

LA ORIENTACIÓN INTERCULTURAL: PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

Elvira Repetto

Catedrática en Orientación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España. Vicepresidenta de la AIOSP. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) – Madrid, España

Resumen

El presente trabajo lleva a cabo una valoración de las aportaciones que las investigaciones teóricas y aplicadas, y las realizaciones prácticas en torno a la orientación intercultural, han supuesto para la orientación educativa en los últimos años. Para ello se ofrece una síntesis integrada de las grandes aportaciones que desde el punto de vista teórico y práctico nos proporciona este campo científico.

Palabras clave: Orientación educativa; orientación intercultural; multiculturalismo

Aorientação intercultural: problemas e perspectivas

Resumo

O presente trabalho realiza uma valoração dos aportes que as pesquisas teóricas e aplicadas, e as realizações práticas em torno à orientação intercultural, têm suposto para a orientação educativa nos últimos anos. Para isto, oferece-se uma síntesis integrada dos grandes aportes que desde o ponto de vista teórico e prático proporciona este campo científico.

Palavras chaves: Orientação educativa, orientação intercultural, multiculturalismo

Introducción

La responsabilidad del autor en este tipo de trabajo estriba en la decisión sobre la acotación del campo científico a revisar y la selección y organización de los conocimientos proporcionados de modo atractivo. Aún a riesgo de omitir lo que algunos consideren valioso, es indudable que he empleado mi propio criterio a la hora de elaborarlo, limitándome al marco siguiente.

Primero, decido hacer una *breve revisión histórica* del nacimiento y evolución de la orientación multicultural, para ofrecer a continuación una *definición del multiculturalismo* y de las *características* fundamentales del enfoque intercultural en la orientación. Tercero, trato de sintetizar *las aportaciones más relevantes* de las investigaciones sobre el tema. Cuarto, abordo algunos de los *problemas cruciales* sobre las competencias multiculturales de los orientadores. El quinto y sexto apartado está destinado a los *tópicos emergentes de la orientación intercultural*, tales como la definición de las características de los centros educativos interculturales y los desafíos

que este enfoque supone para el desarrollo académico, el de la carrera y el personal-social. Por último, se presentan unas reflexiones finales.

Revisión histórica de la orientación multicultural.

Por orientación multicultural se entiende la orientación que se realiza con sujetos de diferentes culturas. Aunque los términos multiculturalismo, comunicación cros-cultural o intervención intercultural son de reciente acuñación, el fenómeno que describen ha estado presente a lo largo de la historia del hombre. En las civilizaciones mediterráneas del antiguo Egipto o del Imperio Romano siempre se ha abordado el tema de las dificultades surgidas por las diferencias culturales entre los pueblos dominadores y los vencidos, incluida la asunción de la superioridad cultural del dominador.

La orientación multicultural surge, al igual que la orientación, en Estados Unidos, pero no al comienzo sino a mediados del siglo XX. Su historia va unida a la de la “Asociación Americana de Orientación” (American Association for Counseling -ACA-) creada en 1955 con el nombre de “Asociación Americana de Personal y de Orientación” (APGA). Ahora bien, como indica Copeland (1983) el objetivo de la orientación de las minorías durante los años 50 era el de la asimilación con la cultura norteamericana dominante en contraste con el énfasis en las diferencias propias de la orientación multicultural. De esta suerte, la “orientación para todos” de estos años se la entiende como un principio o un objetivo a conseguir (Robinsons, 1953; Hoyt, 1967) Pero pensando en el promedio de la cultura americana blanca. Como establece Aubrey (1977) es preciso llegar a la década de los 60 para que los orientadores se sientan más responsables por la orientación de las poblaciones diversas, mereciendo destacarse la convención de la APGA de 1966 en la que se hizo el primer llamamiento por la orientación de las personas en desventaja cultural (Hoyt, 1967). Al final de la década se inician investigaciones sobre cómo orientar a los clientes que son culturalmente diferentes, realizadas sobre todo por orientadores negros, asiáticos, hispanos y también nativos americanos.

De acuerdo con Reynolds y Pope (1991), el interés en la orientación multicultural crece sustancialmente en los años 70, apareciendo numerosas investigaciones sobre la orientación a las poblaciones de culturas diferentes o con culturas en desventaja (Sue, 1971; Pedersen, Lonner & Draguns, 1976). Un hito importante es la creación en 1972 de la “Asociación para las Inquietudes de los no Blancos” (Association for Non-White Concerns) origen de la actual “Asociación para la Orientación y el Desarrollo Multicultural”, fundada en 1985. Es durante estos años cuando el término orientación multicultural se refiere a todos los grupos minoritarios incluidos los de diversa raza,

etnia, a las mujeres y a las personas con discapacidades o que han experimentado discriminación debido a sus diferencias.

Durante la década de los años 80 y 90 se ha desarrollado de una forma extraordinaria la orientación multicultural tanto por sus investigaciones como por sus aplicaciones prácticas. Hoy se reconoce que las teorías, técnicas, estrategias e intervenciones aprendidas y empleadas por los orientadores son inadecuadas para trabajar con poblaciones diversas. Desde la perspectiva dominante anterior, que algunos denominan Anglo-Europea, se ha alcanzado una perspectiva pluralista que nos obliga como investigadores, profesores, estudiantes o colaboradores del proceso de la orientación a cuestionar la validez de las teorías, técnicas y estrategias que hemos venido usando en la práctica de nuestra profesión. Conviene, por tanto, que definamos en primer término lo que se entiende por enfoque multicultural y que se identifiquen las características que la distinguen, así como especificar lo que añade al término intercultural.

El enfoque intercultural en la orientación

En la profesión orientadora fue Pedersen (1991) quien primero denominó al multiculturalismo *la cuarta fuerza de la orientación* y de las profesiones de ayuda en general, aunque más bien cabría describirla como *la cuarta dimensión*, dado que toda la ayuda se origina en un contexto cultural. Los especialistas en el tema consideran que el multiculturalismo debe incluir las diferencias basadas en la religión, la orientación sexual, los factores socioeconómicos, la edad, el género, las discapacidades físicas e incluso los niveles de aculturación y de asimilación (Sue, Ivey, & Pedersen, 1996).

Quienes defienden el paradigma multicultural sugieren que es complementario del psicodinámico, del conductista y del humanista, dado que estos se refieren primariamente a los factores intrapsíquicos que afectan al desarrollo humano, habiendo dejado el estudio de las influencias culturales a los sociólogos y antropólogos. El movimiento multicultural supone la existencia de múltiples perspectivas, estando próximo al construccionismo social, en el que los enfoques y los significados de la realidad se desarrollan a través de la interacción social, y al constructivismo, es decir, a cómo las realidades personales se constituyen. Conviene identificar las asunciones de las que parte y delimitar sus características. Consistente con una filosofía post-moderna de la ciencia, cabe identificar en el multiculturalismo las cinco asunciones siguientes:

1. Acepta la existencia de múltiples puntos de vista, no siendo ninguno ni bueno ni malo, ni correcto ni erróneo.

2. Conlleva el construccionismo social, en tanto que las personas construyen sus mundos a través de los procesos sociales (experiencias históricas, culturales y sociales) que contienen los símbolos culturales y las metáforas.
3. Es contextualista en tanto que la conducta sólo se la entiende dentro del contexto en el que ocurre, suponiendo por ello un desafío a las teorías psicológicas y orientadoras que nacen en un contexto cultural particular
4. Ofrece diversos enfoques del mundo más que éste o el otro enfoque, porque cada perspectiva captura un enfoque válido y diferente.
5. Defiende un sentido relacional del lenguaje, mas que uno solo representacional, dado que el lenguaje correlaciona altamente con la cultura y la percepción de la realidad: el enfoque relacional permite ver las verdades y realidades más allá de las tradiciones científicas occidentales.

En el multiculturalismo, de acuerdo con Sue y cols. (1998), cabe identificar las siguientes diez características:

- Valora el pluralismo cultural, enseñando el valor de la diversidad.
- Trata de la justicia social, la democracia cultural y la equidad.
- Ayuda a adquirir las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para funcionar eficientemente en una sociedad democrática y pluralista y a interaccionar, negociar y comunicar con personas de diversos “backgrounds”.
- Es más que justo la raza, la clase social, el género y la etnicidad, incluyendo la diversidad en la religión, el origen nacional, la orientación sexual, las capacidades y discapacidades, la edad, el origen geográfico, etc.
- Se alegra de las contribuciones y logros de nuestra cultura y de la de los otros.
- Es un componente esencial del pensamiento analítico.
- Respeta y valora otras perspectivas, pero no es neutral a los valores, implicando un compromiso para cambiar las condiciones sociales.
- Significa cambio a nivel individual, organizacional y social.
- Implica tensión, disconformidad y voluntad para confrontar honestamente.
- Significa logros positivos, individuales, comunitarios y sociales porque valora la inclusión, la cooperación y el movimiento hacia el logro de los objetivos.

¿Qué añade el término “intercultural” al multiculturalismo? Desde el *enfoque antropológico* tradicional se aceptan los conceptos claves elaborados respecto a cultura, grupo, etnia, subcultura, minoría o marginalidad, pero se añaden propuestas interaccionistas y dinámicas que enfatizan los procesos interactivos entre las culturas. Del *enfoque sociológico* se tienen en cuenta sus aportaciones sobre la formación de la identidad cultural, social e individual y los modelos que describen las relaciones

sociales entre los grupos. Pero se intenta superar la dicotomía entre los modelos de conflicto y los socio-psicológicos a través del modelo estructural-funcional, que utiliza la noción de sistema como conjunto de partes interrelacionadas.

Del *enfoque psicológico*, además de resaltar el papel que tiene la cultura en la formación y desarrollo de los procesos psíquicos de los alumnos por la interiorización de los instrumentos culturales, se agrega la acción de los profesores y alumnos en las actividades significativas para éstos.

Del *enfoque pedagógico* se incorpora que las características de los individuos y los grupos son relaciones dinámicas y no rasgos fijos en razón de los que se clasifica a los alumnos. Las dificultades de los estudiantes no se justifican sólo por su discapacidad socio-cultural. Se exige incluir el contexto y valorar la interacción del profesor y sus alumnos desde las diferentes culturas.

Por todo ello, cabe definir la orientación intercultural como la intervención psicopedagógica que desde una metateoría: a) reconoce que todos los enfoques y teorías de orientación se desarrollan en un contexto interactivo particular; b) se refiere a una interacción en la que dos o más de los participantes pertenecen a distintas culturas; c) incluye cualquier combinación de las técnicas que conlleven una cultura; d) se caracteriza por la ayuda profesional con los conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas culturalmente. e) reconoce el uso de las perspectivas occidentales y no-occidentales en la ayuda; f) los cambios implican no sólo la aplicación de programas de orientación intercultural sino la infusión de este enfoque en todas las dimensiones del sistema educativo, tales como el currículum, las técnicas de enseñanza, la motivación, la agrupación, la evaluación de los alumnos y la formación del profesorado y de los orientadores. No obstante, en los estudios sobre esta temática se emplean indistintamente los términos “intercultural” y “multicultural”.

Una vez caracterizado el enfoque intercultural de la orientación se van a revisar las aportaciones más destacadas de sus investigaciones en este campo.

Aportaciones más relevantes desde la investigación

La revisión de las investigaciones entre 1970 y el 2000 apoyan las recomendaciones que tanto Sue y Zane (1987) como la “Asociación Americana de Psicología” hacen respecto a las ventajas que supone para la orientación el enfoque multicultural.

Después de analizar la literatura publicada entre los años de 1970 y 1980, Sue y Zane (1987) concluyen que los investigadores son consistentes en que para mejorar la relación entre los terapeutas y los clientes de las minorías étnicas se sigan las siguientes recomendaciones: a) “en el campo de la salud mental se deben reclutar más terapeutas étnicos que presumiblemente sean bilingües o que estén

familiarizados con los valores étnicos”; b) “los terapeutas y los estudiantes deben adquirir el conocimiento de las comunidades y de las culturas de las diferentes etnias”; y c) “las formas tradicionales de tratamiento deben modificarse porque se dirigen a la mayoría de los Americanos (y no a las minorías)” (pp . 37-38).

En el mismo sentido se expresa la “Asociación Americana de Psicología” (APA, 1993), estableciendo, entre otras cosas, que los que proporcionan los servicios psicológicos “necesitan el conocimiento y las habilidades para la valoración y la intervención” (p. 45); “ el reconocimiento de que la etnicidad y la cultura son parámetros significativos para la comprensión de los procesos psicológicos” (p. 46); que “al proporcionar la intervención consideren no sólo los resultados de los diagnósticos diferenciales sino también las creencias y los valores del cliente y de su comunidad” (p. 46) y que “lleguen a estar familiarizados con las prácticas y las creencias indígenas y las respeten.” (p. 47). Así mismo, las investigaciones de Atkinson y de Lowe (1995) destacan el papel de la etnicidad, del conocimiento cultural y de las técnicas propias de la orientación multicultural.

A continuación, reviso algunos de los estudios que apoyan la semejanza étnica entre los orientadores y los clientes, la necesidad de que adquieran el conocimiento de sus culturas y las que recomiendan modificar las formas convencionales de intervención. Respecto a *las investigaciones que apoyan la igualdad en la etnicidad* de los orientadores con los clientes se clasifican en dos tipos: las que se centran en el proceso de la orientación o bien en sus resultados. Respecto a los que se refieren a la semejanza de la etnicidad durante el proceso, los resultados de tres estudios sugieren que las preferencias de los Americanos Africanos por la etnicidad del orientador está en función del desarrollo de la identidad racial del Negro (Helms & Carter,1991; Morten & Atkinson,1983; y Reed, 1988.). Así mismo, la revisión comprensiva de López, López y Fong (1991) sobre las investigaciones con Americanos Mexicanos muestran sus preferencias por orientadores de semejante “background” étnico. También Atkinson (1985) proporciona resultados favorables acerca de la marcada preferencia mostrada por los estudiantes universitarios Nativos Americanos por orientadores también Nativos Americanos. Sin embargo, lo que ocurre con los Americanos Asiáticos según Korsgaard (1990) es que prefieren orientadores Asiáticos si el problema es relevante para la cultura oriental, pero si es relevante para la cultura occidental eligen un orientador de origen Caucásico.

Pocas *investigaciones apoyan la similitud de la etnicidad con los efectos* de los resultados de la intervención, y las existentes proporcionan resultados confusos (Atkinson, 1983 y 1985). El mayor apoyo al efecto positivo de la semejanza étnica entre el orientador y el cliente procede de tres estudios de los archivos de los centros

de salud mental realizados por Flakerud (1986 y 1991) y por Sue, Fujimo, Hu, Takeuchi y Zane (1991), siendo la igualdad étnica un factor predictivo de la extensión del tratamiento con los Americanos Asiáticos, Africanos, Mexicanos y Caucásicos y de mejores resultados con los Americanos Asiáticos y Mexicanos.

En cuanto al apoyo que proporcionan *las investigaciones sobre la adquisición de conocimientos de las culturas étnicas de los clientes* por parte de los orientadores es muy escaso, pues aunque la formación de los orientadores en las culturas étnicas de las comunidades es atractiva puede también tener efectos negativos por el riesgo de que se estereotipe a los clientes minoritarios (Sue y Zane, 1987). Así mismo, se requieren más investigaciones sobre la eficacia de la formación en las competencias multiculturales, en la línea de las realizadas por Wade y Bernstein (1991).

Por último, *las investigaciones que defienden la modificación de los tratamientos convencionales* proceden de tres tipos de trabajos. El primer tipo se caracteriza por comparar la efectividad de las técnicas convencionales orientadoras con un grupo particular, asumiendo que los orientadores deben modificar sus técnicas convencionales según sean más congruentes con la población minoritaria a la que se dirige. El segundo examina la efectividad de responder al contenido cultural con objeto de edificar el "rapport" con los clientes minoritarios, asumiendo que lo que debe modificar el orientador es el contenido y no las estrategias. El tercer tipo de estudios aporta que las creencias y estrategias de los diversos grupos culturales se deben utilizar para fortalecer el proceso y los resultados de la orientación. En síntesis, sobre la conveniencia de la modificación de los tratamientos convencionales, aunque algunas investigaciones la apoyan y ofrecen datos a su favor, cabe decir que no son concluyentes (Akutsu y cols. 1990). Se requieren investigaciones posteriores sobre el uso de éstas técnicas con los grupos étnicos minoritarios, incorporando variables de los clientes tales como la aculturación y el compromiso cultural como medidas dentro de los grupos y con diseños de investigación más complejos.

Competencias de orientación intercultural.

La preocupación sobre las competencias multiculturales de los orientadores se inicia con la publicación del documento de Sue y cols. en 1982, titulado *Competencias de Orientación Cros-cultural* y sus posteriores modificaciones realizadas por la Asociación para el Desarrollo y la Orientación Multicultural (Sue, Arredondo & Mc Davis, 1992.)

En orientación se entiende por competencia *multicultural* la capacidad para comprender la dinámica cultural de los clientes y para reaccionar a cada uno de esos aspectos culturales de tal suerte que se facilite mejor su desarrollo (Sue, p. 37). Las tres dimensiones que se trabajan y a las que se apunta cuando hablamos de

competencias multiculturales, hacen referencia a las actitudes y creencias, los conocimientos y las destrezas del sujeto (Carney & Kahn, 1984; Sue et al, 1982; 1992).

La primera dimensión tiene relación con las actitudes de los orientadores y las creencias sobre la raza, la cultura, etnia, género y orientaciones sexuales; la necesidad de evaluar los prejuicios y estereotipos; desarrollar una orientación positiva hacia el multiculturalismo; y el modo en que los valores y pensamientos de los orientadores pueden afectar en la orientación y la terapia. La segunda dimensión se relaciona con la capacidad del orientador para conocer su propia perspectiva del mundo y convertirse en un experto de las diferentes culturas. Es decir, no sólo debe poseer conocimientos e información específica de las culturas de las personas con las que trabaja, sino también entender las influencias sociopolíticas. La última dimensión tiene relación con las destrezas y capacidades específicas (técnicas de intervención y estrategias) que se necesitan para trabajar con grupos de diferentes culturas; en esta dimensión se incluyen las competencias del individuo y las de las instituciones u organizaciones.

Algunas de las competencias que se pueden señalar de manera más específica según Sue y cols. (1998; p. 35) son las siguientes:

- Conocer las propias teorías, valores y prejuicios.
- Comprender las diferencias culturales de los clientes.
- Desarrollar las estrategias de intervención y técnicas apropiadas.
- Ser capaz de definir una organización que desde el punto de vista multicultural sea eficaz.
- Entender cómo las organizaciones y las instituciones pueden intensificar o negar el desarrollo de las competencias multiculturales.
- Ser capaz de definir las características más importantes de las organizaciones integradoras en tanto que disponen de competencias multiculturales, tales como:
 - Contar con el compromiso multicultural desde los puestos más altos de la organización.
 - Disponer de una política operativa en esta materia.
 - Desarrollar un plan de acción para la multiculturalidad y la diversidad.
 - Solicitar de forma activa y periódica las impresiones y experiencias del grupo de empleados.
 - Favorecer la construcción de un clima de responsabilidad hacia el multiculturalismo dentro del sistema.

- Incluir competencias multiculturales dentro de los criterios de evaluación.
- Facilitar los recursos humanos y materiales (mentores, ayudas técnicas...) para los empleados pertenecientes a un grupo minoritario.
- Animar a la creación de lazos y a la cohesión entre las minorías y las mujeres.
- Poseer una responsabilidad y un compromiso sistemático y duradero para educar por igual a todos los trabajadores.
- Reconocer y visionar la organización como un reflejo de la sociedad.

Después de apuntar algunas de las competencias que los orientadores deben poseer para poder realizar intervenciones de tipo intercultural y de las organizaciones para facilitar la interacción de los trabajadores de diferentes culturas y etnias, se pasa a presentar las perspectivas que el enfoque intercultural ofrece para el desarrollo de la carrera.

Características de los centros educativos interculturales

Son diversos los autores que perfilan las características que definen los centros educativos con dimensiones interculturales. Aquí voy a presentar el modelo de Banks y Lynch (1986), adaptado por Aguado (1999) y las características que según Lee (2001) definen a una escuela culturalmente responsable.

Para Aguado un medio escolar intercultural es aquél que “asume los objetivos propios de la educación intercultural y responde al reto de educar diferentes grupos haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos atendiendo a las características diferenciales del alumnado: grupo etnocultural, clase, género, discapacidad, etc.” (p. 42).

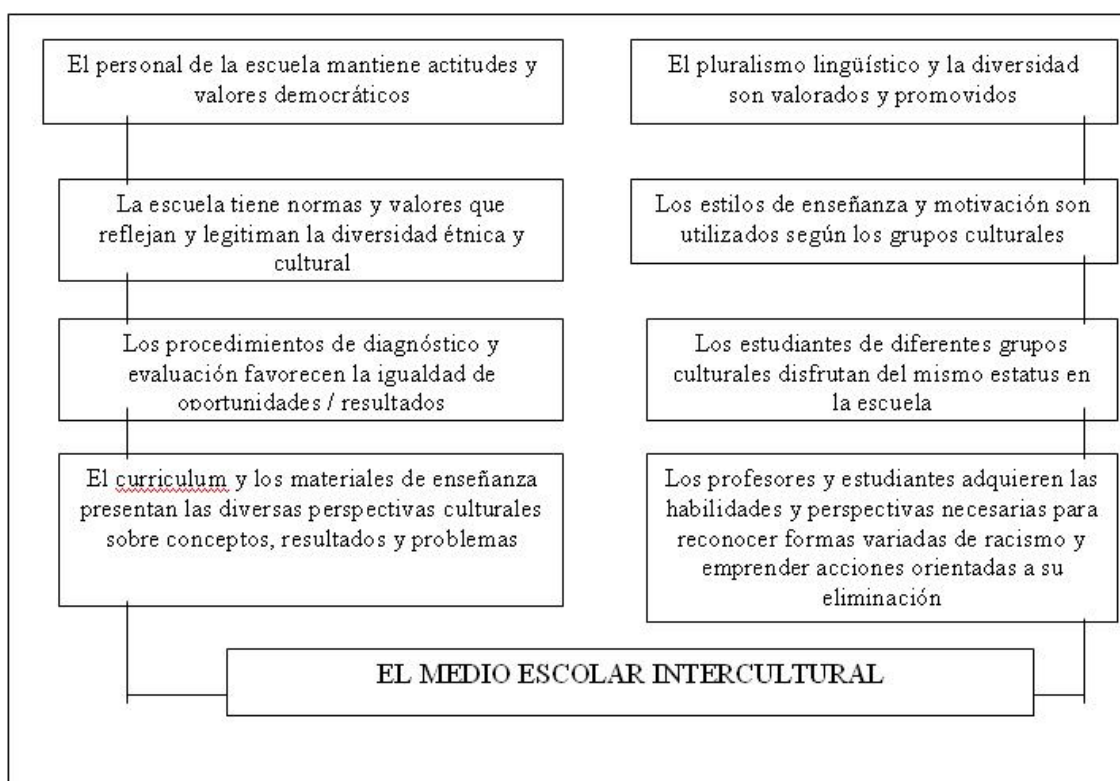
De acuerdo con Lee (2001) los aspectos relevantes que caracterizan a una escuela culturalmente responsable son los once siguientes:

1. La escuela ha adoptado una filosofía de la educación donde “todo” tiene cabida
2. Es capaz de forjar un sentido de comunidad fuera de la diversidad cultural
3. Mantiene los mismos estándares académicos
4. El currículum es el resultado de la contribución de muchas culturas.
5. La “infusión multicultural”, está más allá de los estereotipos de pensamiento
6. Facilita a los estudiantes foros de intercambio de aprendizajes de sus propios conocimientos y experiencias vividas en otras culturas
7. Temporalmente se recicla la plantilla con las aportaciones de otros educadores.
8. Posee mecanismos para tratar las tensiones culturales y raciales.

9. Posee educadores cualificados
10. En la interacción escuela-familia se parte de la cultura y el lenguaje de aquélla.
11. La diversidad cultural en la escuela incluye a personas con discapacidades, diversa orientación sexual, distinta tradición religiosa así como la educación de adultos.

Figura 1: Características de un medio escolar intercultural.

Adaptación de Aguado del modelo de Banks y Lynch (1986)



Como puede observarse, los rasgos que proponen ambos autores son muy semejantes. Ahora bien, para Lee el papel de los orientadores en estos centros es único para promocionar el desarrollo, facilitar el cambio e incrementar estas características interculturales de las escuelas, destacando que los programas comprensivos de orientación intercultural, además de proponerse objetivos para el desarrollo académico, profesional y personal de los estudiantes de diversas culturas, deben ser capaces de ayudarles a desarrollar autoconceptos positivos y a aprender de la diversidad cultural. Como indican Lee y Walz (1998) y Lee (2001) en las escuelas que son insensibles a la diversidad, el rol principal del orientador consiste en lograr que el sistema se ajuste al alumno y no el alumno al sistema.

Sin duda que se requiere un esfuerzo añadido por parte de las escuelas para desarrollar programas que reflejen las necesidades y realidades de todos los estudiantes teniendo en consideración sus diferentes “backgrounds”, siendo agentes de cambio con el conocimiento y las competencias necesarias para trasladar la

conciencia cultural en acciones constructivas. Estas acciones no sólo deben estar presentes en la escuela, sino también en las familias y en la comunidad.

Perspectivas de la orientación con intervenciones interculturales

Si el estudio de la conducta académica, vocacional y personal de los grupos minoritarios es relativamente reciente, más aún lo es el establecimiento de intervenciones de orientación intercultural. Estas intervenciones parten de dos premisas; primera: todos los jóvenes pueden aprender y quieren aprender; y segunda: las diferencias culturales son reales y no pueden ignorarse. Un aspecto fundamental de cualquier intervención intercultural es, por tanto, la comprensión de las realidades culturales de los alumnos y de su importancia para el desarrollo académico, de la carrera y personal-social.

A pesar de que los resultados de las investigaciones sugieren que algunas teorías generales sobre el desarrollo cognitivo como la de Sternberg (1982) o las del desarrollo de la carrera como la de Holland (1985) son válidas para las personas pertenecientes a minorías étnicas (Fouad & Dancer, 1992; Swanson, 1992), hay varias razones para considerar que en este tema se necesita la perspectiva intercultural. Baste citar algunas de ellas.

En primer lugar, conviene hacer una referencia a la problemática de los *instrumentos de evaluación y de diagnóstico* que se les aplican a los estudiantes. Son diversos los autores que tratan esta temática, pero aquí sólo voy a referirme a las preocupaciones vertidas por Reynolds y Kaiser (1990) y que se refieren a las siguientes aspectos:

- Los tests de contenidos son inapropiados: la mayoría incorporan ítems y procedimientos que reflejan los valores de la clase media blanca.
- Las muestras estandarizadas son inadecuadas, dado que los grupos minoritarios están escasamente representados en las muestras
- La falta de familiaridad en el lenguaje entre los grupos minoritarios y el examinador.
- Las consecuencias de la desigualdad social se manifiesta en la desventaja para los logros académicos y profesionales.
- La medición de atributos diferentes cuando se emplean con sujetos de diferentes culturas.
- Se cuestiona la validez predictiva diferencial de los tests con los grupos minoritarios.
- Las diferencias en la costumbre de hacer tests entre dichos grupos.

En segundo lugar, una de las funciones del orientador intercultural es *lograr el desarrollo académico*. Ya Super y Harckness en 1980 indican que el desarrollo cognitivo, tiene lugar en un determinado “nicho cultural”, por lo que debe valorarse en función de su grado de adaptación a las exigencias del contexto. De hecho los cambios suelen producirse por las interacciones entre el sujeto y su contexto. Del mismo modo Bruner (1980) se cuestiona un modelo único de desarrollo cognitivo para adquirir y utilizar los conocimientos y Sternberg (1982) distingue entre competencia y ejecución cognitiva, primando el factor cultural que incide en la producción de un conocimiento en un medio cultural.

La mayoría de las investigaciones sobre las diferencias en los logros académicos de estos grupos proceden de lo que viven en Estados Unidos. Según Axelson (1993) los logros educativos de los Americanos Negros, tanto en términos de sus puntuaciones en los tests como en las calificaciones, están por debajo de la media nacional, si bien habían ganado considerablemente desde el año de 1960. Los resultados de los logros académicos de las Americano-hispanos son más bajos, habiendo un 44% que abandona la “high school”. Tampoco las investigaciones sobre la educación bilingüe de estos alumnos parece revertir y mejorar sus logros. Aunque los logros educativos de los Americanos Asiáticos son más elevados que los dos grupos anteriores, sus puntuaciones en los tests verbales se mantienen más bajas que la media nacional en la primera, segunda e incluso tercera generación (Hsia,1988), así como en el inglés escrito, existiendo variación entre los grupos asiáticos. Por ejemplo, en 1980, el promedio de las Indios Asiáticos que se graduaron fue de un 70%, mientras que los Vietnamitas sólo alcanzaron el 18%.

En tercer lugar, otra de las funciones de la orientación intercultural es *facilitar el desarrollo de la carrera* de los alumnos pertenecientes a los diversos grupos minoritarios, el proceso de exploración y de toma de decisiones y elección de las carreras. Para muchos estudiantes la cuestión de los intereses, los valores y las elecciones profesionales es una de las cuestiones más complejas y desafiantes (Herring, 1998).

Cabe decir que son los grupos minoritarios de Estados Unidos con los que más se han investigado los problemas que llevan implícitos las cuestiones sobre el desarrollo de la carrera, tales como los económicos, culturales o personales, por lo que es más apropiado emplear un enfoque holístico.

Por un lado, las teorías del desarrollo de la carrera parten en la mayoría de los casos de una cosmovisión Eurocéntrica que puede ser diferente de las que poseen los grupos minoritarios, asumiendo una perspectiva individualista y de auto-desarrollo respecto al tema de las carreras, mientras que algunos miembros de grupos

minoritarios poseen un enfoque más colectivista. Por otro, los instrumentos de evaluación de las carreras se desarrollan y normalizan de acuerdo con los euro-caucásicos y no con los de otras culturas diferentes.

Como es sabido, la mayoría de las teorías del desarrollo de la carrera enfatizan el grado de control que los sujetos tienen sobre el proceso de la toma de decisiones y sobre los aspectos psicológicos que contribuyen al éxito y a la satisfacción profesional. Sin embargo, los sujetos de los grupos minoritarios cuentan con diversas barreras estructurales, institucionales y sociales que les impiden ese grado de logro y de control en el desarrollo de sus carreras. Estas barreras son el resultado de la discriminación de esos grupos minoritarios o de las desventajas socioeconómicas unidas a ellos. Sin que ahora convenga detenerse en las divergencias en el desarrollo de las carreras según los grupos minoritarios, se estima que tiene un interés mayor presentar algún modelo para la intervención en el desarrollo de las carreras de dichos grupos desde la perspectiva intercultural. Para estos sujetos las cuestiones sobre el desarrollo de la carrera llevan implícitos otros problemas tales como los económicos, culturales o personales, por lo que es más apropiado emplear un enfoque holístico, además de que el orientador haya sido entrenado en las competencias multiculturales correspondientes.

Respecto al grupo Americano-Negro es preciso señalar que el modelo de las elecciones profesionales es bastante reducido, estando altamente representados en las ocupaciones Realistas y Sociales de Holland y escasamente en las Investigadoras y Empresariales (Gottfredson, 1978). Aunque el número de los que poseen trabajos en las áreas profesionales y técnicas se ha incrementado en las dos últimas década, la proporción de los Médicos, Abogados, Profesores Universitarios o Ingenieros son menores que la población total (Smith, 1983).

En cuanto a las necesidades de la carrera de los Americanos-Hispanos, depende sobre todo de sus niveles socioeconómicos y de aculturación (Arbona, 1990). Existe una relación directa entre los niveles de aculturación y socioeconómico con los logros educativos: los estudiantes universitarios y de clase media tienen actitudes y aspiraciones profesionales similares a las de los Americanos-Europeos. De esta suerte, para las poblaciones de bajo nivel socioeconómico y con problemas de aculturación son adecuadas las intervenciones que proporcionen ayuda en el ajuste y adaptación personal, les abran los horizontes profesionales y desarrollen su autoeficacia.

El desarrollo de la carrera de los Americanos-Asiáticos parece centrarse más en las ocupaciones científicas y técnicas, quizás debido a su intolerancia ante la ambigüedad y su preferencia por la estructura (Leong, 1985), y por el prestigio ocupacional (Leung

y colaboradores, 1994), estando muy poco representados en la enseñanza, las leyes y la política. Desde el punto de vista de la orientación profesional, según Leong y Leung (1994) conviene animar a estos estudiantes a contemplar el rango completo de las alternativas ocupacionales, incluyendo las opciones menos tradicionales para los asiáticos.

Por último, los estudios sobre el desarrollo de la carrera de los Americanos-Indios proporcionan resultados diferentes según vivan en las reservas o no. Los que han abandonado las reservas pueden sentirse más próximos a los valores culturales de los Americanos-Europeos que a los tradicionales, causándoles sentimientos de culpabilidad, de desilusión o experimentando los conflictos con el ambiente y con la discriminación. Martin (1991) sugiere que la decisión de dejar la reserva deben tomarla con la familia y teniendo en cuenta su sistema de valores.

En cuanto al *desarrollo personal y social*, uno de los primeros objetivos de la orientación intercultural es la potenciación de un auto-concepto positivo y de la autoestima, así como el desarrollo de las relaciones interpersonales y del respeto mutuo entre los alumnos de diferentes backgrounds.

A continuación, se presenta una propuesta de orientación intercultural para el desarrollo académico, de la carrera y personal que implica tres *modelos de intervención*.

Figura 2: Propuesta de intervención

	Desarrollo Académico	Desarrollo de la Carrera	Desarrollo Personal
Consejo	1	2	3
Programa	4	5	6
Consulta	7	8	9

Los tres modelos de intervención son de: consejo personal, programas y consulta, mientras que las tres áreas son las relacionadas con el mundo educativo, con el profesional y con el personal.

De hecho el modelo de la orientación por *consejo* ha sido el más tradicional en la literatura multicultural, empleándose tanto para los logros educativos como personales o profesionales. Sin duda es en este modelo dónde más se puede profundizar de un modo individualizado en todos los problemas personales y en las diversas variables incluidas en la propia cultura y etnia.

En cuanto al modelo de *programas* son difíciles de diseñar y de aplicar, a no ser que el programa comprenda los tres componentes siguientes: primero, abundantes aspectos humanos de carácter universal; segundo, factores específicos a las cosmovisiones de las diversas culturas; y tercero, componentes particulares para

cada individuo. Por ello, un programa comprensivo con alumnos minoritarios es más deseable y eficaz para crear una atmósfera afirmativa y aceptante en la escuela que los programas aislados. En estos programas se requiere redefinir las barreras y las insensibilidades culturales que tenga el sistema para lograr la igualdad educativa y la utilización de las iniciativas para poder desafiarlas (Lee, 1995) así como intervenciones especiales con los padres y la comunidad, promoviendo su incorporación al proceso educativo.

Por último, el modelo de *consulta* puede tener tres niveles: el nivel sistémico dentro del centro educativo, la consulta a la familia o con la comunidad. En los tres ámbitos se pretende el objetivo de modificar los ambientes de los grupos minoritarios, de tal suerte que los obstáculos para su desarrollo personal, profesional o educativo se superen. Al trabajar para promocionar los cambios en los sistemas sociales y organizacionales los orientadores deben trabajar con otros agentes de cambio. Por ejemplo, en una intervención sistémica los orientadores pueden ayudar a los profesores y administradores para que sean más conscientes de los problemas especiales que los grupos minoritarios tienen respecto a los logros académicos, las carreras, o su autoconcepto, impulsando sus niveles de aspiraciones y planificando la aplicación de las estrategias para fortalecer su desarrollo personal.

Reflexiones finales

Una vez definido el multiculturalismo, precisadas las características del enfoque intercultural en orientación, analizadas las aportaciones más relevantes sobre el tema y abordados los problemas y los desafíos de la orientación intercultural, queda manifiesta la necesidad de adoptar una dimensión intercultural en la práctica orientadora.

Por ello, proponemos tanto a los responsables de la formación de los orientadores como a estos profesionales la inclusión de esta perspectiva dentro de su currículum y en su práctica diaria. El siglo XXI ofrece un escenario en el que se entremezclan las diversas culturas, siendo la escuela un espacio privilegiado para fomentar el conocimiento y la interacción entre alumnos en un contexto multicultural (Constantine, 2001); de esta suerte, el orientador desempeña un rol fundamental como agente de cambio social y motor en las transformaciones que se requieren desde la adopción de un enfoque inclusivo e integrador.

Bibliografía

1. Aguado, T. y cols. (1999). *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC. CIDE.
2. Akutsu, P. D; Lin, C. H. y Zane, N. W. S. (1990) Predictors of utilization intent of counseling among Chinese and White students: A test of the proximal-distal model. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 445-452.
3. Arbona, C. (1990). Career counseling research and Hispanics: a review of literature. *The Counseling Psychologist*, 18, 300-323.
4. Atkinson, D. R. (1983). Ethnic similarity in counseling psychology: A review of research. *The Counseling Psychologist*, 11, 79-92.
5. Atkinson, D. R. (1985). A meta-review of research on cross-cultural counseling and psychotherapy. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 13, 138-153.
6. Atkinson, D.R. y Lowe, S.M. (1995). The role of ethnicity, cultural knowledge, and conventional techniques in counseling and psychotherapy. In J.G. Ponterotto, J.M. Casas, L.A. Suzuki y C.M. Alexander (eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 387-414). Thousand Oaks, CA: Sage.
7. Aubrey, R. F. (1977). Historical development of guidance and counseling and implications for the future. *Personnel and Guidance Journal*, 55 (1), 288-295.
8. Axelson, J.A. (1993). *Counseling and Development in a multicultural society*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
9. Banks, J. A. y Lynch, J. (1986). *Multicultural education in Western Societies*. Holt Education, Londres.
10. Bruner, J. (1980). *Acción. pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
11. Carney, C.G. y Kahn, k.B. (1984). Building competencies for effective cross-cultural counseling: A developmental view. *Counseling Psychologist*, 12 (1), 11-119.
12. Constantine, M.G. (2001). Theoretical orientation, empathy and multicultural counseling competence in School Counselor Trainees. *Professional School Counseling*, 4, 342-348.
13. Copeland, e. J. (1983). Cross-cultural counseling and psychotherapy: A historical perspective. Implications for research and training. *Journal of Counseling and Development*, 62, 10-15.
14. Dunn, C.W. y Veltman, G.C. (1989). Addressing the restrictive career minority youth: A program evaluation. *Journal of Multicultural Counseling*, 17, 156-164.
15. Flaskerud, J. H. (1986). The effects of culture-compatible intervention on the utilization of mental health services by minority clients. *Community Mental Health Journal*, 22, 127-141.
16. Flaskerud, J. H. (1991). Effects of an Asian client-therapist language, ethnicity and gender match on utilization and outcome of therapy. *Community Mental Health Journal*, 27, 31-42
17. Fouad, N.A. y Dancer, L.S. (1992). Cross-cultural structure of interests. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 129-143.
18. Gottfredson, L.S. (1978). An analytical description of employment according to race, sex, prestige, and Holland type of work. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 210-221.

19. Helms, J. E. y Carter, R. T. (1991). Relationships of White and Black racial identity attitudes and demographic similarity to counselor preferences. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 446-457.
20. Herring, R.D. (1998). *Career counseling in schools: Multicultural and developmental perspectives*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
21. Holland, J.L. (1985). *Making Vocational choices* (2^a ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
22. Hoyt, k. b. (1967). Attaining the promise of guidance for all. *Personnel and Guidance Journal*, 45 (1), 624-630.
23. Hsia, J. (1988). *Asian Americans in higher education and at work*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
24. Korsgaard (1990). *Acculturation: Intragroup differences in the choice of gender and ethnicity of a counselor in an Asian-American population*. Unpublished doctoral dissertation. California School of Professional Psychology, San Diego.
25. Lee, C. C. (2001). Culturally Responsive School Counselors and Programs: Addressing the Needs of all Students. *Professional School Counseling*, 4, 4, 257- 261.
26. Lee, C. C. (1995). *Counseling for diversity: A guide for school counselors and related professionals*. Boston: Allyn & Bacon.
27. Lee, C.C. y Walz, G. (eds.) (1998). *Social action: a mandate for counselors*. Alexandria, VA: American Counseling Association and ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse.
28. Leong, F.T.L. (1985). Career Development of Asian-Americans. *Journal of College Student Personnel*, 26, 539-546.
29. Leong, F.T.L., y Leung, S.A. (1994). Career assessment with AsianAmericans. *Journal of Career Assessment*, 2, 240-257.
30. Leung, S.A., Ivey, D. y Suzuki, L. (1994). Factors affecting the career aspirations of Asian Americans. *Journal of Counseling and Development*, 72, 404-410.
31. López, S. R; López, A. A. y Fong, K. T. (1991). Mexican Americans' initial preferences for counselors: The role of ethnic factors. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 487-496.
32. Martin, W.E., Jr. (1991). Career development and American Indians living on reservations: Cross-cultural factors to consider. *Career Development Quarterly*, 39, 273-383.
33. Morten, g. y Atkinson, D. R. (1983). Minority identity development and preference for counselor race. *Journal of Negro Education*, 52, 156-161.
34. Pedersen, P; Lonner, W. J. y Draguns, J. G. (1976). *Counseling Across Cultures*. Honolulu: University of Hawaii Press.
35. Pedersen, P. (1991a). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70 (1), 6-12.
36. Pedersen, P. (1991b). Multiculturalism as a fourth force in counseling [Special issue]. *Journal of Counseling and Development*, 70.

37. Reed, K. L. (1988). *The relationship of Black students' racial identity to counselor race preference and premature termination from counseling*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Wisconsin, Madison.
38. Reynolds, C.R. y Kaiser, S.M. (1990). Bias in assessment of aptitude. En C.R. Reynolds y R.W. Kamphaus (eds.). *Handbook of psychological and educational assessment of children. Intelligence and achievement* (pp.611-653). Nueva York: The Guilford Press.
39. Reynolds, A. L. y Pope, R. L. (1991). The complexities of diversity: Exploring multiple oppression. *Journal of Counseling and Development*, 70 (1), 174-180.
40. Robinson, F. P. (1953). Guidance for all: In principle and in practice. *Personnel and Guidance Journal*, 31 (1), 500-504.
41. Smith, E.J. (1983). Issues in ethnic minorities' career behavior. In W. B. Walsh y S.H. Osipow (eds.), *Handbook of vocational psychology* (Vol. 1, pp. 161-222). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
42. Sternberg, R. (1982). *Handbook of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
43. Sue, D.W. et al. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *Counseling Psychologist*, 10,45-52.
44. Sue, D.W. et al. (1992). Multicultural competencies/standards: A presing need. *Journal of Counseling and Development*, 70 (4), 477-486.
45. Sue, S. y Sue, D. W. (1971). Chinese-American personality and mental health. *Amerasia Journal*, 2, 39-49.
46. Sue, S, S. y Zane, N. W. S. (1987) The role of culture and cultural techniques in psychoterapy: A critique and reformulation. *American Psychologist*, 42, 37-45.
47. Sue, S; Fujino, D. C; Hu, L; Takeuchi, D. T. y Zane, N. W. S. (1991). Community mental health services for ethnic minority groups: A test of the cultural responsiveness hypothesis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 533-540.
48. Sue, D.W., Arredondo, P. y McDavis, R.J. (1992). Multicultural competencies/standards: A pressing need. *Journal of Counseling and Development*, 70(4), 477-486.
49. Sue, D.W., Ivey, A.E. y Pedersen, P.B. (1996). *A theory of multicultural counseling and therapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
50. Sue, D.W. et al. (1998). *Multicultural Counseling Competencies: Individual and Organizational Development*. California Thousand Oaks, London New Delhi.: SGE Publications.
51. Super, C.M. y Harkners, S. (1980). The infant's niche in rural Kenya and metropol America. En C. L. Adler (ed.) *Issues in cross-cultural research*. New York: Academic Press.
52. Swanson, J.L. (1992) The structure of vocational interests for African-American college students. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 144-157.
53. Wade, P. y Bernstein, B. L. (1991). Culture sensitivity training and counselor's race: Effects on Balck female clients' perceptions and attrition. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 9-15.

Recibido: Julio 2003

Aceptado: Septiembre 2003