, M. (2005). Positive Psychology in clinical practice.

Annual Review of Clinical Psychology. 1, 629-651.

Piaget, J. (1968). *Six psychological studies*. NY: Vintage Books.

Piaget, J. (1972). *To understand is to invent: The future of education*. NY: Viking Books.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*. Vol. 55, No. 1, 5-14.

Seligman, M., Parks, A., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life.

Recuperado de: www.ppc.sas.upenn.edu/balancedpsychologyarticle.pdf

Seligman, M., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*. Vo. 60, No. 5, 410-421.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. NY: W. W. Norton.

Proyecto sobre Progreso Académico Segundo semestre del año académico 2006-2007

Georgina Bueno Delgado Ph.D., D.C.S.W.

Trabajadora Social del DCODE – UPR/RP

“Sólo aprende aquel que se compromete a aprender” (Quintana, 1995)

Resumen:

Este artículo revela los resultados de un proyecto piloto llevado a cabo en el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico durante el primer semestre académico 2006-2007 (agosto a diciembre 2006). Se ofreció ayuda individual y grupal a un grupo de estudiantes que, por diferentes razones, obtuvieron un promedio académico menor de 2.00. El objetivo fue ofrecerles la oportunidad de atender aquellas situaciones o dificultades que pudieran haber sido un obstáculo en el logro de sus metas académicas y así evitar que cayeran en estatus probatorio o en una suspensión. Los hallazgos revelan la respuesta de ésta población a éste método de intervención y los beneficios obtenidos.

Descriptores: estudiantes universitarios, progreso académico, dificultades estudiantiles.

Abstract

This article reveals the results of a pilot project implemented in the University of Puerto Rico Rio Piedras Campus during the first semester 2006-2007. It was provided individual and group counseling to a group of students with lower grade point averages. The objective was to offer them the opportunity to work with situations that have hindered their academic goals. The findings reveal benefits of intervention method to the sample of the study.

Keywords: college students, academic progress, student difficulties.

Introducción

Las primeras bases educacionales se adquieren en el seno del hogar, pero éstas se van ampliando a medida que el individuo se expone a una educación formal básica, elemental y superior. La misión de las instituciones universitarias es facilitar el desarrollo óptimo del individuo a través de la adquisición de una educación superior. Por lo tanto, al concepto de universidad le comprenden una serie de atributos que la caracterizan y describen. Es la cuna del saber, portadora de la historia de la humanidad, baluarte de la conservación de las costumbres y la herencia cultural, promotora de la identidad de los pueblos, laboratorio del saber y facilitadora del proceso de desarrollo del ser humano.

Kowalski & Cangemi (1983) consideran que las universidades se desarrollan para servirle de vehículo al ser humano en el logro de sus metas, que de lo contrario no podría alcanzar solo y la meta principal es ayudar a cada estudiante a desarrollar su potencial pleno, porque cada estudiante es un individuo único y necesita ser reconocido como tal. En su análisis proponen que éstas deben establecer su filosofía tomando en consideración la naturaleza del hombre y la forma como éste se agrupa, de tal manera que le ofrezca al estudiante la mejor oportunidad para crecer, desarrollar sus talentos, habilidades y además aportar a la sociedad. Estas deben enseñar a la gente a cómo manejar su vida y desarrollar sus potencialidades al máximo y para esto, se debe tomar en consideración su complejidad como individuos, su autodeterminación, la parte racional y emotiva y el aspecto social en el que se desempeñan. Por otra parte, opina Quintana (1995), que la sociedad del siglo XXI exigirá estudiantes con capacidad de formarse y de aprender continuamente; por lo que se requiere de una estructura de mejoramiento constante donde el estudiante sea dueño y cliente del aprendizaje y tenga los recursos disponibles para desarrollar destrezas dirigidas a la solución de sus problemas.

Los programas de ayuda al estudiante, entre los cuales ocupan un lugar prominente la orientación y la consejería, contribuyen a que la educación secundaria alcance sus metas, incluyendo el desarrollo pleno del estudiante. Su efectividad se debe medir y evaluar en términos de cómo se facilita el logro de las metas académicas del estudiante y en su contribución a que este desarrolle las destrezas necesarias para enfrentarse a la solución de sus dificultades; no solamente durante su vida académica, sino también a lo largo de su vida.

1.2. Justificación

La Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico le impone, por mandato de

ley, al Departamento de Educación la función básica de educar a sus ciudadanos. De igual forma establece que en Puerto Rico toda persona tiene derecho a tener una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales (Nevares, 1996). Por ende, la Universidad de Puerto Rico es la institución principal de educación superior pública del pueblo puertorriqueño, creada mediante legislación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, con el objetivo de procurar la formación plena de sus estudiantes.

Es así que todas sus metas van dirigidas a sustentar la calidad de la enseñanza, siendo la sexta meta de particular importancia porque presenta la razón de ser de la Universidad. En la misma declara que se deben crear en el Recinto las condiciones que permitan elevar el nivel de vida universitaria que propicie el enriquecimiento intelectual, cultural y el desarrollo integral del estudiante (Universidad de Puerto Rico, 1989-90). Para lograrlo presenta entre sus objetivos el fomentar una mayor vinculación y participación activa de los estudiantes en la vida universitaria y brindar servicios académicos de calidad en las áreas de orientación y ayuda al estudiante para atender sus necesidades e inquietudes.

Por tal razón, en 1943 se fundó el Decanato de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico del Recinto de Río Piedras como junta de servicio al estudiante, encaminado al logro de la misión general de la Universidad de Puerto Rico. Tiene la responsabilidad, a través de sus diversos programas, de proveer servicios dirigidos a promover el bienestar del estudiante, su formación integral y el logro de sus metas académicas. Entre sus programas de servicio cuenta con el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE), el cual ofrece servicios de orientación y consejería, a nivel individual y grupal, en el área educativa, vocacional, personal y familiar de manera que el estudiante pueda alcanzar sus metas y su desarrollo personal.

Los estudiantes aceptados a la Universidad de Puerto Rico son aquellos que obtienen altos índices de aprovechamiento académico en la escuela superior y en el examen de ingreso a la Universidad; por lo tanto se espera que tengan éxito en sus estudios universitarios. Sin embargo, una gran cantidad de estos no obtienen el progreso académico esperado, caen en estatus probatorio y corren el riesgo de ser suspendidos por no cumplir con los requisitos mínimos de retención.

Por consiguiente, como profesional de ayuda en DCODE considero que se deben dirigir diferentes esfuerzos para ayudar a esta población de estudiantes con bajo promedio, o sin progreso académico; razón por la cual se llevó a cabo este proyecto.

1.3. Revisión de Literatura

1.3.1. Variables que se Interponen en el Éxito de los Universitarios

El mundo universitario representa, para muchos estudiantes, un ambiente más demandante al que se han enfrentado antes en la escuela superior. Con frecuencia, dificultades no resueltas en su desarrollo, unidas a las nuevas exigencias académicas, propician la acumulación de mayores tensiones y frustraciones, que de no ser manejadas a tiempo, pueden exponerlo al desánimo y al fracaso académico. Además, durante el transcurso de los años universitarios el estudiante confronta diferentes situaciones, propias de su vida estudiantil y de la etapa de desarrollo en la que se encuentra, las cuales se ve forzado a atender, asumir posiciones y tomar decisiones. Esto lo hará dependiendo de sus características de personalidad, experiencias previas, los recursos y fortalezas psicológicas con que cuente. Se enfrenta a unas exigencias académicas, donde se requiere ciertas destrezas de estudio a la vez que debe interactuar y adaptarse a un medioambiente nuevo y diferente para él.

Whitaker (1996) opina que cada estudiante en algún punto de su carrera necesita ayuda. Hay quienes, señala, necesitan información crítica para entender tareas y clases, otros tienen todos los elementos necesarios pero no saben desarrollar las estrategias en algunos aspectos de su desarrollo, otros pueden tener la información y las estrategias, pero no tienen acceso a una retroalimentación que les dé validez y dirección en aspectos claves de su desarrollo; en algún punto de su carrera universitaria esas deficiencias pueden afectar su desarrollo y el progreso académico deseado. Estas necesidades pueden ocurrir abruptamente, en forma de crisis, o paulatinamente; no importa la forma en que se manifiesten requieren algún tipo de ayuda para evitar el colapso y facilitar su óptimo aprovechamiento y desarrollo.

A principios de la década de los años setenta, Blane y Mc Arthur (1971) elaboraron un recuento de los problemas que usualmente presentan los estudiantes en el ambiente universitario los cuales se interponen en el éxito académico, a saber: dificultades para estudiar, soledad, temor a hablar en el salón de clase, indecisión vocacional, inconformidad, irresponsabilidad, conflictos con sus familias, incapacidades físicas y problemas típicos de veteranos de guerras.

Por otra parte, opinan Kowalski & Cangemi (1983), que los estudiantes que no salen bien en los estudios son los que sufren de pobre motivación, tienen hábitos inadecuados de estudios, metas vocacionales inciertas, falta de interés en los estudios, son inmaduros en sus actitudes y percepciones, tienen lagunas académicas, falta de iniciativa, dificultades financieras, son indecisos, desorganizados, carentes de independencia intelectual, son personas que tienden a posponer las responsabilidades académicas, no se identifican con la vida universitaria y no se involucran en actividades en el ambiente

universitario. Nieves (1999) a su vez, resume en siete los problemas que afectan a los estudiantes universitarios, los cuales divide en las categorías de conducta, afectivos, imaginarios, cognitivos, interpersonales, los que están de moda y drogas.

Estudios realizados en siete universidades de Estados Unidos, las de Georgia, Iowa, Wisconsin, Pennsylvania, Nueva York, Hollins College y Princeton, demostraron que las principales causas por las cuales los estudiantes fracasan académicamente y se ven obligados a abandonar la universidad, según Kowalski & Cangemi (1983) son por razones personales, económicas, emocionales, físicas, psicológicas y ambientales. Se encontró que el 70% de los desertores podían haber terminado sus estudios porque tenían la habilidad intelectual para realizarlos satisfactoriamente. Señalan estos autores que en otro estudio realizado en la Universidad de Midwestern con 250 estudiantes que no estaban perseverando en sus estudios, se encontró que las causas por las cuales fracasaban se debía al medio ambiente en su hogar, en la universidad, a factores académicos, personales y al valor que le habían dado a la educación en escuela superior.

Gardener y Jewler (1997), basándose en los hallazgos de diferentes estudios, postulan que los antecedentes académicos, personales, culturales y sociales son las principales variables que afectan el éxito de los estudiantes. También estudios realizados por Cabrera, Castañeda y Nora (1993) indican que hay una combinación de factores internos y externos que influyen en la retención de los estudiantes; entre estos, el compromiso de la institución universitaria, el compromiso del estudiante con su meta, su integración social, la influencia de otros factores y actitudes financieras. Sostienen que se repite en los hallazgos de diferentes investigaciones el hecho de que trabajar mientras se estudia está negativamente asociado con la perseverancia en los estudios y que la retención está fuertemente influenciada por factores académicos como lo es el promedio de escuela superior y las calificaciones del primer semestre en la universidad.

Igualmente Rudra (2000), al evaluar los resultados de numerosos estudios realizados en este campo resume cuatro factores como los más significativos en el éxito o fracaso de los universitarios a saber: factores demográficos, académicos, influencias sociales y consideraciones económicas. Li y Killian (1999) encontraron datos parecidos en una investigación con estudiantes que abandonaron los estudios sin obtener un grado; sus razones fueron académicas, personales y económicas. Finalmente, Tinto (2002:1) sostiene que *los estudiantes abandonan los estudios por diversas razones individuales o de la universidad*. Las razones individuales, expone, son académicas, de ajuste, indecisión, inseguridad, falta de compromiso, aislamiento y económicas.

Por otra parte, existen barreras que, según Nieves (1999), impiden estudiar efectivamente y las denomina como afectivas, de conducta, cognitivas y relacionadas con los estudios. Las afectivas, las relaciona con las sensaciones físicas de ansiedad que a su vez acarrearán respuestas emocionales como los latidos rápidos del corazón, músculos

tenso, sudor en las manos e hiperventilación. Las de conducta, argumenta, se relacionan mayormente con la desorganización en la distribución y manejo del tiempo y en posponer las responsabilidades para lo último. Las cognitivas con el patrón de pensamientos negativos que vienen a sabotear el estudio.

El estudiante se enfrenta a tres grandes retos, según Whitaker y Slimak (1993). El primero, señalan, es la necesidad de estar a tono con el desarrollo esperado para su edad; pues cada período conlleva aspectos y destrezas que deben ser alcanzadas para cumplir con las expectativas de su grupo y la sociedad. Sugieren que en la universidad se espera que el estudiante sepa expresarse y comunicarse en forma asertiva, manejar sus sentimientos e impulsos como el coraje, los celos, la amargura; haya establecido su identidad propia como sus preferencias, sexualidad, intimidad e individualismo y haya desarrollado su sentido de acercamiento y pertenencia con la familia, las raíces culturales y sus metas ocupacionales e intelectuales. La segunda categoría de retos la asocian con el desarrollo en los años de universidad que conllevan crisis predecibles en las cuales los estudiantes, algunas veces se encuentran sumergidos; estas surgen cuando las destrezas desarrolladas para manejar los acontecimientos no funcionan para estabilizarse y mejorar. En un porcentaje notable de los estudiantes la crisis ocurre cuando encuentran rechazo en sus relaciones románticas, divorcios, la muerte de los padres, experimentan desórdenes alimenticios, abuso de drogas, fracasos académicos; todo esto acarrea confusión, alarma y profundas heridas. Si las crisis no se resuelven adecuadamente, según Whitaker y Slimack, pueden destruir desarrollos alcanzados y llevarlos a experimentar regresiones; correr el riesgo de manifestar comportamientos compensatorios disfuncionales o afectar su sentido del yo. La tercera categoría de retos que formulan, es el llevarlos a descubrir que los problemas de su familia de origen, eventos traumáticos históricos, abuso crónico durante la niñez, los han llevado a desarrollar un sólido auto concepto perjudicial para ellos; como consecuencia, puede resurgir una estructura de personalidad caracterizada por ansiedad, expresiones emocionales restringidas, algunos déficits y un sistema de funcionar negativo y evasivo.

Gold (1995) presenta una técnica utilizada para ayudar en casos donde los patrones familiares interfieren en el proceso de adaptación a la universidad. En este proceso entran en juego aspectos de la familia de origen con los de la gran familia universitaria, la separación del hogar, la búsqueda de identidad y el deseo de éxito. Utilizando el método del genograma se exponen los vínculos familiares, patrones de conducta, elementos positivos y negativos heredados y sus ventajas y desventajas. Como resultado logró la retención y ajuste saludable de los casos trabajados con este método de intervención.

Se puede deducir que las dificultades que confrontan hoy día los universitarios no han cambiado en el transcurso del tiempo, sino que por el contrario son más variadas y complejas. En resumen, las dificultades más comunes que experimenta el universitario son las relacionadas con pobres destrezas de estudios, deficiencias académicas, las que

acarrea de su familia de origen, la forma como se enfrenta a trabajar los retos y barreras del medio ambiente, la interacción con otros y el proceso de ajuste a la vida universitaria; entre otras. Dependiendo de sus fortalezas internas, sus características de personalidad y los recursos con que cuenta del medio ambiente, este sabrá enfrentarse a ellas de forma positiva o de lo contrario se verá afectado adversamente en el logro de sus metas académicas y su desarrollo personal.

1.4. Aportaciones

Se pretende, a través de este proyecto, ofrecer ayuda a nivel individual y grupal a aquellos estudiantes, que por diferentes razones, obtuvieron un promedio académico menor de 2.00. Esto con el propósito de ofrecerles la oportunidad de atender aquellas situaciones o dificultades que pudieran haber sido un obstáculo en el logro de sus metas académicas. Se espera que estos estudiantes puedan subir su promedio y evitar caer en estatus probatorio o en una suspensión.

Además, la respuesta individual y grupal de esta población y los resultados del análisis de los datos obtenidos en la implantación de este proyecto servirán para evaluar si el esfuerzo realizado en este método de intervención es el más indicado para ayudar a esta población de estudiantes. Holmes (1992) indica que examinar e indagar los problemas de los individuos en grupos pequeños en el medio ambiente natural de la vida diaria, en donde los confrontan, ayuda a obtener un mejor entendimiento de sus sentimientos y actitudes porque esto requiere una auténtica interacción entre el investigador y los sujetos cuyas vidas están siendo impactadas. En este caso se ayuda a generar soluciones a los problemas y a la vez se realiza un proceso de investigación. De esta forma los métodos de investigación, añade, no interfieren con la vida del estudiante sino que, por el contrario, le facilitan una serie de alternativas y posibilidades de mejoramiento y superación.

Metodología

2.1. Escenario y Población

Este proyecto se llevó a cabo en el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil, durante el segundo semestre del año académico 2006-2007 (enero a mayo 2007).

Los estudiantes que participaron fueron los que en el primer semestre del año académico 2006-2007 (agosto a diciembre 2006) obtuvieron un promedio menor de 2.00 y cursaban estudios de bachillerato en el Recinto de Río Piedras.

2.2. Selección de la Muestra y Procedimiento

Participaron 804 estudiantes de bachillerato, que de acuerdo al Banco de Datos de la Oficina del Registrador, eran todos los que aparecían registrados con un promedio menor de 2.00, al inicio del segundo semestre del año académico 20062007.

A principios del mes de enero de 2007, se procedió a solicitar al Registrador, Sr. José Aponte, un listado de todos los sujetos mencionados. Posteriormente, se logró acceso a las direcciones de todos a través del Centro de Cómputos del Recinto.

De esta lista de 804 nombres de estudiantes, se procedió a la selección de la muestra sacando un subgrupo al azar de esta población. De la lista Maestra se seleccionaron los primeros 100 números nones. De esta forma se produjo una lista de 100 estudiantes a quienes se les ofreció la oportunidad de asistir durante el semestre a un taller de orientación grupal.

A los restantes 704 estudiantes se les invitó a recibir ayuda a nivel individual en DCODE, pasando por el proceso de *Intake* y siguiendo el mismo protocolo que se utiliza para atender a todos los estudiantes que solicitan ayuda individual en este departamento.

En la selección de los candidatos que participaron de los talleres grupales en este proyecto es meritorio aclarar que, siguiendo los criterios requeridos de una investigación, la selección de la muestra es apropiada, porque se seleccionaron 100 estudiantes o sujetos. Esta distribución, según Hernández & otros (1991) y Royse,

D. (1999), es normal porque en una muestra de 100 casos o más, tienden a distribuirse normalmente. En la distribución de las variables en Ciencias Sociales, en poblaciones grandes, esta proporción sirve para el propósito de Estadística Inferencial sobre los valores de una población; a esto se le denomina *Teorema de Límite Central*.

2.3. Instrumento de Medición

Para evaluar la eficacia de los talleres se utilizó la Hoja de Evaluación de Actividades Grupales que utilizan los docentes de la consejería de DCODE para evaluar cada actividad grupal que ofrecen. Esta consta de 7 reactivos con aseveraciones donde los sujetos, utilizando la Escala Likert, evalúan su nivel de satisfacción de la actividad grupal.

La pregunta siete contiene dos partes; la primera es una pregunta cerrada con dos opciones de contestación. La segunda parte provee para que el sujeto explique la razón de su respuesta. La octava y última pregunta es abierta donde se le brinda la oportunidad al sujeto para que ofrezca observaciones y/o recomendaciones en torno a la actividad grupal.

2.4. Diseño

Para implantar este proyecto se desarrollaron las siguientes actividades:

- A. Se identificaron todos los estudiantes de bachillerato del Recinto de Río Piedras que obtuvieron un promedio menor de 2.00 durante el primer semestre del año académico 2006-2007.
- B. Se localizaron las direcciones de estos 804 estudiantes sin progreso académico a través del Centro de Cómputos y con la coordinación de la Oficina del Registrador.
- C. De esta población se seleccionaron al azar 100 estudiantes quienes se invitaron por carta a participar en un taller donde se les ofrecería ayuda grupal.
- D. Se procedió a formar cinco grupos de 20 estudiantes cada uno.
- E. A los restantes 704 estudiantes, durante el mes de febrero de 2007, se les envió una carta de la directora del departamento donde eran invitados a recibir ayuda a nivel individual. Además se incluyó a cada estudiante un opúsculo, como material educativo, el cual ofrecía orientación sobre los servicios profesionales que ofrece DCODE a la población estudiantil.

2.4.1. Itinerario de los Talleres Grupales

Grupo	Fecha	Hora	Población
I	19 de marzo de 2007	3:00pm-4:00pm	20
II	26 de marzo de 2007	1:30pm-2:30pm	20
III	9 de abril de 2007	1:30pm-2:30pm	20
IV	23 de abril de 2007	3:00pm-4:00pm	20
V	30 de abril de 2007	1:30pm-2:30pm	20

2.5. Objetivos

El documento Diez para la Década que presentó el presidente de la Universidad de Puerto Rico, en la Sección del Vínculo Sostenido con los Estudiantes, presenta unas metas y objetivos claros en beneficio de la población estudiantil. Este proyecto se integra a ese esfuerzo ya que su objetivo es propiciar el logro de las metas académicas de los estudiantes y su desarrollo personal.

2.5.1. Objetivos Generales

- A. Prevenir que caigan en status probatorio los estudiantes que cursan estudios de bachillerato y que en el primer semestre del año académico 2006-2007 obtuvieron un promedio menos de 2.00.
- B. Promover que estos estudiantes logren alcanzar el índice mínimo de retención de 2.00.

2.5.2. Objetivos Específicos

Que estos estudiantes tengan la oportunidad de:

- A. Conocer los recursos disponibles en el departamento (DCODE) y en el resto de los programas del Recinto para atender sus situaciones particulares por las cuales obtuvieron un promedio menor de 2.00.
- B. Recibir material educativo sobre los servicios de ayuda que ofrece DCODE y el Decanato de Estudiantes.
- C. Recibir orientación sobre las Normas de Retención y Progreso Académico del Recinto.
- D. Motivarlos a solicitar ayuda profesional.
- E. Ofrecerles la oportunidad de evaluar y reconocer sus recursos personales para mejorar sus áreas académicas y personales.
- F. Analizar las razones por las cuales obtuvieron un promedio menor a 2.00.
- G. Coordinarles citas individuales en DCODE a través de *Intake*, a aquellos estudiantes que deseen recibir ayuda.

2.6. Diseño de los Talleres Grupales

5 minutos	Registro, saludo y objetivos
15 minutos	Ejercicio Rompehielo (Reconociendo fortalezas y cualidades) 15 minutos Dinámica: Análisis de retos, barreras y dificultades en torno al logro de las metas académicas.
10 minutos	Orientación sobre normas y procedimientos de progreso académico
10 minutos	Promoción de los servicios profesionales que ofrece DCODE 5 minutos Distribución de material educativo, evaluación y cierre

Hallazgos y Análisis

3.1. Introducción

En este apartado se presentarán y analizarán los resultados de la implantación de este proyecto, la evaluación de la eficacia de los talleres grupales y las características de los estudiantes que participaron. Se ofrecerán además las conclusiones y recomendaciones a este esfuerzo de ofrecer ayuda a nivel individual y grupal a estudiantes sin progreso académico por haber obtenido un índice académico menor de 2.00 durante el semestre académico de agosto a diciembre de 2006, correspondiente al primer semestre del año académico 2006-2007.

La población total de los estudiantes de bachillerato sin progreso académico era de 804. De estos, se le ofreció a 100 la oportunidad de recibir ayuda a nivel grupal, lo que correspondió a un 12.44% de esta población; al resto de la población se le invitó a recibir ayuda a nivel individual; lo que correspondió a un 87.56% de esta población.

Un total de 11 estudiantes se beneficiaron de ayuda grupal, lo que correspondió al 1.37% de la población total y al 11% de la población invitada a recibir ayuda a nivel grupal. Un total de 7 estudiantes solicitaron ayuda individual, lo que correspondió al 0.87% de la población total y al 1% de la población invitada a solicitar ayuda individual. De las 704 cartas enviadas a los estudiantes, donde se les proveía material educativo y se

les invitaba a recibir ayuda individual, fueron devueltas 20, lo que corresponde a un 2.49% de la población total y al 1% de la población invitada a recibir ayuda individual. En resumen, Del total de los 804 estudiantes sin progreso académico, entre ayuda individual y grupal, se beneficiaron un total de 18 estudiantes, lo que corresponde a un 2.24 % del total de la población.

Del total de los 100 estudiantes invitados a recibir ayuda grupal respondieron 11, lo que correspondió al 1.37% de esta población. De esta población de 11 estudiantes, 5 solicitaron ayuda a nivel individual, lo que correspondió al 45% de esta población.

Del total de los 11 estudiantes que recibieron ayuda grupal 6 pertenecían al sexo femenino, lo que correspondió al 54.55% de esta población. Los 5 restantes pertenecían al sexo masculino, lo que corresponde al 45.45% de esta población. De esta población el 54.55% (6) pertenecían a la facultad de Estudios Generales, el 18.18% (2) pertenecían a la Facultad de Ciencias Sociales y el 27.27% (3) pertenecían a la Facultad de Humanidades. Por otra parte el 100% de esta población presentó que tenía dificultades familiares y personales.

3.2. Evaluación de los Talleres

Asistieron un total de 11 estudiantes. Las evaluaciones recayeron en las siguientes categorías:

Los participantes ofrecieron las siguientes explicaciones:

- 1 Ya que me motivó a ser el que era antes.
- 2 Porque es un recurso que ayuda a tener un mejor enfoque con las metas universitarias.
- 3 Es de mucha ayuda para la vida personal.
- 4 La dinámica fue chévere. No me sentí estresada. Me encantó la amabilidad de la orientadora.
- 5 Los participantes ofrecieron las siguientes recomendaciones:
- 6 Me ayudaron a ver cómo me podían ayudar.
- 7 Más visuales.

3.4. Conclusiones y Recomendaciones

Este proyecto se logró implantar en su totalidad como se había planificado. Se llevó a cabo durante el segundo semestre del año académico 2006-2007. Del total de los 804 estudiantes que habían obtenido un índice académico menor de 2.00, durante el primer semestre del año académico 2006-2007, se logró impactar positivamente a 784 estudiantes, con diferentes intervenciones, lo que corresponde a un 97.51% del total de la población.

Se desarrollaron las siguientes actividades: a 704 estudiantes (87.56%) se les envió material educativo y se invitaron a recibir ayuda individual. Este consistió en un opúsculo donde se les orientaba sobre los servicios de ayuda que ofrecen los docentes de la consejería del Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil a la población estudiantil y una carta de la directora del departamento, la Dra. Myrna Vélez, donde les invitaba a solicitar dichos servicios. De estos, 684 (97.16%) recibieron la correspondencia ya que 20 cartas (2.84%) fueron devueltas. De los que recibieron la correspondencia, 7 (1.02%) solicitaron ayuda a nivel individual. Los 100 (12.44%) restantes se invitaron a recibir ayuda grupal respondiendo 11 (11%) quienes recibieron ayuda grupal. De estos 11 estudiantes, 5 (45.45%) solicitaron además ayuda individual. Los talleres ofrecidos fueron evaluados satisfactoriamente por todos los participantes; y las dificultades presentadas por todos ellos fueron personales y familiares.

Se concluye que de esta población de 804 estudiantes, un total de 18 estudiantes (2.24%) recibieron ayuda durante el segundo semestre académico 2006-2007 en el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil; de estos, 11 (61.11%) fueron atendidos a nivel grupal y 7 (38.89%) a nivel individual. De esta forma se les ofreció la oportunidad de atender las dificultades por las cuales no habían obtenido progreso académico durante el primer semestre del año académico 2006-2007.

Del total de los 11 estudiantes que fueron atendidos a nivel grupal, 6 (54.55%) pertenecían al sexo femenino y los restantes cinco (45.45%) al sexo masculino. De esta población, 6 (54.55%) pertenecían a la facultad de Estudios Generales, 3 (27.27%) a la facultad de Humanidades y 2 (18.18%) a la facultad de Ciencias Sociales. Los estudiantes de la facultad de Estudios Generales cursaban su primer año de estudios universitarios, los de la facultad de Estudios Sociales estaban en su segundo año y los de la facultad de Humanidades en su tercer año de estudios universitarios.

Dado que la respuesta de esta población fue de un número limitado, es meritorio evaluar y ponderar otras alternativas para motivar y atraer a esta población a solicitar ayuda.

Esto con el objetivo de ofrecerles la oportunidad de atender aquellas situaciones y/o dificultades por las cuales no obtuvieron el progreso académico esperado. Es meritorio mencionar que esta no es la primera vez que se hace el intento de atraer a esta población a recibir ayuda, ya que en semestres anteriores se han desarrollado proyectos de ayuda grupal, a estudiantes sin progreso académico, llevando a cabo diversas actividades de promoción de los mismos en las diferentes dependencias y programas del recinto; también la respuesta ha sido mínima. Concuerdan estos resultados con las aseveraciones de Astin (1993, 1996) de que generalmente los estudiantes que necesitan más ayuda porque van mal en los estudios, tienen problemas o se quieren dar de baja, tienden a ser los más apáticos y los que menos ayuda solicitan. Sugiere que no se debe esperar a que soliciten ayuda sino tomar la iniciativa de buscar y atraer a aquellos que más lo necesitan.

Este proyecto se concluye como uno piloto y se recomienda tomar en consideración los resultados del mismo al momento de establecer estrategias de acercamiento e intervención para ayudar a la población estudiantil sin progreso académico.

Referencias

- Astin, A. (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited*. San Francisco, CA, EE. UU.: Jossey-Bass Publishers.
- Astin, A. (1996). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Students Development*, 37, 123-134
- Blane, G, & Mc Arthur, C. (1971). *Emotional problems of students*. Nueva York: Meredith Corporation.
- Cabrera, A.; Castañeda, A. & Nora, A. (1993). The role of finances in et persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33, 571-593.
- Gardener, J. & Jewler, A. (1997). *Your college experiences: Strategies fox success* (3a. ed.). California, EE. UU.: Wadworth.
- Gold, J. (1995). An intergenerational approach to student retention. *Journal of College Student Development*, 36, 2, 182-187.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Batista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw – Hill.
- Holmes, S. (1992). *Social work research and empowerment paradigm: The strengths perspective in social work practice*. Nueva York: Logman Publishing, Inc.
- Kowalski, C. & Cangemi, J. (1983). *Perspectives in higher education*. Nueva York: Philosophical Library Inc.
- Li, G. & Killian, T. (1999). *Students who left college: An examination of their characteristics and reasons for leaving*. Association of Institutional Research. Seattle, WA. EE. UU.: Universito Press.
- Nevarés, M. (1996). *El crimen en Puerto Rico. Tapando el cielo con las manos*. San Juan, Puerto Rico: Instituto para el Desarrollo del Derecho, Inc.
- Nieves, R. (1999). *Coping in college: Succesful Strategies*. New Jersey, EE. UU.: Educational Testing Services.
- Quintana, J. (1995). *Desarrollo estudiantil*. Puerto Rico: Techné.

- Royse, D. (1999). *Research Methods in Social Work*. Chicago: Nelson – Hall Publishers.
- Rudra, B. (2000). Student retention at the University of At: An empirical investigation base on a revised version of Cabrera, Nora and Castañeda (pp. 2-20). Office of Institutional Analysis. Salt Lake City, EE. UU.: University of Utah Press.
- Tinto, V. (2002). Student success and the building of involving educational communities: Promoting students success in college. *Higher Education Journal*, 1-11.
- Universidad de Puerto Rico (1989-1990). *Plan estratégico de acción del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Certificación 67*. Río Piedras, Puerto Rico: University Press.
- Whitaker, L. (1996). Treating students with personality disorders: A costly dilemma. *Journal of College Student Psychotherapy*, 10, 29-44.
- Whitaker, L. & Slimak, R. (1993). *College Student Development*. Nueva York: Haworth Press.

Estudio exploratorio sobre el maltrato de menores y sus efectos en el aprovechamiento académico

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

Consejero de la Facultad de Educación– UPR/RP

Resumen:

Gran parte de la literatura sobre el tema del maltrato de menores y sus efectos sobre el aprovechamiento académico tiende a indicar que los diferentes tipos de maltrato influyen en mayor o menor grado en el comportamiento académico de aquellos que han sido objeto de una o varias de sus manifestaciones. Este estudio analiza la influencia negativa del maltrato infantil en el aspecto académico, tanto en el momento en el que ocurre el maltrato, como las consecuencias a largo plazo que el mismo puede tener.

Descriptores: Maltrato de menores, aprovechamiento académico, deserción escolar, autoestima

Abstract:

Most of the literature found about child abuse and its effect on academic progress tend to indicate that the different types of maltreatment affect in a major or minor scale on the academic performance of those that have been the subject of one or many of its manifestation. This article analyses the negative influence of child abuse in the academic aspect of its subjects at the moment where abuse is happening as well as in a long term perspective.

Keywords: Child abuse, academic progress, drop-out rates, self-esteem

La violencia intrafamiliar tiene como uno de sus principales factores el maltrato infantil. Su manifestación no tiene límites sociales, culturales, ideológicos y/o geográficos, ya que se trata de un fenómeno cuyos rasgos varían dependiendo de la posición económica, educación, grupo étnico, sexo, edad y valores o creencias de un grupo social específico. El maltrato en contra de los menores se ha incrementado de forma alarmante en los últimos diez años en todos los niveles económicos y sociales. Aun cuando no se tienen cifras exactas, la presencia de este hecho se hace cada vez más evidente en todos los países del mundo. Por lo tanto, el maltrato de menores es un asunto que compete a todos los sectores ya que constituye un problema serio y requiere de acciones conjuntas del gobierno y de la sociedad para disminuir el riesgo de que un menor se convierta en víctima. Por consiguiente, es necesario difundir el conocimiento que se tiene de esta situación, ofreciendo un panorama estadístico 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 y en el aspecto educativo.

La pregunta esbozada para la realización de este estudio fue:

¿Cuáles son los efectos del maltrato de menores en el aprovechamiento académico de los

que han sido objeto de una o varias de sus manifestaciones?

La presente investigación fue una de carácter descriptivo y tuvo como finalidad adquirir conocimiento sobre las variables principales del estudio que son el maltrato de menores y sus efectos sobre el aprovechamiento académico. Esta clase de investigación se centraliza en describir los estudios que se han realizado sobre el tema y analizar la información y hallar las respuestas a la interrogante planteada.

Como se ha expresado, esta investigación fue una de carácter descriptivo la cual tuvo como propósito explorar los efectos del maltrato de menores en el aprovechamiento académico de los niños que han sido víctimas de una o de varias de sus manifestaciones. A través de la exhaustiva revisión de literatura presentada en el estudio se exploraron otras variables que influyen en el maltrato de menores y sus posteriores consecuencias.

La amplia exposición de la literatura sobre el tema expone cuáles son los orígenes, tipos de maltratos, causas, consecuencias a corto y largo plazo y factores de riesgo para los que han sido objetos de algunas de las manifestaciones del maltrato. Todos los investigadores presentados en la investigación coinciden en que el maltrato de menores es visualizado como el trato inadecuado al adecuado, en donde las acciones contra los niños menores de 18 años de edad atentan contra su desarrollo y no permiten su protección. Está hartamente comprobado que el maltrato impacta de forma adversa el desarrollo del niño ya que éste es el resultado de un proceso complejo de interacciones y cambios en el comportamiento físico, emocional, sexual, social y cognoscitivo de quien lo experimenta.

Desde la perspectiva legal, la cual fue examinada en la investigación a grandes rasgos, se considera que el niño es maltratado cuando ha sufrido violencia síquica o física, o cuando se le ha obligado a cumplir con actividades que implican riesgo para su salud física o para su condición moral. Pero desde esta perspectiva, lo más grave de la situación es, que ante el maltrato existe la complicidad al callar este flagelo. La falta de denuncias en cierta forma favorece la aceptación de formas de maltrato que, como el castigo físico, se practican como métodos para obtener una mayor y mejor disciplina de los hijos. De hecho, hay que resaltar que no hay maltrato que resulte positivo para este fin. Por el contrario, la evidencia empírica tiende a indicar que muchos padres recurren a formas de maltrato por no haber tenido oportunidad de conocer otras formas más efectivas para disciplinar a sus niños.

Asimismo se pudo constatar que los distintos tipos de maltrato se producen por factores socioculturales de una familia unida a situaciones sociales estresantes y con un detonador como la discordia familiar, violencia doméstica, divorcio, alcoholismo entre otros. Es por eso que en este punto se hace pertinente estudiar la violencia y agresividad, ya que el maltrato de menores es una forma de violencia donde las consecuencias son las mismas; imposición de fuerza, daño y destrucción otro. El maltrato en la niñez representa un grave riesgo para la desviación más tarde en la adolescencia, y el riesgo es aún mayor para aquellos que han experimentado más transiciones mientras crecen.

Otro hallazgo relevante al estudio es que los niños maltratados presentan una gran variedad de problemas emocionales y conductuales, tanto en su ambiente familiar, en la comunidad como en la escuela. Esto quiere decir que no existe la menor duda de que el maltrato impregna sus huellas imborrables en la vida de un niño. Los efectos nocivos de este problema social, por llamarlo así, han sido identificados en el desarrollo físico, cognoscitivo, emocional y social del

que lo sufre. Estos efectos nocivos se acumulan durante un período de tiempo. Son muy pocas las investigaciones que han reseñado, que aunque hay indicaciones que los efectos negativos sobre el nivel del desarrollo se invierten a menudo, esta revocación va a requerir de la identificación temprana del maltrato, así como de una intervención efectiva y apropiada.

La literatura analizada sobre el tema claramente deja entrever que el maltrato de menores es un problema multicausal, determinado por múltiples fuerzas que actúan en el individuo, en la familia, en la comunidad y en la cultura donde éste se desenvuelve, y que eventualmente impedirá y dificultará su desarrollo integral. De hecho, existen muchas razones que inducen a la concepción de que el maltrato y abuso de menores se tornará más común a medida que los países hacen la transición de economías reglamentadas a economías de mercado más abiertas y con menos estructuras para el bienestar social debido a que el crecimiento urbano recarga los servicios médicos y sociales; las mujeres ingresan a la fuerza laboral cada vez en mayor número; y debido a que por diversas causas más familias se ven desplazadas de sus hogares y de su entorno cultural. Por tal razón, es importante poder identificar cuáles son las condiciones adversas en las que se producen este tipo de situaciones, de forma tal de lograr una correcta detección del problema. Para ello, la literatura ha clasificado los factores de riesgo que pueden desembocar en un caso de maltrato en cuatro grupos. Son éstos: factores individuales, factores familiares, factores socioculturales y ambientales.

Los factores individuales se refieren a que algunas características particulares de los propios niños y niñas pueden ser causantes de situaciones de maltrato infantil, tales como embarazo no deseados, niños prematuros, niños con impedimentos físicos o psíquicos o niños hiperactivos. De igual forma, se pueden identificar como factores de riesgo las características individuales de los padres, como ha de ser su personalidad, y la experiencia o inexperiencia de éstos en la crianza de los niños. Otro factor de riesgo frente al maltrato lo es la familia. Frente a situaciones de desequilibrio en el grupo familiar, muchas veces la primera víctima suele ser el niño.

Los factores de riesgo para que se produzca una situación de maltrato dentro del núcleo familiar se refieren tanto a la estructura de la misma como al funcionamiento y a la dinámica de ésta. En cuanto a las condiciones de tipo estructural se encuentran presente el número de integrantes, familias monoparentales, padres adolescentes, entre otras. Del mismo modo, las malas relaciones y comunicación, así como la carencia de vínculos afectivos y la violencia familiar, son factores de riesgo inherentes al funcionamiento de la propia familia.

Los factores socioculturales y ambientales, así como las tradiciones de cada país influyen en la concepción que se tenga sobre el maltrato infantil. Por ejemplo, las formas de crianza en distintas culturas demuestran que actuaciones que nosotros hacemos y nos parecen naturales, en otras sociedades están ausentes casi totalmente. La situación es aún más alarmante cuando en algunos países aún se concibe que los hijos pertenecen a los padres y que éstos pueden decidir sobre su destino. La dependencia del niño respecto del adulto en nuestra sociedad es también un factor de riesgo. Problemas tales como una situación de desequilibrio en la familia, repercuten directamente en el niño, quien suele ser una de las primeras víctimas.

Entre los problemas ambientales y socioeconómicos que pueden actuar como factores de riesgo para que se produzca una situación de maltrato se encuentran la situación laboral, desempleo, inestabilidad laboral, carga excesiva de horarios, vivienda, hacinamiento, viviendas compartidas con otras familias, malas condiciones de habitabilidad, necesidades básicas insatisfechas,

problemas de marginalidad, entre otras.

Los factores de riesgo antes señalados dan cuenta parcialmente del conjunto de condiciones adversas en las que se pueden generar situaciones de maltrato. En la mayoría de los casos en que se han producido situaciones de maltrato se conjugan más de uno de estos factores.

En cuanto al tema principal que nos ocupa en esta investigación exploratoria sobre el maltrato de menores y sus efectos sobre el aprovechamiento académico, no queda la más mínima duda que su influencia es negativa y se torna aún más grave cuando no es detectada a tiempo.

Existe abundante evidencia empírica que el maltrato de menores tiene efectos significativos y perjudiciales a largo plazo sobre los aspectos sociales, conductuales, emocionales y hasta en el aprovechamiento académico de los niños. De hecho está comprobado que cuando se trata del maltrato físico y emocional en el hogar infligido a los niños por padres, madres o tutores se reducen las posibilidades de que éstos lleguen a concluir la escuela convirtiéndose en potenciales desertores escolares. El éxito escolar en los niños maltratados va a depender de varios factores que no sólo incluyen el aprovechamiento académico sino hasta la relación de éstos con los pares. Estas representaciones mentales forman parte del bagaje que el niño lleva con él a su entorno educativo.

De la revisión de literatura analizada y expuesta en este trabajo, la mayor parte de los investigadores concuerdan que los niños que han sido víctimas de alguna de las modalidades del maltrato exhiben un desempeño escolar por debajo al de sus compañeros que no han sido maltratados. Esto se debe a que el funcionamiento cognoscitivo y el aprovechamiento académico disminuye. El rezago que los niños presentan en las distintas materias académicas los lleva incluso a formar parte del Programa de Educación Especial. De hecho, las deficiencias que los niños maltratados presentan en el aspecto académico persisten incluso en los inicios de la adultez. Otro factor que está presente en el aprovechamiento académico de los niños maltratados es el ambiente escolar. Los estudios realizados sobre esta variable tienden a demostrar que los niños maltratados que tenían un bajo aprovechamiento académico cuando se les comparaba con los niños no maltratados, no diferían en cuanto a como percibían sus competencias académicas. Sin embargo, sí hubo discrepancias en cuanto a la percepción y competencias actuales. Los niños maltratados sobreestimaban su nivel de competencia, especialmente en el área de la lectura y de las matemáticas. De hecho, surge de las investigaciones analizadas que los niños maltratados tienden a sobreestimar sus habilidades académicas con el propósito de compensar las percepciones bajas que tienen de ellos mismos.

Por consiguiente, los investigadores concluyen que los esfuerzos para mejorar la ejecución académica en los niños maltratados se debe enfocar no solamente en aumentar sus destrezas académicas sino también en reformar y reforzar la autoestima.

A la luz del análisis realizado de la literatura se formularon las siguientes recomendaciones:

- Ofrecer estrategias de apoyo a la familia dirigidas a capacitarlos en la crianza de los hijos. Hay que establecer intervenciones que ayuden a mejorar las prácticas de crianza y prestar apoyo a la familia. A través de estos programas en general se instruye a los padres acerca del desarrollo del niño y a mejorar sus aptitudes en el manejo del comportamiento de sus hijos. La mayoría de estos programas están diseñados para las familias de alto riesgo o para aquellas en las cuales ya ha ocurrido el maltrato. Sin embargo, cada vez más se considera que podría ser beneficioso proporcionar educación y capacitación en este aspecto a todos

los padres o futuros padres.

- Establecer programas de visitas domiciliarias, así como otros programas de apoyo a la familia. A través de la implementación de los programas de visitas domiciliarias se llevan recursos de la comunidad a las familias en sus hogares. Se ha identificado este tipo de intervención como uno de los más prometedores para prevenir resultados negativos, incluyendo la violencia juvenil y el maltrato de menores. Se espera ofrecer a través de las visitas domiciliarias que el recurso ofrezca información, apoyo y servicios que mejoren el funcionamiento de la familia.
- Ofrecer servicios intensivos de protección a la familia. El propósito de este tipo de servicios es orientar a la familia en las cuales se ha confirmado el maltrato de niños. Con este servicio se identifica las necesidades de la familia y se les ofrece una amplia variedad de servicios, las cuales incluyen diversas formas de terapia y servicios prácticos.
- Realizar una campaña exhaustiva entre los profesionales de la salud, los cuales son claves en la identificación, trato y referido a los servicios apropiados los casos de maltrato y negligencia de menores, así como notificar los presuntos casos de maltrato a las autoridades pertinentes. Es importante que los casos de maltrato de niños sean detectados desde sus inicios para reducir al mínimo las consecuencias para el niño y poner en marcha cuando antes los servicios necesarios.
- Fomentar el desarrollo de actividades en el ámbito comunitario. Las intervenciones de la comunidad a menudo se concentran en un determinado grupo de la población o se realizan en un ámbito en específico, como las escuelas. Estas actividades se pueden efectuar en una escala mayor, como por ejemplo en algunos sectores de la población, o incluso en toda la comunidad con la participación de las agencias pertinentes y profesionales comprometidos con esta causa.
- Programas escolares. Los programas escolares creados para evitar el abuso sexual de los niños son una de las estrategias preventivas más ampliamente aplicadas y se han incorporado a los programas ordinarios de las escuelas en varios países. Estos programas en general tienen como objetivo enseñarles a los niños cómo reconocer las situaciones peligrosas y desarrollar en ellos las aptitudes necesarias para protegerse contra el abuso. Los conceptos que sustentan estos programas son que los niños son dueños de su cuerpo y pueden prevenir el abuso, y que hay diferentes tipos de contactos físicos.
- Elaboración de campañas preventivas y educativas. Las campañas preventivas y educativas de amplia difusión son otra estrategia empleada para reducir el maltrato y descuido de los menores. Estas intervenciones se originan en la creencia de que una mayor sensibilización y comprensión del fenómeno por parte de la población general disminuirán el maltrato. Esto podría producirse directamente cuando los agresores reconocen que su propio comportamiento está equivocado y constituye un maltrato y buscan tratamiento o indirectamente cuando se incrementan el reconocimiento y la notificación del maltrato por parte de las víctimas por parte de terceras personas.
- Estrategias en el ámbito social. Establecer políticas y programas nacionales. La mayoría de las iniciativas de prevención del maltrato de menores hacen hincapié en las víctimas y los victimarios sin abordar necesariamente las causas fundamentales del problema. No obstante, se piensa que atacando con éxito la pobreza, mejorando los niveles educativos y las

oportunidades de empleo y aumentando la disponibilidad y la calidad de la asistencia prestada a los niños, se pueden reducir significativamente las tasas de maltrato y descuido de menores.

- Realizar investigaciones para explorar las variaciones de la definición de comportamientos disciplinarios aceptables en las distintas culturas. Las características de las variaciones culturales de los métodos para disciplinar a los niños pueden ayudar a elaborar definiciones operativas del maltrato y a prestar atención a las variaciones culturales dentro de cada país.
- Incrementar los estudios sobre el problema del descuido de los niños, ya que éste es asociado estrechamente con la escasa educación y los ingresos bajos, es importante descubrir cómo distinguir mejor el descuido en que incurren los padres de las carencias resultantes de la pobreza.
- Mejorar la educación y capacitación de los profesionales de la salud y la educación. Los investigadores en los campos de la medicina y la salud pública deben tener las aptitudes requeridas para proyectar y realizar investigaciones sobre el maltrato. Los programas de estudio para los estudiantes de medicina y de enfermería, los programas de capacitación de postgrado en ciencias sociales y de la conducta, y los programas de capacitación para maestros deben todos incluir el tema del maltrato de menores y la elaboración de las respuestas al problema dentro de las organizaciones. Es preciso que todos los profesionales en todos estos campos trabajen en forma activa para conseguir recursos que permitan poner en práctica de manera adecuada esos programas de estudios.

En resumen, el maltrato de menores es un grave problema mundial. A pesar de que la mayoría de los estudios sobre este problema se han realizado en los países desarrollados, existen pruebas irrefutables de que es un fenómeno frecuente en todo el mundo.

Mucho más puede y debe hacerse al respecto. El reconocimiento y la concientización, si bien constituyen elementos esenciales para la prevención eficaz, son sólo parte de la solución. Los esfuerzos y las políticas de prevención deben dirigirse directamente a los niños, a quienes les prestan asistencia y a los entornos en los que viven para prevenir que se produzca el maltrato potencial y tratar eficazmente los casos de maltrato y descuido que se hayan producido. Por lo tanto, se va a requerir de esfuerzos concertados y coordinados de una amplia gama de sectores.

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](http://www.tendenciaspr.com).

Ashby, L. (1997). *Endangered Children: Dependency, Neglect, and Abuse in American History*. New York: Twayne Publishers.

Barnett, D., Vondra, J., & Shonk, S. (1996). Self-perception, motivation, and school functioning of low-income maltreated and comparison children. *Child Abuse & Neglect*, 20 (5), 397-410.

Berger, L. (2004). Income family structure and child maltreatment risk. *Child Youth Services Review*, 26 (8), 725-748.

Bolger, K. E., Patterson, C. J., & Juperschmidt, J. (1998). Peer relationships and self-esteem among

children who have been maltreated. *Child Development*, 69 (4), 1171-1197.

Brassard, M., & Hardy, D. (1997). Psychological maltreatment. In M.E., Hefer & R. Kemp (Eds.), *The Battered Child (5th ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Boston: Harvard University Press.

Brown, E. J., & Kolko, D. J. (1999). Child victim's attributions about being physically abused: An examination of factors associated with symptoms severity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (4), 311-322.

Child Abuse Prevention and Treatment Act, 42 U.S.C.S. §5101 (2003).

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

Child Welfare League of America (2006). *National fact sheet 2006, the nations children 2006*. Retrieved July 1, 2006, from <http://www.cwla.org/advocacy/nationalfactsheet06.htm>.

Children's Bureau (2006). *Inter-agency council of child abuse and neglect (ICAN) 2005. The State of child abuse in LA County*. Retrieved July 23, 2006, from <http://www.childrensbureau.org/>.

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

Costin, L., Karger, H., & Stoesz, D. (1996). *The politics of child abuse and neglect in America*. New York: Oxford Press.

Crozier, J.C., & Barth, R. P. (2005). Cognitive and academic functioning in maltreated children. *Children & Schools*, 27(4), 197-206.

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). *Que podemos hacer todos para prevenir el maltrato de menores. (Paquete de Recursos para la Prevención del Maltrato de Menores.)*

Dixon, L., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, K. (2005). Risk factors of parents abused as children: A mediational analysis of the intergenerational continuity of child maltreatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (1), 47-57.

Egeland, B., & Susman-Stillman, A. (1997). Dissociation as a mediator of child abuse across generations. *Child Abuse & Neglect*, 20 (11), 1123-1132.

English, D., Graham, C., Litronwik, A., Everson, M., & Bangdiwala, S. (2005).

Defining maltreatment chronicity: Are there differences in child outcomes? *Child Abuse & Neglect*, 29(5), 575-595.

ESCAPE (2003). Maltrato a menores. Accesado el 6/7/06

<http://slaq.prw.net/abusos/maltratomenores.htm>.

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

Estado Libre Asociado de Puerto Rico (1999). Ley Núm. 342 de 16 de diciembre de 1999. (Ley para el Amparo a Menores en el Siglo XXI).

Estado Libre Asociado de Puerto Rico (1980). Ley Núm. 75 de 28 de mayo de 1980. (Ley de Protección de Menores).

Estado Libre Asociado de Puerto Rico (1968). Ley Núm. 171 de 30 de junio de 1968.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico (1943). Ley Núm. 95 de 21 de mayo de 1943.

Farruggia, S., Greenberger, E., Chen, C., & Heckhausen, J. (2005). Perceived social environment and adolescents' well-being and adjustment: Comparing a foster care sample with a matched sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (3), 349-358.

Finzi, R., Cohen, O., Sapir, Y., & Weizman, A. (2000). Attachment styles in maltreated children: A comparative study. *Child Psychiatry and Human Development*, 31 (2), 113-128.

Flores, E., Cicchetti, D., & Rogosch, F. (2005). Predictors of resilience in maltreated and nonmaltreated Latino children. *Developmental Psychology*, 41 (2), 338-351.

Flowers, A.L., Hastings, T.L., Kelley, M.L. (2000). Development of a screening instrument for exposure to violence in children: the KID-SAVE. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 22, 91-104.

Fluke, J., Yuan, Y. T., Hedderson, J., & Curtis, P. (2003). Disproportionate representation of race and ethnicity in child maltreatment: Investigation and victimization. *Children and Youth Services Review*, 25 (5/6), 359-373.

Fraser, M. (1997). Risk and resilience in childhood, an ecological perspective.

Washington, D.E.: NASW Press.

Garbarino, J., Eckenrode, J., & Bolger, K. (1997). The elusive crime of psychological maltreatment. In J. Garbarino & J. Eckenrode (Eds.) *Understanding Abusive Families: An Ecological Approach to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gil, D. (1971). Violence against children. *Journal of Marriage & Family*, 33, 637-657.

Goldson, E. (1998). Children with disabilities and child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 22 (7), 663-667.

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

Johnson-Reid, M., Drake, B., Kim, J., Porterfield, S., & Han, I. (2004). A prospective analysis of the relationship between reported child maltreatment and special education eligibility among poor children. *Child Maltreatment*, 9 (4), 382-394.

Jones, L.P. (1997). Social class, ethnicity, and child welfare. *Journal of Multicultural Social Work*, 6(3/4), 123-138.

Kaplan, S.J., Pelcovitz, D., & Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research:

A review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect. *Journal of the Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38 (10), 1214-1222.

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

Kendall-Tackett, K., & Eckenrode, J. (1996). The effects of neglect on academic achievement and disciplinary problems: A development perspective. *Child Abuse & Neglect*, 20 (3), 161-169.

Kent, A., & Waller, G. (1998). The impact of childhood emotional abuse: An extension of the child abuse and trauma scale. *Child Abuse & Neglect*, 22, 393-399.

Kim, J., & Cicchetti, D. (2003). Social self-efficacy and behavior problems in maltreated and nonmaltreated children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32 (1), 106-117.

Kinard, E. M. (2001b). Characteristics of maltreatment experience and academic functioning among maltreated children. *Violence and Victims*, 16, 323-337.

Kinard, E.M. (2001a). Perceived and actual academic competence in maltreated children. *Child Abuse and Neglect*, 25, 33-45.

Kotch, J., Browne, D., & Ringwalt, C. (1995). Risk of child abuse or neglect in a cohort of low-income families. *Child Abuse & Neglect*, 19(9), 1115-1130.

McGuigan, W., & Pratt, C. (2000). The predictive impact of domestic violence on three types of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 25 (1), 869-883.

Moran, P., Vuchinich, S., & Hall, N. (2004). Associations between types of maltreatment and substance use during adolescence. *Child Abuse & Neglect*, 28, 565-574.

Naar-King, S., Silver, L, Ryan, V., & Sebring, D. (2002). Type and severity of abuse as predictors of psychiatric symptoms in adolescence. *Journal of Family Violence*, 17(2), 133-149.

Nightingale, N. N., & Walker, E. E. (1991). The impact of social class and parental maltreatment on the cognitive functioning of children. *Journal of Family Violence*, 6, 115-130.

Paz, I., Jones, D., & Byrne, G. (2005). Child maltreatment, child protection and mental health. *Current Opinion Psychiatry*, 18, 411-421.

Pepin, E., & Banyard, V. (2006). Social support: A mediator between child maltreatment and developmental outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (4), 617-630.

Pérez, C. M., & Widom, C.S. (1994). Childhood victimization and long-term intellectual and academic outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 18(8), 617-633.

Perkins, D., & Jones, K. (2004). Risk behaviors and resiliency within physically abused adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 28(5), 547-563.

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.

Pizarro, R., & Clark, S. (1998). Currículo del hogar y aprendizajes educativos. Interacción versus estatus. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7, 25-33. Retrieved on July 29, 2007, <http://www.sepbcs.gob.mx/comunicacion/Noticias%20education/Noticias%202007/>.

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

Rowe, E., & Eckenrode, J. (1999). The timing of academic difficulties among maltreated and nonmaltreated children. *Child Abuse & Neglect*, 23 (8), 813-832.

Ryan, K., Kilmer, R., Cauce, A., Watanabe, H., & Hoyt, D. (2000). Psychological consequences of child maltreatment in homeless adolescents: Untangling the unique effects of maltreatment and family environment. *Child Abuse & Neglect*, 24 (3), 333-352.

Shonk, S., & Cicchetti, D. (2001). Maltreatment, competency, deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental Psychology*, 17, 3-17.

Shore, R. (1997). Rethinking the brain. New York: Families and Work Institute.

Sidebotham, P., & Heron, J. (2006). Child maltreatment in the "children on the nineties": A cohort study of risk factors. *Child Abuse & Neglect*, 30 (5), 497-522.

Smith, C., Ireland, T., & Thornberry, T. (2005). Adolescents' maltreatment and its impact on young adult antisocial behavior. *Child Abuse & Neglect*, 29, 1099-1119.

Strauss, M. (2002). Corporal punishment and academic achievement scores of young children, longitudinal study. Retrieved on March 23, 2005, en el sitio Web de *Family Research Laboratory de la New Hampshire University*, <http://pubpages.unh.edu/mas2/>.

Strauss, M., & Colby, J. (2001). Corporal punishment by mothers and academic achievement scores of young children: A longitudinal study. Retrieved on March 23, 2005, en el sitio Web de *Family Research Laboratory de la New Hampshire University*, <http://pubpages.unh.edu/mas2/>.

Thomlison, B. (1997). Risk and protective factors in child maltreatment. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. Washington, DC: NASW Press.

Trickett, P. K. (1997). Sexual and physical abuse and the development of social competence. In S.S. Luthar, J.A. Burack, D. Cicchetti, & J.R. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 390-416). United Kingdom: Cambridge University Press.

UNICEF. (1997). *Congreso Nacional sobre Maltrato al Menor*, p. 30.

United States Department of Health and Human Services, Administration of Children and Families. (1974). *Child abuse and prevention treatment act* (CAPTA, P.L. 93-247). Retrieved July 1, 2006, from http://www.acf.hhs.gov/programs/cb/stats_research/afcars/tar/report10.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/exesum_nscaw.html. Accessed January 2004.

United States Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. (2005). *The AFCARS report preliminary estimates for FY 2003 as of April 2005*. Retrieved July 1, 2006, from http://www.acf.hhs.gov/programs/cb/stats_research/afcars/tar/report10.htm.

United States Department of Health and Human (2006). *Child Maltreatment 2004*. Retrieved July 17, 2006 from <http://www.acf.dhhs.gov/programs/cb/pubs/cm04/index.htm>.

Walsh, C., MacMillan, H., & Jamieson, E. (2003). The relationship between parental substance abuse and child maltreatment: Findings from the Ontario health supplement. *Child Abuse & Neglect*, 27, 1409-1425.