

Scientific International Journal™

Sharing knowledge. Promoting excellence.

Editorial Advisory Board

Lizzette Rojas, PhD, Editor

Norma Cruz, MD

Judith González, EdD

Miguel Oppenheimer, MD

Juan O. Ramos, ND

Edwina Sánchez, PharmD

Flordeliz Serpa, PhD

Axi Díaz, JD

Gloria Eva Rolón, JD

Scientific International Journal™ is an official publication of Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc.

Copyright 2011 by Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc. All rights reserved.

Authors are fully responsible for data, statements of fact and opinion. Statements by authors do not imply an opinion on the part of the Editor, the Editorial Advisory

Board and the officers. Scientific International Journal™ assumes no liability or responsibility for any claims, actions, or damages resulting from the publication of any article.

For advertising rates contact Dr. Lizzette Rojas, Editor, at sij@nperci.org

Scientific International Journal™
605 Condado Street, Suite 712
San Juan, Puerto Rico 00907
Tels: 787-550-5964 787-464-4644

Cover graphic design:
Jonathan Castro

Developed in Puerto Rico.

ISSN 1548-9639 (print)

ISSN 1554-6349 (online)

Vol. 8 No. 2 May–August 2011

Featured Articles:

THE EFFECT OF SCAFFOLDING ON READING COMPREHENSION OF VARIOUS TEXT MODES ON IRANIAN EFL LEARNERS WITH DIFFERENT PROFICIENCY LEVELS

Mohammad Attarzadeh, PhD(c)

4

HEALTH EDUCATION:

PRIMARY PREVENTION OF CANCER

Prof. Aldo T. Marrocco

30

LA OTRA CARA... INTERVENCIÓN GRUPAL CON EL AGRESOR DE VIOLENCIA DOMÉSTICA Y ALGUNAS CRÍTICAS HACIA LA LEY DE APLICABILIDAD

Natalie Pérez Luna, MSW

37



NPERCI

Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc.

Improving Performance Through EvaluationSM

605 Condado Street, Suite 712
San Juan, Puerto Rico 00907

787-550-5964
nperci@nperci.org
www.nperci.org

FEATURED ARTICLES

THE EFFECT OF SCAFFOLDING ON READING COMPREHENSION OF VARIOUS TEXT MODES ON IRANIAN EFL LEARNERS WITH DIFFERENT PROFICIENCY LEVELS

Mohammad Attarzadeh, PhD(c)

Abstract

The sociocultural theory of L. S. Vygotsky is shaped by the notion that all human learning is driven by the social interaction. The same is true for learning reading comprehension. This quantitative study drew upon experimental design to examine the effects of scaffolding language on learning reading comprehension of various text modes on Iranian EFL learners with different levels of language proficiency. One hundred eighty (180) EFL learners were randomly selected and divided into three groups of low, mid and high proficiency through the TOEFL language proficiency test. They were taught different text types such as narrations, argumentations, descriptions and explanations. The scaffolded groups were exposed to a constructivist-interactive model of learning while the non scaffolded groups were subjected to the traditional individual reading. At the end of the treatment provision period, a post test was administered. A two way ANOVA was performed. The findings suggest a choice in favor of scaffolded narrative text types for mid-level of learners.



Keywords: Reading, Social Constructivism, Scaffolded Learning

INTRODUCTION

Besides reading usefulness as a social skill, it is recognized as one of the most important skills in academic and professional success in general, and in second or foreign language education in particular (Grabe, 1991; Carrell, 1989). Furthermore, due to the prominence of the English language as an international means of communicating scientific and technical information around the globe, reading in English acts as a satellite to receive the published information. That is probably why Alderson (1984) believes that reading in English is a prerequisite to almost all graduate programs. In spite of such an importance, most foreign students suffer from deficiencies in reading (Farhady & Sajadi, 1999). Recent years have seen an increase in attention to the concept of reading, especially towards academic reading. Learners are required to take reading comprehension course in EGP and ESP. Therefore, applied linguists have been concerned with developing theoretical models, as well as, practical activities to enhance foreign students' reading ability. Any practical activities in the classrooms, including reading, should be backed by theory of nature of knowledge.

Epistemologically, there are two paradigms for acquiring knowledge: (A) transmissional rooted in the positivism, which holds that the knowledge is out there and it is the teacher's responsibility to transfer this knowledge in the frame of a lecture to a learner, and (B) transformative, which states that people construct meaning through their interpretive interactions in their social environments (Johnson, 2004). Vygotsky (1978) argues that knowledge is constructed through social interaction, then, within the individual.

This development followed the principle of Zone of Proximal Development (ZPD). The question may be raised under what condition a novice person can benefit from interactive activities. From constructivist perspective, it is under guidance or in collaboration with more knowledgeable person which causes movement of learners from lower level to a higher level. This guidance or assistance is scaffolding in Vygotskian terminology. This

Due to the prominence of the English language as an international means of communicating scientific and technical information around the globe, reading in English acts as a satellite to receive the published information.

assistance in the ZPD functions most effectively when it is tailored to the learner, adapted and eventually withdrawn in response to learner development (Lantolf & Aljaffareh, 1996).

Based on the literature that has been reviewed, the present paper aims to apply the principles of social constructivism into practice with a scaffolded modality of learning. Therefore, it is hypothesized that understanding of scaffolded passages of various text modes for the purpose of reading comprehension of Iranian EFL learners with different proficiency levels are enhanced because of hermeneutical nature of passage interpretations and interactional opportunities which are provided from negotiated interaction in the EFL classrooms. This research is an attempt to shed some light on the ways of improving reading comprehension considering the scaffolding of various text modes, level of language proficiency, and their interactions on reading comprehension.

THEORETICAL FRAMEWORK

As Oxford (1997) states, new theories are seldom an increment to what is known. Rather, they require a deconstruction of prior theory, a reevaluation of prior facts, and are typically conducted by many people over a significant amount of time. Competition between segments of the scientific community is the only historical process that results in the rejection of previous theory in adoption of another; the same is true for educational psychology. There has been a move from behaviorism to constructivism in educational psychology. Vygotsky's theory represents a transition from classical to non-classical psychology (Robbins & Stetsenko, 2002).

Constructivism emerged as the leading metaphor of human learning by the 1980s and 1990s as interest waned in behaviorist and information-processing perspectives (Mayer, 1996). Vygotsky (1962) criticized the behaviorist approach as being too narrow, specialized, isolated and intrapersonal in standpoint. Likewise, the information-processing approach of

the 1960s and 1970s was criticized as being overly reductionist in its analogy of computer and mind (Mayer, 1996). Both approaches failed to reflect either the active role of the learning agent or the influence of the social interactive contexts in everyday educational settings. Their mechanistic underpinning by an orderly, predictable, and controllable view of the universe proved inadequate to capture the active and social characteristics of learners (Phillips, 1995). On the other hand, Vygotsky's educational theory is guided by an alternative epistemological paradigm – that of cultural-historical psychology or sociocultural theory. This theoretical perspective needed to be recognized in the literature of constructivism (Liu & Robert, 2005).

Today, among the variants of constructivism, Philosophical, Radical, Cybernetic, Cultural, Critical, Cognitive, and Social constructivism, two are said to figure most prominently: cognitive constructivism and social constructivism (Liu & Robert, 2005). The social constructivist tradition is often said to derive from the work of Vygotsky. Vygotsky (1978) is a pioneering theorist in psychology who focused on the roles that society played in the development of an individual. Individual learning can be more or less socially-mediated learning. Individuals can participate in the learning of a collective, sometimes with what is learned distributed throughout the collective more than in the mind of any one individual. Individuals and social aspects of learning in both of these senses can interact over time to strengthen one another in a reciprocal spiral relationship (Martin, 1998). Vygotsky matched learning with developmental levels. Vygotsky's main concern is that social interaction and social context, other people, who interact with the child from birth onwards, are essential in the cognitive development. He states that "Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological) (Vygotsky, 1978).

Scaffolding is the term introduced by Bruner (1986) to refer to the help given to a child by an adult, usually a talk that supports a child in carrying out

Today, among the variants of constructivism, Philosophical, Radical, Cybernetic, Cultural, Critical, Cognitive, and Social constructivism, two are said to figure most prominently: cognitive constructivism and social constructivism.

an activity (Wood, 1988). Wood, Bruner, and Ross (1976) define scaffolding as a metaphor for the interaction between an expert and a novice engaged in a problem-solving task or the adult controlling those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus, permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence (Ferreira, 2007). Ellis (2004) stated that the social dimension of the development of a new skill is handled in sociocultural theory through the notion of scaffolding. Scaffolding is the dialogic process by which one speaker assists another in performing a function that he or she cannot perform alone. In the words of Al-Jaafreh (1992), scaffolding is defined as a mediating strategy which must be both leveled for the learner's apparent ZPD and helpful in overcoming the specific problems the learner has already displayed (Ellis, 2004).

Chi (2007) investigated and compared scaffolding strategies employed by two EFL teachers in the process of instructing learners and tried to explore the most effective scaffolding strategies used by teachers to students. The results showed implementing scaffolding strategy effectively in the process of instruction students' reading comprehension upgraded students' reading comprehension. In another study, Vethamani & Nair (2007) studied the use of analogy as a scaffolding tool by teachers in their attempts to comprehend literary texts. Based on a qualitative study, they identified and explored how teachers scaffold their partners in pair work, with the use of analogy. The findings of this study suggest that analogy generates positive impact in the comprehension of literary texts.

Some research also has drawn upon the dialogism of Bakhtin (1981, 1986), Rommetveit (1974), and Volosinov (1929, 1973) to understand the role of interaction in both learning, generally, and reading comprehension, specifically. These studies highlight the interaction of teacher, students, and peers dynamically figuring things out in class—face-to-face, teacher and students together (Alexander, 2004; Dyson, 2000; Nystrand, 1997; Wells, 1999). A replicated study performed by Applebee, Langer, Nystrand, and

Gamoran (2003) found that discussion-based instruction, in the context of high academic demands, significantly enhanced literature achievement and reading comprehension (Cited in Nystrand, 2006).

Different scholars have looked at the same entity of reading comprehension from different angles and have reached somewhat different conclusions about the nature of reading. Discrepancy of views has partly been the result of the different theories and models with which researchers have approached reading (Sadeghi, 2007). We have witnessed the emergence of three reading models: the linear models, i.e. the Bottom-Up or reading as product, which focuses on text and the Top-Down or reading as process, which focuses on the reader, and the interactive models (Tolstefl, 2007). Although these models have been effective in the domain of language reading comprehension skill, they could not account the complexities associated with reading comprehension. Therefore, it is still a challenging issue in the reading pedagogy classrooms, which is worthwhile to deal with it from a fundamentally different perspective (Johnson, 2004). Therefore, this research is an attempt to shed some light on the ways of improving reading comprehension considering the scaffolding of various text modes, level of language proficiency, and their interactions on reading comprehension.

METHOD

Participants

The population from which the participants were drawn consisted of 360 EFL learners enrolled in two institutes in Qom. One hundred eighty (180) male native Farsi speaking EFL aged 15 to 20 years were randomly selected and divided into three groups of low, mid and high proficiency through the TOEFL language proficiency test. Mean and standard deviation of the scores were computed. One standard deviation below the mean and one standard deviation above the mean were the criterion for selection of low and high of learners. The subjects were randomly

Different scholars have looked at the same entity of reading comprehension from different angles and have reached somewhat different conclusions about the nature of reading. Discrepancy of views has partly been the result of the different theories and models with which researchers have approached reading.

and equally divided into three homogeneous classrooms of 30 for scaffolded (experimental) groups and three for non-scaffolded (control) groups. The experiment was conducted in fourteen consecutive sessions during autumn 2009.

Materials

Materials consisted of twenty elementary, twenty intermediate and twenty advanced English texts which were taken from the books: Reading through Interaction 1, 2, 3 by P. Hartmann, J. Mental & E. Kim, Developing Reading Proficiency II by A. Afghari & M. H. Tahririan, Pre-intermediate College English, Intermediate College English by F. Khodabandeh & M. H. Tahririan, and Developing Reading Proficiency I, II by M. H. Tahririan. The texts represented a variety of modes such as narrations, argumentations, descriptions and explanations. The texts were authentic and covered general topics.

Procedures for the Hypothesis

Constructivist instructional and collaborative learning designs were two strategic principles of this study, which the researcher tried to apply in the classes during the study. The study was conducted by the constructivism principle. All classes were taught utilizing 20 units on selected different text types for each level. Forty-five minutes were divided into two time spans of thirteen and fifteen minutes for both scaffolded and non-scaffolded groups. The first thirteen minutes were assigned to identical teaching conditions for both groups, including pre-reading and while-reading activities. The readers of scaffolded group were exposed to a constructivist-



interactive model of learning while the non-scaffolded group was subjected to the traditional individual reading.

Collaborative learning was also another typical activity in the classes in order to operationalize the tenets of sociocultural theory of learning. Collaborative learning could be achieved with peers and teacher interactions by means of discussions of problems in the classrooms. The question was how the instructor could motivate group discussions. Ur (1981) suggested a goal was necessitated for a successful discussion. This aim was achieved through thinking, interaction, result and interest. The instructor followed Ur's suggestions in his class management during the course of teaching reading comprehension. He asked the students to read the texts by themselves and form an opinion as an individual before group discussion. This pre-reading activity provided a number of problems, which motivated the readers to interact with the teacher and their classmates. The result of the interaction between the members was some idea formation interested by the readers. After idea formation, the classrooms proceeded with pre-reading activities recommended by Philips (1984). They included (a) brainstorming (b) looking at visual, headlines, titles, charts or other contextual aids (c) predicting (d) skimming (e) identifying topic sentences and main ideas and (f) making global judgments.

Finishing the pre-reading phase of the reading process, the groups entered the second phase of while-reading activities. During this stage, the instructor helped students develop reading strategies, improve their control of the second language, and decode problematic text passages. The instructor introduced different strategies such as guessing word meanings by using context clues, word formation clues, or cognate practice; considering syntax and sentence structure by noting the grammatical functions of unknown words, analyzing reference words, and reading for specific pieces of information (Barnett, 1989).

At the end of the first time span, the control group, i.e. non-scaffolded group readers, continued individually and read the passage as many times as they liked and utilized their own individualistic learning styles to deal with the

post-reading activities. The experimental group readers received the treatment of scaffolding. This scaffolding was Vygotsky's ideas which translated into classroom practice in the way that the instructor responded to the learner's private speech by using Bruner and Ross (1976) suggestions and reciprocal teaching.



The instructor scaffolded the task of reading texts through interaction with the learners by following Bruner and Ross (1976) suggestions: (1) recruitment, (2) reduction in degrees of freedom, (3) direction maintenance, (4) making critical suggestions, (5) Frustration control and (6) demonstration. The instructor also conducted the experimental groups with reciprocal model of teaching, a research-proven technique for teaching reading comprehension strategies (Oczuks, 2003).

He followed the goals of reciprocal teaching included: (1) using four strategies that is predicting, questioning, clarifying, and summarizing (Palinscar & Brown, 1984) to improve comprehension, (2) scaffolding instruction of the strategy by modeling, guiding, and applying the strategies, (3) guiding students to become metacognitive and reflective in their strategy use, (4) helping students monitor their reading comprehension, (5) using the social nature of learning to improve and scaffold reading comprehension, and (6) providing instruction through a variety of classroom settings – whole-group, and guided reading groups (Oczuks, 2003). He also varied his activities as the same tasks did not work as well for all groups of students (Swain and Lapkin, 1998). He used directions, repetitions, assisting questions, and devices such as gestures and pauses and all means which helped to achieve scaffolded assistance (Antón, 1999). He also asked the class members to compare and contrast their understanding and problems with each other with the aim to settle the

problems. Finally, the class members were asked to jot down the discussions' key points since it would help the readers to reconstruct their knowledge, which was the main concern in constructivism.

Lack of sufficient motivation in doing reading activities, specifically in the non-scaffolded groups, might affect the study. In order to reduce the effect, the instructor tried to motivate the learners to participate in class discussion. As the treatment came to an end, the groups administered a post-test. The post-test included identical unseen texts for the groups with a number of multiple choice questions and the participants were asked to read the texts individually and answer the reading comprehension questions.

RESULTS

Data Analysis

In determining the effect (if any) of the experimental treatment, quantitative data collected through the pre-test and the post-test was examined through SPSS, a statistical package to compute the collected data. For the purpose of examining the effect of the experimental treatment, a research hypothesis corresponding to the research question was proposed. The hypothesis was as follow: EFL learners with different proficiency levels in the experimental group will obtain statistically higher mean scores in the reading comprehension test at the end of the experimental treatment compared to mean scores obtained by EFL learners with different proficiency levels in the comparison group who did not experience the experimental treatment.

In order to test the hypothesis given above, it was restated in the form of a null hypothesis as follow: scaffolding language has no effect on learning reading comprehension of various text modes on Iranian EFL learners with different proficiency levels for the hypothesis. Due to the lack of research base in studies similar to this present study, a 2-tailed non-directional test was used and the level of significance was set at $p < 0.05$ (Hatch & Farhady, 1995).

A 4 x 3 x 2 randomized-groups factorial analyses of variance (ANOVA) was performed on the data obtained from each of the language learning outcomes. The ANOVA tested for the main and interaction effects of the independent variables on the various dependent variables. Following the ANOVA tests, Scheffe tests were performed as all post hoc comparisons among means in order to investigate the effect of scaffolding on reading comprehension of different text types and level of learners.

The results of the ANOVA tests revealed significant main or interaction effects on any of the dependent variables that would support the hypothesis. There was significant on main effects (different text types and levels of language proficiency) and interaction effects of the independent variables. A more detailed analysis of the data by dependent variable will now be presented.

Hypothesis One

As the treatment came to an end, the groups administered a post-test. To measure reading ability, the post-test included identical unseen texts for the groups with a number of multiple choice questions and the participants were asked to read the texts individually and answer the reading comprehension questions. The descriptive statistics for the text types and level of learners are reported in Table 1. As shown in Table 1, texts varied from a mean high of 4.20 for scaffolded narrative text types for mid-level of learners to a mean low of 1.27 for non-scaffolded descriptive text types of low of learners.

Table 1. Descriptive Statistics

Dependent Variable: RESPONSE

TEXTTYPE	LEVELS	Mean	Std. Deviation	N
Scexplanative	Low	2.40	.932	30
	Mid	3.07	1.015	30
	High	2.87	.860	30
	Total	2.78	.969	90
Nonscexplanative	Low	1.37	1.098	30
	Mid	2.17	1.053	30
	High	2.17	.699	30
	Total	1.90	1.028	90
Scdescriptive	Low	2.43	1.104	30
	Mid	3.67	3.604	30
	High	3.67	1.093	30
	Total	3.26	2.315	90
Nonscdescriptive	Low	1.20	.961	30
	Mid	2.00	.983	30
	High	2.67	.994	30
	Total	1.96	1.141	90
Scargumentative	Low	3.30	1.208	30
	Mid	3.20	.997	30
	High	2.47	.681	30
	Total	2.99	1.044	90
Nonscargumentative	Low	1.60	.770	30
	Mid	2.20	.847	30
	High	1.80	.664	30
	Total	1.87	.796	90
Scnarrative	Low	2.93	1.015	30
	Mid	4.20	.664	30
	High	3.40	.563	30
	Total	3.51	.927	90
Nonscnarrative	Low	2.17	.699	30
	Mid	2.87	.730	30
	High	2.87	.937	30
	Total	2.63	.854	90
Total	Low	2.17	1.197	240
	Mid	2.92	1.676	240
	High	2.74	.999	240
	Total	2.61	1.358	720

Table 2 shows the SPSS GLM ANOVA for the original untransformed scores. Both the main effects and the interaction are highly significant, $p < .001$, that is, scaffolding reading comprehension of various text modes, levels of learners and interaction of them are highly significant. Strong, statistically significant differences among text types were evident: $F(7, 240) = 27.759$, $P < .001$, $SE = .122$, partial $\eta^2 = .218$.

Strong, statistically significant differences among levels of learners were also evident: $F(2, 180) = 27.120$, $P < .001$, $SE = .075$, partial $\eta^2 = .072$. These main effects were modified but statistically significant interaction between various text types and different proficiency levels: $F(14, 696) = 3.342$, $P < .001$, $SE = .211$, partial $\eta^2 = .063$.

All post hoc comparisons among means were tested using a Scheffe test. These comparisons showed that the scaffolded narrative text type with the strongest mean was superior to all other text types and mid-level of learners also has the strongest mean in comparison with the other levels. These findings suggest a choice in favor of scaffolded narrative text types for mid-level of learners.

Table 2. Tests of Between – Subjects Effects

Dependent Variable: RESPONSE

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Model	5303.667 ^b	24	220.986	165.324	.000	.851	3967.774	1.000
TEXTTYPE	259.733	7	37.105	27.759	.000	.218	194.311	1.000
LEVELS	72.503	2	36.251	27.120	.000	.072	54.241	1.000
TEXTTYPE * LEVELS	62.542	14	4.467	3.342	.000	.063	46.789	.999
Error	930.333	696	1.337					
Total	6234.000	720						

a. Computed using alpha = .05

b. R Squared = .851 (Adjusted R Squared = .846)

Tables of Estimated Marginal Means show standard errors of means for each effect. Table 3 shows the grand mean. Table 4 shows text types varied from a mean high of 3.511 for scaffolded narrative types to a mean low of 1.86 for non-scaffolded argumentative types. Table 5 shows levels of learners also varied from a mean high of 2.921 for mid-level of learners to a mean low of 2.175 for low level of learners. Table 6 shows interactions between various text types and different proficiency levels varied from a mean high of 4.200 for scaffolded narrative text types for mid-level of learners to a mean low of 1.200 for non-scdescriptive text types for low level of learners.

Table 3. Grand Mean

Dependent Variable: RESPONSE

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
2.611	.043	2.527	2.696

Table 4. Text Types Means

Dependent Variable: RESPONSE

TEXTTYPE	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Scexplanative	2.778	.122	2.539	3.017
Nonscexplanative	1.900	.122	1.661	2.139
Scdescriptive	3.256	.122	3.016	3.495
Nonscdescriptive	1.956	.122	1.716	2.195
Scargumentative	2.989	.122	2.750	3.228
Nonscargumentative	1.867	.122	1.627	2.106
Scnarrative	3.511	.122	3.272	3.750
Nonscnarrative	2.633	.122	2.394	2.873

Table 5. Levels Means

Dependent Variable: RESPONSE

LEVELS	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Low	2.175	.075	2.028	2.322
Mid	2.921	.075	2.774	3.067
High	2.738	.075	2.591	2.884

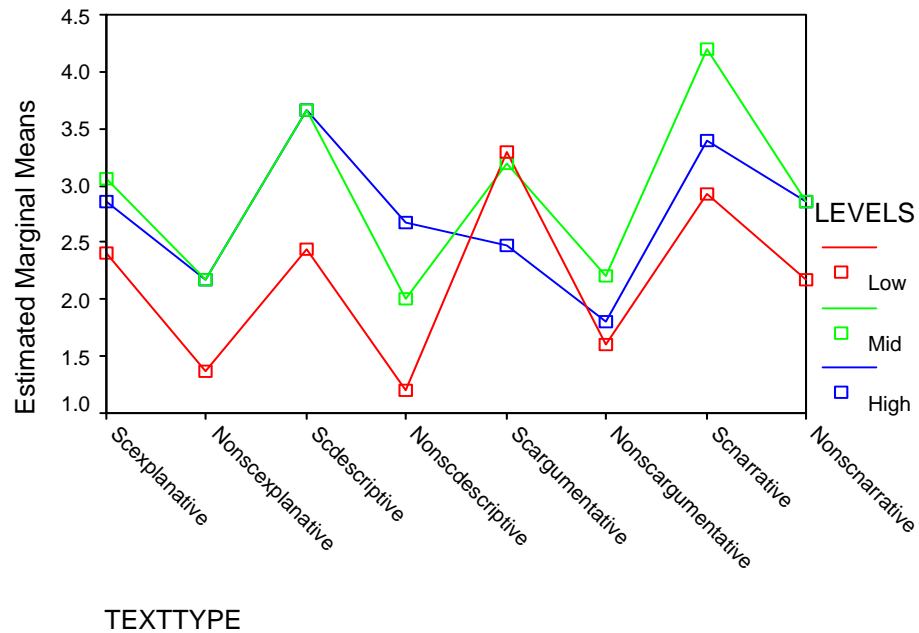
Table 6. Levels Means by Text Types

Dependent Variable: RESPONSE

LEVELS	TEXTTYPE	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Low	Scexplanative	2.400	.211	1.986	2.814
	Nonscexplanative	1.367	.211	.952	1.781
	Scdescriptive	2.433	.211	2.019	2.848
	Nonscdescriptive	1.200	.211	.786	1.614
	Scargumentative	3.300	.211	2.886	3.714
	Nonscargumentative	1.600	.211	1.186	2.014
	Scnarrative	2.933	.211	2.519	3.348
	Nonscnarrative	2.167	.211	1.752	2.581
Mid	Scexplanative	3.067	.211	2.652	3.481
	Nonscexplanative	2.167	.211	1.752	2.581
	Scdescriptive	3.667	.211	3.252	4.081
	Nonscdescriptive	2.000	.211	1.586	2.414
	Scargumentative	3.200	.211	2.786	3.614
	Nonscargumentative	2.200	.211	1.786	2.614
	Scnarrative	4.200	.211	3.786	4.614
	Nonscnarrative	2.867	.211	2.452	3.281
High	Scexplanative	2.867	.211	2.452	3.281
	Nonscexplanative	2.167	.211	1.752	2.581
	Scdescriptive	3.667	.211	3.252	4.081
	Nonscdescriptive	2.667	.211	2.252	3.081
	Scargumentative	2.467	.211	2.052	2.881
	Nonscargumentative	1.800	.211	1.386	2.214
	Scnarrative	3.400	.211	2.986	3.814
	Nonscnarrative	2.867	.211	2.452	3.281

Figure 1 plots means and standard errors for all combinations of various text types and different proficiency levels.

Figure 1. Estimated Marginal Means of Responses



DISCUSSION AND CONCLUSION

The Systemic Functional Linguistics pedagogic model (Halliday, 1994) typically conceives the teaching and learning process as a cycle, allowing students different points of entry and enabling teachers to gradually and systematically expand the meanings students can create through increasingly sophisticated understanding of how texts work (Rothery, 1996). This methodology draws on Vygotsky's notion of scaffolding to support the learner through an interactive process of contextualization, analysis, discussion, and joint negotiation of texts. This approach can be explored in focusing on genre and text-types (Paltridge, 2001), exploiting genre sets (Paltridge, in press), and establishing text-based syllabuses (Feez, 1998, cited in Hyland, 2002).

Genre-based approaches, where teaching and learning focuses on the understanding and production of selected genres of texts, have become increasingly influential in the field of English language teaching (Derewianka, 2003), and identified as one of the major trends in the new millennium (Rodgers, 2001). Genre-based approaches are concerned with the social purposes of language, and not just form: the genres in focus are generally defined according to social purposes of communication. The classification and labeling of genres may vary, depending on the theoretical influences behind each approach. For example, in some instances, genres are defined in terms of familiar broad categories such as narratives, description, persuasion, argumentation, and so on (Lin, 2006).

There was no agreement on the definition of narrative text and researchers still debating over the features of a story. Usually, a narrative text depicts events, actions, emotions, or situations of people in a cultural experience (Graesser et al., 1991). A story is written to excite, inform, or entertain readers (Pearson & Fielding, 1991) and may report true or fictitious experiences (Graesser et al., 1991).



Morgan (2007) defined narrative as a text composed in signed, written or spoken medium. Narrative is taken to be a particular use of language, and discourse is a term used to describe a particular analytical level of language structure, involving the conjoining of several utterance strings across the sentence boundary. Narrative involves the building up of layers of information about characters, places and events. Bruner (1988, 1990, 2002) has researched and written extensively about the role of narrative as a way of knowing and a

major form of language that profoundly structures experience. Indeed, the metaphor of 'life as narrative' sums up Bruner's (1988) claims that stories become inseparable in our lives, intertwined in our living, telling and interpreting. Vygotskian concepts also identifies narrative as a cultural-cum-cognitive tool (Egan, 2002), and structures storytelling and conversational inquiry through forms of scaffolding and narrative practices (Cited in Grant, 2006).

Graesser et al. (1991) forwarded three reasons for the privileged status of narrative text structure. First, narrative content is typically more familiar to students than expository content. Graesser et al. (1991) referred to the more familiar content as mutual knowledge, with narrative text structure having a higher density of "mutual knowledge" (e.g., shared experiences, world knowledge structures) than expository text structure. Second, this familiar content of narrative includes event sequences (e.g., intentional acts in pursuit of goals; events that occur in the material world). Event sequences are the core content of most children and adults' experience in everyday life. Third, narrative structure is prevalent in oral language (Alidib, 2004).

Hazel (2008) stated that various disciplinary and organizational studies across the world have demonstrated a growing interest in narrative. This may well be a function of our information society, where communication and the means of communication have become increasingly important to societies, organizations, and individuals alike. As a fundamental form of human expression through which individuals are able to make sense of themselves, their lives, and events (Gergen, 1994; Hanninen, 2004), narratives construct a spatio temporal context that assists in meaning-making. In particular, referring to narratives in organizational studies, Boyce (1995) posits that narratives constitute symbolic forms through which groups and members of organizations can construct meaning. Narratives also provide individuals with a means to express and shape their identities.

Davis, Megan, et.al (2007) argue that narrative is central to the construction of social meaning. By fitting events into a narrative pattern, we

construct and inhabit a meaningful, consistent and predictable world (Bruner 2002). We develop our sense of self and are able to understand the behaviors of others and to respond in ways seen as meaningful and consistent. Narrative gives a framework for interpreting new events, in particular surprising events or behaviors which do not accord with our expectations, and for fitting them into a temporal framework (Bruner, 2002; Porter Abbott, 2002). Stories also serve us in the classrooms in two main ways: they provide a means of teaching and learning, in general, and they provide a means of teaching language, specifically.

Willis (1996) suggests that what is essential is that the learner has exposure to accessible language, has opportunity to use language, and has the motivation to learn. Using these three notions – exposure, use, and motivation – it is easy to see how story lends itself easily to the fulfillment of Willis' conditions for learning. The text of the story provides the potential for comprehensible input, that is, language within the range of access of the learner. This input can be achieved in multiple ways, for example, by a teacher scaffolding such as reading aloud, a number of learners sharing stories with one another, groups of students working on a core text and taking it in different directions according to their own imaginations. Generally, a story offers an opportunity to engage in the calibrating, adjusting and repair work that happen in language interactions (Morgan, 2007; Wajnryb, 2003).

Stories are connected tasks that engage the audience in further activity. In the classroom setting, a connected task that accompanies, precedes or follows the story, may afford the learner further opportunity to use the language. The classroom context also offers the possibility of feedback – from the teacher or from other students, which is an important component of language use. The story itself, that is, its content and meaning, addresses the issue of motivation. Stories in the classroom have something about the action – happening as we speak, quality of narrative that moves a listener along with the story line, involving and engaging the learner. It would seem, then, that

Stories are connected tasks that engage the audience in further activity. In the classroom setting, a connected task that accompanies, precedes or follows the story, may afford the learner further opportunity to use the language.

using story in the classroom is both a natural way to teach in general and a particularly effective way to teach language (Wajnryb, 2003).

This study focused on the effects of scaffolding language on learning reading comprehension of various text modes at different levels of language proficiency. The findings support the idea of both text types and levels of language proficiency of dependency in reading comprehension tasks in the hypothesis. Concerning scaffolding text types, the findings of this study support the important role of carefully selected reading materials double as effective prompts for reading comprehension. Among different genre and text-types, narrative genre is more sensitive to scaffolding than other text-types. The findings of the study also support the important role of overall language proficiency in processing reading comprehension. The results of the analyses showed that the mid proficiency group of subjects did differently on all scaffolded text-types, while such a difference in the performances of low and high proficiency group of subjects was not discerned. Moreover, the interactions between various text types and different proficiency levels showed the superiority of scaffolded narrative text types for mid-level of learners.

The findings of the present study offer several theoretical and practical implications for reading comprehension skills in EFL contexts. At a theoretical level, first, the study helps take a step forward in the shift of paradigm of SLA theories from transmissional to transformative, that is, from cognitivism theories to social constructivism. Second, the concept of holistic view of language learning can be backed up concerning different skills, i.e., reading skill is not separated from other skills such as writing, listening and speaking.

There is a growing realization among EFL teachers that the overt processes involved in the four skills of language which have been, in the past, treated somewhat in isolation, in fact have so much in common with each other, that it makes much more sense to treat them holistically. It has been noted that the links between reading and writing, for example, have been emphasized to such an extent that it is now normal to see them referred to as literacy (Wray & Medwell, 1991).

Future research is needed to determine if the results and findings of the study can be replicated when regular classroom teachers are trained to implement the treatment.

There are some practical implications of the proposed model of reading comprehension. Vygotsky's strategy was essentially a cooperative learning strategy. Regarding teaching, for example, it is recommended that the classroom should be viewed at a socio-cultural setting where an active participation in the target language culture is taught and enhanced. The findings of this research would contribute to the development of materials for EFL learners in general, and for learners at different levels of language ability in particular. For instance, new textbooks should be written to promote the view of second language ability as the process of becoming an active participant in the target language culture. Moreover, if the materials are intended for mid-level of learners, the texts for reading comprehension should be given primacy and superiority to narrative genre over to other text types. As the level of proficiency of the learners increases, so would the variety of the selected text types. Of course, further research with different gender and age groups is needed to both verify and consolidate the findings of this research. Such research will definitely shed more light to our understanding of the nature of scaffolding of reading comprehension.

There were various limitations to the study arising from the various necessary decisions that needed to be made in the course of carrying out the research. One limitation pertained to focusing purely on the formal features of different text types or genres, in fact, leave out one of the most important elements of reading to accomplish social purposes. We need ways, therefore, to emphasize the fact that although genres are usually characterized by certain regularities of form, the form that a genre is typically recognized as having is in fact driven by the social action that we want to accomplish. In other words, there is the danger of oversimplifying by assuming blocks of texts to be mono-functional and ignoring writers' complex purposes.

Moreover, the fact that the experimental group received the treatment from the researcher himself was a potential limitation to the study. Following Klingner et al. (1998), it was also thought important to carry out the instruction by other classroom teachers. Future research is needed to determine if the

results and findings of the study can be replicated when regular classroom teachers are trained to implement the treatment. Another limitation of the study was the classification of the collected texts into elementary, intermediate and advanced English texts, which was somehow an arbitrary one. The researcher trusted on the intuitions of the authors who are scholars in the field of applied linguistics. The last one was that some of the participants may be quite familiar with the structural elements of a narrative while others not, this may affect the results of the study. This problem should be controlled in the pre-test.

REFERENCES

- Aljaffreh, A. & Lantolf, J. P. (1994). *Negative feedback as regulation and second Language learning in the zone of proximal development*. *Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- Anton, M. (1999). *The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom*. *Modern Language Journal*, v. 8, n. 3.
- Afghari, A. & Tahririan, M. H. (2006). *Developing reading proficiency through reading II*. Sheikhabaee University Press.
- Afful, J. B. (2008). *Research proposal and thesis writing: Narrative of a recently graduated researcher in applied linguistics*.
- Alidib, Z. (2004). *The effects of texts genre on foreign language reading comprehension of college elementary and intermediate readers of French*. Dissertation. The Ohio State University.
- Alderson & Urquhart (1984). *Reading in a Foreign Language*.
- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1988). *A Schema-Theoretic view of basic processes in reading comprehension*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature and life*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bruner, J. (1988). *Life as narrative: Language arts*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bruner, J. S. (1978). *The role of dialogue in language acquisition*. New York: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Benedict, L. (2006). *Genre-based teaching and Vygotskian principles in EFL: The case of a university writing course*. *Asian EFL Journal*, Volume 8, Issue 3, Article 11.
- Barnett, M. A. (1989). *More than meets the eye: Foreign language reading*. Prentice Hall, New Jersey.
- Barnett, M. A. (1988). *Teaching reading in a foreign language*. ERIC, Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington, DC.
- Carrell, J. (1988). *Interactive approaches to second language reading*.

- Carrell, P. (1989). *Metacognitive awareness and second language reading*. Modern Language Journal, 73, 121-174.
- Chi, Feng-ming. (2007). *Scaffolding EFL learners' reading comprehension of texts*. Department of Foreign Languages and Literature, National Chung Cheng University, Taiwan.
- Davis, Megan, et. al (2007). *Towards an interactive system eliciting narrative comprehension in children with autism: A longitudinal study*.
- Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. NSW, Primary English Teaching Association.
- Derewianka, B. (2003). *Trends and issues in genre-based approaches*. RELC Journal.
- Ellis, R. (2004). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Farhady, H. & Sajadi, F. (1999). *Location of the topic sentence, level of language proficiency, and reading comprehension*. Journal of the Faculty of Foreign Languages. Tehran, Allame Tabatabaee University.
- Ferreira, M. (2007). *Constraints to peer scaffolding*. São Paulo University, Brazil.
- Grant, A. N. (2006). *'Lift-offs': Teachers and learners together in the sense of discovery*. La Trobe University.
- Graesser, A. C., Goldman, S. R., Van Den Paul, B. (1991). *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Tabasco*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: Mahwah, New Jersey, London.
- Grabe, W. (1991). *Current developments in second language reading*. TESOL Quarterly, 25, 375-396.
- Gruender, D. C. (1996). *Constructivism and learning: A philosophical appraisal*. Educational Technology, 36(3): 21-29.
- Gredler, M. E. (2008). *Cultural-Historical Theory, education and cognitive development*. Education Encyclopedia – State University.
- Hatch, E. & Farhady, H. (1995). *Research design and statistics for applied linguistics*. Rahnama Publication.
- Hartmann, J. & E. Kim. (2008). *Reading through interaction*. 4th Ed. New York: McGraw-Hill Contemporary. Edited by Mirhassani, A. & Farhady. Books 1, 2, 3. Published by Zabankadeh.
- Hyland, K. (2002). *Genre: Language, context, and literacy*. Annual Review of Applied Linguistics, 22, 113-135. Cambridge University Press.
- Hazel, P. (2008). *Narrative: An introduction*. Swansea Institute of Higher Education. Mount Pleasant Swansea SA1 6ED.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. 2nd Edition. London: Edward Arnold.
- Johnson, M. (2004). *A philosophy of second language acquisition*. Yale University Press. London.
- Khodabandeh, F. & Tahririan, M. H. (2007). *Pre-intermediate college English*. Sheikhabaee University Press.

- Khodabandeh, F. & Tahririan, M. H. (2006). *Intermediate college English*. Sheikhabahe University Press.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1998). *Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms*. *The Elementary School Journal*, 99 (1), 3-22.
- Kulla-Abbott, T. & Polman, J. L. (2008). *Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories*. University of Missouri-St. Louis.
- Lin, B. (2003). *English in Singapore: An insider's perspective of syllabus renewal through a genre-based approach*. *RELC Journal*.
- Lin, B. (2006). *Genre-based teaching and Vygotskian principles in EFL: The Case of a university writing course*. *Asian EFL Journal*, Volume 8, Issue 3, Article 11.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & Aljaafreh, A. (1996). *Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience*. *International Journal of Educational Research*, 23, 619-632.
- Lantolf, J. & Appel, G. (Eds). (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N. J.: Ablex Press.
- Leont'ev, A. N. (1997). *L. S. Vygotsky: In Memoriam*. (Orig. 1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 35 (2), 42-47.
- Lin, B. (2006). *Vygotskian principles in a genre-based approach to teaching writing*.
- Liu, C. H. & Matthews, R. (2005). *Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined*. *International Education Journal*, 2005, 386-399. Shannon Research Press.
- Morgan, G. (2007). *Narrative structure and narrative development in deaf Children*. John Wiley & Sons, Ltd. *Deafness Educ. Int.* 9: 187-196.
- Mayer, R. E. (1996). *History of instructional psychology*. In E., De Corte and F. E. Weinert (Eds). *International Encyclopaedia of Developmental and Instructional Psychology*, pp. 29-33. Pergamon Press.
- Martin, D. (1998). *A Journey into Constructivism*. Retrieved from <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>
- Newman, F. & Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky: revolutionary scientist*. New York, NY: Routledge.
- Nystrand, M. (2006). *Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension*. University of Wisconsin-Madison.
- Ohta, A. S. (1995). *Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development*. *Issues in Applied Linguistics*, v.6.
- Ohta, A. S. (2000). *Re-thinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar*. New York: Oxford University Press.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.

- Oxford, R. (1997). "Constructivism: Shape-shifting, substance, and teacher education." *Peabody Journal of Education*, 72(1): 35-66.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Palincsar, A. S. (1998). *Social constructivist perspectives on teaching and learning*. *Annual Review of Psychology*, Annual 1998, 49, 345.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. 2nd Ed. New York: Guildford Press.
- Phillips, D. C. (1995). *The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism*. Educational Researcher.
- Oczkus, L. (2003). *Reciprocal teaching at work: strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rodgers, T. (2001). 'Language teaching methodology'. ERIC Digest, September 2001.
- Rothery, J. (1996). *Making changes: Developing an educational linguistics*. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp.86-123). London: Longman.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2003). *Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation*. *International Journal of Educational Research*, v. 37.
- Sadeghi, K. (2007). *The key for successful reader-writer interaction: Factors affecting reading comprehension*, in *L2 Revisited*. Urmia University, Iran.
- Tolstefl, J. (2007). *Miscue analysis in reading a second language*. Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.
- Vethamani, M. & Nair, P. (2007). *Using analogy as a scaffolding tool for facilitating the comprehension of literary texts*. *Malaysian Journal of ELT Research*. ISSN: 1511-8002, Vol. 3, 2007.
- Von Glasersfeld, E. (1989). *An exposition of constructivism: Why some like it radical*. Massachusetts Univ., Amherst. *Scientific Reasoning Research Inst.*: 14.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. The Falmer Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech* (N. Minick, Trans.). (Orig. 1934) In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Volume 1: *Problems of General Psychology* (pp. 37-285). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. (1989b.). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). (Orig. 1934) Cambridge – MA: The MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Problems of method* (pp. 52-75). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wray, D. & Medwell, J. (1991) *Literacy and Language in the Primary Years*. Retrieved from homepage.eircom.net/~ciaranmac19/read

- Wiles, B. B. (2008). *Toward a theory of how young children learn to read in the ZPD: Implications for research and practice*. Blacksburg, Virginia.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Addison-Wesley, Longman.
- Wuori, D. F. (2009). *The literacy classroom as an activity system: An investigation of first graders' literacy interactions through the lens of Activity Theory*. Early Childhood Education, College of Education, University of South Carolina.
- Wood, J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 17.
- Wajnryb, R. (2003). *Narrative activities for the language classroom*. UK. Cambridge University Press.

AUTHOR

Mohammad Attarzadeh – PhD candidate, Islamic Azad University of Khorsgan. Isfahan, Iran. Electronic mail: mohammadattarzadeh@yahoo.com

Copyright 2011 Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc.

HEALTH EDUCATION: PRIMARY PREVENTION OF CANCER

Prof. Aldo T. Marrocco

INTRODUCTION

In order to find stimuli for getting young students interested in the study of cancer prevention, different internet resources, such as scientific publications and atlases, have been searched. The study of these resources can increase the awareness of the importance of lifestyle on reducing the risk of cancer and other diseases. However, some risk factors are not modifiable. Therefore, it is important to know them, since they identify who is at highest risk and who may benefit from rigorous prevention.



DISCUSSION

After analyzing the graphs and tables of the International Agency for Research on Cancer (IARC) document, it was observed that there were large risk differences between countries, as well as, by geographic area that may suggest a challenge to prevention.¹ For example, the annual incidence of stomach cancer, per 100,000 women, is 4.2 cases in Australia and 26.1 in Japan. These differences were confirmed by the studies of migrants; when the migrants acquire the local lifestyle, they also tend to conform to the sanitary risk of the host country.

In Korea, the standardized incidence rate of stomach cancer is 66.5-72.5 cases per 100,000 inhabitants, according to the region.² In the United States of America (USA), among Korean immigrants, it drops to 30.24 while the rate is 7.07 for white Americans. Stomach cancer is also associated with

the consumption of high-sodium pickled food, frequent in Korea. Tobacco, smoked food and nitrites intensify the risk, as well as, infection by *Helicobacter pylori*. A high intake of fruits and vegetables is a protective factor.

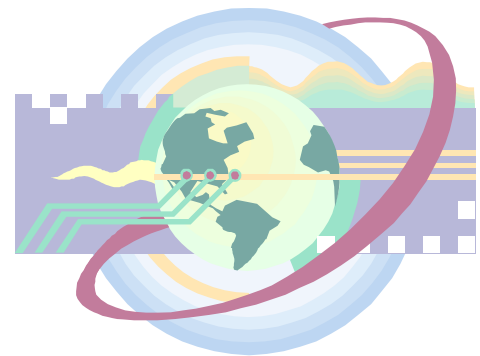
In Korea, the standardized rate of incidence for colon cancer is 7.4-13.1 cases per 100,000 inhabitants, according to the region.² In the USA, among Korean immigrants, it rises to 20.48, thus, approaching the rate of 26.91 of white Americans. Colon cancer is very common in Western countries. It is linked to smoking, alcohol, obesity, high fat diet and red meat, especially when cooked at high temperatures. In the tables of Lee et al., it can also be observed the risk differences in the USA population, between white and black Americans, and between males and females.²

Lung cancer is the most widespread type of cancer in the world. Based on the literature, 85% of the cases are caused by smoking, which also raises the risk for cancers of the mouth, larynx, throat, esophagus, bladder, kidney, pancreas, cervix, stomach and, also, leukemia. Smoking has many other negative consequences, as can be seen in the World Health Organization (WHO) Atlas of Heart Disease and Stroke.³

In many countries, radon is the first cause of lung cancer for non-smokers.

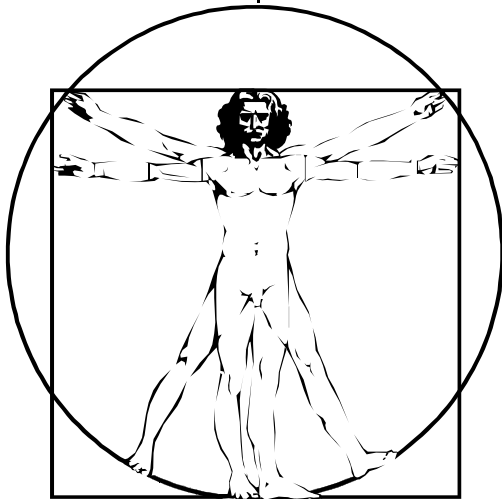
This radioactive gas emanates from the soil surface. The intensity of the flow depends on the local geology. Water and certain materials for building may emit radon. Its low concentration in the open

leads to almost negligible harm. In some buildings, particularly in basements with limited air flow, dangerous concentrations can be reached. The intensity of the emanation may vary over time. For example, in South Tyrol, Italy, when the soil freezes, the concentration of radon in buildings increases. It is believed that the obstacles that ice opposes to the emanation of radon from the soil intensifies the escape through those points where there is no frost, such as



basements, especially if there are cracks in the foundations. In some countries, if radon concentration exceeds certain levels, remediation of the building is compulsory.⁴ Finally, diesel exhaust can be another risk factor for lung cancer.

In accordance with many studies, and besides being associated to higher cardiovascular risks, obesity and, generally, being overweight, raises the risk for cancer. This is particularly true for breast, colon, endometrium, esophagus and kidney. In some emerging countries, as a consequence of modernization, obesity is spreading and this process is also occurring in many industrial countries.⁵ According to Young et al., obesity has been spreading in the USA since the 70s and has been associated to the growth of the commercial portions of foods and drinks in markets, as well as, in restaurants.⁶ The WHO dedicated a site to childhood obesity, providing suggestions for schools and families.⁷ Likewise, other sites with relevant information and suggestions are recommended.^{8,9}



Fruit and vegetables are protective factors for the cancer of lung, mouth, esophagus, stomach and colon. It is advisable to eat daily five or more servings of vegetables and fruits and whole grains rich in fiber rather than refined ones. A moderate consumption of red meat, especially if preserved, is advised. It is also better to avoid high temperature cooking.

Alcohol abuse increases the risk for cancer of the mouth, pharynx, larynx, esophagus, liver and breast.

Breast cancer is very common in Western countries. The risk is intensified by factors not modifiable (or difficult to change) including: menstrual activity started at early age, cases of breast cancer among family members, menopause at late age, and nulliparity or first childbirth after age 30. But there are also modifiable risk factors. Weight gain during adulthood is associated with a higher risk after menopause. Alcohol is clearly linked to an increased risk for breast cancer, particularly for women whose folate intake is

low. Breastfeeding, especially if continued 1.5-2 years, is linked to a slightly lower risk.

Exercise has a beneficial effect on body weight and on the production of hormones involved in the risk for developing cancer. According to several authors, the risk drops significantly due to intense physical activity.¹⁰ According to Mittendorf et al., the risk is halved by a strenuous physical activity between 14 and 22 years of age.¹¹ Physical activity reduces the risk for breast, prostate, colon and endometrium cancer. It may also prevent cardiovascular diseases and is beneficial for the bones.^{12,13}

According to the IARC, professions that involve night shifts over long periods are probably carcinogenic.¹⁴ This is associated with disruption of circadian rhythms, which suppresses the production of melatonin, a hormone to which a protective effect against cancer is attributed. According to Pukkala et al., the profession influences the risk, as observed over 15 million Scandinavian workers followed up between 1960 and 2005.¹⁵ The study provides data on all cancers risk, as well as, the risk for single parts of the body and for each occupational category. The standardized incidence rate for all malignant neoplasms, for example, is 1.48 for waiters and 0.83 for farmers. The standardized risk rate for the colon cancer is 1.52 for chimney sweepers and 0.75 for forestry workers. In other countries, where environments and laws are different, the risk might be different (Author's note).

Among the risk factors for esophagus cancer are tobacco, alcohol, obesity and gastroesophageal reflux. This latter is shown by an animation where gastric acid and partially digested food refluxes up in the esophagus, thus, irritating its lining and causing symptoms such as heartburn.¹⁶ In the long term, the complications that may follow increase the risk by 30-125 times. It is recommended to review the study of Festi et al., which deals with the prevention of reflux.¹⁷ The intake of large amounts of foods and drinks at high temperature, according to some studies, raises the risk. Continued exposure to chemical fumes or solvents, as happens for dry cleaning workers, increases the risk of esophagus cancer. Children saved after accidental swallowing of lye are

also more exposed to risk of esophageal cancer, which occurs, on average, about 40 years after the ingestion.

A high salt intake (preserved foods often contain a lot of sodium chloride), increases the risk for stomach, nose and throat cancer and can also increase blood pressure. The American Cancer Society advises that we should use nutritional supplements with caution, letting a natural and balanced diet supply to the body what it needs. Greater lung cancer risk for smokers, as a consequence of supplements with beta carotene, has been reported. Diets providing the right amount of calcium, as compared to others poor in this element, are linked with a lower cancer risk of the colon. According to some studies, an excessive intake of calcium increases the risk for prostate cancer. Prostate cancer is among the most common in the world. It is worth observing that mortality in China is 15-20 times lower than in Western countries. The risk can be lowered by avoiding tobacco, remaining slender and physically active.

In tropical countries, exposure to aflatoxins contained in cereals contaminated with *Aspergillus fumigatus* increases the risk for liver cancer. Prolonged use of anabolic steroids can slightly raise the risk. The infection by B or C hepatitis, inter alia, greatly raises the risk to the liver; 75% of cases worldwide are caused by these two viruses. Infection from human papillomavirus increases the risk for cancer of the cervix, vulva and anus. In Africa, HIV infection brings a higher risk of contracting Kaposi's sarcoma. Protected sex can decrease the chances of transmitting the viruses mentioned above.

Many studies have been carried out investigating the relationships with stressful life events, personality and cancer risk. According to several authors, further investigations are needed for a better understanding of this subject. It is recommended to review the papers of Chen et al. and Bergelt et al.^{18,19}



CONCLUSION

The notes set out above are intended only to provide just an idea about how various and, sometimes, unexpected situations may affect the risk of developing cancer. A reflection about the most suitable behavioral patterns can be stimulated.

REFERENCES

1. International Agency for Research on Cancer. Retrieved from <http://www-dep.iarc.fr/>
2. J. Lee, K. Demissie, S. E. Lu, and G. G. Rhoads. (2007). Cancer Incidence among Korean-American Immigrants in the United States and Native Koreans in South Korea. *Cancer, Culture and Literacy, Vol. 14, N° 1*. Retrieved from <http://www.moffitt.org/CCJRoot/v14n1/pdf/78.pdf>
3. World Health Organization. The Atlas of Heart Disease and Stroke. Retrieved from http://www.who.int/cardiovascular_diseases/resources/atlas/en/
4. WHO Handbook on Indoor Radon. (2009). Retrieved from http://whqlibdoc.who.int/publications/2009/9789241547673_eng.pdf
5. Dean L. and McEntyre J. (2004). The Genetic Landscape of Diabetes. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/bookshelf/br.fcgi?book=diabetes&part=A3>
6. L.R. Young and M. Nestle. (2002). The contribution of Expanding Portion Sizes to the US Obesity Epidemic. *American Journal of Public Health, Vol. 92, N° 2*. Retrieved from <http://steinhardt.nyu.edu/nutrition.olde/PDFS/young-nestle.pdf>
7. Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. Retrieved from http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood_what_can_be_done/en/index.html
8. Retrieved from <http://www.piedibus.it>
9. Food and Agriculture Organization of the United Nations. School Gardens. Retrieved from www.fao.org/schoolgarden/sglib1_en.htm
10. C. L. Carpenter, R. K. Ross, A. Paganini-Hill, and L. Bernstein. (1999). Lifetime exercise activity and breast cancer risk among post-menopausal women. *British Journal of Cancer, 80 (11)*, 1852-1858. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2374273/pdf/80-6690610a.pdf>
11. R. Mittendorf, M. P. Longnecker, P. A. Newcomb, A. T. Dietz, E. R. Greenberg, and W. C. Willett. (1995). Strenuous physical activity in young adulthood and risk of breast cancer (United States). *Cancer Causes and Control, Volume 6, N° 4*. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/g2h407635v330130/>
12. Retrieved from <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/en/index.html>

13. M. K. Karlsson, A. Nordqvist, and C. Karlsson. (2008). Physical activity increases bone mass during growth. *Food Nutr Res*, 52:10. Retrieved from <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2596740&tool=pmcentrez>
14. Retrieved from <http://monographs.iarc.fr/ENG/Meetings/vol98-pressrelease.pdf>
15. E. E. Pukkala, J. I. Martinsen, E. Lyng, H. K. Gunnarsdottir, P. Sparen, L. Tryggvadottir, E. Weiderpass, and K. Kjaerheim. (2009). Occupation and cancer - follow-up of 15 million people in five Nordic countries. *Acta Oncologica*, 48: 646-790. Retrieved from <http://informahealthcare.com/doi/full/10.1080/02841860902913546>
16. Retrieved from <http://www.mydr.com.au/health-images>
17. D. Festi, E. Scaiola, F. Baldi, A. Vestito, F. Pasqui, A. R. Di Biase, and A. Collecchia. (2009). Body weight, lifestyle, dietary habits and gastroesophageal reflux disease. *World J Gastroenterol*, 15 (14): 1690-1701. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2668774/?tool=pubmed>
18. C. C. Chen, A. S. David, H. Nunnerley, M. Michell, J. L. Dawson, H. Berry, J. Dobbs, and T. Fahy. (1995). Adverse life events and breast cancer: case-control study. *BMJ*, 311 (7019): 1527-1530. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2548223/pdf/bmj00622-0017.pdf>
19. C. Bergelt, E. Prescott, M. Groenbaek, U. Koch, and C. Johansen. (2006). Stressful life events and cancer risk. *Br J Cancer*, 95 (11): 1579-1581. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2360746/?tool=pubmed>

AUTHOR

Prof. Aldo T. Marrocco – Retired Mathematics and Science teacher. Pisa, Italy. Electronic mail: aldo_marrocco@yahoo.it

Copyright 2011 Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc.

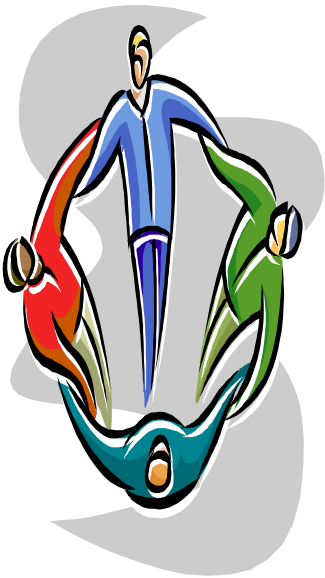
LA OTRA CARA... INTERVENCIÓN GRUPAL CON EL AGRESOR DE VIOLENCIA DOMÉSTICA Y ALGUNAS CRÍTICAS HACIA LA LEY DE APLICABILIDAD

Natalie Pérez Luna, MSW

Resumen

“No tengo la culpa de pensar así, eso fue lo que me enseñaron y así me crié.” Día tras día, muchos perpetradores de violencia doméstica manifiestan una actitud derrotista ante una crianza de valores distorsionados emergentes del hogar primario. Tales valores generan prácticas de poder y control facilitando, en el espacio intrafamiliar, la llegada de la violencia doméstica. Las estadísticas más recientes reflejaron que, para el año 2008, la cifra de situaciones reportadas por violencia doméstica alcanzó 17,074, de las cuales el 84% fueron mujeres afectadas mientras que el 16% eran varones. Las cifras del año 2009 alcanzaron un total de 19,037 situaciones, donde el 81% eran de mujeres afectadas y el 19% de varones afectados. Se observó que, entre el 2008-2009, existió una disminución de 3% para las femeninas y un aumento de 3% en los varones. Sin embargo, estadísticamente, la magnitud del problema muestra una cifra cíclica, es decir, históricamente repetitiva. Ante esta situación, los profesionales de la conducta humana tienen la responsabilidad de evaluar, modificar y crear nuevos modelos, conceptos, entre otras fuentes de conocimiento. Esto facilitará el proceso de intervención e interpretación ante la magnitud del problema. En este sentido, el presente trabajo analizará la situación de violencia doméstica utilizando la Teoría del Aprendizaje Social y la Teoría Eco-Sistémica. Con estas, se sustentará la importancia de la intervención social con grupos dentro del proceso de resocialización con hombres agresores. Para explicar el mismo, se describirá la función del Proyecto de Resocialización Masculina del Programa AFANA. Además, se elaboraron cuatro conceptos, basados en observaciones. Los mismos describen la transformación familiar como producto del proceso de intervención grupal. Como aportación al análisis de política pública, al finalizar, se señalarán aquellos incisos elaborados bajo la Ley de Aplicabilidad (Ley #54 de 15 de agosto de 1989, conocida como la Ley para la prevención e intervención de la violencia doméstica), los cuales obvian los principios preventivos, indispensables para erradicar y/o aminorar la presente situación.

Descriptor: Teoría del Aprendizaje Social, Teoría Eco-Sistémica, Transformación Familiar e Intervención Social con Grupos, Agresores, Resocialización, Ley #54 de 15 de agosto de 1989.



Abstract

“It is not my fault if I think this way; that is what they taught me and how I was raised.” Day after day, many perpetrators of domestic violence show a negative attitude from their upbringing of vague values taught by his/her family. They become the perpetrators of a struggle and power within a relationship, which may impact the rest of the people around them. This struggle for power and inequality facilitates the arrival of an undesirable enemy in a relationship, which is domestic violence. The latest statistics showed that, in 2009, the number of reported domestic violence situations reached 19,037 victims of which 81% were female victims and 19% were male victims. However, in 2008, there were 17,074 cases reported, 84% of these cases were females and 16% were males. These figures seem to indicate some reduction to the extent of the problem; however, this is part of the cyclical behavior shown by history. In this situation, human behavior professionals have a responsibility to evaluate, modify and create new models and concepts among other sources of knowledge, which would facilitate the process of intervention and interpretation to face the magnitude of the problem. In conclusion, this paper aims to analyze the situation by various theoretical approaches such as: Social Learning Theory and Eco-systemic Theory. Based on these research sources, it outlines the importance of social intervention groups in the process of rehabilitation and in the identification of male perpetrators. In order to explain the situation, this article describes the function of the Group for Aggressors Men in AFANA Program. In addition to this, four concepts are developed based on observation, describing the transformation process as a product of the family group intervention. Finally, this paper seeks to contribute meaningfully to the public policy related to the Law of Applicability, the Law No. 54 of August 15, 1989. From a critical analysis, this will identify those clauses that ignore the precautionary principle, which is essential for eradicating or improving this situation.

Descriptors: Social Learning Theory, Eco-systemic Theory, Family Transformation and Social Intervention Group, Aggressors, Re-socialization, Law No. 54 of August 15, 1989.

SITUACIÓN CULTURAL DE LA VIOLENCIA DOMÉSTICA

A pesar de todas las situaciones relacionadas con dicho fenómeno, así como, los recursos educativos existentes en el actual Puerto Rico, muchas personas aún desconocen, y a su vez minimizan, los eventos de violencia doméstica. En este sentido, es importante contar con una definición clara y descriptiva de la situación, tal y como lo describe la Ley de Aplicabilidad (Ley 54 de 15 de agosto de 1989, para la prevención e intervención de la violencia doméstica). Según la Ley 54 de 15 de agosto de 1989, la violencia doméstica ha sido definida como un patrón conductual constante donde se observa el empleo de fuerza física, violencia psicológica, intimidación o persecución. Dichas manifestaciones pueden provenir del cónyuge (esposo), ex cónyuge (ex esposo), con quien sostiene o haya sostenido una relación consensual (convivencia) o una persona con quien se haya procreado una hija o un hijo. Como efecto, el acto de violencia tiene la intención de causarle daño físico a su persona y grave daño emocional a la persona afectada. Esta definición contiene dos puntos muy importantes a la hora de identificar la presencia de violencia doméstica. Primero que todo, la misma no sólo implica golpes, puños y/o bofetadas hacia una persona, sino que también considera todo daño emocional o psicológico causado por palabras y otras expresiones despectivas. Por otra parte, indica que dichas acciones provienen de una persona, esto quiere decir que tanto el hombre como la mujer pueden ser agresores/as y/o víctimas de violencia doméstica. De esta manera, la Ley de Aplicabilidad no excluye a ninguno de los sexos.

Adicional a su definición, es fundamental conocer su génesis, es decir, de donde surge o con qué se asocia la violencia doméstica. La situación de violencia doméstica se asocia con la desigualdad de género prominente en un sistema patriarcal que, por consiguiente, es impartido en la mayoría de los hogares primarios. Dicho sistema tiene como dogma el machismo, lo que implica posicionar al hombre en un nivel jerárquico superior a la mujer. Es aquí donde se le asignan unas tareas o roles a la mujer y otras al hombre,

La situación de violencia doméstica se asocia con la desigualdad de género prominente en un sistema patriarcal que, por consiguiente, es impartido en la mayoría de los hogares primarios.

sobrecargando a ambos en su espacio intrafamiliar. Hace un tiempo atrás, la mujer cumplía con la tarea excesiva del hogar y el hombre con la responsabilidad total del sustento familiar. Actualmente, se observa que la mujer tiende a cumplir con una doble jornada. Esta doble jornada presenta a una mujer que trabaja asalariadamente con el propósito de aportar económicamente y, por otra parte, cumple con las labores del hogar y crianza de los menores. Ante tales cumplimientos, existen varios pensamientos y/o narrativas irracionales asimiladas por ambos protagonistas (hombre y mujer). Algunas de estas manifestaciones suelen ser: “El hombre debe ser el proveedor económico del hogar”, “El cuidar a los hijos y atender las labores en el hogar es responsabilidad de la mujer”, “La mujer es de la casa y el hombre de la calle”, entre otras. Estas narrativas prevalecen, total o parcialmente, en nuestra realidad puertorriqueña dependiendo el área geográfica, la accesibilidad a los recursos, los conocimientos o educación, entre otras circunstancias. Sin embargo, las anteriores muestran como tal sistema distorsiona la función legítima de lo que debe ser una pareja y qué debe generar la misma. Generando ésta, niveles de tensión que propagan episodios, ya sean a nivel emocional o físico, de violencia. Entonces, ¿Cómo tratar una situación de aspecto cultural? Partiendo de que la violencia doméstica es de índole cultural, es necesario iniciar la discusión desde una mirada conceptual. Esto implica conocer los factores y magnitud de la situación para, de esta manera, plantear alternativas concretas y atemperadas a la realidad actual de nuestro país.

MARCO CONCEPTUAL REFERENCIAL PARA LA COMPRENSIÓN DE LA VIOLENCIA DOMÉSTICA

La actual realidad social puertorriqueña ha generado situaciones de tensión y desequilibrio en muchas familias. Esto sin obviar los constructos sociales existentes que, a su vez,



se entrelazan con las demandas actuales. Esta unión forma una especie de estallido repercutiendo en eventos violentos donde la violencia doméstica no es una excepción. Dichos aspectos muestran que tal situación tiende a ser una multifactorial, sin embargo, no se desliga de las influencias provenientes del aprendizaje social. Lo anterior explica cómo las experiencias de vida se relacionan con la conducta del individuo, así como, las influencias del entorno social intervienen en el funcionamiento individual, familiar y colectivo. Este marco conceptual abordará la situación de violencia doméstica desde dos perspectivas teóricas. Primeramente, se analizará desde la Teoría del Aprendizaje Social, elaborada por Albert Bandura (1977), seguido de la Teoría Eco-Sistémica, elaborada por Carol Germain (1991) y analizada por Malcom Payne (1995). Se mencionará la influencia que tienen algunas manifestaciones o constructos sociales en la conducta del hombre agresor, así como, en la asimilación de la sobreviviente.

A principios, se hizo mención de algunas manifestaciones que forman parte de una serie de constructos sociales perpetuadores de la actual desigualdad de género. Sin embargo, existen otros constructos cuya distorsión dificulta la ruptura de una relación de pareja disfuncional y, de igual forma, la búsqueda de ayuda para solucionar la situación de agresión. Algunas de estas manifestaciones, basadas en constructos sociales, suelen ser las siguientes: “El matrimonio debe ser para toda la vida, aún cuando exista la violencia doméstica”, “La mujer debe estar sometida al hombre, ya que este es la cabeza del hogar”, “La mujer debe de obedecer al hombre y tratar de no enfadarlo”, “La vida matrimonial y sus problemas deben tratarse en el interior de la familia y no fuera de ésta”, entre otros (Lizardi, M. & Fernández, A., 2009). En algún momento hemos escuchado tales manifestaciones, ya sea de parte de un perpetrador de violencia doméstica o una sobreviviente. No obstante, más que escucharlo, quizás muchos han internalizado los mismos como resultado del aprendizaje obtenido en el entorno social y familiar. Esto explica que las experiencias de vida se componen, fundamentalmente, de modelos significativos, entiéndase, padres, madres, hermanos, entre otros. Por otra

parte, el ambiente, que no necesariamente es el familiar, influye en las cogniciones (conocimiento adquirido) de las personas. Comencemos con la familia. Se entiende que la familia es el ente principal transmisor de valores (Baró, 2005). Tal transmisión se iguala a que el comportamiento de las personas es el resultado favorable o aceptado ante sus acciones. De acuerdo con Molina & Fernández (2009), las perspectivas psicológicas atribuyen la conducta de la violencia a procesos internos de la persona tales como trastornos mentales o de la personalidad. Sin embargo, le dan énfasis a las influencias del ambiente en las cogniciones y establecen que los cambios en el comportamiento de las personas son el resultado de la experiencia o adaptación al medio ambiente.

La presencia de violencia doméstica funge como experiencia directa y se puede adaptar en los miembros de la familia, si la misma es aceptada como algo típico ("normal").

El señalamiento anterior lo sustenta la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1977), donde explica la conducta como el resultado de la interacción existente entre la persona y el entorno, considerando los condicionamientos internos y externos del individuo. Esta teoría, a su vez, expone dos formas o mecanismos que facilitan el aprendizaje conductual. Estos son el aprendizaje por las consecuencias de la respuesta y, como mencionamos al principio, a través de modelos significativos. Cuando se alude al aprendizaje por medio de consecuencias de la respuesta, nos referimos a las experiencias directas que vinculan los efectos positivos o negativos originados por las acciones (Viscarret, 2007). En este sentido, la presencia de violencia doméstica funge como experiencia directa y se puede adaptar en los miembros de la familia, si la misma es aceptada como algo típico ("normal"). Aquí podemos retomar como este aprendizaje tiene relación con las manifestaciones provenientes de constructos sociales, donde se perpetúa la situación debido a un credencial e internalización incorrecta sobre lo que es el matrimonio. Una mujer con hijos, cuyo esposo arremete contra ella en presencia de estos, implicaría la reproducción futura de la acción en los menores, cuando estos comiencen a relacionarse con otros. Referente a la vida particular de adultos, estos menores podrían reproducir lo que vivieron con sus futuras parejas. Las niñas podrían ser futuras víctimas y los niños futuros victimarios (agresores).

Los menores que presencian en sus progenitores una dinámica de violencia como alternativa a solucionar las situaciones, acatarán dicha estrategia como una propia.

Albert Bandura, citado en Molina & Fernández (2009), expone, en su teoría de aprendizaje social, que la violencia doméstica puede ser consecuencia de patrones maladaptativos de la persona que inflige en esta conducta. A esto se le añade el significado incorrecto que estos le otorgan a las relaciones de pareja y solución de problema. Los menores que presencian en sus progenitores una dinámica de violencia como alternativa a solucionar las situaciones, acatarán dicha estrategia como una propia. El segundo y posible aprendizaje que estos obtendrán, será la enseñanza de lucha de poder, es decir, “aquí se hace lo que yo diga y obtengo lo que quiero en tanto soy agresivo”. Tan simple como imaginarnos a un joven cuando quiere ir a una fiesta y los padres le prohíben dicha salida. El joven, inmediatamente, establece una lucha de poder para lograr su objetivo. Esta es la misma situación de los menores que observan el fenómeno de la violencia doméstica, ellos entienden que, a través del maltrato y la lucha de poder, lograrán su objetivo y, de esta manera, obtendrán lo que quieren. Cabe salvaguardar que esta teoría descarta rotundamente algunos señalamientos teóricos dirigidos al instinto o pulsión agresiva. Durante décadas, se ha relacionado la conducta agresiva con un síntoma interno que impulsa o lleva al ser humano a arremeter hacia otros/as. Es por tal razón que, antes de considerar tal argumento, Albert Bandura, citado en Baró (2005), expone que cualquier teoría sobre la agresión tiene que explicar los siguientes tres puntos:

- ¿Cómo se adquieren los comportamientos agresivos?
- ¿Cómo se desencadenan?
- ¿Qué factores determinan su existencia?

Referente al o los modelos significativos, Bandura (1977) establece que no sólo las experiencias propias forman parte de la conducta humana, sino que también el aprendizaje por medio de la observación hacia los demás, funge como aprendizaje fundamental. Lo que observamos en otras personas forma parte de una información obtenida, que a su vez será procesada y codificada, sirviéndonos de guía para llevar a cabo una determinada acción. Ante el modelo significativo se debe tomar en cuenta la proyección que este tenga hacia el

observador. En otras palabras, la reproducción de ese modelo dependerá en cómo se ve ante los otros por su determinada acción. Si ubicamos el ejemplo antes expuesto donde existe una mujer con hijos que ha sido golpeada por su esposo frente a los menores, pero esta vez la madre establece como consecuencia radicar una orden de protección y culminar con la relación, el aprendizaje adquirido y codificado por los menores será dirigido hacia protección e integridad familiar. Ellos entenderán que la forma adecuada de comunicarse se basa en la asertividad y no en la violencia. Por otra parte, aportará en la toma de decisiones, esto implica que si en algún futuro estos/as estuvieran en una relación de violencia, recordarán este evento y facilitará la ruptura de la relación.

El aprendizaje por observación consta de cuatro pasos sumamente importantes. Uno de ellos es la atención. El modelo será copiado siempre y cuando pueda llamar la atención o interés de aquel que lo está observando. El proceso de atención determina qué modelos se seleccionarán entre muchos que existen y qué aspectos se extraen de sus ejemplos (Viscarret, 2007). El segundo paso es el de retención; en éste, las personas conservan, mentalmente, toda acción que entiendan lo ayudará en sus decisiones y acciones. Se comprueba que hay una retención cuando la persona, en ausencia de su modelo, puede efectuar las acciones, que considera las más importantes en su vida cotidiana. El tercer proceso es el de reproducción motora, donde la reproducción de una conducta se logra al organizar, de forma espacial y temporalmente, las propias respuestas de acuerdo con las pautas que sirven del modelo (Viscarret, 2007). Finalmente, el cuarto paso suele ser la motivación, la misma demuestra que el individuo no hace ni aprende todo lo que ve, sino que aprenderá las conductas de acuerdo con los resultados que estos presenten, siendo mayor cuando tiene resultados beneficiosos (Bandura, 1977).

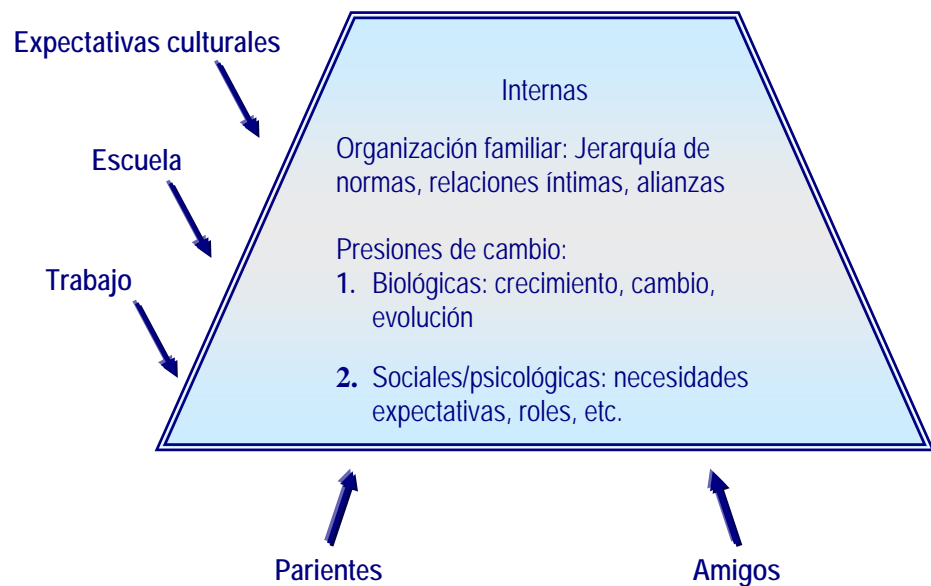


En el presente desarrollo conceptual se ha expuesto la relación entre el aprendizaje social y la situación de violencia doméstica, entrelazando las manifestaciones provenientes del construccionismo social del género. Tanto el aprendizaje social, así como, el construccionismo social del género establecen algo sumamente importante y es que todo tipo de aprendizaje o construcción emerge y se intercambia en un ambiente determinado. Por tal razón, no se puede concluir el análisis conceptual sin antes explicar cómo el aspecto ecológico es parte de la incidencia en las situaciones de violencia doméstica. De acuerdo con Malcom Payne (1995), los individuos, familias y grupos pequeños presentan problemas transicionales según se mueven en el proceso de la vida. Este postulado explica que existen decisiones, las cuales no se adaptan a nuestras experiencias y recursos. Esta inadaptación dificulta el desarrollo y comprensión de ciertos procesos vitales. Por ejemplo, una pareja que, económicamente, no está preparada para tener hijos/as y accede a tenerlos forjaría una serie de complejidades en su desarrollo como pareja. Esto implicaría un mal manejo de las situaciones típicas que debido a los niveles de tensión, generados por la situación económica, superarán el establecimiento del proceso de toma de decisiones.

Según la Teoría Ecológica, el ser humano ocupa múltiples posiciones en la sociedad, por tal razón, la gama de sistemas con los que se relaciona es amplia. Tanto el hombre como la mujer poseen diversos roles a desarrollar en espacios determinados. Los mismos suelen componerse de aspectos culturales y valorativos. La composición cultural y valorativa suele generar confusión a la hora de integrar y armonizar los mismos. En la situación del hombre, se observan unos valores culturales, el de ser “macho”, proveedor económico, ser fuerte, entre otros. Los mismos suelen estar en contraposición hacia el valor del afecto, comprensión, igualdad, etc. Es aquí donde deberán elegir entre las exigencias culturales vs. las exigencias valorativas de igualdad, lo cual suele ser difícil debido a su contraste. Las mismas (exigencias) forman parte de las influencias que tienen los aspectos externos en ese espacio familiar. Por tal razón, esta teoría contempla la influencia que tienen situaciones externas en el

funcionamiento familiar. Las personas se encuentran en una situación de constante cambio adaptativo con la variedad de aspectos en su entorno. Lo que implica que, dependiendo de la influencia del ambiente externo, esa familia tendrá un mejor funcionamiento. Payne (1995) señala que los problemas sociales contaminan el entorno de las personas. Estos contaminantes suelen ser situaciones tales como la criminalidad, estresores de familiares cercanos, ocio, amigos, trabajo, entre otros. Las mismas suelen poner en riesgo el equilibrio familiar, generando niveles de tensión y logrando establecer el fenómeno de violencia doméstica. Veamos, a continuación, un diagrama sobre el proceso vital de la familia (Figura 1).

Figura 1. Proceso Vital de la Familia



(Biscotti, O., 2006)

El diagrama anterior muestra las etapas del ciclo y desarrollo vital familiar. Se observa que dentro de una familia existe el aspecto de jerarquía, el cual está a cargo de los adultos, es decir padre y madre. Juntos establecen reglas o normas para el mejor funcionamiento familiar. Sin embargo, previo a los acuerdos y establecimientos, es importante una afinidad entre los miembros de la pareja. Tal elemento facilitará establecer una comunicación afectiva y efectiva. Así se podrá implantar una fuerte alianza en tanto exista el acercamiento físico, íntimo y emocional. Si la pareja está alejada física, íntima y emocionalmente, no lograrán establecer una comunicación efectiva. Además, forjarán eventos violentos, esto debido a que la pareja no logra establecer una empatía, es decir, ponerse en el lugar del otro/a y una logística en la solución de problemas junto con la toma de decisiones. Finalmente y no menos importante, este diagrama muestra unos componentes externos. A la hora de decidir unirse como pareja, se debe tomar en cuenta como los factores culturales, parientes, amigos, el trabajo, los menores, etc. pueden alterar o influir en ciertas dinámicas. No contemplar lo anterior sería tener una idea irreal de lo que es la relación de pareja con miras a una perduración familiar.

GRUPOS SOCIO-EDUCATIVOS COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EN LA SITUACIÓN DE VIOLENCIA DOMÉSTICA

En comienzos, se hizo mención sobre la disponibilidad de recursos existentes para asistir a la sobreviviente de violencia doméstica y sus menores. Dentro de estos servicios y recursos se encuentran los albergues, terapias psicológicas y grupos socio-terapéuticos conocidos como Grupos de Apoyo. Todos estos servicios funcionan como apoyo y refuerzo para que la sobreviviente desista de aquella relación tóxica, situación que pone en riesgo su vida y la de aquellos que la rodean. Los trabajadores sociales del Programa AFANA intervienen y funcionan como recursos esenciales con la sobreviviente. Es un logro y satisfacción saber que una mujer ha podido culminar con una relación no saludable e idealizar un mundo que jamás pensó vivir. Sin embargo, en el profesional del Programa

AFANA existía la preocupación de una futura mujer afectada. Es lógico pensar que ese hombre, quien sostuvo años de violencia con su pareja, una vez inicie otra relación, arremeterá hacia esa otra mujer. Entonces, ¿cómo se puede contribuir a la disminución y/o erradicación de la violencia doméstica, si aún venga la ruptura, ese agresor volverá a arremeter contra otra mujer? Aunque he asistido a la sobreviviente, he tenido la experiencia de tratar, a través de la intervención grupal, con la otra cara de la violencia doméstica, el agresor. Es por eso que, a través de este trabajo, pretendo exponer mi postura y mi visión de cómo es posible intervenir, de una forma holística, la situación de violencia doméstica, sin obviar el tratamiento hacia el agresor o victimario.



Comenzaré exponiendo una breve definición y abordaje de lo que se considera el trabajo social de grupo. G. Kanopka, citado en Poch (1998), define la intervención grupal como un método de trabajo social que ayuda a los individuos a mejorar su funcionamiento social a través de experiencias constructivas de grupo y a enfrentarse con sus

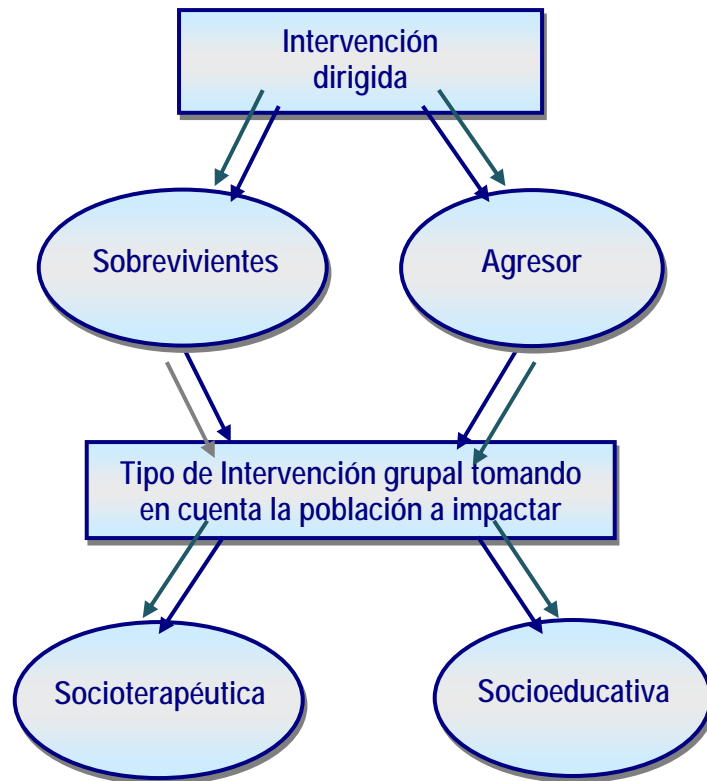
problemas del grupo y de comunidad. Por otra parte, Molina (2006), define la metodología grupal como un proceso de ayuda donde el trabajador social utiliza el sistema grupal para impactar a los individuos participantes del grupo. Durante el proceso, los integrantes del grupo suelen compartir sus experiencias de vida desarrollando así la ayuda mutua. Por otra parte, a través de los relatos, estos comienzan a analizar y comparar las situaciones observadas con las propias. Esto último facilita el optimismo en los participantes ante la resolución de sus situaciones de vida y, sobre todo, hacia la modificación de su conducta. A pesar de la cohesión que se genera en los grupos, en este caso, los grupos socio-educativos no tienen perduración prolongada. La cohesión es la base fundamental que facilita el aprendizaje y comprensión de las situaciones

entre los participantes. Para que el proceso grupal fluya, el profesional de la conducta debe establecer y llevar a cabo los objetivos grupales que, por consiguiente, se cumplirán durante la transformación grupal. En este sentido, Poch (1998) entiende que el grupo dentro de la intervención social no se crea para que persista más allá de su consecución de objetivos. Entiéndase por esto, que la separación del grupo sucede cuando los objetivos del mismo se han cumplido. Sin embargo, el lazo emocional persiste en cada uno de ellos. De hecho, cuando un participante suele traer algún tipo de práctica errada o conducta maladaptativa, el profesional de la conducta tiende a culminar su opinión con “espero que cuando vuelvas a estar en ese momento recuerdes lo que discutimos en el grupo”. Este tipo de manifestación funge como herramienta para que el individuo, en este caso, el agresor de violencia doméstica, pueda poner en práctica lo aprendido a través de la experiencia grupal.

Referente al desarrollo grupal, la perspectiva psicosocial expone ciertas particularidades donde se identifican las etapas y/o proceso grupales. Según Baró (2005), Marvin E. Shaw fue uno de los grandes exponentes en el campo de la psicología social con grupos, quien a su vez destacó seis enfoques importantes en la identificación de estos. Cada uno de estos enfoques enfatiza un criterio para la existencia de un grupo, aunque con frecuencia se añaden otras condiciones necesarias (Baró, 2005). Shaw, citado en Baró (2005), entiende que la percepción, motivación, organización, metas, interdependencia e interacción entre los miembros son los seis criterios principales para poder definir un grupo. Siguiendo la línea de Shaw, para que exista un sentido de pertenencia grupal, los integrantes del grupo deben percibir los vínculos que les unen. Esto dará más apertura al diálogo e interacción entre ellos, donde sin ningún tipo de problema podrán ventilar sus situaciones y a su vez trabajarlas como grupo. Este tipo de ejecución grupal permite, a su vez, el aprendizaje vicario entre los miembros, es decir, aprender de las otras experiencias. Otra de las particularidades antes mencionadas propone la motivación que estos posean. Los miembros deben sentir que sus necesidades son cubiertas y, por

ende, que experimentan un nivel de satisfacción superior al que esperaban previo al proceso grupal. El profesional o facilitador puede identificar tal particularidad a través de la asistencia y participación de los miembros. No obstante, de éste ser inexistente, no se daría la dinámica grupal esperada y, por consiguiente, los objetivos grupales no se lograrían. Para que estas metas y objetivos se cumplan, es necesario llevar a cabo una planificación u organización grupal. Previo al proceso grupal, se debe conocer cuál es la situación a impactar, por otra parte, de esa situación a quienes se quiere impactar con la finalidad de establecer el plan de trabajo y estrategias de intervención a cumplir. El siguiente diagrama muestra lo antes explicado (Figura 2).

Figura 2. Situación de Violencia Doméstica



El nivel de intervención secundaria es el eje principal para llevar a cabo el proceso de resocialización en hombres ofensores de violencia doméstica.

La intervención con grupos tiene una visión encaminada a la prevención de las situaciones. Esto implica que podemos crear grupos aun cuando no exista la situación en los individuos que se quiere impactar. Por otra parte, se crean grupos ante la existencia de una situación, al igual que los grupos de personas reincidentes. Este último, alude a las personas que, luego de un incidente, recibieron ayuda, sin embargo, incurrieron en el mismo acto. De acuerdo con Pransky (2003) existen tres niveles de prevención. Estos niveles suelen dividirse en primario, secundario y terciario. La intervención primaria se utiliza cuando la situación no existe en la persona y/o familia, no obstante, existe en el ambiente macro estructural (país, comunidad, etc.). A través de esta intervención, se desea educar y concienciar a la comunidad sobre una situación particular, de esta forma, se intenta disminuir la incidencia del problema. Un ejemplo de esto puede ser la creación de un grupo de jóvenes donde el tema central es la etnicidad. Posiblemente no se observe algún tipo de situación relacionada con el discrimen, no obstante, se debe considerar la existencia de dicha situación al exterior. Como resultado del fortalecimiento y concienciación, los jóvenes que se desarrollen en este grupo, no seguirán el patrón de discrimen observado en los medios o comunidad.

Cuando el profesional de la conducta humana decide impactar a un grupo dentro de un modelo de intervención secundaria, debe contemplar que, a diferencia del nivel anterior, ya en el secundario la situación ha ocurrido y se quiere prevenir para que la misma no se repita. Esta es la situación de los perpetradores de violencia doméstica. Los mismos actúan de acuerdo con un estilo de crianza machista, el cual se puede reconstruir a través de ideas y estrategias racionales, libre de violencia. El nivel de intervención secundaria es el eje principal para llevar a cabo el proceso de resocialización en hombres ofensores de violencia doméstica. Cuando se pretende resocializar o reeducar, se interviene a través de un grupo socio-educativo. La estructura en dichos grupos consta de varias sesiones, dependiendo de los temas y situaciones particulares de los miembros del grupo. Regularmente, los participantes se observan motivados, ya que perciben entre si un vínculo en común, el cual es

importante para el surgimiento de la ayuda mutua. A través de la ayuda mutua, los participantes se corrigen y se orientan unos a otros.

Finalmente, cuando se menciona el nivel de prevención terciaria, entramos en lo que puede ser el tratamiento o intervención de recaídas. Este tipo de intervención es usual en las personas que tienen problemas de adicción y alcoholismo. Los agresores de violencia doméstica que reciben intervención dentro de este nivel, asisten a Programas de Desvío. Este tipo de programa evita que el agresor ingrese a la cárcel. Los Programas de Desvío tienen una duración prolongada, estimada por la institución a cargo. Por otra parte, a los reincidentes de violencia doméstica que no fueran considerados para cumplir con un programa como lo es el de Desvío, estarían cumpliendo medidas criminales, dispuestas por la Ley #54 de 15 de agosto de 1989. Si aunamos los tres niveles de prevención podemos concluir que la metodología grupal consiste en la creación de un grupo, ya sea para fortalecer, concienciar y educar a los integrantes sobre una situación en específico, así como, tratar una problemática en particular. En este sentido, Ruiz, citado en Molina (2006), define la intervención grupal como la metodología de la profesión de trabajo social que consiste en la organización de grupos pequeños orientados a enriquecer y a mejorar el funcionamiento tanto en niveles preventivos primarios como de tratamiento (terciario). Sin embargo, el profesional de trabajo social puede intervenir con el ofensor de violencia doméstica, abordando la situación desde el nivel de prevención secundario o terciario. No obstante, como profesionales de la conducta, podemos centrarnos en un nivel secundario de intervención, intentando resocializar a ese individuo.

Primero que todo, se debe considerar la violencia doméstica como una situación relacionada con la socialización del individuo. Tanto la sobreviviente como el victimario (agresor) tienden a ejecutar en su espacio intrafamiliar prácticas maladaptativas que consideran “correctas”. Dichas prácticas perpetúan el disfuncionamiento familiar, ya que procesan a la violencia como algo “natural” y necesario para llevar el orden y el respeto. Para esto, la intervención grupal se dirige hacia la deconstrucción de las narrativas y

modelos que proporcionan la situación de violencia en el espacio intrafamiliar. Ante dicha intervención, el profesional de la conducta debe considerar que la situación de violencia intrafamiliar no es una instintiva, sino más bien proveniente de un espacio cultural, donde el respeto se iguala al miedo.

Contemplando dicha situación como una de índole cultural, donde se ha socializado a la mujer y al hombre para cumplir con roles diferentes, es necesario considerar la resocialización a través de programas socio educativos. Más allá de una base legal, la persona necesita adquirir conocimientos en torno a los cuales deben ser las bases y fundamentos dentro de una relación de pareja. La resocialización implica tratar de sustituir aquellas creencias y prácticas maladaptativas, por unas productivas y saludables en la persona. En relación a la situación de violencia doméstica, esta intervención educa al agresor sobre las implicaciones vitales (familiares) y legales que tiene dicha acción. Como dato curioso, mucho de estos agresores desconoce sobre la Ley de Aplicabilidad, por tal razón, desconocen las implicaciones legales que produce dicha conducta. Por otra parte, se observa cómo, en cada manifestación, el agresor tiende a minimizar los episodios de violencia ocurridos en el hogar. Algunas de estas manifestaciones suelen ser: “Sólo fue un empujoncito”, “Esas cosas pasan en todas las familias” o “Eso fue una pequeñez, sólo me alteré un poquito, pero eso no volverá a pasar”. Tales manifestaciones muestran cómo estos hombres le restan importancia a los eventos. No obstante, la víctima tiende a expresar y ver como condición natural la presente situación. Es importante que ante tales manifestaciones, el trabajador social u otro profesional de la conducta, analice el mensaje implícito, los cuales, en su mayoría, emergen de los valores culturales inculcados en el hogar primario de éstos.

La resocialización implica tratar de sustituir aquellas creencias y prácticas maladaptativas, por unas productivas y saludables en la persona.

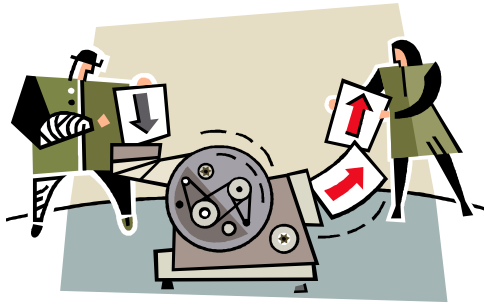
TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA FAMILIAR COMO PRODUCTO DEL PROCESO DE RESOCIALIZACIÓN

Una de las metas principales que tiene el proceso de resocialización es aportar significativamente en la transformación familiar. Los trabajadores sociales del Programa AFANA asisten a parejas y familias que han experimentado violencia en el seno familiar. Estos han corroborado cómo, a través de la intervención grupal, las familias superaron aquellos eventos tórpidos que tanto han afectado su funcionamiento. En este tipo de intervención, el hombre agresor obtiene conocimientos para autoevaluar su relación de pareja y restablecer o desistir de la misma. Mientras, la mujer sobreviviente adquiere conocimientos, se fortalece y evalúa su situación para llevar a cabo un proceso adecuado de solución de problemas. Cuando el agresor de violencia doméstica internaliza y aplica lo aprendido, en ocasiones, surge una reunificación familiar. Sin embargo, en otras situaciones particulares, esta dinámica no surge debido a que la parte afectada, o ambas, deciden culminar con la relación. En esta última, el nivel de concienciación le permite a la pareja restablecer sus relaciones interpersonales por el bienestar de sus hijos. Para comprender la diversidad en torno a la transformación familiar, se elaboraron cuatro conceptos rescatados de las observaciones a través de la intervención grupal. El profesional de la conducta puede adaptar dichos conceptos, siempre y cuando intervenga con la sobreviviente y el agresor por separado, tomando en cuenta los resultados más recientes, luego de la intervención. De acuerdo a las observaciones, se podrá catalogar los cambios en:



- **Transformación Espaciosa**
- **Transformación Parcial**
- **Transformación Radical**
- **Transformación Neutral**

Ante la existencia de la violencia doméstica, muchos profesionales de la conducta se focalizan en empoderar a la sobreviviente, de manera que ésta pueda culminar con la relación. Esta visión es viable, ya que nuestro sistema no ha elaborado programas dirigidos a la rehabilitación del ofensor, sino al castigo del mismo. Contemplando dicha irregularidad, el profesional de la conducta no contempla una **transformación espaciosa**. La transformación



espaciosa surge cuando las sobrevivientes, así como, el agresor u ofensor de violencia doméstica, asisten y procesan un plan de servicios establecido. Este plan de servicio debe ser por separado, donde el agresor

recibe servicios para erradicar su conducta agresiva y la mujer sobreviviente forma parte de grupos socio-terapéuticos e intervenciones individuales en las cuales se fortalezca y se apodera. Durante este proceso, la pareja desarrolla conciencia sobre cuál o cuáles son las decisiones a tomar, no sólo con ellos, sino en relación con sus menores. Ambos suelen reflexionar sobre las implicaciones de sostener una relación de pareja violenta. Ante la adquisición de conocimientos y concienciación, la sobreviviente, así como, el agresor, elaboran y analizan un plan de acción donde, aún en la existencia de la separación, los menores no se vean afectados. En esta fase ocurre lo que señalamos como una **transformación parcial**. Típicamente, cuando la pareja busca ayuda individualizada, siguen el propósito de la reunificación. Sin embargo, se observa que en un tipo de transformación parcial, la pareja se autoevalúa y comprende que a pesar de haber subsanado los eventos tórpidos, no están de acuerdo con la idea de reunificarse como pareja. No obstante, mantienen una relación cordial y cooperativa por el bienestar de los menores.

Como se mencionó anteriormente, existen situaciones donde el nivel de peligrosidad y resistencia en la búsqueda de ayuda limitan la transformación espaciosa y parcial. En este sentido, la sobreviviente toma la decisión de aislarse en su totalidad del agresor, aunque existan menores en común. Este

tipo de aislamiento forja lo que se denomina como **transformación radical**. Referente a la intervención, muchos trabajadores sociales y otros profesionales de la conducta dirigen la misma hacia este tipo de transformación. De acuerdo con la experiencia, tanto la sobreviviente como el ofensor de violencia doméstica tienden a minimizar los eventos. Por otra parte, se entiende que el sistema no cuenta con una visión rehabilitadora hacia el agresor u ofensor de violencia doméstica. Ante tal conocimiento, el profesional de la conducta tiende a proteger en su totalidad a la sobreviviente guiando la intervención hacia una transformación radical. Cabe destacar que, tanto la transformación espaciosa como la parcial, protegen en su totalidad a la sobreviviente, sin embargo, en estas situaciones no se contempla un nivel alto de peligrosidad.

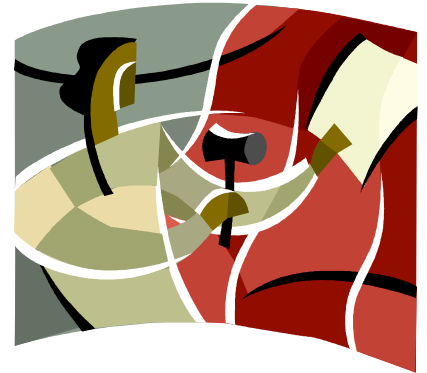
Cuando no se identifican las transformaciones antes desglosadas, el profesional de la conducta entiende que no hubo cambios. Esto debido a que las personas continuaron en la relación de pareja, ejecutando, en menor intensidad, las mismas conductas. Sin embargo, estos, al momento de la medición de conocimientos, reflejan un resultado superior en comparación a lo que evidenciaron inicialmente. Lo que demuestra que sí hubo cambios en cuanto al conocimiento, sólo que estos se resisten a desistir de la relación y, por consiguiente, ocurre una **transformación neutral**. En este sentido, los integrantes tienen el conocimiento, sin embargo, debido a las circunstancias no pueden llevarlo a la práctica. No obstante, se espera que en una futura relación este pueda ejecutarlas. Cabe señalar que esta última suele darse cuando la violencia existente tiende a ser la verbal. Por otra parte, si la violencia en principios se tornó física, el agresor suele intercambiar por un tipo de agresión verbal. Al intercambiar el tipo de violencia, se puede aludir a que el agresor intenta aminorar su conducta. No obstante, cuando la sobreviviente participa en programas de fortalecimiento y apoderamiento, cuenta con la capacidad de señalar los fallos en la conducta del compañero y, por su parte, establecer condiciones. Estas, de no cumplirse en un periodo razonable, pueden llevar a la pareja o a la sobreviviente a canalizar una decisión parcial (cuando hay niños) o radical (cuando no hay niños o el nivel de peligrosidad retorna e intensifica).

POLÍTICA PÚBLICA Y SOCIAL ANTE LA INTERVENCIÓN DE VIOLENCIA DOMÉSTICA: IMPLICACIONES PARA LA PROFESIÓN DE TRABAJO SOCIAL

Como profesionales de la conducta humana, tenemos la responsabilidad de llevar a cabo una práctica crítica ante las situaciones circundantes que aquejan nuestra realidad social.

Por otra parte, nuestras intervenciones deben basarse en los principios de justicia y equidad que persigue nuestra profesión. Para esto hay que estar alerta ante las políticas públicas que interfieren en las intervenciones. Esto implica analizarlas, cuestionarlas y reestructurarlas como parte de la creación de

políticas sociales. Con el propósito de erradicar, intervenir y prevenir la situación de violencia doméstica en Puerto Rico, todos conocemos la Ley #54 de 15 de agosto de 1989. Una Ley que, a pesar de su utilidad, como realidad presenta una herramienta que remediaría la situación al momento de un episodio violento en la pareja. Sin embargo,



no trabaja efectivamente como Ley dentro del aspecto educativo y preventivo. A continuación se explicarán algunos incisos estipulados bajo el Artículo 4.1 de la Ley, el cual expone medidas para prevenir la presente situación. Al exponerlos, se señalará como estos, de no ser analizados, pueden llevarnos a una práctica acrítica. Por otra parte, se expondrán los obstáculos que limitan la creación de programas donde se trabaje la situación de forma holística.

El inciso (a) establece lo siguiente... “Promover y desarrollar programas educativos para la prevención de la violencia doméstica”- El presente no clarifica los niveles de prevención a utilizar para, de esta forma, establecer los proyectos o programas socio-educativos. De acuerdo con Pransky (2003) existen tres niveles de prevención, entiéndase el primario, secundario y terciario. Otros autores como Santacreu, Zaccagnini y Márquez, citados en Molina (2006), establecen que existe hasta un cuarto nivel de prevención, es decir, la cuaternaria. Clarificar el nivel de intervención socio-

educativo es de suma importancia, ya que el profesional debe establecer si a través de la misma fortalecerá o concienciará (primario), trabajará con los factores de riesgo identificados (secundaria) o es parte de un plan de tratamiento (terciario). Sin embargo, dentro de estos tres niveles de prevención se identifica cómo la mayoría de los programas establecidos para trabajar con el victimario se encuentran bajo la intervención terciaria. Por otra parte, no especifica si tanto el hombre como la mujer estarían incluidos en dichos programas preventivos. Ante la percepción que muchas personas tienen sobre la presente Ley, se entiende que la misma es una Ley protectora únicamente de la mujer, lo cual es erróneo. Se conoce sobre “algunas” charlas dirigidas hacia la identificación de relaciones violentas tales como las de noviazgo, principalmente en adolescentes. Sin embargo, cuántos de estos programas se dirigen específicamente hacia la concienciación del varón. Si como profesionales de la conducta humana creemos y entendemos que la construcción del patriarcado, que por consiguiente perpetúa la desigualdad de género, está intrínsecamente relacionado con la violencia doméstica, entonces es imperativo contrarrestar las prácticas que de ésta emergen previo a los incidentes violentos. Esto se aúna al inciso (b), donde se establece el investigar, estudiar y publicar informes sobre el problema de violencia doméstica en Puerto Rico, sus manifestaciones, magnitud, consecuencias y las alternativas para confrontarlos.

El inciso (c) presenta la importancia en identificar grupos y sectores en los que se manifieste la violencia doméstica, educarlos y concientizarlos en destrezas para combatirla. ¿Es realista esta estipulación? ¿Quiénes la están identificando y con qué frecuencia se difunden estos datos? Anualmente, la Policía de Puerto Rico u otras agencias difunden datos estadísticos que presentan la magnitud de la situación. Sin embargo, esto no se iguala a un compromiso institucional o del Estado en términos de intervención como parte de la prevención y seguimiento hacia estos grupos. Entiéndase por esto, la realidad de situaciones observadas no reportadas, donde en la mayoría de las ocasiones no se crean charlas o talleres para educar.

Finalmente, los incisos (f), (h), (i) del Artículo 4.1 en la Ley #54 de 15 de agosto de 1989 muestran un énfasis importante en términos del apoyo hacia los sobrevivientes de violencia doméstica. Todos conocemos sobre la asistencia gratuita que ella abarca. Sin embargo, los programas de desvío, establecidos como alternativa en el inciso (k), no consideran la realidad económica de la persona, lo cual no da garantía de que éste (agresor) continúe en el proceso educativo. Esto, como consecuencia, implicaría cumplir con una sentencia de cárcel. Ante esta situación, estaría en juego la rehabilitación expuesta en este inciso.



CONCLUSIÓN

Ante la magnitud de la situación de violencia doméstica y posibles estrategias de intervención y marcos teóricos que la explican, podemos concluir que la situación de violencia doméstica es una multifactorial. Como profesionales de la conducta humana perseguimos el valor de justicia y equidad, lo que implica elaborar y aplicar estrategias de intervención con la sociedad, sin distinción alguna. Queda claro que, tanto el hombre como la mujer, son los actores principales y, por consiguiente, ambos deben ser atendidos. Todos sabemos que existen diversas ayudas para la mujer sobreviviente, tales como los grupos de apoyo, albergues, terapia individual, entre otras. ¿Y para los perpetradores de violencia doméstica, existe ayuda? La realidad es que son muy escasas. Quizás, más allá del patriarcado, pudiéramos incluir otro factor asociado al incremento de dicho fenómeno lo cual es la falta de asistencia para los agresores. Hay que partir de cuántas parejas ha tenido ese agresor y cuántas han sido sus víctimas. Si consideramos ese análisis, podremos contemplar la importancia de asistir a la otra cara de la violencia doméstica.

Siendo la violencia doméstica una compleja y multidimensional, el Estado debe facilitar las herramientas, tales como programas y/o fondos para adiestramientos que especialicen a los profesionales de la conducta. Esto permitirá trabajar la situación de violencia doméstica en todas sus dimensiones y no unilateralmente, como se observa en la actualidad. De esta forma, se podrá asistir a los afectados (sobrevivientes), así como, al causante (ofensor). Como profesionales y ciudadanos, centrémonos en qué vamos a hacer y cómo vamos a solucionar las situaciones. No resocializar al agresor conlleva a la suma de más víctimas y sobrevivientes, ya que, finalmente, ese agresor comenzará otra relación de pareja, donde por falta de educación y conocimiento volverá a arremeter.

REFERENCIAS

- Baró, M. (2005). *Acción e Ideología: Psicología Social desde Centroamérica*. 2^{da} edición. UCA, San Salvador.
- Biscotti. (2006). *Terapia de Pareja: Una Mirada Sistémica*. 1^{ra} edición. Lumen, Buenos Aires.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York. General Learning Press.
- Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2010). *Policía de Puerto Rico, División de Estadísticas*.
- Germain, C. (1991). *Human Behavior in the Social Environment*. New York: Columbia. University Press.
- Ley Núm. 54 de 15 de agosto de 1989 para la Prevención e Intervención con la Violencia Doméstica. Recuperada el 3 de agosto de 2010 en www.lexjuris.com/lexlex/lex89054.htm
- Lizardi, M. & Fernández, A. (2009). *Escala para medir conocimientos sobre la violencia doméstica*. Instrumento No Publicado.
- Molina, G. & Fernández, A. (2009). *Perfil del Agresor de Violencia Doméstica y Algunos Procesos de la Intervención Grupal*. Recuperado el 3 de agosto de 2010 de *Scientific International Journal*. Vol. 6 No. 1.
- Molina, G. (2006). *La prevención y la metodología grupal como elementos importantes para una práctica efectiva en trabajo social*. *Revista Análisis*. Vol. VII. No.1.
- Payne, M. (1995). *Teorías Contemporáneas de Trabajo Social: Una Introducción Crítica*. España: Ediciones Paidós.
- Poch, T. (1998). *Trabajo Social de Grupo: Grupos Socioterapéuticos y Socioeducativos*. *Cuadernos de Trabajo Social*, ISSN 0214-0314, N11, pags.103-122.

Pransky, J. (2003). Prevention: Inside and Outside. Springfield, Montana:
Burrell Foundation & Paradigm Press.

Viscarret, J. (2007). Modelos y Métodos de Intervención en Trabajo Social.
Teoría del Aprendizaje Social, p.p. 114-127.

AUTORA

Natalie Pérez Luna, MSW – Trabajadora social, Programa AFANA. Gurabo,
Puerto Rico. Correo electrónico: usc_natalia@hotmail.com

Copyright 2011 Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc.