



CENTRO DE ESTUDIOS, CLÍNICA
E INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

REVISTA DE ESTUDIOS CLÍNICOS E INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

Vol. 9, No. 18 Julio-Diciembre de 2019

**GRAFITI
LEGAL**

**AUTOCONCEPTO
SOCIAL**

**BIENESTAR
PSICOLÓGICO**

**SATISFACCIÓN
FAMILIAR**

RELACIÓN DE PAREJA

REVISTA DE ESTUDIOS CLÍNICOS E INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA



REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE ESTUDIOS CLÍNICA E INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

Vol. 9, No. 18, Julio-Diciembre de 2019

CONTENIDO

PRIMERA SECCIÓN: INVESTIGACIÓN

EL GRAFITI LEGAL Y SUS CUALIDADES POSITIVAS PARA LA PREVENCIÓN DEL DELITO EN MÉRIDA, YUCATÁN	5
<i>José Luis Chi Zaldívar y Pedro Sánchez Escobedo</i>	
EVOLUCIÓN DEL AUTOCONCEPTO SOCIAL DURANTE LA ADOLESCENCIA. ¿QUÉ CAMBIA?	20
<i>Enrique Ibarra Aguirre</i>	
BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ADOLESCENTES YUCATECOS Y DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES	36
<i>Gabriela Arcángel Quintal-Morejón y Mirta Margarita Flores Galaz</i>	
AFRONTAMIENTO EVITATIVO AL ESTRÉS LABORAL DOCENTE	42
<i>Arturo Barraza Macías, Celia Vázquez Segura, Olga Verónica Olivas Ramírez y Ma. Antonia Chavarría Ramírez</i>	
CONOCIMIENTOS DE LA SEXUALIDAD Y ACTITUDES SEXUALES: UNA PERSPECTIVA ENTRE AMBOS SEXOS	51
<i>Pedro Bartolomé Pam López, Paulina Patricia Vázquez Ricalde, Kelly Madeline Ferraez Zapata y Alan Farid Zumbardo Lavadores</i>	
HABILIDADES PARA LA VIDA: UNA PROPUESTA PARA JÓVENES	59
<i>Diana Jacqueline Rodríguez Herklotz y María José De Lille Quintal</i>	
EDUCACIÓN SEXUAL Y GENÉRICA: SU CONSTRUCCIÓN EN TRES COMUNIDADES EDUCATIVAS PÚBLICAS	73
<i>María José De Lille Quintal, Rebelín Echeverría Echeverría y Nancy Marine Evia Alamilla</i>	
LA SATISFACCIÓN FAMILIAR Y LAS METAS PARA EL CONTROL DE LA DIABETES EN ADULTOS	86
<i>María Eugenia Cervera Baas, Isaí Medina Fernández, Josué Arturo Medina Fernández, Antonio Yam Sosa y Julia Candila Celia</i>	
LA PRÁCTICA DE LA PRISIÓN PREVENTIVA EN EL SISTEMA ACUSATORIO DEL ESTADO DE YUCATÁN: 2008-2016 (p. 100)	96
<i>Alan Israel Casais Molina y Carlos Ramón Alcalá Ferraez</i>	

REEDICIÓN DE VÍNCULOS DISFUNCIONALES PRIMARIOS EN LA RELACIÓN DE PAREJA: UN ESTUDIO DE CASO PSICOANALÍTICO 100

María Yalile Esparza Duarte, María Rosado y Rosado, Rosa Isela Cerda Uc y Kervin Emmanuel Domínguez Noh

EDUCAR EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE CON TENDENCIA A LOS PRINCIPIOS Y VALORES DE LA CARTA DE LA TIERRA 118

María Leticia Moreno Elizalde

FACTOR PREDISPONENTE PARA EL MALTRATO HACIA LA MUJER EN LA RELACIÓN DE PAREJA: EL ALCOHOLISMO 133

María Rosado y Rosado, Rosa Isela Cerda Uc, Ana Cecilia Cetina Sosa, Yanko Mezquita Hoyos y Cintia Patricia Canul Uica

SEGUNDA SECCIÓN: ESPACIO ABIERTO

¿RAZONAMOS ADECUADAMENTE? 150

Luis Manuel Martínez Hernández, Paula Elvira Ceceñas Torrero y Manuel Alejandro Martínez Leyva

EL ENVEJECIMIENTO EN LA ESFERA PSICOSOCIAL DE LA PERSONA ADULTA MAYOR 166

Perla Noemí Polanco Tinal y Daniel Sifuentes Leura

LA TEORÍA COMPUTACIONAL DE LA MENTE, UN ÁREA DE OPORTUNIDAD PARA LA PSICOLOGÍA 172

Rosario Suárez

NORMAS PARA COLABORADORES



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.



Actualidad Iberoamericana
Índice Internacional de Revistas



DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Pavel Ruiz Izundegui

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Arturo Barraza Macías

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Diana Alejandra Malo Salavarieta (Investigadora Independiente - Colombia); Dra. Verónica García Martínez (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco); Dr. Enrique Ibarra Aguirre (Universidad Autónoma de Sinaloa); Dra. Alejandra Méndez Zuñiga (Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.); Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo (Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán); Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez (Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE); Dr. José Ángel Vera Noriega (Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.); Dr. Francisco Javier Rosas Vázquez (Federación Mexicana de Psicología, A. C.); Dr. Omar David Almaraz Rodríguez (Universidad Pedagógica de Durango); Dra. Fabiola González Betanzos (Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo); Dra. María Eugenia Izundegui Trejo (Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica); Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo (Instituto Tecnológico de Sonora); Dra. Adla Jaik Dipp (Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español); Dra. Rebeca del Pino Peña (Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Paula Elvira Ceceñas Torrero

La Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica pretende constituirse en un espacio de divulgación del conocimiento generado en el campo de las ciencias sociales a través del uso de las diferentes formas estilísticas que puede adoptar un trabajo académico serio y responsable.

La Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio. ISSN 2007-9419. Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Actualidad Iberoamericana, IRESIE e Índice ARE y ha sido incorporada a Maestroteca, Libre (Revistas de Libre Acceso), Active Search Results (motor de búsqueda especializada), la Red latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades y Google Académico. La política editorial de la revista reconoce y acepta de manera explícita el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de las ciencias sociales por lo que la diversidad de enfoques se considera parte central de las características de una revista de calidad.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del CECIP y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

Correspondencia dirigirla a Campus Campeche: Calle Justo Sierra No. 5 entre 14 y 16. Barrio de San Roman Col. Pensiones, Campeche, Campeche 22040. Campus Mérida: Tablaje Catastral 27980, Cholul, Yucatán. C. P. 97300

EL GRAFITI LEGAL Y SUS CUALIDADES POSITIVAS PARA LA PREVENCIÓN DEL DELITO EN MÉRIDA, YUCATÁN

LEGAL GRAFFITI AND ITS POSITIVE QUALITIES FOR THE PREVENTION OF CRIME IN MÉRIDA, YUCATÁN

José Luis Chi Zaldívar
Universidad Autónoma de Yucatán
jlc.zaldivar@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8918-3496

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán
psanchez@correo.uady.mx
ORCID: 000-0002-05643502

Resumen

El presente documento presenta los hallazgos de un proyecto de investigación, en la cual se busca conocer cuáles son los factores protectores para el delito que el grafiti legal puede crear y que tiene un efecto positivo en la vida de los que lo practican. Para este estudio se realizaron entrevistas a profundidad, además de relatos de vida con cinco grafiteros que son considerados parte de la segunda generación del grafiti en Mérida, también se entrevistó a cuatro participantes considerados promotores del grafiti legal, para tener una percepción externa del fenómeno del grafiti. Entre los resultados encontrados se observa que el grafiti brinda oportunidades de trabajo y sustento económico, la creación de sentidos de pertenencia y agrupaciones positivas, la generación de reconocimientos social por parte de sus pares y otros, así como la recuperación de espacios públicos mediante el uso del grafiti. Se concluye que el grafiti legal tiene cualidades positivas en la vida de quienes lo practican, esto permite establecer posibles líneas de intervención social y políticas públicas y dar nuevos significados al grafiti legal.

Palabras clave: Grafiti, Arte urbano, Arte callejero, Espacios públicos, Juventud.

Abstract

This document presents the first results from a research, which tries to find which protective factors for delinquency that are created from legal graffiti and its effect in the lives of whom practice it. The participants of this research there were five graffiti artists that are part of the Old School, given they are some of the oldest and more experienced graffiti artists in the city, it was also interviewed four promoters of legal graffiti to have a external perception of the graffiti phenomenon. Among the results legal graffiti creates work opportunities and economic support, the creation of a sense of belonging and positive grouping, social recognition from his pairs and the restoration of public spaces. In conclusion, legal graffiti has positive qualities in the lives of those who practice it, this allows to stablish possible lines of social intervention and public policies and to give new significance to legal graffiti.

Keywords: Graffiti, Urban art, Street art, Public spaces, Youth.

Introducción

El origen del grafiti puede ser rastreado a momentos históricos como la Antigua Roma, donde se encontraban escritos en las paredes de las residencias lujosas como una forma de crítica a la opulencia de unos pocos. Uno de los registros más antiguos del grafiti es de Pompeya, Italia, en este tiempo el grafiti eran rayaduras en las paredes (Lewinsohn, 2008).

Dice Araujo (2000: 199), que el grafiti sirve como un medio para expresar lo que colectivamente se quiere expresar y se expresa de múltiples formas, con diversos estilos y contenidos; por lo que tratar de delimitar el grafiti en un solo estilo o contenido es básicamente imposible. El grafiti “moderno” inicia en Nueva York, como resultado de la interacción de diferentes culturas y realidades sociales, este fenómeno se da a principios de los años setenta y es una práctica realizada por grupos de las minorías (afroamericanas y latinas) que habitaban usualmente en suburbios como el “Bronx” (Christen, 2003; Hernández Sánchez, 2008). Se puede encontrar en diferentes estilos, técnicas, formas, calidades, mensajes, siendo de los más conocidos los “tags” (firmas o contraseñas), “throw ups” (nombres de dos o tres letras que forman una unidad redondeada), “bombas” (nombres de “crews”, pseudonimos, etc., con letras voluminosas) (Hernández Sánchez, 2008).

El grafiti nace como una forma gráfica de expresión de los contenidos de la cultura desarrollada por estas minorías, es un intento de comunicar lo que el resto de la sociedad no quiere oír, el grafiti puede ser entendido de manera general como una forma de pintura o escritura que comunica las ideas de las personas.

El grafiti llega a México gracias al proceso de migración, globalización y transculturación, es el resultado de la presencia casi universal de un lenguaje compartida por toda la juventud de las ciudades modernas (Hernández Sánchez, 2008). La expansión del grafiti en México inicia en 1968 con el movimiento estudiantil, mediante las pintas de protesta, estencil y propaganda de mano en mano, las grandes marcas del grafiti en México son las grandes metrópolis fronterizas y posteriormente ciudades como Guadalajara y la Ciudad de México donde se presentan de forma viva los problemas sociales que impulsan a los jóvenes a pintar: la pobreza, la desigualdad, la marginación (Anaya Cortés, 2002).

Hoy el grafiti tiene otros significados y formas de presentarse, podríamos definirlo como una forma de arte que busca aún dar voz a las personas, en el mundo moderno la palabra grafiti representa las marcas hechas por *taggers* (escrituras de nombres o seudónimos de individuos particulares) que se veían en Filadelfia, Estados Unidos de América, entre 1960 y 1970, otras representaciones modernas del grafiti se puede observar en el grafiti *cholo* de los estados de la costa este de Estados Unidos de América, lo cuales eran usados para marcar el territorio de las pandillas hispánicas, y posteriormente en los años de 1980 el grafiti se convirtió en un fenómeno social y masivo gracias a otro movimiento social: el Hip-Hop. Dado que se podía ver al grafiti en diversos eventos de Hip-Hop, en diversas películas y documentales de la época (Wild Syle, Style Wars, Beat Street, entre otros), además de las portadas de los discos de Hip-Hop (Jímenez Santana y Tovar Velásquez, 2013: 32; Lewinsohn, 2008).

En Latinoamérica el inicio del grafiti se relaciona con protestas de denuncias universitarias y las pintas populares, las cuales al mezclarse dieron como resultado a un proceso cultural que es original en sus contenidos e impactos en las sociedades (Silva, 1988).

A esto se suma una falta de conocimiento e interés en las políticas dirigidas a intervenir con la juventud, en cualquiera de los niveles de gobierno, esto ha dado como resultado a espacios donde no se reconoce la diversidad que tiene la población de jóvenes y de las múltiples formas en las que pueden participar (Gómez Abarca, 2014).

Breve historia del grafiti en Mérida

En este apartado se describirán los hitos históricos de la aparición del grafiti en la ciudad de Mérida, Yucatán, hasta el momento actual del desarrollo de esta investigación; la información aquí brindada fue recogida de los participantes (grafiteros y promotores), quienes han sido al mismo tiempo actores en este devenir histórico y promotores de dicha actividad. Este apartado pretende brindar una visión al lector para que pueda comprender con mayor profundidad los resultados y conclusiones de este trabajo y pueda diferenciar como el grafiti (ilegal y legal) inició en Mérida, Yucatán, cual ha sido su evolución y como éste se diferencia del de otras ciudades.

Los participantes mencionaron que uno de los primeros momentos donde surge el grafiti en la ciudad, es en las zonas sur y oriente de la ciudad (los que son predominantemente de nivel socioeconómico medio-bajo y bajo), y son grafitis relacionados a las pandillas juveniles de la ciudad (Neighborhood, Sur 13, BoF, South Side Locos) y por supuesto estos son por su relación con las pandillas, ilegales, y según los participantes son usados como formas para marcar los territorios o por lo menos para señalar la presencia de las pandillas en dichas zonas, estos grafitis son muy básicos, hechos a un solo color y consistentes simplemente en una combinación de letras que representan a las pandillas, así una SSL represente a South Side Locos, y Sur 13 puede ser representado como "3C" o "13".

Los *Tags*, que son los seudónimos de los grafiteros por los cuales son reconocidos por sus pares, aparecen un poco más adelante durante los años noventa, como una forma para que los grafiteros puedan ser reconocidos, una de las primeras agrupaciones de grafiti (crew) era RCB (Rayando Ciudad Blanca), las *crews* se crean por diversas razones como pertenencia, seguridad, cercanía que adoptan un nombre para identificarse de otros grupos (Avramidis and Drakopoulou, 2002; McDonald, 2001).

Esta *Crew* era ajena al pandillerismo y realizaba grafiti por la motivación artística y no para representar a las pandillas, desafortunadamente no me fue posible encontrar a algún grafitero de esta época del grafiti meridiano, dado que actualmente deben ser personas mayores de 40 años edad y que se han alejado (por la razón que fuera) de la escena grafiti; es esta *Crew* la que los participantes consideran como los fundadores del grafiti en Mérida, cabe destacar que la mayoría de los participantes se consideran parte de la vieja escuela (Old School), pues hoy en día son los grafiteros de mayor edad y más tiempo en la escena grafiti.

Posteriormente cerca del final de los años noventa y el inicio del nuevo siglo y milenio, aparecieron más *Crews* que buscaban hacer grafiti con características más artísticas y alejadas del fenómeno de las pandillas, en este entonces aparecen nuevos estilos de grafiti que son conocidos como *Bombas* y *Wild Style*, la primera se refiere a la escritura de los seudónimos de los grafiteros en escalas mucho más grande que el *tag* y con letras abombadas y usando comúnmente al menos dos colores, uno para delinear y otro de relleno, aunque pueden usarse muchos más

colores (el *tag* y la *bomba*) son los estilos más comunes del grafiti ilegal, pues no llevan una gran cantidad de tiempo para pintarse. El estilo *Wild* hace referencia a letras altamente estilizadas, las letras suelen pintarse usando diferentes ángulos, dando la apariencia de ir en diferentes direcciones, siendo común que las letras se sobrepongan o intercepten, para alguien ajeno a la cultura grafiti, sería complicado poder leer correctamente lo que el grafiti dice, al igual que en el *tag* y *bomba* el *wild style* representa el seudónimo del grafitero; es a partir de este estilo donde se empieza a observar mayor interés por el grafiti de contenido más artístico, este estilo empieza alrededor del inicio de los 2000's, e inicia con varios de los participantes de este estudio, que son conocidos como parte de la *Old School*.

Es alrededor de los años 2000's que se realizan las primeras actividades de grafiti organizadas por instituciones de gobierno, los participantes señalan que el primer evento del que tienen memoria, sucedió en la zona centro de la ciudad en un lugar conocido como la Casa de la Cultura, este evento fue organizado por lo que en ese tiempo era el Instituto de la Juventud del gobierno del estado, esta primera actividad se realizó en paneles de madera que eran pintados por ambos lados, en ese entonces los participantes fueron alrededor de veinte personas, lo cual a pesar de no ser un número alto, era más de lo que los organizadores esperaban, para los siguientes eventos la organización corrió a cargo de los propios grafiteros (dos de los participantes de este estudio, formaban parte de la organización y logística de dichos eventos), me parece importante mencionar que a pesar de que las instituciones públicas apoyaban con diversos medios, ya sea tarimas, equipo de sonido, etc. eran los grafiteros los que dirigían dicho proyecto, que es llamado "ExpoGrafiti", el primer fue realizado en el centro comunitario "El Roble", el cual se encuentra en el sur de la ciudad de Mérida, a pesar de ser un espacio más amplio, los participantes mencionan que ellos convocaron a grafiteros de Campeche y Quintana Roo, por lo que en poco tiempo ese espacio se volvió insuficiente, por lo que los siguientes eventos fueron realizados en el muro posterior del aeropuerto de la ciudad, la cual se encuentra hacia el sur de la ciudad (una de las zonas más pobres) y que atraviesa varias colonias y fraccionamientos de esta zona; este evento se realizó durante varios años, aproximadamente del 2006 al 2012, se debe mencionar que para las últimas versiones del evento, participaban otros colectivos de jóvenes como los Skaters (jóvenes que patinaban), grupos de Hip-Hop y Reggae, por lo que era común que jóvenes de toda la ciudad acudieran a participar o solo observar el evento, desafortunadamente se dio un conato de bronca entre jóvenes que pertenecían a pandillas rivales, por lo que el 2012 fue el último año que se realizó oficialmente el ExpoGrafiti, desde entonces diferentes instituciones han creado eventos de grafiti, pero ninguno del tamaño del ExpoGrafiti pues este podía convocar a cerca de 100 grafiteros de todo el país. Para este periodo ya se podía empezar a notar la evolución del grafiti yucateco hacia un estilo con mayores elementos artísticos y cargado de elementos culturales, tales como el uso de imágenes de personas con vestimenta típica (Huipiles y Ternos), o imágenes que recuerdan a las representaciones de la civilización maya (rostros con tocados mayas), animales de la región (jaguares, venados, quetzales) o lugares históricos (como las pirámides).

Desde entonces a la fecha el grafiti legal migró a eventos más pequeños, realizados por ciertos Crews en cooperación de alguna institución de gobierno o de empresas privadas que quería decorar algún espacio en su empresa, ciertos momentos importantes fueron los murales creados en el Parque Lineal de la Ciudad

(éste se encuentra al poniente de la ciudad y los edificios fueron decorados con imágenes de la selva y animales), los murales de Xcalachen, la cual es una colonia popular al oriente de la ciudad, que es conocida por la venta de comida regional; estos murales usaron elementos de la cultura popular mexicana tales como El Santo, Pedro Infante, Cantinflas, entre otros; también se realizó un evento llamado “Construyendo Mérida” que consistió en una serie de piezas realizado a espaldas del Instituto Tecnológico de Mérida (ITM) e incluso una exhibición realizada en el Museo Fernando García Ponce-MACAY en el que participaron grafiteros de la ciudad, del país y de Estados Unidos de América.

Otras actividades tal vez no tan importantes son las de una industria de materiales de construcción que se encuentra al oriente o concursos creados por empresas privadas, por ejemplo un concurso creado por el equipo de beisbol local en el 2017 o una pinta en los muros exteriores del Gimnasio Polifuncional de la ciudad donde se plasmaron a diversas figuras del deporte yucateco.

Hoy el grafiti no es desconocido para las personas de la ciudad, es común ver este arte al pasar por casi todas las calles de esta ciudad, una excepción serían de mayor plusvalía (norte de la ciudad), se pueden encontrar en diferentes establecimientos privados (restaurantes, bares, centros comerciales), en parques, edificios de gobierno o de empresas privadas, ha logrado trascender el espacio ilegal y de la calle y se ha convertido en algo palpable que convive con las actividades diarias de sus ciudadanos.

Actualmente se puede inferir que el grafiti en Mérida posee reconocimiento por diversas instituciones públicas, de la sociedad civil, del sector privado y de la sociedad en general, siendo común que los grafiteros ofrezcan sus habilidades para realizar decoraciones a empresas, domicilios, en instituciones privadas y que sean considerados para gran número de eventos culturales y artísticos alrededor del Estado y del país.

Método

Diseño de la investigación

Este trabajo está basado en el enfoque cualitativo, dado que posee varias características que lo hacen ideal para realizar esta investigación; entre estas se encuentran que se trata de un proceso inductivo, por lo que la información obtenida a raíz de la investigación puede servir para crear nuevas teorías acerca de las cualidades positivas del grafiti; entiende el contexto de los participantes de manera holística, por ende se pretende entender la práctica del grafiti como un todo y no como elementos separados; en la investigación cualitativa. En la investigación cualitativa el investigador intenta comprender a las personas dentro de sus propios procesos y como experimentan su realidad; además, todas las perspectivas son importantes, por lo que la opinión e información aportada por cada participante es indispensable para la comprensión del objeto de estudio (Quecedo Lecanda et al., 2002).

Este estudio es considerado exploratorio dado que, hasta el momento de realizar este proyecto, las investigaciones científicas sobre del grafiti se centran en el fenómeno como un proceso cultural, su impacto en el espacio público o sobre la discusión clásica de si este fenómeno es un delito, una conducta antisocial o un medio de los jóvenes para demostrar su inconformidad (Anaya Cortés, 2002; Araiza

and Martínez, 2016; De la Cruz, Rodríguez and Galán, 2015; Estrada, 2017; Guzmán Lechuga, 2012; Hernández Sánchez, 2008; Herrera Fernanda and Cazco, 2017; Lewinsohn, 2008; Lopera Molano and Coba Gutiérrez, 2016; Marcial, 1999; Mendoza García, 2015; Pérez, 2015; Reyes Gómez and Daza Sabogal, 2012; Roque Herrera and Silva Cazco, 2017; Sampson and Raudenbush, 2008; Vasquez, 2016). Unos de los pocos trabajos científicos encontrados, que no son revisiones teóricas, sobre las características positivas del grafiti son los trabajos de Alonso Martínez and Barba (2014) y Acosta, et al. (2016). Por dichas razones esta investigación busca conocer como el grafiti puede generar factores protectores del delito en la vida de los jóvenes que practican el grafiti legal, el análisis de la creación de factores protectores se realizó usando la teoría del Triple Riesgo Delictivo de Redondo Illescas (2008) y como el grafiti legal genera factores protectores que intervienen.

Participantes

Para la realización de este trabajo se entrevistaron cinco grafiteros que radican en la ciudad de Mérida, considerados grafiteros de la vieja escuela, ya que iniciaron a pintar alrededor del año dos mil y se han mantenido activos hasta el día de hoy, cada participante tiene al menos 10 años de experiencia y trayectoria en sus espaldas.

También se entrevistaron a cuatro “promotores” del grafiti en la ciudad, estos son personas que a pesar de no practicar el grafiti han realizado actividades culturales o recreativas cuyo eje ha sido el grafiti, una parte de estos promotores trabajó en instituciones públicas y otros como parte de la sociedad civil.

Criterios de inclusión

Grafiteros

- Iniciaron la práctica a finales de la década de los noventa o inicios del año dos mil.
- Jóvenes que han practicado el grafiti en la Ciudad de Mérida, Yucatán, durante al menos 10 años.
- Actualmente practican el grafiti de forma constante.
- Poseen reconocimiento social por parte de sus pares.

Promotores

- No ser practicantes activos del grafiti.
- Haber promovido activamente eventos de grafiti.
- Ser habitantes de la Ciudad de Mérida, Yucatán.
- Tener relación cercana con la escena grafiti en la Ciudad de Mérida, Yucatán.

El investigador

El papel del investigador es de vital importancia en las investigaciones cualitativas, dado que es el investigador el que debe realizar las funciones de observar, preguntar, percibir e interpretar; lo cual involucra el desafío para el investigador de realizar las tareas mencionadas de manera objetiva.

El investigador es licenciado en psicología y maestro en psicología aplicada en el área criminológica, actualmente estudiante de un doctorado en ciencias sociales. Durante varios años trabajó implementando proyectos de prevención del delito, lo cual da sentido a observar las condiciones sociales que afectan a las personas. La participación en proyectos de prevención es una de las principales razones por las que se decidió a estudiar el tema de grafiti, dado que las experiencias previas con varios grafiteros, ha fomentado una posición inicial a favor del grafiti en la vida del participante; en estos proyectos se pudo observar el alto grado de dificultad de sus pintas, las actividades que estos jóvenes realizan a través del grafiti, talleres, cursos, proyectos personales, así como los efectos positivos que esta actividad ha tenido en la vida de muchos de ellos; ya sea como una fuente de ingresos, un medio de reconocimiento social, o una forma para abrirse puertas para otro tipo de espacios, como hacer exposiciones en museos.

Teoría del Triple Riesgo Delictivo

Este modelo explicativo del delito y de los factores de riesgo, desarrollada por Redondo Illescas (2008); retoma tres componentes principales que aparecen reiterativamente en diversas investigaciones tradicionales del origen de la delincuencia, estos son: los individuos, las sociedades y las oportunidades (Redondo Illescas, 2008). Bajo la lógica de este modelo, ninguno de los componentes mencionados anteriormente es suficiente para explicar por sí solo el origen de la delincuencia, aun cuando en ciertos grupos o personas pueda parecer que dicho componente es predominante, se concibe que ninguno por sí solo es suficiente para explicar en su totalidad el surgimiento de las conductas delictivas. Estos componentes están integrados por una gran cantidad de factores, que pueden ser factores de riesgo o factores protectores, por ejemplo, para el componente individual, la presencia de un trastorno mental puede ser considerada un factor de riesgo y la ausencia de este como un factor protector.

Redondo Illescas (2008) menciona que este modelo tiene varios objetivos, el primero es entender los factores de riesgo como continuos que delimitan gradientes de posibles influencias criminógenas-prosociales, por ejemplo: impulsividad-autocontrol o consumo de drogas-no consumo de drogas. El segundo objetivo es incorporar dichas dimensiones como parte de un plan sistémico de investigación y así estimar el peso que cada una de las dimensiones de riesgo posee en el origen de la conducta delictiva, al igual que conocer las interacciones de estas. El último objetivo es desarrollar un sistema unificado para comprender y estimar el riesgo delictivo, tanto para individuos como para grupos sociales.

Así, el riesgo de un individuo de cometer un delito en un momento determinado, depende de la combinación de las dimensiones de riesgo de los tres componentes: a) disposiciones y capacidades personales, b) apoyo prosocial recibido y c) oportunidades para el delito (Redondo Illescas, 2008). Como se mencionó, la teoría Triple Riesgo Delictivo, se sustentan en la presencia de factores de riesgo presentes en diferentes niveles o áreas de la vida de las juventudes; el uso de los factores de riesgo provienen de un paradigma o modelo explicativo de la violencia y la delincuencia conocido como teoría ecosistémica¹, la cual se basa en la

¹ El enfoque ecosistémico surge en los años cincuenta del siglo XX con los trabajos de la Escuela de Chicago, que busca entender y explicar las conductas de los jóvenes en los nuevos espacios urbanos en los que tienen que desenvolverse y convivir. Éste también relaciona a las clases sociales bajas,

hipótesis de que existe una gran cantidad de investigaciones acerca de los factores que pueden aumentar o disminuir la probabilidad de que aparezca una conducta violenta o delictiva. Desde esta perspectiva, ciertos factores están relacionados con el aumento o disminución de la probabilidad de las conductas delictivas o violentas. Cabe señalar que dichos factores pueden ser categorizados en factores internos o individuales y en factores externos o ambientales.

Resultados

En este apartado se describirán los principales resultados encontrados durante la investigación tanto de los practicantes del grafiti como de los promotores, para presentar como el grafiti legal puede generar factores protectores del delito.

Uno de los factores protectores principales que se encontraron fue el sustento económico, es decir la oportunidad de generar oportunidades de sustento económico para cada uno de sus integrantes.

Yo a los quince años pude traerle a mi mamá los primeros mil pesos que me gané como premio y mi Discman, además de que salí en el periódico (Alejandro).

El negocio (negocio relacionado al grafiti y cultura Hip-Hop) lo empezamos vendiendo en los tianguis cerca del Centro de Reinserción Social de Mérida, luego pasamos al mercado, después a la plaza de la 58 y ahora tenemos este espacio que es el más grande que hemos tenido (una propiedad ubicada en el centro de la ciudad del tamaño de una casa común), esto me permite a mi tener ingresos y ser hasta cierto punto autosuficiente, además hacemos alguno que otro trabajo como DJ o pintas privadas, la última que yo hice fue para una campaña política donde nos pidieron hacer murales de un candidato, en esa ocasión a nosotros nos daban la pared que ya está acordada, solo teníamos que ir y pintar (Beto).

El grafiti tiene la capacidad de generar oportunidades de trabajo, dado que se considera como un proceso creativo que tiene un valor agregado, ya que ningún grafiti es igual y es algo novedoso a diferencia de otro tipo de servicios de decoración como las impresiones en vinil. Aun así no para todos es un medio tan efectivo pues existe mucha competencia en el ambiente, esto se observa en las experiencias de Miguel, uno de los participantes que hoy se dedica principalmente a la fotografía.

Hoy digamos que soy mi propio jefe, claro que trabajo para otros, pero puedo decidir cuándo, dónde y con quien trabajar, la verdad el vivir directamente del grafiti es algo que yo intenté... pero que a mí no me funcionó como a otros colegas, la verdad es que es un terreno bastante peleado hoy en día y también debo reconocer que llegué un punto donde yo ya no tenía paciencia para negociar con

las cuales viven en la marginalidad de las nuevas ciudades rodeadas de problemas como la pobreza, el cambio de los modos de vida, la falta de cohesión social, defectos en el control de la violencia y la delincuencia y mayor densidad de población (Maqueda Abreu and Penal, 2010).

clientes que no quería pagar o que no comprendían lo que hacía, era muy común que por que era grafiti pensarán que lo hacías solo por gusto y quisieran pagarte o en ocasiones ni siquiera pagarte (Miguel).

Pues yo tengo en mi haber pintar para varias empresas grandes, entre estas una tienda de ropa, varias empresas, en 2017 gané un concurso en el que había que diseñar un logo para una empresa, al ganar pues me dieron un premio en efectivo además de que gané que más gente me conociera y de ahí una persona de esa misma empresa... me contrató para hacer otras pinturas pagadas, también he pintado para algunos centros culturales u otras empresas, como una agencia de coches... también pinto cuadros, lienzos o demás, tengo dos series grandes de trabajo, el primero se refiere a ese veneno que todos traemos dentro y que nos puede consumir, entonces tengo ahí trabajos sobre la infidelidad que representa varios cuerpos humanos que forma la cabeza de un venado, ya sabes como si te pusieran los cuernos, y la segunda línea la hice con dibujos de animales que son de la región, como las zarigüeyas y la importancia de su cuidado (Lalo).

Este aspecto no solo es considerado por parte de los grafiteros sino también por varios de los promotores que observan que el grafiti legal se ha transformado de una actividad cultural o recreativa a algo con un valor económico.

La mayoría de los grafiteros hoy en día se están enfocando en pintar en espacios legales, algunos en la ciudad han iniciado sus propios negocios, ya sea haciendo empresas o por su cuenta. Hay varios casos en la ciudad (Mérida) de grafiteros que han desarrollado proyectos productivos, dos de ellos pusieron una empresa formal que se dedica a proveer el servicio de diseño o decoración de interiores y exteriores usando principalmente el aerosol; Un matrimonio ha desarrollado un proyecto productivo individual siendo ellos mismos la marca o el producto; Alejandro se ha dedicado principalmente a orientar el grafiti como una actividad de intervención social y busca fondos o patrocinios para sostener sus actividades (Promotor 1).

Muchos de los que participan con nosotros han desarrollado una actividad económica alrededor del grafiti, algunos cobrando para hacer decoraciones en casas, negocios, empresas, etc. otros han puesto "shops" que se dedican a vender diversos artículos de grafiti (latas, válvulas, ropa, etc.)... es un espacio que adquiere valor agregado porque dentro de las industrias creativas vende, es atractivo sobre todo porque es una atracción artística que trasgrede entonces dentro del mercado tiene este speech de joven fresco que rompe normas pero que vende (Promotor 2).

Pues de los grafiteros que conozco muchos se dedican solamente a eso (el grafiti como sustento económico), claro desde mi experiencia no es algo fácil sobre todo si necesitas sacar para las cuentas, pero si ahora puedes ver a gente que hace grafiti y lo vende ya sea como decoración en empresas o

casas, de las personas que están dispuestas a pagar, y como en el arte cuando compras un cuadro hay muchos artistas del grafiti para elegir, cada uno con sus propios estilos.

Otro aspecto importante del grafiti legal es su capacidad de crear redes de apoyo que son capaces de trascender los espacios geográficos, ya que genera grupos de grafiti legal, que colaboran a lo largo y ancho del país mediante la realización de eventos específicos de grafiti o eventos artísticos o culturales que incorporan a grafiteros entre sus participantes, entre estos se pueden mencionar: *Meeting of Styles* que se realiza en la Ciudad de México, o *Pinta o Muere* realizado en el Estado de Quintana Roo, entre muchos otros, estos eventos reúnen a grafiteros de todo el país los cuales conforman una comunidad o colectivo que comparte experiencias, estilos y técnicas que plasman en el espacio público, se debe mencionar que estos eventos son considerados legales dado que se realizan de forma pública y con conocimiento de las autoridades locales. Estas experiencias han dejado, en los participantes, amistades alrededor del país con el que comparten sus experiencias y pasión por el grafiti.

A lo largo de esos 20 años he estado pintando, he viajado mucho, viajado por el sureste, ya he ido al D. F., últimamente viaje a Acapulco, entre lo nuevo, lugares que no pensé conocer por ello (grafiti), soy consciente de que soy, me siento y seré quien soy aquí en mi ciudad porque tengo suficiente aquí en mi ciudad porque soy muy localista, apuesto mucho por Mérida, he preferido traer gente queirme, enamorar a gente de fuera para que venga, si voy a convivir con gente prefiero que vengan (Alejandro).

Por supuesto, también se forman comunidades en los espacios locales, específicamente en la ciudad de Mérida y el Estado, estos colectivos (Crews) permiten a los grafiteros brindarse apoyo cuando es necesario o ampliar su red de clientes o las oportunidades para pintar.

Creo que los que estamos aquí, siempre hemos chameado juntos y eso nos ha dado el chance de poder tener más oportunidades... si hoy yo no puedo con una chamba se la paso a otro compa y si él no puede me lo pasa a mí y así con todos; nosotros nunca hemos tenido problemas con otras personas, o al menos nosotros no hemos buscado tenerlos, cuando hacemos actividades invitamos a toda la banda o sea si ellos tienen broncas pues ya es cuestión de ellos (Lalo).

No todos lo que hacen grafiti buscan lo mismo, a mí me ayudo juntarme con personas que hacen grafiti legal, porque ellos tienen proyectos o trabajan con instituciones u otras organizaciones porque de esa forma pues puedes ver la otra cara, no todo es lo ilegal... sobre todo que llega un punto en el que dices – que voy a hacer, no siempre voy a hacer esto (grafiti ilegal) – si me entiendes, cuando eres chavo no piensas en esas madres, estas en la fiesta, en el desmadre y las personas con las que te juntas te echan la mano o no (Mario).

Este apoyo va más allá de las generaciones, pues los participantes los cuales son considerados de la vieja escuela (Old School) hoy cubren un papel de guías para las generaciones más jóvenes que están iniciando en el mundo del grafiti, a los cuales ayudan con su experiencia y conocimiento sobre el grafiti y sobre los procesos de interacción con las instituciones u otros grupos de la sociedad.

...Cuando vienen chavitos a preguntar (a la tienda), tratamos de enseñarles que no se metan en broncas y que se dediquen al grafiti, que eso no les va a dejar nada (las drogas)... (Beto).

Ellos (Beto y Alejandro) fueron de los primeros que me dieron un chance para empezar a pintar, yo hacía cositas, pero no eran de la calidad de ellos, yo veía sus pintas y decía -ellos son buenos, yo quiero ser como ellos-, y me pegue (junte) con ellos y me dieron mis primeros chances para poder pintar en los eventos que hacían en la barda del aeropuerto, en la Expo grafiti y cuando los invitaban por el gobierno o el municipio para pintar (Mario).

Creo que los que estamos aquí, siempre hemos chambeado juntos y eso nos ha dado el chance de poder tener más oportunidades... si hoy yo no puedo con una chamba se la paso a otro compa y si él no puede me lo pasa a mí y así con todos; nosotros nunca hemos tenido problemas con otras personas, o al menos nosotros no hemos buscado tenerlos, cuando hacemos actividades invitamos a toda la banda o sea si ellos tienen broncas pues ya es cuestión de ellos (Alejandro).

Por último, uno de los aspectos relevantes que aparecieron durante la realización de la investigación es el uso del grafiti como un medio para recuperar espacios públicos que se encuentran abandonados o deteriorados.

Yo tengo un proyecto de recuperación de espacios públicos en el que trabajo con niños... yo vendo en las escuelas al grafiti como un sentimiento de libertad, yo le digo a las maestras -saben que lo que vamos a hacer en las escuelas ese día, es que no quiero que regañen a nadie o que les digan que se van a manchar- precisamente ese día, vengan listos porque va a ser un día para hacer lo que ellos quieran (Alejandro).

Los factores protectores

A continuación, se expondrá el análisis de la información encontrada siguiendo como guía de análisis la teoría propuesta del delito de Redondo Illescas (2008) presentada en el marco teórico. Se debe recordar que, de acuerdo con esta teoría, se asume que el delito se presenta en los individuos debido a una combinación de factores individuales (personalidad, adicción, educación, falta de trabajo, etc.), factores sociales (presencia de zonas criminógenas, acceso a armas, pobreza, etc.) y factores situacionales (infraestructura en mal estado o abandonada, falta de espacios de convivencia pública, etc.)

Factores individuales

Entre los efectos positivos, considero que el grafiti inicialmente da a los grafiteros una sensación de pertenencia e identidad, ambos factores son elementos importantes para la creación de redes sociales que permiten a dichos grafiteros establecer relaciones positivas a lo largo de los años, muchos de ellos mencionan que la mayoría de sus amigos son de los tiempos en los que iniciaron esta actividad y han persistido dichas relaciones a lo largo del tiempo.

Otro de los principales hallazgos es que el grafiti brinda una fuente de ingresos económicos; al menos dos de los participantes se dedican exclusivamente al grafiti como fuente de ingresos. Ellos comentan que pueden tener ingresos de alrededor de diez mil pesos al mes, uno de los sujetos trabaja como artista vendiendo cuadros que el realiza, además de realizar decoraciones en domicilios, negocios, instituciones públicas, etc. otro sujeto como se mencionó tiene una tienda especializada en artículos relacionados al grafiti.

También existe en la práctica del grafiti el desarrollo de habilidades que les abren las puertas a otras posibles ocupaciones o profesiones, entre los participantes la habilidad del grafiti se ha transmitido a otro tipo de actividades artísticas que son más atractivas para todo tipo de públicos, como la serigrafía, las pinturas entre otras, además de que son formas de arte más accesibles, un grafiti en una pared de una casa regular puede costar entre 2,000 a 3,000 pesos, dependiendo del número de colores a usar y la complejidad del diseño.

Factores sociales

Otro de los factores positivos encontrados en los participantes es el desarrollo del reconocimiento social, al menos dos de los participantes han tenido la oportunidad de trabajar con instituciones públicas dado que reconocen la calidad de su trabajo. Este reconocimiento les ha abierto las puertas a diferentes oportunidades a lo largo de su vida, dado que les ha permitido trabajar para instituciones públicas a lo largo de su vida como grafiteros.

El grafiti y los grafiteros generan agrupaciones o comunidades entre ellos y otros colectivos, estas agrupaciones son en la visión de Redondo Illescas, un factor importante de protección para el delito, pues genera cohesión social y por lo tanto evita la desorganización social.

Así mismo las acciones de grafiti de lo que los participantes llaman la *Old School* (vieja escuela), ha logrado crear en la ciudad de Mérida y el Estado, una percepción más positiva del grafiti, a diferencia de otras ciudades de México, en Yucatán el grafiti se desarrolla como un proceso creativo que presenta o usa elementos culturales, ya sea por la petición de las instituciones públicas o como medio para representar las raíces de los participantes, el grafiti yucateco posee, en la actualidad una alta aceptación por la sociedad yucateca, tal que se pueden ver grafitis en edificios de gobierno, propiedad privada, empresas, diversas calles de la ciudad, etc. si bien es cierto que el grafiti ilegal sigue presente y es parte del mismo fenómeno, hoy existe una sociedad yucateca “más educada” y “consciente” de la existencia del grafiti; aún no haya una comprensión profunda del fenómeno y de sus actores.

Factores situacionales

De acuerdo con la teoría de Redondo Illescas (2008), los factores situacionales del delito, se refieren a aquellos eventos que se presentan en el ambiente o contexto en que se desenvuelven los individuos y que facilitan la comisión de los delitos, estos pueden ser zonas mal iluminadas, terrenos baldíos, casas abandonadas, etc.

En este nivel de análisis resulta complejo poder concluir que el grafiti tiene efectos positivos, dado que la percepción general del grafiti es la de una actividad que daña la propiedad privada y pública, sin embargo, en el caso de uno de los participantes (A) él ha creado un proyecto social a partir de su experiencia y pericia en el grafiti que consiste en recuperar espacios públicos que han sido abandonados (parques, casas, terrenos baldíos, entre otros) y realizar "intervenciones" en dichos espacios con el grafiti, para este participante estas actividades son una forma de contribuir a su comunidad o colonia para hacerla un lugar más seguro y amable para todos los habitantes.

En opinión del investigador, existe aún mucho que investigar para poder llegar a conclusiones sobre las aportaciones del grafiti en este aspecto, dado que solo uno de los participantes posee este interés, el cual es resultado de experiencias previas en programas de prevención del delito, lo que lo llevó a ampliar su perspectiva sobre los usos del grafiti.

Conclusiones

El grafiti en Mérida, Yucatán es diferente en su origen, desarrollo y evolución al grafiti de otras ciudades y regiones, especialmente por el énfasis que se ha creado en la cultura maya y yucateca, si bien comparte muchos elementos con el grafiti de otras regiones, gracias a la globalización y la transculturalidad, no deja de ser un fenómeno único en sus características.

En palabras de varios de los participantes, el grafiti en Mérida es diferente al de otras partes de la república, porque la ciudad es diferente, en general los jóvenes que viven en esta ciudad no viven con el miedo a la violencia que existe en otros lugares del México, lo que les ha dado la libertad y oportunidad de desarrollar el aspecto estético o artístico del grafiti, más que el aspecto de crítica social, si bien aún existen problemáticas sociales uno podría pensar que al iniciar su carrera en el grafiti los jóvenes de la ciudad tienen intereses o motivaciones diferentes para hacerlo.

Si bien un elemento importante del grafiti es la pertenencia a la calle, hoy se observa que éste ha trascendido de los espacios públicos y puede encontrarse dentro de espacios privados, galerías de arte, edificios de gobierno entre otros, esto habla de la evolución del grafiti hacia un producto, donde los grafiteros son la marca y venden su trabajo y su nombre, dicho producto se ha vuelto atractivo al grado de que varios de los participantes hoy pueden tener ingresos propios, abriendo la puerta al grafiti como una ocupación u oficio que puede ser atractivo para las nuevas generaciones de grafiteros.

Hoy gracias a estas características se presenta una gran variedad de oportunidades para poder incorporar al grafiti y a los grafiteros en los procesos de política pública para las juventudes, la recuperación del espacio público, las artes y la cultura. Pero para esto es importante que la sociedad externa a la escena y

cultura grafiti comprenda las percepciones e ideas de los principales impulsores de este fenómeno: los grafiteros, ya que sin su voz y experiencias este increíble proceso artístico y creativo será limitado en sus capacidades para poder influir en la realidad social y seguirá siendo usado de forma instrumental, dando como resultado la posible pérdida de lo que podría ser la nueva generación del Muralismo Mexicano o la nueva generación de la Ruptura.

Referencias

- Acosta, A., Hurtado, A., Moreno, M., Acosta Martínez, A. M., Moreno Amezcuita, M. M., and Hurtado Peñaloza, A. M. (2016). *Propuesta de apropiación de espacios públicos deteriorados con intervenciones plásticas urbanas (graffiti), como medida de reivindicación social en el municipio de Soacha*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Retrieved from: <http://repository.uniminuto.edu8080/xmlui/handle/10656/5187>.
- Alonso Martínez, H., and Barba, J. J. (2014). El grafiti en educación de calle para el fomento de la autoestima, las relaciones sociales y la promoción social: el caso de Espacio Mestizo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3). <https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.186721>.
- Anaya Cortés, R. (2002). *El grafiti en México: ¿arte o desastre?* Querétaro: Ediciones UAQ.
- Araiza, E., and Martínez, R. (2016). "Hacer de la calle un museo de la calle". El grafiti y sus actores en una colonia popular de Ecatepec; Estado de México. *Desacatos*.
- Araujo, C. (2000). El Graffiti y su Simbolización Social. *Cifra Nueva*, (11), 197-202. Retrieved from <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/18841>.
- Avramidis, K., and Drakopoulou, K. (2002). Graffiti Crews' Potential Pedagogical Role Konstantinos. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 327-341.
- Christen, B. R. S. (2003). Hip Hop Learning: Graffiti as an Educator of Urban Teenagers, 57-83.
- De la Cruz, V., Rodríguez, L. C., and Galán, M. (2015). Arte público o vandalismo: el grafiti en el Centro Histórico de Oaxaca. *Estudios sobre Conservación, Restauración y Museología*, 2, 264-272.
- Estrada, A. (2017). Del grafiti al arte urbano, el reto del INDAJO. Retrieved April 22, 2017, from <https://tlajomulco.gob.mx/replica-de-medios/del-graffiti-al-arte-urbano-el-reto-del-indajo>.
- Gómez Abarca, J. (2014). Graffiti: una expresión político-cultural juvenil en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), 675-689. <https://doi.org/10.11600/1692715x.12211120514>.
- Guzmán Lechuga, A. (UAC). (2012). The meaning and function of graffiti in the city. *H+D. Hábitat Más Diseño*.
- Hernández Sánchez, P. (2008). *La historia del grafiti en México*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Herrera, Y. R., Fernanda, C., and Cazco, S. (2017). Una propuesta para elevar la formación. Año 12 (23). Retrieved from: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v12n23/2007-8110-crs-12-23-00088.pdf>.
- Jiménez Santan, S. P., and Tovar Velásquez, J. C. (2013). El grafiti: Más allá del arte y de los muros. *Pre-Til*, (28), 29-36.

- Lewinsohn, C. (2008). *Street art. The graffiti revolution*. New York: Abrams.
- Lopera Molano, Á. M., and Coba Gutiérrez, P. (2016). Intervención del espacio público: percepción ciudadana del graffiti en la ciudad de Ibagué, Colombia. *Revista Encuentros*, 14 (01), 55-71. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.669>
- Maqueda Abreu, M. L., and Penal, R. D. E. D. (2010). Aproximación a la Violencia Juvenil Colectiva desde una Criminología Crítica (Bandas, Tribus y otros Grupos de Calle). *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3 (4), 271-331.
- Marcial, R. (1999). Joven, graffiti, voz. Identidades juveniles en torno al graffiti en Guadalajara. *Caleidoscopio. Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, 11-34.
- McDonald, N. (2001). *The Graffiti Subculture: Youth, Masculinity and Identity in London and New York*. London: Palgrave.
- Mendoza García, R. (2015). Graffiti: Reconstrucción Simbólica del Espacio. Tlaquepaque, México.
- Pérez, E. (2015). Atmósferas ciudadanas: graffiti, arte público, nichos estéticos. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i26.273>.
- Quecedo Lecanda, R., Castaño Garrido, C., and Quecedo y Castaño (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>.
- Redondo Illescas, S. (2008). Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: Modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD). *Revista Española de Investigación Criminológica*, 6 (2008), 1-53. Retrieved from <http://www.criminologia.net/pdf/reic/ano6-2008/a62008art7.pdf>.
- Reyes Gómez, L., and Daza Sabogal, N. A. (2012). Grafitis políticos: pintadas y participación política de los jóvenes. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5 (1), 101–113.
- Roque Herrera, Y., and Silva Cazco, C. F. (2017). Una propuesta para elevar la formación académica de practicantes del graffiti en Riobomba, Ecuador. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12 (23), 88–100.
- Sampson, R., and Raudenbush, S. (2008). El desorden en los barrios: ¿conduce al delito? In *Series claves del Gobierno local*, 6.
- Silva, A. (1988). *Graffiti una ciudad imaginada*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Vásquez, S. (2016). Aproximaciones al arte público. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-2.aapu>.

EVOLUCIÓN DEL AUTOCONCEPTO SOCIAL DURANTE LA ADOLESCENCIA. ¿QUÉ CAMBIA?²

EVOLUTION OF SOCIAL SELF-CONCEPT DURING ADOLESCENCE. WHAT CHANGES?

Enrique Ibarra Aguirre
Universidad Autónoma de Sinaloa
enriqueibarra@uas.edu.mx
ORCID: orcid.org/0000-0001-6341-8656

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo evidenciar qué cambia en el autoconcepto social, la naturaleza de dicho cambio y la trayectoria que sigue éste durante la adolescencia en hombres y mujeres. Se utilizó un diseño evolutivo transversal y de carácter mixto en el que participaron 150 estudiantes, 50 por grupo de edad (12, 15 y 18 años), en igual proporción por sexo. Se administró el Cuestionario de Autoconcepto Forma-5, solo considerando los ítems de la dimensión social. También se utilizó la entrevista semiestructurada piagetiana. Se encontró que los contenidos internos del autoconcepto social, son maleables y experimentan un cambio cuantitativo y cualitativo por enriquecimiento; sin diferencias significativas por sexo. El autoconcepto social es más estable en las mujeres que en los hombres. Las mujeres ganan grados de confianza con sus pares antes que los hombres. El estudio enriquece el conocimiento sobre los componentes que subyacen en el autoconcepto social durante la adolescencia y confirma la estructura maleable, jerárquica y dimensional del mismo.

Palabras clave: psicología del desarrollo; adolescencia; desarrollo de la personalidad.

Abstract

The objective of this work is to evidence some changes of social self-concept, the nature of change and the trajectory that follows during adolescence in men and women. An evolutionary-transversal-descriptive and mixed character design was used in which 150 students participated, 50 by age group (12, 15 and 18 years), in equal proportion by sex. The Self-concept Questionnaire Form-5 was administered, only considering the items of the social dimension. The semi-structured Piagetian interview was also used. It was found that the internal contents of the social self-concept are malleable and experience a quantitative and qualitative change for enrichment; without significant differences by sex. Social self-concept is more stable in women than in men. Women earn degrees of trust with their peers before men. The study enriches the knowledge about the components that underlie social self-concept during adolescence and confirms the malleable, hierarchical and dimensional structure of it.

Keywords: developmental psychology; adolescence; personality development.

² Esta investigación fue financiada con recursos propios y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Remita cualquier duda de este artículo a Avenida Cedros y s/n, Fraccionamiento Los Fresnos. C. P. 80034, Culiacán Rosales, Sinaloa, México. Correo electrónico: enriqueibarra@uas.edu.mx. Agradecimientos al Dr. Héctor Manuel Jacobo García por sus orientaciones teórico-metodológicas.

Introducción

Sin duda, el autoconcepto ha sido ampliamente estudiado, no obstante, aun hay ámbitos de investigación sobre las que poco desarrollo y profundización existe. Una de ellas remite a su proceso de cambio, que desde 1976, Shavelson, Hubner y Stanton ya destacaban su carácter cambiante, pero apenas empezó a explorarse a partir de la década de los ochentas con L'Ecuyer (1982), quien fue el pionero en el estudio de la evolución del concepto de sí mismo a lo largo del ciclo vital. Más de una década después, fueron los trabajos de Harter (1999) quien abordó la construcción del yo en la niñez y adolescencia desde una perspectiva desarrollista.

Posterior a ellos parece que ha habido un receso en esta línea de investigación, aunque es posible ver trabajos evolutivos cuyo interés se enfoca en la dimensión académica y física del autoconcepto (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008), atribuido, en el caso de la primera, a las demandas crecientes para el adolescente al transitar por diversos niveles educativos en poco tiempo que imperan al yo académico a transformaciones (Ibarra-Aguirre & Jacobo-García, 2016; Pinel-Martínez, Pérez-Fuentes & Carrión-Martínez, 2019) y sobre la segunda, por los exuberantes cambios biológicos que ocurren durante esta edad que obligan al sujeto a replantear su yo físico (Esnaola, 2008).

No obstante lo anterior, la literatura acusa que el autoconcepto en su dimensión social se ha mantenido al margen de la investigación (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008; Goñi & Fernández, 2007), pero mayormente en su proceso de desarrollo, cuando su estudio debiera cobrar relevancia durante la adolescencia, pues es un periodo del ciclo vital marcado por un profuso cambio en el mundo social de los adolescentes, donde se suscita una explosión de nuevas interacciones con los otros, una red compleja de experiencias sociales y voces acusatorias del cambio que se multiplican y cuestionan la teoría de sí mismo social conquistada durante la niñez y que les brindaba certidumbre (Esteban, Del Toro & Pérez, 1985; Ibarra-Aguirre & Jacobo-García, 2017). A ello, por supuesto, va aunado su empoderamiento mental del adolescente al pasar de lo concreto a lo abstracto, que le permite ver la realidad como nunca la había visto y realizar mudanzas cognoscitivas en su autoconcepto social que van de lo general a lo diferenciado (Alcaide, 2009).

Hay que admitir que existen esfuerzos, aunque pocos, pero importantes, para conocer el desarrollo del autoconcepto social, pero la tendencia cuantitativa de la investigación que han seguido limita la visión interna de las variaciones en sus contenidos, pues solo permite ver la trayectoria que sigue éste -cuando permanece igual, aumenta o decrece- o su relación con otras variables. Por ejemplo, se ha encontrado que el autoconcepto social, medido con el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5), en hombres y mujeres siguen una línea paralela durante la adolescencia, con un descenso moderado a partir del Bachillerato y un ascenso después de los 18 (García & Musitu, 2009). En otros trabajos, en cambio, se encontró que los trayectos de las mujeres son más lineales que los hombres (Esnaola, 2005) y con un cambio por enriquecimiento en sus contenidos para el caso de la amistad y las nociones de compañero y amigo (Ibarra-Aguirre & Jacobo-García, 2017).

Con el Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO) los resultados indican que las mujeres puntúan más alto que los hombres en el autoconcepto general y responsabilidad social, pero no hay diferencias significativas en competencia social.

La línea evolutiva en función de la edad deja ver un declive a los 15 años y un incremento a partir de la mayoría de edad (Fernández, 2010; Fernández, E. Goñi, Rodríguez & A. Goñi, 2017).

No está demás agregar las asociaciones que se han encontrado entre habilidades sociales y autoconcepto (Garaigordobil y Durá, 2006), donde las mujeres se posicionan mejor que los hombres, además de destacarse en intimidad (Sánchez-Queija, 2007) y grados de confianza con los amigos (Buhrmester, 1996; Ibarra-Aguirre & Jacobo-García, 2017), factores importantes para el desarrollo social.

Dichos estudios siguen siendo insuficientes para responder a cuestionamientos evolutivos sobre qué cambia en el yo social y sus constituyentes (Ibarra-Aguirre & Jacobo-García, 2014; 2017), aquello que desde la perspectiva jerárquica y multidimensional del autoconcepto está en sus niveles jerárquicos inferiores (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), sobre los cuales en los estudios hay poco acuerdo, evidente en la dispersión de los instrumentos al medir diferentes aspectos del yo social (Esnaola, *et al.*, 2008).

El autoconcepto social, entendido como la percepción que el sujeto tiene sobre su propio desempeño en las relaciones sociales (García & Musitu, 2009), cuando es visto desde una perspectiva sistémica y compleja (Morín, 2002, Ibarra-Aguirre & Jacobo-García, 2017), permite comprender que su construcción es borrosa, no lineal y paradójica, al ser unidad de lo diverso, y que por tanto, su trayectoria es impredecible dado los vínculos que el sujeto teje con los otros (Mead, 1934), las imposiciones de su propia naturaleza cambiante y la cultura de los individuos (Mendoza, Fernández & Páez, 2005).

No obstante que el autoconcepto en su dimensión social tiende a la estabilidad, navega complementariamente con el cambio; transita entre el caos y el orden gracias a la mediación de la organización, es decir, mientras el núcleo de yo social tiende a ser más estable los niveles inferiores que lo alimentan, por estar más expuestos al entorno, son más susceptibles a variaciones (Markus & Wurf, 1987; Marsh & Shavelson, 1985) ante los embistes de la nueva realidad social adolescente. Las interpelaciones de dicha realidad vuelven caótica la teoría del yo social construida en la niñez, la ponen en crisis y le obligan a presentar nuevas versiones y realizar mudanzas cognitivas de sí mismo social (Ibarra-Aguirre & Jacobo-García, 2014).

Esas variaciones en los contenidos del yo social durante la adolescencia pueden ser explicadas desde la ciencia cognitiva a través de las teorías del cambio conceptual. Cuando en los diferentes momentos del periodo adolescente, se presenten cambios en la teoría de sí mismo social en forma de novedades cognoscitivas que son más de lo mismo, confirmatorios de la estructura en que se sostiene su propio repertorio conceptual, el cambio remite al enriquecimiento (Johnson & Carey, 1998), o si lo nuevo que se percibe remite a relaciones entre conceptos ya existentes en ese repertorio, el cambio es por reestructuración débil (Vosniadou & Brewer, 1987).

Pero si las teorías de sí mismo social que le daban certeza en la niñez pierden el encanto explicativo (Esteban, *et al.*, 1985) y las reformula, de tal forma que hay un remplazo de teorías viejas por nuevas, inconmensurables con lo ya existente en la estructura del yo social, el cambio en el sentido de Carey (1995), es de tipo radical.

Por lo anterior, en este trabajo hay un interés por conocer ¿qué cambia en el autoconcepto social durante la adolescencia? ¿De qué naturaleza es el cambio?

¿Cuál es la trayectoria evolutiva que sigue el yo social y qué diferencias se perciben en función del sexo?

Suponemos que el cambio en el yo social durante la adolescencia es por reestructuración débil; el repertorio conceptual de la teoría de sí mismo social se enriquece con más y nuevas explicaciones. Las novedades cognoscitivas que se van presentando al interior del autoconcepto social no difieren entre hombres y mujeres, pero sí la trayectoria que sigue la línea evolutiva de la misma, al presentarse puntuaciones más estables en el sexo femenino, pero sin que éstas sean consideradas diferencias significativas comparadas con los hombres.

Método

Desde el sistema de clasificación de los estudios en psicología, es de diseño evolutivo transversal (Delval, 2012), en el sentido “que utiliza muestras diferentes grupos de edad evaluados a nivel intersujetos en un momento temporal y persigue por objeto encontrar diferencias en función de la edad” (Alto, López & Benavente, 2013, p. 1050), teniendo como variable al autoconcepto. Se sigue la propuesta metodológica mixta de Ibarra-Aguirre y Jacobo-García (2018) para el estudio de la evolución del autoconcepto en donde además del uso de un instrumento cuantitativo, habitual en este tipo de investigaciones, se incorpora la entrevista clínica piagetiana como novedad investigativa para conocer el autoconcepto; ambos de uso complementario. El primero permite hacer visible la trayectoria que sigue la dimensión del autoconcepto social en su base más general y con el primero, se accede al contenido mental más interno de esa dimensión para dotar de explicación a dicho trayecto.

Participantes

Participaron 150 adolescentes, en proporción igual de hombres y mujeres, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Son sujetos escolares, en tres grupos de edad (12, 15 y 18 años) de las tres sub-etapas de la adolescencia (temprana, media, tardía) que pertenecen a alguno de los siguientes niveles escolares: secundaria, bachillerato o licenciatura, de educación pública del sector urbano de los municipios de Culiacán y Mazatlán, Sinaloa, México.

Instrumentos

Método clínico-crítico. Propuesto e implementado originalmente por Piaget (1926) para estudios evolutivos. Consiste en una entrevista -abierta, estructurada o semiestructurada- cara a cara con los individuos. Aquí se ha retomado en su modalidad *semiestructurada* (Delval, 2012), la cual consiste en un guion de preguntas nucleares, pero flexible en el sentido que hay cabida para otras complementarias que permitan seguir el pensamiento del entrevistado y profundizar en el contexto mental de éstos, por lo que se hacen interrogantes de justificación (*¿por qué?*), de amplitud (*¿qué más?*) y contra-sugerencia (*¿estás seguro de lo que me dices?...otros como tú me han respondido lo contrario*). Las preguntas del guion que se elaboraron se corresponden con las de los ítems del otro instrumento que se administró, descrito líneas abajo.

Se siguió la pauta propuesta de Delval (2012) para validar el instrumento a través de prueba de interjueces, ponerlo a prueba con dos participantes por grupo de edad y realizar los ajustes pertinentes. Se considera que el número de entrevistados sea de 10 como máximo de cada edad, considerando que una cantidad menor puede generar pérdidas de información y más, complica el análisis y generalmente no aparecen novedades cognoscitivas. Algunas preguntas básicas que se hicieron refieren a la facilidad/dificultad de los adolescentes para hacer amigos, por qué consideran que alguien quisiera ser su amigo, su relación con los de sexo igual o diferente.

Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5).³ Construido por García y Musitu (2009). Mide cinco dimensiones del yo, cuya utilización ha sido ampliamente probada en el contexto hispano y del cual se tienen referentes de validez y fiabilidad aceptables (Tomás & Oliver, 2004). En el contexto de este estudio, solo se utilizaron los datos de la dimensión social en la cual se obtuvieron puntuaciones de fiabilidad de 0,714 a través del Alfa de Cronbach (Ibarra-Aguirre, Jacobo-García, Armenta & Lizárraga, 2014).

Dicha dimensión, mide la percepción que el sujeto tiene sobre su propio desempeño en las relaciones sociales en dos ejes específicos; (1) la referencia de su propia red social a partir de la facilidad o dificultad de mantenerla e incluso ampliarla (Hago fácilmente amigos, Tengo muchos amigos...) y (2) las cualidades que son altamente valoradas en las relaciones interpersonales (Soy una persona amigable, Soy una persona alegre...). Las respuestas posibles a cada ítem que integra esta dimensión van del 1 al 99 según es su grado de acuerdo con los enunciados, donde 1= *totalmente en desacuerdo* y 99= *totalmente de acuerdo*.

Procedimiento

Los instrumentos se administraron posteriormente a recibir el permiso de las autoridades escolares, profesores, de los padres en el caso de participantes menores a 18 años y del consentimiento de los propios estudiantes participantes del estudio. Los datos personales solicitados a los estudiantes, en ningún momento representaron un riesgo a su identidad. Esta información solo se utilizó para asegurar un registro más confiable, estar en condiciones de volver a ellos si algún dato faltaba y poder contar, por ejemplo, con la información de la edad y sexo, variables importantes en este trabajo.

Para no contaminar los contenidos del pensamiento espontáneo de los participantes del estudio, en un primer momento se realizaron las entrevistas con 10 estudiantes por grupo de edad en un espacio ubicado dentro del mismo centro escolar de los entrevistados que fue facilitado por la institución. De los grupos seleccionados por conveniencia, los profesores fueron quienes eligieron a los estudiantes a entrevistar, con la instrucción previa de elegirlos con alguna fórmula azarosa y no siguiendo criterios de elegir a aquellos que presentan problemas de conducta, bajo rendimiento u otro problema. Una semana después de realizadas las entrevistas, se administró el AF-5 a la totalidad de los grupos escolares donde están los estudiantes entrevistados, incluidos éstos, dentro de las mismas aulas donde toman sus clases habitualmente.

³ De acceso libre en la página del grupo de investigación LISIS (<https://lisis.blogs.uv.es/>), con permiso para su utilización siempre que se cite a los autores.

Resultados

Análisis cuantitativo

Se utilizó el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Science*) en su versión 22 para procesar los datos cuantitativos derivados del AF-5 en su dimensión social. La trayectoria evolutiva ascendente que sigue el autoconcepto social a través del análisis inter-grupos de comparación de medias, en función de la edad. A los 12 años ($51,66 \pm 31,795$) los puntajes son relativamente menores que a los 15 ($52,70 \pm 31,236$) y aumenta a los 18 años ($54,76 \pm 28,791$).

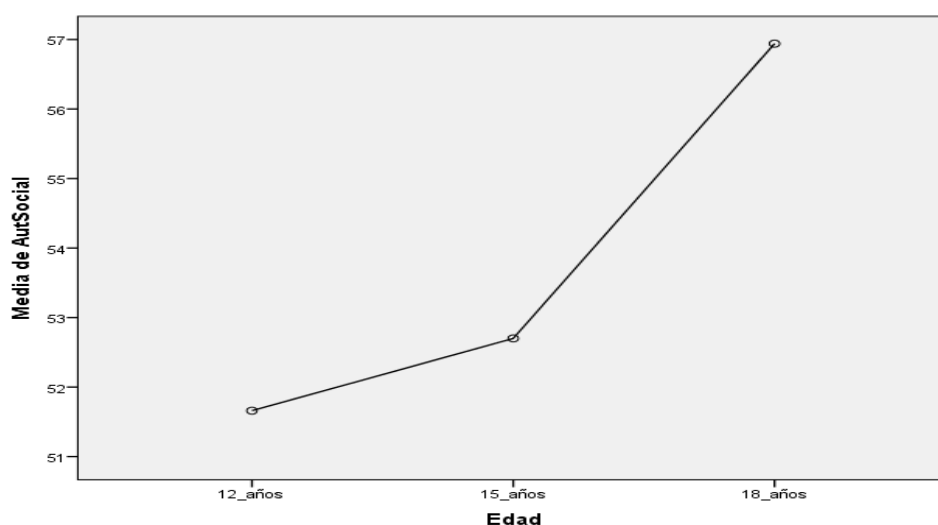


Figura 1. Línea evolutiva del Autoconcepto Social durante la Adolescencia.

Si bien la línea de cambio que se dibuja de los 12 a los 18 años revela un incremento moderado en la percepción que el sujeto tiene sobre su autoconcepto social (ver Figura 1), en el análisis inter-grupos por edad (ver Tabla 1), de acuerdo con la prueba post-hoc Scheffé, no es significativo ($p < 0.05$) en ninguno de los grupos contrastados (12 y 15 años $NS=.986$) (15 y 18 años $NS=.786$) (12 y 18 años $NS=.688$).

Tabla 1.

Comparaciones múltiples entre grupos de Edad

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	p
Autoconcepto Social	12_años	15_años	-1,040	,986
		18_años	-5,280	,688
	15_años	12_años	1,040	,986
		18_años	-4,240	,786
	18_años	12_años	5,280	,688
		15_años	4,240	,786

Nota: Prueba post-hoc Scheffé. *La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.
Fuente: Elaboración propia.

Cuando se comparan las medias en función del sexo, las mujeres presentan medias de las puntuaciones en el autoconcepto social ($M \pm DE = 55,92 \pm 30,419$) moderadamente por encima de las que alcanzan los hombres ($M \pm DE = 51,61 \pm 30,366$), pero de acuerdo con el análisis de varianza ANOVA de un factor ($p < 0.05$), éstas no son diferencias significativas ($p = ,387$).

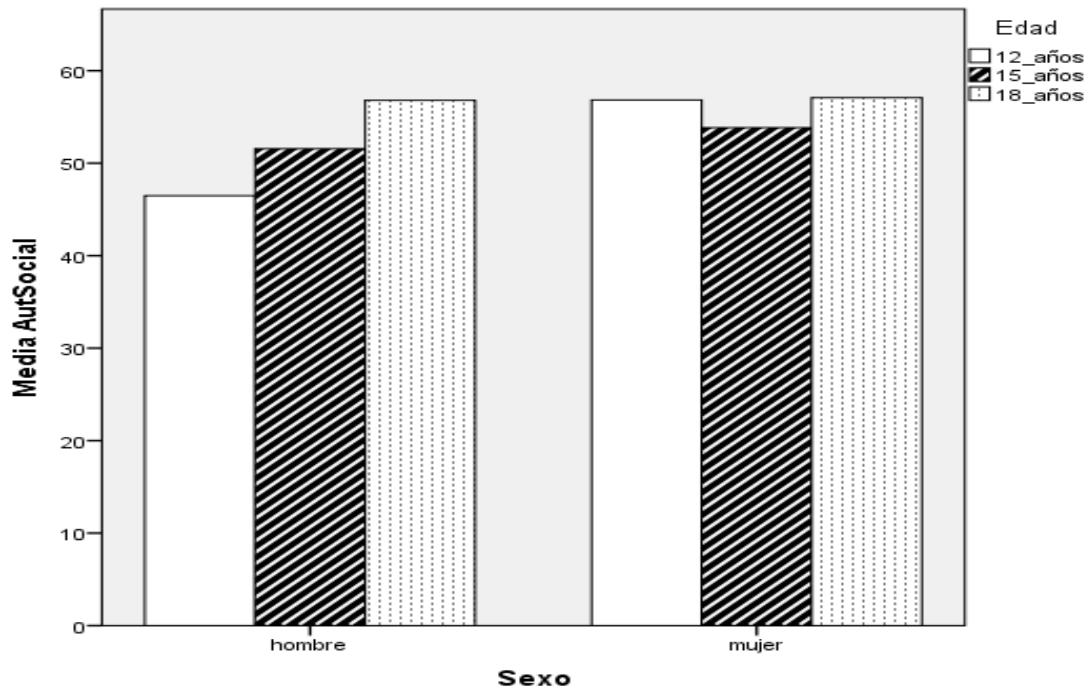


Figura 2. Medias del Autoconcepto Social en función de la Edad y Sexo

Tal como se aprecia en la Figura 2, en las tres edades (12, 15 y 18) contrastadas se percibe que las mujeres dibujan un trazo más lineal -aunque con una moderada caída a los 15 años- ($M = 57, 54, 57$) que los hombres, quienes dibujan una estela evolutiva ascendente ($M = 46, 52, 57$). En ellas, además se perciben medias de las puntuaciones más altas que las que obtienen ellos a los 12 y 15 años, que se nivela entre ellos a los 18 años cuando ambos alcanzan medias de 57.

Análisis cualitativo

Los datos de la entrevista se organizaron, procesaron y analizaron a través del Atlas.ti versión 6.2. El análisis se acota a tres categorías construidas de forma inductiva, que son parte de un sistema más amplio utilizado para estudiar la evolución del autoconcepto:

- (a) Sociabilidad. Agrupa los fragmentos que refieren a la capacidad y competencias sociales del adolescente para hacer amigos, ampliar la red de amigos o mantener los que ya tiene.

- (b) Cualidades valoradas en la relación con el otro. Clasifica los segmentos narrativos que refieren a las cualidades autopercebidas por los adolescentes que son apreciadas en las relaciones interpersonales.
- (c) Yo social referente al sexo. Agrupa los contenidos textuales que hacen referencia a la relación social que el adolescente mantiene con personas de sexo igual y/o diferente.

Sociabilidad. Tal como se aprecia en los fragmentos narrativos de la entrevista (Tabla 3), en lo general, hombres y mujeres de 12 años, manifestaron tener muchos amigos y expresan facilidad para hacerlos, los cuales mayormente son de su centro y mismo grupo escolar y con una menor representación en su vecindario. Las relaciones tienden más al juego o a las actividades académicas cotidianas, sin que haya un compromiso de intimidad personal con el otro.

Los de 15 años, a diferencia de los de 12 años, perciben que tienen mayor facilidad para ampliar la red de amigos, los cuales son coetáneos y que de alguna forma tienen o tuvieron vínculos con su escuela. Consideran que tendrían mayor dificultad para tener otros nuevos, pues creen que la amistad es un proceso que lleva tiempo construirse, por eso conservan los que tienen y amplían su red amistosa.

El grupo de 18 años dice tener más amigos, perciben menor dificultad en ampliar el número de ellos, aunque expresan que deben cumplir con determinadas características, como el ser confiable. Se perciben más sociables, con habilidad para entablar una conversación y se les facilita establecer amistad con personas de edad mayor a ellos. Su red de amigos se amplía al mantener los que ya tenía y los que va acumulando al interactuar con nuevos círculos de contacto social como la pertenencia a clubes o la experiencia de cambiar de residencia. Como los de 15 años, creen tener cierta dificultad para hacer nuevos amigos en caso de perderlos, pues consideran a la amistad como un proceso que requiere de tiempo, implica una identificación con el otro en una relación de confianza.

Tabla 2.
Categoría de Sociabilidad

Edad	Fragmentos narrativos representativos
12 años	<p>¿Tienes amigos/as? Sí; pues casi la mayoría del salón (Entrevista S1_M, líneas 86-89). Yo simplemente por toda la escuela tengo amigos (Entrevista S3_H, línea 142).</p> <p>¿Tienes amigos? Sí, tengo un montón. No sé, unos ciento y algo. Aquí en la escuela tengo la mayoría, por mi casa como está solo, no tengo tantos. Aquí [en la escuela] tengo como, pos... son de segundo y de primero todos, y de tercero, algunos (Entrevista S8_H, líneas 138-158). Porque hay veces que andamos jugando fútbol y así, y un de repente les hablo, les digo hola y jugamos, los invito a jugar, y ya me dicen que sí, y poco a poco, nos vamos haciendo amigos y ya; es fácil (Entrevista S1_M, líneas 120-121).</p> <p>¿Es fácil para ti hacer amigos o te parece difícil? Pues fácil. Por ejemplo, al entrar algunas me hablaron y así fue como nos fuimos haciendo amigas, las fui tratando y ellas me fueron tratando a mí (Entrevista S2_M, líneas 119-120).</p> <p>¿Te parece fácil hacer amigos o te parece difícil?...Pues fácil, porque si yo quiero hacer amigos, llevo, les hablo, les digo cómo soy, y eso (Entrevista S9_M, líneas 85-86). ...el mejor amigo se llama Juan, y después uno se llama Jesús que juega beis conmigo [...] porque siempre andan conmigo, no me hacen males, pero también son buenos compañeros para trabajar, también Juan que somos una pareja explosiva para hacer trabajos o tareas en equipo (Entrevista S6_H, líneas 86, 90).</p>
15 años	<p>¿Se te hace fácil o difícil hacer amigos? Fácil. No es que me importe tanto llegar y hacerlos, siempre llevo a un lugar y me hablan, o yo veo a alguien que es buena gente y le hablo simplemente, y ya sigues hablando y hablando (Entrevista S11_H, líneas 77-78).</p>

¿Te parece fácil o difícil hacer amigos? No, me parece fácil. Es como si nada, de pronto volteas a ver, y si ya te sonríe, y al día siguiente te vuelven a sonreír y empieza a... ¡hey! ¿Cómo estás?, y ya (Entrevista_S13_M, líneas 69-70).

De que tengo amigos, tengo amigos; tengo de varios lugares, tengo de toda la ciudad, pero a la mayoría les hablo de lejos, un saludo, un ¿cómo estás?, o un ¡hola!, pero ya a los más cercanos, pues, son mis compañeros de la tarde, que pues, siempre llegan temprano, y cuando salgo, siempre nos ponemos a platicar y así, porque los extraño mucho y ya nos tenemos confianza. También a los de la secundaria están aquí y le hablo a uno que otro; de diferentes grupos

¿Te parece fácil o difícil hacer amigos? Pues es fácil, porque pues le hablas, les agarras confianza y así se va transcurriendo el tiempo. A mí no se me dificulta hacer amigos porque soy buena persona (Entrevista S14_M, líneas 44, 48, 63).

Pues amigos como ellos no, porque tener amigos, amigos bien, es como un proceso, que tú los vas conociendo poco a poco y te vas dando cuenta del tipo de persona que son, si te conviene o no (Entrevista S12_H, líneas 113-114).

En ese aspecto me pareciera difícil, porque me consideraría que nunca voy a tener amigos y se me pondría un obstáculo para volver hacer amigos nuevos. Sí se me hiciera difícil [por ejemplo] si me cambio de ciudad, se me hiciera difícil hacer amigos nuevos (Entrevista S18_H, líneas 123-124).

Pues lleva tiempo la verdad, y en ese caso, la verdad, me sentiría muy sola, pero hay más personas y pueden ser buenas, buena onda, sangronas, pero lleva tiempo. Por ejemplo, estos amigos, llevo tiempo, y así con los demás, pues ya algunos son de años. Tengo una amiga desde los 4 años y ella es mi mejor amiga, siempre me ha demostrado que está conmigo y así (Entrevista S14_M, líneas 65-66, 52).

Se me hace fácil, porque convivo con muchas personas y hablo bien. Empiezo a platicar con alguien, y ya platicando, empiezas a hacer amistades y conoces alguien así, como en los camiones, a veces hay señoras grandes que voy platicando y se me hace fácil seguir platicando con ellas, o muchachos, con quien sea (Entrevista S21_M, líneas 104-105, 109).

No, a mí se me hace que me resulta fácil, soy muy de que luego me gusta sentirme en confianza y que se sientan en confianza conmigo, y por eso es que rápidamente hago amigos [...] Me gusta ser sociable pues, platicar, porque pues, cada vez te enseñan cosas más nuevas distintas personas o conoces por medio de esas personas lugares, no sé, muchas cosas diferentes, vas aprendiendo mucho de ellos, y sí soy muy sociable me gusta serlo (Entrevista S26_M, líneas 72-73).

Se me hace fácil, porque gracias a Dios tengo la facilidad del habla; no tanto, pero la tengo (Entrevista S29_H, líneas 80-81).

...por ejemplo, tengo una amiga que tenemos desde chiquitos conociéndonos; yo la considero mi mejor amiga (Entrevista S30_H, línea 89).

Pues varios; de la prepa tengo muchos y todavía les sigo hablando, y aquí, ¡eh!, me llevo demasiado con 2 muchachas (Entrevista S21_M, líneas 74-75).

¿Esos amigos que tienes de dónde lo conoces? De las escuelas que he estado, de la primaria, secundaria, prepa.

18
años

¿Los has conservado todos? Sí, a la gran mayoría; también en clubes en los que he estado. Por ejemplo, también estudio en el teatro Ángela Peralta y ahí conozco más gente (Entrevista S22_H, líneas 123-126).

Bueno, pues en sí no tengo muchos, pero aquí mis compañeros pues a todos les hablo y convivo con ellos, pero amigos, amigos, así amigos, amigos son diez, de por mi casa, compañeros de prepa y así (Entrevista S23_M, líneas 111-112).

...pues tengo a muchos amigos, porque, pues he estudiado en diferentes lugares, he vivido en muchos lugares, pues no sé, aquí de la facultad, pues, en el salón todos nos llevamos, pero amigas, amigas tengo a mis dos amigas.

¿De aquí de la facultad? Sí, mis amigas con las que más me llevo. Yo era del Durazno y allá tengo otros cinco amigos con los que me llevaba, entre amigos [y] amigas [...] me fui a vivir a Tamazula; allá acabe la prepa, y allá pues tengo como otros ocho o nueve amigos con los que me llevaba y aquí apenas empiezo hacer amigos (Entrevista S26_M, líneas 57-59).

Tal vez, empezaría a tratar a otras personas y crecer la relación de amistad, porque con el tiempo una amistad es cuando se va haciendo más sólida. Una amistad lleva tiempo, igual que una relación. Una relación y una amistad llevan un parecido, porque llevan un tiempo para seguir la amistad de que puedes confiar en una persona, por eso digo que tienen un parecido (Entrevista S25_M, líneas 94-95).

Fácilmente no, porque llevar a cabo una confianza tan grande que se pueda tener así, no es de un día para otro, es de un proceso. Se podría decir que un promedio de cinco meses, o dependiendo de la persona, si me cae muy bien; semanas (Entrevista S29_H, líneas 82-83).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.

Categoría de Cualidades valoradas en la relación con el otro

Edad	Fragmentos narrativos representativos
12 años	<p>Porque me llevo mucho con ellos, porque platicamos y por todo eso, y porque jugamos. A mí me gusta ser amigable, amable con las personas, tienes que ser buena persona con tus amigos, con las personas. Tienes que portarte bien, hablarles bien y no tratar de caerles mal (Entrevista S1_M, líneas 103, 117, 125).</p> <p>Por mi forma de ser, como soy. Por ejemplo, si me piden algo se los presto [...] Mi honestidad, mi amistad y mi responsabilidad [...] Buena, honesta, amigable, responsable, honrada; pues yo creo que por eso (Entrevista S2_M, líneas 133-134, 116-118).</p> <p>Amabilidad, dicen que soy caballero por ser gentil con ellos (Entrevista S3_H, líneas 137-140).</p> <p>Porque me gusta colaborar mucho en la escuela con mis amigos y cuando ellos no le entienden a algo les ayudo (Entrevista S7_H, líneas 118-122).</p>
15 años	<p>Ser buena onda con los demás, hablarle a casi todos los profes; hablarles a todos, pero en un buen plan, nada de pleitos (Entrevista S12_H, líneas 19-22).</p> <p>...es que soy bien dicharachera, bien habladora, que me encanta -diría mi papá- que me encanta estar haciendo reír; bueno, platicar con las personas ¡ay no sé!, está dentro de mí, jugar, platicar (Entrevista S13_M, línea 82).</p> <p>...Porque soy divertido, me gusta divertirme y todo eso. Yo pienso que por eso (Entrevista S16_H, líneas 111-112).</p> <p>Pues la verdad, a mí me gusta mucho ayudar, cooperar. Por ejemplo, tienen algún problema, y yo estoy ahí siempre; aunque no nos hablemos mucho, yo estoy ahí. Me gusta mucho ayudar en lo que me digan... yo siempre ando alegre (Entrevista S17_M, líneas 68, 80).</p>
18 años	<p>Que soy de confianza [...] Pues eso, que soy de confianza (Entrevista S22_H, líneas 151-152).</p> <p>Por lo regular, a los amigos yo los apoyo en todo en lo que ellos ocupen...Por lo regular, doy más por ellos que por mí...porque me porto bien machín con ellos, de que sí ellos me ocupan, ahí me tienen, o por el simple hecho de que inspiro confianza o porque sé escuchar a las personas; por esa razón (Entrevista S25_M, línea 101).</p> <p>...soy muy amigable, me gusta ser muy sociable y luego hago que voy hablarle a una persona, conocer otra. Me gusta convivir con distintas personas [...] pues, porque me gusta [...] sentirme acompañada y sentir confianza en las personas y que ellas confíen en mí; me gusta ganarme la confianza de las personas, me gusta respetarlas, respetar sus puntos de vista, buscar las cosas en común de ambos (Entrevista S26_M, líneas 71, 79-80).</p> <p>Pues no soy sangrón, ni mala onda, ni enojón; no me gusta ser así porque sé que ellos no le agrada ese tipo de persona [...] Porque sabría que lo apoyo [al amigo] y nunca dejo solo a alguien que me ocupa, y porque confiaría yo en ellos pues y ellos en mí (Entrevista S28_H, líneas 91-92).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cualidades valoradas en la relación con el otro. Estas cualidades se enriquecen de forma paulatina durante la adolescencia. A los 12 años, remiten a cualidades que les permiten ser aceptados por el otro, como la honestidad, la responsabilidad, ser amigable, amable, gentil, buena persona. A los 15 años conservan las cualidades de la edad anterior 12 e incluyen las que le ayudan a ampliar sus relaciones con los amigos, como ser platicador, hacer reír a los demás, ser divertido, cooperativo, alegre y simpático. A los 18 años de edad, el repertorio de cualidades se amplía al integrar aquellas que contribuyen a mantener y prolongar la amistad como el apoyo, el respeto al amigo y la confianza que aparece como la más destacada (ver Tabla 3).

Yo social referente al sexo. Tal como se muestra en la Tabla 4, a la edad de 12 años las relaciones sociales se perciben grupales, mixtas, sin embargo, pasan mayor tiempo de convivencia, sostienen una relación asidua y mayor identificación con los de su mismo sexo. Esto es indistinto en el grupo de hombres y mujeres. Es notable que son éstas últimas las que empiezan a destacar la confianza como una cualidad de la amistad que genera vínculos amistosos, misma que los hombres conquistan hasta adolescencia media.

Tabla 4.
Categoría del Yo social referente al Sexo

Edad	Fragmentos narrativos representativos
12 años	<p>¿Qué tienes más, amigos o amigas? Amigos ¿y con quien te llevas mejor, con tus amigas o con tus amigos? Con mis amigos, ¿por qué crees que te llevas mejor con ellos? Porque son más varoniles pues, y jugamos más tipos de cosas como: fútbol, policías y ratas, atrapadas y todo eso, y las niñas son más frágiles y no se puede jugar con ellas (Entrevista S1_H, líneas 104-109).</p> <p>Con quién te llevas mejor ¿con tus amigos o con tus amigas? Con los dos, pero mejor con los amigos, porque creo que ellos me pueden entender mejor, por ser hombres (Entrevista S3_H, líneas 117-124).</p> <p>¿Quiere decir que no tienes amigas? Bueno pues sí me llevo con una, pero son como 5 que me llevo, pero no siempre ando con ellas; ando con mis amigos (Entrevista S6_H, líneas 95-96).</p> <p>¿Son todas niñas o también tienes amigos niños? Son mixtos; mujeres y hombres ¿Con quién te llevas mejor? Pues con mis amigas, porque siento que a ellas les puedo confiar más de mí que a los niños (Entrevista S2_M, líneas 103-106).</p> <p>¿Y con quién te llevas mejor? Con las niñas, porque [a] ellas [les] confiamos los secretos, y luego los hombres van y los dicen. Como hace días, le dije que me gustaba un niño y le fue y le dijo (Entrevista S5_M, líneas 161-164).</p> <p>Amigas tengo dos, y amigos tengo muchos pues; nueve u ocho; como once, pero siempre convivo más con mis amigas ¿Y con quién te llevas mejor? Con mis amigas (Entrevista S10_M, líneas 86-91).</p>
15 años	<p>¿Tienes amigos y amigas? Sí; amigos y amigas ¿Con quién te llevas mejor? Pues aquí en la preparatoria me llevo mejor con un grupo de amigas (Entrevista S16_H, líneas 89-94).</p> <p>Y con amigas tiene que ser un poco más diferente; igual le cuento todo, pero no tengo tantas ganas de decirle así como si fuera un amigo pues (Entrevista S11_H, línea 74).</p> <p>¿Con quién te llevas mejor? Con los dos, pero más con las amigas, porque ha'de cuenta, les platico de mi novia y me dan consejos de qué hacer y qué no hacer (Entrevista S17_H, líneas 55-58).</p> <p>Con mis amigos [hombres] (Entrevista S20_M, líneas 89-90).</p> <p>Con mi amiga, pero sí me gustaría llevarme mejor con mi compañero (Entrevista S19_H, líneas 73-74).</p> <p>Son 2 mujeres y un hombre ¿Con quién te llevas mejor? Con una amiga (Entrevista S17_M, líneas 56-58).</p> <p>Entre esos amigos, ¿tienes amigas? Sí; amigos y amigas ¿Con quién te llevas mejor? Con mi amigo (Entrevista S18_H, líneas 113-116).</p>
18 años	<p>¿Tienes amigos del sexo opuesto? Sí; yo creo que la mitad; 5 ¿Con quién te llevas mejor? Con mis amigos (Entrevista S21_M, líneas 89-93).</p> <p>¿Tienes amigas? Sí. ¿Con quién te llevas mejor? Con mis amigas (Entrevista S22_H, líneas 134-138).</p> <p>¿También tienes amigas? Sí. ¿Con quién te llevas mejor? Con una que se llama Sol de mi salón</p> <p>Y ¿tienes amigos del sexo opuesto también? Sí. ¿Tienes amigas? Sí. ¿Con quién te llevas mejor con los amigos o con las amigas? Amigas (Entrevista S30_H, líneas 70-75).</p> <p>¿Pero con quién te llevas mejor, con tus amigos o con tus amigas? Con los dos me llevo bien, de hecho tengo más amigas que amigos (Entrevista S29_H, líneas 68-73).</p> <p>Pues amigas tengo más, y amigos como unos diez también, y amigas pues [...] sí, más ¿Y con quién te llevas mejor? Mis amigas (Entrevista S23_M, líneas 121-126).</p> <p>¿Y tienes amigos y amigas? Amigos y amigas ¿De cuáles tienes más? Amigos ¿Con quién te llevas mejor? Con las amigas (Entrevista S25_M, líneas 80-85).</p> <p>¿Con quién te llevas mejor? ¿Con las amigas o los amigos?...Pues ahorita me llevo mucho con mis dos amigas de aquí, porque pues las veo diario, convivo en la casa van conmigo, pero tengo un amigo, mi amigo que es mi mejor amigo del Durazno, con él también me llevo mucho y él está estudiando aquí, de en vez en cuando lo veo pero platicamos mucho pues por Internet y eso y también con él me considero que me llevo muchísimo ¿Pero te llevas mejor con los que son amigos o las amigas? Pues ahorita con mis amigas (Entrevista S26_M, líneas 64-67).</p>

Fuente: Elaboración propia.

A los 15 años también se perciben relaciones mixtas, grupales e individuales, pero con una tendencia hacia las relaciones con amigos del sexo opuesto, incluso hasta para confiarles sus secretos. Esto se observa más en el grupo de hombres que en las mujeres, pero algunos todavía se sienten más cómodos con los de su mismo sexo.

A los 18 años las relaciones siguen siendo mixtas, a veces con mayor

asiduidad o identificación con los del sexo opuesto, otras veces, con los de su mismo sexo, pero las mujeres, a diferencia de los hombres, de nuevo empiezan a llevarse mejor con sus amigas, mientras que ellos se sienten cómodos con el sexo opuesto.

En la Tabla 5, se hace una síntesis integradora de los principales indicadores de cambio en el yo social observados a través de la entrevista, así como la línea evolutiva que se dibuja tanto en hombres como en mujeres a través del AF-5. Los cambios en los contenidos de la estructura interna del yo social a lo largo de la adolescencia no son diferentes en hombres y mujeres, a excepción de las mujeres que logran integrar a su repertorio social la cualidad de la confianza antes que los hombres, lo que parece reflejarse en mejores puntuaciones en el yo social a los 12 años, que luego se van nivelando cuando los hombres conquistan grados de confianza con los amigos. Otra diferencia percibida, es que las mujeres a los 18 años se sienten más cómodas con personas del mismo sexo que los hombres, quienes buscan más la compañía del sexo opuesto, pero ello no parece reflejarse en las puntuaciones del autoconcepto social.

Discusión

Lo que cambia en el yo social, de acuerdo con lo encontrado en el estudio, responde a los cuestionamientos evolutivos y confirma nuestra hipótesis, dado que los cambios remiten a la aparición de novedades cognoscitivas por enriquecimiento (Johnson & Carey, 1998) sin diferencias significativas en función del sexo. Entre la teoría inicial que dan hombres y mujeres a los 12 años y las que dan a los 15 y 18, agrupadas en las tres categorías analizadas, la diferencia cualitativa está dada porque el repertorio conceptual de la dimensión social del autoconcepto tiende a enriquecerse con más y nuevos contenidos, sin que ello presente, en ningún caso, cambios de naturaleza radical, lo cual es similar a lo que encontraron Ibarra-Aguirre y Jacobo-García (2017) para el caso del concepto de amistad.

Por otro lado, la trayectoria que se dibuja en la dimensión social más general, medida a través del AF-5, se percibe desigual en ambos grupos. Las mujeres se mantienen más estables durante la adolescencia mientras que los hombres van de menos a más y tienden a alcanzar en puntajes a las mujeres a los 18; no obstante las mujeres tienen medias más altas a los 12 y 15 años, sin que ello represente diferencias significativas. Estos resultados que confirman nuestra hipótesis, son similares a anteriores estudios que siguen la misma estela evolutiva (Esnaola, 2005; Ibarra-Aguirre & Jacobo-García, 2017), aunque en algunos estudios donde las mujeres también obtienen puntajes mayores, difieren del nuestro porque, en esos se observa una línea evolutiva con un declive de los 15 a los 18 años (Fernández, 2010; Fernández, et al., 2017, García & Musitu, 2009), lo cual pudiera asociarse a la sensibilidad del yo y su formulación a la cultura de los individuos (Mendoza, Fernández & Páez, 2005), que pudiera generar variaciones en los hallazgos.

La diferencia moderada en la trayectoria cuantitativa y los contenidos del yo social cualitativos en función de la edad y sexo, con puntajes más altos en las mujeres de los 12 a los 15 años, pudieran estar asociados al hecho de que las mujeres se apropian de la intimidad y la cualidad de la confianza primero que los hombres (Garaigordobil & Durá, 2006; Sánchez-Queija, 2007) lo que les permite establecer vínculos amistosos más consistentes desde edad temprana y a su vez, tener una mayor percepción de buen desempeño en sus relaciones sociales.

Tabla 5.

Integración cualitativa-cuantitativa sobre la evolución del autoconcepto social

Edad	Sociabilidad*	Cualidades valoradas en la relación con el otro*	Yo social referente al sexo*	Dimensión social hombres**	Dimensión social mujeres**
12 años	Facilidad para hacer amigos. La mayoría de sus relaciones amistosas se generan en la escuela, son grupales y con coetáneos. Hay poca intimidad amistosa.	Perciben poseer cualidades que son aceptados por el otro (honesto, responsable, amable, gentil, buena persona).	Predominan las relaciones grupales individuales con el mismo sexo hombres. Aparece la confianza en las mujeres como un rasgo diferenciador.	Tienen las medias de las puntuaciones con más bajas durante la adolescencia y son menores que las de las mujeres.	Alcanzan puntuajes mayores que los hombres.
15 años	Facilidad para mantener y ampliar su red de amistades, aunque sigue siendo con coetáneos. Consideran que tener amigos es un proceso por lo que tener nuevos amigos es difícil. Se establecen lazos de mayor intimidad.	Se enriquece el repertorio anterior con cualidades que son necesarias para ampliar las relaciones con los demás (platicador, divertido, alegre, simpático, cooperativo).	Relaciones mixtas; con mayor asiduidad por personas del sexo opuesto y mujeres.	Se incrementan las medias de las puntuaciones, pero siguen siendo menores que las de las mujeres.	Las puntuaciones tienen un decremento moderado con respecto a los 12 años de edad y son mayores a los hombres.
18 años	Conserva los amigos a la vez que amplía la red social en la medida que interacciona con más personas en los variados escenarios de su desarrollo vital. Consideran que tener amigos es un proceso por lo que tener nuevos amigos es difícil. Se establecen lazos de mayor intimidad.	Se enriquece el repertorio anterior con cualidades que contribuyen a mantener y prolongar la amistad (apoyo, respeto), pero atribuyen más relevancia a la confianza.	Relaciones mixtas. Los hombres tienen mayor asiduidad con el sexo opuesto que las mujeres.	Se incrementan las medias de las puntuaciones y obtienen puntajes iguales a las mujeres.	Los puntajes no son diferentes que de las edades anteriores y son iguales a los hombres.

Nota. *Elaboración propia con base en las narraciones de las entrevistas **Con base en las medias de puntuación del AF-5 para la dimensión social del autoconcepto

Nuestros resultados son consistentes con la estructura jerárquica que se asume del autoconcepto y la maleabilidad de la misma para cambiar menos en los niveles jerárquicos más generales y ser más flexible en sus contenidos más internos (Markus & Wurf, 1987; Shavelson, *et al.*, 1976). Asimismo se corrobora que el yo social es evolutivo (Harter, 1999) y cada vez más, menos sincrético (Alcaide, 1999). Hay que agregar que aunque se constatan los componentes de la estructura interna del autoconcepto social que proponen García y Musitu (2009), la rigidez que tienen sus preguntas preestablecidas, no permiten ver las novedades cognoscitivas que van apareciendo con la edad en la teoría de sí mismo social.

Con base en las preguntas investigativas, se concluye que el estudio pudo evidenciar algunas pautas de cambio que subyacen a la dimensión social durante la adolescencia:

- I. Hombres y mujeres tienen facilidad para la sociabilidad, van de la poca intimidad con el otro a generar lazos más estrechos; pasan de tener solo amistades con coetáneos y compañeros de clase hasta ampliar su círculo de interacción amistosa.
- II. El repertorio de cualidades valoradas en la relación con el otro se enriquece de una edad a otra, al pasar de aquellas que sirven para entablar una amistad, luego incluir las que permiten ampliar la red de amigos y finalmente las que le permiten consolidar sus relaciones.
- III. Las relaciones con el sexo igual u opuesto va de las grupales y con los del mismo sexo, a relaciones mixtas y con preferencia del sexo opuesto en la adolescencia media, aunque las mujeres a los 18 años buscan más las relaciones con las de su mismo sexo que los hombres y en éstas aparece la noción de confianza desde los 12 años.

Es necesario seguir profundizando en el estudio del desarrollo del autoconcepto social durante la adolescencia y trascender del diseño evolutivo de corte transversal al longitudinal, para que se haga visible qué cambia en los niveles jerárquicos más específicos de manera continua, con el fin de contribuir a mejorar la comprensión que se tiene del yo en sus partes más íntimas, que al ser más flexibles, pueden permitir que las intervenciones sean más efectivas.

No se omite decir que la propuesta de Ibarra-Aguirre y Jacobo-García (2018) de incorporar al estudio de la evolución del autoconcepto, el método clínico piagetiano, resulta apropiado para introducirse en el contexto mental del sujeto, explorar los contenidos en los niveles más periféricos del yo social e ir más allá de solo marcar la estela de cambio que permiten ver los instrumentos cuantitativos.

Referencias

- Alcaide, M. (2009). Influencia en el rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 27-44. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n2/REID2art2.pdf>.
- Alto, M., López, J. J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/metologia.pdf>.
- Buhrmester, D. (1996). Need Fulfillment, Interpersonal Competence and the Documental Contexts of Early Adolescents Friendship. En W. M. Bukowski, A. Newcomb Y W. Hartup (coords.). *The Company they Keep: Friendship and Childhood and Adolescence*, 158-185. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: Bradford books.
- Delval, J. (2012). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. México: Siglo XXI Editores.
- Eснаоla, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principios de la juventud. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. 58 (2), 265-267.

- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24 (1), 1-8. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16724101>.
- Esnaola, I., Goñi, A. & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*. 13 (1), 69-96. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>.
- Esteban, A., Del Toro, M. & Pérez, O. (1985). Evolución del autoconcepto en una muestra de adolescentes Murcianos. *Anales de Psicología*. 2, 41-52.
- Fernández, A. (2010). El autoconcepto social en la adolescencia y juventud, dimensiones, medida y relaciones (Tesis doctoral. Universidad del País Vasco, España). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=138041>.
- Fernández, A., Goñi, E., Rodríguez, A. & Goñi, A. (2017). Diferencias de sexo y edad en el autoconcepto social. *Universithas Psychologica*, 16 (2), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.16-2.dsea>.
- Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32 (141), 37-64.
- García, F., y Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. (3ra. Ed.). Madrid, España: Tea.
- Goñi, E. & Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 179-194. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/218/214>.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York, USA: The Guilford Press.
- Ibarra-Aguirre, E & Jacobo-García, H. M. (2014). *Adolescencia. Evolución del autoconcepto*. México: Juan Pablos Editor/UAS.
- Ibarra-Aguirre, E & Jacobo-García, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (68), 45-70. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00045.pdf>.
- Ibarra-Aguirre, E & Jacobo-García, H. M. (2017). La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia. *Revista de Educación y Diversidad*, 42, 13-23. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/42/42_Ibarra.pdf.
- Ibarra-Aguirre, E & Jacobo-García, H. M. (2018). Una propuesta teórica-metodológica al estudio de la evolución del autoconcepto. En L. F. Hernández, G. M. Soto y M. de J. M. Carrillo (Coords). *Psicología educativa. Factores de influencia en los estudiantes*. Durango, México: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. (ReDIE).
- Ibarra-Aguirre, E., Jacobo-García, H. M., Armenta, M. & Lizárraga, B. (2014). *Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto Forma 5 (AF-5) en una muestra sinaloense*. Memorias del Congreso del Consejo Nacional de Evaluación de Investigación y Enseñanza en Psicología 2014, Mazatlán, Sinaloa, México. Recuperado de: <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/psicologiaeducativa.pdf#page=84>.
- Johnson, S. & Carey, S. (1998). Knowledge enrichment and conceptual change in folkbiology: Evidence from William syndrome. *Cognitive Psychology*, 37, 156-200.

- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review Psychologist*, 38, 299-337. Recuperado de: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>
- Marsh. H. W. & Shavelson R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Journal of Educational Psychology*, 20 (1), 107-123.
- Mead, H. (1934). *Mente, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Mendoza, R. Fernández, I. & Páez, D. (2005). Cultura, auto-concepto e intervención psicosocial en la sociedad Brasileña. *Interamerican Journal of Psychology*, 39 (1), 71-82.
- Morín, E. (2002). *La mente bien ordenada*. (4ta. Edición). España: Seix Barral.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan. Trad. Cast de V. Valls y Anglés: *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata. 6ª edición 1997.
- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M. C. & Carrión-Martínez, J. J. (2019). Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social durante la adolescencia. *Revista Psicología y Educación*, 14 (2), 112-123. Recuperado de: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/176.pdf>.
- Sánchez-Queija, I. (2007). *Análisis longitudinal de las relaciones con los iguales durante la adolescencia. Antecedentes familiares e influencia sobre el ajuste*. (Tesis doctoral. Universidad de Sevilla).
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton (1976). Self-concept, validations of constructs interpretation. *Review of Educational Research*. 46, 407-441.
- Tomás, J. M. & Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-293.

BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ADOLESCENTES YUCATECOS Y DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES

PSYCHOLOGICAL WELFARE IN YUCATECH TEENS AND DIFFERENCES BETWEEN MEN AND WOMEN

Gabriela Arcángel Quintal-Morejón

Universidad Autónoma de Yucatán

gabana_quintal@hotmail.com

Mirta Margarita Flores Galaz

Universidad Autónoma de Yucatán

fgalaz@correo.uady.mx

Resumen

El propósito del estudio fue conocer la percepción del bienestar psicológico (BP) en adolescentes, e identificar las diferencias entre hombres y mujeres sobre la misma variable. Se siguió el método cuantitativo, en un estudio de tipo transversal y descriptivo. La muestra fue de 464 adolescentes de entre 15 y 19 años (231 hombres y 233 mujeres), con estructura familiar biparental, los sujetos fueron estudiantes de bachillerado de la ciudad de Mérida, Yucatán, México. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, y se hicieron las descripciones generales del bienestar psicológico.

Palabras clave: bienestar; adolescencia; familia; sexo.

Abstract

The purpose of the study was to know the perception of psychological well-being (BP) in adolescents, and identify the differences between men and women on the same variable. The quantitative method was followed, in a cross-sectional and descriptive study. The sample was 464 adolescents between 15 and 19 years old (231 men and 233 women), with biparental family structure, the subjects were high school students in the city of Mérida, Yucatan, Mexico. Statistically significant differences were found between men and women, and general descriptions of psychological well-being were made.

Keywords: well-being; adolescence; family; sex.

Introducción

El bienestar psicológico no fue considerado como un concepto de relevancia para la atención de la salud a nivel mundial, sin embargo, los problemas globales de la actualidad, han moldeado la perspectiva de salud hacia una postura más positivista y humanista, que toma en consideración las fortalezas y las capacidades de las personas como método preventivo para la solución de sus problemas (Conde, 2014; OMS, 1948).

La etapa del desarrollo de la adolescencia puede ser considerada como una etapa de la vida en la que el niño se convierte en adulto al desarrollar su madurez biológica, fisiológica, sexual, cognitiva y psicológica, con adaptaciones al comportamiento y el logro de su identidad (Muss, 1995; Papalia, 1993; Mingote y Requena, 2008). Sin embargo, la situación del adolescente es compleja por sus características particulares como: a) dependencia emocional y económica con la familia, b) ideal de perfección y omnipotencia e incapacidad para regular su autoestima, y c) demandas internas y externas excesivas que afronta con sus recursos que son limitados, y el ingreso a la compleja sociedad actual, que le dificulta su incorporación al sistema productivo (Mingote y Requena, 2008). Los problemas se hacen evidentes al encontrar investigaciones que señalan que: a) las niñas sufren de trastornos de ansiedad y disrupción (Vicente, et al., 2016), b) ha aumentado el consumo de cigarro en adolescentes mexicanos (Bird, et al., 2016), c) existe un elevado consumo de alcohol que supera el umbral de alto riesgo para la salud (Salamó, et al., 2010), d) han aumentado las conductas disruptivas en la escuela (Badía, 2006), y e) la recreación y la *evasión de la realidad* son motivos para el uso de drogas psicoactivas en adolescentes (Serrano, et al., 2011).

El bienestar es un tema de interés para diferentes culturas, por ejemplo: en Grecia representaba una virtud, en Asia representaba orden, roles y responsabilidades; pero en el siglo XX, el bienestar adquirió carácter científico por medio de la psicología (Diener y Suh, 2000, en Casullo et al., 2002), y fue asociado con la inteligencia, apariencia física y buenas condiciones económicas. Recientemente se le ha relacionado con la subjetividad individual, los estados emocionales (afecto positivo y afecto negativo), las cogniciones y las relaciones vinculares (Diener, Suh y Oishi, 1997 en Casullo, et al., 2002). Por su parte, Carol Ryff (1989) creó el modelo multidimensional del bienestar psicológico, que es considerado como un fenómeno de percepción subjetiva, un estado y un sentimiento (Conde, 2014). El modelo consta de seis dimensiones que son: a) autoaceptación (evaluaciones de uno mismo y la vida pasada), b) crecimiento personal (sensación de crecimiento y desarrollo de la persona), c) propósito en la vida (creencia de que la vida tiene su propósito y significado), d) relaciones positivas con los otros (relaciones de calidad con los otros), e) maestría ambiental (manejo efecto de la propia vida y del mundo alrededor), y f) autonomía (el sentido de autodeterminación) (Ryff y Keyes, 1995). El bienestar psicológico, está relacionado con la satisfacción con la vida, y la satisfacción está relacionada con una mayor frecuencia e intensidad de afectos positivos por sobre los negativos como la tristeza o rabia, a lo largo de su vida (Castro, 2009).

El concepto de bienestar psicológico, ha estado construyéndose con las aportaciones de diversos investigadores y sus hallazgos y propuestas, que se enlistan a continuación: para Veenhoven (1991 en Casullo et al., 2002), el BP es el grado en el que un individuo juzga globalmente su vida en términos favorables, con variaciones circunstanciales en función de los afectos predominantes, pero estable a largo plazo. Andrews y Withey (1976 en Casullo, et al., 2002) afirman que en el BP intervienen aspectos cognitivos y afectivos (afecto positivo y negativo). Campbell y Converse y Rodgers (1976, en Casullo et al., 2002) vinculan al BP con la satisfacción vital, y definen a la segunda como el resultado de la valoración entre las aspiraciones y los logros alcanzados. Bradburn (1969 en Ryff y Keyes, 1995), distinguió entre los afectos positivos y negativos, y señaló que el balance entre ambos es la felicidad, y para él, el bienestar emocional a largo plazo depende más

de la frecuencia de la emoción que de la intensidad. Y Diener y Suh (2000 en Casullo et al., 2002) definen el BP como: *la evaluación que una persona hace sobre los logros alcanzados en su vida y el grado de satisfacción personal con lo que hizo, hace o puede hacer, desde una mirada personal/subjetiva*. Los tres componentes del BP son: a) afecto positivo, b) afecto negativo, y c) juicios cognitivos sobre el bienestar (Andrews y Withey, 1976 en Castro, 2009).

Método

La muestra estuvo conformada por 464 estudiantes de bachillerato público de la ciudad de Mérida, Yucatán, México; elegidos por el muestreo no probabilístico, 231 hombres y 233 mujeres, con edades de 14 a 19 años, y cuya media de edad fue de 16.2; el 33.8% de la muestra se ubicó en la zona noroeste de la ciudad, el 25.6% en la zona sur, el 21.8% en la zona sureste, y el 18.8% en la zona norte; en relación al grado escolar: 172 adolescentes fueron de primer grado, 155 de segundo, y 137 de tercero. Se aplicó la *Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BP-A)*, de González-Fuentes y Andrade (2015), de tipo likert con 29 reactivos y 7 dimensiones que son: crecimiento personal, relaciones positivas con otros, proyecto de vida, autoaceptación, planes a futuro, rechazo social, y control personal. Para el análisis se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS V.20.

Resultados

De forma general se observa que la confiabilidad de la prueba BP-A, se mantiene para la muestra de adolescentes yucatecos (tabla 1).

Tabla 1
Confiabilidad obtenida en la escala de bienestar psicológico para adolescentes yucatecos.

Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BP-A) De González-Fuentes y Andrade (2016)		
Dimensión	Alpha Original	Alpha Muestra Yucatán
Crecimiento personal	a= 0.79	a= 0.77
Rel. positivas con los otros	a= 0.81	a= 0.73
Proyecto de vida	a= 0.80	a= 0.80
Autoaceptación	a= 0.74	a= 0.72
Planes a futuro	a= 0.77	a= 0.67
Rechazo personal	Sin dato	a= 0.79
Control personal	Sin dato	a= 0.76

Considerando la escala de valores de respuesta (4=totalmente de acuerdo, 3=de acuerdo, 2=en desacuerdo y 1=totalmente en desacuerdo) de la escala de BP, se observa que: los planes a futuro, el crecimiento personal, y proyecto de vida son los factores más altos para el BP de los adolescentes yucatecos, y que el más bajo fue control personal (tabla 2).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos del BP en adolescentes yucatecos

Dimensión	Media	Desviación estándar
F1. Crecimiento personal	M= 3.29	.516
F2. Rel. Positivas con los otros	M= 2.92	.616
F3. Proyecto de vida	M= 3.23	.665
F4. Autoaceptación	M= 2.80	.729
F5. Planes a futuro	M= 3.38	.569
F6. Rechazo personal	M= 2.86	.839
F7. Control personal	M= 2.74	.783

Las diferencias en el BP entre hombres y mujeres se encontraron diferencias en las relaciones positivas, autoaceptación, control personal y planes a futuro (tabla 3).

Tabla 3
Diferencias en el BP entre adolescentes hombres y mujeres yucatecos

Dimensión	Media Hombre	Media Mujer	D.E. Hombre	D.E. Mujer	Sig.	T	Sig. Bilateral
F1. Crecimiento personal	3.26	3.31	.550	.482	.136	-0.99	.318
F2. Rel. Positivas con otros	3.00	2.85	.590	.633	.322	.2.63	.009
F3. Proyecto de vida	3.19	3.28	.691	.636	.145	-1.39	.164
F4. Autoaceptación	2.95	2.65	.681	.747	.111	4.39	.000
F5. Planes futuro	3.30	3.45	.608	.517	.018	-2.82	.005
F6. Rechazo personal	2.92	2.80	.833	.844	.752	1.29	.197
F7. Control personal	2.86	2.62	.767	.782	.398	3.36	.001

Conclusiones

De manera general se encontró que las dimensiones más altas de bienestar psicológico para los adolescentes yucatecos fueron: el crecimiento personal, el proyecto de vida y los planes a futuro, en ellas se alcanzaron puntuaciones mayores a 3 pero menores a 4, lo cual significa que están “*de acuerdo*” con lo propuesto para cada dimensión. Por otro lado, para las dimensiones de relaciones positivas, aceptación, rechazo personal y control personal se obtuvieron puntuaciones mayores a 2 pero menores a 3, lo cual significa que están más en “*desacuerdo*” con lo que dichas dimensiones proponen. Finalmente, en relación a las *diferencias estadísticamente significativas por sexo* en el bienestar psicológico de los adolescentes yucatecos se encontró que los hombres puntuaron más alto que las mujeres en las relaciones positivas, la autoaceptación y control personal, y que las mujeres puntuaron más alto que los hombres en los planes a futuro. Cabe aclarar que: las relaciones positivas de los hombres y los planes a futuro de las mujeres puntuaron con base en 3, lo cual significa que ellos están de acuerdo con esas

dimensiones. Por el contrario, la autoaceptación y el control personal de los varones puntuó por debajo de 3, lo cual significa que ellos están más en desacuerdo con lo que dicha dimensión propone, las mujeres también puntuaron por debajo de 3 en dichas dimensiones. Por último, en la tabla 4, se presentan las dimensiones (con significado) de la escala de BP-A de González-Fuentes y Andrade (2015) para facilitar la comprensión de las conclusiones antes planteadas.

Tabla 4

Dimensiones y significados de la Escala de BP de González-Fuentes y Andrade (2015).

Escala BP-Adolescentes			
F4.Auto-aceptación. Aceptación de las capacidades y limitaciones personales.	F2.Relaciones positivas con otros. Percepción respecto a las habilidades/dificultades para establecer relaciones respetuosas y cordiales con los otros.	F3.Proyecto de vida. Percepción sobre la relevancia de establecer metas/objetivos personales para la vida. Relaciona sus esfuerzos actuales con el logro de metas en los próximos años.	F7.Control Personal. Percepción del adolescente respecto a su capacidad para controlar sus impulsos, carácter y comportamiento, aun cuando esté alterado emocionalmente.
F6.Rechazo personal. Rechazo de las capacidades y limitaciones personales.	F1.Crecimiento Personal. Disposición, apertura e interés para informarse continuamente y desarrollar su potencial y sus capacidades personales.	F5.Planes a futuro. Se interesa por el futuro, para plantearse planes y la proyección de los deseos presentes y los esfuerzos hacia el futuro.	

Referencias

- Badia, M. (2006). Gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina. *Psicología Educativa*, 11 (2), 65-78. ISSN: 1135-755.
- Bird, Y., Staines-Orozco, H. y Moraros, J. (2016). *Adolescents' smoking experiences*. DOI 10.1186/s12939-016-0323-y.
- Castro, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66 (23,3) 43-72. ISSN 0213-8646 Buenos, Aires Argentina.
- Casullo, M., Brenlla M., Castro, A., Cruz, M., González, R., Maganto, C., Martín, M., Martínez, P., Montoya, I. y Moronte, R. (2002). *Evaluación del Bienestar Psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós. ISBN 950-12-2905-X.
- Conde, M. (2014). *Promoción del bienestar psicológico con niños que han sido adoptados. Un enfoque cognitivo conductual*. México: Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Yucatán.
- González-Fuentes, M. y Andrade, P. (2016). Escala de Bienestar Psicológico para adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – RIDEP* N° 42 Vol. 2 69-83.
- Migonte, C. y Requena, M. (2008). El malestar de los jóvenes. Contextos, raíces y experiencias. España: Díaz de Santos.
- Muss, R. (1995). *Teorías de la adolescencia*. México: Paidós.

- OMS (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud: Principios*. Conferencia Sanitaria Internacional. Nueva York. Recuperado de: <http://www.who.int/about/mission/es/> el 06 de junio del 2018.
- Papalia, D. (1993). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.
- Ryff, C. (1989). Beyond ponce de leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revised. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 69. No. 4, 719-727. 0022-3514/95.
- Salamó, A., Gras, M., Font-Mayolas, S. (2010). Patrones de consumo de alcohol en la adolescencia. *Psicothema*, vol. 22, núm. 2, pp. 189-195. Oviedo, España.
- Serrano, A., Rodríguez, N. y Louro, I. (2011). Afrontamiento familiar a la drogadependencia en adolescentes. *Revista Cubana Salud Pública*; 37 (2):136-44 ISSN 0864-3466.
- Vicente, B., Saldivia, S., Pihán, R. (2016). Prevalencias y brechas hoy; salud mental mañana. *Acta Bioethica* 2016; 22 (1): 51-61.

AFRONTAMIENTO EVITATIVO AL ESTRÉS LABORAL DOCENTE

EVITATIVE CRUSHING TO TEACHER WORK STRESS

Arturo Barraza Macías

Universidad Pedagógica de Durango

tbarraza-2017@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-6262-0940

Celia Vázquez Segura

Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal No.2

celiavase@hotmail.com

Olga Verónica Olivas Ramírez

Secretaría de Educación del Estado de Durango

verol_03@hotmail.com

Ma. Antonia Chavarría Ramírez

Secretaría de Educación del Estado de Durango

chavarria.12@hotmail.com

Resumen

En la presente investigación se planteó como objetivo central determinar la relación que existe entre las diferentes estrategias de afrontamiento evitativo y las variables sexo, nivel máximo de estudios y nivel educativo en que laboran los docentes de educación primaria y media superior. Para el logro de este objetivo se aplicó una versión breve del Inventario de Estrategias de Afrontamiento de Estrés Docente a 83 docentes de diversas instituciones educativas del municipio de Santiago Papasquiaro, en Durango, México. Sus principales resultados indican un uso moderado de las estrategias de afrontamiento evitativo y que las variables sexo, nivel máximo de estudios y nivel educativo en que se labora no se relacionan con el uso de estas estrategias de afrontamiento.

Palabras clave: estrés, afrontamiento evitativo, docentes e instituciones educativas.

Abstract

The main objective of the present study was to determine the relationship between the different avoidant coping strategies and the variables sex, maximum level of education and educational level in which teachers of primary and secondary education work. To achieve this objective, a short version of the Inventory of Strategies of Coping with Teaching Stress was applied to 83 teachers from various educational institutions in the municipality of Santiago Papasquiaro, in Durango, Mexico. Its main results indicate a moderate use of avoidant coping strategies and that the variables sex, maximum level of education and educational level in which it works are not related to the use of these coping strategies.

Keywords: stress, avoidant confrontation, teachers and educational institutions.

El ser humano se encuentra en constante movimiento; transita de una situación a otra. En cada una de ellas se ve sometido a demandas o exigencias de actuación por parte de su entorno psicosocial. Al que está en una situación de aprendizaje se le demandan hacer ciertas cosas para participar en ella; al que está en una situación laboral se le exige hacer cierto tipo de actividades según el rol que juega en la empresa, fábrica o institución; al que está en una situación de diversión se le demanda la realización de ciertas actividades congruentes con el fin de diversión que se busca, etc. etc.

Ante estas demandas o exigencias el ser humano valora sus posibilidades de respuesta efectiva; si considera que las demandas desbordan sus posibilidades de respuesta entonces esas demandas se consideran estresores. En ese sentido se puede hablar del estrés asociado a la enfermedad (Larsson, Löf & Nordin, 2016), del estrés de los padres de recién nacidos hospitalizados (Ioannou, 2017), del estrés postraumático (Thompson, Fiorillo, Rothbaum, Ressler & Michopoulos, 2018), del estrés estudiantil (Yıldırım, Karaca, Cangur, Acıkgöz & Akkus, 2017), del estrés relacionado con la orientación sexual (Toomey, Ryan, Díaz & Russell, 2018), y del estrés ocupacional docente (Behnke, 2018), por mencionar solamente a algunos de ellos.

Cuando el ser humano es consciente de que está viviendo una situación estresante realiza una segunda valoración que lo conduce a establecer las mejores formas de actuación para mitigar o desaparecer su estrés. Estas formas de actuación son denominadas estrategias de afrontamiento y se definen como aquellos "...esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes, desarrollados para manejar las demandas específicas externas y/o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo..." (Lazarus & Folkman, 1986, p. 164).

En lo general, se considera que "la finalidad adaptativa de las estrategias de afrontamiento consiste en: (1) mantener un balance emocional, (2) preservar una imagen de sí satisfactoria y el sentido de competencia personal, (3) sostener relaciones sociales y (4) prepararse para futuras situaciones problemáticas" (Krzemien, Monchietti & Urquijo, 2005, pp. 187-188).

El estudio de estas estrategias de afrontamiento ha mostrado dos tendencias diferentes: la indagación holística versus la indagación focalizada. En el primer caso se estudian diferentes tipos de estrategias de afrontamiento, como sería el caso del Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento en Competición Deportiva (ISCCS) que indaga tres estrategias de afrontamiento generales y ocho estrategias de afrontamiento específicas: 1.- Estrategias Orientadas a la Tarea (TOC), formada por: Análisis Lógico/Aumento de Esfuerzo; Búsqueda de Apoyo; Relajación; Imaginería Mental/Control de Pensamiento; 2.- Estrategias Orientadas a la Emoción (EOC), compuesta por: Resignación y Salida de Emociones Desagradables; 3.- Distanciamiento y Distracción (DOC), compuesta por Distracción Mental y Distanciamiento (Hogrefe, Ruiz-Barquín, & Molinero, 2018); en el segundo caso la indagación se realiza exclusivamente sobre un tipo de estrategias de afrontamiento, como sería el caso de las estrategias de afrontamiento religioso (Barraza, 2018).

Una revisión ilustrativa de lo investigado al respecto muestra la predominancia de la indagación holística (Kramer, Keller, Caspar, de Roten, Despland & Kolly, 2017; Mallmann, Saraiva & Zanatta, 2018; Undheim & Sund, 2018; Uribe, Ramos, Villamil & Palacio, 2018), en detrimento de la indagación focalizada (Salas &

Barraza, 2017), sin embargo, si se desea avanzar en la indagación focalizada es necesario saber primero qué tipo de estrategias de afrontamiento pueden existir.

Más allá de clasificaciones específicas y de carácter exhaustivo (p. ej. Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), una de las mejores clasificaciones genérica es la que distingue entre afrontamiento activo/pasivo-evitativo y adaptativo/desadaptativo (Carver, Scheier & Weintraub, 1989), no obstante su separación, se suele considerar que el afrontamiento activo es adaptativo, y el evitativo es desadaptativo (Krzemien, et al., 2005). Sin embargo, esta clasificación no debe ser entendida en términos absolutos, sino que hay que entenderla en términos relativos: el afrontamiento puede ser eficaz para tolerar, minimizar, aceptar o ignorar determinadas situaciones estresoras y no eficaz para otras situaciones, o para otras personas, o para la misma persona en otro período de tiempo.

La atención de la presente investigación está puesta en el afrontamiento pasivo-evitativo y a este respecto se distinguen dos tipos de estrategias de evasión, una son las de tipo conductual y otras las de tipo cognitivo. Las primeras se orientan a minimizar o anular los esfuerzos para enfrentar directamente el estresor, mientras que las segundas buscan desvincular el pensamiento de la fuente del estrés.

Este tipo de estrategias se presentan de manera recurrente cuando el estresor se percibe como no controlable por el propio sujeto y tal es el caso del estrés laboral docente surgido de la reforma educativa impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto. Esta reforma lesionó los derechos laborales de los docentes y los denostó públicamente lo que generó estrés en los docentes (Barraza & Gracia, 2015; Chávez, Jaik & Barraza, 2018).

La búsqueda de antecedentes al respecto muestra una sola investigación realizada en el contexto nacional (Barraza & Gracia, 2015) y otra en Colombia que fue desarrollada en el contexto de cambios impulsados por políticas educativas neoliberales, similares a las aplicadas en México (Piedrahita, 2013). La primera de ellas centra su atención en el afrontamiento proactivo, mientras que la segunda lo hace en el afrontamiento de evitación conductual llegando a identificar el uso de estrategias de afrontamiento sobre todo orientadas a la búsqueda de formas de adaptación a dinámicas laborales cada vez más demandantes y sobre todo orientadas a la búsqueda de formas de adaptación a dinámicas laborales cada vez más demandantes y sobre las que catalogan como excesivas a su propia capacidad de respuesta, no obstante la necesidad de sostener su vinculación laboral, los conlleva una necesaria emisión de respuestas de afrontamiento entre las que se destacan la retirada social y la aceptación o resignación (Piedrahita, 2013, p. 106).

Esta conclusión, totalmente aplicable al caso mexicano, muestra la necesidad lógica y teórica del estudio de las estrategias de afrontamiento evitativo para enfrentar el estrés laboral docente en el contexto de reformas educativas impulsadas bajo modelos neoliberales y, aunque en general se considera que este tipo de estrategias son menos exitosas si pueden ser más útiles para manejar sucesos amenazantes a corto plazo (Krzemien, et al., 2005); en ese sentido la presente investigación se plantea como objetivos:

Identificar el nivel de uso de las estrategias de afrontamiento evitativo al estrés laboral que utilizan docentes de educación primaria y media superior.

Identificar las estrategias de afrontamiento evitativo que utilizan con mayor o menor frecuencia los docentes de educación primaria y media superior.

Determinar la relación que existe entre las diferentes estrategias de afrontamiento evitativo y las variables sexo, nivel máximo de estudios y nivel educativo en que laboran los docentes de educación primaria y media superior.

Método

Participantes

En la presente investigación, de tipo correlacional, transversal y no experimental, se aplicó un cuestionario a 83 docentes de diversas instituciones educativas del municipio de Santiago Papasquiaro, en Durango, México. Su distribución, en función de las variables sociodemográficas indagadas, es la siguiente:

- El 39.8% son hombres y el 60.2% son mujeres.
- El 28.9% tiene como nivel máximo de estudios el grado de licenciatura, el 33.7% tiene el grado de maestría y el 37.3% tiene el grado de doctor.
- El 37.3% labora en educación primaria en escuelas de organización completa, el 22.9% labora en educación primaria en escuelas multigrado y 39.8% labora en educación media superior.

Instrumento

Para la recolección de la información se utilizó la encuesta y como instrumento un cuestionario conformado por una selección de 10 ítems del instrumento denominado "Inventario de Estrategias de Afrontamiento del Estrés Docente" (Gracia & Barraza, 2014).

Este Inventario fue elaborado en dos etapas: a) inicialmente se tomó como base el inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en educadoras (Barraza, 2012), del cual se tomó solamente la parte que correspondían a las estrategias de afrontamiento (17 ítems), y b) posteriormente se llevó a cabo una serie de entrevistas a treinta docentes de preescolar, primaria y secundaria, quienes de manera abierta propusieron otras estrategias de afrontamiento; con las estrategias mencionadas por los docentes entrevistados se completó el inventario quedando una versión de 33 ítems. Que se responden con un escalamiento tipo Likert de seis valores, donde cero es nunca y cinco es siempre.

El cuestionario que se utilizó en la presente investigación quedó conformado por diez ítems que corresponden, respectivamente, a 10 estrategias evitativas; esta versión se complementó con tres variables sociodemográficas: sexo, nivel máximo de estudios y nivel educativo en que labora.

Una vez aplicada, esta versión reducida del inventario, se obtuvo una confiabilidad de .78 en alfa de Cronbach. Así mismo, se realizó un análisis de ítems a partir de dos procedimientos: análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. Ambos procedimientos permiten obtener evidencias de validez basada en la estructura interna del instrumento.

En el análisis de consistencia interna todos los ítems se correlacionan de manera positiva y estadísticamente significativa ($p < .001$) con la media general obtenida por cada encuestado. El coeficiente de correlación más bajo fue de .478 y

el más alto es de .717. Lo que muestra la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que conforman esta versión del inventario.

En el análisis de grupos contrastados todos los ítems permitieron discriminar con un nivel de significación de $p < .001$ entre el grupo con un bajo nivel de uso de estrategias de afrontamiento evitativo (primer cuartil < 1.90) y un alto nivel de uso de estas mismas estrategias (cuarto cuartil > 3.20). Este resultado mostró que todos los ítems presentaban una adecuada capacidad discriminativa para distinguir entre encuestados que reportaban un alto y bajo nivel de uso de estas estrategias de afrontamiento.

En su aplicación se tomaron en cuenta las condiciones éticas que deben cumplirse para proteger a los participantes, como sería el caso del anonimato, así mismo, se cuidó que en la presentación del cuestionario estuviera visible y en un primer plano la razón social de la Institución Educativa que respalda dicho cuestionario, en este caso la Universidad Pedagógica de Durango, y una presentación sucinta donde se les informa de la confidencialidad de sus respuestas y de su libertad de negarse a responderlo si así lo decide.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en las propias instituciones donde laboran los docentes. Para esto se solicitó el permiso a los directores de las instituciones y una vez que se les explicó las características de la investigación, y asegurarles que no existía ningún riesgo para los docentes, dieron su anuencia para la aplicación del cuestionario.

El cuestionario fue aplicado por los propios investigadores por lo que cuando hubo necesidad se aclararon dudas o se les ofreció a los participantes la información pertinente. El cuestionario se llenó en el formato de lápiz y papel.

Una vez recolectada la información se construyó la base de datos en el programa SPSS versión 23 y se procedió al análisis de la información en tres momentos: a) en un primer momento se realizó el análisis de las propiedades psicométricas de la versión breve de 10 ítems del inventario a través de los estadísticos alfa de Cronbach, r de Pearson (análisis de consistencia interna) y t de Student (análisis de grupos contrastados), b) en un segundo momento se efectuó el análisis descriptivo a través de la media aritmética y la desviación estándar, y c) en un tercer momento se desarrolló el análisis correlacional a través de los estadísticos t de Student (variable sexo) y ANOVA (variables nivel máximo de estudios y nivel educativo donde labora). Para el análisis inferencial se realizó previamente la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov obteniendo un nivel de significación de .200 por lo que se concluye que la variable se distribuye de manera normal y se decidió utilizar estadística paramétrica.

Resultados

Los datos descriptivos de los ítems que conforman esta versión del inventario se muestran en la tabla 1. Como se puede observar las estrategias de afrontamiento más utilizadas son “Escucho música” y “Me ubico en un lugar tranquilo, apacible y cómodo”, mientras que las menos utilizadas son “Leo la biblia” y “Dejo la situación que me estresa en manos de Dios”. La media general es de 2.50 con una desviación estándar de .972.

Tabla 1
Datos descriptivos de cada uno de los ítems

Ítems	Media	Desviación estándar
Escucho música	3.39	1.360
<i>Leo la biblia</i>	1.49	1.706
<i>Dejo la situación que me estresa en manos de Dios</i>	1.77	1.843
Hago ejercicio físico o algún deporte	2.80	1.614
Busco un lugar donde pueda estar solo	2.24	1.743
Salgo de paseo con mis amigos	2.35	1.756
Rezo alguna oración	2.01	1.777
Procuro distraerme haciendo otras cosas (actividades manuales, bailar, leer, etc.)	2.77	1.713
Salgo a caminar	3.08	1.594
Me ubico en un lugar tranquilo, apacible y cómodo	3.14	1.458

Nota: se destacan con negritas las medias más altas y con cursivas las más bajas. Fuente: elaboración propia.

Los resultados del análisis inferencial se presentan en la tabla 2. Como se muestra ninguna de las tres variables sociodemográficas indagadas marca una diferencia significativa en el uso de las estrategias de afrontamiento evitativo.

Tabla 2
Resultados del análisis de diferencia de grupos entre el nivel de uso de las estrategias de afrontamiento evitativo y las tres variables de estudio

Variables	Valor <i>t</i> / valor <i>F</i>	Sig.
Sexo	.584	.561
Nivel máximo de estudios	.164	.849
Nivel educativo donde labora	2.00	.141

Fuente: elaboración propia.

Discusión de resultados

La mayor parte de los inventarios de estrategias de afrontamiento tratan de ser exhaustivos e indagar múltiples estrategias, p. ej. el Inventario Multifactorial de Coping para Adolescentes (Tavares, 2016) y el Inventario Multidimensional de Estimación de Afrontamiento (Carver et al., 1989), sin embargo, estos inventarios pierden la efectividad que da la representatividad, en aras de la exhaustividad, sin contar que pueden generarse efectos de vicio derivado del efecto halo en el respondiente. Superar estos problemas requiere mayores análisis de las propiedades psicométricas de estos inventarios, sea en relación a evidencias de validez con relación a otras variables o con análisis de respuesta al ítem.

Mientras llega esta fase de trabajo, con relación a los instrumentos de medición de estrategias de afrontamiento, es menester impulsar el desarrollo de estudios que centren su atención en un solo tipo de estrategias de afrontamiento, esto es, priorizar la indagación focalizada. En ese sentido, la presente investigación centró exclusivamente su atención en las estrategias de afrontamiento de carácter evitativo.

Los resultados obtenidos indican que las estrategias de afrontamiento evitativo más utilizadas son “Escucho música” y “Me ubico en un lugar tranquilo, apacible y cómodo”, mientras que las menos utilizadas son “Leo la biblia” y “Dejo la

situación que me estresa en manos de Dios". En lo concerniente a las menos utilizadas, específicamente las de índole religiosa, se coincide con Gracia y Barraza (2014) y Contreras y Barraza (2016).

La media general de uso de las estrategias de afrontamiento evitativo es de 2.50 que transformada en porcentaje indica un 50% de uso. Este porcentaje, interpretado a partir de un baremo indicativo de tres valores: de 0 a 33% un nivel bajo de uso, de 34 a 66% un nivel moderado de uso y de 67 a 100% un nivel alto de uso, permite afirmar que los docentes encuestados hacen un uso moderado de las estrategias de afrontamiento evitativo. Este resultado puede considerarse preocupante si se considera que el uso de este tipo de estrategias de afrontamiento se relaciona con una mayor prevalencia del síndrome de burnout (Gantiva, Jaimes & Villa, 2010; Gantiva, Luna, Dávila & Salgado, 2010).

Por su parte el análisis inferencial indica que las tres variables sociodemográficas indagadas no se relacionan con el nivel de uso de las estrategias de afrontamiento evitativo estudiadas. Con relación a la variable sexo se difiere del resultado informado por Soria (2018) quien afirma que los hombre usan más las estrategias de afrontamiento evitativo.

La principal limitación de este estudio radica en el tamaño de la muestra y en la poca investigación de tipo focalizada sobre las estrategias de afrontamiento, en lo general, y de las estrategias de afrontamiento evitativo, en lo particular, que existe en la actualidad; esto provoca que no se hayan localizados estudios previos con los cuales hacen las comparaciones pertinente de los resultados obtenidos en esta investigación por lo que se sugiere continuar con este tipo de estudios.

Referencias

- Barraza, A. (2018). Estrategias del afrontamiento religioso, estrés y sexo, en docentes de educación primaria. Análisis de su relación. *Alternativas de psicología*, 22 (40), 51-64. Recuperado de: <https://alternativas.me/attachments/article/179/3%20-%20Estrategias%20del%20afrontamiento%20religioso,%20estr%C3%A9s%20y%20sexo.pdf>.
- Barraza, A., & Gracia, A. (2015). Las estrategias de afrontamiento proactivo ante el estrés generado por la reforma educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 7 (17), 51-63. Recuperado de: https://rediesonorense.files.wordpress.com/2015/08/redies-17_4_abm.pdf.
- Behnke, K. (2018). *Coping with occupational stress among early childhood educators. Factors of occupational stress, coping strategies and factors of wellbeing at work: a case study in the Netherlands and Germany*. (Tesis de maestría inédita). Radboud University, Netherlands. Recovered from: https://theses.uibn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/5785/Behnke%2c_Katharina_1.pdf?sequence=1.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/5a8c/2bceefede7391164c9d45ff01f1d4619ba46.pdf>.

- Contreras, P., & Barraza, A. (2016). Estrategias de afrontamiento al estrés laboral en docentes de educación básica. *Eureka*, 13 (2), 248-262. Recuperado de: <http://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-13-2-14.pdf>.
- Chávez, K. P., Jaik, A., & Barraza, A. (2018). *Estrés laboral docente en educación preescolar. Contexto de la reforma educativa*. México: IUNAES.
- Gracia, A., & Barraza, A. (2014). *Estresores organizacionales, estrategias de afrontamiento y apoyo social en docentes de educación primaria*. México: IUNAES.
- Ioannou, P. (2017). Study on evaluation and coping strategies of stress experienced by parents of newborns in the Neonatal Intensive Care Unit (NICU) of the Nicosia Makarios Hospital in Cyprus. *Cyprus Nursing Chronicles*, 17 (2), 1-2. Recuperado de EBSCO's databases.
- Gantiva, C. A., Jaimes, S., & Villa, M. C. (2010). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el caribe*, 26, 36-50. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n26/n26a03.pdf>.
- Gantiva, C., Luna, A., Dávila, A., & Salgado, M. (2010). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Revista Psicología. Avances de la disciplina*, 4 (1): 63-70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297224086006.pdf>.
- Hogrefe, S., Ruiz-Barquín, R., & Molinero, O. (2018). Ansiedad y estrategias de afrontamiento en judokas de competición. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 13 (2s), 23-26. doi: 10.18002/rama.v13i2s.5501.
- Javeth, A., Mathur, R.G., & Babu, M. (2017). A correlational survey to assess the level of stress, coping strategies, and quality of life of female cancer patients related to chemotherapy induced alopecia in Amala Cancer Hospital, Thrissur, Kerala. *Asian Journal of Nursing Education and Research*, 7 (1), 1-6. doi:10.5958/2349-2996.2017.00001.5.
- Kramer, U., Keller, S., Caspar, S., de Roten, Y., Despland, J-N., & Kolly, S. (2017). Early change in coping strategies in responsive treatments for borderline personality disorder: A mediation analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 85 (5), 530-535. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/buy/2017-17216-001>.
- Krzemien, D., Monchiatti, A., & Urquijo, S. (2005). Afrontamiento activo y adaptación al envejecimiento en mujeres de la ciudad de Mar del Plata: una revisión de la estrategia de autodistracción. *Interdisciplinaria*, 22 (2), 183-210. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272005000200004&lng=es&tlng=es.
- Larsson, K., Lööf, L., & Nordin, K. (2016). Stress, coping and support needs of patients with ulcerative colitis or Crohn's disease: a qualitative descriptive study. *The International Voice of Nursing Research, Theory and Practice*, 26 (5-6), 648-657. doi:10.1111/jocn.13581.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mallmann, C. L., Saraiva, C., & Zanatta, T. (2018). Cyberbullying e Estratégias de Coping em Adolescentes do Sul do Brasil. *Acta Colombiana de Psicología*, 21 (1), 23-33. doi:10.14718/ACP.2018.21.1.2.
- Piedrahita, J. C. (2013). *Resultados y estrategias de afrontamiento sustentando en el modo básico escape-evitación conductual de los profesionales docentes*,

- desde las actuales condiciones de la gestión pública (Tesis de maestría inédita). Universidad de Manizales, Colombia. Recuperada de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/354/Tesis%20de%20maestr%C3%ADa%20G.T.H.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Rzeszutek, M., Oniszczenko, M., & Firląg-Burkacka, M. (2017). Social support, stress coping strategies, resilience and posttraumatic growth in a Polish sample of HIV-infected individuals: results of a 1 year longitudinal study. *Journal of Behavioral Medicine, 40* (6), 942–954. doi:10.1007/s10865-017-9861-z.
- Salas, O., & Barraza, A. (2017). Estrategias de afrontamiento proactivo al estrés laboral que utilizan los maestros de educación primaria. En A. Barraza y V. Gutiérrez (coord.). *El estudio de la realidad educativa a partir de sus actores* (pp. 59-70). México: IUNAES.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology, 58*, 119-144. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085705.
- Soria, J. K. (2018). *Estrés docente y estrategias de afrontamiento en profesores de la Universidad Técnica de Ambato* (Tesis de grado inédita). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Recuperada de: <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/28610/2/Soria%20Jenny%20.pdf>.
- Tavares, L. B. (2016). Estrategias de afrontamiento frente al diagnóstico de dislexia en adolescentes diagnosticados en esta fase. *Subjetividad y procesos cognitivos, 20* (1), 38-56. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102016000100002.
- Thompson, N. J., Fiorillo, D., Rothbaum, B. O., Ressler, K. J., & Michopoulos, V. (2018). Coping strategies as mediators in relation to resilience and posttraumatic stress disorder. *Journal of Affective Disorders, 225* (1), 153-159. doi:10.1016/j.jad.2017.08.049.
- Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., & Russell, S. T. (2018). Coping with sexual orientation-related minority stress. *Journal of Homosexuality, 65* (4), 484-500. doi:10.1080/00918369.2017.1321888.
- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2018). Associations of stressful life events with coping strategies of 12–15-year-old Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 26* (8), 993–1003. doi:10.1007/s00787-017-0979-x.
- Uribe, A., Ramos, I., Villamil, I., & Palacio, J. E. (2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente, 21* (40), 186-221. doi:10.17081/psico.21.40.3082.
- Yıldırım, N., Karaca, A., Cangur, S., Acikgoz, F., & Akkus, D. (2017). The relationship between educational stress, stress coping, self-esteem, social support, and health status among nursing students in Turkey: A structural equation modeling approach. *Nurse Education Today, 48*, 33-39. doi:10.1016/j.nedt.2016.09.014.

CONOCIMIENTOS DE LA SEXUALIDAD Y ACTITUDES SEXUALES: UNA PERSPECTIVA ENTRE AMBOS SEXOS

KNOWLEDGE OF SEXUALITY AND SEXUAL ATTITUDES: A PERSPECTIVE BETWEEN
BOTH SEXES

Pedro Bartolomé Pam López

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

psiqueazul07@outlook.com

Paulina Patricia Vázquez Ricalde

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

paauvazquez95@hotmail.com

Kelly Madeline Ferraez Zapata

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

kellyferraez@hotmail.com

Alan Farid Zumbardo Lavadores

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

farid.zumbardo@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir las diferencias sobre conocimientos de la sexualidad y actitudes sexuales relacionadas con el sexo en los jóvenes universitarios de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Es una investigación cuantitativa de corte transversal descriptivo. Se utilizaron dos instrumentos para poder recabar información, una encuesta dicotómica y un test de escala Likert. Los resultados arrojan que no existen diferencias de conocimientos y actitudes de sexualidad en los jóvenes universitarios de FCA de la UADY.

Palabras clave: Conocimientos, actitudes, sexualidad, género.

Abstract

The objective of this research was to describe the differences on knowledge of sexuality and sexual attitudes related to sex in university students of the Accounting and Administration School (FCA) of the Autonomous University of Yucatan (UADY). It is a quantitative investigation of descriptive cross section. Two instruments were used to gather information, a dichotomous survey and a Likert scale test. The results show that there are no differences of knowledge and attitudes of sexuality in the university students of FCA of the UADY.

Keywords: Knowledge, attitudes, sexuality, gender.

Introducción

La adolescencia es un momento cumbre para los jóvenes, debido a que se hace más visible la conciencia de la sexualidad, a través de la cual se afecta la autoimagen y las relaciones de manera profunda; a partir de esto dará inicio la construcción de una identidad sexual. Este periodo implica lidiar con los impulsos sexuales y formar vínculos emocionales o sexuales, los cuales pueden representar un riesgo a la integridad adolescente si no se cuenta con educación sexual de calidad.

Según Araujo Tocas, et al. (2007), el panorama de la sexualidad posee actitudes cimentadas en normas y valores predeterminados por una sociedad y cultura que dirige la elaboración de juicios categóricos sobre los comportamientos sexuales considerados correctos o incorrectos, a veces, limitando o castigando las decisiones de los individuos mediante la culpa. Como plantean Reginfo, Córdoba y Serrano (2012), el comportamiento sexual y desarrollo reproductivo del adolescente está influenciado por el entorno sociocultural y el bienestar psicoafectivo, los cuales proyectan necesidades y cuestionamientos sobre su sexualidad. A medida que responden a estos y suplen sus necesidades, determinan su salud sexual y reproductiva al mismo tiempo que su vida socio-afectiva.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2015) refirió datos con respecto a la sexualidad en América Latina y el Caribe durante el año 2010; se registró la tercera tasa más alta de fecundidad del adolescente del mundo, con 72 nacimientos por cada 1000 mujeres entre 15 y 19 años de edad. En 2013 había más de 1.6 millones de personas viviendo con VIH; la cifra arrojó 13 países en los que siete de cada 10 mujeres entre 15 y 19 años de edad no tenían conocimiento profundo del VIH, en 9 países el 68.3 % de las adolescentes sexualmente activas de 15 a 19 años no se había realizado el test de VIH y SIDA en los últimos dos años.

En México también se hallaron datos en relación a esta problemática adolescente. En el 2016, la Secretaría General del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2016) presentó los avances y retos en materia de salud sexual y reproductiva del país, a partir de información obtenida a través de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID). Los datos relevantes hallados fueron: Con respecto a los jóvenes adolescentes, hubo una postergación de la edad del debut sexual conforme aumentó la escolaridad. Se incrementó el uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual, en 75.9 por ciento al pasar de 19.5 a 34.4 por ciento entre 2009 y 2014. Cabe señalar que el acceso a estos métodos anticonceptivos modernos que tienen mayor efectividad es insuficiente.

Un estudio en la Universidad Autónoma de Coahuila pretendió identificar los conocimientos, actitudes y prácticas respecto a la sexualidad en 719 jóvenes universitarios (Chávez, Petzelová y Zapata, 2009). A través del cuestionario se detectó que las respuestas aportadas muestran discrepancias significativas entre el conocimiento y la práctica de la sexualidad, aunado a ello, las actitudes que prevalecen entre la población estudiada destacan la necesidad de estimar la diferencia entre creencias, conocimientos y actitudes.

Adolescencia: Sexualidad y pensamiento. La adolescencia es la transición del desarrollo entre la infancia y la adultez, la cual implica cambios físicos, cognitivos y psicosociales importantes (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009). Según la

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) la sexualidad humana es un aspecto central del ser humano, presente durante toda su vida. Incluye el sexo, identidades y papeles de género, erotismo, placer, intimidad, reproducción y orientación sexual. Se experimenta y expresa mediante pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. Además, la sexualidad está influida por la interacción de los factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, religiosos, históricos y espirituales.

UNICEF (2011) señala que la adolescencia tardía es la parte posterior de la segunda década de la vida, en líneas generales, entre los 15 y 19 años de edad. Para ese punto, se han manifestado cambios físicos importantes a pesar de que el cuerpo sigue en desarrollo. El cerebro continúa desarrollándose y reorganizándose, la capacidad para el pensamiento analítico y reflexivo aumenta notablemente. La temeridad es un rasgo que suele declinar durante la adolescencia tardía a medida que se obtiene la capacidad para evaluar riesgos y tomar decisiones conscientes.

Juventud: Aspectos del desarrollo. Craig (2009) indica que la juventud es una etapa que inicia alrededor de los 18 años y se extiende hasta los 33. El cuerpo adquiere su máximo desarrollo a nivel físico, completando el desarrollo cerebral. Del mismo modo, comienzan las deficiencias orgánicas y de salud, que exigen un cambio de hábitos o el inicio de un estilo de vida. En el aspecto sexual, esta es una etapa en la que se incrementa dicha actividad; las mujeres tienden a un mayor cuidado con sus conductas sexuales debido al crecimiento profesional que desean alcanzar. Los sistemas de creencia, grupos sociales y la aceptación social, cada vez genera nuevos roles de pareja y a su vez, sistemas personales modificados.

El conocimiento y sus elementos. Batthyány y Cabrera (2011) refieren que el conocimiento es un modo organizado de concebir al mundo, denotándole características propias de las experiencias percibidas del sujeto. De este modo, "el conocimiento que una persona adquiere de la realidad diferirá en función de cómo aborde dicha realidad".

Según Suárez y Villamizar (2009) en el conocimiento intervienen 4 elementos: El sujeto, quien aprende del objeto. El objeto, que es lo que aprende el sujeto. El concepto o representación, que es el fruto o contenido del objeto; y el juicio, que se aplica a una cosa o fenómeno conocido.

La actitud y sus componentes. Allport definió la actitud como un estado mental y neuronal de disponibilidad que ejerce influjo directivo o dinámico sobre las respuestas del individuo a todos los objetos y situaciones con las que esté relacionado y que se forman en base a la experiencia (Vega, Martín & Nuñez, 2010, p.159).

Vega, Martín & Nuñez (2010) estiman que el componente cognitivo representaría una creencia firme o ideal de la asociación entre un objeto y ciertos atributos de él mediante un proceso mental repetido de predicación; el afectivo son los sentimientos, emociones y el estado de ánimo asociado a una experiencia u objeto mientras que el componente comportamental alude a una tendencia a actuar ante un evento u objeto.

Método

La investigación es cuantitativa con un tipo de estudio no experimental, diseño transversal y de corte descriptivo. La población de estudio está conformada por

estudiantes de ambos sexos de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). La muestra consistió en 150 estudiantes de 18 a 20 años del semestre comprendido de agosto a diciembre de 2018.

Para el estudio, se pretendió describir los conocimientos de la sexualidad, las actitudes sexuales, encontrar si existe diferencia entre los conocimientos de la sexualidad relacionados con el sexo, a lo igual de si existe diferencia entre las actitudes sexuales relacionadas con el sexo, de los jóvenes universitarios de la Facultad de Contaduría y Administración.

Instrumento

En este estudio se midieron las variables de Conocimientos de Sexualidad, Actitudes Sexuales y Sexo, para ello se usaron dos instrumentos, mencionados a continuación.

Se utilizó una Encuesta de Conocimientos de Sexualidad, el cual es una prueba que contiene 23 reactivos de respuesta dicotómica la cual evalúa los conocimientos de los adolescentes en 4 dimensiones: Anatomía y fisiología sexual y reproductiva del adolescente, Ciclo de respuesta sexual humana, Prevención de infecciones de transmisión sexual - VIH/SIDA, y, Métodos anticonceptivos como alternativa de prevención del embarazo. Las respuestas afirmativas o “verdadero”, reciben un valor de 1 mientras que las respuestas negativas o “falso” reciben un valor de 0. Al sumar el total de las respuestas se puede tener un puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 23. El cual se clasifica en las siguientes categorías: Conocimiento Alto (puntaje igual o mayor de 14 – 23), Conocimiento Medio (puntaje igual o mayor a 7- 14), y Conocimiento Bajo (puntaje igual o mayor a 0-7).

También se hizo uso de un Test de Actitudes Sexuales la cual es una escala tipo Likert que contiene 31 reactivos con 5 opciones de respuesta: totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, opinión intermedia, bastante en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. La escala está dividida en 6 dimensiones: Responsabilidad y prevención del riesgo sexual, Libertad para decidir y actuar, Autonomía, Respeto mutuo y reciprocidad, Sexualidad y amor, y, Sexualidad como algo positivo. Las respuestas que sean marcadas como “totalmente de acuerdo” reciben un valor de 5, las respuestas con “bastante de acuerdo” reciben un valor de 4, las de “decisión intermedia” reciben un valor de 3, las de “bastante en desacuerdo” un valor de 2 y las de “totalmente en desacuerdo” un valor de 1. La suma de los puntos de los 31 reactivos nos da un puntaje mínimo de 31 y un puntaje máximo de 155; el cual se clasifica de la siguiente manera: Desfavorable (31-72 puntos), Indiferente (73-113 puntos), y, Favorable: 114-155 puntos.

Resultados

Los resultados que a continuación son presentados fueron analizados mediante el programa SPSS versión 24. Los datos obtenidos acerca de la muestra se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Datos de la muestra

	Hombres	Mujeres
Casos	73	77
Porcentaje	48.66	55.33
M	18.62	18.39
Σ	.775	.632

Fuente: *Elaboración propia*

La distribución por edad de la muestra se presenta en la Figura 1.

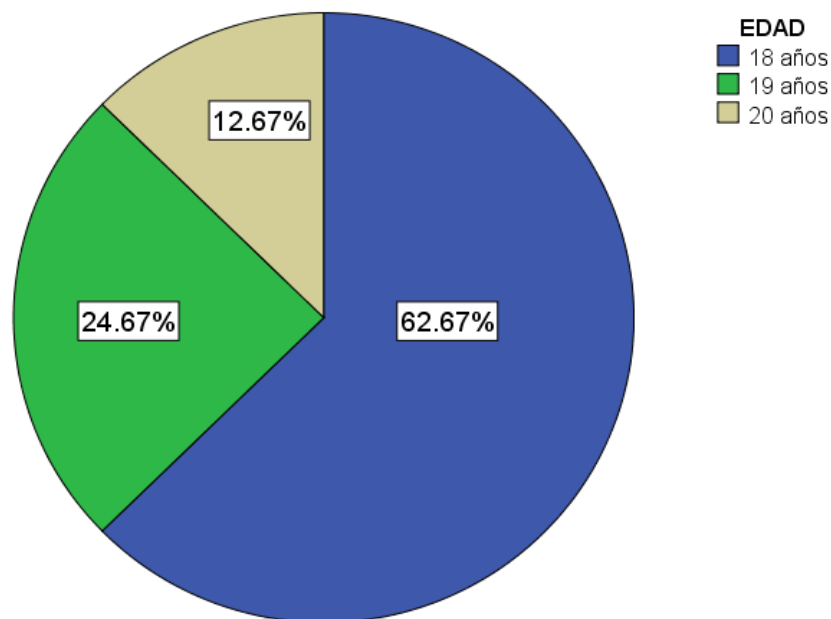


Figura 1. Frecuencia de edades de los participantes

Como primer paso se procedió a calcular la confiabilidad de los resultados utilizando un alfa de Cronbach, para los resultados de la encuesta sobre el conocimiento de la sexualidad del adolescente fue $\alpha=.405$, mientras que para el test de actitudes sexuales fue $\alpha=.831$.

En el nivel de conocimientos de la sexualidad se utilizó una prueba que categoriza los puntajes en conocimiento alto, medio y bajo; los resultados obtenidos en esta muestra clasifican a los participantes en las primeras dos categorías, pero ninguno en la categoría de conocimiento bajo. En el conocimiento alto está el 99.3% (149 casos) y en el conocimiento medio .7% (1 caso), lo cual indica que casi la totalidad de la muestra tiene un conocimiento alto sobre la sexualidad con este instrumento.

En cuanto a las “actitudes sexuales” que son la forma de respuesta a alguien o algo, aprendida y relativamente permanente, se utilizó una prueba que categoriza los puntajes en favorable, indiferente, y desfavorable. En donde los resultados mostraron que la mayoría de los participantes estuvieron en la categoría “favorable”, siendo esta la que tuvo un 94.7%, indiferente tuvo 2.7% y el desfavorable un 2.7%, lo cual indica que la mayoría de la muestra tiene actitudes sexuales favorables.

Se utilizó la prueba *U* de Mann-Whitney para conocer si existen diferencias en cuanto a “conocimientos de la sexualidad” relacionados con el sexo, en donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas como lo presenta la Tabla 2. Por lo cual para los conocimientos de sexualidad no se rechaza la hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas entre los conocimientos de sexualidad relacionadas con el sexo en los jóvenes universitarios de la Facultad de Contaduría y Administración.

Del mismo modo se utilizó la misma prueba para conocer si existen diferencias en cuanto a las actitudes sexuales relacionadas con el sexo. Se obtuvieron resultados en la administración de los instrumentos en donde no se rechaza la hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes sexuales relacionadas con el sexo de los jóvenes universitarios de la Facultad de Contaduría y Administración, los resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 1

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para conocimientos de la sexualidad entre sexos.

	Conocimientos de la sexualidad
U de Mann-Whitney	2772.000
W de Wilcoxon	5775.000
Z	-1.027
Sig. asintótica (bilateral)	.304

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para actitudes sexuales entre sexos.

	Actitudes sexuales
U de Mann-Whitney	2648.500
W de Wilcoxon	5651.500
Z	-1.565
Sig. asintótica (bilateral)	.118

Fuente: elaboración propia

Discusión de resultados

En cuanto al nivel de conocimiento de la sexualidad que tiene la población de estudio, se evidencia que un 99.3% de ella cuenta con conocimiento alto mientras que un .7% se encuentra dentro de la categoría de conocimiento medio. En el estudio de Pareja y Sánchez (2016) realizado en Chupaca, la población estuvo constituida por 465 adolescentes de 14 a 17 años; de los cuales el 36.6% obtuvo conocimiento alto, 14.6% conocimiento medio y 48.8% conocimiento bajo. Por lo que, la mayoría de los estudiantes de dicho instituto posee conceptos limitados de sexualidad en relación a la dimensión de Anatomía y fisiología sexual y reproductiva, Ciclo de respuesta sexual, Prevención de ITS y VIH/SIDA, así como Métodos anticonceptivos.

Con respecto al presente estudio, en relación a las actitudes sexuales, el 94.7% presenta actitudes favorables, el 2.7% actitudes indiferentes y otro 2.7% desfavorables. Ante estos resultados se puede notar que los participantes tienen un nivel alto en actitudes sexuales, como se puede observar en los ítems de las dimensiones Responsabilidad y prevención del riesgo sexual, Libertad para decidir,

Autonomía, Responsabilidad mutua y reciprocidad, Sexualidad y amor y Sexualidad como algo positivo.

Lizarraga y Torres (2015), en el estudio "Nivel de conocimiento y actitudes sexuales en adolescentes del 5° de secundaria - Institución educativa "Mariscal Castilla" - El Tambo", en donde realizaron un estudio con 229 personas, de las cuales en sus resultados se obtuvo que 156 participantes (68.13%) se encuentra en el nivel de actitudes favorables; 65 participantes (28.38%) se encuentra en el nivel de actitudes indiferentes y 8 participantes (3.49%) se encuentra en el nivel de actitudes desfavorables. En contraste al estudio presente, se puede notar que los resultados difieren en cada uno de los niveles de actitudes, los cuales se aprecia un porcentaje mayor, el cual puede deberse a la edad más avanzada de los participantes.

En el presente estudio, la población presenta un alto puntaje en cada una de las dimensiones de conocimientos de sexualidad tanto en hombres como en mujeres. A diferencia de las investigaciones anteriores, en este estudio se eligió una población con un rango de edad de 18 a 20 años mientras que en las anteriores fueron adolescentes tuvieron un rango de edad de 14 a 17 años, por lo cual se puede decir que una población universitaria puede tener un conocimiento más completo acerca de sexualidad.

Con respecto a las actitudes sexuales, se obtuvieron puntajes altos en cada una de las dimensiones, por lo que aparentemente, los universitarios tienen actitudes favorables con respecto a su sexualidad. En contraste con otras investigaciones, este estudio arroja resultados favorables y se lograron encontrar diferencias estadísticamente significativas.

El instrumento de conocimientos de Lizárraga y Torres (2015), que fue utilizado en el presente estudio presento un alfa de Cronbach que muestra una confiabilidad nula, por lo que no se recomienda utilizar en investigaciones posteriores en una población con universitarios. Debido a que sólo se emplearon instrumentos estandarizados para medir los conocimientos y actitudes de la sexualidad, y no se recabó información en cuanto a la opinión de los participantes acerca de los temas expuestos en dicha escala; por lo que corresponde a este estudio, no se puede precisar con exactitud si las respuestas se debieron al azar, por memoria selectiva o si es realmente lo que pensaban.

Conclusiones

La investigación muestra que tanto hombres como mujeres son conscientes acerca de lo que saben de la sexualidad y esto los lleva a tener prácticas favorables. El presente estudio tiene como finalidad desarrollar nuevas líneas de investigación a partir de la problemática planteada en relación a la educación sexual y los jóvenes, ya que se considera pertinente brindarles la información necesaria y permitir cualquier consulta en relación con la salud sexual, para así difundir los datos y reducir los riesgos de contagio de ITS, así como el adiestramiento del uso de los preservativos. Del mismo modo sería ideal establecer líneas de investigación dirigidas a estudiantes de zonas rurales, para conocer un poco más acerca de las necesidades de los jóvenes desde una perspectiva más amplia.

También es importante abordar este tipo de investigaciones en la población de jóvenes adultos para saber más acerca que la diversa gama de lo que representa la sexualidad con mejores herramientas para recabar información pertinente y así

trabajar mejor en ello, además de procurar que las futuras investigaciones cuenten con el menor número de sesgos en su instrumento y así permitan obtener información de utilidad para la problemática.

Referencias

- Araujo Tocas, V., Arrollo Solís, S., Echazu Irala, C., Lázaro Vivas, K., Luna Rengifo, D., Salazar Granara, A., . . . Solano Romero, I. (2007). Conocimientos de sexualidad, inicio de relaciones sexuales y comunicación familiar, en adolescentes. *Horizonte Médico*, 7 (2), 79 - 85.
- Batthyány, K. & Cabrera, M. (2011). Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Uruguay: Universidad de la República Uruguay.
- Chávez, M., Petrzalová, J. & Zapata, J. (2009). Actitudes respecto a la sexualidad en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14 (1), 137-151. Recuperado de: https://www.cneip.org/cneip_revista.
- Consejo Nacional de Población (2016). Situación de la Salud Sexual y Reproductiva. República Mexicana. Recuperado de: <https://www.gob.mx>.
- Craig, G. J. & Baucum, D. (2009). Desarrollo Psicológico (Novena Ed.). México: Prentice Hall.
- Lizarraga, Y. & Torres, D. (2015). Nivel de conocimiento y actitudes sexuales en adolescentes del 5º de secundaria -institución educativa "mariscal castilla" el tambo-2015 (Tesis de pregrado). Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú.
- Organización Mundial de la Salud (2018). La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo. Recuperado de: http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/sh-linkages-rh/es/.
- Papalia, D. E. Wendkos, S. & Duskin, R. (2009). Psicología del desarrollo. 11ª ed. México: Mc. Graw Hill.
- Pareja-Vidal E. y Sánchez-Alvarado A. (2016). Nivel de conocimiento y actitudes sexuales en adolescentes de 14 a 17 años de la institución educativa secundaria 19 de Abril de Chupaca. Período 2016 (Tesis de pregrado). Recuperado de: <http://repositorio.uroosevelt.edu.pe/xmlui/handle/ROOSEVELT/34>.
- Rengifo-Reina, H. A., Córdoba-Espinal, A. & Serrano-Rodriguez, M. (2012). Conocimientos y prácticas en salud sexual y reproductiva de adolescentes escolares en un municipio colombiano. *Revista de Salud Pública*, 14 (4), 558-569. doi: 10.15446.
- Suárez, R. & Villamizar, C. (2009). *El mundo de la Filosofía*. México: Editorial Trillas.
- UNICEF (2015). Una aproximación a la situación de adolescentes y jóvenes en américa latina y el caribe a partir de evidencia cuantitativa reciente. Recuperado de: <https://www.unicef.org>.
- Vega-Chiang, M., Martín-Rodrigo, M. & Núñez-Partido, A. (2010). *Relaciones entre el clima organizacional y la satisfacción laboral*. España: Servicios Editoriales, S. L.

HABILIDADES PARA LA VIDA: UNA PROPUESTA PARA JÓVENES

LIFE SKILLS: A PROPOSAL FOR YOUNG PEOPLE

Diana Jacqueline Rodríguez Herklotz

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán
dianaherklotz@hotmail.com

María José De Lille Quintal

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán
majose.delille@correo.uady.mx

Resumen

La adolescencia es una etapa de la vida donde existe una gran cantidad de interacciones entre factores individuales, sociales, fortalezas y desventajas del entorno, en esta etapa de desarrollo se muestran déficits en el manejo de las emociones en las personas, lo que resulta un problema para la sociedad en la actualidad. Los enfoques basados en habilidades para la vida permiten desarrollar competencias psicosociales necesarias en los adolescentes para el desarrollo humano, para que puedan enfrentar de forma efectiva los retos que se le presentan en la vida diaria. Existen distintas teorías sobre el desarrollo humano y las conductas del adolescente que consideran estas habilidades específicas como componentes necesarios para un desarrollo saludable. Los resultados acerca de la eficacia de este enfoque han sido variados, sin embargo, diversos estudios afirman que existe un mejoramiento en habilidades sociales y de control de emociones en los adolescentes que asisten a los programas de intervención.

Palabras clave: Habilidades, competencias psicosociales, desarrollo humano, habilidades sociales, control de emociones.

Abstract

Adolescence is a stage of life where there are a lot of interactions between individual and social factors, strengths and disadvantages of the environment, in this stage of development there are deficits in the handling of emotions in people, which is a problem for society today. The approaches based on life skills allow the development of psychosocial skills needed in adolescents for human development, so that they can effectively face the challenges that arise in daily life. There are different theories about human development and adolescent behaviors that consider these specific skills as necessary components for a healthy development. The results about the effectiveness of this approach have been varied, however, several studies claim that there is an improvement in social skills and emotional control in adolescents who attend intervention programs.

Keywords: Skills, psychosocial skills, human development, social skills, emotion control.

Introducción

El presente trabajo parte de la inquietud y la necesidad de conocer y poner las habilidades para la vida en práctica, pero sobre todo al no encontrar literatura acerca

de un tema de suma importancia para el desarrollo del ser humano, ya que como hemos visto, las personas como seres sociales hemos tenido la necesidad de establecer relaciones con el entorno y con los que nos rodean, siendo una situación demandante en la capacidad para interactuar eficazmente en el contexto social, y esto lamentablemente no siempre es posible y no precisamente por no estar aptos para hacerlo, sino por una falta de habilidades necesarias para enfrentarnos a diversas situaciones, teniendo como gran parte de la realidad que los problemas de la vida cotidiana tienen relación con esto (Arévalo, Rojas y Mendoza, 2005).

Por otra parte, durante la adolescencia se produce una gran cantidad de interacciones entre factores individuales, metas socialmente disponibles, fortalezas y desventajas del entorno (Krauskopf, 2003). Asimismo, en esta etapa de desarrollo se muestran los déficits en el manejo de las emociones, lo que resulta un problema para la sociedad en la actualidad. Estos conflictos se pueden manifestar en la escuela, familia o con el grupo de amigos, causando estados depresivos o conductas inapropiadas, como violencia, delincuencia, consumo de drogas, suicidios, alcoholismo, etc. (Bisquerra Alzina, 2011).

En México existe una gran cantidad de jóvenes de 15 a 29 años, en el año 2017 la cifra ascendió a 31.9 millones, esto representa un poco más de la cuarta parte (25.8%) de la población a nivel nacional (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2017). Esta multitud de jóvenes puede convertirse en un regalo o en una carga, dependiendo de la capacidad que tengan los gobiernos, comunidades y familia para desarrollar el potencial de esta población (Mangrullar, Posner y Whitner, 2001).

Por esta razón es importante fomentar y enseñar las habilidades para la vida en contextos educativos, ya que forman parte del acontecer cotidiano y de los diferentes ambientes en los que se encuentran los adolescentes. El manejo sano de las emociones contribuye al desarrollo integral, y dichas herramientas constituyen un factor de prevención en los problemas psicosociales que acontecen en nuestro entorno social y cultural (Bisquerra Alzina, 2003).

En la actualidad los programas de habilidades para la vida se presentan en varios países, ya que existe suficiente evidencia que demuestra el valor de enseñar habilidades psicosociales o habilidades para la vida, para la promoción de la salud, el desarrollo integral y la prevención de problemas en las personas, especialmente niños, niñas y jóvenes (Mantilla, 1999).

Muchas agencias internacionales, incluyendo el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) han apoyado programas locales de habilidades para la vida (Mangrullar, Whitman y Posner, 2001). La OMS ha sido un patrocinador dedicado, desarrollando documentos conceptuales y planes de estudios, congregando a grupos de trabajo y capacitación para agencias gubernamentales y no gubernamentales en todo el mundo (OMS, 1999), no obstante, en Latinoamérica la Organización Panamericana de la Salud (OPS) es la principal promotora de estos programas.

A finales de 1995, la OMS lanzó la iniciativa regional de las Escuelas Promotoras de Salud (EPS), que tenía como propósito promover y desarrollar en las futuras generaciones conocimientos, destrezas y habilidades adecuadas para el cuidado la salud, la familia y su comunidad, creando un ambiente de estudio y trabajo saludables (Ippolito-Shepherd y Cerqueira, 2003).

La OMS basó esta iniciativa en dos características: la importancia de la competencia psicosocial en la promoción de la salud, y la dificultad que se realice un

aprendizaje suficiente de estas competencias en el hogar; consecuencia de los cambios sociales, culturales y familiares de las últimas décadas (Mantilla, 1999).

De igual forma esta organización resalta la importancia de tener adolescentes saludables no solo en el aspecto físico, sino también en los aspectos mentales y sociales.

Alcántara (2008) menciona que este concepto varía de una cultura a otra según el contexto particular y según San Martín y Pastor (1989) resulta difícil su “medición y la producción de indicadores económico-sociales adecuados para su representación” (citado en Alcántara Moreno, 2008; p. 42).

Habilidades para la vida: hacia su definición

El concepto de habilidades para la vida ha tenido un desarrollo desde términos como asertividad, habilidades sociales, competencia psicosocial, competencia social entre otras (Choque-Larrauri, Cáceres, 2009). Por lo que ha hecho que existan diferentes definiciones para el concepto de habilidades para la vida, lo que puede llegar a dificultar su comprensión (Birrell, Orley, Sprunger, Pellaux, 1997). Sin embargo, al realizar un análisis de las características comunes de las definiciones, se puede tener una idea más completa de su significado.

La OPS (2000) define habilidades para la vida como “las aptitudes necesarias para comportarse de manera adecuada y enfrentar con éxito las exigencias y desafíos de la vida diaria”.

Por otra parte, según la OMS (1997) son “habilidades para el comportamiento adaptativo y positivo, que permiten a los individuos (la juventud) hacer frente eficazmente a las demandas y desafíos de la vida cotidiana” (pág. 1). Para Ginzburg (2012) las habilidades para la vida “son destrezas psicosociales que les facilitan a las personas aprender a vivir”.

Con lo anterior podemos concluir que las habilidades para la vida son las capacidades y destrezas necesarias para el comportamiento adecuado de las personas, que les permiten actuar competentemente, enfrentando con éxito las exigencias, demandas y desafíos de la vida diaria.

Habilidades para la vida: diez grandes destrezas

Son un grupo de diez destrezas que se promueven en contextos educativos de diferente naturaleza y remarcan la importancia de reconocer que todas las personas tienen las destrezas para resolver las complejidades de la vida y del entorno social (Pinzon, Patillo y Castellanos, 2013).

De acuerdo a Castellanos, Pinzón y Patiño (2013) existen diez habilidades para la vida: el autoconocimiento, la empatía, la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de problemas y conflictos, el pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, el manejo de tensión y estrés. A continuación se mencionarán sus definiciones:

Autoconocimiento: Habilidad que nos permite saber más sobre nosotros mismos, como somos, nuestro carácter, valores, gustos, actitudes, entre otras cosas, también significa construir sentidos acerca de nosotros mismos, de los demás y el mundo que nos rodea (Aguilar, Elizondo & Budud, 2017).

Empatía: Capacidad con la que se cuenta para experimentar de forma vicaria

los estados emocionales de otros, siendo crucial en muchas formas de interacción social adaptativa (Moya, Herrero y Bernal, 2010).

Comunicación asertiva: Capacidad que tiene una persona de ejercer o defender sus derechos personales; por ejemplo, decir “no”, expresar opiniones contrarias o desacuerdos y manifestar sentimiento negativos sin permitir que la manipulen, como lo hace la persona sumisa, ni violar los derechos de otras personas, como lo hace la agresiva (Riso 2000).

Relaciones interpersonales: Habilidad que permite tener cercanía con otras personas de forma significativa, basada en el respeto y bienestar mutuo, permitiendo a las personas involucradas ser auténticos, de igual forma esta capacidad conlleva poder terminar las relaciones que no otorgan algún beneficio (Castellanos, Pinzón y Patiño 2013).

Toma de decisiones: Habilidad que implica estar consciente y asumir la responsabilidad de las cosas que sucederán en el futuro, sin dejar todo al azar ni a terceras personas (Estrada, 2015).

Manejo de problemas y conflictos: Habilidad que ayuda a visuaizar los problemas como oportunidades de cambio y crecimiento cuando se les maneja de manera flexible y creativa (Castellanos, Pinzón y Patiño, 2013).

Pensamiento creativo: Habilidad centrada en producir propuestas, establecer objetivos, evaluar prioridades y generar alternativas (De Bono, 2005).

Pensamiento crítico: Habilidad que trata de evaluar, integrar datos pertenecientes de diferentes fuentes, dar pros y contras sobre las aseveraciones, criticar aspectos buenos y malos, y demostrar las causas y razones acerca de un problema (Argudin, 2015).

Manejo de emociones y sentimientos: “Habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (Meyer y Salovey, 1997).

Manejo de estrés y tensión: Capacidad de ser conscientes de que las fuentes de tensión y estres siempre existirán en nuestra vida, para poder visualizarlas e identificarlas como necesarias, controlarlas y aprovecharlas a nuestro favor (Castellanos, Pizon y Patiño, 2013).

Enfoques teóricos

Es importante saber que las clasificaciones que se hicieron para el término de “habilidades para la vida” no fueron realizadas de manera aleatoria, sino que provienen de una base teórica robusta para el diseño y de la implementación de programas de intervención en población adolescente.

Con relación al campo de intervención de las habilidades para la vida, los comienzos de la investigación provienen del campo de la terapia de la conducta y es a partir de los años 90 que recién se dirigió al campo educativo (Birrell, Orley, Sprunger, Pellaux, 1997).

Existen diferentes enfoques teóricos que sustentan la explicación de las habilidades para la vida (Mangrullar, Whitner y Posner, 2001). Los autores mencionan siete enfoques teóricos que consideran que son de gran importancia para el sustento teórico de este término: el desarrollo del niño y el adolescente, el aprendizaje social, los problemas de conducta, la influencia social, la solución de

problemas cognitivos, las inteligencias múltiples y el riesgo y resiliencia; los cuales a continuación serán descritos.

Enfoque teórico del desarrollo infantil y adolescente: menciona que existen diversos cambios biológicos, sociales o cognitivos desde la infancia hasta la adolescencia y que hay que tener una comprensión adecuada de estos cambios, ya que forman parte de las teorías del desarrollo humano. Este enfoque teórico basado en habilidades para la vida permite desarrollar competencias psicosociales; específicamente las habilidades cognitivas y sociales que juegan un papel fundamental en la vida (Rodríguez, Hernández y Santos, 2013).

Enfoque teórico del aprendizaje social (modelo cognitivo): está basado en gran parte en el trabajo de Albert Bandura (Bandura, 1977). Su investigación concluyó que los niños aprenden a comportarse por medio de la instrucción de las autoridades, modelos que les indican como deben comportarse y por medio de la observación. Esta teoría ejerció dos influencias importantes en el desarrollo de programas de habilidades para la vida: la necesidad de proporcionar a los niños métodos o habilidades para enfrentar aspectos internos de su vida social, incluyendo la reducción del estrés, el autocontrol y la toma de decisiones; y que, para ser efectivos, los programas de habilidades para la vida necesitaron duplicar el proceso natural por el cual los niños aprenden las conductas (Mangrullar, Whitner y Posner, 2001).

Enfoque teórico “los problemas de conducta” o “conducta problemática”: fue desarrollado por el Dr. en Ciencias del Comportamiento Richard Jessor en 1977, este enfoque habla de que la explicación de una conducta adolescente (incluyendo conductas de riesgo) no surge de una sola fuente, sino que es el producto de complejas interacciones entre los individuos y su entorno (Mangrullar, Whitner y Posner, 2001).

Enfoque teórico “influencia social”: está basado en el trabajo de Bandura y en la teoría de la inoculación psicosocial desarrollada por investigadores, incluyendo a McGuire (1964). Este enfoque reconoce que los cambios en el comportamiento de una persona son inducidos por las acciones de otros. Cuando las personas interactúan, casi siempre afectan el comportamiento de los demás (Arceo, Rojas y González, 2002).

Enfoque teórico “solución cognitiva de problemas”: consiste en identificar la alternativa más eficaz para luego estimular la ejecución de la acción elegida. La resolución de problemas es un proceso cognitivo llevado a cabo por los individuos frente a una situación problemática, el cual implica elaborar una variedad de respuestas potencialmente eficaces. Este proceso acrecienta la probabilidad de encontrar la respuesta más adecuada entre las diversas alternativas posibles (Morelato, Madio y Ison, 2005).

Enfoque teórico “las inteligencias múltiples”: es de Howard Gardner y posee varias implicaciones para los sistemas educativos, porque nos hace ver que se comete una equivocación al describir a las personas como poseedoras de una única y cuantificable inteligencia, porque el ser humano según esta teoría, tiene ocho inteligencias diferentes, cada una desarrollada a un nivel particular, estas son la Inteligencia Musical, Corporal-cenestésica, Lingüística, Lógico-matemática, Espacial, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista.

Este enfoque nos resalta que los programas de enseñanza sólo se basan en las inteligencias lingüística y matemática, dando una mínima importancia a las otras. Es por esto por lo que se tiene que trabajar con padres y docentes para lograr

transformar la escuela tradicional en una que estimule las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1987).

Enfoque teórico de “resiliencia y riesgo”: este último enfoque trata de explicar por qué algunas personas responden mejor al estrés y la adversidad que otras. Esta teoría argumenta que, si un niño cuenta con factores protectores fuertes tanto internos como externos, podrá resistir las conductas poco saludables que a menudo resultan de los elementos de estrés o de riesgo. Los factores de protección interna incluyen la autoestima y el control interno, mientras que los factores externos son principalmente el apoyo social de la familia y la comunidad, tales como modelos positivos o servicios de salud (Luthar y Zigler, 1991; Rutter, 1987).

Con respecto a las anteriores teorías se puede concluir que a pesar de tener distintos enfoques, todas se relacionan entre sí, ya que tienen en común temas referentes al desarrollo y las conductas que pueden presentar los adolescentes en diversas situaciones.

De igual forma podemos decir que hay algunas teorías enfocadas más en los aspectos internos del adolescente como la del “desarrollo infantil del adolescente” y “aprendizaje social”, otras en los cambios externos como la teoría de “problemas de la conducta” e “influencia social” y algunas en ambos factores como la de “resiliencia y riesgo” e “inteligencias múltiples”, sin embargo el hecho de que se estén enfocadas más en un aspecto que en otro, no significa que excluyan o nieguen la existencia de otros factores involucrados en los procesos de desarrollo y conducta.

Surgimiento de estos programas

En el mundo

El conocimiento de las Habilidades para la Vida en las Escuelas dió inicio a partir del año de 1993, por la OMS, con el objetivo de que niñas, niños y jóvenes adquieran herramientas psicosociales que les permitan acceder a estilos de vida saludables (Montoya, 2009).

El propósito de esta actuación era difundir a escala mundial la formación en un grupo de diez destrezas consideradas relevantes en la promoción de la competencia psicosocial de niñas, niños y adolescentes (Montoya, 2009).

Sur de Asia

En el sur de Asia, en el año 2004, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) organizó una reunión del Grupo de Trabajo Interinstitucional sobre las competencias para la vida en la que discutieron los vínculos entre habilidades para la vida, aprendizaje a lo largo de la vida y desarrollo, e identificó la necesidad de un marco conceptual de educación basada en habilidades para la vida (UNICEF, 2005).

Se esperaba que ese marco contribuyera a integrar una serie de perspectivas divergentes. Como enfoque, se acordó que las habilidades para la vida en la educación deben ser cíclicas y sostenidas (es decir, repetidas en el tiempo), empleando métodos participativos. También se acordó, como cuestión de practicidad, que las habilidades manuales (es decir, los primeros auxilios, el uso de un condón, etc.) no deben considerarse aptitudes para la vida (UNICEF, 2005).

España

En España, en el País Vasco desde 1989, se viene desarrollando el programa “La aventura de la vida”, este es un esquema de educación para la salud y formación en valores, dirigido a niños y niñas de educación primaria, que involucra a los educadores y a las familias. Se centra en cuatro ejes temáticos: autoestima, habilidades para la vida, hábitos saludables y drogas, y desde 1994 se viene aplicando en Latinoamérica (EDEX, 2002).

Colombia

En Colombia el programa de habilidades para la vida fue impulsado originalmente por la OMS y comenzó a difundirse en el año de 1992, sin embargo, fue hasta el año 1996 que el Ministerio de Salud financió el proyecto piloto desarrollado por el grupo Fe y Alegría con el fin de validar la metodología en el país (Castellanos, 2001).

Varios factores facilitaron la realización del proyecto piloto y posterior ampliación de la iniciativa en el ámbito nacional.

En primer lugar, las reformas en los sectores salud y educación fortalecieron el enfoque de promoción de la salud, por otra parte, la puesta en marcha de las estrategias de Municipios Saludables por la Paz y Escuelas Saludables han contado con el apoyo político, técnico y económico de organismos nacionales e internacionales, como la OPS, en diversas regiones de ese país (Castellanos, 2001).

Perú

En Perú, el Ministerio de Salud viene implementando desde el año 2002 la promoción de la salud y la estrategia de escuelas saludables que tienen como finalidad contribuir al desarrollo humano integral de los estudiantes y de la comunidad educativa mediante el fortalecimiento de acciones de promoción de la salud en las instituciones educativas (Choque-Larrauri, Cáceres, 2009). Las escuelas saludables son aquellas que contribuyen a fomentar el desarrollo humano integral, las relaciones humanas constructivas y armónicas, a fin de lograr comportamientos, capacidades y competencias saludables, con un entorno físico, psicológico y social positivo para el aprendizaje (Choque-Larrauri, Cáceres, 2009).

Una de las causas por las que se implantó esta iniciativa en Perú fueron los resultados de una Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil llevada a cabo en el año 2004 por el Ministerio de Educación, ya que estas evaluaciones señalaron que en la educación secundaria sólo el 9.8% de estudiantes alcanzaron el nivel de desempeño suficiente en comunicación integral y el 2.9% de estudiantes alcanzaron el nivel de desempeño suficiente en el pensamiento lógico matemático (Choque-Larrauri, Cáceres, 2009).

Costa Rica y Nicaragua

Por otra parte, en Costa Rica y Nicaragua los programas de habilidades para la vida están involucradas en entrenar al personal de salud sobre cómo trabajar con los adolescentes en la comunidad. El trabajo en Costa Rica tiene varios antecedentes, incluyendo programas del Ministerio de Salud para formar promotores

de salud entre los jóvenes alrededor de los temas del Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida (SIDA) (Osorio y Anaya, 2011).

En Nicaragua, el Ministerio de Salud ha estado explorando metodologías sobre cómo trabajar con grupos de adolescentes en la comunidad. El plan de estudios piloto en Costa Rica y Nicaragua fue desarrollado con un enfoque en el contexto cognitivo, afectivo y cultural en el que viven los adolescentes, e incluye aprender las habilidades para la vida dentro de ese contexto como parte del plan de estudios (Osorio y Anaya, 2011).

Estados Unidos

En Estados Unidos, desde la década de los ochenta Goldstein y Glick (1987), integraron las tres categorías de habilidades para la vida (sociales, cognitivas y para el control de las emociones) sin denominarlas como tales, su intervención consistió en un programa denominado Aggression Replacement Training el cual implicaba tres componentes: el aprendizaje estructurado para mejorar los niveles de habilidad prosocial, el entrenamiento para el control de las emociones y la educación moral.

México

La Campaña Nacional de Información para una Nueva Vida creada el 26 de Junio de 2008, sumó esfuerzos de todos los sectores de la sociedad para trabajar en favor de la prevención de las adicciones en niñas, niños y jóvenes (Secretaría de Salud, CONADIC, 2011).

En una primera etapa, la Campaña se enfocó en capacitar a funcionarios públicos, médicos, trabajadores sociales, voluntarios y maestros, para que pudieran orientar a la niñez y juventud, así como a sus familiares, en el tema de adicciones. Uno de sus objetivos principales fue brindar un instrumento de apoyo a los padres de familia para que supieran concientizar a sus hijos del problema y mantenerlos libres de adicciones (CONADIC, 2011).

Acorde al programa sectorial de salud de México (2007-2012), se invirtieron más de 6 mil 600 millones de pesos en la prevención y tratamiento de las adicciones; con estos recursos se han construido 335 centros de atención primaria llamados "Centros Nueva Vida", que operan en toda la República, en los municipios de mayor incidencia. Estas redes de servicios constituyen el primer eslabón en el tratamiento, lográndose articular en este sistema a instituciones públicas, privadas y sociales, contando en la actualidad con una oferta de atención que ofrece tratamiento y prevención en sus tres niveles (Encuesta Nacional de Adicciones, 2011).

La Campaña Nacional de Información para una Nueva Vida, es coordinada por la Secretaría de Salud y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y la participación de otras dependencias como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA), además de otras instituciones públicas, privadas y organizaciones de la sociedad civil y han llevado un mensaje preventivo a todo el país, dirigido no solamente a los menores y adolescentes, sino también a padres de familia (ENA, 2011).

En las campañas se ha trabajado intensamente en las escuelas de educación básica en la detección oportuna de niños en riesgo, por medio de la aplicación de

pruebas de detección y tamizaje con las que se logra detectar casos de consumo de drogas incipientes o en situación de riesgo. Los casos que se detectan se refirieron a los “Centros Nueva Vida” para su atención (ENA, 2011).

Con respecto a lo anterior, también se creó la Comisión Nacional contra las Adicciones (CONADIC) y el Centro Nacional para la Prevención y el Control de las Adicciones en el año 2011, la primera se encarga de la elaboración, vigilancia de las políticas públicas, coordinación intersectorial y la observancia de los compromisos internacionales, la segunda tiene el propósito de propiciar la calidad de los servicios de atención y tratamiento de las adicciones (ENA, 2011).

Yucatán

En el estado de Yucatán existen distintos proyectos para fomentar las habilidades para la vida, uno de estos es el llamado: “Riesgo e Intención de Suicidio en Adolescentes Yucatecos: Un modelo de Prevención”, el cual ha finalizado ante la Secretaria Técnica del Fondo Mixto, sin embargo, ante la Secretaría Administrativa del Fondo Mixto (el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Yucatán) continúa vigente (Pinto, 2013).

Este proyecto se ha implementado debido a la alta tasa de suicidio y depresión en el Estado de Yucatán, cuya frecuencia ha crecido con el paso del tiempo (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2006). En este programa se resalta la importancia de actualizar el escenario actual del sistema de salud y educación y capacitarlo para la detección, canalización, atención oportuna de las conductas suicida y estrategias de prevención en el primer nivel de atención, particularmente en la población de niños y adolescentes (Pinto, 2013).

Otro de los proyectos de “Habilidades para la vida” en el Estado de Yucatán es el denominado: “Competencias para la Vida: Implementación del Enfoque en Escuelas Secundarias” que sería auspiciado por la la Secretaría Administrativa del Fondo Mixto de Conacyt, el programa tiene como objetivo implementar el enfoque de Habilidades para la Vida (OPS/OMS) en una muestra de escuelas secundarias públicas del Estado y capacitar a profesores y alumnos en tres competencias básicas: el manejo de emociones y sentimientos, manejo de problemas y conflictos y relaciones interpersonales afectivas.

Las actividades comprendieron el editar dos libros (manejo de emociones y sentimientos y relaciones interpersonales asertivas) con sus manuales de participantes correspondientes, y la impartición del Diplomado “Educación en Competencias para la Vida: Repensando la Tutoría” a una muestra de profesores-tutores pertenecientes a 23 escuelas del Estado de Yucatán, así como sistematizar esa experiencia de implementación y evaluarla (Pinto, 2013).

Como podemos observar los programas de habilidades para la vida se han extendido tanto a nivel nacional como internacional y en todos los países lo han hecho de diversa forma, con el apoyo de distintas organizaciones que se unieron al programa original emitido por la OMS.

Cada país le da prioridad a la implementación de este programa según sus necesidades, respecto a México muchos de los programas formales que existen de habilidades para la vida van enfocados a problemas sociales como el consumo de drogas, por tener una gran cantidad de jóvenes presentando estas dificultades. Con respecto a Costa Rica y Nicaragua existen varios programas de habilidades para la vida que se enfocan en entrenar al personal de salud. En Perú, España y Estados

Unidos, muchos programas se basan en la formación integral del estudiante.

Cabe aclarar que, el hecho de que existen más programas de habilidades para la vida acerca de una problemática en un país, no significa que haya ausencia de estos programas en otras problemáticas, por ejemplo, en México los programas de habilidades para vida se enfocan en el consumo de drogas, esto no quiere decir que no haya programas que promuevan el desarrollo integral del estudiante u otros temas que abarca este enfoque.

Investigaciones realizadas al respecto

Una de las investigaciones que existen, fue realizada en México por el Consejo Nacional para el currículo y la evaluación. En esta investigación se solicitó respuestas a una convocatoria abierta en línea de las opiniones sobre las prioridades de la educación primaria, en la encuesta se invitó a los participantes para que compartan sus opiniones en 100 palabras o menos. Las seis prioridades de la enseñanza primaria fueron identificadas a través de las 960 respuestas. Estas se centraron en el desarrollo de habilidades para la vida del niño; habilidades de comunicación; bienestar; alfabetización y aritmética; motivación y compromiso; y su sentido de identidad y pertenencia (Patrick, Twohig y Morgan, 2014).

Por otra parte, en uno de los artículos publicados por el “Journal of Outdoor Recreation, Education and Leadership” (Garst, Baughman, Whittington y Gagnon, 2015) menciona que existen resultados positivos para el desarrollo de las habilidades para la vida mediante las experiencias en campamentos impartidos a jóvenes.

En esta investigación se colaboró con el American Camp Association (ACA) en Estados Unidos, pidiendo en primera instancia una lista aleatoria de participantes de 350 campamentos, para posteriormente contactar con los directores de las escuelas y pedir que contestaran una encuesta en línea, lo que generó un total de 429 encuestas contestadas de ex alumnos que habían tomado el campamento.

La encuesta contenía preguntas de respuesta corta y de estilo Likert relacionadas con la demografía de los participantes. Las subescalas utilizaron un formato retrospectivo de pretest (Davis, 2003) con preguntas preparadas para que los encuestados se comparen en cómo eran antes de la experiencia del campamento y como son actualmente. Entre los cambios, se encontraron los siguientes: ser tratado de manera justa, atención e interacción con el personal, sentido de comunidad, conformación de grupos pequeños y oportunidades de liderazgo.

Además, en el artículo se menciona que existen investigaciones que apoyan la influencia de los campamentos vivenciales en el desarrollo socioemocional (Henderson, et al., 2007), el desarrollo de la carrera profesional (Brandt y Arnold, 2006; Duerden et al., 2014, Garst, Baughman, Whittington, y Gagnon, 2015), la salud y la actividad física (Beets, Weaver, Beighle, Webster, y Pate, 2013; Brown y Fry, 2011; Hickerson y Henderson, 2013), el aprendizaje y los resultados académicos (Garst y Ozier, 2015), la concienciación ambiental (Browne, Garst, y Bialeschki, 2011), la resiliencia (Ungar, 2012) y las habilidades socio-culturales del entendimiento (Fine & Tuvshin, 2010).

Por último, el resultado de un estudio conformado por un total de 3,356 estudiantes pertenecientes al tercer año de Bachillerato en el área metropolitana San Salvador, El Salvador, en el cual se comparaban dos grupos; el primero de

estudiantes que habían recibido el programa “Educación para la Vida en la prevención de consumo de drogas” (2072), y el segundo, estudiantes que no lo habían recibido (1,284). En relación a los estudiantes del primer grupo, la mayoría mencionó que habían aprendido a controlarse en cualquier circunstancia, no acudir a las drogas, saber llevar sus problemas y medir su autoestima, además de comprender a los demás y tener confianza en sí mismos (Bautista, 2013).

Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la prevención de consumo de drogas como alcohol, tabaco y marihuana entre centros educativos que recibieron el programa y los centros que no lo recibieron, por lo que la sugerencia de este estudio es realizar una revisión sistemática de las políticas y estrategias de la intervención del “Programa Educación para la vida” por el Ministerio de Educación, para un mejor aprovechamiento de este entre los estudiantes (Bautista, 2013).

A diferencia de la primera y segunda investigación mencionadas, la tercera nos demuestra que no en todas las intervenciones de habilidades para la vida existirán diferencias significativas, ya que a pesar de que estos programas llevan una metodología estructurada, es necesario investigar y revisar si la intervención está funcionando, al igual que hacer cambios si lo requiere.

Conclusiones

Con todo lo revisado podemos concluir que es necesario manejar e implementar las habilidades para la vida desde diversos contextos, sobre todo en el contexto educativo incentivando que sea desde los niveles iniciales de la educación para tener una mejor adherencia a las habilidades para la vida, así como también poder reducir las posibles conductas delictivas presentes en la adolescencia como la drogadicción y el alcoholismo antes mencionados.

De igual forma es necesario contar con personal capacitado y en constante preparación para poder fomentar y brindar la información y los programas de habilidades para la vida. También consideramos que es importante tomar en cuenta el contexto en que serán impartidos los programas y en los que se difundirá la información, para poder ser conscientes de sus principales necesidades y problemáticas, y por tanto enfocar las habilidades para la vida hacia esas áreas de oportunidad.

Generar estos espacios redundará en ciudadanos con mayores habilidades para la vida, más empáticos, asertivos, creativos, críticos, regulados emocionalmente, que tomen mejores decisiones, con mejores relaciones interpersonales así como mejor manejo de problemas y conflictos, así como del estrés, en suma ciudadanos con formación integral.

Referencias

- Alcántara Moreno, G. (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. *Revista Universitaria de Investigación*, 9 (1), 1-8. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011135004>.
- Aguilar, N. Á., de la Herrán Gascón, A., Elizondo, J. C., & Bugdud, A. T. (2017). El autoconocimiento ámbito excluido de la formación: vivencias desde la práctica. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 2 (3), 27-36.
- Arevalo, M., Rojas, A., & Mendoza, L. (2005). Habilidades para la vida y su

- importancia en la salud. Recuperado de:
ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/documentos/articulo_habilidades_para_la_vida.pdf.
- Arceo, F. D. B., Rojas, G. H., & González, E. L. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (p. 465). McGraw-hill.
- Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias. Recuperado de <http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/521/Magistralis20-Argudin.pdf?sequence=1>.
- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*, 12 (1), 8-10.
- Bautista Pérez, F. (2013). *Evaluación del “Programa Educación para la Vida” en la prevención de consumo de drogas en estudiantes de Tercer Ciclo y Bachillerato*.
 Recuperado de: <http://dsuees.uees.edu.sv/xmlui/handle/20.500.11885/144>.
- Beets, M. W., Weaver, R. G., Beighle, A., Webster, C., & Pate, R. R. (2013). How physically active are children attending summer day camps? *Journal of Physical Activity and Health*, 10 (6), 850-855.
- Bialeschki, M., Henderson, K., Scanlin M., Thurber C., Whitaker S., & Marsh P. (2007). Components of camp experiences for positive youth development. *Journal of Youth*.
- Birrell, R., Orley, J., Evans, V., Lee, J., Sprunger, B., & Pellaux, D. (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Gêneva Switzerland: World Health Organization.
- Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 6, 1-12. Recuperado de http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_mono04.pdf.
- Brandt, J., & Arnold, M. A. (2006). Looking back, the impact of the 4-H camp counselor experience on youth development: A survey of counselor alumni. *Journal of Extension*, 44 (6). Retrieved from: <https://joe.org/https://www.joe.org/joe/2006december/rb1.php>.
- Castellanos, M. L. (2001). *Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*.
- Choque-Larrauri, R., & Chirinos-Cáceres, J. (2009). Eficacia del Programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud pública*, 11 (2), 169-181.
- Duerden, M., Witt, P., Garst, B., Bialeschki, D., Schwarzlose, T., & Norton, K. (2014). *The impact of camp employment on the workforce development of emerging adults*. *Journal of Park and Recreation Administration*, 32 (1), 26–44.
- Estrada, M. R. (2015). Manejo de problemas y toma de decisiones (Vol. 8). Editorial El Manual Moderno.
- Fabio, B. (2008). Evaluación del “Programa Educación para la Vida”, *Revista ciencia*, 8 (2), Universidad Evangélica de El Salvador.
- Fine, S., & Tuvshin, T. (2010). *Cosmopolitan citizenship through the residential camp experience: Comparative research in North America and Central Asia*. In 10th Biennial Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium, Indiana University, Bradford Woods, January. Retrieved from: <http://ccamping.org/resources/research-papers>.

- Fitz Patrick, S., Twohig, M., & Morgan, M. (2014). *Priorities for primary education? From subjects to life-skills and children's social and emotional development*. *Irish Educational Studies*, 33 (3), 269-286.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile: Instituto Construir. Recuperado de: <http://www.institutoconstruir.org/centrosuperacion/La%20Teor%20de>, 20.
- Garst, B. A., Baughman, S., Whittington, A., & Gagnon, R. J. (2015). *Influences of resident camp experiences on career choice: A case study of female alumnae*. *Research in Outdoor Education*, 13 (1), 59–82.
- Garst, B. A., Browne, L. P., & Bialeschki, M. D. (2011). *Youth development and the camp experience*. *New directions for youth development*, 2011(130), 73-87.
- Garst, B. A., & Ozier, L. W. (2015). *Enhancing youth outcomes and organizational practices through a camp-based reading program*. *Journal of Experiential Education*, 38 (4), 324-338.
- Goldstein, A. & Glick, B. (1987). *Aggression replacement training: a comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, Illinois.
- INEGI (2017). Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/ni%C3%B1os>.pdf en el mes de abril.
- Ippolito-Shepherd, J. y Cerqueira, M. T. (2003). *Las escuelas promotoras de la salud en las Américas: una iniciativa regional*, 33, 19-26. Recuperado de: <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/006/j0243m/j0243m03.pdf>.
- Krauskopf, D. (2003). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. Fondo de Población de las Naciones Unidas. Recuperado de: http://www.ministeriodesalud.go.cr/gestores_en_salud/derechos%20humanos/jovenes/partsocialadoles.pdf.
- Luthar, S. y Zigler, E. (1991). "Vulnerability and Competence: A Review of Research on Resilience in Childhood." *American Journal of Orthopsychiatry*. 61 (1) enero 6-22.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Pan American Health Organization, Division of Health Promotion and Protection, Family Health and Population Program, Adolescent Health Unit.
- Mantilla, L. (1999). *Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*, Colombia. Fe y alegría.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). what is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Ministerio de Educación (2005). *Tutoría y orientación educativa en la educación secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- Morales Rodríguez, M., Benítez Hernández, M., & Agustín Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15 (3), 98-113.
- Morelato, G., Maddio, S., & Ison, M. (2005). Aportes a los criterios de evaluación de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños argentinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2, 149-164.
- Moya-Albiol, L., Herrero, N., & Bernal, M. C. (2010). *Bases neuronales de la*

- empatía*. Rev Neurol, 50 (2), 89-100.
- Navarro, V. (1998). *Concepto actual de salud pública*. En Martínez, F., Castellanos, P. L. y Navarro, V., *Salud Pública*. Recuperado de:
<http://uiip.facmed.unam.mx/deptos/salud/censenanza/spi/fundamentos/navarro.pdf>.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., & Pertegal, M. Á. (2010). *Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente*. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 223-234.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1997). *Programación para la salud y el desarrollo de los adolescentes*. OMS, Serie de Informes Técnicos. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1999). *Programación para la salud y el desarrollo de los adolescentes*. OMS, Serie de Informes Técnicos. Ginebra.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2000). *Tobacco-Free Youth. A "Life Skills" Primer*. Publicación científica y técnica, no. 579. Washington, D. C.
- Pinto, L. (2013). *Competencias para la Vida: Implementación del Enfoque en Escuelas Secundarias del Estado de Yucatán*. Red de bienestar humano. Recuperado de:
<http://www.bienestarcyh.org/2013/06/30/competencias-para-la-vida-implementacion-del-enfoque-en-escuelas-secundarias-del-estado-de-yucatan>.
- Riso, Walter (2000). Entrenamiento asertivo. Medellín: Rayuela.
- Rutter, M. (1987). "*Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*". *American Journal of Orthopsychiatry*. 3 (57), 316-331.
- Ungar, M. (2012, September/October). *Camps help make children resilient*. *Camping Magazine*, 2012, 22–27.
- UNICEF (2005). *Life skills based education in South Asia*. Nepal: UNICEF.
- Viana Osorio, Y. A., & Lima Anaya, L. (2011). *Proyecto de habilidades para la vida en niños y adolescentes de la asociación cristiana de jóvenes zona San Cristobal sur: prepárate para la vida, alimenta tu cuerpo y tu mente* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).
- Villatoro, J., Medina-Mora, M., Fleiz Bautista, C., Moreno López, M., Oliva Robles, N., Bustos Gamiño, M.,... & Amador Buenabad, N. (2012). *El consumo de drogas en México: Resultados de la Encuesta Nacional de Adicciones, 2011*. *Salud mental*, 35 (6), 447-457.

EDUCACIÓN SEXUAL Y GENÉRICA: SU CONSTRUCCIÓN EN TRES COMUNIDADES EDUCATIVAS PÚBLICAS

SEXUAL AND GENERIC EDUCATION: IT'S CONSTRUCTION IN THREE PUBLIC EDUCATIONAL COMMUNITIES

María José De Lille Quintal

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

majose.delille@correo.uady.mx

Rebelín Echeverría Echeverría

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

rechever@correo.uady.mx

Nancy Marine Evia Alamilla

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

nancy.evia@correo.uady.mx

Resumen

Erróneamente se ha creído que la vida sexual de los niños y niñas no existe, que inicia hasta la edad adulta que, si se les habla del tema o conocen de él, entonces pierden la inocencia o se les pervierte. En este período de infancia, los niños y las niñas son curiosos en cuanto a los temas sexuales y la reproducción humana. La educación sexual y genérica es el proceso basado en derechos humanos y perspectiva de género, que capacita o informa para poder tomar decisiones responsables, sin prejuicios ni culpa en torno a la sexualidad. El objetivo del presente trabajo es describir y analizar los resultados obtenidos en el diagnóstico acerca de la educación sexual y genérica promovida, tanto en el espacio familiar como escolar. Este proceso fue llevado a cabo en tres escuelas primarias públicas. Es necesario emprender tareas educativas que fomenten la capacidad crítica, por parte de los adultos, para el análisis de los mensajes que, sobre sexualidad e igualdad, reciben los niños y las niñas por diversos medios, así como responder sus dudas e inquietudes de acuerdo con su nivel de desarrollo, promoviendo así el goce de una sexualidad plena en un marco de igualdad.

Palabras clave: educación sexual, niños y niñas, comunidades educativas públicas, educación genérica, infancia.

Abstract

Erroneously it has been believed that the sex life of boys and girls does not exist, that it begins until adulthood, if they are told about the subject or know about it, and then they lose their innocence or are perverted. In this period of childhood, boys and girls are curious about sexual issues and human reproduction. Sexual and generic education is the process based on human rights and gender perspective, which trains or informs to make responsible decisions, without prejudice or guilt around sexuality. The aim of the present work is to describe and analyze the results obtained in the diagnosis about the sexual and generic education promoted, both in the family and school spaces. This process was carried out in three public elementary schools. It is necessary to undertake educational tasks that promote the critical capacity, on the part of adults, to analyze the messages that, on sexuality and equality, children receive through various means, as well as answering their doubts and concerns in

accordance with their level of development, thus promoting the enjoyment of a full sexuality in a framework of equality.

Keywords: sexual education, boys and girls, public education communities, generic education, childhood.

Introducción

El objetivo de estudio del campo del desarrollo humano abarca las necesidades básicas, como lo son la alimentación, la vivienda y el acceso a servicios públicos: transporte, empleo, educación y salud; incluyendo así su crecimiento en diferentes esferas, tales como: la económica, política, social y cultural (Nuñez Noriega, Ponce, y Woolfolk, 2015).

Como parte del acceso a servicios públicos de la salud y educación, se encuentra el tema del desarrollo de la sexualidad, el cual es esencial para el bienestar individual, interpersonal, y social de la persona, e incluye temáticas como sexo, género, identidad sexual y de género, orientación sexual, erotismo, apego emocional, amor y reproducción (Dirección General de Servicios Educativos DGSEI, 2012).

Resulta fundamental conceptualizar la sexualidad como una dimensión inherentemente humana, la cual desde el momento del nacimiento se empieza a construir hasta concluirse con la muerte, considera esferas biológicas, psicológicas, sociales y antropológicas, entre otras, desarrollándose a través de los años con base en creencias, valores, conocimientos y costumbres del entorno social en el que uno se desenvuelve (Fundación Integra, 2017).

Durante mucho tiempo se ha creído erróneamente que los niños y niñas no tienen sexualidad, que la vida sexual para ellos inicia hasta la edad adulta, haciendo alusión a que mientras menos conozcan de sexualidad mejor y, por el contrario, se piensa que, si se les habla del tema o conocen de él, entonces pierden la inocencia o se les pervierte (Fundación Integra, 2017). Conceptualizar de tal manera la sexualidad de los niños y niñas ha traído consigo una serie de problemáticas sociales de amplia magnitud que atacan la integridad de los y las mismas, tales como la prostitución y explotación infantil, el abuso sexual, la violación y la presencia de infecciones de transmisión sexual, entre otras.

Contrario a lo que se cree, cada persona desde que nace desarrolla su sexualidad, la cual va evolucionando de forma distinta en cada individuo, con diversas manifestaciones, tanto en el ámbito biológico como en el social, llevándolo a desarrollar sus futuras acciones y actitudes a lo largo de su ciclo de vida. Estas pueden convertirse en expresiones saludables o no saludables, es decir, finalmente influyen en el futuro de las niñas y los niños, por lo que es importante tener conocimientos sobre ellas para poder identificarlas y así educar para un desarrollo sexual saludable, teniendo en cuenta que niños y niñas no piensan de la misma manera que los adultos cuando se habla de sexualidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015).

Asimismo, en cada etapa vital hay una serie de cambios físicos, psicológicos y sociales; las necesidades y manifestaciones también presentan cambios y consecuentemente diferentes significados y contenidos psicológicos. En este sentido, las manifestaciones de la sexualidad que tienen los niños y las niñas en edad escolar son diferentes a las del preescolar, adolescente y las del adulto. Por lo

anterior, no se valora e interpreta de la misma manera un mismo acto sexual si es realizado por un niño o niña que si lo realiza un adolescente.

Dicho esto, se puede mencionar que la infancia tiene una alta riqueza sexual, porque a partir de ella se construye el edificio sexuado de la vida adolescente, joven, adulta y de la vejez. Se integra el conjunto de elementos con los cuales, el individuo, ha de enfrentar los retos de la sexualidad (Crooks & Baur, 2010). Sin embargo, es en la infancia cuando los intereses sexuales de los niños y las niñas son objeto de mayor censura social, por lo que las actividades sexuales tienen lugar de manera más cubierta que durante los años preescolares. De ahí que es importante reconocer que la experiencia sexual no cesa o disminuye en esa etapa de desarrollo, de hecho, se hace más frecuente, ya que los niños y las niñas son naturalmente poco recatados y pueden exhibir abiertamente toda su curiosidad acerca del cuerpo y sus funciones (The National Child Traumatic Stress Network, 2012), a pesar de recibir mayor desaprobación social.

En este período de infancia, los niños y las niñas siguen fascinados con los temas sexuales y con los hechos concernientes al desarrollo sexual, la reproducción humana y las relaciones coitales, de ahí que inicien a preguntar sobre cómo se hacen los bebés y las diferencias que hay entre niños y niñas (The National Child Traumatic Stress Network, 2012). Generalmente, si se les da la oportunidad, no se avergüenzan de hacer preguntas detalladas; por lo que es un momento ideal para enseñar los hechos básicos acerca de la sexualidad, fomentando la igualdad de género en las relaciones humanas, teniendo en cuenta que sus preguntas deben ser entendidas y atendidas (Crooks & Baur, 2010; Fundación Integra, 2017).

Sin duda alguna, la socialización sexual sesgada según el género realizada desde la infancia es una de las dificultades que se presenta al momento de brindar educación sexual, ya que según Borja Robalino (2016) de acuerdo con las tareas enmarcadas por la cultura, las madres hablan más con las niñas sobre relaciones, reproducción y asuntos morales relacionados con la sexualidad, que con los niños, creando así una brecha de género en educación sexual, produciendo diferencias en las actividades que realizan, en su visión como asexuales y con dobles estándares culturales sobre la sexualidad para hombres y mujeres.

Sin embargo, Amor (1997, citado en Navarro y Hernández, 2012) menciona que son varios los aspectos en los que la familia y la participación de ambos padres de familia influye en la educación sexual de los hijos. En primer lugar, la familia es la responsable de crear un ambiente de amor y de comunicación mutua, lo que facilita la transmisión de conocimientos de sexualidad. En segundo lugar, en el núcleo familiar se transmiten los valores primordiales de la vida sexual. Un tercer aspecto nos menciona que la vida y el comportamiento de los padres influyen de manera decisiva en la educación de sus hijos ya que influyen en la formación de la identidad sexual de estos y en su posibilidad de desenvolverse en el mundo, logrando así una sana socialización. De igual forma los padres son los encargados de resolver las primeras dudas y curiosidades sexuales de los hijos. Por último, la manifestación del pudor en la familia es un aspecto que se debe de realizar con naturalidad, sin llegar a los extremos; no debe existir un exceso de naturalismo ni un estricto cuidado al mostrarse.

Los niños y niñas tienen sexualidad y la expresan de diferentes maneras, por ello debe hablárseles del tema como parte de un derecho humano que contribuye con su desarrollo integral (Fundación Integra, 2017).

Actualmente, existen órganos que supervisan que los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes sean respetados, como ejemplo, existe el Comité de Derechos del Niño, que supervisa la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño (tratado de la Organización de las Naciones Unidas, ONU), y la aplicación de los dos protocolos facultativos de la Convención, relativos a la participación de niños en los conflictos armados y a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, OHCHR; s/f).

De igual manera, existen leyes que protegen a las niñas y niños; en México existe la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), que tiene como objeto reconocer a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, y garantizar su pleno ejercicio, respeto, protección y promoción; de igual forma exige garantizar un enfoque integral, transversal, con perspectiva de derechos humanos y de género (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH, 2018). En estos documentos se encuentran contemplados los derechos sexuales, los cuales fueron establecidos por la Asociación Mundial para la Salud Sexual en el congreso de 1999 (Como se citó en Nuñez Noriega, Ponce, y Woolfolk, 2015) como un componente fundamental de los derechos humanos universales basados en la libertad, dignidad e igualdad, inherentes a todos los seres humanos.

Las políticas actuales en salud, educación y derechos humanos tanto locales, como nacionales e internacionales establecen la necesidad de promover en los niños y niñas el desarrollo adecuado de una sexualidad responsable que permita el establecimiento de relaciones de equidad y respeto mutuo entre ambos sexos, en un ambiente social libre de violencia.

Existen Programas de Educación Sexual Integral (ESI) que numerosos estudios y recomendaciones internacionales respaldan debido al empoderamiento y la capacitación que generan, principalmente en adolescentes. Estos programas según la International Planned Parenthood Federation (IPPF, 2010; como se citó en Rojas, de Castro, Villalobos, Allen-Leigh, Romero,..., y Uribe, 2015) son implementados como una intervención educativa para mejorar conocimientos, actitudes y habilidades en siete ámbitos: el género, la salud sexual y reproductiva, la ciudadanía sexual, el placer, la violencia, la diversidad y las relaciones, sin embargo, en México a pesar de los esfuerzos para la integración curricular de éstas, existe muy poca evidencia sobre las intervenciones realizadas y el impacto que han causado.

Desde 1972 en México se han realizado nuevas reformas educativas que incluyen nuevos planes y programas educativos para poder abordar temáticas de sexualidad en la educación básica, por mencionar algunas: reforma educativa de 1972 y de 1983; Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 y la década de 1990-2000; la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB) y el plan de estudios de educación básica 2011 (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2016).

Con estas evidencias resulta indispensable, construir nuevos espacios que promuevan la expresión clara y abierta de las inquietudes en torno a la sexualidad y la igualdad de género, que sirvan como apoyo a los programas institucionales de educación primaria, así como a la labor de los padres y madres considerados como

los primeros educadores sexuales y promotores o represores de los derechos humanos.

Marco referencial

Educación sexual y genérica

La educación sexual y genérica es el proceso basado en derechos humanos y perspectiva de género, que capacita o informa para poder tomar decisiones responsables, sin prejuicios ni culpa en torno a la sexualidad. Esta educación abarca los contenidos biológicos, emocionales, sociales y culturales, así como los principios éticos (Tapia Fonllem, 2017). Ésta requiere un acercamiento congruente con la edad y la cultura, debe proporcionar información realista y no valorativa para poder ser efectiva (DGSEI, 2012).

De igual forma, Barragán (1997, como se citó en DGSEI, 2012), afirma que la educación sexual “la entendemos como un proceso lento, gradual y complejo que ha de facilitar la construcción de las diferentes nociones sexuales y ha de ayudar a comprender los procesos históricos y culturales por los que se han generado los conocimientos actuales y la organización social y sexual vigentes” (pp. 29).

Por otra parte Nájera Archilla (2016) plantea un modelo llamado coeducación, el cual es un proceso educativo que gira en torno a tres ejes: igualdad, paz y justicia; estos ejes son las herramientas para poder eliminar el sexismo, reducir las desigualdades entre las niñas y los niños y para poder alcanzar una sociedad justa e igualitaria, y así poder abordar la educación genérica de una mejor manera; ya que esta es de suma importancia para poder contrarrestar las desigualdades de género presentadas en la vida adulta.

Las consecuencias de no tener una educación sexual y genérica al alcance de todas y todos es un factor influyente en los problemas sociales como el embarazo adolescente, el escaso uso de anticonceptivos por las y los jóvenes, el abuso sexual, el incremento en enfermedades de transmisión sexual, la violación sexual, los asesinatos por razones de género, y la discriminación hacia diversas maneras de vivir la sexualidad y el amor, por mencionar sólo algunos (Tapia Fonllem, 2017).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010) menciona que las y los jóvenes se vuelven potencialmente vulnerables ante la coerción, la explotación sexual, y muchos de ellos llegan a la adultez con mensajes contradictorios y confusos acerca del género y la sexualidad.

Al no tener una buena educación sexual y genérica es muy factible que además de las consecuencias antes mencionadas, el proceso de desarrollo sexual y genérico de una persona se vea afectado, deteriorando el desarrollo de la identidad del individuo ya que se encuentran estrechamente vinculados (UNESCO, 2010), por ello es necesario implementar estrategias y métodos para involucrar a madres y padres en la educación de sus hijos desde estas perspectivas, así como realizar acciones y materiales educativos en materia de sexualidad e igualdad de género donde se incluyan estrategias que promuevan el respeto y la no violencia, para un mayor bienestar de las niñas, niños y adolescentes.

Educación sexual y genérica en la infancia

Cuando se recibe educación sexual desde la infancia, favorece la obtención continua de información y conocimiento necesario para desarrollar habilidades y actitudes apropiadas para vivir una vida saludable y plena, así como para reducir riesgos en materia de salud sexual y reproductiva (XVII Conferencia Internacional de SIDA, 2008, como se citó en DGSEI, 2012).

Sin embargo, esta educación a temprana edad puede ser dada de manera informal, debido a ello tiende a sostener los roles de género asignados por la sociedad, por lo que debe de estar acompañada de una educación genérica, para poder facilitar a las niñas y los niños las oportunidades necesarias para que aprendan a construir relaciones interpersonales e intrapersonales igualitarias y sanas, con una educación igualitaria (Nájera Archilla, 2016).

Al no realizar una educación genérica desde la infancia, los seres humanos al crecer lo hacen muchas veces con desigualdades de género que actualmente remiten a la división sexual del trabajo y a la temprana segmentación de los roles de género (CEPAL, 2016). Es por ello que Luisi Frinco (2013) recalca la importancia de que los padres ofrezcan a sus hijas e hijos un marco de confianza, explicaciones adecuadas de acuerdo a su desarrollo y un respeto de la propia sexualidad del niño o la niña; siempre con el principio de explicación más que de prohibición, y que, aunque sean los principales educadores en la sexualidad cuenten con personas y redes que proporcionen una ayuda eficaz en dicha tarea, así como con la participación activa de los niños, niñas y adolescentes, sin hacer distinciones de género.

He ahí el por qué en las escuelas se realiza la educación sexual y genérica o bien se pretende hacerlo, ya que es una de las redes de apoyo más importante que ayuda a los padres en una tarea de gran impacto en el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes, además de que ya cuenta con diversas herramientas como los espacios adecuados y el personal capacitado (UNESCO, 2014).

El contexto

El presente trabajo es resultado de un proceso de investigación, el cual se desarrolló con la finalidad de promover la construcción de espacios que facilitaran la expresión abierta de experiencias, inquietudes y cuestionamientos en torno a la sexualidad y la violencia intrafamiliar, así como el diseño e implementación de estrategias de promoción de los derechos humanos y la igualdad de género dirigidas a comunidades de educación primaria públicas y privadas de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Lo anterior, con el afán de apoyar los programas institucionales en este nivel, así como a los padres, madres, docentes, niños y niñas, a través de diversas estrategias socioeducativas. Por un lado, el diseño de materiales educativos y talleres participativos dirigidos a las personas adultas participantes, acorde con las necesidades, inquietudes y cuestionamientos que ellos y ellas mismas se plantean. Por otro lado, el diseño de juegos educativos que promuevan en los niños y las niñas una sexualidad integral y una vida sin violencia, como aspectos importantes para el sano ejercicio de los derechos humanos y la equidad genérica.

Método

El proyecto de investigación se basó en la propuesta metodológica de la Investigación Acción Participativa (IAP). Se conceptualizó la IAP integrada por tres elementos fundamentales: la investigación, entendida como un proceso sistemático y crítico que busca comprender algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. La acción, que asume la forma de realizar el estudio como un modo de intervención, en tanto que la investigación está orientada a la acción (Demo, 2009).

Finalmente, la participación que implica un proceso de construcción social en el cual están involucrados tanto los y las investigadoras como la gente destinataria del proyecto como sujetos activos que conocen y son capaces de transformar su realidad (Ander Egg, 2003).

Contempla el desarrollo de las tres fases que propone dicha metodología: la elaboración de un diagnóstico de la situación, el diseño e implementación de una estrategia de intervención (diseño de juegos didácticos para niños y niñas, así como cursos-talleres y materiales educativos de capacitación para padres, madres y profesores). Además de la evaluación de la totalidad del proceso y del impacto del mismo.

Esta investigación se desarrolló en seis escuelas primarias. Tres de ellas de carácter público y las otras tres de carácter privado, distribuidas al norte, al centro y al sur de la ciudad de Mérida. En este caso, se presentan los resultados obtenidos en las tres escuelas públicas.

La primera fase de la IAP es la elaboración del diagnóstico, constituye la pieza central y clave que da sustento a las siguientes etapas del proceso de investigación (Ander-Egg y Aguilar, 2001). Para el logro de esta primera fase resulta primordial la participación activa de los niños y las niñas, de sus padres y madres y los y las docentes de cada una de las escuelas primarias participantes para la determinación de sus propias necesidades, experiencias y cuestionamientos, respecto a la sexualidad y la violencia. Para la consecución de esta fase, se llevaron a cabo diversas técnicas de diagnóstico con cada uno de los grupos participantes en tanto que, al hablar y aprender acerca de sexualidad en un grupo, se promueve la interacción social, la expresión y la comunicación, además de que las personas se ven en la necesidad de argumentar su postura, ampliar sus conocimientos y aprender a respetar otros puntos de vista; pueden compartir experiencias, dudas e inquietudes con sus compañeros, en quienes pueden encontrar un apoyo (Riedemann, 2011).

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es describir y analizar los resultados obtenidos en el diagnóstico acerca de la educación sexual y genérica promovida, tanto en el espacio familiar como escolar. Este proceso fue llevado a cabo en tres escuelas primarias públicas.

Participantes

180 niños y niñas en edad escolar primaria (diez de cada grado escolar), 50 profesoras y profesores de educación primaria y 32 padres y madres de los niños y

niñas. Todos y todas ellas de tres escuelas primarias públicas ubicadas una al norte, una al sur y una en el centro de la ciudad de Mérida.

Técnicas

Para fines de este trabajo se limitó a presentar los resultados obtenidos en el diagnóstico mediante las siguientes técnicas:

El diagnóstico participativo, constituido por un taller en el que se aplicaron por lo menos seis técnicas grupales (con una duración aproximada de diez horas cada uno) las cuales permitieron determinar las necesidades, experiencias y cuestionamientos de los diferentes grupos, antes mencionados. Se trabajó con cinco grupos por escuela. Uno dirigido a padres y madres, otro a profesoras y profesores, otro a niños y niñas de primero y segundo grado, otro a niños y niñas de tercero y cuarto grado y, finalmente otro dirigido a niños y niñas de quinto y sexto grado. De tal manera que para recabar la información necesaria para completar el diagnóstico participativo se trabajó, por lo menos cincuenta horas en cada una de las tres escuelas.

Además, en esta misma fase se realizaron entrevistas a las personas claves (personal directivo, profesores y profesoras, padres y madres, niños y niñas) de cada una de las instituciones participantes con la finalidad de obtener la mayor cantidad y calidad de información posible.

Paralelamente, se realizó una revisión y análisis de documentos como los libros de texto (obligatorios y alternos) de cada uno de los grados escolares y los planes y programas de cada institución con la finalidad de conocer y reflexionar acerca de los contenidos en cuanto a sexualidad e igualdad de género que se transmiten a los niños y las niñas.

Después del proceso de recolección de la información de cada una de las instituciones educativas seleccionadas, se llevó a cabo el análisis de los datos construidos y recabados a lo largo del proceso. El análisis interpretativo de los datos de carácter cualitativo se llevó a cabo mediante el procesador de textos Word XP, basándonos en el círculo hermenéutico. Este comprende fundamentalmente tres pasos: Primero, la recolección de las narrativas –corpus de datos- en fuentes de textos escritos, diálogos, siendo formas fundamentales de discurso, y prácticas que los sujetos construyen a través del tiempo, ya que, como Ricoeur (2004) señala, el tiempo se hace tiempo humano en tanto se articula en un modo narrativo y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia humana. Segundo, el análisis e interpretación de las diversas prácticas y discursos de los sujetos, dar el sentido de todo lo recabado. Tercero, la reconstrucción hermenéutica de los significados y sentidos a partir de la interpretación y la reflexión de las diversas narrativas, tomando en cuenta su complejidad y constante proceso de construcción social y cultural que lleva (Medina-Moya, 2014).

Resultados

En este estudio, los y las participantes manifestaron tener concepciones muy diversas en cuanto a la sexualidad y la igualdad de género. La mayor parte conceptualiza la sexualidad como sinónimo de las relaciones genitales o de la reproducción. En el caso de la igualdad de género, los y las participantes reconocen el no incluir como parte de su vocabulario cotidiano dicho concepto, además de que

se evidencia la confusión con los términos de equidad y justicia en el trato hacia hombres y mujeres. Como se puede notar, entre la mayoría de los y las participantes existe una visión muy limitada en torno a la sexualidad y la igualdad de género, situación que dificulta el poder brindar a los niños y niñas una educación sexual y genérica de calidad.

La mayoría de los y las participantes reconocen el carecer de conocimientos y habilidades para tratar los temas. Particularmente, en el caso de la sexualidad, manifiestan sentir temor y vergüenza al abordarla, al considerar que tanto sus vivencias personales como la enseñanza que recibieron en su infancia en un ambiente de “tabú”, les llevaron a limitar sus expresiones en cuanto a la sexualidad en todos los ámbitos de su vida y, por lo tanto, a reproducir una serie de prejuicios y estereotipos sexuales y genéricos.

Por consiguiente, la mayoría de los y las participantes evaden tocar el tema de la sexualidad con los niños y niñas o lo hacen de manera superficial, perpetuando la ya tradicional “difusión de responsabilidades”. Los padres y madres esperan que los y las docentes hablen del tema con sus hijos e hijas y, a su vez los y las docentes esperan que sean los padres y madres quienes se encarguen de ello. Son únicamente los y las docentes del tercer ciclo (5^o y 6^o grados) quienes abordan el tema, pero limitándose a los contenidos de los textos oficiales, con el argumento de que con ello se “evitan problemas con los padres cerrados”. En este sentido, el momento adecuado para hablar con los niños y niñas acerca de la sexualidad y la igualdad de género se posterga hasta que ellos y ellas tengan preguntas, argumentando que de esta forma evitan el morbo y la curiosidad hacia el tema “antes de tiempo”, así como las relaciones sexuales prematuras.

Los y las docentes, padres y madres consideran a la familia como la principal fuente de educación sexual y genérica y reconocen la importancia de hablar con los niños y las niñas acerca de estas temáticas, en tanto consideran que el tener información del tema, proporciona a los niños y niñas herramientas y mecanismos de protección contra posibles abusos y violaciones. Esta situación pone en evidencia cómo los y las participantes limitan la importancia de la educación sexual al hecho de prever posibles eventos negativos, dejando de lado su importancia como fuente positiva de conocimiento y bienestar personal y social.

En consonancia, con los roles convencionales genéricos, son las madres de familia, quienes se consideran como las principales responsables de brindar la educación sexual y genérica a los niños y las niñas dentro del hogar: “yo le digo que tiene que tratar bien a las mujeres, con respeto, no como me trata su papá”. Así mismo, tanto las madres como los y las docentes consideran que los padres no se involucran en esta tarea, como lo ilustran los siguientes comentarios: “a los papás nunca los ves, solo cuando hay un problema grande”, “hay niños que terminan la escuela y ni conocimos a su papá”, “cuando hay talleres solo vienen las mamás y no tantas”. En este sentido, se hace evidente cómo la labor educativa sigue siendo una actividad delegada y asumida por las mujeres, a pesar de haber diversas instituciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, que actualmente promueven la sensibilización y el trabajo educativo con los hombres, quienes se han mantenido con más resistencia al cambio.

A lo largo de esta investigación, también se identificó un contraste entre las inquietudes de los adultos y las de los niños y niñas. Para éstos últimos, las inquietudes giran en torno a las relaciones inequitativas entre los sexos: ¿Por qué tienen más permiso los hermanos (varones)?, ¿Por qué se les da más dinero a los

niños que las niñas? ¿Por qué los niños no dejan jugar a las niñas al fútbol? Para el caso de los adultos, las inquietudes e intereses giraron en torno a cómo ofrecer a los niños y niñas una orientación sexual adecuada, a cómo explicarse la homosexualidad, manifestando dudas como: ¿A qué edad se sabe si un niño es o no homosexual? ¿Los niños violados se convierten en homosexuales? ¿Qué hacer si un niño es amanerado y no quiero que se convierta en homosexual? Como se evidencia, la mayoría de los y las participantes adultos, mantienen una visión que perpetúa una serie de prejuicios en torno a las personas cuya preferencia u orientación sexual no va de acuerdo a la heteronormatividad.

Tanto padres, madres como docentes señalan como necesario implementar estrategias para abordar la sexualidad y el género con mayor profundidad, para lo que consideran indispensable contar con materiales didácticos (como láminas, videos y libros), así como talleres, cursos, ferias y juegos didácticos, entre otros. En cuanto a los materiales didácticos, los y las participantes señalan que los contenidos deben estar adecuados a la etapa de desarrollo, la edad y la condición social, con un lenguaje sencillo y claro y con la inclusión de testimonios de niños, niñas y adolescentes que ilustren alguna temática relacionada con la sexualidad y la igualdad de género.

De igual manera, los y las participantes consideran importante incluir el tema de “valores” como eje central para la educación sexual y genérica de los niños y niñas. Sin embargo, parten de una concepción muy limitada en cuanto a dicho concepto, ya que lo relacionan únicamente con los contenidos expuestos en los libros de civismo, tales como: “el amor a la patria”, “el ser buen ciudadano”, y con valores morales como: “el respetar a los mayores”, “el ser obedientes”, entre otros. Situación que ubica a la sexualidad y a la igualdad de género como temáticas que deben ser abordadas en el campo de la moralidad y la civilidad.

Los y las participantes señalan como necesario el poder contar con sesiones de preguntas y respuestas, a las que asistan diferentes profesionales y miembros de la comunidad educativa para entablar un diálogo con las niñas y los niños el cual permita solucionar sus dudas e inquietudes en torno a la sexualidad y la igualdad de género, contando con el apoyo de los directivos institucionales. Además, sugieren contar con juegos didácticos, asumiendo que, con ellos, los niños y las niñas aprenderán del tema “sin darse cuenta”. Como se puede notar, manifiestan una diversidad de opciones para educar a los niños y niñas, creando espacios abiertos de diálogo y de juego. Sin embargo, minimizan la capacidad de los niños y las niñas para aprender de manera consciente.

Por otro lado, los padres y las madres reconocen a los medios masivos de comunicación como fuentes importantes de información en cuanto a igualdad de género y sexualidad, destacando la televisión como la principal. En este sentido, los y las participantes señalan su descontento y preocupación ante los mensajes transmitidos a los niños y niñas en materia de sexualidad, ya que consideran que sólo los confunden y les despiertan dudas y preguntas sobre temáticas como el acto sexual, la infidelidad, la violación y el abuso sexual. Por otro lado, consideran que los mensajes en torno a la igualdad de género son positivos para los niños y niñas, pero que difícilmente son comprendidos por ellos y ellas, ya que utilizan un lenguaje “de adultos”.

Para finalizar, los adultos reconocen que ha habido avances en materia de igualdad de género, pero centradas en el campo laboral, es decir señalan que hoy hay “más oportunidades de trabajo” para las mujeres. Sin embargo, apuntan que, a

pesar de haber avances en cuanto al reconocimiento de los derechos de las mujeres, son éstas mismas quienes no los ejercen o, no se les permite ejercerlos, debido a una serie de estereotipos que hoy día permanecen vigentes: “las mujeres son para atender y servir, no pueden llegar a un trabajo grande o a una profesión”, “los hombres no pueden lavar platos”, “las mujeres son el sexo débil”, entre otros.

Comentarios finales

Considerando que son las personas adultas quienes tienen la responsabilidad y la tarea de educar a los niños y niñas, en sexualidad e igualdad de género, y que esta educación está permeada por los prejuicios, estereotipos, vivencias y temores arraigados en el entramado social, resulta de gran importancia continuar con una labor educativa, tanto en el hogar como en la escuela.

Es indispensable continuar desarrollando acciones que promuevan cambios desde aspectos básicos conceptuales hasta cambios actitudinales que favorezcan el mirar la sexualidad y la igualdad de género como partes fundamentales del proceso de desarrollo de todo ser humano y como fuente de bienestar y de calidad de vida, tanto individual como social.

Tomando en cuenta lo anterior, es muy importante planear y llevar a cabo procesos educativos colectivos, tomando como punto de partida acciones proactivas, tales como la generación de espacios abiertos y críticos para la comunicación y el diálogo, que los lleven a vivenciar de forma conjunta una cotidianidad de tolerancia y de respeto por las diferencias, tanto sexuales como genéricas.

Resulta especialmente relevante el involucramiento de los padres en este proceso de cambio conceptual y actitudinal, ya que ellos forman parte de las vivencias cotidianas de muchos niños y niñas.

Para lograr los fines antes mencionados, es indispensable que tanto padres y madres como docentes, cuenten con materiales didácticos, libros, talleres, dinámicas y en general actividades extra áulicas dirigidas a la reflexión, el análisis del impacto que han tenido sus vivencias y experiencias previas en su visión y actitud sobre la sexualidad y la igualdad de género, y de cómo esto afecta la forma en que educan a los niños y las niñas. Para esto también resulta necesario lograr la participación comprometida de los directivos de los planteles educativos como promotores y gestores de este cambio actitudinal y conceptual.

Así mismo, es fundamental emprender tareas educativas que fomenten la capacidad crítica necesaria, por parte de los adultos, para el análisis de los mensajes que, sobre sexualidad e igualdad, se emiten a través de los medios masivos de comunicación a los niños y las niñas, así como la respuesta oportuna a las dudas e inquietudes de ellos y ellas, fomentando así la formación de un criterio amplio y maduro, acorde con su nivel de desarrollo, que promueva en los niños y niñas el goce de una sexualidad plena en un marco de igualdad.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación Acción-Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. México: El Ateneo.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. J. (2001). *Diagnóstico social, conceptos y metodología*. Argentina: Lumen.

- Borja Robalino, B. V. (2016). Roles y estereotipos de género en los cuidadores formales e informales en niños y niñas y adolescentes relacionados con los hábitos de salud en la ciudad de Cuenca. 2016. *Tesis previa a la obtención del título de Magister en Investigación de la Salud*.
- CEPAL (2016). *Las niñas y las adolescentes y la temprana construcción de los roles de género*. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2018). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/ninez_familia/material/ley-guarderias-ninos.pdf.
- Crook, R. y Baur, K. (2010). *Nuestra Sexualidad*. México: Thomson.
- Demo, P. (2009). *Investigación participante. Mito y realidades*. Argentina: Kapelusz. Lumen humanitas.
- Dirección General de Servicios Educativos (DGSEI) (2012). *Por mi salud y tu tranquilidad, hablemos de sexualidad* (pp. 13-33).
- Fundación Integra (2017). *Sexualidad en la primera infancia y conductas sexuales no esperadas*. Integra red de salas cuna y jardines infantiles. Chile.
- Luisi Frinco, V. d C. (2013). Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar. *Educere*. 17 (58). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630404006>.
- Medina-Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (14), 39-54.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2015). *Educación de la sexualidad y afectividad. Guía para formadores* (pp. 9).
- Nájera Archilla, M. (2016). *La performatividad del género como (de) construcción identitaria a través de la educación literaria: cuatro respuestas didácticas a cuatro modelos culturales*.
- Navarro, N. y Hernández, A. (2012). Influencia de las actitudes de los padres ante la educación sexual y la discapacidad intelectual. *Psicología y Salud*, 22 (2), 195-203.
- Núñez Noriega, G., Ponce, P., y Woolfolk, L. (2015). La sexualidad en el desarrollo: hacia una visión inclusiva. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*. 1 (2).
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (s/f). *Comité de los Derechos del Niño. Vigilancia del ejercicio de los derechos del niño*. Recuperado de: <https://www2.ohchr.org/spanish/bodies/crc/>.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Rojas, R., de Castro, F., Villalobos, A., Allen-Leigh, B, Romero, M.,..., y Uribe, P. (2015). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud pública de México*. 59 (1).
- Riedemann, H. (2011). *Educación sexual en la escuela*. México: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Agenda sectorial para la educación integral en sexualidad con énfasis en la prevención del embarazo en adolescentes. Líneas de acción de la ENAPEA*.

- Tapia Fonllem, M. (2017). Educación sexual para todas y todos: la asignatura urgente para el logro de la igualdad en México. En R. Torres Hernández (Presidencia), *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí, México.
- The National Child Traumatic Stress Network (2012). *Cuidando a los niños: Desarrollo Sexual y Conducta en los niños*. Department of Health and Human Services.
- UNESCO (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Santiago de Chile: UNESCO.

LA SATISFACCIÓN FAMILIAR Y LAS METAS PARA EL CONTROL DE LA DIABETES EN ADULTOS

FAMILY SATISFACTION AND GOALS FOR THE CONTROL OF DIABETES IN ADULTS

María Eugenia Cervera Baas

Facultad de Enfermería; Dr. Santiago Valdés Galindo; Universidad Autónoma de Coahuila

Isaí Medina Fernández

Facultad de Enfermería; Dr. Santiago Valdés Galindo; Universidad Autónoma de Coahuila

Josué Arturo Medina Fernández

Facultad de Enfermería; Dr. Santiago Valdés Galindo; Universidad Autónoma de Coahuila

Antonio Yam Sosa

Facultad de Enfermería; Universidad Autónoma de Yucatán
antonio.yam@correo.uady.mx

Julia Candila Celia

Facultad de Enfermería; Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

Introducción: La atención de la diabetes tipo 2 (DT2) es un reto de salud pública, debido al impacto en las esferas psicológica, biológica y social. Uno de los factores que influye en cuidado de la salud es la familia, por ejemplo, la falta de apoyo es un obstáculo en la persona para lograr las metas de control. El objetivo del estudio es relacionar la satisfacción de la función familiar con las metas de control cumplidas en adultos con DT2 de una unidad de primer nivel de Yucatán. Metodología: es un estudio descriptivo, correlacional y transversal. Participaron las 49 personas inscritas al programa de control de diabetes, se administró una cédula para datos sociodemográficos y clínicos, la variable de estudio se midió como el instrumento para satisfacción de la función familiar, alfa de Cronbach de 0.770, el análisis estadístico se realizó con SPSS V 22 y estadística descriptiva e inferencial para prueba de hipótesis. Resultados: edad entre los 30 y 84 años, mujeres 77.6% (38). Satisfacción con la función familiar: bajo 6.1% (3), medio 16.3% (8) y alto 77.6% (38). Metas para control cumplidas: una 14.3% (7), dos 18.4% (9) y tres 30.6% (15). No se encontró significancia entre la satisfacción con la función familiar y las metas de control ($r=-.187$, $p=.199$). Conclusión: los hallazgos del estudio señalan que la satisfacción con la función familiar es alta, aunque no se evidenció el cumplimiento de las metas, quizá se deba al apoyo de conductas poco saludables para el control de la diabetes.

Palabras clave: Relaciones familiares; Diabetes Mellitus tipo 2; Metas; Automanejo. (DeCS, BiReMe).

Abstract

Introduction: The attention of the type 2 diabetes (DT2) it's a public health challenge for their attention due to the impact on the physiological, biological and social sphere. One of the factors that influences health care is the family, for example, causing that the lack of support be obstruction to achieve the control goals. The objective of the study is to relate the satisfaction of the family function with the control goals fulfilled in adults with DT2 of a unit of first level of Yucatán. Methodology: descript, correlate and travers, The participants included the 49 persons registered in the program for the control of diabetes; applied a ID card of sociodemographic and clinics data, as well as an instrument of satisfaction of the family function with Cronbach alpha 0.770, the data were analyzed and they are SSPSS V 22 with descriptive statistic and inferential for test of hypothesis. Outcome: the age it wobbled between 30 and 84 years, the mostly were women with a 77.6% (38); the satisfaction of the family function was the lowest level with a 6.1% (3), the 16.3% (8) medium and the 77.6% (38) high; the quantity of control goals achieved was the 14.3% (7) just one, the 18.4% (9) two goals, 30.6% (15) three; the association between level of satisfaction of the family function with control goals was not significant ($r=.187$, $P=.199$). Conclusion: the satisfaction of the family function is high, however, do not meet the control goals, however, the variables had no association.

Keywords: family relationships; Diabetes Mellitus type 2; Goals; Self-management. (DeCS, BiReMe).

Introducción

La diabetes tipo 2 (DT2) representa un reto de salud pública a nivel mundial por su alta prevalencia e incidencia, por la carga económica que representa, las complicaciones derivadas de la patología y las muertes que ocasiona anualmente, conllevándolo a una crisis mundial. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015) define a la diabetes como una condición crónica que aparece cuando el páncreas no produce insulina suficiente o cuando el organismo no utiliza eficazmente la insulina que produce (Campo & Portillo 2013).

En consecuencia, la DT2 es considerada una de las cuatro condiciones no transmisibles seleccionadas por los dirigentes mundiales para intervenir con carácter prioritario. Según las estimaciones en el año 2014 se identificaron 422 millones de adultos que viven con esta condición. En la última década, la prevalencia de la DT2 ha aumentado en los países de ingresos bajos, en el caso de México ocupa el sexto lugar a nivel mundial en número de personas con DT2, el primer lugar en mortalidad en América Latina y el tercer lugar en el mundo; en Yucatán se diagnosticó un 30.3% de casos superando la media nacional de 26.2% en el 2012 (Instituto Nacional de Salud Pública, 2013; Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012; Fundación Mídete, 2016; Organización Mundial de la Salud, 2016).

Cuando se habla de una condición crónica, es necesario considerar diversos aspectos de la persona entre ella, la esfera familiar. Así mismo la satisfacción de la función familiar, es un conjunto de fuerzas positivas y negativas que influyen en el comportamiento de cada miembro, haciendo que funcione bien o mal como unidad, cuyo comportamientos y expectativas que permiten a cada integrante de la familia desarrollarse (Méndez, Gómez, Ruiz et al., 2004). Dicho abordaje debe ser incluido ya que los logros son afectados por las acciones de los miembros de la familia, de manera que la cohesión y orientación familiar hacia metas compartidas pueden influir en el éxito del manejo de la condición (Rosland, Heisler, Choi, et al., 2010).

Sin embargo, existen familias disfuncionales que se caracterizan por una rigidez que no permite revisar alternativas de conducta y es por ello por lo que las demandas de cambio generan estrés y descompensación cuando se presenta

alguna condición (Méndez, Gómez, Ruiz et al., 2004). Por todo lo anterior se brinda la importancia al rol de la familia el cual tiene como objetivo apoyar en el cuidado de la salud para que influya de manera positiva, evite complicaciones y tenga un control óptimo de la condición (Rosland, Heisler, Choi, et al., 2010).

Es por ello que un óptimo control en las metas terapéuticas puede prevenir o retardar la aparición de complicaciones (NOM-015-SSA2-2018). En este sentido, la efectividad de los programas dirigidos a controlar las condiciones crónicas radica en gran manera en la prioridad que tengan estas patologías desde las políticas públicas y el abordaje que se brinde a estas personas en donde se considere desde la mirada del paciente incluyendo acciones que reduzcan las percepciones que puedan interferir con un buen control de la enfermedad (Ávila, Gómez, Yam et al., 2013).

En consecuencia, lo descrito anteriormente genera el interés e importancia por investigar el funcionamiento de la familia y el logro de las metas de control en personas que viven con DT2. Por otra parte, es primordial el seguimiento de los pacientes y familias de las personas que viven con DT2, con el fin de prevenir la magnitud de sus complicaciones asociadas al daño y disfunción de varios órganos, sobre todo en los ojos, riñones, nervios, el corazón y vasos sanguíneos (Martínez & Sola, 2009; Martínez, Mendez & González, 2016).

Así pues, los hallazgos de esta investigación serán la base para desarrollar intervenciones que contribuyan a mejorar la percepción familiar de las personas que viven con DT2 para que sirva de apoyo en el cumplimiento de sus metas de control glicémico. Por consiguiente, se plantea el objetivo para este estudio: relacionar la satisfacción de la función familiar con las metas de control cumplidas en adultos con diabetes tipo 2 de una unidad de primer nivel de Yucatán.

Material y métodos

La investigación es de tipo descriptivo, correlacional, transversal, se realizó en una unidad de atención de primer nivel en Mérida, Yucatán. La muestra se conformó por 49 adultos con DT2 inscritos al programa para el control y seguimiento de la enfermedad, los criterios de inclusión fueron edad mayor o igual a los 40 años, asistir a la unidad de salud para consulta médica o de enfermería en el periodo junio-julio del 2017.

Una vez identificado los participantes, se les explicó el objetivo y en qué consistía su participación, posteriormente se proporcionó el consentimiento informado para autorizar su participación en la investigación y se aplicó los instrumentos y una toma de sangre de 3 ml, que posteriormente fue analizada por un laboratorio.

Se aplicaron dos instrumentos, el primero es una cédula de datos sociodemográficos y clínicos realizado por los autores; el segundo instrumento fue la percepción de la satisfacción de la función familiar con un alfa de Cronbach de 0.770, constituido por cinco preguntas que evalúan la satisfacción de la función familiar, en cuanto al punto de cohorte fue: 0-3 como baja, 4-6 media y 7-10 alta satisfacción de la función familiar.

Para medir los parámetros del control del tratamiento no farmacológico se tomó como base la Norma Oficial Mexicana NOM-015-SSA2-2018, para la prevención, tratamiento y control de la diabetes, fue controlado cuando la persona tenía una glucosa en ayuno (mg/dl) de 70-130, un colesterol total (mg/dl) <200, triglicéridos en ayuno (mg/dl) <150, Presión arterial (mm de Hg) <130/80, IMC <24.9,

y una circunferencia abdominal (cm) hombres <90 y mujeres <80 (Diario Oficial de la Federación, 2017).

Se realizó la cuantificación de la circunferencia de cintura y la valoración del IMC, para los adultos menores de 60 años se realizó de acuerdo a la NOM-008-SSA3-2017, se consideró con obesidad a las personas adultas con un IMC igual o mayor a 30 kg/m² y en las personas adultas de estatura baja igual o mayor a 25 kg/m²; sobrepeso a la existencia de un IMC igual o mayor a 25 kg/m² y menor a 29.9 kg/m² y en las personas adultas de estatura baja, igual o mayor a 23 kg/m² y menor a 25 kg/m²; peso normal de 18 kg/m² a 24.9 kg/m² y peso bajo menor a 18 kg/m² (Diario Oficial de la Federación, 2017).

Para la Medición del IMC en las personas mayores de 60 años, se llevará a cabo de acuerdo a la Guía de práctica clínica para la valoración nutricional del adulto mayor, considerándose bajo peso: menor a 22 kg/m², peso normal: entre 22 a 27 kg/m², sobrepeso 27.1 a 30 kg/m², obesidad: Mayor a 30 kg/m² (Instituto Mexicano del seguro Social, 2008).

Los datos estadísticos se analizaron mediante procesar los resultados con el programa Statistic Package for the Social Science (SPSS) de Windows versión 22. Con la base de datos completa se utilizó estadística descriptiva, obteniéndose frecuencias absolutas, proporciones y porcentajes para las variables categóricas y medidas de tendencia central para las variables numéricas, así como también coeficiente de correlación de Spearman entre la puntuación de percepción de la satisfacción familiar y Ji al cuadrado para el nivel de satisfacción familiar con cada meta de control. El estudio se apegó al artículo 100 de la Ley General de Salud y a la Norma oficial Mexicana NOM-012-SSA3-2012 que establece los criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos, considerándose de riesgo bajo.

Resultados

La muestra estuvo constituida por 49 adultos con DT2 que asistieron a la invitación en una Unidad de salud de primer nivel. Las características sociodemográficas indicaron que predominó el género femenino 77.6% y hombres 22.4%, la edad oscilo entre los 40 y los 84 ($x=58.49$, $DE=10.91$), la percepción de nivel económico fue bajo con un 38.8% y medio con un 61.2%.

Las características clínicas señalaron que el tiempo de diagnóstico de la enfermedad fue entre 1 y 30 años ($x=10.63$ y una $DE=7.72$), así mismo refieren que el 69.4% tiene antecedentes familiares de DT2 y el 51% de hipertensión arterial; el 20.4% indicó realizar actividad física y 36.7% refirió no consumir con frecuencia frutas y verduras.

En cuanto al consumo de drogas lícitas, el 75.5% ha consumido alcohol alguna vez en su vida, el 51% en el último año, el 32.7% último mes y el 16.3% durante la última semana. En relación con el consumo de tabaco 28.6% lo ha consumido alguna vez en la vida, el 6.1% último año, el 2% el último mes y semana.

En cuanto a el estado nutricional, el 30.6% tiene peso normal, el 8.2% sobrepeso y el 61.2% obesidad. Con relación a las metas de control, se encuentra controlado, 79.6% de la tensión arterial, 30.6% del IMC, así como el 51% de la glucosa plasmática, el 79.65% del colesterol, 49% de los triglicéridos y el 18.4% en relación con la circunferencia de cintura según su sexo; por otra parte, en la tabla 1 se identifica la estadística descriptiva de las variables antes mencionadas.

Tabla 1.

Estadística descriptiva para la variables clínicas y satisfacción de la función familiar

Variable	X	DE	Mín	Máx
IMC (kg/m ²)	30.36	6.18	20.96	47.74
CC (cm)	96.92	10.42	81	125
Tensión Arterial				
Sistólica	120	17.44	90	160
Diastólica	73.88	9.96	50	90
Colesterol total	172.75	33.38	94.98	244.24
Triglicéridos	181.66	131.38	46.95	740.23
Glucosa	139.70	59.28	72.52	297.58
Satisfacción de la función familiar	8.14	2.60	0	10

Nota: x = Media; DE = Desviación estándar; Mín = Mínimo; Máx = Máximo, n=49

Con respecto a la satisfacción con la función familiar el 6.1% lo refiere como bajo, el 16.3% medio y el 77.6% alto; al cuestionarse sobre el sentirse satisfecho con la ayuda que recibe de sus familiares el 4.1% dijo que casi nunca, al cuestionamiento si conversan los problemas que tienen en casa el 6.1% refirió que casi nunca y el 20.4% a veces, así mismo el 10.3% que nunca, las decisiones importantes casi nunca se toman en conjunto, por otra parte el 12.2% indico que casi nunca está satisfecho con el tiempo que pasa con su familia y el 22.4% señaló que a veces se sienten no querido por sus familiares; en la tabla 2 se puede observar la satisfacción de la función familiar con el control de la enfermedad.

Tabla 2.

Satisfacción con la función familiar y control de la enfermedad

Grado de control	Satisfacción de la función familiar					
	Bajo		Medio		Alto	
	fr	%	fr	%	Fr	%
IMC (kg/m²)						
Controlado	2	13.3	2	13.3	11	73.3
No controlado	1	2.9	6	17.6	27	71.1
CC (cm)						
Controlado	1	2.5	8	20	31	77.5
No controlado	2	2	0	0	7	77.8
Tensión Arterial						
Controlado	3	7.7	7	17.9	29	74.4
No controlado	0	0	1	10	9	90
Colesterol						
Controlado	3	7.7	7	17.9	29	74.4
No controlado	0	0	1	14.3	9	90
Triglicéridos						
Controlado	1	4,2	2	8.3	21	87.5
No controlado	2	8	6	24	17	68
Glucosa						
Controlado	2	8	2	8	21	84
No controlado	1	4.2	6	25	18	70.8

Nota: fr= frecuencia , %= porcentaje. n=49

Con relación a la tabla anterior, los resultados indicaron que los adultos controlados de la IMC, triglicéridos y glucosa tienen un nivel más alto de satisfacción de la función familiar. Sin embargo, al analizar la asociación por meta individual solo

se demostró asociación significativa con meta de circunferencia de cintura ($\chi^2=6.61$, $p=.037$), en las demás variables no hubo asociación: meta de presión arterial ($\chi^2=1.957$, $p=.376$), IMC ($\chi^2=2.04$, $p=.367$), control glucémico ($\chi^2=2.83$, $p=.242$), colesterol ($\chi^2=1.957$, $p=.515$), triglicéridos ($\chi^2=2.834$, $p=2.55$).

Con respecto a la cantidad de metas de control cumplidas por parte de la persona con DT2, el 2% no cumplió ninguna, el 12.2% solamente una, el 14.3% dos metas, 36.7% tres, el 18.4% cumplieron cuatro, 14.3 cinco metas y el 2.1% están en control todas las variables medidas. Por otra parte, las pruebas estadísticas demuestran que no existe correlación entre la puntuación de la satisfacción de la función familiar con el número metas que se encuentren en control ($r=-.187$, $p=.199$).

Discusión

En función de los hallazgos encontrados se pudo observar que en su mayoría de los participantes son mujeres (77.6%), así como adultos en la etapa de adultez tardía ($x=58-49$ años). La asistencia de las mujeres en los servicios de salud y de adultos en etapa de prevejez (menor de 60 años) fueron similares al estudio realizado en un hospital de Ecuador con un 71% y con una $x=59$ años y de=11-17 años, así mismo en el estudio realizado en Querétaro, México el porcentaje de mujeres fue menor con 54.3% y similar en la edad con una media de 56.2 y de 9.5 años (Beltrán, Sola, Quezada, 2011; Mojica, 2015).

No obstante, las características antes mencionadas son debido a que las mujeres tienden a preocuparse más por su salud, así mismo la etapa de adultez tardía es el periodo cuando la incidencia de una condición crónica mayor, por ende, ambos datos son prevaletentes en esta investigación (Ávila, H., Dommarco, M. R., Levy, J. S., & Cuevas, T. et al., 2016).

En cuanto a las variables antropométricas la media del IMC es de 30.36 kg/m^2 , siendo en su mayoría con obesidad; este resultado es mayor a la medias de los estudios en una Clínica de Bogotá con una media de 27.2 kg/m^2 , así mismo en una unidad de medicina familiar de México obtuvo una media de 29.54 kg/m^2 y en Poza Rica, Veracruz, México la media fue de 28.18 kg/m^2 (Barrera, Pinilla, Yuri, Lozano & Rodríguez, 2012; Urbán, Coghlan, Castañeda, 2015; Pérez, Mediavilla, Miñambres & González, 2014). Este resultado puede deberse a una alimentación poco saludable y la poca actividad física, sin embargo, es necesario determinarla, así como la influencia de la cultura.

Por otra parte el consumo de drogas lícitas fue del 75.5% para alcohol y 28.6% para el consumo de tabaco; los resultados de este estudio es mayor con respecto al realizado en el Estado de México con un 14.7% en el consumo de tabaco y 22.6% para alcohol, así mismo el consumo de tabaco fue 11.11% y alcohol 5.1% en Pinar del Rio Cuba; en los Ángeles, Estados Unidos, el consumo de alcohol fue de 18.1% y 17.8% consumo de tabaco. El consumo de drogas lícitas en la diabetes aumenta el riesgo de patologías asociadas, así como dificultan el control glucémico (Paredes, Orraca & Marimón, 2014; Johnson, Bazargan & Cherpitel, 2001; Cruz, Vizcarra & Kauferz, 2014).

Las variables de laboratorio indicaron que la media del colesterol fue de 172.25 mg/dl y triglicéridos fue de 181.66 mg/dl ; las medias fueron menor en el estudio realizado en un Hospital de Lima, Perú con una media de 190.9 mg/dl para el colesterol y 197.9 mg/dl para los triglicéridos y de igual manera en el estudio realizado en el Estado de México, México la media del colesterol fue de 193.47

mg/dl y con respecto a los triglicéridos la media fue de 200.25 mg/dl y en el estudio realizado en Oxtutzcab, Yucatán, México la media del colesterol fue de 188.88 mg/dl y de triglicéridos la media fue de 193.66 mg/dl (Medina, Medina, Negrón, Sierra & Serrano, 2017; Figueroa, Cruz & Ortiz, 2014; Jaaso, Villena, & Guevara, 2015).

Aunque estuvo por debajo de la media de diversos estudios, es necesario realizar intervenciones de enfermería debido a que aumenta el riesgo de insulinoresistencia, hiperinsulinemia y dislipidemia aterogénico (Cuevas & Alonso, 2016).

En relación con el control glucémico la media fue de 139.70 mg/dl, siendo menor al estudio realizado en Perú con una media de 143.1 mg/dl, así como al realizado en Estado de México, México con una media de 149.21 mg/dl y en Yucatán, México la media fue de 170.39 mg/dl (Medina, Medina, Negrón et al., 2017; Figueroa, Cruz & Ortiz, 2017; Figueroa, Cruz, Ortiz et al., 2014).

Se encontró que el 51% de las personas con diabetes de este estudio en control adecuado, dicho resultado es menor al realizado en Sonora, México con 70.4% y mayor al realizado con un 36.3% en España (Urbán, Coghlan & Castañeda, 2015; Pérez, Mediavilla, Miñambres et al., 2014). Lo anterior podría atribuirse a la obesidad y el estilo de vida sedentaria, debido a que puede condicionar una sensibilidad insulínica alterada, particularmente en músculo esquelético (Acosta, 2007).

Ahora bien, la percepción de la satisfacción familiar referida por los participantes en su mayoría fue buena con un 77.6%; en Ecuador la percepción de familia funcional buena fue del 71%, en el Salvador la percepción funcional fue del 83% y otros dos estudios indicaron un menor porcentaje de dicha variable, siendo del 17.1% en Querétaro, México con un 17.1% y 43% en Tamaulipas, México (Beltrán, Sola, Quezada et al., 2010; Mojica, 2015; Barrera, Pinilla, Yuri et al., 2012; Sánchez, 2015; Peñarrieta et al., 2017). Planteado lo anterior, las personas con diabetes con un medio familiar favorable aumentan significativamente su conocimiento sobre la enfermedad, reducen el estrés y las complicaciones y mejoran el cumplimiento del tratamiento y su calidad de vida (Beltrán, Sola, Quezada et al., 2010), sin embargo, en este estudio no fue así.

Así mismo, en este estudio solamente una persona (2.1%) cumplió con las seis metas control, siendo mayor a dos estudios realizados en clínicas del ISSSTE de la Ciudad de México, la cual el primero estudio el 0.75% cumplió todas las metas de control y en el segundo ningún paciente cumplió con todas las metas, de acuerdo con la Norma Oficial Mexicana (Conrado, Calderón & Mello, 2011; Osuna, Rivera & Bocanegra, 2014). El abordaje de la diabetes constituye todo un ejercicio de organización y administración de cuidados, la cual debe ser de manera multidisciplinaria y en todas las esferas de la persona (Cuevas & Alonso, 2016).

En este estudio no hubo relación de la satisfacción de la función familiar con las metas de control ($p=.199$); sin embargo en Morelos, México hubo relación entre el apoyo familiar medio y el descontrol glicémico ($p=.043$), así como en el estudio realizado en Tamaulipas, México ($p=.000$) poniendo en relieve la importancia de una red familiar para el control de la enfermedad, no obstante en el estudio realizado en la Ciudad de México no hubo asociación significativa ($p<.05$) (Sánchez & González, 2011; Rivera, Hernández, Carbajal et al., 2016; Ávila, Cerón, Ramos et al., 2013).

La no relación de la satisfacción de la función familiar puede estar atribuido al apoyo de la mala promoción de hábitos y estilos de vida inadecuados de los

integrantes de la familia, ocasionando que impacte en sus metas de control e incluso puede estar influidos del apoyo en las malas conductas para el autocuidado.

Una de las limitaciones del estudio fue el muestreo no aleatorizado, se sugiere para futuras investigaciones considerar el apoyo familiar para determinar la influencia en las metas de control, de igual manera se recomienda abarcar otros aspectos como los aspectos conductuales en el autocuidado de la persona con diabetes tipo 2.

Conclusión

Según lo identificado en este estudio, en su mayoría son mujeres y se encuentra en una etapa adulta tardía, así mismo solo una persona cumple con todas las metas de control; no obstante, los porcentajes más altos de las personas controladas es para la tensión arterial y colesterol. Por otra parte, se observó que la satisfacción de la función familiar es alta, siendo mayor en los adultos con un control del IMC, glucosa y triglicéridos.

Así mismo no existe relación de la satisfacción de la función familiar con el número de metas de control, por lo que tomando en cuenta lo anterior es necesario instruir a los pacientes crónico y al personal de salud, programas educativos que alienten en los pacientes el logro de un control metabólico y que permita incentivar al primer nivel de atención para que realice programas dirigidos a modificar estilos de vida y a detectar en forma temprana posibles complicaciones, así como también de fomentar la participación de pacientes y sobre todo exhortar la participación de los familiares para controlar la enfermedad.

Referencias

- Acosta, D. (2007). Dificultades en el control glucémico del paciente diabético. *Endocrinol Nutr.*, 54 (Supl 3), 8–16.
- Ávila, L., Cerón, D., Ramos, R., & Velázquez, L. (2013). Asociación del control glicémico con el apoyo familiar y el nivel de conocimientos en pacientes con diabetes tipo 2. *Revista Médica de Chile*, 141 (2), 173–180. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872013000200005>.
- Ávila, G. M., Gómez, P., Yam, A. V., Vega, G., & Franco, B. E. (2013). Un enfoque cualitativo a las barreras de adherencia terapéutica en enfermos crónicos de Guanajuato, México. *Aquichan*, 13 (3), 373–386. <https://doi.org/10.5294/3128>.
- Ávila, H., Dommarco, M. R., Levy, J. S., & Cuevas, T. et al. (2016). Informe final de resultados ENSANUT 2016. *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición, 2016 (ENSANUT)*, 1–154.
- Barrera, M., Pinilla, A., Yuri, M., Lozano, Y., & Rodríguez, K. (2012). Factores de riesgos alimentarios y nutricionales en adultos con diabetes mellitus. *Rev. Fac. Med.*, 60 (1), 28–40.
- Beltrán, J. P., Sola, J. H., Quezada, A. P., & Maldonado, D. J. (2015). Estudio Descriptivo: Impacto de un Club de Diabéticos sobre la Glicemia, Funcionalidad Familiar y Ansiedad. Hospital “Moreno Vázquez”. Gualaceo. Octubre 2010 - Marzo 2011. *Revista Médica Del Hospital José Carrasco Arteaga*, 7 (2), 150–154. <https://doi.org/10.14410/2015.7.2.ao.29>.
- Conrado, S., Calderón, R., Mello, M., & Rosas, J. (2011). Artículo original Metas terapéuticas en el control metabólico de pacientes con diabetes mellitus 2,

- servicio de consulta externa de Medicina Interna del Hospital Regional 1° de Octubre. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 16 (1), 18–26.
- Cruz, P., Vizcarra, I., Kaufer, M., Benítez, A. D., Misra, R., & Valdés, R. (2014). Género y autocuidado de la diabetes mellitus tipo 2 en el Estado de México. *Papeles de Población*, 20 (80), 119–144.
- Cuevas, A., & Alonso, R. (2016). Dislipidemia Diabética. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 27 (2), 152–159.
- Descriptores en Ciencias de la Salud: DeCS. (2017). ed. rev. y ampl. São Paulo: BIREME / OPS / OMS. <http://decs.bvsalud.org/E/homepagee.htm>.
- Figueroa, M., Cruz, J., Ortiz, A., Lagunes, A., Jiménez, J., & Rodríguez, J. (2014). Estilo de vida y control metabólico en diabéticos del programa DiabetIMSS. *Gaceta Médica de México*, 150, 29–34.
- Instituto Mexicano del Seguro Social, F. familiar en pacientes con y sin diabetes mellitus tipo 2 en una unidad de primer nivel de atención del. (2015). *Art 4 Reformado.Pdf*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Jaaso, L., Villena, A., & Guevara, X. (2015). Control metabólico en pacientes diabéticos ambulatorios de un hospital general. *Rev Med Hered.*, 26 (26), 167–172.
- Johnson, K. H., Bazargan, M., & Cherpitel, C. J. (2001). Alcohol, tobacco, and drug use and the onset of type 2 diabetes among inner-city minority patients. *The Journal of the American Board of Family Practice / American Board of Family Practice*, 14 (6), 430–6.
- Lagos, H., Flores, N., Bastías, C., Elena, C., Martínez, L., Patricia, M., Ortega, O. (2014). Funcionalidad familiar y automanejo de pacientes con diabetes mellitus e hipertensión arterial en el Hospital de Puente Piedra-Lima. *Cuidados y Salud*, 1 (2), 85–92.
- Mar, J., Peñarrieta, I., León, R., Gutiérrez, T., Banda, O., Rangel, S., & De León, M. (2017). Relación entre automanejo y percepción de funcionalidad familiar en personas con diabetes mellitus tipo 2. *Enfermería Universitaria*, 14 (3), 155–161. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.05.005>.
- Mares, D., López, M., Manuel, V., López, G., Martínez, E., Ruiz, G., López, P. (2004). Disfunción Familiar y control del paciente diabético tipo 2, 42.
- Martínez, P., & Sola, J. (2009). *Funcionalidad Familiar y Diabetes tipo 2*. Universidad del Azuay.
- Medina, I., Medina, J., Negrón, J., Sierra, A., & Serrano, R. (2017). Perfil clínico y metabólico de la persona con diabetes tipo 2 en control ambulatorio de Oxkutzcab, Yucatán. *Revisa de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 7 (14), 58–69.
- Mídete, F. (2016). Asumiendo el control de la diabetes.
- Mojica, C. L. (2015). *Funcionalidad Familiar en Pacientes con Diabetes Mellitus Tipo 2 en Hospital Isss Sonsonate*. Universidad de El Salvador. Universidad de El Salvador. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Osuna, M., Rivera, M., Bocanegra, C., Lancheros, A., Hernández, J., Tovar, H., & Alba, M. (2014). Caracterización de la diabetes mellitus tipo 2 y el control metabólico en el paciente hospitalizado. *Acta Médica Colombiana*, 39 (4), 344–351.
- Ochoa Martínez C, Madero Méndez del Castillo M & González Chávez A. Manual práctico del manejo de la diabetes mellitus y sus comorbilidades. México: *Alfil*, 2016; 373-380.
- Paredes, R., Orraca, O., Marimón, E. R., Casanova, M. C., & Véliz, D. M. (2015).

- Influencia del tabaquismo y el alcoholismo en el estado de salud de la población pinareña. *Rev. Ciencias Médicas*, 19 (1), 46–56.
- Pérez, A., Mediavilla, J. J., Miñambres, I., & González, D. (2014). Control glucémico en pacientes con diabetes mellitus tipo 2 en España. *Revista Clínica Española*, 214 (8), 429–436. <https://doi.org/10.1016/j.rce.2014.05.028>.
- Portillo, M. C. (2013). El automanejo de los pacientes con diabetes tipo 2: una revisión narrativa. *An. Sist. Navar.*, 36, 489–504.
- Instituto Nacional de Salud Pública (2013). Encuesta Nacional de salud y Nutrición 2012 Yucatán, 112.
- Rivera, P., Hernández, C., Carbajal, F., & Maldonado, G. (2016). Funcionalidad familiar y control glicémico en adultos diabéticos tipo 2 en una comunidad rural de Tamaulipas, Mexico. *Revista: Caribeña de Ciencias Sociales*.
- Rosland, A. M., Heisler, M., Choi, H. J., Silveira, M. J., & Piette, J. D. (2010). Family influences on self-management among functionally independent adults with diabetes or heart failure: Do family members hinder as much as they help? *Chronic Illness*, 6 (1), 22–33. <https://doi.org/10.1177/1742395309354608>.
- Sánchez, A., & González, A. (2011). Cohesión y adaptabilidad familiar y su relación con la hemoglobina glucosilada de los pacientes diabéticos. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 16 (2), 82–88.
- Secretaría de Salud (2000). NOM-015-SSA2-2018 Para la prevención, detección, diagnóstico, tratamiento y control de la diabetes Mellitus.
- Urbán, B. R., Coghlan, J. J., & Castañeda, O. (2015). Estilo de vida y control glucémico en pacientes con Diabetes Mellitus en el primer nivel de atención. *Atención Familiar*, 22 (3), 68–71. [https://doi.org/10.1016/S1405-8871\(16\)30054-2](https://doi.org/10.1016/S1405-8871(16)30054-2).

LA PRÁCTICA DE LA PRISIÓN PREVENTIVA EN EL SISTEMA ACUSATORIO DEL ESTADO DE YUCATÁN: 2008-2016

THE PRACTICE OF THE PREVENTIVE PRISON IN THE STATE OF YUCATÁN ACUSATORY SYSTEM: 2008-2016

Alan Israel Casais Molina

Universidad Autónoma de Yucatán

alan@hotmail.com

Carlos Ramón Alcalá Ferraez

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

La ponencia presenta resultados preliminares de una investigación relacionada a la práctica de la prisión preventiva en el estado de Yucatán durante el periodo de 2008 a 2016. El objetivo de la investigación es analizar la práctica de la prisión preventiva desde una perspectiva social y dar a conocer la situación que sufren las personas privadas de su libertad por la utilización de la medida cautelar de prisión preventiva. Esta medida cautelar afectó la libertad de las personas en contra del derecho de presunción de inocencia que rige el sistema de justicia penal de tipo acusatorio. Por lo tanto, se analizaron los testimonios de los procesados con prisión preventiva. La metodología utilizada fue cualitativa de tipo fenomenológica con la finalidad de analizar las experiencias de los sujetos y determinar sus principales vivencias y conductas dentro de la prisión. Los datos recabados determinaron que las personas sufren en prisión preventiva, son discriminadas socialmente y mantienen relaciones con otros reos para poder aprender nuevas estrategias de vida durante el encierro.

Palabras clave: Prisión preventiva, Sistema Acusatorio, medida cautelar, testimonios, perspectiva social.

Abstract

The paper presents preliminary results of an investigation related to the practice of pretrial detention in the state of Yucatán during the period from 2008 to 2016. The objective of the research is to analyze the practice of pretrial detention from a social perspective and publicize the situation suffered by people deprived of their liberty due to the use of the precautionary measure of pretrial detention. This precautionary measure affected the freedom of persons against the right of presumption of innocence governing the criminal justice system of the accusatory type. Therefore, the testimonies of the prisoners with preventive detention were analyzed. The methodology used was qualitative phenomenological in order to analyze the experiences of the subjects and determine their main experiences and behaviors within the prison. The data collected determined that people suffer in preventive detention, are socially discriminated against and maintain relationships with other inmates in order to learn new life strategies during confinement.

Keywords: Preventive prison, Accusatory System, precautionary measure, testimonies, social perspective.

Introducción

Esta ponencia tiene como finalidad dar a conocer la situación de sujetos privados de su libertad debido a que se les aplicó la medida cautelar de prisión preventiva por imposición de un juez y se les internó dentro de un Centro de Reinserción Social (en adelante CERESO). En este sentido, los sujetos fueron acusados por víctimas de haber realizado alguna conducta ilegal o delictiva. Por lo tanto, en el Sistema de Justicia Penal de tipo Acusatorio Mexicano, toda persona acusada de un delito debe ser investigada y no ser tratada como culpable hasta que se le demuestre lo contrario. Por otra parte, las personas investigadas por cometer un delito, gozan del derecho de presunción de inocencia, el cual, según el Código Nacional de Procedimientos Penales refiere a que nadie puede ser tratado como culpable hasta que no se declare como responsable de un delito por medio de una sentencia judicial (Jiménez, J., 2015).

El problema es que en un sistema de justicia penal de tipo acusatorio como el mexicano, una persona puede ser privada de su libertad por una decisión judicial mientras se le investiga si cometió un delito. Así, el presunto delincuente estará en prisión mientras se le investiga si es culpable de haber cometido un delito. Por lo tanto, un juez puede utilizar la medida cautelar de prisión preventiva en contra de presuntos inocentes según los siguientes supuestos: 1) si el delito que se investiga según las normas penales incluye prisión preventiva de manera obligada por su gravedad, 2) si el juez considera que la persona investigada puede escaparse del lugar para entorpecer la investigación y 3) para garantizar la seguridad de las víctimas o de la sociedad (Jiménez, J., 2015). Sin embargo, este tipo de prácticas de justicia son consideradas a nivel internacional como una tortura. Al respecto, el Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, Juan Méndez, señaló como grave que exista en la normativa constitucional y en normas generales mexicanas penales supuestos que refieran a prisión obligatoria⁴.

Lo anterior resulta relevante debido a varios estudios. José Coca Muñoz (2007) señaló que las personas sujetas a un proceso penal son separadas de sus familias y se les somete a un régimen especial de vida (2007, pp. 168-171), además de que sufren depresión y la influencia de otros reos lo cual motiva cambios de conducta (2007, pp. 174-180). La prisión según Coca Muñoz, promueve conductas o tratos hostiles entre los reos, debido a las vidas monótonas que son obligados a llevar. Asimismo, Cynthia Córdova (2016), señaló que la función de reinserción social dentro y fuera de la prisión no se puede cumplir debido a las malas condiciones de las instalaciones de los centros de reinserción social las cuales favorecen el aprendizaje de conductas ilícitas y la falta de buenos apoyos económicos en los programas de reinserción social (2016, pp. 129-135). Vite-Coronel y Reyes Mero (2016) determinaron que la prisión crea efectos negativos en las personas debido a que afectan la salud física y mental, causan afectaciones en la economía familiar, dan lugar a la desintegración familiar y distorsión de la imagen social por parte de los internos debido a que se les consideró inadaptados. Por último, se destaca que la situación del encierro produce en las personas sufrimiento,

⁴ Informe del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas, crueles, inhumanos o degradantes, sobre su misión a México (21 de abril a 2 de mayo de 2014), véase, <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2015/9930.pdf?view=1> consultada el 10 de Junio del 2018.

es decir, la prisión afecta en el plano individual y social lo cual produce un daño de imposible reparación a la sociedad.

Metodología

La metodología empleada fue cualitativa de tipo fenomenológica, con la finalidad de conocer las experiencias de los sujetos internados en un Centro de Reinserción Social (en adelante CERESO) en el Estado de Yucatán (Álvarez, J. 2006, pp. 85-87; Álvarez, M. 2011, pp. 35-48). Los participantes fueron 8 hombres de entre 18 y 55 años elegidos por medio de un muestreo teórico aleatorio no probabilístico para calidad y no cantidad (Rojas, R. 2013, pp. 297). La técnica de recolección de datos fue la entrevista a profundidad semi-estructurada, la cual se utilizó para analizar a los sujetos de estudio (personas con prisión preventiva) por medio de un instrumento consistente en un cuestionario, el cual, incluyó preguntas abiertas y cerradas debidamente codificado con base en los objetivos generales y específicos de la investigación en cuestión (Vázquez, M. 2006, pp. 55).

Resultados

De acuerdo con testimonios de los procesados con prisión preventiva se destacan los siguientes aspectos: situaciones antes de su internación en la prisión, otros durante su internación en prisión preventiva y las relaciones diarias. Los procesados señalaron que antes de estar en prisión preventiva tenían ocupaciones con bajos ingresos como son las siguientes: estudiante, ayudante de cocina, ayudante de construcción, pintor, campesino y ayudante de eléctrico. Así, antes de ser internados al CERESO la mayoría señaló que su captura fue violenta y que tardaron en comunicarse con su abogado defensor. Además, la mayoría señaló que estuvo incomunicado por más de cuarenta y ocho horas sin recibir alimento y que fueron trasladados a diferentes recintos de justicia.

Por otro lado, durante su internación los procesados mencionaron que para sus necesidades básicas recibieron desde el primer día lo siguiente: un juego de sábanas, una colchoneta, pasta de dientes, un papel higiénico y un jabón. Además, en sus relaciones diarias en el CERESO, sufrieron cambios de conducta debido a problemas familiares, falta de apoyo social y por aprender nuevas estrategias para relacionarse. En la mayoría de los casos mencionaron que el primer día fue una experiencia triste, por lo tanto, se les dificultó seguir órdenes de los custodios y compartir celdas con otras personas debido a los espacios reducidos. Destacaron los siguientes aspectos de su vida en prisión: no tienen agua caliente en los baños, tampoco cobertores en sus celdas o forros para las ventanas de la celda, los espacios son muy reducidos y existe poca intimidad. Los trabajos dentro de prisión fueron: hacer hamacas, confeccionar pulseras de hilo, cocinar, lavar la ropa y limpiar celdas.

Finalmente, los procesados señalaron respecto a sus relaciones diarias dificultad para hacer amigos dentro del CERESO por la necesidad de cuidarse de los demás y evitar conflictos. Mencionaron entre sus espacios para vivir como áreas comunes aquellas donde los procesados y los sentenciados conviven. Los procesados señalaron diferentes obligaciones con la autoridad: limpiar su celda y las áreas comunes, además de respetar a la autoridad. En relación con los problemas dentro de la prisión, señalaron que la autoridad penitenciaria protege de buena

forma a los reos. Además, los procesados mencionaron que el apoyo moral del psicólogo y el criminalista los ayudó a llevar el encierro y de qué forma relacionarse o comportarse con los demás. Por último, los procesados mencionaron que los servicios del médico solo se brindan los sábados y a casos muy extremos.

Conclusión

La justicia penal aplica en contra de los que tienen escasos recursos y bajo nivel educativo. Además, las personas en prisión tienen que acostumbrarse a un nuevo régimen de vida sufriendo depresión y problemas familiares. Por lo tanto, se adaptan a nuevos roles de vida con un miedo constante que distorsiona en su percepción la idea de justicia. Existe un clima de respeto y cuidado entre la autoridad y los procesados. Las limitaciones de espacio permiten la convivencia entre personas procesadas y sentenciadas. Existe según los testimonios miedo de convivir con otros reos y sentimiento de incomodidad. Es factor importante la labor de las autoridades para que los reos puedan sobre llevar cada día. Por último, la prisión preventiva según palabras de los procesados es una medida injusta que los hace sentirse segregados por la sociedad, sentenciados y tratados como culpables.

Referencias

- Álvarez, J. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*, Paidós Educador, ISBN: 968-853-516-8, México.
- Coca, J. (2007). El Sistema Penitenciario a un paso del colapso, *IUS Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A. C.*, número 19, ISSN: 1870-2147, México, Puebla, pp. 168-187.
- Córdova C. (2016). Política de Reinserción Social en México: La cárcel y su potencial para la reincorporación de los delincuentes a la sociedad, *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, vol. 9, núm. 18, pp. 105-141.
- Jiménez, J. (2015). *El Código Nacional de Procedimientos Penales desglosado en ABC para fines Prácticos y Didácticos*, Editorial Flores, México, D. F.
- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*, Universidad Sur Colombiana, Facultad de Ciencias Sociales Humanas, Programa de Comunicación Social y Periodismo Neiva.
- Rojas, R. (2013). *Guía para realizar Investigaciones Sociales*, Trigésima octava edición, Edición Plaza y Valdés S. A de C. V. ISBN: 968-856-262-5, México, D. F.
- Vázquez, M. et al. (2006). *Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Aplicadas en Salud*, Cursos Gral. 5, Universidad Autónoma de Barcelona, ISBN 84-490-2420-X, España.
- Vite-Coronel, E. & Reyes-Mero, N. (2016). La afectación familiar por la privación de libertad, *Dom. Cien*, 2016, número 2, ISSN: 2477-8818, pp. 257-268.

REEDICIÓN DE VÍNCULOS DISFUNCIONALES PRIMARIOS EN LA RELACIÓN DE PAREJA: UN ESTUDIO DE CASO PSICOANALÍTICO

REEDITION OF PRIMARY DYSFUNCTIONAL LINKS IN THE COUPLE RELATIONSHIP: A PSYCHOANALYTIC CASE STUDY

María Yalile Esparza Duarte

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

María Rosado y Rosado

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

Rosa Isela Cerda Uc

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

cerdauc@correo.uady.mx

Kervin Emmanuel Domínguez Noh

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

La repetición de conductas, pensamientos, emociones y formas de apego, es denominada en la teoría psicoanalítica como compulsión a la repetición, que se crea por la represión de un evento traumático, comúnmente en la niñez, por lo tanto, lo que no se recuerda se actúa; así aquellos vínculos vividos de manera negativa o deficiente, crean relaciones que se caracterizan por su reedición en diversas formas como pueden ser el sufrimiento, las infidelidades, celos, violencia, etc., reeditándose una y otra vez los vínculos que existieron con los padres; esta compulsión a la repetición que compromete la salud psíquica del paciente cesará a partir del recuerdo, pudiendo la psicoterapia ser la ayuda para recordar lo reprimido y llegar a la translaboración de los afectos negativos.

Palabras clave: Reedición, Vínculo, Psicoanálisis, Recuerdo, Compulsión.

Abstract

The repetition of behaviors, thoughts, emotions and forms of attachment is called in psychoanalytic theory as a compulsion to repetition, which is created by the repression of a traumatic event, commonly in childhood, therefore, what is not remembered is act; thus those links lived in a negative or deficient way, create relationships that are characterized by their reissue in various forms such as suffering, infidelity, jealousy, violence, etc., reissuing again and again the bonds that existed with the parents; this compulsion to repetition that compromises the psychic health of the patient will cease from the memory, and psychotherapy may be the help to remember the repressed and arrive at the translaboration of the negative affects.

Keywords: Reissue, Link, Psychoanalysis, Remembrance, Compulsion.

Introducción

Los vínculos afectivos instaurados en la infancia son determinantes para el establecimiento de las relaciones futuras del individuo con sus congéneres (Fraley, como se citó en Martínez, Fuertes, Orgaz, Vicario y González 2014). El establecimiento de las relaciones de pareja se ve influenciado por este tipo de apego instituido en la infancia, que se reedita y toma formas similares de actuación, sentimiento y pensamiento. Aquellos vínculos deficientes, crean así relaciones que se caracterizan por el sufrimiento, las infidelidades, celos o violencia (Paredes y Rosado, 2009; Barroso, 2014).

A este patrón continuo de actuación podemos identificarlo como una compulsión a la repetición (Freud, 1914; González y Rodríguez, 2008), creada del no recuerdo del trauma original que pudiese estar detrás de estos modelos actitudinales disfuncionales. Modelos que llevan como consecuencia síntomas de malestar psicológico y emocional, y una baja en las funciones yoicas, dando así a la disfuncionalidad en varios de los aspectos de la vida del paciente (Piccone y Passalacqua, 2010).

Es por ello importante determinar cómo es que la vinculación con los objetos primarios influye en las relaciones de pareja, a lo que los teóricos se han abocado en definir a profundidad el rol de madre como cuidador ya que antiguamente este era el papel tradicional ejercido y el padre se limitaba a ser proveedor (Aray, como se citó en Escutia, Robles, Oudhof, Villafaña, y Garay, 2014). Sin embargo, desde los 70's el papel del padre ha sido incorporado en la crianza pues los roles de género han ido amoldándose en una paternidad compartida donde gracias a las exigencias del mundo globalizado la madre ha tenido que pasar más tiempo trabajando, equiparando al padre, esto dando como resultado que los dos sean quienes comparten la crianza casi en igual medida (INEGI, 2009).

Aunque la teoría ha demostrado la importancia de la madre en el establecimiento de estos vínculos la menor bibliografía que existe sobre la importancia del apego paterno en el desarrollo de los hijos mantiene un sesgo en la visión teórica y práctica de los problemas relacionales, visión que se hace necesaria para poder dar explicación, diagnóstico y tratamiento oportuno a los individuos con estas problemáticas (Cortés, Flores y Morales, 2017). Es necesario meterse de lleno a este lado del panorama del apego y lograr ser oportunos en la solución de las consecuencias de los malos establecimientos del vínculo paterno, ya que estos patrones se convierten en una compulsión a la repetición, donde se vuelve ineficaz el círculo de acciones que se realiza a la hora de relacionarse (Freud, 1914), teniendo como consecuencia un debilitamiento en las funciones yoicas (Piccone y Passalacqua, 2010), repercutiendo negativamente en el bienestar del individuo que tiende a mostrar sentimientos de ansiedad, temor, ira y tristeza.

Por lo tanto, en este trabajo se analizará un caso único desde el modelo teórico del psicoanálisis, revisando la forma del establecimiento del apego y los vínculos primarios, dando énfasis al papel del rol paterno y cómo es que afecta en el desarrollo del individuo y sus relaciones de pareja. Relaciones que se ven entorpecida por la compulsión a la repetición de estos lazos afectivos disfuncionales, que a su vez afectan las funciones yoicas y el desarrollo integral de la persona. Llegando al tratamiento del nudo fundamental de estos problemas derivados: los vínculos primarios; alcanzando así una translaboración de las relaciones a través de los objetivos terapéuticos planteados.

Atender estas problemáticas que se encuentran entrelazadas unas con otras tienen una gran importancia en la clínica terapéutica ya que la no resolución de ellas el paciente seguirá presentando síntomas y afecciones psicológicas que crearan malestar continuo en el individuo. Por ello es necesario dar respuesta a la sociedad que solicita nuestros servicios para atender estas afecciones.

Marco teórico

Relaciones objetales. Freud en su libro Esquema del psicoanálisis (1938), introduce el término de las representaciones objetales donde establece que los padres son los objetos del afecto primigenio del infante y que a ellos se dirigirá la energía de la psique, la libido, que anteriormente estaba dirigida al yo. Las relaciones objetales para el niño tendrán una importancia durante toda su vida ya que existe una fijación de su libido a los padres incorporados. Conforme a lo visto Lagache citado por Ramírez (2010) define la relación objetal como

“una tendencia o un comportamiento dirigido a un objeto, por oposición a un comportamiento o tendencia dirigida a la propia personalidad” (p. 222).

Es importante explicar que el impulso a descargar va más allá del placer físico pues supone más una necesidad de relación con el objeto, no es la necesidad de comer sino de ser alimentado por los objetos, la necesidad de vincularse o de tener control, los deseos de destrucción y/o cercanía.

González y Rodríguez (2008) refieren que las relaciones de objeto son la manera de vinculación de la persona con su entorno auxiliando a la regulación de las pulsiones libidinales y tanáticas, ya sea para satisfacerlo o frustrarlo.

Vínculos parentales. La teoría (Klein, 2008; Mahler, 1972 y Bowlby, 1969) indica que las figuras parentales juegan un papel fundamental en el establecimiento del apego en los niños(as). Como se expone a través del documento “el cuidado de los padres protege al niño contra los peligros que lo amenazan desde el mundo exterior; debe pagar esta seguridad con el miedo a la pérdida del amor, que le dejaría indefenso y a merced de los peligros exteriores” (Freud, 1938, p. 95).

Una pobre vinculación con las figuras parentales o un estilo de crianza desadaptativo, traerá consigo problemas emocionales, sociales y escolares, entre otros, como lo menciona Sarlé (s/f) quien determina que si no existe quien sostenga, cuide y presente el mundo al niño de una forma colaborativa sin intrusión en su experiencia, entonces el bebé presentara dificultades graves para conformar adecuadamente su estructura psíquica, pudiendo generar inclusive trastornos del apego como el TVI reactivo y el TVI desinhibido.

Los niños que no cuentan con la vinculación adecuada con sus padres o que no existe la presencia del padre en sus hogares presentaran más desventaja que otros pequeños, Calvo (2016), citando a la National Fatherhood Initiative dice que varios estudios han demostrado que la falta del padre esta como principio en los problemas sociales más importantes, entre ellos la pobreza, el abuso infantil, la violencia doméstica y la delincuencia.

Compulsión a la repetición. Uno de los tres principales fundamentos teóricos del psicoanálisis es que existe en el ser humano una compulsión a la repetición (Freud, 1914). González y Rodríguez (2008), describen que la compulsión a repetir se crea por el olvido de escenas, sucesos o emociones, los recuerdos infantiles tempranos serían los más difíciles de traer a la conciencia, así la persona actúa lo no recordado (reprimido), el individuo repite estas acciones, sin saber que lo

hace. Este repetir se origina por experimentar de nuevo el placer que se vivió en esa experiencia en la infancia, aunque a su vez esto pueda conllevar displacer cuando se reprimió la memoria que causó ansiedad. Ya que la afectividad se programa en la niñez, es en esta etapa el núcleo central de la compulsión a la repetición.

Relaciones de pareja. Las relaciones se forman para llenar una serie de necesidades, una indudable es la reproducción, que es una necesidad biológica para perpetuar la especie, a su vez unirnos en pareja ayuda a dar respuesta a la necesidad de compañía y a la solidaridad, ayuda y apoyo mutuo; en términos del psicoanálisis puede calmar la ansiedad de muerte al proyectarse la fantasía de continuidad a través del tiempo al tener ancestros y de igual forma sucesores (Villegas y Mallor, 2012).

Las motivaciones que llevan a las personas a la elección de pareja pueden ser de tres tipos; conscientes, que corresponde a la búsqueda de compañía y amor. Preconscientes, que satisfacen fantasías, creencias y planes no comunicados. Y las de tipo inconscientes (Rosado, 2012), que son los cimientos reales de las relaciones y obedecen a las necesidades y deseos ocultos fundados en la problemática de la persona, creada en sus primeros vínculos, siendo esta de tipo neurótica o psicótica (Padilla y González, 2011).

Según Villegas y Mallor (2012), pueden existir dos tipos de crisis en las parejas, las crisis evolutivas, donde los cambios que pueden surgir de forma individual (desempleo, cambio de escuela, enfermedad) o los procesos de vida de cada uno o la pareja (hijos, matrimonio, vejez) trae consigo momentos de conflicto y negociación que son necesarios superar, y si una etapa no se resuelve a su totalidad es por seguro que se volverá a reanudar el núcleo de esa crisis en la siguiente, impidiendo el paso a la próxima etapa. Otro tipo de crisis son las estructurales que surgen por las desigualdades que pueda haber entre la pareja o una mala distribución de poder entre ellos. Es por ello por lo que la resolución de los conflictos dentro de la pareja requiere una alta capacidad de comunicación y de compromisos para así crear una relación satisfactoria para ambos (Hernández, 2012).

González y Rodríguez (2008) mencionan que las relaciones asentadas en la adultez serán a imagen y semejanza de aquellas creadas con los padres, estableciendo así relaciones inconscientes. Estas relaciones inconscientes se perpetúan con las mismas características de las anteriores, buscando reeditar los lazos de apego primarios.

Como resultado a esta repetición de las formas de vincularse, la pareja se convierte en una reproducción de las relaciones objetales, Barroso (2014), menciona que el tipo de apego que se establece en la niñez influye directamente en el proceso de elección de la pareja, así mismo en la calidad de las relaciones de afecto que se implantan en la adultez y estos tipos de apego están ligados al grado de satisfacción marital que llegue a existir. De igual forma las investigaciones de Hazan y Shaver (como se cita en Barroso, 2014), demostraron que la forma de comportarse del adulto en su relación de pareja obedece a los patrones relacionales de la infancia con sus cuidadores.

Evaluación diagnóstica

Motivo de consulta manifiesto. La paciente solicitó tratamiento psicológico ya que explica presentar problemas en su relación de pareja. No obstante, dice presentar constantemente sentimientos de depresión, ansiedad y culpa; expresa que

en su academia de danza ya no baila como antes y que el desánimo y el cansancio que siente es constante, pero que trata de mantenerse ocupada la mayor parte del tiempo. Aunado a lo anterior dice que se siente ansiosa y que en esos momentos se le dificulta respirar y que esto le sucede a raíz de una conversación que tuvo con su expareja con quien aún mantiene una relación informal.

Motivo de consulta latente. Durante las primeras sesiones se ahondó en el motivo de consulta y se exploraron sus vínculos parentales, de tal manera que se infiere que los vínculos con sus figuras parentales han sido percibidos como ambivalentes debido a que ha sentido una falta de reconocimiento hacia sus logros por parte de su padre, quien transita entre la no aceptación a la búsqueda de contacto con su hija, así mismo la madre ha descalificado sus atributos físicos.

Conceptualización del caso. Paciente femenina de 23 años. Soltera, quien terminó hace 1 año una relación de pareja de 7 años. Estudiante de psicología. Ubicada en tiempo, espacio y persona. Presenta síntomas ansioso- depresivos a raíz de la sensación de abandono por parte de su pareja. Tiene dificultades en sus relaciones interpersonales ya que estas están caracterizadas por vínculos ambivalentes. Esta forma de vinculación fue aprendida en la infancia dentro de la dinámica relacional de su familia donde sus padres y hermanos en ocasiones satisfacían todas sus necesidades y en otras las ignoraban, derivando en el desarrollo de un apego ansioso ambivalente.

La paciente expresa una significativa necesidad de afecto y aceptación por parte de su padre, debido a ello es muy probable que buscara en su pareja reeditar el vínculo con su padre y conseguir así que logre el tipo de relación que anheló y continúa anhelando; de tal manera que pueda obtener el amor que necesitó sentir por parte de su padre. Esto la ha llevado a una compulsión a la repetición en la cual incluso, aun habiendo terminado con su pareja prolonga con él la relación de dependencia.

Como resultado de esta repetición del vínculo con el padre, manifiesta dificultades en su autoafirmación y para poner límites con quienes la lastiman, bien sea la pareja, familiares y amigos; de tal manera que permite ser dañada continuamente con el objetivo de no ser abandonada, juzgada o castigada. De ahí se deduce el por qué la paciente se percibe “poco suficiente” para recibir el afecto de quienes la rodean, presentando sentimientos de culpa constantes. El vínculo desarrollado en su infancia la lleva a conformar una personalidad con rasgos oral-dependientes, especialmente con sus objetos significativos, especialmente en su relación de pareja en la cual ella se muestra pasiva y receptora de agresiones.

La relación que mantiene actualmente tuvo una duración de 7 años más 1 año, en donde no son novios y están en constante contacto, buscándose y abandonándose. Cada vez que siente que su pareja se aleja de ella tiene crisis de ansiedad, sentimientos depresivos y abandona sus actividades. Sin duda acude porque sufre con esta situación, pero no desea abandonar la dinámica que está establecida entre ella y su pareja teniendo deseos de reanudar la relación al cambiar ella.

Objetivo general de investigación. Diseñar, implementar y evaluar una intervención terapéutica con base en el modelo de investigación circular para estudio de un caso único, desde la perspectiva psicoanalítica para tratar efectivamente la reedición de los vínculos establecidos con los objetos primarios en las situaciones de pareja y así poder lograr un cese de la compulsión a la repetición.

Objetivos específicos de investigación

- Diseñar una intervención terapéutica con base en el modelo de investigación circular para estudio de un caso único, desde la perspectiva psicoanalítica para tratar efectivamente la reedición de los vínculos establecidos con los objetos primarios en las situaciones de pareja y así poder lograr un cese de la compulsión a la repetición.
- Implementar la intervención terapéutica con base en los objetivos de intervención designados a través de la evaluación de la problemática del paciente, así como de su motivo de consulta, todo ello enmarcado dentro del enfoque psicodinámico.
- Evaluar la efectividad de la intervención terapéutica por medio del cumplimiento del diseño de la intervención terapéutica, los objetivos terapéuticos planteados, la evaluación de las funciones yoicas y el atendimiento del motivo de consulta del paciente.

Instrumentos de diagnóstico

1. *Historia clínica psicológica*. González (como se cita en Gutiérrez, 2017), describe el instrumento como: “Un método sistemático con el fin de recabar la información necesaria para obtener un diagnóstico claro en función de los datos que aparecen del estado actual de la personalidad del sujeto, que permite diseñar estrategias de tratamiento y un pronóstico” (p. 48).

2. *Examen mental*. “Procedimiento en formato jerárquico, que explora el estado mental de la persona valorando las principales áreas de funcionamiento: Orientación (tiempo, espacio y persona), atención, percepción, emociones y afectos, patrones de pensamiento, conducta volitiva y habilidades cognoscitivas, entre otras” (Heredia, Santaella y Somarriba, 2012, p. 10).

3. *Evaluación de las funciones yoicas*. “Ofrece una base sistemática para la conceptualización de la analizabilidad de un paciente y de la planeación del posible tratamiento. Permite la evaluación del grado de funcionamiento, integración y coherencia de las funciones yoicas” (Vázquez, 2001, p.185).

Técnicas psicoterapéuticas de diagnóstico

1. *Entrevista diagnóstica*. “Las entrevistas orientadas a establecer un diagnóstico posterior sobre un paciente ante un problema que se consulta. Suele ir posteriormente acompañada de otros instrumentos de evaluación que permiten contrastar lo recogido en la entrevista” (La entrevista psicológica, 2011). Se utiliza para conocer los síntomas, signos y hechos de la vida del paciente, el análisis de los conflictos y las causas de enfermedad o desequilibrio para poder llegar a una primera impresión sobre la situación del estado psíquico del sujeto.

2. *Observación clínica*. Sierra y Bravo (como se cita en Díaz, 2011), la define como: “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente”. La observación clínica puede ser en ciertos momentos una observación concentrada y en otros momentos observación flotante.

Procedimiento

Después de la entrevista inicial con la paciente y el recabado de los datos y la historia clínica, se realizó el diagnóstico, en base de ello se diseñó la intervención. El recabado de los datos se dio mediante el registro de las sesiones individuales, así como el análisis de cada sesión.

Diseño. Esta investigación se realizó con el método de estudio circular de un solo caso (González, 1997), de corte cualitativo, enmarcado en una terapia individual dentro del modelo Psicoanalítico. Como mencionan Hernández Sampieri, Fernández, y Baptista, P. (2014):

“En la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación, que guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto” (p. 9).

Lo sustancial en este tipo de investigaciones es la vivencia intersubjetiva, así la investigación psicoanalítica está regida por la observación flotante, la transferencia y contratransferencia, los procesos inconscientes, la tendencia a la repetición de patrones y la determinación del individuo basada en la manera del establecimiento de sus primeras relaciones interpersonales. Por ello el reporte de los hechos se hace en base a los términos personales, de tipo cualitativo que se basan en la relación analista-analizado, todo ello dentro del encuadre terapéutico, el cual determinará, aislará y controlará las variables (Laverde, 2008).

Resultados de la evaluación diagnóstica

Impresión diagnóstica. Se hipotetiza en base a las primeras sesiones y a la realización de la evaluación de las 12 funciones yoicas según el modelo de Bellak (1968, 1973), que las relaciones con figuras parentales están caracterizadas por vínculos ambivalentes, en los que sus necesidades afectivas son en unos casos ignoradas y en otros atendidas, fluctuando entre el acercamiento y el abandono que es el que se describe como apego ansioso ambivalente. Estas relaciones son la reproducción de sus lazos de apego con sus vínculos primarios (padre, madre y hermanos), con quienes ha mantenido un vínculo aleatorio que por consiguiente la mantiene en una búsqueda constante de afecto y aceptación la cual conlleva una actitud oral.

Esta búsqueda de afecto y aceptación se focaliza en personas con características similares a las de sus objetos primarios desencadenando esto mismo la imposibilidad de logro de su objetivo y de la satisfacción de sus necesidades, dando lugar a que se le dificulte en alto grado el alejarse de las personas que reeditan este tipo de vínculo en una compulsión a la repetición de la que no es consciente. Al no sentirse merecedora de afecto y con una baja significativa en su confianza básica, se comporta de forma complaciente tanto con su pareja como con las personas que la rodeen reprimiendo su enojo. Presenta sentimientos de tristeza, ansiedad y llanto descontrolado cada vez que siente que se le abandona y le sobreviene una sensación de “ahogo en el pecho”; Estos síntomas se desencadenan cuando percibe que puede ser abandonada.

La culpa que siente por no lograr ser suficientemente querida y aceptada la vuelve contra sí misma en un mecanismo de defensa que exacerba su problemática y la perpetua en un estado depresivo y sin salida: “si me alejo de él, sufro, siento que me ahogo, estoy triste y no quiero salir a ningún lado”, así mantiene la relación constante, a pesar del sufrimiento que le causa.

Intervención

Se trabajó desde las líneas teóricas del vínculo, en especial desde la teoría kleiniana (1957) que nos permiten describir adecuadamente la vivencia de la paciente basándonos en las relaciones objetales donde se explica la introyección de objetos buenos o malos que regulan así la interacción con los otros. Se toma en cuenta a Margaret Malher (1972) por la necesaria explicación de la simbiosis-individuación y la angustia resultante de la separación o de la vinculación deficiente ayudándonos a dar explicación al conjunto de fenómenos psíquicos que ocurren en la paciente y que están unos con otros íntimamente ligados, como lo son la angustia que experimenta cuando su expareja o su padre, familia o amigos rompían con la simbiosis que se establecía.

Objetivo general de la intervención. Lograr la translaboración siendo ésta el cese de la compulsión a la repetición del patrón de apego ansioso-ambivalente que afecta negativamente tanto la relación de pareja como las relaciones afectivas de la paciente.

Objetivos específicos de la intervención

1. Establecimiento de Rapport, alianza terapéutica y contrato terapéutico. Identificar el motivo de consulta manifiesto y latente. Construcción de historia clínica e impresión diagnóstica.
2. Traer a la conciencia la conexión existente entre el vínculo con sus figuras parentales, especialmente con su padre y la pareja actual. Trabajar en la relación con su expareja y el vínculo ambivalente establecido.
3. Reparación de figuras objetales, promoviendo la introyección de un objeto bueno y de confianza básica.
4. Intervención en etapas del desarrollo psicosexuales.
5. Trabajar con el fortalecimiento de las funciones yoicas pertinentes para el logro del objetivo general de la psicoterapia.
6. Lograr la translaboración. Evaluación de los efectos del proceso terapéutico percibidos por la paciente.

Instrumentos y técnicas de intervención

Instrumento

1. *Entrevista (o sesión) terapéutica.* Es una forma de entrevista abierta que toma en consideración la esfera emotiva en la interacción entre paciente y terapeuta y se sirve, no sólo del lenguaje verbal, sino asimismo de las modalidades expresivas no verbales.

Técnicas de intervención psicoanalíticas

1. *Asociación libre*. “Método que consiste en expresar sin discriminación todos los pensamientos que vienen a la mente, ya sea a partir de un elemento dado (palabra, número, imagen de un sueño, representación cualquiera) o de forma espontánea” (Laplanche y Pontalis, 1996, p. 35).
2. *Atención flotante*. También llamada atención parejamente flotante, es la manera como el analista debe escuchar al analizado, “no debe a priori, conceder un privilegio a ningún elemento del discurso de éste, lo cual implica que el analista deje funcionar lo más libremente posible su propia actividad inconsciente y suspenda las motivaciones que habitualmente dirigen la atención” (Laplanche y Pontalis, 1996, p. 37).
3. *Establecimiento de conexiones*. Dirigido a que el paciente aprenda a conectar sus afectos con el material, su vida infantil con su conducta actual, o insights de otras sesiones, permitiéndole establecer conexiones entre presente y pasado, lo infantil y lo adulto, y en cuanto al origen de sus problemas, para promover el cambio y planear el futuro (González y Rodríguez, 2008, p. 361).
4. *Informar*. “Técnica que brinda sostén rápido y concreto a aquellos pacientes que necesitan un equilibrio emocional tan rápidamente como sea posible” (González y Rodríguez, 2008, p. 360).
5. *Interpretación de sueños*. Técnica en el tratamiento analítico que brinda significados a los sueños y, “tiene que ver con un material ya interpretado por quien lo soñó en la elaboración secundaria, que confiere una cierta coherencia a los elementos producidos por el trabajo del sueño” (Galimberti, 2002, p. 630).
6. *Preguntar*. “Preguntas que permiten dirigirse a los puntos confusos del material para llegar a hacerlos claros” (González y Rodríguez, 2008, p. 359).
7. *Recapitular*. “Útil en periodos de crisis, se hace una recapitulación para proporcionar estructura y apoyo provisional, y permite al paciente establecer relaciones de causa-efecto, lo cual favorece su capacidad de juicio” (González y Rodríguez, 2008, p. 361).
8. *Reflejar*. “Tarea fundamental de cualquier psicoterapeuta poder comunicar al paciente lo que se observa, lo que se siente. El analista debe observar la comunicación no verbal del paciente para ver si está en consonancia o discordancia con lo que relata” (González y Rodríguez, 2008, p. 360).
9. *Sugerir*. “Corresponden a las técnicas de apoyo, y pueden ser el inicio para luego provocar el insight, sin embargo, es mejor restringir las sugerencias o puntos de vista personales ya que llevan a la sugestión” (González y Rodríguez, 2008, p. 361).

Técnicas resistenciales

1. *Aclaración*. Es la intervención, no cuestionadora y no esperada por el paciente, que pretende organizar el material verbal, y a veces no verbal, que él ha proporcionado para descubrir el grado de entendimiento o confusión respecto a lo que permanece poco claro (González y Rodríguez, 2008, p. 363).
2. *Confrontación*. Intervención que dirige la atención del paciente hacia situaciones, pensamientos, relaciones o afectos escindidos. Señala también

los aspectos de la interacción que parecen indicar un funcionamiento conflictivo y, por tanto, la presencia de operaciones defensivas, representaciones contradictorias del self y de los objetos (González y Rodríguez, 2008, pp. 363-364).

3. *Interpretación*. “Deducción, por medio de la investigación analítica, del sentido latente existente en las manifestaciones verbales y de comportamiento del sujeto” (Laplanche y Pontalis, 1996, p. 201).
4. *Translaboración*. “Es el trabajo psicológico que se hace después de obtenido un insight y que conduce a un cambio estable de comportamiento y actitud” (González y Rodríguez, 2008, p. 360).

Tabla 1. Diseño de la intervención

Fase	Objetivo terapéutico de la fase	Actividades realizadas	Técnicas utilizadas	Número de sesiones
A	Diagnóstico Establecimiento de Rapport, alianza terapéutica y contrato terapéutico, motivo de consulta manifiesto y latente. Construcción de historia clínica e impresión diagnóstica.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de rapport, alianza y contrato terapéutico. • Identificación del motivo de consulta manifiesto y latente. Construcción de historia clínica e impresión diagnóstica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Preguntar • Asociación libre 	5 (1, 2, 3,11,12)
B	Intervención en: Toma de conciencia de la conexión entre figuras parentales y la pareja. Trabajo en la relación con su expareja y el vínculo ambivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer conscientes los motivos que desencadenan la compulsión a la repetición, respecto a la pareja. • Hacer conciencia de los momentos en que sus padres fueron ambivalentes. • Trabajar con la idealización de la pareja. • Búsqueda de las características que posee su expareja. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar • Informar • Reflejar • Establecer conexiones • Describir a su expareja y después compararlo con las características de su padre. • Asociación libre • Translaboración • Interpretación de sueños 	14 (4,5,6,7,9, 11,14, 15,16,18, 19,20,21,27)

C	Intervención en: Reparación de figuras objetales.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con sus sentimientos de “insuficiencia” ante sus padres. • Búsqueda de los momentos en los cuales ella fue “la consentida” de sus padres. • Traer a la conciencia los aspectos positivos de la relación con sus padres. • Conocimiento de las condiciones de vida y crianza de ambos padres, por las cuales establecieron una crianza semejante con ella. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar • Informar • Reflejar • Confrontar • Recapitular • Asociación libre <ul style="list-style-type: none"> • Translaboración 	4 (21,26,27,32)
D	Intervención en: Etapas del desarrollo psicosexuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Atenuar los rasgos orales-dependientes por medio de la promoción del establecimiento de límites en sus relaciones interpersonales y la búsqueda de la autonomía. • Promoción de actitudes autónomas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar • Asociación libre • Sugerir <ul style="list-style-type: none"> • Translaboración 	7 (11,12,13,22,23,25,27)
E	Intervención en: Fortalecimiento de las funciones yoicas pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de sus características como persona. • Realizar una coerción del self de la paciente. • Fortalecimiento de la autoestima, para anular sus sentimientos de minusvalía e insuficiencia. • Anulación del mecanismo de defensa de la vuelta contra sí misma. • Lista de lo que merece y no de 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar • Interpretar • Asociación libre • Translaboración 	17 (5,8,10,11,12,13,15,16,17,18,21,22,23,25,26,27,33)

		<p>las relaciones interpersonales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento del sentido de realidad y el juicio. 		
F	<p>Evaluación Logro de translaboración, efectos del proceso terapéutico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generar un cese de la compulsión a la repetición del establecimiento de los vínculos dañinos del paciente. • Fortalecer los aspectos positivos logrados por el paciente durante el proceso terapéutico. • Evaluar los efectos del tratamiento en la paciente mediante el cese a la transferencia. • Establecer un nuevo objeto del deseo, en cuanto a la pareja que posea características positivas. Identificar al observar parejas las características positivas o negativas según sea el caso. • Evaluación de las funciones yoicas de la paciente, contrastando el estado actual con el estado al comienzo de la psicoterapia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar • Reflejar • Asociación libre • Empatía 	<p>6 (29,30,31,32, 33,34)</p>

Resultados

Historia clínica

Descripción del problema actual

- a) *Inicio y curso*: Tuvo una conversación con su exnovio donde experimentó crisis de ansiedad, él le recomendó que tomara terapia. A raíz de ese incidente cada vez que siente que se le puede abandonar presenta crisis de ansiedad, síntomas depresivos y desánimo.
- b) *Nivel de padecimiento autopercebido*: Alto.
- c) *Descripción detallada de las áreas implicadas*:
 - Cognitiva: Piensa que no es merecedora de afecto ya que tiene defectos grandes, cree que las personas pueden herirla y que es normal permitirlo, además de que no puede hacer ciertas actividades si no está acompañada de otras personas, piensa que no puede ponerle límites pues la abandonarían.
 - Afectiva: Tono afectivo triste, se siente así la mayor parte del tiempo.
 - Somática: Presenta crisis de ansiedad que no le permiten respirar desencadenadas por las sensaciones de abandono.
 - Conductual: Se satura de actividades para mantenerse ocupada y no pensar en su expareja.
 - Interpersonal: Sus relaciones interpersonales están caracterizadas por vínculos ambivalentes, en ocasiones satisfacen sus necesidades y en otras son ignoradas, ella se comporta con dependencia y sumisión ante los demás por lo que permite ser maltratada.

Historia personal

- a) *Etapas pre, peri y postnatal*: Su madre se dio cuenta del embarazo hasta que tenía 5 meses. La paciente nació a término sin ninguna complicación mediante parto natural. Su padre tuvo que viajar antes de que naciera y ya que la fecha de parto estaba programada para una semana después él no estuvo presente en el nacimiento. La madre de Lucía no le comenta nada, al regresar de su viaje se da cuenta de que Lucía está en el cunero.
- b) *Infancia*: Califica su infancia como buena, tuvo amistades y se desarrolló cognitivamente y motrizmente conforme a su edad, aunque era molestada constantemente por su hermano, y él se comportaba muy frío, existiendo cumpleaños en los cuales no la felicitó. Era una niña calmada y obediente.
- c) *Adolescencia*: Su adolescencia fue difícil pues existía un grupo de chicas de 3er año que la molestaban constantemente, la llamaban “machorra” o “zorra” por juntarse con los chicos con los que estas jóvenes querían salir. Tenía a su vez algunas relaciones conflictivas en casa con sus hermanas, su hermano seguía siendo indiferente con ella y su padre se aleja y deja de ser cariñoso.
 - Crianza por parte de: Los padres y su hermana mayor.
- d) *Juventud*: En la preparatoria es cuando conoce a su exnovio con quien inicia la relación de varios años. Se muestra más rebelde a los deseos de sus padres y experimenta varias peleas con ellos.

e) *Adulthood:*

- Hábitos de sueño: Cuando se siente deprimida duerme durante toda la tarde y evita salir, algunas veces tiene insomnio, pero en general duerme bien.
- Hábitos e intereses: Gusta mucho de acudir a su academia de danza y sobre todo de realizar deportes.

Historia escolar

Inicio la escuela a la edad de 3 años. La relación con sus maestros ha sido estable en todos los niveles educativos. Su desenvolvimiento académico ha sido bueno. Actualmente a pesar de mantener un desempeño escolar normal, en ocasiones falta a clase cuando se siente desanimada por los problemas con su expareja.

Historia familiar

a) *Familiograma:*

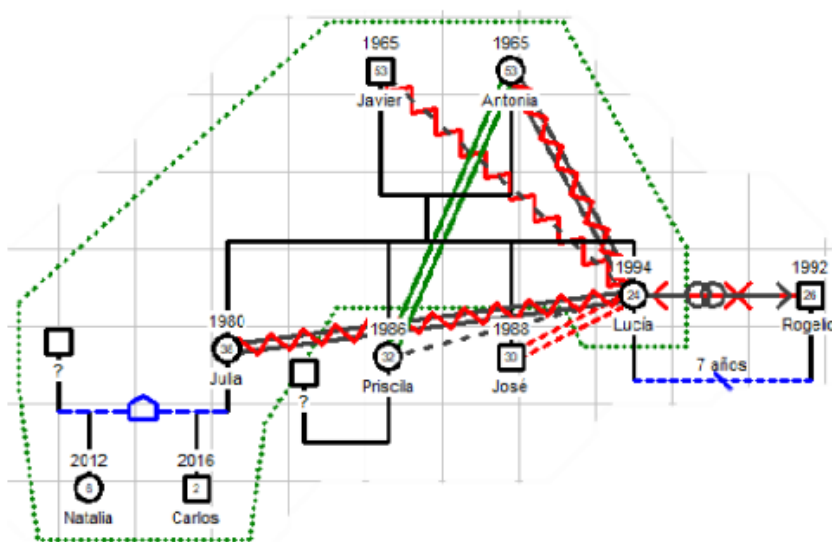


Figura 1. Familiograma

Dinámica familiar: Su madre es técnica en enfermería, pero ahora se dedica a las tareas del hogar. A pesar de afirmar que es cercana a ella en ocasiones su madre ha tenido actitudes agresivas hacia Lucía. Su padre es profesor de matemáticas en una secundaria y es quien mantiene económicamente su casa. La relación con su padre es ambivalente, ella lo quiere mucho, pero le teme a la vez porque es rígido y quiere demostrarle que puede ser autosuficiente con su trabajo y su carrera. Su hermano Roberto está viviendo en Europa, con él durante gran parte de su vida mantenía una relación conflictiva donde él siempre la desplazaba y la trataba con desprecio, hace 2 años viajan juntos a Europa y es ahí donde él le pide perdón por todas las veces que la trato mal, María su hermana está casada y es la favorita de su madre, también mantiene una relación lejana con ella y tuvo rencillas en la adolescencia, finalmente su hermana mayor y ella se llevan bien, las dos estudiaron psicología y es ella quien siempre la traía cargando de pequeña, aunque

siente que era como “su juguetito”, una muñeca a la cual vestir y arreglar, los problemas con su hermana han sido porque no hace lo que su hermana espera.

Antecedentes médicos

- a) *Antecedentes psicológicos*: Hace 2 años acudió a terapia ya que presentaba ataques de ansiedad.
- b) *Antecedentes psiquiátricos*: No ha asistido a atención psiquiátrica.

Historia laboral

Trabaja como maestra de danza desde hace 2 años y se lleva bien con sus compañeras de trabajo y con su jefa, quien siempre le reconoce sus logros como maestra de baile.

Antecedentes psicosexuales

- a) *Vida psicosexual*: Ha mantenido relaciones sexuales con Rogelio desde la preparatoria con quien inició su vida sexual. Tuvo otras parejas heterosexuales ocasionales. Lucía se denomina bisexual a pesar de que nunca ha mantenido una relación sentimental con alguna mujer.
- b) *Historia de pareja*: La relación con Rogelio duró 7 años, desde el inicio de la preparatoria hasta la actualidad. Terminaron 4 veces, la primera vez él le fue infiel así que ella decidió terminar la relación y estuvieron separados 3 meses, después regresaron y él volvió a serle infiel, terminaron y estuvieron 4 meses sin estar juntos, volvieron de nuevo y ella encontró conversaciones extrañas con la prima de él así que decidió terminar nuevamente. Al regresar de nuevo ella no se sentía a gusto con él por estas infidelidades y se comportaba fría, se peleaban mucho y su estado de ánimo no ayudaba a la relación, así que él decidió que lo mejor sería darse un tiempo, ella estuvo de acuerdo ya que lo veía “demacrado”. Entre los meses que estuvieron separados ella y él tuvieron distintas relaciones.

Discusión y conclusiones

Los cambios logrados en la paciente fueron el resultado de las intervenciones terapéuticas pertinentes, sin embargo, el cambio en las conductas de los pacientes no es la finalidad de las intervenciones psicoanalíticas. La finalidad última del método psicoanalítico es el conocimiento de la verdad, es decir el conocimiento de uno mismo y el por qué y para qué de nuestros actos, sentimientos y vivencias, hacer consciente lo inconsciente (Cordova, 2014). Con este conocimiento el paciente decidirá si realiza o no cambios en sus actitudes, pensamientos y conductas, sin embargo, los cambios suscitados se dieron como respuesta a la toma de conciencia total de la paciente sobre el problema sostenido y su deseo de erradicar el sufrimiento psíquico obtenido. Es por ello por lo que se llegó a la translaboración, es decir el cese a la compulsión a la repetición.

La reparación de las figuras objetales juega un rol trascendental en la intervención psicodinámica. Cuando la persona se ha sentido vulnerada por sus objetos de amor primigenio crea una autoimagen de sí misma disminuida, en donde

no se considera merecedora de amor y cuidado afectando a su vez las relaciones futuras y el bienestar de la persona, como lo menciona Lucía quien sentía que “nunca había sido el orgullo de papá”, “nunca había sido suficiente”. Cuando se logra visualizar las heridas causadas por los objetos, es necesario a su vez trabajar en reparar la imagen dañada de éstos, para así reparar a la persona y permitir que su energía psíquica este a disposición de la libido y fortalezca positivamente a la persona. La reparación de las figuras objetales se hizo a través del conocimiento de la vida infantil de los padres, al revisar la historia de vida del progenitor se puede dar cuenta de que éste posiblemente sufrió un paternaje con deficiencias y que expresó su amor tanto como sus habilidades se lo permitieron, sin saber cómo actuar de manera distinta. Así la paciente abandonó la ira y comenzó una reflexión más compasiva acerca de sus padres.

A medida que fueron progresando las sesiones y se trabajaron sus funciones yoicas, especialmente su sentido de la realidad, relaciones objetales, juicio, claridad de pensamiento y mecanismos de defensa, se pudo observar una mayor toma de conciencia tanto de la compulsión a la repetición de carácter desadaptativo como de la relación que ésta tenía con el vínculo que estableció con la figura paterna.

Su progreso fue en aumento de tal manera que Lucía pudo concluir definitivamente con su relación de pareja disfuncional, logró poner límites claros en sus relaciones interpersonales, sus síntomas psicósomáticos y ansioso-depresivos cesaron, los rasgos de personalidad oral-dependiente atenuaron, e incluso alcanzó la translaboración al ya no aceptar otro tipo de relaciones que tenía que tampoco le ofrecían constancia.

Después de analizar y describir este caso clínico podemos resumir a modo de conclusión que los vínculos primarios y las relaciones infantiles con los progenitores son el modelo para seguir en las futuras relaciones de pareja. Como se observa, estas relaciones se reeditan con el objetivo inconsciente de acceder al amor primario siendo éste el de los padres. Mediante el desplazamiento se busca reencontrar el amor que nunca se concretó en el encuentro efectivo, el retorno del amor perdido.

Es de importancia conocer y resaltar el papel del padre en el desarrollo de las niñas y niños para que así contribuyamos a la promoción de una crianza compartida donde ambos progenitores están igualmente comprometidos a realizar una crianza positiva con sus hijos(as), para que las niñas y niños del mañana logren obtener un desarrollo emocional e intelectual satisfactorio, llevándonos así a construir sociedades más justas y eficientes que se alejan de la violencia y los problemas sociales actuales. En definitiva, una vinculación positiva con ambos progenitores comprometidos al mismo nivel es una vacuna para los padecimientos mentales y emocionales que brinda un andamiaje de amor, paz y respeto.

La investigación de este caso en específico abundará en las investigaciones sobre la teoría del apego y los vínculos primarios haciendo énfasis sobre la importancia de la figura paterna como patrón en la reedición de las relaciones futuras de las personas, y en general en la práctica clínica podrá ser base para tratamientos de la misma índole, demostrando así que la terapia de enfoque psicoanalítico es de suma efectividad en los casos donde existe una compulsión a la repetición de las relaciones parentales en la pareja.

Referencias

- Barroso Braojos, O. (2014). El apego adulto: la relación de los estilos de apego desarrollados en la infancia en la elección y las dinámicas de pareja. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 4 (1), 1-25.
- Bellak, L., Hurvich, M. & Gediman H. (1973). *Ego Functions in Schizophrenics, Neurotics, and Normals*. New York: John Wiley & Sons.
- Bellak, L., Meyer E. J., Rosenberg, S., & Zuckerman, M. (1968). An experimental study of brief psychotherapy. In: *An Evaluation of the Results of Psychotherapies*. Edited by S. Lesse. Charles C. Thomas. Springfield, Illinois.
- Bowlby, J. (1969). *Apego y pérdida*, vol. 1: apego. Madrid: Paidós.
- Calvo, M. (2016). El matrimonio, incubadora de la paternidad. *Nuestro tiempo*, 1 (1), 104-111.
- Córdova, A. (2014). *Reparación y su relación con el cambio psíquico en la obra de Melanie Klein (Tesis de maestría)*. Universidad De Chile, Santiago, Chile.
- Cortés, M. de L.; Flores, M. M. y Morales, M. T. (2017). Inteligencia emocional, empatía y la percepción de la crianza parental. En Cortés Ayala, M. de L.; Flores Galaz, M. M. y Morales Manrique, M. T. (Ed.), *Estudios sobre la crianza en México* (pp. 57-98) Mérida, México: Buena Nueva.
- Díaz, L. (2011). *La observación*. (Textos de apoyo didáctico, Universidad Autónoma de México, D.F., México) Recuperado de: http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf.
- Escutia, M.; Robles, E.; Oudhof, H.; Villafaña, L. G. y Garay, J. (2014). Tareas de crianza de padres mexicanos con hijos adolescentes. *Ciencia ergo-sum*, 21 (1), 21-26.
- Freud, S. (1914). *Recuerdo, repetición y elaboración*. Obras completas: Sigmund Freud (Vol. XII, pp. 145-147). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1938). *Esquema del Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- González Núñez, J. de J. y Rodríguez Cortés, M. de P. (2008). *Teoría y técnica de la psicoterapia psicoanalítica*. México: Plaza y Valdes.
- Gutiérrez, R. (2017). *Vejez como crisis: autonomía limitada y culpa por transmisión de vínculo de maltrato*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán, México.
- Heredia, C.; Santaella, G. y Somarriba, L. A. (2012). *Integración de estudios psicológicos. Informe psicológico (Textos de apoyo didáctico)*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México D. F.: McGraw Hill Education.
- Hernández, J. (2012). Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 34 (135), 116-131.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2009). *Mujeres y hombres en México* 13ª ed.
- Klein, M. (1957). *Envidia y gratitud*. Buenos Aires: Paidós.

- Klein, M. (2008). Obras completas de Melanie Klein. El psicoanálisis de niños. Tomo II. México: Paidós.
- La entrevista psicológica. (22 de enero de 2011). Psicocode. Recuperado de: <http://www.psicocode.com/resumenes/5evaluacion.pdf>.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1996). Diccionario de Psicoanálisis. México: Paidós.
- Laverde, E. (2008). Metodología de la investigación: psicoterapia analítica y psicoanálisis. Revista Colombiana de Psiquiatría, 37 (1), 118-128.
- Mahler, M. y Furer, M. (1972). Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación. No. 1: Psicosis infantil. México, D. F.: Editorial Joaquín Mortiz.
- Martínez, J. L.; Fuertes, A.; Orgaz, B.; Vicario, I. y González, E. (2014). Vínculos afectivos en la infancia y calidad en las relaciones de pareja de jóvenes adultos: el efecto mediador del apego actual. Revista Anales de psicología, 30 (1), 211-220.
- Padilla Velázquez, M. T. & González Núñez, J. de J. (2011). Psicoterapia de pareja. 3a ed. México: Clave editorial.
- Paredes, L. y Rosado, G. (2009). Familia y relaciones de género en Yucatán. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Piccone, A. y Passalacqua, A. M. (2010). Algunas observaciones para evaluar las funciones yoicas de realidad con la aplicación de una técnica gráfica. Anuario de investigaciones, 17, 185-194.
- Ramírez, N. (2010). Las relaciones objetales y el desarrollo del psiquismo: una concepción psicoanalítica. Revista de Investigación en Psicología, 13 (2), 221-230.
- Rosado y Rosado, M. (2012). Notas de curso de Terapia de pareja. (Maestría en psicología clínica aplicada). Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán.
- Sarlé, M. (s/f). Trastornos reactivos del vínculo en la primera infancia. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/trastornos_reactivos_del_vinculo.pdf.
- Vázquez García, L. (2001). Manual para la elaboración de una psicodinamia (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, D. F., México.
- Villegas, M. y Mallor, P. (2012). La dimensión estructural y evolutiva en las relaciones de pareja. Acción Psicológica, 9 (2), 97-108.

EDUCAR EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE CON TENDENCIA A LOS PRINCIPIOS Y VALORES DE LA CARTA DE LA TIERRA

EDUCATE IN SUSTAINABLE DEVELOPMENT WITH TREND TO THE PRINCIPLES AND VALUES OF THE LAND OF THE EARTH

María Leticia Moreno Elizalde
Universidad Juárez del Estado de Durango
letymoreno_e@msn.com

Resumen

Para el desarrollo de este estudio se trabajó con estudiantes del noveno semestre que cursan la asignatura de inglés de negocios en la carrera de Licenciado en Administración de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango para medir el impacto que generan nuestras acciones sobre el medio ambiente; para ello se realizó el cálculo de indicadores ambientales como la huella ecológica, la huella de carbono y la huella hídrica. El objetivo general de esta propuesta de intervención es desarrollar una nueva comprensión ambiental en los alumnos con la finalidad de disminuir el impacto ambiental con apego a los principios y valores de la Carta de la Tierra, en la preservación de los recursos naturales, como parte de nuestra responsabilidad social universitaria con el entorno. Se exponen de manera inicial los antecedentes y lineamientos teóricos de la sostenibilidad y la educación ambiental en la enseñanza superior, posteriormente el desarrollo de la propuesta de intervención y se presentan los resultados. Se presentan las conclusiones sobre el papel que pueden jugar las universidades en función de la sostenibilidad desde la responsabilidad social de la universidad.

Palabras clave: impacto, medio ambiente, indicadores, recursos naturales, responsabilidad social.

Abstract

For the development of this study we worked with students of the ninth semester who are studying the subject of business English in the Bachelor of Business Administration of the Faculty of Economics, Accounting and Administration of the Juárez University of the State of Durango to measure the impact that generate our actions on the environment; For this, the calculation of environmental indicators such as the ecological footprint, the carbon footprint and the water footprint was carried out. The general objective of this intervention proposal is to develop a new environmental understanding in the students in order to reduce the environmental impact with adherence to the principles and values of the Earth Charter, in the preservation of natural resources, as part of our university social responsibility with the environment. The background and theoretical guidelines of sustainability and environmental education in higher education are presented initially, then the development of the intervention proposal and the results are presented. The conclusions on the role that universities can play in terms of sustainability from the social responsibility of the university are presented.

Keywords: impact, environment, indicators, natural resources, social responsibility.

Introducción

La educación para el desarrollo sostenible tal como ha señalado la Conferencia de la UNESCO de 2009 en París, ratifica la responsabilidad de las instituciones de educación superior con el desarrollo sostenible. En su declaración se afirma que la educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar los desafíos globales, como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.

Además, la UNESCO establece entre las misiones y valores de la educación superior, los de formar individuos altamente calificados, que participen activa y responsablemente en la sociedad para convertirlos en modelos de responsabilidad individual, basados en un desarrollo productivo y vocacional donde se fundamente en lo social de manera sostenible. Por lo que las instituciones de educación superior deberán introducir la educación ambiental a través de principios éticos, enfocados hacia la gestión responsable de los recursos, para formar futuros líderes que no solo aprendan una profesión, sino que además, entiendan la importancia del respeto de los derechos humanos y la protección del medio ambiente a través de principios éticos, enfocados hacia la gestión responsable de los recursos.

Educar para el desarrollo sostenible debe significar educación para el desarrollo del conocimiento que debe consistir en introducir en el campo de la teoría y de la praxis de los principios, fundamentos y prácticas propias del desarrollo sostenible. En general, se plantea que mediante la educación se puede lograr un futuro mejor; con acciones individuales; es decir, mediante planes y programas que fortalezcan las prácticas ecológicas, beneficiando a los participantes sin negar su esencia, condición y ambiente natural.

En definitiva, en el plano de la educación superior, el paradigma de la sustentabilidad tiene una gran relevancia en relación a su dimensión social, pues es en ella en la que la actividad final de la universidad debe ser orientada: la formación de ciudadanos críticos, con valores éticos que contribuyan a la construcción de un modelo integrador en el que el ambiente no sea visto como algo externo a las sociedades sino como parte de un sistema interrelacionado.

De lo anterior, cabe resaltar que la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango (FECA UJED) como parte de la estructura curricular de la carrera de Licenciado en Administración, ha tomado en cuenta en el diseño curricular, con un enfoque en competencias profesionales, proporcionar a los alumnos una mayor formación en aspectos sociales y ambientales como fundamentos para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, saber, hacer y convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje, como parte de su formación integral (Plan de Estudios Basado en Competencias Profesionales, 2014).

De esta manera, dentro de los ejes transversales se incluyen por un lado, la *investigación* donde se articulan los programas de estudio o unidades de aprendizaje que están orientadas a la indagación desde una mirada compleja de la realidad, con teorías y metodologías propias de la disciplina en grupos multi e interdisciplinarios, con apertura, tolerancia, creatividad, criticidad, visión transdisciplinaria y responsabilidad social, con la finalidad de generar, integrar y/o

aplicar nuevos conocimientos sobre los problemas que afectan a la sociedad. Por otro lado, la *ética y valores*, donde todas las unidades de aprendizaje se convierten en el escenario que propicia la reflexión acerca del desempeño que debe observarse en los egresados en el ejercicio de su profesión. Además, los *derechos humanos* que se han de trabajar en cada disciplina sobre las consideraciones que derivan del respeto a los derechos, a los legítimos intereses y al punto de vista de los beneficiarios de la actividad profesional y la ética social. Finalmente, la *educación ambiental* que ha de llevar a los estudiantes a apropiarse y a desarrollar una conciencia ambiental que les permita vivir y convivir en armonía con su entorno (Plan de Estudios Basado en Competencias Profesionales de la FECA UJED, 2014).

En este marco, la propuesta de intervención se estructura de la siguiente forma: se presenta la introducción, el problema y los objetivos planteados; una revisión teórica mediante la descripción de las declaraciones e iniciativas a nivel internacional de la sostenibilidad y la educación ambiental en la enseñanza superior; así como las diferentes perspectivas de la responsabilidad social universitaria; seguida de la explicación de la propuesta, y los resultados obtenidos. Finalmente, se presentan las conclusiones, las que podrán resultar de utilidad para desarrollar una visión integradora del papel que pueden jugar las universidades en función de la sostenibilidad desde la responsabilidad social de la universidad.

Planteamiento del Problema

El concepto de la responsabilidad social se ha desarrollado con creciente interés dentro de la comunidad mundial durante el último tiempo, por los distintos problemas de la sociedad con respecto a las organizaciones, como falta a la ética, escándalos financieros, corrupción, mala utilización de recursos, entre otros. Es por esto que la responsabilidad social es un concepto que está inserto en la discusión sobre el rol que le compete a todo tipo de organizaciones, esto para intentar disminuir las externalidades negativas que las organizaciones pueden emitir hacia la sociedad, por lo que es importante que la responsabilidad social esté arraigada en las creencias de los futuros líderes de las empresas y sociedad.

Fue desde la Primera Cumbre de la Tierra (1972) que se marcó un punto de inflexión en el desarrollo de la política internacional del medio ambiente y se comenzó a hablar de la responsabilidad social. Luego, en 1987, la Comisión Mundial de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y Desarrollo hizo un llamado para la creación de una nueva carta que anunciara los principios fundamentales para alcanzar el desarrollo sostenible.

Representantes de organizaciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, trabajaron para asegurar la adopción de una Carta de la Tierra durante la Cumbre de la Tierra, celebrada en Río de Janeiro, Brasil, en 1992. Sería en la Conferencia de la ONU sobre el Medio ambiente y el Desarrollo (1992) donde se tomó en consideración a nivel internacional el concepto de desarrollo sostenible en el tiempo, es decir, respeto al desarrollo capaz de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer los recursos para las próximas generaciones.

Por otra parte, en la declaración de Talloires (1990) firmada por rectores de más de cuatrocientas universidades del mundo, junto con la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO (1998), exponen a la década 2005-2014 como la educación para el Desarrollo Sostenible. Asimismo, en

Septiembre de 2015 se llevó a cabo la cumbre del desarrollo sostenible, en el cual se destaca el rol de la universidad para fomentar la sostenibilidad.

Es dentro de este contexto que es importante conocer si las IES en México se han alineado a estas demandas sobre promover la educación ambiental como una herramienta esencial para construir la labor de responsabilidad social universitaria para dar un enfoque de sustentabilidad y crear conciencia que las acciones del presente inevitablemente tendrán repercusiones en el futuro.

Ante esta realidad, se hace necesario que la FECA UJED pueda llevar a los estudiantes a apropiarse y a desarrollar una conciencia ambiental que les permita vivir y convivir en armonía con su entorno; así como integrar la educación ambiental en las aulas para desarrollar un sentido de responsabilidad y participación activa en la resolución de problemas ambientales y en la búsqueda de la sociedad sostenible con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, para la transformación efectiva de nuestra sociedad hacia la solución de problemas (Grothmann y Patt, 2005). De lo anterior se plantean los siguientes objetivos para la presente propuesta.

Objetivo general

Desarrollar una nueva comprensión ambiental en los alumnos con la finalidad de disminuir el impacto ambiental con tendencia a los principios y valores de la Carta de la Tierra, en la preservación de los recursos naturales, como parte de nuestra responsabilidad social universitaria con el entorno.

Objetivos específicos

- Analizar los indicadores ambientales de la huella ecológica, la huella de carbono y la huella hídrica para detectar acciones nocivas para el medio ambiente.
- Fomentar la responsabilidad social universitaria en los estudiantes para contribuir a su formación integral.

Revisión de la literatura

A partir de la Declaración de Río (1992), la educación universitaria y los centros de educación superior comenzaron a ser vistos como un actor clave para proveer soluciones para el desarrollo sostenible y en equilibrio con el entorno, ya que son centros de formación de personas y profesionales para el mundo. En primer lugar, estas comunidades deben inculcar en sus creencias la responsabilidad social, no solo a los alumnos, sino que toda la comunidad debe estar comprometida para que existan resultados reales y duraderos en el tiempo. Igualmente, es importante mencionar que éstas deben contar con un diseño curricular que incorpore y considere los desafíos de la sostenibilidad. En segundo lugar, se deben implementar métodos de enseñanza y aprendizaje que fomenten el desarrollo de actuaciones profesionales responsables (Kaivola & Rohweder, 2007), y en tercer lugar, es fundamental el desarrollo de investigaciones e innovaciones en esta materia ya que el propósito fundamental de una universidad es la creación y transmisión del conocimiento (Hax y Ugarte, 2014).

La Carta de la Tierra es una declaración de principios fundamentales para la construcción de una sociedad global en el Siglo XXI justa, sostenible y pacífica. Busca inspirar en todos los pueblos un nuevo sentido de interdependencia y responsabilidad compartida por el bienestar de la familia humana y del mundo en general. Es una expresión de esperanza y un llamado a contribuir a la creación de una sociedad global, en el marco de una coyuntura histórica crítica. La visión ética inclusiva del documento reconoce que la protección ambiental, los derechos humanos, el desarrollo humano equitativo y la paz, son inter-dependientes e inseparables. Ello brinda un nuevo marco en relación con la forma de pensar acerca de estos temas y de cómo abordarlos. El resultado incluye un concepto más amplio sobre qué constituye el desarrollo sostenible.

Asimismo, la Carta de la Tierra es el producto de conversaciones interculturales llevadas a cabo en el ámbito mundial durante una década, con respecto a metas comunes y valores compartidos. La Carta de la Tierra nos reta a examinar nuestros valores y a escoger un mejor camino. Nos hace un llamado a buscar un terreno común dentro de nuestra diversidad y a elegir una nueva visión ética compartida. Existen diferentes maneras de utilizar la Carta de la Tierra, al igual que para conocer sus valores, de acuerdo con SEMARNAT (2007):

- *Herramienta educativa* para alcanzar una mejor comprensión respecto de aquellas elecciones críticas que la humanidad debe efectuar, y la urgente necesidad de comprometerse con una forma de vida sostenible.
- *Una invitación a individuos, instituciones y comunidades*, para la reflexión interna acerca de las actitudes fundamentales y los valores éticos que dirigen nuestro comportamiento.
- *Catalizador para lograr el diálogo multisectorial*, entre diferentes culturas y credos, con relación a la ética global y el rumbo que está tomando la globalización.
- *Un llamado a la acción* y como un lineamiento hacia una forma sostenible de vida que pueda exhortar al compromiso, la cooperación y al cambio.
- *Marco de valores* para crear políticas y planes para el desarrollo sostenible en todos los ámbitos.
- *Instrumento para diseñar códigos profesionales de conducta* que promuevan la responsabilidad, y para evaluar el progreso en marcha hacia la sostenibilidad dentro del sector de los negocios, las comunidades y las naciones.
- *Instrumento de ley blanda* que proporcione una base ética para el establecimiento progresivo de normas jurídicas ambientales y del desarrollo sostenible.

Por ello, en 1994, el Consejo de la Tierra y la Cruz Verde Internacional, conjuntamente con el gobierno holandés, retomaron el movimiento de la Carta de la Tierra con la intención de impulsarlo con base en esfuerzos anteriores y para reunir a los actores clave de nuestra sociedad. En 1997 se formó una Comisión de la Carta de la Tierra con el fin de supervisar el proyecto y la redacción de este documento. En ese mismo año, durante la conclusión del Foro de Río+5, celebrado también en Río de Janeiro, la Comisión de la Carta de la Tierra emitió una versión final del documento en marzo de 2000.

Por otra parte, Vallaeys (2012) señala que el desarrollo sostenible es el resultado de la intersección de tres sistemas integrados: por la eficacia económica, la exigencia ecológica y la solidaridad social. Sin embargo, el autor advierte que la universalización del modo de vida actual difiere mucho de esta intersección, lo que ya ha puesto en riesgo a nuestra generación y ha aumentado la posibilidad de que no haya un futuro para las generaciones que vienen y comenta: “Somos una especie inmoral... no es, nuestro comportamiento, pone en riesgo a las generaciones que están por nacer”.

Por lo anterior es relevante mencionar que la verdadera crisis, es la crisis medio ambiental, y está causando que el ser humano se vuelva enemigo del ser humano, todos debemos vivir en el mismo planeta, pues el planeta cada vez está a menos capacidad de soportar la extracción de recursos; en este sentido, el mismo autor afirma: “utilizamos los recursos de un planeta y medio, y ese medio planeta, no lo tenemos, entonces estamos dejando un legado fantasma a las nuevas generaciones” (Vallaeys, 2012).

Además, Vallaeys (2012) señala que existe una representación gráfica de la desigualdad en la división de la riqueza, desarrollada por el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) llamada “La copa de champán”, como muestra la figura 1. Cada banda horizontal hace referencia al 20% de la población mundial, el 20% más rico se come un 62% de la riqueza mundial y el 20% mas pobre un 3.6%.

La repartición de la riqueza en el mundo es escandalosamente desigual

(Esquema de la copa de « champagne »)

El desigual desarrollo de los 177 países que componen el planeta es un hecho escandaloso. De todos los grandes problemas que tiene la humanidad (el peligro ecológico, la dominación masculina, las carencias de la democracia, los conflictos étnicos, etc.), el desarrollo desigual es el mas grave

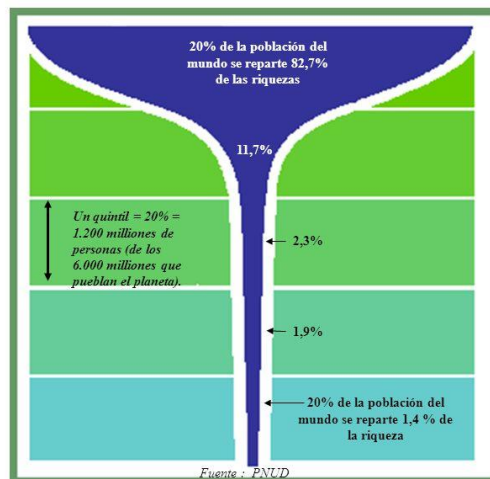


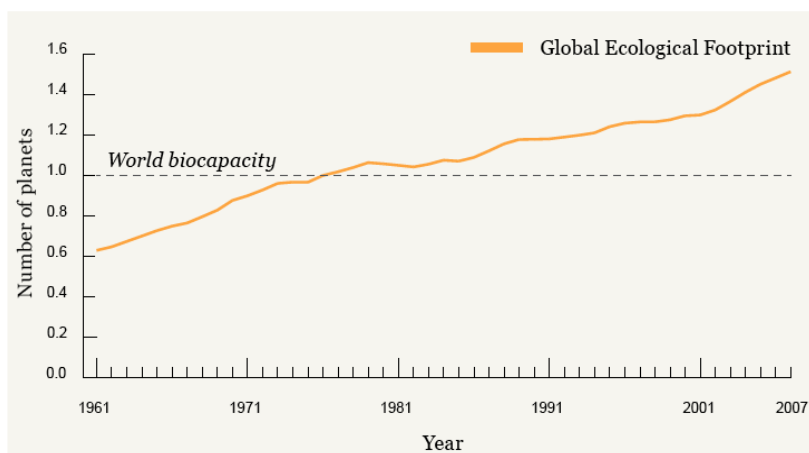
Figura 1
La copa de champán de la desigualdad tomado de Vallaeys (2012)

Por ello afirma el autor que la desigualdad de sostenibilidad y huella ecológica son sistemáticas y van de la mano. Particularmente, en el concepto sistémico, el desarrollo humano debería dirigirse a la zona de sostenibilidad, en la cual deberían agruparse todos los países. Pero la realidad es que los países pobres aunque son sostenibles no viven bien ni tienen un buen índice de desarrollo humano. Los países emergentes están alcanzando alto nivel de desarrollo humano,

pero están saliendo de la zona de sostenibilidad. En el caso de los países ricos, hace mucho tiempo que dejaron de lado el significado y el objetivo de la huella ecológica sostenible.

De igual forma, de acuerdo al Living Planet Report de la WWF (2010) no existe una evidencia de convivencia en la llamada Huella Ecológica Global. La biocapacidad mundial ha sido rebasada “En este índice que calcula en ‘cantidad de planetas Tierra’, la presión que el humano ejerce sobre su medio, hoy en día la humanidad utiliza los recursos de un planeta y medio, como muestran las figuras 2 y 3.

LA HUMANIDAD UTILIZA HOY LOS RECURSOS DE UN PLANETA Y MEDIO



Fuente: *Living Planet Report* WWF, 2010

Figura 2
Living Planet Report de la WWF (2010) tomado de Vallaey (2012).

Por tanto, Vallaey (2012) manifiesta que si todo el mundo fuera francés, utilizaría los recursos de dos planetas y medio; si fuera norteamericano, utilizaría cinco; pero si todo el mundo fuera de Burkina Faso, África, utilizaría 0.2 partes del planeta; entonces seríamos sostenibles.

En este sentido, el autor subraya sobre la racionalidad de la humanidad como una especie inmoral que ha puesto en riesgo el desaparecer a las generaciones del futuro; ante esta cruda afirmación, también plantea que la universidad forme profesionales ética y socialmente responsables bajo la reciente norma ISO 26000, y evolucione en su papel público vigilando que el saber se use en beneficio de la sociedad.

Así, Vallaey (2012) plantea que la universidad forme profesionales ética y socialmente responsables bajo la reciente norma ISO 26000, y evolucione en su labor pública vigilando que el saber se use en beneficio de la sociedad. En este contexto entra el poder de la Universidad para formar ciudadanos, que como individuos se pregunten de qué son responsables en lo particular, y de qué son responsables como parte de la sociedad.

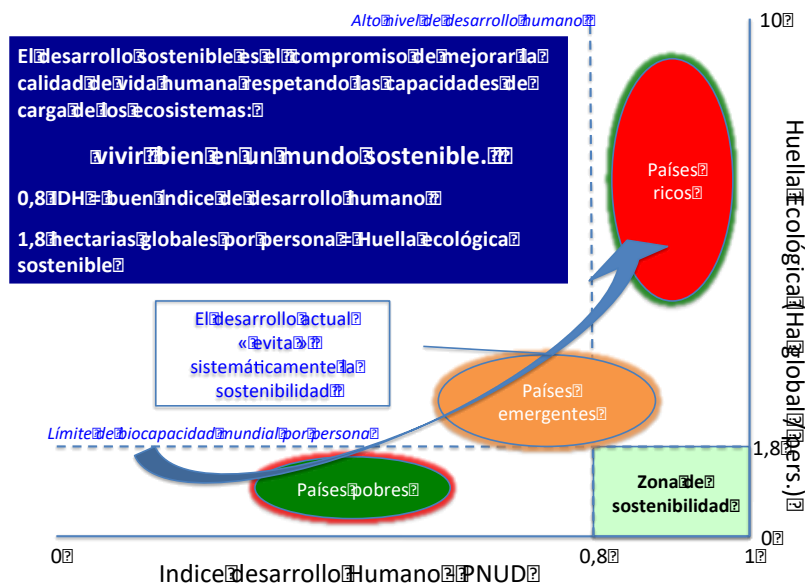


Figura 3
Índice Desarrollo Humano – PNUD tomado de Vallaeys (2012).

Así que asegura el autor que nuestra responsabilidad es cobrar conciencia de lo que hacemos, y de lo que no hacemos. Es a fin de cuentas, tener y actuar con Responsabilidad Social. Existe un buen comienzo para actuar, y es que la definición y acciones derivadas de la Responsabilidad Social ya están aprobadas en la norma ISO 26000 que se firmó en septiembre de 2010 por 90 países y 40 organizaciones internacionales o regionales, y que además no se limita sólo a los negocios, sino que se amplía a cualquier otra organización.

La Responsabilidad Social de acuerdo a esta norma, ahora se define como la responsabilidad de una organización por los impactos de sus decisiones y actividades, esto incluye productos y servicios, esfera de influencia y responsabilidad en la cadena de producción, en la sociedad y en el medio ambiente. Todo esto a través de una conducta ética que debe cumplir con favorecer al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad; tomar en cuenta las expectativas de las partes interesadas; cumplir con las leyes y ser compatible con las normas internacionales de conducta; y ser integrada en la totalidad de la organización y puesta en práctica en todas sus relaciones (Vallaeys, 2012).

Por otra parte, Vallaeys (2014) señala tres dimensiones de la ética: en la primera dimensión está la persona como actor, y la Bondad como su acción; la segunda dimensión corresponde a la Justicia, y es llevada a cabo en la sociedad; sin embargo, en la ética de tercera dimensión se incluye a las anteriores más el componente de Sostenibilidad, cuya acción depende de la persona y la sociedad, es decir, de la especie humana. A través de estas tres dimensiones de la ética, se logra la responsabilidad moral en el eje de primera dimensión; se logra la responsabilidad jurídica en la segunda dimensión; y en el eje de la tercera dimensión, es donde se logra la Responsabilidad Social, como muestra la figura 4.

Ética en « 3 D »	1 ^{era} dimensión: Auto-ética	2 ^{da} dimensión: Socio-ética	3 ^{ra} dimensión: Antropo-ética
Tipo de deber	Virtud	Justicia	Sostenibilidad
Sujeto del deber	Persona	Comunidad	Humanidad
Objeto del deber	El acto	La ley	El mundo
Tipo de responsabilidad	Responsabilidad moral (personal)	Responsabilidad jurídica (singular)	Responsabilidad social (asociativa)
Marco de obligación	La conciencia	El Estado	La obligación mutua
Generador de responsabilidad	La vulnerabilidad	El acto ilegal	El impacto negativo
Regulador	Deber (autorregulación)	Derecho (hetero-regulación)	Gobernanza (co-regulación)

Figura 4
Virtud, Justicia y Sostenibilidad - Las 3 Dimensiones de la Ética tomado de Vallaey (2014).

De igual forma, Vallaey (2014) plantea una ética de responsabilidad social para la sostenibilidad basada en la virtud y en la justicia. Todos nosotros desde nuestra posición debemos ponernos de acuerdo para contribuir en pro a salvar la situación de insostenibilidad. Además, el autor sugiere que las empresas en la actualidad, no obstante la competitividad y rivalidad entre ellas, deberían tomar la opción de unir fuerzas para generar sostenibilidad. También menciona que hay un tercer actor entre la disputa de uno y otro, se trata de los espectadores, aquellos quienes observan la situación que acontece y están en capacidad de manifestarlo con argumentos que concienticen.

Desarrollo de la Propuesta de Intervención

Esta propuesta propone impulsar una educación con responsabilidad social que genere actitudes y comportamientos con ética global y prepare para la toma de decisiones fundamentadas (Aikenhead, 1985) dirigidas al logro de un desarrollo culturalmente plural y físicamente sostenible (Delors, 1996). Parte importante es llevar a cabo una sensibilización de los alumnos, hacerlos conscientes del gran impacto que generan nuestras acciones sobre el medio ambiente, para ello se hizo un cálculo de los siguientes indicadores ambientales:

- La huella ecológica, que es un indicador del impacto ambiental generado por la demanda humana que se hace de los recursos existentes en los ecosistemas del planeta, relacionándola con la capacidad ecológica de la Tierra de regenerar sus recursos.
- La huella de carbono, que es una de las formas más simples que existen de medir el impacto o la marca que deja una persona sobre el planeta en su vida cotidiana. Es un recuento de las emisiones de dióxido de carbono (CO₂), que son liberadas a la atmósfera debido a nuestras actividades cotidianas o a la comercialización de un producto.

- La huella hídrica, que es una forma de medir el impacto de las actividades humanas en relación a los recursos de agua. Para calcular este concepto hay que sumar el agua que utiliza cada persona para sus diversas actividades y con la que se producen los bienes y servicios que consume, ya que los procesos productivos tienen implícito un consumo importante de agua.

Una vez sensibilizados los alumnos con el impacto que generan nuestras acciones, los estudiantes elaboran una lista de las actividades y seleccionan una de ellas, la que tenga un mayor impacto ambiental y que sea factible de cambiar o eliminar para reducir su huella ecológica, híbrida y de carbono; por lo que durante la medición de sus huellas ecológica, híbrida y de carbono, el alumno incorporará de forma definitiva un cambio en su vida cotidiana en beneficio de nuestro medio ambiente.

Para el desarrollo de esta propuesta de intervención fue necesario tomar en cuenta las recomendaciones y observaciones de diferentes profesores investigadores en torno a diferentes temas de una forma interdisciplinar: ética social, desarrollo humano sostenible, gestión social de las organizaciones, gobernanza, derechos humanos, la norma ISO 26000, biocapacidad, etc; así como el apoyo de maestros en las materias de matemáticas, estadística, economía, y metodología de la investigación, para llevar a cabo el análisis de la huella ecológica, híbrida y de carbono de sus actividades, facilitando su aprendizaje basado en proyectos.

Asimismo, esta propuesta se trabajó con los estudiantes de noveno semestre que cursan la asignatura de inglés de negocios, en la carrera de Licenciado en Administración de la FECA UJED, sin modificación del programa, ya que los alumnos la desarrollaron y aplicaron en sus casas; y se desarrolló de acuerdo a los siguientes pasos:

- a) Llevar a cabo los cálculos de las huellas ecológica, hídrica y de carbono como parte de la sensibilización, para ello se les facilita a los alumnos los sitios web donde pueden medir el impacto ecológico de sus actividades cotidianas:
 - Cálculo de la huella ecológica:
<http://www.tuhuellaecologica.org/>.
 - Cálculo de la huella de carbono:
http://www.uach.cl/procarbono/huella_de_carbono.html.
 - Cálculo de la huella hídrica:
http://www.centrodelagua.org/centrodelagua.org/www/documentos/Conoce-y-reduce-tu-_huella-h%C3%ADdrica_.aspx.
- b) Sensibilización del impacto ambiental de nuestras acciones y análisis de los resultados obtenidos por los alumnos al calcular sus huellas ecológicas.
- c) Enlistar las actividades que realizan de forma cotidiana y describir cada una de esas actividades, poniendo atención en aquellas actividades que tengan un impacto ambiental mayor.
- d) De la lista de actividades seleccionar tres de ellas y realizar un análisis sobre cuál de ellas impacta en mayor grado en el medio ambiente, y seleccionarla,

justificando por qué la seleccionó y cuál será el beneficio al medio ambiente el no volver a llevar a cabo la actividad seleccionada.

- e) Se deberá hacer una evaluación sobre la posibilidad de hacer un cambio en dicha actividad, en caso de que no sea factible, podrá cambiar la actividad por alguna de las otras dos opciones seleccionadas.
- f) Una vez seleccionada la actividad se deberá plantear un plan de acción con un cronograma en el cual se describirá las actividades a realizar, así como el tiempo en que se llevará a cabo (como máximo un semestre).
- g) Elaborar un análisis de los resultados obtenido, con el compromiso de haber cambiado dicha actividad de forma definitiva en su vida cotidiana.

El análisis final contendrá la siguiente información: su huella ecológica, hídrica y de carbono, antes y después de desarrollar los cálculos, descripción de la actividad que cambiará, ¿por qué eligió cambiar dicha actividad?, su cronograma de actividades y una conclusión fundamentada en los impactos positivos para el medio ambiente al haber cambiado dicha actividad.

Resultados

Se trabajó con 43 estudiantes del noveno semestre de la materia de inglés de negocios durante el ciclo escolar “2018 B”; con edades entre 22 y 27 años, como muestra la tabla 1. Además, por un lado, 10 estudiantes pertenecían al municipio de Nombre de Dios y 5 pertenecían al municipio de Guerrero; por otro lado, 28 estudiantes pertenecían a la zona urbana de la Ciudad de Durango.

Tabla 1
Distribución de los estudiantes por edad

Distribución de los estudiantes por edad	
Número de estudiantes	Edad de los estudiantes
10	22 años
5	23 años
10	24 años
5	25 años
10	26 años
3	27 años
43	Total de estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Los cálculos realizados por los estudiantes con los indicadores ambientales para medir la huella ecológica, la huella de carbono, y la huella hídrica, adaptándolos al contexto de nuestra comunidad logró el fomento del proceso de comprensión, reflexión y análisis de lo que significa el medio ambiente en todas sus dimensiones: social, política, y económica, favoreciendo el pensamiento crítico, complejo y sistémico.

Una vez que los estudiantes obtuvieron sus resultados al hacer el cálculo de sus huellas ecológicas, los alumnos se dieron cuenta del gran impacto ambiental que se genera al llevar a cabo nuestras actividades cotidianas, por lo que se pudo sensibilizar al grupo, para posteriormente plantearles la posibilidad de contribuir a

disminuir nuestro impacto ambiental, modificando una o varias acciones de nuestro quehacer diario.

Algunas actividades que los alumnos propusieron como factibles de cambiar fueron: usar la bicicleta o caminar más en lugar de usar el carro en trayectos cortos; al salir de su cuarto apagar la luz, desconectar los cargadores (de celular, computadoras, etc.) cuando no estén en uso, utilizar menos los equipos de calefacción y enfriamiento en sus casa; evitar comprar alimentos envasados y líquidos embotellados; lavarse, bañarse con menos agua; separar sus residuos domésticos y reciclar más; re utilizar las hojas de papel, utilizar pilas recargables, siendo estas las más trascendentales.

Al término del semestre “2018 B” sobre la medición de las huellas ecológica, hídrica y de carbono como parte de la sensibilización; el 80% del 100% de los alumnos, reportaron continuar con sus acciones en favor del medio ambiente y comentaron que continuarían con estas acciones, además de que probablemente incorporarían otras acciones para continuar mejorando su entorno. Del 80% de los alumnos que reportaron continuar con sus acciones remediales, el 10% reportó que estaban haciendo extensiva a sus familias las actividades propuestas como remediales para el medio ambiente. Asimismo comentaron que el estudio y análisis de las huellas ecológicas habían fortalecido su concientización en el cuidado del medio ambiente mediante el inicio de pequeñas acciones que podían llegar a repercutir en su vida laboral en una organización y sus familias, y que posteriormente se podrían convertir en fuertes acciones de sustentabilidad en beneficio de nuestro planeta.

Además, los estudiantes opinaron llevar a cabo esta propuesta de intervención a toda la universidad; así como a las empresas para poder analizar sus prácticas en relación con el ambiente y generar mecanismos para eliminar aquellas actividades que pueden resultar nocivas para el deterioro del ambiente, que hoy tiene al medio biofísico en inminente riesgo de desaparecer; pues no se desarrollan acciones pedagógicas enfocadas en este tema y prácticas responsables con los recursos del medio ambiente (Berdugo-Silva & Montaña-Renuma, 2016).

Conclusiones

La situación ambiental actual está exigiendo a las universidades que fortalezcan sus funciones sustanciales de docencia, investigación y extensión, así como la gestión, como parte importante de la solución a los diversos problemas que atentan contra la sostenibilidad. En este sentido, Tilbury (2008) afirma que “cada vez son más las instituciones de educación universitaria que se preocupan por desarrollar procesos gerenciales para contribuir a una economía más verde y a un futuro más sustentables”.

En este sentido, la educación es “el agente determinante de la transición hacia el desarrollo sustentable, por su poder de desarrollar las capacidades de la personas y de transformar en realidades sus aspiraciones” (Conde Hernández y González Castillo, 2015). Pero esta tendrá que ser una labor conjunta de todas las áreas del conocimiento y pasar de actividades multidisciplinarias a inter o transdisciplinarias, dejando atrás la individualización y fragmentación del conocimiento para dar paso a la solidaridad disciplinar.

De esta manera se busca contribuir a la formación de sujetos conscientes que reconozcan su naturaleza en su dimensión humana que no es ajena a la

dimensión de ciudadanía que dé muestras de pleno ejercicio de los derechos civiles y políticos, de los derechos ambientales, económicos, sociales y culturales, con posibilidad de una participación ciudadana (Cepal, 2002). “Éste saber ambiental es una epistemología política que busca dar sustentabilidad a la vida; que integra el conocimiento racional y el conocimiento sensible” (Leff, 2007).

Sabiendo esto, es donde entra la universidad. Si bien, señala Vallaey (2012), hoy la Universidad debe incluir el componente ético y ciudadano en la formación de sus profesionales. Pero también debe usar su legitimidad y autonomía para involucrarse en las decisiones que tienen efectos sobre la sociedad. Un papel importantísimo de la universidad es el de fungir como un ‘whistleblower’ (denunciante) de la sociedad, es decir, como el medio que llame la atención sobre lo que se hace con el saber. “A través de conferencias ciudadanas, de arbitraje de los conflictos tecno científicos, de la normalización ética y deontológica de los profesionales, de mediadora y activadora del diálogo social. Esas son las nuevas dimensiones en las que debe moverse a fin de evitar una sociedad de riesgo”, plantea Vallaey (2012).

Por lo que es imperiosa la necesidad de introducir en las instituciones de educación superior la educación ambiental a través de principios éticos, enfocados hacia la gestión responsable de los recursos, para formar futuros líderes que no solo aprendan una profesión u oficio, sino que además, entiendan la importancia del respeto de los derechos humanos y la protección del medio ambiente; con énfasis en la idoneidad, la ética y una cultura ambientalista responsable.

Es por esto que la FECA UJED está obligada a convertirse en promotora del desarrollo económico y social con acciones pertinentes y eficaces orientadas a revertir el futuro, formar profesionales con competencias ambientales, que permitan enfrentar los retos que plantea la sostenibilidad (Novo, 1996). Para ello se hace urgente y necesario transformar y reajustar sus estructuras organizacionales desde sus culturas internas, así proyectar con compromiso una cultura ambiental que coadyuve en la construcción de sociedades sostenibles.

Referencias

- Aikenhead, G. S. (1985). Collective decision making in the social context of science. *Science Education*, 69, pp. 453-475.
- Berdugo-Silva, N. C. & Montaña-Renuma, W. Y. (2016). Educando en lo ambiental, el panorama sería mejor. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*: TED. Año 2016, Número Extraordinario. ISSN 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 Memorias, Séptimo Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias. Bogotá.
- Cepal (2002). Equidad, desarrollo y ciudadanía. Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Conde Hernández, R., & González Castillo, O. Y. (16 de junio de 2015). Hacia una educación sustentable del campus universitario. Obtenido de: <http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo>.
- Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992). Río de Janeiro, Brasil. Recuperado de: <http://research.un.org/es/docs/environment/conferences>.

- Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998). La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. UNESCO: París.
- Declaración de Talloires (1990). Declaración de líderes de universidades para un futuro sostenible. Recuperado de http://www.ulsf.org/programs_talloires.html.
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Grothmann, T. & Patt, A. (2005). Adaptive Capacity and Human Cognition: The Process of Individual Adaptation to Climate Change. *Global Environmental Change* 15: 199–213.
- Hax, A., y Ugarte, J. J., (2014). Hacia la Gran Universidad Chilena, Un modelo de transformación estratégica. Ediciones UC.
- ISO (2010). Norma Internacional ISO 26000:2010. Guía de Responsabilidad Social. Organización Internacional de Normalización. Ginebra.
- Kaivola, T., & Rohweder, L. (2007). Towards Sustainable Development in Higher Education—Reflections. Publications of the Ministry of Education. Helsinki: Helsinki University Press.
- Leff, E. (2007). “Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes: hacia una pedagogía ambiental”. En: *Perspectivas de la educación ambiental iberoamericana. Conferencias del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental 2006, Brasil*. PNUMA.
- Leff, E. (2002). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XX Editores.
- Novo, M. (1996). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*, Madrid: Universitas.
- ONU (1972). La Primera Cumbre de la Tierra en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano (También conocida como Conferencia de Estocolmo). Recuperado de:
<http://derechoambientalcuvate.blogspot.mx/2012/01/conferencia-de-estocolmo-1972-y.html>.
- ONU (2015). *Objetivos del desarrollo sostenible*. Extraído el 13 de marzo 2015 desde: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.
- United Nations (1993). *Report of the United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro, 3–14 June 1992. Vol. 1, Resolutions Adopted by the Conference*. New York: UN.
- United Nations (2014). *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development, Chapter 2: Towards Sustainable Development*. Recuperado de: <http://www.un-documents.net/ocf-02.htm#l>.
- Semarnat (2007). *La Carta de la Tierra*. México: Semarnat.
- Vallaey, F. (2006). *Responsabilidad social universitaria*. Red Ética y Desarrollo. BID (Banco Interamericano de Desarrollo).
- Vallaey, F. (2012). “Los deberes de un profesional y ciudadano en la sociedad mundial de riesgo”. Conferencia presentada como parte del Programa de

Ética y Ciudadanía en la Cátedra Alfonso Reyes del Tecnológico de Monterrey <http://www2.ccm.itesm.mx/talentotec/node/104>, recuperado el 18 de febrero de 2017.

Vallaeys, F. (2014). "Virtud, justicia, sostenibilidad. Una ética en 3D para la RSE". Conferencia presentada en ORSALC para el II Congreso de Responsabilidad Social Ética y Desarrollo.

<http://www.uv.mx/cuo/responsabilidad-social/>, recuperado el 04 de marzo de 2017.

FACTOR PREDISPONENTE PARA EL MALTRATO HACIA LA MUJER EN LA RELACIÓN DE PAREJA: EL ALCOHOLISMO

PREDISPONENT FACTOR FOR MALTRATE TOWARDS WOMEN IN THE COUPLE RELATIONSHIP: THE ALCOHOLISM

María Rosado y Rosado

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

Rosa Isela Cerda Uc

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

cerdauc@correo.uady.mx

Ana Cecilia Cetina Sosa

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

Yanko Mezquita Hoyos

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

Cintia Patricia Canul Uicab

Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

La violencia hacia la mujer en la relación de pareja es una problemática multifactorial y compleja, tomándose en cuenta la variedad de factores que influyen en esta problemática social y que incluyen como mínimo dos grandes grupos. Los socioculturales siendo éstos, género: roles y estereotipos e identidad, y sexismo; los socioeconómicos, abarcando el nivel de escolaridad, de estudios, de ingresos, vivienda, etc. Así mismo, se encuentran los factores predisponentes, siendo este factor el que se aborda en esta investigación. Las adicciones a sustancias y a las no sustancias, enfocándose en el alcoholismo.

Palabras clave: violencia, pareja, adicciones, multifactores, alcoholismo.

Abstract

Violence against women in the relationship is a multifactorial and complex problem, taking into account the variety of factors that influence this social problem and that include at least two large groups. The sociocultural being these, gender: roles and stereotypes and identity, and sexism; the socio-economic, covering the level of schooling, studies, income, housing, etc. Likewise, predisposing factors are found, this factor being addressed in this research. Addictions to substance and non-substance addictions, focusing on alcoholism.

Keywords: violence, relationship, addictions, multifactor, alcoholism

Introducción

Desde 1849, el "alcoholismo" se consideraba como sinónimo de la adicción al alcohol (Magnus Huss, en Cruz, 2007). Esta dependencia adictiva implica el abuso de esta sustancia; la dependencia es un trastorno adictivo grave y definido que tiene consecuencias y complicaciones de diversa índole: físicas, sociales, psicológicas, familiares y laborales.

Los patrones de beber, el tipo y la cantidad de bebida no son indicadores totalmente confiables para las personas que con honestidad desean conocer la realidad de su estado, por lo que se deben observar las consecuencias. En vez de preguntar ¿qué tanto bebo?, o ¿qué tan frecuentemente bebo?, la persona debe contestar ¿qué sucede cuando bebo? (Wallace, 1995). Un criterio generalmente aceptado es el hecho de no poder detenerse una vez que se inicia con una sola copa de alcohol, este criterio es fundamental cuando se define el alcoholismo.

El DSM – IV define el abuso del alcohol como un patrón desadaptativo de consumo que acarrea algún tipo de complicación social y un elevado riesgo de causar o sufrir accidentes. En la CIE-10 se considera la categoría de consumo perjudicial de alcohol y no se menciona el abuso de esta sustancia. El consumo perjudicial se diagnóstica cuando la ingesta de alcohol causa complicaciones mentales y físicas que pueden producir discapacidad o deteriorar las relaciones interpersonales.

Alcoholismo y maltrato

El alcoholismo es uno de los factores predisponentes para el maltrato hacia la mujer en la relación de pareja y en general una condición que predispone al ejercicio de la violencia en virtud de que promueve la baja de las funciones cognitivas, especialmente el control y regulación de los impulsos, la capacidad de juicio, el sentido de la realidad y, en casos extremos compromete a la prueba de la realidad cuando los delirios y las alucinaciones atrapan al alcohólico. La OMS, en 1992 lo define como un problema de salud mental pública y determina que “alcohólico es aquel bebedor cuya dependencia ha alcanzado un grado tal que presenta notables trastornos mentales o interferencia con su salud mental o física, con sus relaciones interpersonales y su funcionamiento social y económico, o bien tiene signos claros de la tendencia a orientarse hacia tales síntomas. Es por esto, entonces, que tales personas requieren tratamiento”.

El alcoholismo es una enfermedad con cuatro características principales.

- *Ansiedad*: una fuerte necesidad de beber.
- *Pérdida de control*: incapacidad para dejar de beber una vez que se comenzó.
- *Dependencia física*: síntomas de abstinencia, tales como náuseas, sudoración o temblores después de dejar de beber.
- *Tolerancia*: la necesidad de beber cantidades de alcohol cada vez mayores para poder sentir el efecto.

Estadísticas de Consumo de Alcohol en México y en el Estado de Yucatán

La panorámica actual, según la “Investigación Social y Cultural sobre el consumo del Alcohol y el Alcoholismo en México” del doctor Luis Alfonso Berruecos Villalobos; en

el país, se consume alcohol tanto de manera regular y responsable como en exceso, pero la mayoría de los individuos han caído desafortunadamente en la enfermedad llamada alcoholismo (Berruecos, 2006).

- * Más del 13% de la población presenta síndrome de dependencia al alcohol.
- * 12.5 % son hombres y 0.6% son mujeres entre 18 y 65 años de edad.
- * El alcoholismo el principal causante de accidentes con un 70 %, 60 % de los traumatismos.
- * El 80 % de los divorcios están asociados del alcoholismo.
- * El 60 % de los suicidios vinculados con el alcoholismo.

El consumo en 2006 fue de 36.1% en la población total; 55.8% en los hombres y 19.7% en las mujeres. Por otro lado, 18.3% del total de adultos, 29.7% de los hombres y 7.7% de las mujeres, refirió haber consumido alcohol en exceso en el último mes. Por otro lado, 18.3% del total de adultos, 29.7% de los hombres y 7.7% de las mujeres, refirió haber consumido alcohol en exceso en el último mes. En la ENSANUT 2006 lo reportaron 19.5, 31.9, y 9.3%, respectivamente.

Respecto a la comparación con las estimaciones nacionales, el porcentaje de la población de Yucatán que se intoxicó con alcohol en 2006 se ubicó en la posición número 21 dentro de todos los estados y estuvo abajo de la estimación nacional (20.9%).

Según el CONADIC y la Secretaría de Salud (2002), los patrones de consumo más característicos de los varones urbanos son el moderado alto (consumo mensual con cinco copas o más por ocasión) (16.9% de esta población) y el consuetudinario, que es el consumo de cinco copas o más al menos una vez por semana (12.4%), en tanto que entre las mujeres es más frecuente el consumo mensual con menos de cinco copas por ocasión (4.8%). Cabe hacer mención que el segundo patrón de consumo fue el moderado alto con 2.7% de las mujeres adultas urbanas consumiendo bajo este patrón.

Los problemas más frecuentes entre los varones rurales y urbanos son haber iniciado una discusión o pelea con su esposa o compañera mientras estaban bebiendo (12.9% en la población rural y 11.6% en la población urbana); en segundo lugar, los problemas con las autoridades sin incluir los de tránsito en un 8.4% en la zona urbana y 3.7% en la zona rural, y el haber sido arrestados mientras conducían después de haber tomado, 3.2% y 2.4% respectivamente

No obstante, la proporción de adultos que en Yucatán consumía alcohol al momento de la encuesta en este 2017 fue de 52.6%, de estos el 61.5% son hombres y el 44.3% son mujeres, según la Secretaría de Salud del estado de Yucatán (2012-2017); por lo tanto, en seis años el consumo del alcoholismo en Yucatán subió considerablemente y si bien la diferencia en el consumo entre hombres y mujeres es significativa, un poco menos del 20% es lo que ha aumentado en los últimos años.

El Alcoholismo en el Estado de Yucatán

El consumo de alcohol en Yucatán en población de 12 a 65 años, de acuerdo con los estudios de los Servicios Nacionales de Salud, y de Secretaría de Salud del estado de Yucatán (2012- 2016) en una población total de 2,519 es el siguiente:

El 46.2% de personas entre 12 y 65 años de edad han consumido alcohol alguna vez en la vida (bebedores actuales); el 17.9% dejaron de consumirlo y ahora son ex bebedores; y el 35.9% no toman alcohol.

Alcoholismo y violencia en el Estado de Yucatán

En el Estado de Yucatán el 97% de violencia intrafamiliar es provocada por alcohol; el alcohol actúa como detonante ya que potencializa y vuelve más peligroso al agresor. En los municipios del interior de Yucatán cuatro de cada diez mujeres son víctimas de violencia según indica el Instituto para la Equidad de Género en Yucatán (IEGY), pero ahora se suma la violencia sexual además de la física y la psicológica (2012).

EL IEGY realizó estudios en los que el principal detonante de las agresiones contra mujeres es el elevado índice de alcoholismo que se experimenta en el interior del estado.

La violencia intrafamiliar se agrava, ya que el 97% de las agresiones ocurren cuando los hombres se encuentran en estado de ebriedad. Autoridades de IEGY explican que el origen de la violencia no es específico del alcohol, sino que los orígenes de los problemas de violencia radican en el machismo y el androcentrismo, el alcohol sólo potencializa y vuelve más peligroso al agresor.

El machismo o sexismo, la pobreza, el alcoholismo y la falta de educación son factores detonantes de feminicidios en los municipios del estado, por lo que tomar acciones de prevención y apoyo a las familias es de vital importancia para ayudar a erradicar estos problemas.

Efectos en la pareja y el matrimonio

Los problemas con el alcohol perjudican la intimidad de un matrimonio. Por ejemplo, el abuso del alcohol de la pareja crea discusiones que hacen que el cónyuge que no bebe se aparte emocionalmente, indica la American Association for Marriage and Family Therapy. Conforme el problema avanza, ambas partes evitan pasar tiempos juntos. Los incidentes de violencia doméstica y el "toque enojado" también son más probables cuando un cónyuge comienza a beber. Los cónyuges no bebedores también pueden ser obligados a excusar las acciones de su pareja, como faltar al trabajo, lo que crea un resentimiento adicional.

Las necesidades básicas insatisfechas de la pareja alcohólica desvían más recursos a financiar su adicción o acumular grandes deudas. Para compensar, los cónyuges no alcohólicos pueden terminar teniendo un segundo empleo o trabajar más horas, lo que conduce a una creciente amargura hacia el cónyuge que bebe. Un cónyuge no alcohólico puede comenzar a desalentar a los visitantes u ocultar invitaciones para evitar la vergüenza social de tratar con el comportamiento de la pareja. Los niños también pueden ser advertidos en contra de traer amigos a la casa. Esta situación, conocida como la desconexión física, deja a los cónyuges aislados unos de otros, así como de amigos y familiares que de otra manera podrían ofrecer apoyo.

El alcoholismo puede causar que los hombres experimenten impotencia, disminución de la libido y a largo plazo incluso esterilidad, ya que el consumo excesivo disminuye la producción de testosterona. Además, la persona sobria en la

pareja a menudo carece de voluntad para participar en la actividad sexual con una pareja bebedora.

El consumo excesivo del alcohol evita que una pareja pueda mantener una conexión. Mentir con frecuencia se convierte en un problema para un alcohólico y esto rompe con la confianza emocional en la pareja. Los bebedores problemáticos pueden experimentar desmayos o pérdida de la memoria que provoca conflictos entre los compañeros, ya que el bebedor no recuerda lo que ha revelado o infligido en su pareja durante una borrachera. El alcoholismo infringe gravemente la convivencia de la pareja. Ya sea que los alcohólicos beban en su casa o en un bar, el tiempo de calidad entre compañeros se vuelve limitado ya que mucho tiempo invierte el bebedor recuperándose de una borrachera.

Alcoholismo y Violencia hacia la Pareja

Kessel y Walton (1991), señalan que se ha constatado en muchos países que el consumo de alcohol está estrechamente ligado a la violencia infligida por la pareja. Las pruebas indican que dicho consumo incrementa la frecuencia y la gravedad de los actos de violencia doméstica.

Se ha discutido a menudo que el alcohol sea causa directa de este tipo de violencia, basándose para ello en la existencia de otros factores (como un bajo nivel socioeconómico o una personalidad impulsiva) que explicarían la presencia de ambos, o bien en que el consumo frecuente de grandes cantidades de alcohol puede generar una relación de pareja infeliz y llena de tensiones, que eleva el riesgo de conflicto y violencia. Sin embargo, hay pruebas e investigaciones que respaldan el hecho de que alcohol y violencia de pareja están relacionados, en virtud de los siguientes hechos:

- *Afectación de las funciones cognitivas y físicas.* El consumo de alcohol afecta directamente a las funciones cognitivas y físicas y reduce el autocontrol, por lo que los individuos son menos capaces de hallar una solución no violenta a los conflictos relacionales.
- *Genera tensión y conflictos conyugales.* El consumo excesivo de alcohol por uno de los miembros de la pareja puede agravar las dificultades económicas, los problemas del cuidado de los hijos, la infidelidad y otros estresores familiares. Ello puede generar tensión y conflictos conyugales e incrementar el riesgo de que se den actos violentos entre los miembros de la pareja.
- *Detona agresividad.* La creencia individual y social de que el alcohol genera agresividad puede alentar a comportarse violentamente después de haberlo consumido, y también a consumirlo como disculpa por este tipo de comportamientos.
- *Puede conducir al alcoholismo y a la automedicación en las mujeres víctimas de maltrato.* Ser víctima de la violencia en una relación puede conducir a beber alcohol como método de afrontamiento o para auto-meducarse.
- *Predictor de alcoholismo en los niños testigos del maltrato hacia sus madres.* Los niños que son testigos de actos o amenazas de violencia entre los padres tienen más probabilidades de iniciarse en el consumo nocivo de alcohol a edades más tardías.

El afrontamiento implica un proceso orientado a lidiar con aquellas situaciones que ponen a prueba nuestros recursos. Tal como Lazarus y Folkman lo definen, el término afrontamiento hace alusión a "aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164).

El afrontamiento dirigido al *problema* incluye estrategias tanto orientadas a la resolución del mismo (comenzando por su definición, la búsqueda de soluciones alternativas, su elección y aplicación) como aquellas estrategias relativas al propio sujeto en relación con el manejo del problema (por ejemplo, sus motivaciones, aprendizajes, etc.). Las reevaluaciones cognitivas dirigidas al problema formarían parte de estas estrategias.

El afrontamiento dirigido a la *emoción*, por su parte, implicaría una modificación en el modo de concebir la situación afectivamente, sin que ésta cambie objetivamente. Comprende "procesos cognitivos encargados de disminuir el grado de trastorno emocional e incluye estrategias como la evitación, la minimización, el distanciamiento, la atención selectiva, las comparaciones positivas y la extracción de valores positivos de los acontecimientos negativos" (Lazarus y Folkman, 1986 p. 173). Según los autores, este tipo de afrontamiento sería puesto en juego para mantener la esperanza, negar los hechos negativos y sus consecuencias, para no tener que asumir el peor desenlace o para desestimar su importancia. Estos dos tipos de estrategias se influirían mutuamente, pudiendo facilitarse u obstaculizarse entre sí.

Estudios diversos con las esposas de pacientes alcohólicos (Wallace, 1995) indican que éstas utilizan una gran variedad de tácticas para enfrentarse al alcoholismo, algunas de las cuales favorecen que el esposo continúe bebiendo, en vez de que se controle. Estas maneras de enfrentar el problema son las siguientes:

- *Abandonar la relación marital.* Evitan a los esposos, se rehúsan a tener relaciones sexuales, niegan sus propios sentimientos y se resisten a comunicarse.
- *Protección del alcohólico.* Le sirven la bebida, explican su comportamiento a sus patronos, inventan excusas y se aseguran de que coman.
- *Ataque.* Los maltratan verbalmente, los dejan fuera de la casa y discuten con ellos acerca del divorcio.
- *Defensa de los intereses familiares.* Controlan el dinero, pagan las cuentas, alejan del alcohólico a los hijos y le dan a aquél pequeñas cantidades de dinero.
- *Representación de papeles.* Amenazan con suicidarse, se emborrachan con el esposo o provocan celos.

La Perspectiva Psicoanalítica

La investigación clínica psicoanalítica ha demostrado que en toda persona que hace un uso excesivo de alcohol o de las drogas, subyace la necesidad de compensar alguna carencia interna. Constituye una problemática de carácter oral, que en su representación física alude directamente al consumo por la boca o por cualquier otra vía (nasal, intravenosa, etc.) y en la representación psíquica hace referencia a las dificultades de vinculación, inicialmente con las figuras parentales,

que más tarde se desplazan hacia otras figuras como son la pareja o los amigos. Desde la hipótesis genética tiene un inicio por lo tanto muy temprano y sus consecuencias incluyen generalmente otro síntoma: la depresión. La lucha con las carencias objetales, la angustia y la depresión subsecuente se subsanan patológicamente con la introducción tanática de las sustancias adictivas.

Para Maldonado (1996) el paciente alcohólico intenta prescindir del vínculo amoroso con el objeto de abolir los factores que pueden conducirlo a la dependencia, mediante la fantasía de que el amor del objeto puede ser sustituido por la euforia y los fenómenos sensoriales que produce la droga. Sin embargo, el resultado alcanzado es precisamente el opuesto, ya que las perturbaciones emocionales que genera en el objeto sustituto, la relación de dependencia resulta incrementada.

González Núñez (2004) señala que una de las formas de compensación iniciada en la adolescencia, es la de tomar alcohol. Nos dice que “surge una premura por ir a las fiestas, a los antros, al fútbol para emborracharse, no para disfrutar las hazañas deportivas. Y ya los adultos, cuando algo salió mal o algo salió bien, no importa, si ganó o si perdió tampoco importa; tanto el éxito como el fracaso son motivo para emborracharse y olvidarse de la familia, de la esposa, de los hijos y de los amigos. Si a las mujeres les sale bien o mal las cosas, y sufren o gozan, descargan sus sentimientos con una amiga, con la mamá, las muy religiosas en la iglesia con el confesor, y otras con quien pueden; pero a los hombres, les resultan mal o bien las cosas se van a su propio templo: la cantina, ahí siempre hay alguien a quien hacer partícipe del acontecimiento, y entonces pueden realizar al menos la catarsis necesaria”.

Un rasgo llamativo y característico de los alcohólicos para Fenichel (1945), es la pasividad y el carácter oral de la misma, ya mencionado al inicio de este apartado, Sin embargo, dicha pasividad es sólo aparente, en tanto el paciente alcohólico se encuentra en estado de actuación permanente y utiliza el beber con distintos significados inconscientes que están, de alguna manera, destinados a producir determinados efectos emocionales en las relaciones con los objetos. De este modo, el uso de la ingesta alcohólica en la interrelación con los objetos con una finalidad proyectiva es uno de los factores que determinan la fijación a la adicción. En realidad, en ciertos casos, la adicción persiste como tal porque es el instrumento privilegiado para incidir sobre el objeto con el cual ha sido establecida la verdadera fijación.

Ortiz Castro (2000, en González Núñez, 2004) se plantea ¿Cómo es el hombre usuario de drogas que vive con su esposa y se comienza a dar cuenta que el consumo está interfiriendo en su relación con ella? ¿Cómo se explica que él pretenda vivir con ambos objetos, teniendo lo que según él es lo mejor de cada cual? ¿Qué pasa con este usuario cuando su mujer se supera interna y externamente y él se siente amenazado de perderla? Estas preguntas hacen referencia a un caso en el cual el paciente inicia su rehabilitación ante el temor de perder a su pareja

El planteamiento de Ortiz Castro nos lleva a analizar la presencia de estos dos objetos (pareja vs alcohol y/o drogas). Ambos son objetos deseados de los que de una u otra manera se depende, emocionalmente se depende de la pareja y en los casos de las sustancias tóxicas: física, fisiológica y psíquicamente. Pero ambos objetos compiten en la mayoría de los casos y solamente a reserva de aquellos en los cuales la mujer se halle aliada al binomio pareja y alcohol y/o drogas,

necesariamente habrá de generarse una ambivalencia hacia cada uno de estos objetos, en la cual cada uno demande exclusividad y el hombre adicto no puede decidirse fácilmente. Si trasladamos esta ambivalencia en términos Klenianos diríamos que están presentes “la madre buena y la madre mala”; en primera instancia podríamos deducir que la “madre o pecho bueno” es la pareja que invita a la compañía, al goce sexual, etc., es decir, a la vida y que las sustancias tóxicas tomarían el lugar de la “madre o pecho malo” que finalmente destruye.

En el hombre el afecto de lealtad se da únicamente a un objeto, (González Núñez, 1996); cuando el adicto “se da cuenta de que no es posible en la realidad externa tener todos los objetos que idealmente desea: su esposa lo regaña si advierte que está intoxicado. Esto le angustia y desgasta su energía, se vuelve a angustiar y no logra apaciguarse. Este proceso se vuelve un círculo vicioso de intensidad cada vez mayor: es la dinámica de la compulsión como motor de la adicción” (Ortiz, 2000). Si el adicto se da cuenta de que este proceso no puede sostenerlo indefinidamente y que su salud, así como su vida afectiva y laboral están seriamente comprometidas y decide rehabilitarse, tendrá la posibilidad de una recuperación vía ser abstemio, “anónimo” como se denominan los que asisten al programa de AA. De no ser así, “pretende hacer una negociación para vivir con los dos (objetos)”, que lo mantienen en un círculo compulsivo de repetición entre la angustia y su consecuente displacer, y el apaciguamiento temporal del consumo.

Metodología

Se utilizó una metodología cuantitativa y cualitativa para explorar tanto las estadísticas por la frecuencia y los promedios de la problemática en el estado de Yucatán, así como para conocer algunas de las características y situaciones que las mujeres autopercebidas como maltratadas de sus parejas alcohólicas, relatan.

Con el propósito de explorar las características sociodemográficas de mujeres auto percibidas como maltratadas y cuya pareja es alcohólica, de tal manera que pueda analizarse la relación entre el alcoholismo y el maltrato hacia la mujer se desarrolló y aplicó en 2017, con fines de investigación, un guion de entrevista de preguntas que exploraba, además de las características mencionadas, los factores sociodemográficos y los efectos o consecuencias tanto en la pareja como en los hijos.

Las participantes de dicho estudio fueron 100 mujeres del estado de Yucatán, tanto de la capital del estado (47%) como de algunas ciudades de población mediana (43 %) siendo estas Umán (7), Hunucmá (6), Maxcanú (6), Espita (10), Cacalchén (14).

Las entrevistas realizadas fueron aplicadas a las participantes de manera individual. La mayoría de las entrevistadas contestaron las preguntas ellas mismas y solamente en los casos necesarios las preguntas las hizo el/la entrevistadora/a, lo que fue más común en la zona rural.

Si la entrevistada se percibía maltratada en la que en ese momento era su “relación actual”, contestaba a la primera sección formada por seis preguntas que exploran: el tiempo en el que se percibió maltratada, el tiempo de convivencia, el tipo de relación, si se tenían hijos con esa pareja así como el número y edades de éstos, si se intentó terminar con la relación y cuántas veces, y finalmente si tomó alguna medida para enfrentar el maltrato, tal como la separación temporal, la separación definitiva o el divorcio. En caso de que se percibiera maltratada en una

relación pasada, contestaba seis preguntas relativas a cuándo fue esa relación, cuánto duró el maltrato, el tipo de relación que se tenía, si se tuvieron hijos, cuántos y de qué edades, si se tomaron medidas para enfrentar el maltrato, como son la separación temporal, definitiva o el divorcio, así como el estado civil en el momento de la entrevista de la entrevistada. A partir de la pregunta 15 las preguntas se centran en el nivel máximo de estudios, los ingresos propios y de qué tipo, o de quién depende la mujer económicamente, los ingresos mensuales, si se habita con la pareja que la maltrata, quién es el propietario de la vivienda donde vive y si la entrevistada tiene alguna propiedad, cuántas y cuáles o de qué tipo.

Resultados

Los resultados obtenidos atañen a una muestra que refleja en líneas generales las características de la población en cuanto a su distribución en el estado de Yucatán. Los resultados sociodemográficos se enuncian en los siguientes párrafos.

La edad. La edad promedio de las mujeres fluctuó en un amplio rango: de 18 a 61 años, con una media de 27. Por otra parte, el promedio de edad de las mujeres yucatecas de acuerdo al último censo poblacional (INEGI, 2015) es de 25 años, por lo que el promedio de esta muestra se encuentra 2 años arriba del promedio de edad de la población del estado y, por lo tanto, las mujeres se encuentran dentro de las de mayor riesgo de ser víctimas de violencia por parte de sus parejas en América Latina que es de 24 a 45 años. No obstante, las frecuencias están ampliamente distribuidas, siendo ligeramente más frecuentes las mujeres de 34 años, seguidas de las de 24, 31, 48 y 50 años; las mujeres de más de 60 años fueron 6 y en el otro extremo las de 18 fueron 5 de las cuales 3 vivían con sus padres y 2 en amasiato. La edad promedio de estas mujeres maltratadas está relacionada también con las etapas y crisis del desarrollo adulto tanto individual como de la familia. Las que forman parte de nuestro desarrollo normal se denominan *crisis evolutivas* y representan “hitos, retos y tareas en un contínuum desde el nacimiento hasta la muerte”. Estas llamadas también existenciales o de desarrollo son, entonces, parte de la vida y más aún son necesarias para crecer, aunque no están exentas de dificultades por lo que podemos considerarlas como “dolores de crecimiento”, como es el caso de estas mujeres enfrentadas tanto al cuidado de los hijos y del hogar y en algunos casos también al trabajo fuera de casa como al maltrato y al alcoholismo del marido.

En cuanto al **Estado Civil y/o Condición de Pareja**. De acuerdo con los resultados obtenidos, la mayoría de las mujeres (45%) eran casadas y el 30% solteras en el momento de la entrevista. Si a este 30% de las que se declararon solteras, se le añade el 11% de las que son legalmente solteras, bien sea por viudez (3%), por divorcio (5%) o por vivir en unión libre (3%), éste porcentaje se eleva al 41%.

Por otra parte, si al 45% de las mujeres que declararon ser casadas, se le añade el 14% de las “separadas” de sus esposos, pero sin estar divorciadas legalmente, tendríamos un 59% de mujeres legalmente casadas. El total de ambos estados civiles corresponde al 100% de la muestra (Ver figura 1).

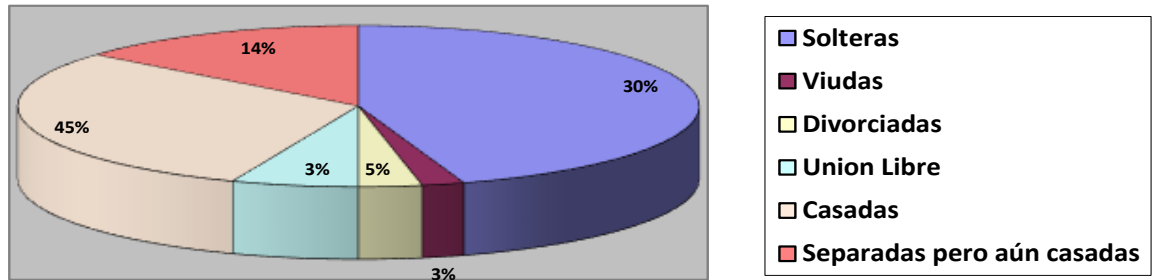


Figura 1. Distribución de la muestra según su estado civil

Con respecto a **tener o no pareja**, los resultados señalan que predominan las mujeres con pareja (67%), este porcentaje está constituido por las mujeres casadas (45%) y en unión libre (3%). Las viudas (1%), divorciadas (5%) y las separadas (1%) y las solteras (12%). En total el 33%, la mayoría de ellas sin pareja en el momento en que fueron entrevistadas, aunque algunas tuvieron parejas temporales. Las mujeres sin pareja en el momento de la entrevista constituyen el 33% restante que incluye a las solteras que han tenido pareja ya sea en noviazgo o en unión libre las cuales se declararon maltratadas por sus ex parejas o bien que continúan siendo maltratadas por estas.

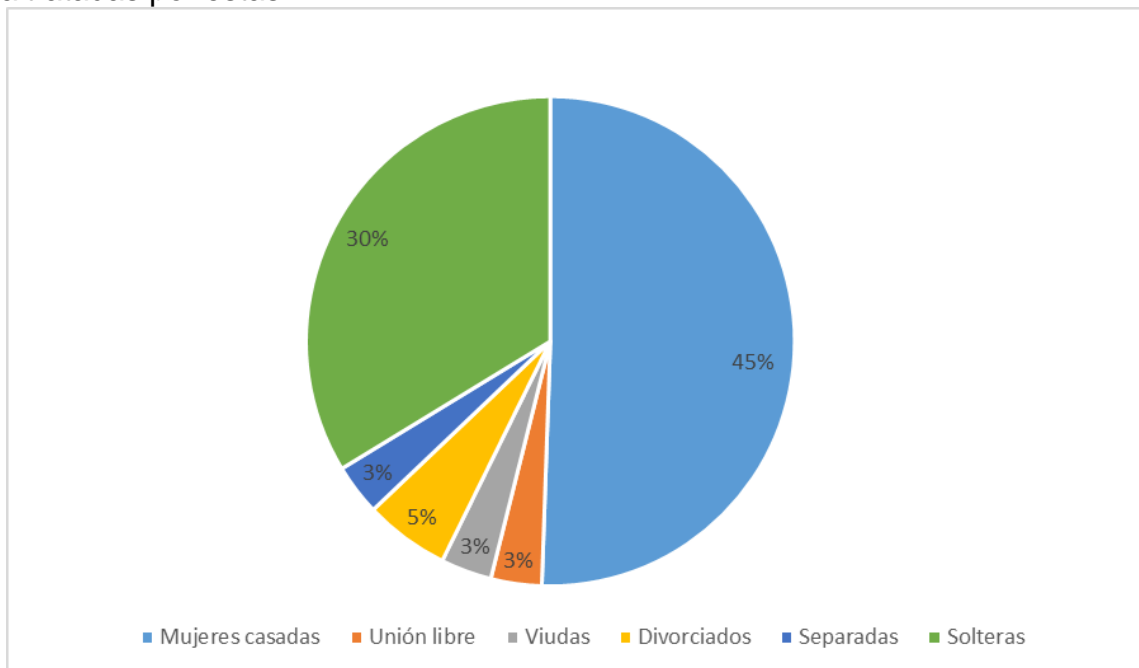


Figura 2. Distribución de la muestra según su condición de pareja.

Hijos. En lo que se refiere al número de hijos vivos, se encontró que 14 mujeres no tenían hijos al momento de la entrevista, 18 sólo tenían un hijo, 29 mujeres tenían dos hijos, 31 tenían tres hijos, seis mujeres tenían cuatro hijos y sólo dos de ellas tenían seis hijos. Se observó que los mayores porcentajes se dan entre 2 y 3 hijos, para sumar el 60% de la muestra.

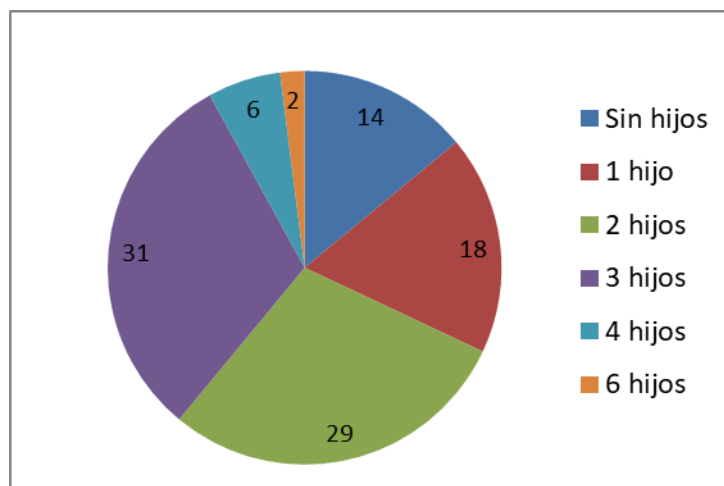


Figura 3. Distribución de la cantidad de hijos de las participantes entrevistadas.

Escolaridad. En lo que se refiere a la escolaridad, como puede verse en la tabla 1, la mayoría de las mujeres de la muestra se encontraban en el nivel medio y medio superior, con secundaria o equivalente (24%), o bien bachillerato o su equivalente como profesional técnico (27% + 5 = 32 %), dando un total del 56% de esta muestra; no obstante, si sumamos al 22% con primaria concluida o no sabían leer y escribir. En total el 94% de las mujeres saben leer y escribir abarcando desde primaria inconclusa hasta maestría.

Tabla 1.

Distribución de la muestra en cuanto al nivel máximo de estudios.

Nivel de estudios	Porcentaje
Sin estudios	6
Primaria	22
Secundaria o equivalente	24
Bachillerato o equivalente	27
Profesional técnico	5
Licenciatura	12
Maestría	4
Total	100

Ingresos, su origen e independencia económica. El 26% de la muestra declaró no tener ingresos propios. Del 74% de las mujeres entrevistadas que declaró tener ingresos propios, se encontró que los ingresos provenían fundamentalmente de trabajos fijos (53%), de trabajos eventuales (17%), de intereses bancarios (2%) y de la Beca Oportunidades (2%), aunque cabe señalar que la beca “Oportunidades” la otorga el Estado mientras se estudia y es de poco monto.

En cuanto a la **dependencia económica**, se observó que un 53% de las entrevistadas declaró no depender económicamente de nadie si así se requiriera o requiere, como en el caso de las mujeres casadas que aportan para el gasto familiar, de las divorciadas sin pareja o de las solteras sin pareja, mientras que un 45% se declaró dependiente económicamente total o parcialmente de su pareja o de algún familiar. Este segundo grupo está conformado por mujeres que son casadas o que tienen pareja 34% (25% declaró depender de su esposo y el 9% de su pareja actual) y de mujeres que dependen de algún familiar 11% (del padre 5%, de la madre 2%,

de un hijo 1%, y de algún otro familiar el 3%) (Ver figura 3), 2% declararon tener ingresos suficientes de los intereses que recibían de herencia familiar.

Vivienda. En cuanto a la vivienda, un porcentaje un tanto menor de mujeres declaró tener casa propia (18%) y el 30% que ésta pertenece al esposo para dar así un total del 48%. El 40% refirió que la casa que habita es parte del terreno o solar de sus padres o suegros o bien es prestada por algún familiar o amigo y sólo el 12% renta la vivienda que habita.

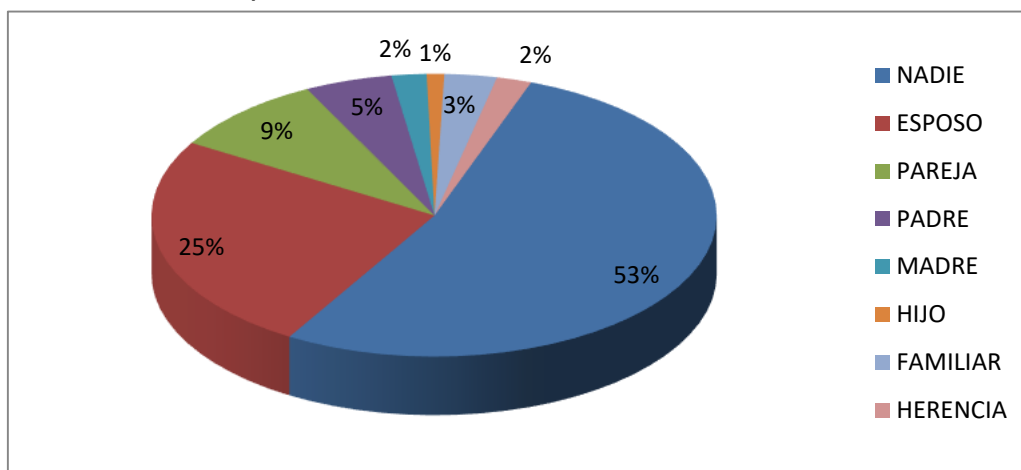


Figura 4. Distribución de la muestra en cuanto a su dependencia económica

Propiedades. Si bien el 18% de las mujeres entrevistadas declaró que su vivienda les pertenecía, lo cual dejaría a un 82% sin vivienda propia, ante la pregunta sobre si se tenían otras propiedades, el 65% dijo no tener alguna propiedad. El 35% de mujeres que declararon alguna propiedad está conformado por 29 que dijeron tener propiedades mayores (terrenos) y 21 mujeres poseen autos, es decir algunas tienen un terreno y un automóvil y otras solo una de estas propiedades.

Percepción del maltrato. Todas las 100 mujeres se autopercebían maltratadas por su pareja e incluso 24 (24%) de ellas, habían sido maltratadas por más de una pareja repitiendo esta vivencia. Al menos solo estas mujeres mencionaron la repetición de esta vivencia.

En cuanto a la relación más significativa en la que fueron maltratadas, prácticamente se dividían por igual en la relación actual y en la pasada: 48 declararon que en ese momento (relación actual) estaban siendo maltratadas y 50 en una relación pasada; solamente una de ellas declaró ser maltratada por su ex marido y su pareja actual al mismo tiempo. De estas mujeres la gran mayoría 47 (45 casadas y 2 separadas) se declararon maltratadas por su esposo, 18 por el novio, 8% por su amasio (unión libre) y 2 no quisieron especificar.

El maltrato más frecuente fue la combinación del psicológico con uno o más de los tipos del maltrato (económico, físico o sexual) para 44 mujeres, seguido del psicológico con 34 y, por último, el físico para 18 y para 4 mujeres el maltrato sexual.

Circunstancias del Maltrato: Uso de alcohol Durante alguno de los incidentes de maltrato por parte de su pareja, ¿Esta estaba bajo los efectos de algunas de estas sustancias?:

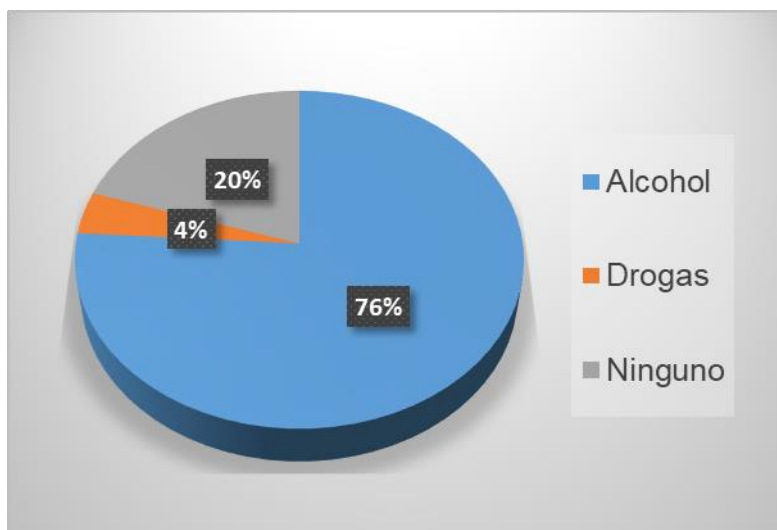
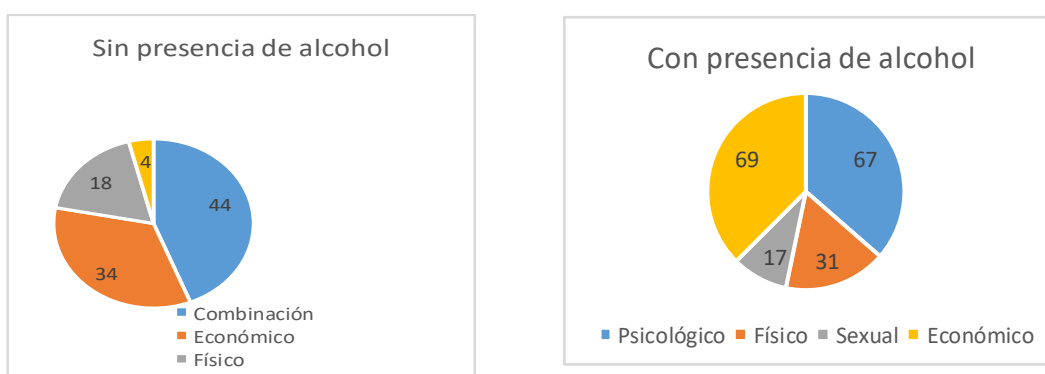


Figura 5. Distribución del maltrato en la pareja según el consumo de sustancias



Figuras 6 y 7. Distribución del tipo de maltrato según la presencia o ausencia de alcohol

Es decir que durante los incidentes de maltrato 76 de las mujeres entrevistadas refirieron que sus parejas actuales o pasadas, estaban bajo los efectos del alcohol la cual es una cifra muy alta, y solamente 4 hicieron referencia a las drogas, quizá debido a un menor consumo de estas, sobre todo en las zonas rurales de Yucatán, o quizá al tipo de droga consumida que favorezca la pasividad- como en el caso de la marihuana- o a que el tipo de droga consumida no es percibida por las mujeres; 22 mujeres dijeron que los eventos en los cuales fueron maltratadas no tenían relación con la presencia de alcohol.

El maltrato más frecuente fue la combinación del psicológico con uno o más de los tipos del maltrato (económico, físico o sexual) para 44 mujeres, seguido del económico con 34 y, por último, el físico para 18 y para 4 mujeres el maltrato sexual, como ya hemos mencionado. Bajo los efectos del alcohol el maltrato psicológico se mantuvo, pero el físico y el sexual se elevaron. El maltrato psicológico se da por descontado debido al gasto que implica el alcoholismo. Esto de la siguiente manera: psicológico para 67 mujeres, físico para 31, sexual para 17, económico para 69.

Conclusiones

Se puede concluir que el alcoholismo como factor predisponente del maltrato hacia la mujer en la relación de pareja afecta a las mujeres independientemente de su edad, escolaridad, estado civil, ingresos y consecuente dependencia o independencia económica y, dado que esta investigación de carácter exploratorio y se realizó con mujeres tanto de la capital del Estado como del interior, por lo que se infiere que no discrimina a las zonas urbanas de las rurales. La problemática detectada es aguda puesto que resulta relevante que un número altamente significativo de las mujeres entrevistadas, el 72% declararon que sus parejas se encontraban bajo los efectos del alcohol cuando las maltrataron, por lo que podemos considerar que en nuestra entidad es quizá el detonante – si bien no la causa- más frecuente asociada a este tipo de maltrato de género. Se requiere de futuras investigaciones con muestras más amplias que puedan corroborar o no, los resultados obtenidos.

De acuerdo con los datos obtenidos, las mujeres legalmente solteras constituyeron el 55% y las casadas el 45%, debido que esta diferencia no es altamente significativa, se puede decir que tanto las casadas como las solteras recibían maltrato por parte de sus parejas. Sin embargo, de estas últimas el 14% estaban separadas y por lo tanto no convivían con la pareja que las maltrataba, por lo que, al margen de que este maltrato continúe una vez que las mujeres se hayan separado y/o divorciado, en términos de convivencia se puede decir que más mujeres sin convivencia con una pareja reportaron recibir maltrato, en comparación con el 30% restante de las casadas que vivían cotidianamente con su cónyuge.

Estos resultados coinciden con los datos de la encuesta nacional que indican que, en general, las mujeres alguna vez unidas (divorciadas, separadas o viudas) reportaron niveles más altos de violencia que las casadas, unidas o solteras. Es probable que un número significativo de mujeres abandonaran las relaciones en las cuales se les maltrataba por esta causa y, como consecuencia sean éstas las que más reportan violencia. Así mismo, esto podría deberse a que, las mujeres que abandonan la relación siguen corriendo riesgos, esto puede atribuirse a la pérdida de poder por parte del varón, que conlleva la separación o el divorcio, pérdida de la relación adictiva con la mujer depositaria de las inseguridades, angustias, temores, culpas y en general de las proyecciones del maltratador, que ha convertido a la mujer en su “basurero emocional”.

La mayoría de las mujeres tenían en promedio de 2 a 3 hijos vivos (60%) y la tasa de fecundidad de Yucatán es de 2 hijos en promedio (INEGI, 2007), por lo tanto, la muestra estudiada refleja las características de las mujeres yucatecas en cuanto al número de hijos. De lo anterior también se puede inferir que más mujeres con 2 y 3 hijos recibieron maltrato en comparación con las mujeres sin hijos.

El análisis de tres variables relacionadas entre sí, escolaridad, empleo e ingresos, las señala como posibles factores de riesgo como a continuación se describe. Los datos relativos a la escolaridad abarcan un amplio rango que en los extremos ubica al 6% de mujeres sin estudios básicos, hasta un 4% de ellas con posgrado a nivel de maestría. Las que contaban con primaria o educación básica constituían el 22% y las universitarias con licenciatura el 12%, concentrándose la mayoría en el 56% correspondiente a estudios de niveles medios de secundaria y medios superiores de preparatoria y carreras técnicas. Dado que la mayoría de las mujeres se situaron en estos niveles educativos, se podría decir que además de

sobrepasar la escolaridad media en el Estado (INEGI, 2005), son las que más vivieron maltrato, contradiciendo algunas investigaciones realizadas en México que señalan que a mayor escolaridad (dejando fuera el nivel básico), menor riesgo de violencia en la relación de pareja.

Estos resultados pueden deberse, en parte a las características de esta muestra en particular, constituida por mujeres con un mayor nivel de escolaridad que la media nacional y estatal, y en parte a que este mayor nivel de escolaridad pudiera haber sido un factor de riesgo por representar una mayor posibilidad de independencia económica -en efecto un alto porcentaje tenía ingresos propios como se menciona a continuación- y por lo tanto también vivido por la pareja maltratadora, como una amenaza para el ejercicio del control sobre la mujer, acentuando sus complejos e inseguridades. Al respecto, como discurre González Olivares en González Núñez (1999), Plaza se cuestiona (1995) acerca del destino de la relación de pareja debido al cambio en el rol tradicional femenino y considera que cuando la mujer trabaja (fuera de casa) va a requerir de la suficiente fuerza propia para poder sublimar y conjugar su relación de pareja, su papel de madre y sus relaciones laborales. A todo esto, González Olivares señala que entonces el varón, su pareja, requiere de fuerza emocional para no sentirse amenazado ante el éxito de la mujer y paliar o mejor aún evitar la herida narcisista que le produce, especialmente si no se vive como un hombre exitoso.

En lo que se refiere a los ingresos, la mayoría de las mujeres (74%) tenían ingresos propios y en el mayor de los casos estos provenían de trabajos fijos (53%) y se declararon autosuficientes; el porcentaje restante los obtenían de trabajos eventuales o de empleos informales. El 26% señaló no tener ingresos propios ni fijos, por lo que dependían de sus maridos en su mayoría ya que solo una de ellas declaró estar casada, pero depender de familiares, por lo tanto, del 34% de las mujeres casadas que vivían con su cónyuge, el 25% dependían totalmente de éste. En primera instancia podría decirse que el hecho de que la mayoría de las mujeres tuvieran ingresos propios y que relativamente pocas dependieran totalmente de sus cónyuges son datos que pueden relacionarse con el maltrato recibido o no, ya que los estudios al respecto son contradictorios y, al menos en México, estos indican una prevalencia del maltrato solo un poco mayor (del 4 al 5%) entre las mujeres económicamente activas y las que no lo son. No obstante, en el caso de esta muestra el tener ingresos propios si pudo haber sido un factor de riesgo de violencia, al igual que el nivel de escolaridad como ya se mencionó.

En relación con el empleo, la PEA (Población Económicamente Activa) del Estado de Yucatán reportada en 2008 (IEGY), fue del 47% para la población femenina, por lo tanto, las mujeres de la muestra se encontraron muy por arriba con el 73%. Un nivel más alto de escolaridad, con un mayor número de mujeres con empleo e ingresos propios caracterizó a esta muestra de mujeres maltratadas en las que estas características pudieron haber sido factores de riesgo por las implicaciones en cuanto a su independencia y la amenaza al ejercicio del control sobre ellas por parte de sus parejas - como ya se mencionó - especialmente en cuanto a los recursos, uno de los cuatro pilares de la desigualdad de poder.

Un número ligeramente mayor de mujeres vivían en casas propias (48%), en comparación con las que vivían en casas rentadas (52%), pero no necesariamente eran casas de su propiedad ya que solo la mitad de ellas tenían la propiedad legal y para la otra mitad la casa era legalmente propiedad de sus cónyuges. Las restantes, vivían en casas prestadas, propiedad de familiares y amigos, lo cual es común en

Yucatán en las ciudades pequeñas y medianas y en las colonias de Mérida con poblaciones económicamente medio-bajas y bajas. Con esto se observa que se perpetúa esta costumbre en la cual principalmente los familiares cercanos le prestan a la pareja una casa para vivir.

Asimismo, se puede deducir que la mayoría de las mujeres al no tener una casa de su propiedad, pudieron estar en mayor riesgo de maltrato por no tener a donde ir en caso de querer abandonar la relación. A esto último también puede contribuir el hecho de que el mayor porcentaje de las mujeres (65%) declaró no tener propiedad alguna; las restantes dijeron tener un automóvil, o bien un terreno o una vivienda. El no tener casa y tampoco otras propiedades pudieron hacer a estas mujeres más vulnerables a la violencia, limitando su independencia y/o ahondando más sus efectos, sobre todo en el caso de las mujeres separadas o divorciadas; sin embargo, no es parte de este estudio este dato para comparar los resultados.

Los resultados más significativos que se encontraron se refieren al tipo de maltrato recibido por las mujeres de esta muestra, los cuales se discriminaron sin y con la presencia de alcohol en sus parejas; de tal manera que observamos que el maltrato psicológico con algún otro tipo era el más frecuente cuando sus parejas varones no se encontraban alcoholizados (44%) y éste ascendía al 67% cuando aquellos sí lo estaban. Esto lo podemos atribuir a esta pérdida de control de impulsos que el alcoholismo desencadena.

En cuanto al maltrato físico, sin presencia de alcohol lo vivían un 18% de las mujeres y con sus parejas alcoholizadas en un 31%. Este porcentaje evidentemente se eleva de manera significativa por las razones antes expuestas en cuanto al maltrato psicológico y aun cuando ambos tipos de maltrato son peligrosos para la salud física y mental de las mujeres, el maltrato físico las pone de manera más inmediata en una posición de riesgo debido a que pueden recibir heridas, golpes y en casos extremos la muerte. Cabe también señalar que el maltrato físico nunca se da solo si no que se acompaña inevitablemente de maltrato psicológico.

En cuanto al maltrato económico, 34% de las mujeres hicieron referencia a éste sin la presencia del alcohol y sólo un 12% en el caso de sus parejas estando alcoholizadas. Esta aparente incongruencia puede explicarse debido a que los hombres que consumen alcohol, sobre todo esto se da con frecuencia, van mermando la economía de manera que esto se percibe en especial los fines de semana o de quincena; por otra parte, en el momento mismo en que la pareja se encuentra alcoholizada este era un tema quizás no pertinente para estas mujeres ante la alta presencia de maltrato psicológico y físico, pero sí puede volverse un reclamo cuando sus parejas se encuentran sobrias.

En cuanto al maltrato sexual –que en las estadísticas nacionales y mundiales también ocupa el lugar más bajo en la violencia de pareja- se eleva a un 17% con la presencia de alcohol especialmente en lo relativo a acoso e instigación.

Finalmente podemos concluir que el alcoholismo si es un factor predisponente para el maltrato en la relación de pareja y para el tipo de maltrato recibido por las mujeres por parte de sus parejas varones.

Referencias

American Psychiatric Association (2008). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. (4ª ed.). Barcelona: Elsevier Masson.

- Berruecos Villalobos, Luis (2006). Panorámica actual de la investigación social y cultural sobre el consumo del alcohol y el alcoholismo en México. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- CIE 10 (1994). Trastornos mentales y del comportamiento. Madrid: Meditor.
- Consejo Nacional contra las Adicciones y Observatorio Mexicano del Consumo de Tabaco, Alcohol y otras Drogas (2002). Alcoholismo. México: Secretaría de Salud.
- Cruz Romero, C. (2007). Alcoholismo. Recuperado el 14 de enero del 2013 de <http://www.monografias.com/trabajos47/alcoholismo/alcoholismo.shtml>.
- Fenichel Otto (1945). The Psychoanalytic of Neurosis. New York: W.W. Norton & Co.
- González Núñez J. de J. (2004). Conflictos Masculinos. México: Plaza y Valdés.
- John Wallace (1995). El Alcoholismo como Enfermedad: nuevos enfoques. México: trillas.
- Kessel N. y Walton H. (1991). Alcoholismo. Cómo prevenirlo para evitar sus consecuencias. México: Paidós.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.
- Maldonado J. L. (1996). Sobre la patología del alcoholismo y la drogadicción en la experiencia psicoanalítica. *Psicoanálisis APdeBA*, vol. 18 (2), 259-281.
- Organización Mundial de la Salud (1992). CIE-10 Trastornos mentales y del comportamiento.
- Ortiz Castro, A. (2000). Los Cambios del Hombre Frente a la Metamorfosis de la Mujer. En González Núñez, J. de J. (comp.). México, D. F.
- Wallace, J. (1995). El Alcoholismo como Enfermedad: nuevos enfoques. México: trillas.

¿RAZONAMOS ADECUADAMENTE?

DO WE REASON PROPERLY?

Luis Manuel Martínez Hernández

Catedrático Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango
Universidad Juárez del Estado de Durango

Paula Elvira Ceceñas Torrero

Universidad Pedagógica de Durango

Manuel Alejandro Martínez Leyva

Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Juárez del Estado de Durango

Resumen

En la actualidad la lógica más conocida es la lógica matemática pero no es la única, pero por ser la de uso más generalizado la mayoría de las personas confunden la lógica con la lógica matemática, por lo que es importante comprender este concepto para poder utilizarlo de forma adecuada y comprender que significa la lógica, ya que ello permite tener razonamientos adecuados, lo que redundará en un mejor aprendizaje y toma de decisiones en la vida cotidiana.

Palabras clave: Lógica, Matemáticas, razonamiento.

Abstract

At the present time the best known logic is mathematical logic but it is not the only one, but because it is the most widespread use, most people confuse logic with mathematical logic, so it is important to understand this concept in order to use it. Appropriate form and understand what logic means, since it allows to have appropriate reasoning, which results in better learning and decision making in everyday life.

Keywords: Logic, Mathematics, reasoning.

¿Qué es la lógica?

En la actualidad existe una clasificación de la ciencia, lo que son las ciencias formales y las ciencias empíricas, en las primeras la verdad o falsedad de sus afirmaciones puede conocerse *a priori* aplicando exclusivamente la razón, no es necesaria la observación como es el caso de la lógica y la matemática, en las segundas se ayudan principalmente del sensorio y es a través de este donde se puede comprobar su verdad o falsedad; como podremos ver en las siguientes definiciones el concepto de lógica ha cambiado a través del tiempo.

Aristóteles (320 a. C.): Es *una disciplina teórica*. En cuanto que es considerada como una ciencia o un conocimiento "que investiga, desarrolla y establece los principios fundamentales proveyendo los métodos necesarios para distinguir el razonamiento correcto del incorrecto. A través de todos estos procesos, la lógica pretende encontrar la verdad". Es la teoría del Logos en acto: razón y

razonamiento, coherencia del discurso, lenguaje del ciudadano que vive en la ciudad política y que busca los medios de deducir para convencer (y no para seducir), medios diferentes de la sofística, de la erística, de la dialéctica o arte del diálogo.

Sócrates (420 a. C.): Es la ciencia que trata las modalidades de lo necesario, lo posible o contingente y lo imposible, con respecto a la verdad.

San Agustín (400): Es una disciplina práctica o normativa. En la medida en que entraña una técnica, un arte o una destreza que nos permite interpretar el razonamiento correcto y a la vez criticar el razonamiento incorrecto, de la manera como lo hizo Aristóteles en sus refutaciones sofísticas.

Hegel (1812): es la ciencia de la idea pura de la idea en el elemento abstracto del pensamiento.

J. S. Mill (1882): es una ciencia que se encarga de la validez de los razonamientos.

Peirce (1901): Es una ciencia que no ha superado aún la fase de las discusiones en torno a sus primeros principios, aunque probablemente no esté lejos de hacerlo. De ella se han dado cerca de un centenar de definiciones. No obstante, hay un consenso general en que su principal problema es la clasificación de argumentos, de suerte que todos los que son malos se incluyen en un grupo y los que son buenos en otro, pudiendo ambos grupos definirse por signos reconocibles, aun en el caso de que no se sepa si los argumentos son buenos o malos. Por otro lado, la lógica ha de dividir los argumentos buenos mediante signos reconocibles en argumentos con distintos grados de validez y ha de proveer también de medios para medir la ciencia de los argumentos.

Gortari (1922): Es la ciencia que estudia los procesos del pensamiento y los procedimientos que se utilizan en la adquisición del conocimiento científico, tanto teórico como experimental.

Analiza los elementos del pensamiento y las funciones que los enlazan, determina su estructura y esclarece las leyes de su construcción, y formula rigurosamente las operaciones que se pueden ejecutar entre esos elementos, además se ocupa también de examinar las condiciones y los medios que conducen al descubrimiento, la creación y la invención, dentro del dominio de la ciencia.

Stebbing (1943): Es la ciencia de la idea pura; esto es, de la idea en el elemento abstracto del pensamiento. La Lógica es la ciencia más difícil porque no opera sobre intuiciones.

Su contenido no es más que otra cosa que nuestro pensamiento y sus ordinarias determinaciones, las cuales son al mismo tiempo las más simples y las más elementales.

Balmes (1948): Es el arte en cuanto prescribe las reglas para dirigir el entendimiento al conocimiento de la verdad, y es ciencia al justificar o fundamentar dichas reglas.

Lefebvre (1970): No es sino una etapa histórica y fenomenológica de la dialéctica.

Fingermann (1972): Es la ciencia de las leyes y de las formas del pensamiento, que nos da normas para la investigación científica y nos suministra un criterio de verdad.

Galicia (1976): Es la disciplina filosófica que tiene un carácter formal, ya que estudia la estructura o formas de pensamiento (tales como conceptos, proposiciones, razonamientos) con el objeto de establecer razonamientos o argumentos válidos o correctamente lógicos.

Hernández (1978): Es la ciencia filosófica práctica normativa de las formas mentales y de sus operaciones.

La lógica es al mismo tiempo ciencia y técnica.

a).- Es ciencia, porque es un sistema de verdades, y es filosofía, por ser un sistema racional de verdades en torno de un objeto: las formas intelectuales, en su teleología veripeta; es decir, en cuanto tienen como fin natural, el poseer la verdad.

b).- Es técnica, porque con su estudio se adquiere la facultad de raciocinar científicamente, y de discernir la verdad, valuando los juicios y velando por la legitimidad de las conclusiones, basándose en las reglas ciertas del valor objetivo.

Bacon (1985): Es la que estudia la verdad y la falsedad de las proposiciones.

Reichenbach (1985): Es la que utiliza una infinidad de valores y en cuyo sistema, las tautologías expresan las propiedades de sus probabilidades.

González (1995): Es la disciplina que estudia las leyes que rigen el razonamiento correcto.

Suppes (1998): Es la ciencia que se basa en las leyes, modalidades y formas del conocimiento científico se conoce bajo el nombre de lógica. Se trata de una ciencia de carácter formal que carece de contenido ya que hace foco en el estudio de las alternativas válidas de inferencia. Es decir, propone estudiar los métodos y los principios adecuados para identificar al razonamiento correcto frente al que no lo es.

Sanabria (1998): El término “lógica” procede del griego “*logos*”, que significa discurso, razón, regularidad.

También se le llama dialéctica (del verbo griego *dialogestai*, que significa dialogar discutir) o sea el arte de saber discutir.

Lógica es la ciencia del logos. Por logos se entienden el pensamiento, la expresión del pensamiento y la relación entre el pensamiento y su expresión.

Etimológicamente, pues, Lógica equivale a la ciencia de la razón.

La Lógica estudia los pensamientos, pero no como actividad del sujeto que piensa sino en su estructura interna; estudia *no que* son los pensamientos, sino *como son*, o como deben de ser.

Se concluye que la lógica es la ciencia normativa del pensamiento recto para llegar a la verdad.

Vázquez (2000): Es la capacidad de pensar por sí mismo, sin prejuicios y sin inclinación hacia una secta, su función principal es la de velar por la libertad de pensamiento y fomentar el espíritu de tolerancia.

Vázquez (2000): es la representación de una cosa en nuestros pensamientos.

Cryan (2001): Es el estudio de los argumentos que preservan la verdad.

De la Peña (2001): Son pensamientos y estudia todo lo demás que las otras ciencias utilizan sin estudiar.

Sanguineti (2002): Es el arte y ciencia a la vez; como arte tiene un fin práctico: instrumento para conocer rectamente, y como ciencia tiene un fin especulativo: describir la manera de pensar del hombre, cuyo objeto son las propiedades o las relaciones lógicas, que las reputa como entes de razón.

Garrido (2001): Es un instrumento que sirve de ayuda al ejercicio inteligente del sentido común y a la práctica de la investigación científica y a la reflexión filosófica.

Negrete (2002): Es conceptuada de manera general como una teoría de la inferencia. Se entiende como concluir en algo, obtener un nuevo dato a partir de lo

ya conocido, a esto también se le conoce como razonar. Razonar o inferir significa obtener una conclusión equis a partir de la información previa.

Piquer (2003): Es el arte de descubrir la verdad por medio del raciocinio.

Gutiérrez (2007): La ciencia de los pensamientos y de la razón.

La lógica tiene la categoría de conocimiento científico, con todas las cualidades que se le pueden asignar a este tipo superior de conocimiento, como son: el rigor, la exactitud, la solidez, la universalidad, la necesidad y la sistematización.

Lira (2007): Es una disciplina que estudia la estructura o formas del pensamiento (tales como conceptos, proposiciones y razonamientos) con el objeto de establecer razonamientos válidos.

Lira (2007): Es la ciencia de las leyes y de las formas del pensamiento, que nos da normas para la investigación científica y nos suministra un criterio de verdad.

Villanueva (2007): Es un cuerpo fundamentalmente metodológico, con el cual se opera dentro de los distintos ámbitos del saber, por ello han tenido lugar una serie de propuestas formales emplazadas en los distintos ámbitos de las ciencias.

Como se puede observar, existen una gran cantidad de definiciones de lógica y es debido a ello que en la actualidad no se puede tomar una posición absoluta de los que es la lógica, es más bien una posición relativista desde el punto de vista en que se esté viendo a la lógica.

Generalmente lo que se hace es defender una posición que uno toma de acuerdo a su concepción o su formación básica.

Pudiera decirse que lo mejor es decir que la lógica es un conjunto de reglas o un área del saber que permite hacer teorías, pero una geometría vería a la lógica como algo absoluto que le permite hacer constructos.

Un área muy importante de las matemáticas es la teoría de conjuntos la cual sirve como una lógica común para hacer estructuras matemáticas la cuales son subtipos de grupos. Y si se quiere hacer un nuevo tipo de matemáticas obviamente se tiene que usar un nuevo tipo de lógica.

En la actualidad la lógica más conocida es la lógica matemática pero no es la única, pero por ser la de uso más generalizado la mayoría de las personas confunden la lógica con la lógica matemática.

De aquí alguien pudiera inferir que las matemáticas solo tienen una lógica y esa es la lógica matemática, pero esto es erróneo, pues debemos de tener en cuenta que la matemática no es absoluta y que existen diferentes tipos de matemáticas clásica, constructivista, de conjuntos, probabilística, modernas, etc., y cada una de este tipo de matemática requiere tener su propio cuerpo de reglas las cuales le permitan construir teorías matemáticas, esto lleva consigo el tener diferentes tipos de lógicas, un ejemplo de ello es el utilizar el sistema decimal el cual tiene un tipo de lógica, en el cual se pueden utilizar el conjunto de los números naturales y podemos además decir que $1+1=2$, $8+1=9$, $9+1=10$, etc., pero si utilizamos el sistema binario, $1+1=10$, entonces las reglas cambian y pareciera que no es lo mismo, es por ello que cada lógica tiene un tipo de reglas en particular.

Hoy en día, y gracias a los trabajos de un gran número de matemáticos y filósofos, entre los que podemos destacar a George Boole (1815-1864), G. Peano (1858-1932), Georg Cantor (1845-1918), Gottlob Frege (1848-1925) y Bertrand Russell (1872-1970), se ha desarrollado la lógica simbólica o lógica formal, que se caracteriza por el uso de un lenguaje formal, simbólico, como el que se usa en las matemáticas, así como unas reglas estrictas de transformación entre distintas

proposiciones. En ella podemos diferenciar tres ramas principales: Teoría sintáctica, Teoría semántica y Teoría axiomática.

En el campo de la lógica, Boole escribió puntos de vista sobre el método lógico los que se debían a la misma confianza profunda en el razonamiento simbólico de la cual él había confiado con éxito en la investigación matemática. Las especulaciones referentes a un cálculo de razonamiento tuvieron ocupada en diferentes épocas la atención de Boole, pero no fue hasta la primavera de 1847 cuando plasmó sus ideas en el panfleto llamado Análisis Matemático de la lógica. Posteriormente observó que esto era una precipitada e imperfecta exposición de su sistema lógico, y deseaba que su mayor trabajo, una investigación de las Leyes del Pensamiento, en las cuales están basadas las Teorías Matemáticas de la Lógica y de la Probabilidad (1854), pudieran ser consideradas como una opinión madura de sus puntos de vista. Sin embargo, hay un encanto de originalidad sobre su trabajo lógico anterior que ningún lector capaz puede despreciar.

La lógica él no la observó como una rama de las matemáticas, como el título de su primer panfleto puede hacer pensar, él apuntaba una profunda relación entre el álgebra simbólica y lo que podía hacer, en su opinión, para representar formas lógicas y silogismos, que nos podían apenas ayudar a decir que las matemáticas estaban restringidas a dos cantidades, el 0 y el 1. Por su unidad Boole denotó el universo de objetos imaginables; símbolos literales, tales como x , y , z , v , u , etc., fueron usados con el significado elegido al de sus adjetivos y sustantivos comunes. Así, si x =cornúpeta e y =oveja, entonces, los sucesivos actos de elección representados por x e y , si son realizados como unidad, dan la clase completa de oveja cornúpeta.

Boole mostró que la elección de los símbolos de este tipo obedecía a las mismas leyes principales de la combinación algebraica de símbolos, de donde indujo que podrían ser sumados, substraídos, multiplicados e incluso divididos, casi de igual forma que los números. Así, $1-x$ debería representar la operación de seleccionar cualquier cosa en el mundo exceptuando cosas cornúpetas, y $(1-x)(1-y)$ debería devolvernos todas las cosas que no son ni cornúpetas ni ovejas. Por el uso de tales proposiciones simbólicas podrían ser reducidas a formas ecuacionales, y la conclusión silogística de dos premisas se obtendrían eliminando la mitad de los términos de acuerdo a las reglas algebraicas ordinales.

Aún más original y notable, sin embargo, era esa parte de su sistema, indicado completamente en sus Leyes del Pensamiento, que formó un método simbólico general de la inferencia lógica. Dadas cualesquieras proposiciones que involucrasen cualesquieras términos numéricos, Boole demostró como por el puro tratamiento simbólico de premisas, alcanzar cualquier conclusión lógica contenida en las mismas. La segunda parte de las Leyes del Pensamiento contenían un intento de descubrir un método general en las probabilidades, el cual debería darnos de cualquier probabilidad de un sistema de eventos para determinar la secuencia de probabilidad de cualquier otro evento conectado lógicamente con el dado.

Otro autor importante para poder definir lo que es la lógica es el matemático Giuseppe Peano, Su primer trabajo importante fue en el año de 1887, este libro fue el primero en usar los símbolos modernos para la unión e intersección de conjuntos.

La famosa curva que llena el espacio de Peano apareció en 1890 como un contraejemplo. El la usó para mostrar que una curva continua no puede ser encerrada en una región arbitrariamente pequeña. Este fue un ejemplo temprano de lo que se conoce como fractal.

Al año siguiente Peano comenzó el Proyecto Formulario. Debía ser una Enciclopedia de Matemáticas, conteniendo todas las fórmulas conocidas y los teoremas de la ciencia matemática usando una notación estándar inventada por Peano.

En 1990 presentó un artículo donde postulo la cuestión de definiciones formadas correctamente en matemáticas, es decir "¿Cómo se define una definición?". Este pasó a ser uno de los principales intereses filosóficos de Peano para el resto de su vida. En la conferencia Peano conoció a Bertrand Russell y le entregó una copia del Formulario, Russell quedó tan impresionado con los innovadores símbolos lógicos de Peano que dejó la conferencia y regresó para estudiar el texto de Peano, para 1901 jugó un rol central en la axiomatización de las matemáticas y fue un pionero en el desarrollo de la lógica matemática.

El tercer autor de suma importancia para entender lo que es la lógica es Georg Cantor, fue un matemático alemán, inventor junto con Dedekind de la teoría de conjuntos, que es la base de las matemáticas modernas. Gracias a su teoría muy axiomatizada de los conjuntos, fue el primero capaz de formalizar la noción de infinito, bajo la forma de números transfinitos (cardinales y ordinales).

Cantor descubrió que los conjuntos infinitos no tienen siempre el mismo tamaño, o sea el mismo cardinal: Por ejemplo el conjunto de los racionales es enumerable, es decir del mismo tamaño que el conjunto de los naturales, mientras que el de los reales no lo es.

Existen por lo tanto varios infinitos, más grandes los unos que los otros. Y entre estos infinitos, los hay tan grandes que no tienen correspondencia en el mundo real, asimilado al espacio vectorial \mathbb{R}^3 . Este hecho supuso un desafío para un espíritu tan religioso como Georg Cantor y las acusaciones de blasfemia por ciertos colegas envidiosos o que no entendían sus descubrimientos no le ayudaron. Sufrió de depresión, y fue internado repetidas veces en hospitales psiquiátricos. Su mente luchaba contra varias paradojas de la teoría de los conjuntos, entre ellas la paradoja de Russell (que todavía no ha encontrado una solución satisfactoria del punto de vista intuitivo) y que parecían invalidar toda su teoría (hacerla inconsistente o contradictoria, en el sentido que una cierta propiedad podría ser a la vez cierta y falsa). Además trato durante muchos años probar la hipótesis del continuo, lo que se sabe hoy que es imposible, y que tiene que ser aceptada (o rehusada) como axioma adicional de la teoría.

Empezó a interpretar el infinito absoluto (reunión de todos los infinitos, y por lo tanto el último de ellos – este infinito no es concebible por la mente humana) como Dios, y escribió artículos religiosos sobre el tema. Murió en una clínica psiquiátrica, pobre y sin que sus pares reconocieran su genio.

Hoy en día, la comunidad matemática reconoce plenamente su trabajo, y admite que significa un salto cualitativo importante en el raciocinio lógico.

Para la lógica, el autor más importante parece ser Friedrich Ludwig Gottlob Frege fue un matemático, lógico y filósofo alemán fundador de la moderna lógica matemática y la filosofía analítica. Frege es considerado el mayor lógico desde Aristóteles.

En 1879 publicó su revolucionaria obra Escritura conceptual (Begriffsschrift), en la que dio carta de naturaleza a la lógica matemática moderna iniciando una nueva era en esta disciplina que había permanecido prácticamente inalterada desde Aristóteles mediante la introducción de una nueva sintaxis, en la que destaca la inclusión de los llamados cuantificadores («para todo» o «para algún caso de»),

siendo el primero en separar la caracterización formal de las leyes lógicas de su contenido semántico. Una vez fijados los principios axiomáticos de la lógica, acometió la tarea de edificar la aritmética sobre la base de aquella.

Frege fue el mayor defensor del logicismo, la creencia de que las matemáticas pudieran ser reducidas a las leyes de la lógica. Su *Grundgesetze der Arithmetik* [Ley básica de la aritmética] fue un intento de derivar las leyes de la aritmética a partir de la lógica. En 1902, con las pruebas corregidas del segundo volumen ya en la imprenta, recibió una carta de Bertrand Russell en la que le advertía acerca de una grave inconsistencia en su sistema lógico, conocida más adelante como la paradoja de Russell.

Frege introdujo a toda prisa una modificación en uno de sus axiomas, de la que dejó constancia en un apéndice de la obra. Este golpe a la estructura de su obra prácticamente puso fin a su actividad académica. Ante la casi total indiferencia de sus contemporáneos, tras la muerte de su esposa se recluyó en su nueva residencia de Bad Kleinen y murió en el anonimato.

Frege fue también un importante filósofo del lenguaje. La distinción entre sentido y referencia y entre concepto y objeto se deben a él.

Un autor importante para la lógica también lo es Bertrand Arthur William Russell, fue uno de los más influyentes matemáticos, filósofos y lógicos del siglo XX, en particular de la lógica con su *Principia Matemática*.

Todas estas teorías se pueden reducir a axiomas y reglas de inferencia, sin la necesidad de utilizar la intuición. La lógica utilizada por estos autores nos permite hoy en día tener teorías estables y consistentes de principios (teorías matemáticas).

Hoy en día existen teorías formales (sistemas formales), en las cuales se debe de tener en cuenta que no se puede hacer ningún razonamiento sin haberse basado en algún axioma o postulado que parta de los axiomas base y de las reglas de inferencia. Aún en las proposiciones más evidentes como a implica b y b implica c entonces a implica c , deberá de incluirse en la lista de axiomas o principios básico o se debe de poder deducir de los mismos.

Pudiera parecer sorprendente pero en la mayoría de las definiciones de matemáticas la palabra formal no hace referencia a axiomas o a reglas de inferencia. En el mejor de los casos puede ser formulado en términos de teoría de algoritmos.

Hemos utilizado varias veces el termino de teoría, pero que es una teoría: una teoría T es llamada una teoría formal sin un algoritmo (por ejemplo un procedimiento computacional aplicable mecánicamente) se presenta para verificar el correcto razonamiento por medio de los principios de T .

Esto significa que cuando alguien quiere publicar un texto matemático llamándolo una prueba del teorema en " T ", entonces esto significa que nosotros podemos verificar mecánicamente y de cualquier forma que el texto en cuestión es una prueba de acuerdo con lo establecido es el razonamiento que previamente se había aceptado. Es por ello que en las teorías formales es necesario que la teoría sea definida precisa y suficientemente para poder verificarla en un programa de computadora.

Desafortunadamente las computadoras no pueden resolver los problemas de matemáticas en las cuales los matemáticos están interesados.

En este momento, pudiéramos confundir lo que es la matemática y la lógica y decir que es lo mismo, es por ello que es buen momento para definir lo que es la matemática.

Matemáticas proviene del griego μάθημα, máthema: ciencia, conocimiento, aprendizaje, μαθηματικός, mathematikós: amante del conocimiento. Es el estudio de patrones en las estructuras de entes abstractos y en las relaciones entre ellas. Algunos matemáticos se refieren a ella como la «Reina de las Ciencias».

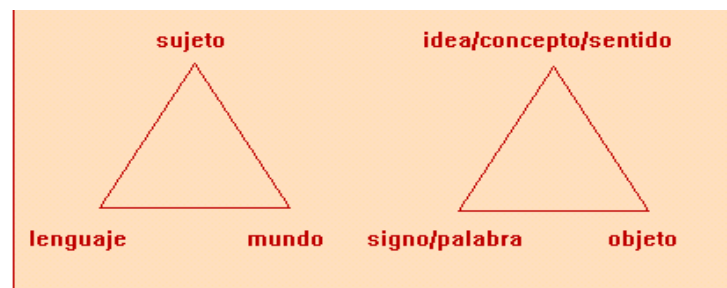
Aunque la matemática sea la supuesta «Reina de las Ciencias», ella misma no se considera una ciencia natural. Principalmente, los matemáticos definen e investigan estructuras y conceptos abstractos por razones puramente internas a la matemática, debido a que tales estructuras pueden proveer, por ejemplo, una generalización elegante, o una útil herramienta para cálculos frecuentes. Además, muchos matemáticos estudian sus áreas de preferencia simplemente por razones estéticas, viendo así la matemática como una forma del arte en vez de una ciencia práctica o aplicada. Sin embargo, las estructuras que los matemáticos investigan frecuentemente sí tienen su origen en las ciencias naturales, y muchas veces encuentran sus aplicaciones en ellas, particularmente en la Física.

La matemática estudia las estructuras abstractas definidas axiomáticamente utilizando la lógica y la notación matemática. Es también la ciencia de las relaciones espaciales y cuantitativas. Se trata de relaciones exactas que existen entre cantidades y magnitudes, y de los métodos por los cuales, de acuerdo con estas relaciones, las cantidades buscadas son deducibles a partir de otras cantidades conocidas o presupuestas. Otros puntos de vista pueden encontrarse en la Filosofía Matemática.

No es infrecuente encontrar a quien describe la matemática como una simple extensión de los lenguajes naturales humanos, que utiliza una gramática y un vocabulario definidos con extrema precisión, cuyo propósito es la descripción y exploración de relaciones conceptuales y físicas. Recientemente, sin embargo, los avances en el estudio del lenguaje humano apuntan en una dirección diferente: los lenguajes naturales (como el español y el francés) y los lenguajes formales (como la matemática y los lenguajes de programación) son estructuras que son de naturaleza básicamente diferente.

En este sentido, podemos ver que la lógica no es lo mismo que la matemática, y que la matemática es un lenguaje, para ello definiremos lo que es un lenguaje:

Según Daniel Lourié: el concepto del lenguaje implica que sólo hay lenguaje si hay algo que los sujetos utilizan para representarse alguna cosa (que es, por lo demás, una de las maneras como Charles S. Peirce define el signo). Dicho de otra forma, el estudio del lenguaje supone tomar en consideración tres elementos, o, en otros términos, consiste en gran parte en el intento de clarificar las relaciones existentes entre los sujetos (los hablantes que utilizan el lenguaje), el lenguaje y el mundo. El objetivo de la filosofía del lenguaje es llegar a una comprensión satisfactoria de las relaciones que existen entre estos tres elementos. La mayoría de cuestiones básicas de la filosofía del lenguaje la sugieren estos triángulos semióticos:



1) lenguaje:

¿Qué es un signo? ¿En qué consiste un sistema de signos? ¿Cuántas clases de signos hay? ¿Cómo describir la estructura de un lenguaje, es decir, las relaciones existentes entre diferentes categorías de signos? ¿En qué consiste el significado? ¿Hay diversas clases de sentido (por ejemplo sentido literal y sentido «figurado»), y cómo pueden distinguirse? ¿En qué condiciones puede decirse que dos expresiones tienen el mismo significado? ¿O cuándo una expresión es ambigua?

2) lenguaje/sujeto:

a) ¿Qué relaciones debe haber entre una persona y un lenguaje para que podamos decir que lo comprende/conoce? ¿Cuáles son las funciones del lenguaje y cómo las lleva a cabo? ¿Bajo qué condiciones podemos considerar que un enunciado posee sentido? ¿O es verdadero o falso?

b) ¿Qué relaciones debe haber entre los miembros de una comunidad para que pueda decirse que utilizan el mismo lenguaje, o que son capaces de comunicarse entre sí por medio del lenguaje?

3) lenguaje/mundo:

¿Qué relaciones debe haber entre el lenguaje y el mundo para que los enunciados de este lenguaje estén provistos de sentido? ¿O para que sean verdaderos o falsos? ¿De qué manera y bajo qué condiciones las palabras o los enunciados remiten a la realidad?

El lenguaje va muy ligado a la lógica, ya que si vemos lo que es la lógica tendremos que:

Lógica LÓG (del griego *lógiké*, derivado de *logikós*, que se refiere a la razón, *lógos*, razón). Estudio de los razonamientos bien hechos. Es el procedimiento sistemático y fundado que nos permite diferenciar un razonamiento correcto, o válido de otro incorrecto, o inválido. Es, por lo mismo, estudio de la deducción lógica o de la inferencia lógica. Puede también definirse como el estudio sobre la consistencia de los enunciados que afirmamos (ver cita), o como la ciencia de las reglas que nos permiten usar correctamente la expresión «por consiguiente», o un equivalente de la misma (ver cita). Los siguientes párrafos son ejemplos de argumentaciones o razonamientos, puesto que son razonamientos válidos o correctos, los enunciados de que se compone cada uno de ellos son consistentes entre sí, el empleo de la expresión «por tanto» o equivalente es legítima, y, en cada caso, la conclusión ha sido deducida válidamente de las premisas. Para que haya un razonamiento, no es preciso que la disposición de los enunciados sea la formal.

Una vez teniendo en cuenta lo que es la matemática, la lógica, una teoría y que una teoría es una serie de algoritmos, pudiéramos imaginarnos un algoritmo para la teoría del juego de ajedrez, este equivaldría tener un algoritmo simple para verificar que es válido, pero esto parece ser muy complicado.

Y si un algoritmo es una serie de pasos para resolver un problema dado, y cada persona tiene una forma específica de resolver el problema, es decir cada quien razona de una forma diferentes, por lo tanto habría millones de algoritmos para resolver un juego de ajedrez, aun siendo la misma persona y si cada persona razona de forma diferente, es decir cada persona tiene una lógica diferente, aunque pudieran tener dos personas una lógica igual para la resolución de un algoritmo, es entonces la lógica el conjunto de todos los tipos de razonamientos para resolver un problema específico y la lógica no es solo un razonamiento correcto sino los diferentes tipos de razonamiento, sé que pueden existir, aunque no me los imagine,

y esos serian dos por las diferentes combinaciones que se pueden hacer con las piezas de ajedrez, entonces si seguimos las definiciones semánticas que propone Heidegger, la lógica no estudia el pensamiento correcto sino por el contrario las diferentes tipos de combinaciones que se pueden hacer para resolver un algoritmo.

Es por ello que el teorema de Gödel nos dice que la mayoría de las teorías matemáticas son incompletas o inconsistentes. A través de su teoría, se puede decir que la existencia de al menos, una fórmula matemática bien formada que representa una frase como “La fórmula G no es demostrable”; que, aun siendo verdadera, no se puede demostrar en un sistema axiomático. Por tanto, este sistema axiomático se considera que es formalmente indecidible e incompleto. Gödel probó que:

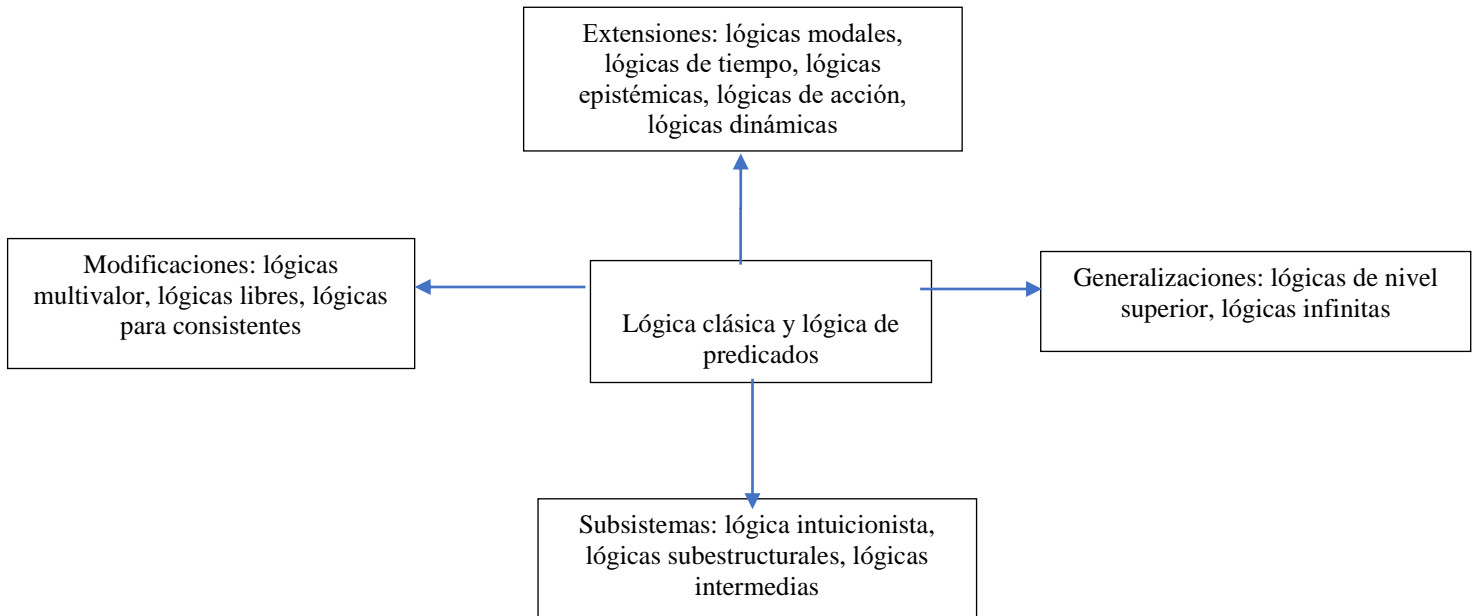
1. Si el sistema es consistente, no puede ser completo.
2. La consistencia de los axiomas no puede demostrarse dentro del sistema.

La idea básica del teorema de incompletitud es bastante simple. Esencialmente Gödel construyó una fórmula que afirma que es imposible de demostrar en un sistema formal dado. Si fuera demostrable, sería falso, lo que contradice la idea de que en un sistema coherente las declaraciones demostrables son siempre verdaderas. Por lo tanto, siempre habrá al menos una declaración verdadera pero indemostrable. Por lo tanto, siempre habrá al menos una declaración verdadera pero indemostrable. Con respecto a la naturaleza de la ciencia de los números y en el contexto de la filosofía de la matemática se pueden identificar aproximadamente dos posiciones opuestas: el realismo (de tipo descriptivo-platónico) y la posición constructivista. Mientras que el constructivismo considera la matemática un mero producto de la mente humana y en cierto modo recuerda al nominalismo, el platonismo es una forma de realismo ontológico extendido a la matemática, por lo que los números y las funciones matemáticas no son una invención arbitraria de nuestro intelecto, sino que tienen su propia realidad autónoma. Gödel estaba definitivamente cerca del platonismo matemático. Por tanto, es natural hacer un paralelo entre el realismo ontológico de Kurt Gödel en las matemáticas y el realismo extremo de Anselmo de Canterbury, en el contexto de la controversia sobre los universales (Magistrali, 2016).

Un sistema lógico se compone de un lenguaje formal, una clase de situaciones (modelos, estructuras) y un sistema de prueba. Un lenguaje comprende un conjunto de expresiones. Los modelos son extractos de la realidad o representaciones de cláusulas de la realidad, y un sistema de prueba es un conjunto de reglas cuya entrada y salida son expresiones o acumulaciones de expresiones de un tipo particular. Si se habla de lógica (en singular), entonces la disciplina es una.

Existen varios tipos de lógica o ramas: lógica algebraica, teoría de la teoría del modelo de teorías, de la teoría clásica y no clásica. La lógica clásica se basa en supuestos que son plausibles y no problemáticos para las conclusiones en las matemáticas comunes y muchas otras áreas de la ciencia. Estas suposiciones básicas son, por ejemplo, la suposición de que cada afirmación es verdadera o falsa (pero no ambas). En la lógica no clásica algunos de estos supuestos son abandonados.

DESVIACIONES DE LA LÓGICA CLÁSICA



En la lógica proposicional, se examinan las conclusiones que, si tienen éxito, son válidas únicamente sobre la base del significado de las connotaciones verbales. Las declaraciones de significado son expresiones que combinan proposiciones entre sí, tales como: 'y', 'o', 'Si', 'no es el caso que'. En estos lenguajes formales, las oraciones que no contienen puntuación son internamente desestructuradas. Los conjuntos sin conectores forman los constituyentes atómicos más pequeños de oraciones complejas que se construyen utilizando conectores.

La consideración de los lenguajes lógicos se justifica por el hecho de que muchas conclusiones son válidas únicamente debido a la importancia de los conectores. Hay inferencias que, si son válidas, no son válidas solo por la importancia de los conectores, sino también por el significado de términos de otro tipo sintáctico. Las expresiones que proporcionan información cuantitativa en un sentido muy general desempeñan un papel particularmente importante, por ejemplo, los términos "todos", "algunos", "ninguno", etc., estas expresiones se denominan cuantificadores.

Lógica proposicional versus lógica de predicados

Los lenguajes de la lógica de predicados son lenguajes formales en los que las oraciones conectores tienen una estructura interna. Además de los conectores, los lenguajes de lógica predicada también contienen cuantificadores, nombres de objetos (denominadas constantes individuales) y expresiones de propiedades o relaciones entre objetos (denominados símbolos de predicado). La lógica proposicional puede entenderse como una subdisciplina de la lógica predicativa. El término "lógica de predicado" se debe al uso de expresiones de predicado. Los símbolos de predicado a menudo se llaman "predicados" para abreviar. El campo de

la lógica, sin embargo, también puede dividirse en subdisciplinas de otras maneras. Los criterios de clasificación son formas en que los sistemas lógicos difieren de la lógica clásica. Podemos diferenciar entre extensiones, modificaciones, generalizaciones y subsistemas de la lógica clásica.

Sistemas formales

Pomata (2017) dice que los lógicos estudian las distintas formas de razonamiento que utilizamos inconscientemente en la ciencia y en la vida cotidiana, para ello utilizamos sistemas formales como el de Frege. Cada lenguaje formal está constituido por un vocabulario, una gramática, una semántica y aparato deductivo. Hablo de “lenguajes formales” en plural porque hay varios y cada uno estudia tipos de razonamiento diferentes. Algunas lógicas resultan de la extensión del vocabulario y las reglas de la lógica proposicional, y otras resultan de una desviación de uno o más principios de la lógica clásica (Sider, 2010). Hay verdaderamente todo un zoológico de lógicas y es una cuestión controvertida si hay una que sea la lógica “correcta”, tesis a la cual se opone el llamado pluralismo lógico.

La **gramática** de un lenguaje formal nos dice qué expresiones son admisibles dentro de él. A éstas expresiones las llamamos fórmulas bien formadas (FBF).

La **semántica** de un sistema formal estudia la interpretación de sus símbolos. Es decir, se ocupa de la relación entre las palabras y la realidad. Por ello la noción de verdad es crucial en este asunto, pues la verdad (intuitivamente, al menos) no es otra cosa que una relación entre el lenguaje y el mundo. El objetivo principal de la semántica es el de definir la noción de *consecuencia semántica* para un lenguaje formal particular: pretende clarificar qué significa que las premisas garanticen la verdad o la falsedad de la conclusión en ese lenguaje específico, y que una oración sea siempre verdadera bajo cualquier interpretación de los símbolos (las llamadas fórmulas lógicamente válidas). Alfred Tarski fue pionero de la semántica al publicar su definición de verdad para sistemas formales (Tarski, 1936).

El motor de inferencia, por otra parte, consiste en un conjunto de axiomas y reglas de razonamiento (generalmente sólo el *modus ponens* o MP) que nos dice cómo transformar una o más FBFs (las premisas o axiomas) en otras (las conclusiones). Su objetivo principal es definir la noción de *consecuencia sintáctica*: qué significa, en un lenguaje formal particular, que una conclusión sea demostrable a partir de unas premisas.

Una demostración, en lógica, es una serie ordenada de FBFs en la que cada término se obtiene de los anteriores mediante la aplicación de una regla de inferencia. Cada FBF en una demostración es o un axioma, o una premisa, o una conclusión. Cualquier oración que haya sido demostrada a partir de otras se llama normalmente “teorema”. Algunos autores distinguen entre demostración y derivación (más información en Hunter, 1971, p. 75).

Metalógica

Los lógicos buscan que los lenguajes formales tengan tres propiedades consideradas deseables: **consistencia, completitud y solidez**. Estas propiedades son estudiadas con ayuda de un lenguaje de orden superior que utilizamos para hablar *acerca de* un sistema formal dado: el metalenguaje. El mismo puede ser

cualquier lenguaje natural o formal, aunque normalmente se utilizan lenguajes naturales con alguna que otra expansión (ejemplos: el alemán, el español, etc.).

Al estudio de estas propiedades se lo conoce como metalógica, y un pionero del tema fue el matemático italiano Eugenio Beltrami, quien probó la consistencia de la geometría hiperbólica de Lobachevsky interpretándola en términos de la geometría euclidiana.

Consistencia: en general significa que, para toda oración del lenguaje formal, ésta y su negación no pueden ser ambas verdaderas (o sea, no hay contradicciones).

Completitud: es cuando todas las “verdades” (fórmulas válidas) del lenguaje son también teoremas del mismo (completitud débil) o toda consecuencia semántica de un conjunto de fórmulas (premisas) Γ es también consecuencia sintáctica de Γ (completitud fuerte).

Corrección (*soundness*): lo opuesto de la completitud. Es cuando todos los teoremas son también verdades dentro del sistema (corrección débil) o toda consecuencia sintáctica de conjunto de fórmulas (premisas) Γ es también una consecuencia semántica de Γ (corrección fuerte).

Decidibilidad: un sistema es decidible si, para cualquier FBF del sistema, hay un algoritmo (método efectivo) para saber si es o no un teorema del sistema. Si a un sistema decidible le preguntamos “¿Cuál de las dos se da: P o no P?”, el sistema debería ser capaz de darnos una respuesta.

Aunque estas definiciones sirvan para orientar al lector, deben ser tomadas con cautela pues omiten muchos detalles técnicos (para profundizar, véase Hunter, 1971).

Hoy en día sabemos, por ejemplo, que la lógica de segundo orden es incompleta (¡hay verdades que no son probables dentro del sistema!), pero la lógica proposicional y la de primer orden son completas.

Ahora bien, todos los humanos tenemos una buena forma de razonamiento, nos jactamos de ser muy lógicos y hasta más aun los que han estudiado una licenciatura o posgrado en química, física o cualquier rama de la ciencia que utilice como base las matemáticas, pero para ver que no es así, podemos ver un problema de probabilidades, este ejemplo se llama la paradoja de Monty Hall.

El Problema de Monty Hall es un problema de probabilidad que está inspirado por el concurso televisivo estadounidense Let's Make a Deal (Hagamos un trato), famoso entre 1963 y 1986. Su nombre proviene del presentador, Monty Hall.

En este concurso, el concursante escoge una puerta entre tres, y su premio consiste en lo que se encuentra detrás. Una de ellas oculta un coche, y tras las otras dos hay una cabra. Sin embargo, antes de abrirla, el presentador, que sabe dónde está el premio, abre una de las otras dos puertas y muestra que detrás de ella hay una cabra. Ahora tiene el concursante una última oportunidad de cambiar la puerta escogida ¿Debe el concursante mantener su elección original o escoger la otra puerta? ¿Hay alguna diferencia?

¿Cuál sería la opción correcta?

1. Quedarse con la puerta inicial
2. Cambiar a la otra puerta
3. Es irrelevante cambiar o no cambiar.

A primera vista parece obvio que da igual (opción 3). La intuición nos dice que ahora, quitando una puerta sin premio, la puerta que nosotros escogimos tiene un

50% de tener una cabra y por tanto da igual cambiar que no hacerlo. Pero no sería una paradoja o problema si fuera tan trivial, ¿verdad?
¿Usted cual escogería?

Conclusión

La lógica estudia las distintas formas de razonamiento que utilizamos inconscientemente en la ciencia y en la vida cotidiana, para poder hacer esto se utilizan lenguajes formales como la de Frege, en donde cada lenguaje está formado por un vocabulario, una gramática, una semántica y un aparato deductivo.

NO se puede decir que una lógica sea correcta o no, ya que es un tipo de razonamiento.

Por ejemplo

Si tengo dos elementos A y B

Yo los puedo ordenar de la siguiente forma (AB, BA). Recordemos que no estamos buscando las combinaciones que hay en 2 elementos, ya que de esta forma serían 4 combinaciones (AA, AB, BA, BB).

Si tengo tres elementos ABC, las ordenaciones son las siguientes: (ABC, ACB, BAC, BCA, CAB, CBA).

Si tengo 4 elementos, las diferentes A, B, C, D las ordenaciones serían: (ABCD, ABDC, ACDB, ACBD, ADCB, ADCB, BACD, BADC, BCDA, BCAD, BDAC, BDCA, CDAB, CDBA, CABD, CADB, CBDA, CBAD, DABC, DACB, DBCA, DBAC, DCAB, DCBA). Así se puede observar que tenemos 24 diferentes ordenaciones, si utilizamos inducción podemos ver que las ordenaciones se obtienen con el factorial de los elementos, ¿A que nos lleva esto?

Si decimos que la lógica es una forma de razonar, ¿cuántos tipos de lógica podemos tener?

Existen una gran cantidad de razonamientos que podemos hacer. ¿Cuál es el problema en la escuela?, es que solo nos enseñan a pensar con la lógica clásica, no se les permite al niño pensar de forma diferente a como piensa el maestro o entre sus mismos compañeros, todos tienen que seguir un solo modelo y como se puede observar existen una gran cantidad de formas de razonar, de organizar la información y eso nos permite hacer deducciones e inducciones de formas diferentes, es en ese momento que cuando una persona organiza su información o pensamientos de forma diferente es cuando descubre o inventa nuevas metodologías o formas de hacer las cosas.

Como se pudo observar existen varios tipos de lógicas, no son las únicas, son las que se han desarrollado hasta el momento, pero como vimos con las ordenaciones, puede haber tantas lógicas como ordenaciones y las ordenaciones se dan por el factorial de sus elementos, entonces no podemos decir que las lógicas son infinitas pero si hay un gran número de lógicas, que aún no se desarrollan.

No podemos decir que son infinitas porque la factorial de un número es un número muy grande, pero no son infinitos. Muchas veces se confunde el tener una gran cantidad de elementos con el decir que son infinitos, ese es un grave problema del lenguaje natural, y ese problema lo llevamos hasta posgrado en donde se nos pide que pensemos de forma diferente ya que se trata de descubrir nuevas cosas y es donde está el problema, no podemos crear nuevas formas de pensamiento porque solo sabemos una forma, es por ello que en las escuelas deberían dejar que

los alumnos pensarán libremente, si con reglas y axiomas, pero siguiendo sus distintas formas de pensamiento.

Referencias

- Balmes, Jaime (1948). "Filosofía elemental". Biblioteca de Autores cristianos. España, pp. 123.
- Cryan, Dan. Sharron Shantil (2001). *Lógica para todos*, ediciones Paidós, España.
- De la Peña, Miaja (2001). *Lógica*. Editorial Pax. México. Primera edición.
- Crían, Dan (2001). *Lógica para todos*, edit. Paidós, pp. 3.
- Fuhrmann, Andre (2018). *Philosophischelogik, Sommerlogik*". Goethe-Universität Frankfurt.
- Galicia Arrambide, Moises (1976). "Introducción a la lógica matemática". México, McGraw-Hill, 93 pp.
- Gortari Eli De (1922). *Fundamentos de la Lógica*, ediciones océano, España, 271 pp.
- Gortari, Elí De (1978). *Diccionario de lógica*, UNAM, 1985, México, 569 pp.
- Hernández Chávez José, *Lógica*, editorial Jus, México.
- Fingermann, Gregorio (1972). "Lógica y Teoría del Conocimiento". Buenos Aires, Ed. El Ateneo.
- Garrido, Manuel (2001). *Lógica simbólica*, edit. Tecnos.
- González, Antonio (1995). *Introducción a la práctica de la filosofía*. El Salvador, Editores UCA, octava edición.
- Gutiérrez Sáenz Raúl (2007). *Introducción a la lógica*, Editorial Esfinge, México.
- Hernández Chávez, José (1978). *Lógica*, editorial Jus, México.
- Hunter, G. (1971). *Metalogic: an introduction to the metatheory of standard first order logic*. London: MacMillan.
- Jarillo, Carlos (2002). *La lógica estratégica evite los errores*, Edit. Deusto.
- Kant en, Elí de Gortari, *Diccionario de lógica*, UNAM, 1985, México, 569 pp.
- Lampert, Timm. *Klassische Logik Einführung mit interaktiven Übungen*. Editorial Ontos-Verlang.
- Leitgeb, Hannes. *Logik IEine Einführung in dieklassische Aussagen- und Prädikatenlogik*. Munich Center for Mathematical Philosophy. 2016.
- Lefebvre, Henri (2006). *Lógica formal lógica dialéctica*, p. 3. Siglo XXI editores México.
- Lira Contreras Ana Rosa (2007). *Lógica elementos teóricos*, pp. 10, Umbral editorial, Jalisco México.
- Magistrali Danilo. *Lógica y Dios*. Revista pensamiento matemático. Volumen VI, Número 2.
- Negrete, Juan M. (2002). *Lógica elemental*, edit. Limusa S. A. de C. V.
- Peirce, Charles S. *Dictionary of Philosophy and Psychology*, editado por J. M. Baldwin (1901) 2, vol. 2, pp. 20-23 y fue recogida en CP 2.203-218. La traducción castellana de Pilar Castrillo se publicó en Charles S. Peirce. *Escritos lógicos*, Alianza Editorial.
- Piquer, D. Andrés (2003). *Lógica*, edit. Limusa.
- Pomata, Fabrizio. ¿Qué es la lógica y para qué nos sirve? Octubre, 2017. <https://cienciadelsur.com/2017/10/19/que-es-la-logica/> consultado el 20 de enero de 2018.
- Reichenbach, Hans (1973). *La filosofía científica*. trad. de Horacio Flores Sánchez— 2ª ed. - - México: FCE, 336 pp.

- Sanguinetti, Juan José (2002). "Lógica". Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
- Sanabria José Rubén (1998). Lógica, Editorial Porrúa, México.
- Stebbing Susan I. (1943). Introducción a la lógica moderna, fondo cultura, económica, Londres.
- Sócrates en, Elí de Gortari (1985). Diccionario de lógica, UNAM, México, 569 pp.
- Suppes, P. (1998). "Introducción a la Lógica Matemática". Editorial Reverte S. A. 137 pp.
- Vázquez, María De Jesús (2000). "Kant lógica" editorial akal.
- Vázquez Lobeiras, María Jesús (2000). Logica. Editorial: Akal S. A. Madrid, España.
- Verdesoto, L. (1998). Historia Filosofía, Publicaciones Abya Yala, Ecuador, pp. 173.

EL ENVEJECIMIENTO EN LA ESFERA PSICOSOCIAL DE LA PERSONA ADULTA MAYOR

AGING IN THE PSYCHOSOCIAL SPHERE OF THE ELDERLY PERSON

Perla Noemí Polanco Tinal

Facultad de Enfermería. Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Saltillo

Daniel Sifuentes Leura

Facultad de Enfermería. Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Saltillo

Resumen

El envejecimiento se entiende como un proceso biológico que atraviesan todas las personas, se puede observar desde un punto de vista biológico, psicológico y social, siendo los dos últimos dos puntos menormente estudiados. Desde el punto de vista psicológico la persona adulta mayor (PAM) se enfrenta a diversas tareas que tendrá que superar para llegar a una resolución exitosa. En cuanto a lo social, las redes de apoyo se debilitan progresivamente, familiares, laborales y de amistad, teniendo un círculo social más reducido, pero mucho más significativo.

Palabras clave: anciano, ajuste emocional, sistemas de apoyo psicosocial.

Abstract

The aging is understood like a biological process that all people cross in life. It can be seen since a biological, psychological and social point of view, but physiologically and socially are less studied. From the psychological point of view, older person (PAM) deal different tasks that he needs to overcome for look the best solution. In the social side, the support networks will progressively reduce like family, friendship and work relations. The social circle is smaller but more significant.

Keywords: aged, emotional adjustment, psychosocial support systems.

Introducción

Se entiende como envejecimiento al proceso biológico que atraviesa una persona a lo largo del tiempo, siendo de carácter universal, progresivo e irreversible. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define al envejecimiento desde el punto de vista biológico como “la consecuencia de la acumulación de una gran variedad de daños moleculares y celulares a lo largo del tiempo, lo que lleva a un descenso gradual de las capacidades físicas y mentales, un aumento del riesgo de enfermedad, y finalmente a la muerte” (OMS, 2015).

Sin embargo, si vemos el concepto a nivel de salud es necesario considerarlo de una manera holística por el hecho de hablar sobre un proceso en los seres humanos. La salud es descrita por la OMS como un nivel de bienestar a nivel físico, psicológico y social, y no solamente como la ausencia de enfermedad. Actualmente, al hablar sobre temas de envejecimiento, se visualiza a una persona con salud

deteriorada y se considera una relación directamente proporcional entre la edad y el nivel de dependencia, es decir: mientras más años, mayor será el grado de ayuda que requerirá para la satisfacción de sus necesidades.

Pero en realidad, la vejez no es sinónimo de enfermedad, una persona adulta mayor (PAM), se enferma mayoritariamente por condiciones ambientales, nutricionales o como consecuencia de enfermedades crónicas que no necesariamente son características de esta edad. En cualquier edad, el estado de la salud de la persona se relaciona con los hábitos y el estilo de vida. En esto interviene la capacidad de adaptación a cambios biológicos, psicológicos y sociales; de tal manera que las enfermedades no son producto de la vejez (Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor (CONAPAM), 2013).

Desde la perspectiva de enfermería, es necesario contemplar y atender al adulto mayor de acuerdo a sus requerimientos y necesidades. El envejecimiento debe verse como un proceso con características diferenciales entre individuos, debido a que el estado de cada una de estas, será determinado por distintos factores. Para diferenciar estas características, Ferrer (2016) señala cuatro tipos de edad: a) Edad cronológica: se define como los años transcurridos desde el nacimiento. b) Edad biológica: involucra los cambios físicos y biológicos que se producen en estructuras celulares, en tejidos, órganos y sistemas. c) Edad Psicológica: define la vejez en función de los cambios cognitivos, efectivos y de personalidad a lo largo del ciclo vital. El crecimiento psicológico no cesa en el proceso de envejecimiento (capacidad de aprendizaje, rendimiento intelectual, creatividad, modificaciones afectivo-valorativas del presente, pasado y futuro, así como crecimiento personal). d) Edad social: suele medirse por la capacidad de contribuir al trabajo, la protección del grupo o grupos a que pertenece y la utilidad social (Ferrer, 2016).

Si bien, se ha estudiado mucho sobre el ámbito biológico y los cambios funcionales y corporales que suceden en la PAM por consecuencia del tiempo, existen menos estudios de lo que ocurre a nivel psicológico y social en esta etapa de la vida. Sin embargo, existen teorías enfocadas a estas dimensiones en las PAM; una de ellas es una teoría psicosocial desarrollada por E. Cummings y W. E. Henry en 1961, que aún se mantiene vigente, en la que expusieron el resultado de un estudio realizado en el ambiente natural de las personas.

Los investigadores se internaron en la comunidad para observar los vínculos afectivos y el desarrollo laboral (no institucional) de las PAM. Identificaron que los individuos estudiados reducían el número de actividades, así como limitaban sus contactos sociales a medida que el tiempo transcurría. Esto dio lugar a la formulación de la teoría de desvinculación.

Esta teoría se confirma en distintos tipos de culturas y en diferentes tipos de población, sin embargo, de igual manera es posible rechazarla dependiendo de las actitudes y las aptitudes de la persona. Durante el envejecimiento las PAM disminuyen sus intereses por actividades y por acontecimientos sociales en su entorno, situación que genera una rotura de sus redes sociales; existe otro tipo de personas que se mantienen en esas redes incluyendo actividades nuevas en su rutina, a lo mejor son acciones que en su vida pasada quisieron realizar sin tener tiempo de intentarlo. Esta diferenciación de personalidades va ligada a los aspectos de la personalidad y al bienestar psicológico de la persona, lo que les brinda la capacidad de elegir las actividades que les proporcionan plenitud en esta etapa de la vida.

Las características diferenciadoras en el adulto mayor permite organizarlos en cuatro grupos dependiendo de la personalidad: 1) Personas con actitud extrovertida, integradas en redes sociales de su comunidad lo que les facilita la comunicación social y participación de manera natural. 2) Individuos con energía vital que promueven actividades e interacciones positivas con su medio. 3) Sujetos pasivos y dependientes de su entorno. 4) Personas no integradas, con escasa participación e integración social (Merchán & Cifuentes, 2013).

Como ya se ha expresado, el ámbito psicosocial es de suma importancia en el adulto mayor, sin embargo ¿Qué es lo que implica cada una de estas dimensiones? y ¿Cuál es el impacto de las mismas en esta etapa de la vida?

Desarrollo

Impacto de la Dimensión Psicológica

De acuerdo a las tareas evolutivas que proponen las teorías de Erikson y Havighurst, como un reto que la sociedad espera que la persona cumpla en cada etapa de la vida, la PAM debería de adquirir la cualidad de sabiduría frente al conflicto integridad vs desesperanza, según Erikson, el éxito en este conflicto debería de conducir a la persona a sensaciones de plenitud con su vida, estar satisfecho con lo que ha hecho y la aceptación de todas las circunstancias pasadas y venideras, mientras que el fallo llevaría a sentimientos de desesperanza, amargura, tristeza y arrepentimiento por decisiones tomadas en el pasado, anhelando haber tomado otro camino pero con la conciencia de lo imposible y un tiempo que cada vez se vuelve más corto (Papalia, Feldman, Martorell, Morán, & Vázquez Herrera, 2017).

Por otro lado, Havighurst propone que, durante esta etapa, la persona debería de adaptarse a una fuerza física y salud en declive, a la jubilación, reducción de ingresos, a la muerte de la pareja y viudedad, establecer una afiliación explícita con el propio grupo, adoptar y adaptarse a roles sociales y establecer un hábitat físico de vida satisfactorio (Universitat de Barcelona, 2013). Havighurst, fue uno de los primeros autores de hablar sobre el envejecimiento con éxito, explicándolo en términos de felicidad y satisfacción vital, y para lograrlo debería de tener un sentido de adhesión a las tareas planteadas anteriormente, sin embargo, solo lo planteó como una teoría y no como un objetivo alcanzable y medible en la vida.

En contraste con lo anterior se puede observar que entre hombres y mujeres también existen diferentes perspectivas acerca del proceso de envejecimiento, los hombres por una parte están más ligados a cambios laborales, aunque los familiares son igual de importantes. Lo que un hombre siente durante esta etapa dependerá mucho de su contexto cultural. Por otro lado, usualmente los cambios en las mujeres se definen por el ámbito familiar y menos por el profesional, aunque actualmente estos roles van en constante cambio, la constante sigue siendo la misma.

Pese a todos los cambios a los que tenga que enfrentarse la PAM, según Carol Ryff el panorama ideal que debería de alcanzarse es el bienestar psicológico, ver la vida con significado, alcances de superación y metas a través del perfeccionamiento del potencial y talentos propios, incluso ante situaciones adversas. Para alcanzarlo la persona deberá de desarrollar diferentes virtudes, entre las que se encuentra la autoaceptación, relaciones positivas con otros, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal (Ortiz & Castro,

2009). A pesar de que, en esta etapa, los años se tornan difíciles, las PAM se adaptan poco a poco a los cambios presentados, adquiriendo niveles de bienestar psicológico satisfactorios, y aunque no es en todos los casos, los profesionales de la salud deberían identificar a las personas que no se sienten satisfechas con su vida, llevando a cabo intervenciones que mejoren su bienestar a fin de evitar consecuencias desfavorables para la salud.

Impacto de la dimensión social

El proceso de envejecimiento implica un deterioro biológico, sin embargo, son las condiciones sociales las que disminuyen las áreas de oportunidad para que el adulto mayor se mantenga activo e independiente. La situación económica, la cultura, la educación, el entorno político, entre otros son factores que pueden influir en la vida de las PAM, tanto de manera positiva como negativa, aunque en la cultura mexicana actual, el hecho de envejecer aún no es aceptado en su totalidad (Buen, 2013), observándose desde los estereotipos hacia este grupo etario hasta los pocos espacios públicos adaptados para ellos.

La desprotección social en la que vive la población de PAM, es un factor determinante del empobrecimiento de la familia, sobre la cual frecuentemente recae la responsabilidad del cuidado de la PAM. La situación del adulto mayor en México se caracteriza por la intersección entre las problemáticas de salud asociadas a la vejez, el género y la pobreza en un contexto de escasa protección institucional y profundas desigualdades sociales que se observan tanto en entornos rurales como urbanos (Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], 2015).

La PAM atraviesa un proceso de debilitamiento y pérdida de sus redes sociales y a la disminución de su participación en los diferentes roles en los que está inserto, situación que se hace más evidente en ámbitos de vulnerabilidad como la pobreza o un bajo nivel educativo. Adicionalmente, a medida en que avanza la edad, la PAM se vuelve más susceptible a las circunstancias de los cambios sociales (Rioseco, Quezada, Ducci, & Torres, 2008).

Debido al rápido aumento de la población de AM, el sector gubernamental no está preparado para hacer frente a las problemáticas que este sector presenta, no se ha desarrollado infraestructura necesaria para asegurar su bienestar, ni la capacidad humana para atender profesionalmente sus muy diversas demandas (INSP, 2015). Particularmente en el ámbito laboral, la PAM pasa por el proceso de jubilación, en la cual la persona tiene que reinsertarse a la sociedad, donde se valora principalmente la producción, y que considera a la PAM como una persona no útil, que ya no posee ni la fuerza ni la rapidez para producir eficientemente, considerándolo no apto para trabajar, ante este panorama de la sociedad, la PAM se siente desorientada y descontenta (Bravo & Caro, 2011).

Por otro lado, al hablar sobre jubilación, no necesariamente también nos referimos a la posibilidad de adquirir una pensión, es decir, la jubilación o retiro laboral no es sinónimo de pensión, refiriéndonos a la población mexicana, las PAM siguen laborando después de la jubilación, pues para la mayoría los ingresos son insuficientes o nulos, se estima que un 85% no cuenta con ningún tipo de pensión ni con programas de seguridad social o de ayuda estatal o federal específicos para adultos mayores (Instituto Nacional de Geriatria, 2015).

Otro punto a destacar es la relación de pareja, en esta etapa resulta muy significativo el acompañamiento de la pareja, y aún más cuando se atraviesa la

etapa de la jubilación, rol del cuidador y por supuesto la viudez. Este suceso puede representar diversas consecuencias, las más comunes son la despersonalización y una etapa de duelo por la muerte de la pareja, adaptándose a nuevos procesos, la desprotección económica, con mayor impacto en la mujer y los probables riesgos de depresión y suicidio (Montes, 2011).

A pesar de todo lo anterior, si la PAM cuenta con unas buenas redes de apoyo, como la familia, amigos o espirituales y cuanto mayor nivel intelectual y cultural, más extensas y variadas podrán ser sus actividades y oportunidades de autorrealización, el proceso de envejecimiento no solo tiene desventajas, sino que también se adquieren diversas virtudes que bien pueden aprovecharse, descanso, tiempo libre, espacio personal, sabiduría, consejo, entre otras (Castaño & Martínez, 1990).

Conclusión

El envejecimiento como un proceso de carácter universal e irreversible, se presenta en todas las personas, sin ninguna clase de restricción, produciendo cambios en todas las esferas del ser humano, sin embargo, en las esferas psicológicas y sociales no se tienen abundantes estudios sobre estas áreas comparándolas con las físicas y fisiológicas. Muchos de los cambios psicosociales a los que se enfrenta la PAM los atraviesa en situaciones de vulnerabilidad, ya sea por el bajo nivel educativo, socioeconómico o por las escasas redes de apoyo.

Se debe agregar que las condiciones de salud, sociales y políticas, no están completamente preparadas para las necesidades de este grupo, existiendo escasez de profesionales de la salud preparados para la correcta atención de las PAM, infraestructura para brindarles mayor independencia y menores dificultades para desarrollar sus actividades, sensibilización por parte de la población en general y por supuesto políticas que coadyuven a su desarrollo.

De modo que la principal tarea es la enseñanza a la población sobre la importancia de la PAM y su correcta integración a todas las áreas posibles para su continuo desarrollo. Así como la gestión de recursos para brindar mayores oportunidades de aprendizaje a este grupo, evitando consecuencias negativas del impacto del envejecimiento en el ámbito psicosocial.

Referencias

- Bravo, C., & Caro, M. (2011). Efectos Psicosociales de la Jubilación por Vejez en las Variables de Autoestima y Apoyo Social en el Adulto Mayor Afiliado al Instituto de Normalización Previsional (INP) de la Región Metropolitana. *PSYKHE*, 11 (2), 89–108. Retrieved from: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/422/pdf>.
- Buen, P. de. (2013). *La vejez, etapa rechazada en la cultura actual*. México. Retrieved from: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2013_428.html.
- Castaño, D., & Martínez, I. (1990). Aspectos psicosociales en el envejecimiento de las mujeres. *Anales de Psicología*, 6 (2), 159–168. Retrieved from: http://www.um.es/analesps/v06/v06_2/05-06_2.pdf?iframe=true&width=90%25&height=90.
- Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor (CONAPAM) (2013). Mitos y

- estereotipos acerca del envejecimiento y la vejez.
- Ferrer, R. (2016). *La psicología de la salud desde una perspectiva del ciclo vital*. Instituto Nacional de Geriatria (2015). *Vejez y pensiones en México*. México. Retrieved from:
<http://www.geriatria.salud.gob.mx/descargas/publicaciones/Vejez-pensiones-en-Mexico.pdf>.
- Instituto Nacional de Salud Publica (2015). Adultos mayores. Retrieved November 19, 2017, from:
<https://www.insp.mx/lineas-de-investigacion/salud-y-grupos-vulnerables/investigacion/adultos-mayores.html>.
- Merchán, E., & Cifuentes, R. (2013). Teorías Psicosociales del Envejecimiento. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Montes, V. (2011). Viudez, soledad y sexualidad en la vejez: mecanismos de afrontamiento y superación. *Revista Temática Kairós Gerontología*, 14 (5), 73–107.
- Organizacion Mundial de la Salud (2015). *Envejecimiento y salud*. Retrieved from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs404/es/>.
- Ortiz, J., & Castro, M. (2009). Bienestar psicológico de los adultos mayores, su relacion con la autoestima y la autoeficacia. Contribución de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 15(1), 25–31. Retrieved from:
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v15n1/art04.pdf>.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., Martorell, G., Morán, B., & Vázquez Herrera, M. (2017). *Desarrollo humano*. (McGrawHill-Interamericana, Ed.) (13a edición). México.
- Rioseco, R., Quezada, M., Ducci, M., & Torres, M. (2008). Cambio en las redes sociales de adultos mayores beneficiarios de programas de vivienda social en Chile. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23 (3), 147–153. Retrieved from:
<http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/7727/a01v23n3.pdf?sequence=1>.
- Universitat de Barcelona (2013). Desarrollo adulto y envejecimiento desde un punto de vista sociocontextual. In Universitat de Barcelona (Ed.), *Ciclo vital* (pp. 754–863). Barcelona. Retrieved from:
http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_12_ciclovital.pdf.

LA TEORÍA COMPUTACIONAL DE LA MENTE, UN ÁREA DE OPORTUNIDAD PARA LA PSICOLOGÍA

THE COMPUTATIONAL THEORY OF MIND, AN AREA OF OPPORTUNITY FOR PSYCHOLOGY

Rosario de Fátima Suárez Améndola

Tecnológico Nacional de México – Instituto Tecnológico de Campeche

Centros de Estudios Clínica e Investigación en Psicología, CECIP

rfsuarez68@gmail.com

Resumen

La era digital ha influido aportando nuevos conocimientos a las disciplinas existentes y la generación de nuevas disciplinas, entre ellas las Ciencias Cognitivas, que une a diferentes áreas de la ciencia entre las que podemos mencionar a la Psicología y las Ciencias de la Computación, las aportaciones realizadas en el área computacional, han venido a apoyarnos a entender procesos complejos de nuestra mente, surgiendo la Teoría Computacional de la Mente, en la segunda mitad del siglo XX. Al ir evolucionando la tecnología con relación a los lenguajes de programación y la Inteligencia Artificial, podemos entender mejor los procesos mentales que los humanos realizamos, no cabe duda que la revolución tecnológica ha sido de gran ayuda a la humanidad, dando elementos con los cuales podemos estudiar cómo funciona nuestra mente, en este artículo pretendemos analizar cual han sido sus aportes teóricos y el uso de los métodos cuantitativos en la construcción del conocimiento relacionado a cómo funciona nuestra mente.

Palabras Claves: Teoría Computacional de la Mente, Lenguajes de los Pensamientos, Pensamiento Computacional.

Abstract

The digital era has influenced bringing new knowledge to existing disciplines and the generation of new disciplines, including Cognitive Sciences, which unites different areas of science among which we can mention Psychology and Computer Sciences, contributions carried out in the computational area, have come to support us to understand complex processes of our mind, arising the Computational Theory of the Mind, in the second half of the 20th century. As technology evolves in relation to programming languages and Artificial Intelligence, we can better understand the mental processes that humans perform, there is no doubt that the technological revolution has been of great help to humanity, giving elements with which we can study how our mind works, in this article we intend to analyze what have been their theoretical contributions and the use of quantitative methods in the construction of knowledge related to how our mind works.

Keywords: Computational Theory of the Mind, Languages of Thoughts, Computational Thinking.

Introducción

En el siglo pasado, se dieron grandes cambios tecnológicos, uno de ellos fue la invención de la computadora, por consiguiente, para poder comunicarse con ella, se diseñaron los lenguajes de programación. Los lenguajes de programación han

permitido desarrollar aplicaciones ubicuas con las que los seres humanos convivimos día con día, los dispositivos móviles son un claro ejemplo de ello.

No obstante, estos cambios tecnológicos han influido en muchas áreas del conocimiento, surgiendo una nueva ciencia conocida como la Ciencia Cognitiva, la cual es el estudio científico de la mente, donde intervienen varias disciplinas: Filosofía, Psicología, Lingüística, Neurociencias y Ciencias de la Computación (UNAM, 2019). Los científicos cognitivos, según Johnson-Laird, tienen la tarea de analizar las inferencias mentales, los procesos mentales que las realizan y su implementación en el cerebro (Crivello, Macbeth, Fioramonti, & Razumiejczyk, 2016).

En este artículo se abordan los temas de la psicología cognitiva y teoría computacional de la mente, perteneciente a esta nueva ciencia, lo anterior, porque ambas tienen en común un enfoque psicológico y computacional. Dentro del artículo se esclarecerán estos conceptos, empezando por el aspecto teórico empírico y cómo fueron abordados por los principales actores que dieron origen la Teoría Computacional de la mente, especialmente en el Lenguaje de los pensamientos, debido a que son teorías relativamente nuevas, pues aparecieron en la segunda mitad del siglo XX. Por último, analizaremos, cómo han sido abordado estos conceptos por lo métodos cuantitativos, cuáles son las variables utilizadas y los instrumentos utilizados en la recolección de datos a fin de tener un panorama de cómo han aportado los argumentos a la ciencia.

Desarrollo

Al hablar de la Teoría Computacional de la Mente (TCM), tenemos que nombrar sin dudar alguno, al matemático Alan Turing, inventor de la máquina analítica, un modelo abstracto de los dispositivos informáticos que manipula símbolos y realiza tareas de manera sistémica como lo realiza una persona, en otras palabras, cualquier algoritmo realizado por los humanos, puede replicarse en una computadora (Rescorla, 2017). Esta máquina analítica, está configurada con entrada, proceso, salida. Los símbolos de entrada y salida pertenecen a un determinado alfabeto, previamente definido por los desarrolladores, y se almacenan en la memoria.

A partir de la máquina de Turing, las ciencias cognitivas dan un salto, lo anterior, porque se empieza a comparar el cerebro del ser humano, con el modelo propuesto por Turing, si bien es cierto que el cerebro humano es más complejo que la unidad central de procesamiento (CPU) de una computadora, existen similitudes, que han apoyado el entendimiento de cómo funciona nuestra mente.

Siguiendo con las aportaciones, tenemos a Allen Newell y Hebert Simón que realizaron el Solucionador General de Problemas en 1972, considerándose uno de los primeros programas de la inteligencia Artificial (IA) (Zumalabe Makirriain, 2014), de igual manera John McCarthy, diseñador del lenguaje Lisp, junto con Marvin Minsky y Claude Shannon, todo lo anterior permitió que la Inteligencia Artificial surgiera como una nueva disciplina, aunque se estudia dentro del campo de las ciencias computacionales, ésta ha realizado grandes aportaciones a otras disciplinas, por lo anterior podemos decir que es un punto de unión entre las ciencias naturales, sociales y la tecnología.

Sin embargo, las grandes aportaciones las hicieron Putman, Fodor y Pinker, gracias a ellos, se constituyó lo que hoy es nuestro objeto de estudio: la teoría

computacional de la mente, por lo cual en los párrafos siguientes describiremos sus aportaciones realizadas a esta teoría, cabe mencionar que fueron contemporáneos.

Hilary Putnam propone que los estados mentales se pueden comparar con los autómatas probabilísticos de la máquina de Turing, donde los procesos mentales se pueden describir a un cierto nivel de abstracción, como los programas que se ejecutan en una computadora. En esta perspectiva, un estado mental es un estado puramente funcional, en otras palabras, está completamente definido por las relaciones causales que entretienen con otros estados mentales, entradas perceptivas y salidas motoras (Paternoster, 2018).

Jerry Fodor aporta el Lenguaje de los Pensamientos, en inglés, *Language of Thoughts* (LoT), siendo el LoT un sistema de representaciones mentales, éstas incluyen tanto las primitivas como las complejas, siendo las últimas formadas por las primeras (Pardos Peiro, 2017). De igual manera para Fodor el razonamiento, la toma de decisiones y el aprendizaje son procesos inferenciales, los conceptos son la unidad básica del lenguaje del pensamiento y se obtenía su significado de las relaciones naturales, e independientemente del contenido de otros conceptos, por lo que la relación natural es una relación causal (Gomila, 2018).

Steven Pinker considera la semántica conceptual como el lenguaje del pensamiento el cual es diferente al del lenguaje natural, pero esto último ayuda a generar la semántica, asimismo, considera que la mente es un sistema complejo, por ende, la psicología puede servir como la ingeniería inversa para averiguar cómo funciona, es por ello que la TCM es la conexión de los hechos físicos los cuales son guiados por intenciones, propósitos o deseos, los cuáles pueden ser tomados como información, aunque Fodor, dice que es la mejor teoría del conocimiento que se dispone, y que merece ser analizada de manera seria entre las que se tienen, debido a que hay hechos en la mente que sin ella, no se podrían explicar, siendo el mayor acercamiento de la verdad (Caicedo, 2015).

En este orden de ideas, al hablar del lenguaje, dentro de los autores que han influido notablemente en la lingüística, psicología y la computación, tenemos a Noam Chomsky por la teoría de la gramática transformacional la cual es aplicable a todos los componentes lingüísticos, siendo la sintaxis la más atendida, pues con base en ella se pueden estructurar oraciones, con base en los símbolos especificados en la gramática, si bien la gramática es finita, el conjunto de sentencias puede ser infinita (Grados Espinosa, 2018).

Es importante aclarar que dentro del área de las ciencias cognitivas los sistemas computacionales han sido concebido como sistemas representacionales, de igual manera, los conceptos son representaciones mentales de una clase de objetos o hechos relacionados entre sí, que se corresponde con una palabra, hay que mencionar que dentro de la psicología cognitiva tenemos el paradigma simbólico – computacional (Zumalabe Makirriain, 2014) (Villalobos & Dewhurst, 2016).

Ahora bien, es importante rescatar el concepto de pensamiento computacional propuesto por Jeannette Wing, como mencionamos al inicio, la ubicuidad de la era informática está presente en nuestra vida, este concepto se le puede relacionar con el pensamiento abstracto, matemático, los cuáles se hacen necesarios en la sociedad del conocimiento, aunque algunos lo relacionan con la capacidad de programar, puede también relacionar con la necesidad social de la resolución de problemas haciendo uso de la tecnología computacional. Este pensamiento se contrasta con la inteligencia artificial, sobre lo que hacen las

computadoras y lo que hacen las personas (Balladares Burgos, Avilés Salvador, & Pérez Narváez, 2016).

Dentro de las habilidades que se reconocen dentro de este pensamiento computacional es la capacidad de abstracción, la generación de modelo, la capacidad para la resolución de problemas, el reconocimiento de patrones, organización de procesos secuenciales y lógicos, así como la comunicación y el trabajo en equipo, por lo anterior se considera una competencia compleja de alto nivel donde se pretende desarrollar la autoestima y la confianza (Valverde Berroco, Fernández Sánchez, & Garrido Arroyo, 2015).

Uno de los objetivos de este artículo es analizar los métodos cuantitativos utilizados para abordar los estudios sobre la TCM, si bien en las aportaciones teóricas de Pinker y Fodor, las cuales han sido analizadas de una manera filosófica, falta evidencia empírica para constatar o verificar esta teoría, por lo que es importante realizar técnicas de recolección que nos proporcionen información confiable y validada.

Uno de los inconvenientes al implementar los métodos cuantitativos a procesos cognitivos como la comprensión de texto, es la dificultad en la recolección de datos, por lo que se han empleado aplicaciones de interacción humano – computadora a fin de satisfacer la recolección de datos durante el proceso de comprensión de textos, por lo que el reto fue analizar la lectura desde el punto de vista microestructural, es decir, a nivel vocabulario, permitiendo la captura de datos en tiempo real (Mejía-Sierra, Pinto-Orduz, Ávila-García, Bianchetti, & Vázquez-de-la-Rosa, 2016).

Siguiendo con los programas computacionales para la recolección de instrumentos para el LoT, es importante mencionar que se construyen a partir de un conjunto de símbolos y reglas atómicas mediante los cuales se pueden combinar estos símbolos, teniendo la ventaja de poder realizar procesos inferenciales como el proyecto de análisis bayesiano del aprendizaje de conceptos, teniendo en cuenta que se deben formalizar mediante la gramática libre de contexto, se han realizado experimentos aplicados a adultos con estudios universitarios y a preescolares, es elementos geométricos, teniendo como resultado que se puede ayudar a probar la idoneidad de la gramática y puede llevar a un mecanismo formal para seleccionar el conjunto correcto de producciones cuando no está claro cuál debe ser el conjunto adecuado (Romano y otros, 2017).

Dentro de los instrumentos utilizados se basan en los aprendizajes conceptuales donde se han demostrado que se pueden aprender representaciones complejas a través de la inducción de programas probabilísticos, estudiando los conceptos booleanos, para probar cómo la diferencia subjetiva humana de los conceptos depende de la secuencia de conceptos previamente aprendidos y si tiene la habilidad para anticiparse a procesar nuevos símbolos de manera análoga de símbolos que no ha procesado, además de cómo puede ser recuperado (Tano, Romano, Sigman, Salles, & Figueira, 2018).

De igual manera se han realizado estudios sobre las relaciones causales de los modelos mentales donde las variables son las del transmisor, receptor y ordinarias, enfocándose a las áreas de las ciencias computacionales, con relación a los términos lingüísticos que deben representar en dichas relaciones mediante la utilización de la herramienta Mental Model, se analizan mediante la estadística inferencial para saber cómo se relacionan las variables (Vera-Mora, Leyva-Vásquez, León Acurio, & Botto Tobar, 2018).

Si bien es cierto que las Tecnologías de la Información y la Comunicación han influido en cómo se pueden recolectar datos, mediante cuestionarios en plataformas para ello, la utilización de los Cursos Masivos Abiertos en Línea, MOOC por sus siglas en inglés (Massive Open Online Courses) y de la plataforma Moodle, ofrecidos como parte de la generación del pensamiento computacional, es una propuesta interesante, los resultados y encuestas realizadas después de terminado el curso se analizaron mediante estadística descriptiva, a fin de presentar los resultados obtenidos (Basogain Olabe, Olabe Basogai, & Olabe Basogain, 2015) (Da Silva Júnior & Gerber Hornink, 2017).

Conclusiones

Como resultado de este artículo con relación a la Teoría Computacional de la Mente, el Lenguaje del Pensamiento y el Pensamiento Computacional, podemos mencionar que los términos son relativamente nuevos, debido a que las ciencias computacionales que dieron soporte a esta teorías nació a mediados del siglo XX, con las aportaciones de los trabajos realizados por Turing, que no sólo influyeron en la informática y la computación sino que también en otras ciencias y fueron parte junto con otras ciencias, algunas de antaño como las humanísticas, en especial la filosofía a lo que hoy denominamos Ciencias Cognitivas.

El abordaje de estas términos se ha dado desde el punto de vista filosófico con sustento en modelos intelectuales del pensamiento, con los avances de la inteligencia artificial, se empezaron a realizar nuevas investigaciones con relación a cómo procesa la información nuestra mente, pudiendo realizar simulaciones y mediciones mediante la implementación de algoritmos computacionales, de ésta manera los instrumentos de medición, el análisis de la información obtenida es procesada mediante medios informáticos.

Los métodos cuantitativos enfocados a las personas, se han analizado desde el punto de vista de las teorías del aprendizaje, específicamente, el constructivismo, que se alinea a las ciencias cognitivas, los participantes se han elegido de manera aleatoria, de tal manera que la condición para elegirlos sea la edad, sin embargo, se han realizado comparaciones de los resultados con grupos de personas de edades diferentes, debido a que se están construyendo estados mentales y representaciones semánticas. Aunque cabe mencionar que en ocasiones se toma en cuenta el género para realizar comparaciones.

En conclusión, el tema de la teoría computacional de la mente, el Lenguaje de los pensamientos y el pensamiento computacional, es un área de oportunidad para ser investigado, debido a que estamos inmersos en una sociedad del conocimiento y que la inteligencia artificial forma parte de nuestra vida, además, como se mencionó en el desarrollo del tema, es un área de oportunidad para poder entender los procesos complejos de nuestra mente, los cuales pueden ser estudiados a partir de la Psicología.

Referencias

Balladares Burgos, J. A., Avilés Salvador, M. R., & Pérez Narváez, H. O. (4 de octubre de 2016). Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea. *Sophia - Colección de filosofía de la educación* (No. 21), pp. 143-159.

- doi:<https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.06>.
- Basogain Olabe, X., Olabe Basogai, M., & Olabe Basogain, J. (15 de septiembre de 2015). Pensamiento Computacional a través de la Programación: Paradigma de Aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia* (46), 1-33. Recuperado el 1 de marzo de 2019, de <http://www.um.es/ead/red/46>.
- Caicedo, O. D. (Jul-Dic de 2015). Cómo funciona la mente: Fodor contra Pinker. *Revista Amauta*, 13 (26), pp. 181-191. Recuperado el 12 de marzo de 2019, de:
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1330>.
- Crivello, M. C., Macbeth, G., Fioramonti, M., & Razumiejczyk, E. (2016). Diferencias individuales en razonamiento deductivo: una revisión narrativa. *Pensando Psicología*, 12 (19), 23-38.
doi:<https://doi.org/10.16925/pe.v12i19.1326>.
- Da Silva Júnior, A. M., & Gerber Hornink, G. (2017). Desenvolviendo o raciocínio lógico matemático a partir da aprendizagem de princípios de programação em blocos. *XIV EVIDOSOL e XI CILTEC*. Obtenido de:
<http://evidosol.textolivre.org>.
- Gomila, A. (2018). Guía Fodor Sobre Jerry Fodor (1935-2017). *Teorema, Revista Internacional de Filosofía*, 37 (1), 147-153. Recuperado el 1 de marzo de 2019, de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6310630>.
- Grados Espinosa, J. A. (2018). *Los grandes autores de psicología y sus aportaciones*. México : Trillas.
- Mejía-Sierra, M. Y., Pinto-Orduz, J. S., Ávila-García, M. S., Bianchetti, M., & Vázquez-de-la-Rosa, M. I. (2016). Uso de interacciones humano-computadora para la recopilación de datos del proceso de lectura de comprensión de textos técnicos en inglés. *Avances en Interacción Humano-Computadora*, 0 (1), 37-38. Recuperado el 13 de marzo de 2019, de <http://aihc.amexihc.org/index.php/aihc/article/view/11>.
- Pardos Peiro, A. (2017). Las imágenes sonora de los signos lingüísticos. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9 (2), 149-161. Recuperado el 13 de marzo de 2019, de:
<http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/article/view/269/174>.
- Paternoster, A. (2018). Perfil de Hilary Putman. *AphEx*, 1-23. Recuperado el 31 de marzo de 2019, de:
<http://www.aphex.it/index.php?Profili=557D03012200740321040E06777327>.
- Rescorla, M. (2017). The Computational Theory of Mind (E. N. Zalta, Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Spring 2017*. Recuperado el 18 de marzo de 2019, de <https://plato.stanford.edu/entries/computational-mind/>.
- Romano, S., Salles, A., Almaric, M., Dehaene, S., Sigman, M., & Figueria, S. (2017). Bayesian selection of grammar productions for the language of thought. *bioRxiv*, 1-14. doi:<https://doi.org/10.1101/141358>.
- Tano, P., Romano, S., Sigman, M., Salles, A., & Figueira, S. (27 de mayo de 2018). *Learning is Compiling: Experience Shapes Concept Learning by Combining Primitives in a Language of Thought*. Recuperado el 14 de marzo de 2019, de arXiv:1805.06924v1: <https://arxiv.org/abs/1805.06924>

- UNAM (2019). *Filosofía de las Ciencias Cognitivas*. Recuperado el 25 de Marzo de 2019, de Posgrados Unam:
<http://www.posgrado.unam.mx/filosofiadelaciencia/programa/campos/filosofia-de-las-ciencias-cognitivas.html>.
- Valverde Berroco, J., Fernández Sánchez, M. R., & Garrido Arroyo, M. C. (15 de septiembre de 2015). El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje. *RED Revista de Educación a Distancia*, Vol. XIV (No. 46), 1-18. Recuperado el 23 de marzo de 2019, de ISSN 1578-7680.
- Vera-Mora, G., Leyva-Vásquez, M., León Acurio, J., & Botto.Tobar, M. (2018). Mapas cognitivos borrosos para el análisis de los modelos mentales. *Revista Espacios*, 39 (15), 22-35. Recuperado el 28 de marzo de 2019, de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p22.pdf>.
- Villalobos , M., & Dewhurst, J. (2016). Cognición, Computación y Sistemas Dinámicos: Vías para una posible integración teórica. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11 (36), pp. 20-31.
- Zumalabe Makirriain, J. M. (2014). Acerca del carácter representacional de la mente. La mente representacional. *Psychology, Society, & Education*, 6 (2), pp. 125-144. Recuperado el 15 de marzo de 2019, de www.psyse.org.

NORMAS PARA COLABORADORES

La **Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica** recibe seis tipos de trabajos:

1. **ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN:** reportes parciales o finales de procesos investigativos, de corte empírico o teórico, que aborden objetos de estudio del campo de las ciencias sociales. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 30 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. **ESTUDIOS CLÍNICOS:** reportes finales de estudios de caso, bajo una orientación clínica en cualquiera de sus diferentes modalidades, que aborden situaciones particulares, derivadas de las categorías analíticas del campo de las ciencias sociales. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 30 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
3. **ARTÍCULO ACADÉMICO:** Trabajos descriptivos y/o analíticos con un sólido respaldo teórico que aborden temas relacionados con el ámbito de las ciencias sociales. Este tipo de trabajos tiene como propósito central ofrecer de manera coherente y sistemática información sobre un tema en lo específico. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 20 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
4. **ENSAYOS TEÓRICOS:** Trabajo analítico de reflexión personal, pero inserto en un contexto teórico, donde los autores expongan su punto de vista particular sobre temas de estudio insertos en el campo de las ciencias sociales. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 10 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
5. **PROPUESTAS:** Trabajo prescriptivo donde el autor parte de la identificación de una problemática, relacionada con diversos objetos de estudio de las ciencias sociales, para proponer una solución al respecto. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
6. **RESEÑAS:** Resumen crítico de una obra bibliográfica de un autor que aborde de manera teórica o empírica el campo de las ciencias sociales o alguna de sus categorías explicativas. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 5 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.

En todos los casos las colaboraciones deberán seguir el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (quinta edición en inglés y segunda en español, 2002). Los trabajos deberán presentar un resumen en español e inglés, así como sus palabras clave en ambos idiomas.

La postulación de los artículos se realizará exclusivamente vía e-mail a la siguiente dirección: revista-cecip@hotmail.com. El acuse de recibo se hará en un plazo no mayor a tres días y en un plazo no mayor a tres meses se informará a los autores sobre la aceptación o rechazo de su artículo.

Todos los trabajos deberán ser originales y no ser sometidos a revisión de manera simultánea a otra revista (Enviar carta de originalidad).

Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al CECIP; para este fin los autores deberán enviar una carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.

