



PSICUMEX

12

Revista semestral

Julio-Diciembre 2016



Consortio de
Universidades
Mexicanas, A. C.

UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Directorio

CUMex

Presidente

Dr. Javier Saldaña Almazán
Universidad Autónoma de Guerrero

Vicepresidente

Dr. Juan Eulogio Guerra Liera
Universidad Autónoma de Sinaloa

Comisario

Mtro. Ángel Ezequiel Rivero Palomo
Universidad de Occidente

Coordinador General

Dr. Nestor Quintero Rojas

Dirección de oficina

Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N UIP Edificio 5F
Hermosillo, Sonora C.P. 83000 Tel. 01 662 4548499
cumex@guayacan.uson.mx

Universidad de Sonora

Rector

Dr. Heriberto Grijalva Monteverde

Secretario General Académico

Dr. Enrique Velázquez Contreras

Secretaria General Administrativa

M.C. María Magdalena González Agramón

Vicerrectora de la Unidad Regional Centro

Dra. Arminda Guadalupe García de León
Peñúñuri

Directora de la División de Ciencias Sociales

Dra. Amelia Iruetagoiena Quiroz

Director de Vinculación y Difusión

M.D.O. Manuel Ignacio Guerra Robles

Universidad Autónoma de Yucatán

Rector

Dr. José de Jesús Williams

Secretario General

M.O. José Luis Villamil Urzaiz

Director General de Desarrollo Académico

I.Q.I. Carlos Estrada Pinto, M. en C.

Directora de la Facultad de Psicología

M.D.O. Adda Ruth Mendoza Alcocer

Editoras Responsables

Universidad Autónoma de Yucatán
Teresita Castillo León

Universidad de Sonora
Martha Frías Armenta

Consejo Editorial

Universidad Autónoma de Coahuila, México
Jana Petzelova

Universidad Autónoma del Estado de México, México
Norma Ivonne González
Arratia López Fuentes
Johannes Oudhof van Barneveld
José Luis Valdez Medina

Universidad Autónoma de Nuevo León, México
René Landero Hernández
Cirilo Humberto García Cadena
Mónica Teresa González Ramírez
Fuensanta López Rosales
José Moral de la Rubia

Universidad Autónoma de Yucatán, México
Mirta Margarita Flores Galaz
José Humberto Fuentes Gómez
Elías Alfonso Góngora Coronado

Universidad de Colima, México
Francisco Laca Arocena

Universidad de Sonora, México
Víctor Corral Verdugo
Blanca Fraijo Sing
Daniel González Lomelí
César Tapia Fonllem
José Concepción Gaxiola Romero

Universidad Autónoma de Zacatecas, México
Georgina Lozano Razo

Universidad Complutense de Madrid, España
Juan Ignacio Aragonés Tapia

Director del Departamento de Desarrollo y Producción Editorial
Raúl Acevedo Savín

Diseño Editorial
Leonel López Peraza

Compuedición
Guadalupe A. Montañó Fimbres

Corrección de Estilo
Magdalena Frías Jaramillo

Corrección de Galeras
Rosa Delia Delgado Domínguez
María Auxiliadora Teresa Urquijo Durazo

Jefe de Producción Editorial
Marco Antonio Soto Román



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Derechos Reservados para esta edición
D.R. © 2016 Universidad de Sonora

Departamento de Desarrollo y
Producción Editorial
Universidad de Sonora
Edificio del Museo y Biblioteca
Rosales y Blvd. Luis Encinas
Hermosillo, Sonora
C.P. 83000
Teléfono 662 213 3587
www.uson.mx
editorial@vinculacion.uson.mx

ISSN: 2007-5936
Impreso en México
Printed in Mexico

Contenido

Lenguaje y silencio como materiales de la memoria colectiva y el olvido social	4
Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados: Una intervención con juego grupal	27
Resiliencia en estudiantes de secundaria oaxaqueños	39
El tatuaje y su relación con características personales y sociales	50
Experiencias de adolescentes con diabetes mellitus tipo I del estado de Yucatán. Una perspectiva fenomenológica	66
Conectividad con la naturaleza y conducta sustentable: Una vía hacia las conductas pro-sociales y pro-ambientales	81
Lineamientos generales	97

Lenguaje y silencio como materiales de la memoria colectiva y el olvido social

Silence and language like materials of social oblivion and collective memory

Jorge Mendoza García
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

En el presente artículo se hacen varias cosas: i) se argumenta la perspectiva de la memoria colectiva y el lenguaje como uno de sus principales materiales; ii) se plantea la visión del olvido social y del silencio como uno de sus principales materiales; iii) en el caso de la relación memoria-olvido, se da cuenta de su importancia en la configuración del presente en términos de recordar y olvidar; iv) se recurre a materiales de autores de otras disciplinas, dada la discusión que ahí se ha sostenido, así como en la literatura; a pesar de implementar una visión transdisciplinar, se privilegia la visión psicosocial, esto es, la memoria colectiva y el olvido social como procesos que se van construyendo en las relaciones sociales. Dos puntos anversos de una versión de la sociedad en torno al pasado que reivindica; v) al final, se argumenta la relevancia de la memoria en una sociedad y los riesgos de la instalación del olvido como fórmula de legitimación de un grupo en el poder.

Palabras clave: memoria colectiva, olvido social, lenguaje, silencio, sociedad.

Abstract

In this paper several things are done, i) it is argued the perspective of collective memory and language like one of it's main materials; ii) it is argued the view of social oblivion and silence like one of it's main materials; iii) in the affair of memory-oblivion relation is realized its importance in the configuration of the present in terms of remembering and forgetting; iv) materials of other disciplines are used because of the discussion that has been held. Literature are used too. Spite of transdisciplinary approach is given, the psycosocial perspective is privileged; this is collective memory and social oblivion like processes with which social relationships are constructed and that are two obverse points of one version of society based on the past that it claims; v) at the end it is argued the relevance of memory in society and the risks of oblivion establishment's like legitimacy formula of a power group.

Keywords: collective memory, social oblivion, language, silence, society.

Nota del autor

Jorge Mendoza García, Licenciatura en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Jorge Mendoza García, Licenciatura en Psicología Educativa, UPN, carretera al Ajusco, número 24, Delegación Tlalpan, colonia Héroes de Padierna, C. P. 14200, Ciudad de México, D. F., México.

Dirección electrónica: jorgeuk@unam.mx

La memoria colectiva da cuenta de los procesos sociales en que los grupos y las colectividades recuerdan. Uno de los materiales con que se va construyendo este tipo de memoria es el lenguaje, pues con él se contienen y comunican los eventos significativos de la vida en grupo, lo cual se efectúa mediante discursos abiertos, públicos y mediante prácticas sociales, actos de reiteración, como el rito. Ese es un punto sobre el pasado significativo de una sociedad. En el otro extremo se encuentra el olvido social, que da cuenta de las formas en que el poder intenta imponer el olvido de ciertas cosas, la forma privilegiada en que esto ocurre es el silencio, es decir, al omitir, prohibir y guardar secretos, se va configurando un cierto olvido en las sociedades. Ahí donde hay poder, donde hay instituciones, por ejemplo, Estado, Iglesia y Ejército, habrá la intención de legitimar una postura en detrimento de otras, en cuanto a lo que debe reconocerse y significarse del pasado; qué versiones se instituyen y qué versiones se omiten.

Esa es la relación memoria colectiva-olvido social, que delinea lo que en el presente se recuerda o se relega. Esa es la discusión del presente artículo, las formas en que la memoria colectiva se va construyendo y las maneras en que se trata de imponer el olvido social. Se discuten el lenguaje, en el primer caso, y el silencio en el segundo. La versión de la memoria aquí suscrita se planteó a inicios del siglo XX, pero después fue relegada en la psicología y en la psicología social. La versión de olvido

social que aquí se presenta está desarrollándose actualmente en términos conceptuales (Vázquez, 2001; Mendoza-García, 2015), de ahí que, en consecuencia, este trabajo recurra a autores de distintas aproximaciones en ciencias sociales, como historiadores, antropólogos, sociólogos y literatos, por ser éstos ámbitos donde se ha estado discutiendo este tipo de aproximación. Recupera, asimismo, a esos autores primigenios y privilegia la visión psicosocial de la memoria y el olvido, en el entendido, de percibir a éstos como procesos sociales de reconstrucción o anulación de un pasado significativo para un grupo o colectividad; algo que se va configurando en las relaciones sociales.

La intención de este trabajo es reformular una perspectiva sobre la relación memoria colectiva-olvido social, en términos de sus implicaciones para una sociedad, las inconveniencias de apostarle al olvido, y la importancia de recordar lo significativo de una sociedad, como podría ocurrir con la sociedad mexicana.

El trazo de la memoria colectiva

La visión de la memoria que insiste en considerarla menos una facultad individual y más un proceso de edificación cultural se expuso a principios del siglo XX, y lo hicieron al menos cuatro autores: Charles Blondel (1928/1966), Lev Vygotsky (1930/1979), Frederic Bartlett (1932/1994) y Maurice Halbwachs (1925/1960). Este último desarrolló la idea y el concepto de memoria colectiva (1925/1950a), el cual aquí se suscribe. Los otros tres autores, en sintonía

con el concepto de Halbwachs, hablaron, respectivamente, de memoria significativa, memoria mediada semióticamente y memoria de grupo. Los inicios del siglo XX dieron cuenta de estos argumentos y propuestas, no obstante, en las décadas siguientes se les mantuvo algo relegados en el campo de la psicología y en las ciencias sociales.

La memoria es colectiva, por los marcos en que se contiene, como el espacio, el tiempo y el lenguaje; por puntos de apoyo como la afectividad, la música, la familia y la religión, sobre la base de los cuales se construye, porque son eso, marcos, en los que se contienen, en los que cobran sentido los acontecimientos dignos de mantenerse para después comunicarse. Los marcos sociales posibilitan estabilidad, son puntos fijos, coordenadas que permiten contener, por ello, el contenido puede modificarse, pero los marcos, fijos como son, se mantienen: es lo fijo donde se apoya lo que se mueve (Fernández-Christlieb, 1994). Halbwachs (1950a) sabía de ello y por eso tituló el primero de sus libros sobre el tema como *Marcos sociales de la memoria*; en su trabajo póstumo dedicó varios capítulos a hablar del tiempo, el espacio y el lenguaje, por ser elementos que posibilitan la memoria. Los marcos son sociales y simbólicos, son significativos en tanto se convienen colectivamente y se estipulan para las colectividades: una fecha y un lugar resultan de interés para la gente, en la medida que les dicen algo, los interpelan, les comunican algo significativo, de lo contrario serían fechas

y lugares distantes, sin interés, ajenos e incommunicables.

Sobre los espacios, Pablo Fernández Christlieb (1994) señala que los lugares posibilitan la memoria colectiva, y en la cotidianeidad se van configurando: banquetas, esquinas, parques, calles, casas derrumbadas, plazas, zócalos, ruinas y otros sitios que contienen la memoria. Lo cual sucede así, toda vez que el espacio es un conjunto de dimensiones que adquiere significado, porque ahí se vivencian sucesos, y lo que produce en su interior son experiencias significativas. De esta manera, el espacio es menos natural y adquiere una sólida base social. Puede aseverarse que al espacio como territorio y orientación le corresponde una expresión simbólica, donde entra en juego el lenguaje y las relaciones que en él se establecen, por eso los grupos sienten suyos ciertos emplazamientos, porque los habitan y usan: los significan. Por consiguiente, se habla de entorno significativo cuando los eventos cobran importancia en tanto que nos impactan, afectan, nos resultan cercanos o, como dijera Halbwachs (1950b/2004, p. 132): “cuando un grupo se inserta en una parte del espacio, la transforma a su imagen, pero al mismo tiempo se pliega y se adapta a las cosas materiales que se le resisten. El grupo se encierra dentro del marco que ha construido”.

Otro tanto así ocurre con el tiempo: puede hablarse de “ritmo común” y de un tiempo compartido; el tiempo no es ni demasiado lento ni demasiado rápido: son los pensamientos

y las prácticas que lo habitan las encargadas de presentarlo apresurado o lento, según los requerimientos de la vida social. Dentro del tiempo social de un grupo el significado se reconstruye y encuentra su apoyo, en la medida que nos lo representamos como un medio continuo que no ha cambiado y ha permanecido como antes, de suerte que podemos encontrar el ayer en el hoy. Como ocurre con el espacio sucede otro tanto con el tiempo que se traduce empíricamente en fechas, y éstas representan eventos significativos para su posterior conmemoración. A su manera, lo señaló José Saramago (1991, p. 188): “el tiempo no es una cuerda que se pueda medir nudo a nudo, el tiempo es una superficie oblicua y ondulante que sólo la memoria es capaz de hacer que se mueva y aproxime”. Ciertamente, la temporalidad, en este caso, no es lineal, no es cronológica, no es aquello que marcan los relojes para indicar el momento de abordar los aviones o los trenes; es otro que se contiene a la par del anterior, en la realidad social: es un tiempo sentido y significado, que vale la pena conmemorar. De tal suerte, puede hablarse de la existencia de tantos tiempos como grupos los signifiquen y, en consecuencia, ocurre que el tiempo en cierto grupo es el que debe de ser de acuerdo con sus necesidades y tradiciones. Por eso, señalaba Halbwachs (1950b/2004), el tiempo es real, más en la medida que tiene un contenido, u ofrece materia de acontecimientos al pensamiento del grupo. Este mismo razonamiento llevó a Gastón

Bachelard (1932/2002, p. 36) a argumentar que “el tiempo no es nada si en él no ocurre nada”; la materia con que se nutre son los acontecimientos significativos vividos y comunicados por un grupo que pueden expresarse en sucesos como los aniversarios, las gestas de independencia, las inauguraciones de establecimientos, los santorales de los barrios, las tragedias sentidas o el inicio de una revuelta. En tal caso, existen múltiples conmemoraciones que, para un grupo o sociedad, adquieren sentido y alrededor de las cuales se unifica.

En ese sentido, puede aseverarse que la memoria es condición del grupo. La memoria colectiva es el grupo visto desde adentro, presenta al grupo una imagen de sí mismo que acontece en el tiempo; se trata de su propio pasado, de manera que el grupo se reconozca en esa imagen. Luego, entonces, la memoria es una especie de mecanismo cultural que permite fortalecer el sentido de pertenencia a una comunidad. Para mantenerse ha de tener prácticas de memoria, conmemoraciones, y tendrá que narrarse, es decir, comunicarse, hablarse. Esto es, para comunicar lo que se recuerda, hay que echar mano del lenguaje. Un antiguo psicólogo social, George Hebert Mead (1934/1972), señaló que el lenguaje posibilita la aparición de la conciencia, pensar el sí mismo, esto es, que la persona sea un objeto para sí, una persona social, que interiorice a la sociedad: las personas, con conciencia, lo son sólo en referencia a una sociedad, toda vez que interiorizan papeles, roles, formando

así conciencia y, de esa forma, las personas al relacionarse entre sí, interactuando, van haciendo sociedad. La memoria colectiva se configura en esa sociedad.

En esa traza de pensamiento, puede hablarse de memoria colectiva cuando se trae al presente un suceso, acontecimiento o experiencia a partir de la mirada del grupo; la memoria colectiva es entendida como un proceso social de reconstrucción de un pasado significativo para un grupo, colectividad o sociedad (Fernández-Christlieb, 1994); en tal sentido, el pasado debe ser encontrado en el mundo presente, como bien lo señala Isabel Piper (2005, p. 11): la memoria es “una construcción colectiva, un proceso de interpretación de los acontecimientos que fueron o que pudieron haber sido, distanciándonos de aquellas perspectivas que la entienden como un receptáculo en el cual se almacenan los acontecimientos del pasado”. Y como ya se insinuó, en esta perspectiva juega un papel medular el lenguaje.

El material de la memoria colectiva: el lenguaje

El lenguaje es social o no es lenguaje. Es un sistema de signos que permite ir designando el mundo según la sociedad vaya conviniendo y designando la realidad. El signo, como tal, tiene tres referencias: i) es signo hacia algún pensamiento que lo interpreta; ii) es signo para algún objeto; y iii) signo en algún sentido, en tanto que nos conecta con ese objeto (Peirce, 1868/1987). Es algo que representa otra cosa

para quien interpreta en ciertas circunstancias. El lenguaje es un sistema que implica ir poniendo señales sobre las cosas del mundo, como justamente lo ha sugerido George Eliot, quien en 1856 escribió en su diario las ansias que tenía de saber los nombres de tantas cosas que lo rodeaban: “el deseo es parte de la tendencia que ahora crece en mí de escapar de toda vaguedad e imprecisión hacia la luz diurna de las ideas claras y vividas. El mero hecho de nombrar un objeto tiende a dar carácter definido a nuestra concepción de él” (citado en Humphrey, 1992, p. 37). Así lo entienden, por ejemplo, los poetas, artífices del lenguaje-realidad: “lo que el poema dice es lo que no existe sino al decirlo, pero una vez dicho es tan real y vital como, digamos, el mundo físico” (Strasslust, citado en Tenorio, 2004, p. 50) en sus distintas expresiones. La poesía es, en todo caso, un lenguaje que nombra el conocimiento antes de serlo y lo va haciendo. La poesía es un tipo de lenguaje que delinea la realidad social.

Ahora bien, aunque el lenguaje que usamos en la cotidianidad no totaliza la realidad simbólica y colectiva, sí constituye el pensamiento colectivo, es decir, la interpretación, definición, opinión, concepción, que la colectividad tiene de sí misma. En esa tesis, conciencia y lenguaje son una misma entidad (colectividad considerada como unidad), porque el lenguaje al desplegarse constituye a la conciencia, y la colectividad puede, por medio del lenguaje, acordar y decidir conjuntamente respecto a su identidad, situación, organización, pasado

y futuro (Fernández-Christlieb, 1994). Si el lenguaje puede designar la realidad, el pasado, el futuro y la organización social, igualmente puede nombrar las cosas y las ideas. Lo había sugerido John Locke al hablar de sinécdoque, al decir que hay una relación entre cosa, idea y palabra (Sebeok, 1994); y quien lo describe de una manera más clara es un psicólogo colectivo, Charles Blondel (1928/1966, p. 104), pues aduce que en el inicio estuvo la palabra: “primero viene la palabra, luego la idea, después, por fin, algunas veces, la cosa. Ésta no sería para nosotros lo que es, sin la idea que tenemos de ella, ni la idea sin la palabra”. La palabra como una especie de recipiente cultural, pues el lenguaje es “el espacio social de las ideas”, es una “cosa social”, es un asunto de la colectividad (Blondel, 1928/1966, cursivas en el original). La palabra, en todo caso, es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor.

Cierto, porque las personas en sociedad se ven inmersas en una realidad social que está dotada menos de objetos físicos y más de significados, que son los relevantes para la vida social, para el andar de todos los días. Tales significados se van haciendo más o menos con lenguaje, con palabras, que atraviesan a las personas y forman una especie de medioambiente. Quizá por eso es que Heráclito solía sugerir que no se le escuchara a él, sino a la palabra (citado en Cassirer, 1944/1992, p. 170), la realidad se encarnaba en las palabras que usaba, palabras que, además de definir, permiten emitir juicios que son compartidos, lo cual ocurre de esa

forma dado que su contenido está configurado socialmente.

Ahora bien, se habla, se enuncia y conversa en ciertas circunstancias—elegidas las más de las veces—, así como la manera de expresarse, es decir, en cierto contexto y situación, lo que en parte permite la comprensión. De ahí que Ludwig Wittgenstein (1953, p. 39) señale que el significado de las palabras se encuentra en el lugar que ocupa en los juegos del lenguaje, y el significado no se deriva de las propias palabras o lo representado por los objetos. Las palabras y discursos aluden menos a la representación de cosas o del mundo que a construir y coordinar las distintas acciones sociales en las que nos encontramos sumergidos: “las palabras en sí mismas son algo vacío, sólo adquieren sentido en la medida que las empleamos al relacionarnos” (Vázquez, 2001, p. 90). No puede ser de otra forma, dado que el sentido de lo dicho entre las personas está investido por el contexto donde se dice, en la práctica discursiva: el sentido de una palabra no está en la palabra misma, en ella no se encuentra, tampoco lo está en quien habla o escucha, se crea más bien en la interacción.

De una forma más puntual, Mijail Bajtín (1979) aseveraba que las palabras cobran significado sólo cuando dos o más voces se encuentran en contacto, es decir, cuando la voz de un oyente responde a la de un hablante: cuando el oyente percibe y entiende el significado del discurso, al mismo tiempo se prepara para emitir una respuesta; puede estar de acuerdo o en desacuerdo con lo dicho, lo asienta, lo

replica, se prepara para su ejecución. El oyente adopta esa actitud de respuesta a lo largo de todo el proceso de escucha, lo cual se muestra claramente en las conversaciones cotidianas, en esa relación de clara delineación social del lenguaje. La palabra es un acto bilateral, pues “se determina en la misma medida por aquel a *quien pertenece* y por aquel a *quien está destinada*. En cuanto palabra, aparece precisamente como *producto de las interrelaciones del hablante y el oyente*” (Voloshinov, 1929, p. 121, cursivas en el original). Siendo esas interrelaciones modos distribuidos, convenidos y pactados. Cuando se habla, se acuerda, no se decreta ni se imponen los sentidos de las palabras, pues se va negociando el significado de las palabras y de los enunciados que se usan, así, “nuestra misma forma de utilizar el lenguaje para hablar del mundo se basa en la negociación” (Eco, 1998, p. 258), lo cual realizamos cada vez que hablamos. Y solemos hablar mucho.

Invariablemente y de manera cotidiana nos estamos dirigiendo a otras personas, en consecuencia, la interacción discursiva es la “realidad principal del lenguaje” (Voloshinov, 1929, p. 132). Tal interacción se manifiesta por doquier, pudiendo no sólo delinear la manera de proceder de un grupo sino su propia formación, y las agrupaciones aplican sus formas lingüísticas a sus integrantes. En ese sentido, hay comunidades de hablantes que tienen maneras de referirse a las cosas y al mundo, formas discursivas de grupos sociales, por ejemplo, los religiosos, los académicos, los estudiantes,

los médicos, los abogados, los marginales, tienen ellos sus maneras de expresión propias, pero inevitablemente enmarcadas en una cultura que las alimenta, pues de lo contrario sería imposible el diálogo entre los integrantes de grupos disímiles en una sociedad. Los enunciados y acciones que llevamos a cabo se encuentran en escenarios socioculturales y están atravesados por instrumentos mediadores de los que la sociedad nos provee y no pocas veces nos impone. Tales mediadores culturales nos ayudan a hacer inteligible, cercano y familiar el mundo, las cosas por ello adquieren sentido. La vida por esos instrumentos obtiene significados.

Vygotsky dirá que cuando aprende a coordinar lingüísticamente sus acciones con las acciones de aquellos que lo rodean “el niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino también a través de su lenguaje” (1930/1979, p. 59). Razón por la cual se puede asegurar que “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida” (Wittgenstein, 1953, p. 31). La vida constituye una realidad, al menos una realidad social, quizá esa sea la razón del porqué en diversas ciencias sociales se han intensificado los estudios sobre el lenguaje, porque, siguiendo a Wittgenstein, puede aseverarse que “el lenguaje es el límite del mundo y del conocimiento” (Fernández-Christlieb, 2000, p. 154).

En ese sentido, resulta relevante lo que señala el escritor Mario Vargas Llosa: que en buena medida mediante el lenguaje delineamos y significamos la realidad, porque los conceptos

e ideas mediante los cuales nos acercamos a ella no existen independientes de las palabras con las cuales la reconocemos; más aún: “hablar bien, disponer de un habla rica y diversa, encontrar la expresión adecuada para cada idea o emoción que se quiere comunicar, significa estar mejor preparado para pensar, enseñar, aprender, dialogar, y, también, para fantasear, soñar, sentir y emocionarse” (2002, p. 436). En efecto, este señalamiento vale para una gran cantidad de situaciones, procesos y sensaciones: los afectos, las ensoñaciones, la creatividad, el recuerdo y su memoria, el pensamiento. Hay que recordar que Agrippa, el mago, expresaba que “la función de las palabras y del discurso es la de enunciar los sentimientos del espíritu, y sacar del corazón los secretos de los pensamientos, y desplegar la voluntad de quien habla”, además, “la escritura es la última expresión del espíritu, el número de la palabra y la voz, la colección, el estado, el fin, el tenor y una reiteración que crea hábito que no es completo por la voz solamente” (citado en Cohen, 2003, p. 125).

La escritura, hay que señalarlo, es un discurso plasmado en forma de texto, por eso es que Valentin Voloshinov (1929, p. 132, cursivas en el original) afirmaba: “un libro, es decir, una *actuación discursiva impresa*, es también un elemento de la comunicación discursiva”. Al respecto, habrá que considerar lo siguiente: los libros albergan la cultura de una sociedad, un libro es mucho más que una estructura verbal, es también el diálogo que entabla con su lector, una “entonación que impone a su voz y las

cambiantes y durables imágenes que dejan en su memoria”; es un diálogo infinito: la literatura no es agotable, es comunicación, es una relación, un “eje de innumerables relaciones” (Chartier, 2005, p. 238), también es inscripción de un pasado significativo, lo cual se denomina memoria.

Ahora bien, cabe aclarar que puede ocurrir que las circunstancias materiales en que dialogamos sean idénticas en distintos momentos, lo cual importa poco, en tanto que la manera de entender, y lo que es objeto de nuestra atención, así como la manera en que reunimos sucesos dispersos en el tiempo y en el espacio, y les atribuimos un significado, “dependen en gran medida de nuestro uso del lenguaje” (Shotter, 1993, p. 12), del momento discursivo: el efecto de nuestras palabras obedece al momento de la corriente conversacional en que se sitúan, en el marco de ciertas prácticas discursivas en que nos encontramos. Asimismo, la forma de hablar y la utilización y discriminación de ciertas palabras, de ciertos discursos en detrimento de otros, es posible en un marco, en una cultura que nos antecede y nos dota de significados para ser usados en ciertas situaciones y no en otras, que las propias palabras y la forma de hablar ayudan a edificar. De tal suerte, por ejemplo, “recurrimos a la demostración argumental y justificativa utilizando recursos retóricos que permiten conferir verosimilitud a nuestras declaraciones e invitan a que sean aceptadas” (Vázquez, 2001, pp. 92-93). Las prácticas discursivas que en todo momento realizamos le

dan sentido al mundo, a las cosas que nos rodean; posibilitan las comunicaciones y relaciones que establecemos con los demás; permiten el entendimiento y la comprensión; nos permiten movernos con seguridad en nuestro entorno, y le otorgan claridad a lo sucedido en ese momento (Gergen & Gergen, 2011; Íñiguez, Martínez, & Flores, 2011).

Aludiendo de alguna forma a lo hasta aquí presentado, no sin cierta crítica, Pablo Fernández Christlieb (2007, p. 149) señaló: “a partir del lenguaje como único posible conocimiento de la realidad y como única realidad que puede ser conocida, la psicología social encontró un objeto sumamente apropiado que estudiar, toda vez que el conocimiento, el pensamiento, la conciencia, se puede decir que están hechos, auténticamente, de lenguaje”. Teorías como la de las representaciones sociales, el socioconstruccionismo, la retórica-responsiva y la psicología discursiva, ponen en el centro y como realidad al lenguaje, las conversaciones, los discursos, las narraciones. Ello, en parte, por el énfasis que en el lenguaje comenzó a ponerse hace unos 50 años en algunas ciencias sociales (Van Dijk, 2015).

Desde esta perspectiva, se asevera que distintas prácticas discursivas se ejercen no sólo sobre la delineación del tiempo actual, es decir, del presente, sino también sobre acontecimientos y momentos que en otro tiempo sucedieron, o bien, para con el pasado: permite otorgarle sentido al pretérito, encontrarle un sitio en la actualidad. Y a esto se le denomina memoria

colectiva. El lenguaje también posibilita el recuerdo social (Mendoza-García, 2015).

La memoria es lingüística, verbal, afirmará Vygotsky: “una palabra nos hace pensar en su significado, igual que un objeto cualquiera puede recordarnos otro” (1934/1995, p. 199), por eso también se concibe la memoria como conducta de relato, se puede afirmar que hablar es recordar, pues la memoria se encuentra mediada por los signos. La cultura, el lenguaje, como “eslabón mediador”, condición para la conformación de la mente humana, de la memoria (Iliénkov, 1984, p. 27). No podía ser de otra forma, toda vez que no hay memoria por fuera del lenguaje, o al menos se ve de alguna manera imposibilitada, pues su reconstrucción se dificulta. La memoria se abre paso a través de la verbalización, como uno de sus fuertes caminos; no obstante que las formas de hacer memoria colectiva excedan la palabra misma, aunque haya una memoria imborrable e incluso innombrable y se manifieste de distintas formas, “se la llama y se la modela desde el lenguaje” (Calveiro, 2001, pp. 18-19).

En tanto que las palabras son sociales, constituyen la forma más directa de comunicar significados, cosas como las imágenes para ser comunicadas tienen que “ser expresadas a través de palabras” (Bartlett, 1932/1994, p. 295). Es la misma reflexión que manifiesta Paul Ricoeur (1999, p. 27) y por ello habla de memoria declarativa, puesto que ésta alude siempre a algo, declara: “decir que nos acordamos de algo, es declarar que hemos visto, escuchado, sabido

o aprehendido algo, y esta memoria declarativa se expresa en el lenguaje de todos, insertándose, al mismo tiempo, en la memoria colectiva”.

Continuando con la argumentación, el lenguaje permite albergar los recuerdos, ampliar la memoria misma. Un conjunto de experiencias, se sedimentan y objetivan a través del lenguaje, incorporadas a un conjunto de tradiciones, de ahí que se asevere que la memoria se encuentra inextricablemente unida al lenguaje, por ejemplo, al discurso que usa el grupo al cual se pertenece, a través de sus marcos sociales o esquemas. Bartlett (1932/1994, p. 373) dirá que se puede acceder al “esquema de grupo”, que conforma sus recuerdos, a través del lenguaje común del grupo, al cual tienen acceso sus integrantes, esto se debe a que “las convenciones verbales constituyen el marco más elemental y estable de la memoria colectiva” (Halbwachs, 1925/1960, p. 111), es el sitio donde se contienen y delimitan. Por eso, ahí se pueden localizar los recuerdos, por ejemplo, en las fechas y en los lugares, y se mantienen de manera más duradera mediante el lenguaje, cuando se comunican, cuando se narran. Las convenciones lingüísticas, las relaciones y las palabras que la sociedad nos presenta tienen un poder evocador y proporcionan el sentido de lo evocado: la memoria en buena medida depende de la palabra, y en tanto que la palabra sólo es posible en el marco de una sociedad, cuando las personas se alejan de las relaciones donde forjaron sus experiencias, se complica recordar (Halbwachs, 1925/1960, p. 87). Al alejarse del

grupo o de la colectividad, las personas se alejan del lenguaje que posibilita narrar lo acontecido tiempo atrás.

Esta estrecha relación de lenguaje con memoria, Vygotsky (1930/1979) la denominó memoria verbal, es esa memoria mediada por signos, estos signos son estables, sólidos, permiten que en ellos se depositen los eventos más tardes convertidos en recuerdos, pues el lenguaje representa uno de los elementos conservadores más firmes en ciertas culturas: “sin este conservatismo no llegaría a cumplir su misión principal, la comunicación”; dado que estos símbolos y formas lingüísticas “deben poseer cierta estabilidad y persistencia para resistir la influencia disolvente y destructora del tiempo” (Cassirer, 1944/1992, p. 330). La memoria colectiva es un acto del presente.

Jorge Semprún (1995, p. 24), alumno de Halbwachs y sobreviviente de un campo de exterminio nazi, da cuenta de cómo el lenguaje mantiene la memoria: para él, como otros que vivieron en campos de exterminio, dos palabras, *krematorium* y *ausmachen*, los remitirían a la cruda realidad de los campos. Exiliado en un país con lengua distinta (de España se vio obligado a emigrar a Francia), dice sobre su lengua materna y los recuerdos, al compararlos con las canciones infantiles para recordarlos, que le era necesario repetir, aun en voz baja, cosas en español para poder recordarlas: desde números de calles, fechas de citas o de cumpleaños: “tenía que repetírmelas en español para grabármelas en la memoria” (Semprún, 2001, p. 120). Se pone

de manifiesto que es por medio del lenguaje que “las memorias individuales se superponen con la memoria colectiva” (Ricoeur, 1999, p. 27). La memoria es conducta de relato. Y la denominada memoria personal es un punto de vista dentro del grupo.

La memoria tiene uno de sus fuertes materiales en el lenguaje, en el intercambio, en las palabras. Y cuando éstas se van, cuando se desvanecen, cuando se les quema, por ejemplo, en los escritos, el olvido tiende a asomarse.

El trazo del olvido social

Si la memoria colectiva se edifica sobre la base de la expresión pública y del lenguaje, el olvido social lo hace sobre la base del secreto y el silencio. El secreto es aquí suscrito como aquello que deviene incomunicable y, por ende, permanece en el ámbito de lo privado, en tanto el silencio es aquello a lo que se le imposibilita su expresión en el espacio abierto por razones de imposición, aquello que no se desea o quiere que se exprese. En buena medida, el presente de las sociedades se finca sobre la tensión memoria-olvido. La tesis desarrollada aquí indica que entre menos versiones e interpretaciones sobre el pasado se manifiesten, ese pasado se va achicando, silenciando, y así se va configurando el olvido social. En esa lógica, las versiones alternativas y múltiples sobre el pasado se mantienen en secreto, una de las pocas posibilidades que tienen para subsistir y al paso del tiempo poder irrumpir. Este tipo de

olvido se presenta lo mismo en la academia que en la religión o en las naciones, ahí donde hay instituciones se pone de manifiesto. Para dar cuenta de este presupuesto, se va delineando una argumentación que da cuenta de actores, sucesos y narraciones omitidas o silenciadas en distintos momentos y lugares.

Proponer el mantenimiento de la memoria implica minimizar el olvido; y a la inversa: la dominación del olvido conlleva necesariamente empequeñecer el recuerdo. En términos sociales, grupales y de poder, puede hablarse de una pugna entre olvidar y recordar. Como categorías, tanto memoria como olvido pertenecen al ámbito de las ciencias sociales, se han ido tematizando desde la historia, la sociología, la antropología y la psicología social. En todos los casos, la relación memoria-olvido da cuenta de la manera como se edifica la sociedad en términos de su pasado y de su presente.

Desde la perspectiva aquí suscrita, el olvido social es entendido como esa imposibilidad de comunicación sobre lo que en el pasado ha ocurrido o en el presente se va forjando, y cuya incomunicación se dispone desde posiciones de privilegio, como las de poder. En tal sentido, el devenir del olvido se encuentra ligado al silencio, a aquello que se ha querido, intentado y en algunos casos logrado acallar. Se pueden referir casos como los de las mujeres, los marginales, los leprosos, los pensamientos opositores y, bien podrían incluirse, personajes que incomodan en distintos periodos de la historia ortodoxa.

Lo comunicable e incommunicable: público y privado

Al menos desde los griegos, allá por el siglo V. a. C., el espacio se estableció como público en oposición a privado. Tiempo de largo aliento si se considera que aún a inicios del siglo XXI dicha separación contiene una cierta dureza, vigencia, que el pensamiento social sigue inscribiendo ciertas actividades consideradas “públicas” en ese sitio y las consideradas “privadas” en el suyo. La palabra, en Grecia, nació pública, enunció lo que hay que conocer, saber, no esconder, sino manifestar, comunicar, intercambiar. Es por medio de la comunicación que una comunidad acuerda qué va a regir como realidad para sus participantes; se intercambian significados sobre la realidad. Es lo comunicable. Dicho intercambio difícilmente se presenta en una esfera estrecha, en un espacio privado, pues en este sitio no se intercambia, más bien se guarda con celo lo que se sabe.

Lo privado es esa zona en donde la gente se repliega, se retira, donde ya no es necesario portar la indumentaria, las formas, los comportamientos, los discursos requeridos en el espacio público. Es el sitio familiar, doméstico, zona en que está aquello que queremos sólo para nosotros y que contiene los asuntos concernientes al sí mismo, de lo que no se quiere hablar ni divulgar porque no pertenece al sitio abierto y, por tanto, se protege: “el poder privado ha de resistir hacia fuera, los asaltos del poder público” dijo Geroge Duby (1985, p. 13). De alguna manera, lo privado es eso opuesto

a lo público, es eso que se escolta o esconde, aquello que se intenta alejar de la mirada o el interés de los demás.

Con base en esta idea, la palabra, al menos desde los griegos, ha estado del lado masculino, como lo fue el espacio público (Reyes, 1942/1997). En esta lógica, el silencio y el espacio privado fueron impuestos a la mujer. Al paso de los siglos, las formas no sufrirán grandes cambios, no es fortuito que quien se ha dedicado al estudio de las mujeres señale: “a las mujeres se les ve menos en el espacio público, el único que durante mucho tiempo mereció interés y relato” (Perrot, 2006, p. 18). De hecho, el siglo XIX no fue muy distinto, pues es “en este siglo que se afirma la primacía de la palabra masculina, la predicación femenina se lleva a cabo mediante la retórica del cuerpo, la elevación de la mirada y el fervor del gesto” (Corbin, 1987, p. 425), manifestaba en lo semiprivado. Esa privacidad de la vida cotidiana, en especial sus secretos, sexualidad, cuerpo, higiene, se mantiene algo lejos de los confesionarios, pero su desciframiento continúa, y lo hace vía la contabilidad, la contabilización de la existencia: horas, días, alrededor de las prácticas que pueden ser vistas como pecaminosas. Y si hay libros de cuentas en la casa, por qué no llevar la contabilidad de la vida. Es así que surge el diario íntimo, una forma del secreto, de eso que no puede ni debe comunicarse a los demás. Lo incommunicable, que incluso al final de la vida se destruye, por considerarlo poco trascendental (Perrot, 2006).

La vida privada no puede sino ser entendida en el sentido estricto de la vida secreta (Vincent, 1987), lo que puede ser nodal en el régimen de lo privado sería el secreto. La palabra “secreto” aparece hacia el siglo XV, proveniente del latín *secretus*, del verbo *secerno* que significa “separar”, “poner aparte”. El secreto es un saber o conocimiento que se oculta con respecto a otro conocimiento. Se conforma de tres elementos: i) el saber, ii) el disimulo de este saber, y iii) la relación con el otro que proviene de este disimulo. Por eso, secreto también refiere a retención de una información. Se imposibilita que se diga más allá de donde se debe.

Tres cosas al respecto: i) hay un secreto por disimulo, por guardar ciertas cosas que corresponderían al campo de lo íntimo, que nada tienen que ver con el interés público. Ese secreto no atenta contra lo comunicable en el espacio abierto, pues no es de interés común lo resguardado, como los dolores nocturnos o las ensoñaciones; es voluntario de algún modo. Ese tipo de secreto, o el orden de este secreto, no atenta contra la vida social, porque no se impone ni esconde algo de interés para la vida pública de una sociedad. ii) Un secreto que se violenta es, especialmente puesto en práctica por las formas duras de pensamiento: los pensamientos cerrados, fanáticos, totalitarios, son ilustrativos sobre el desplazamiento de lo público a lo privado mediados por el secreto. En los totalitarismos, de cualquier signo, derecha o izquierda por caso, la separación entre lo público y privado tiende a desaparecer, no hay secreto de correspondencia,

se dan investigaciones policiales a cualquier hora del día y de la noche, incluso en el marco familiar, entre otras cosas (Vincent, 1987).

Una buena aproximación a la caracterización de vida privada en sociedades totalitarias consistiría en afirmar que la privacidad no existe, pero eso omite la astucia de las personas para mantener en lo privado múltiples cosas que después se expresarán en el espacio abierto, cuestión de esperar algún tiempo y ciertas condiciones sociopolíticas. Lo cierto es que las sociedades totalitarias obligan a la secrecía, a que esta esfera sea más amplia de lo que puede expresarse en la vida pública: el totalitarismo genera más secretos de los que acosa. iii) Hay otro tipo de secreto, que se ejerce en dos ámbitos. Primero, el que llevan a cabo los grupos de poder, al tratar de esconder cosas o información de interés común, que compete a la colectividad o sociedad. Y segundo, el tipo de secreto que generan las prohibiciones, las censuras, las imposiciones. Estos dos últimos secretos provienen desde el poder, como política ejercida, por ejemplo, desde el Estado (Darnton, 2014, p. 235). Estos tipos de secretos sí atentan contra la comunicación y lo público—aquí se retoman—, son esos que encubren sucesos, periodos, situaciones, acontecimientos, esconden deliberadamente, con fines de ejercicio de poder, de legitimar lo ilegítimo.

Una manera funesta del secreto es la prohibición, iniciada con los griegos hacia el 403 a. C., con la prohibición de recordar las desgracias, los males ajenos y del pasado

(Loroux, 2008, p. 15); son tiempos en que lo político es indisoluble de lo religioso, siendo ese terreno donde se impone no recordar, después será el de escribir ciertos relatos, como en algunos grupos religiosos ocurrirá siglos más adelante. La forma más cruenta es aquella que desde el poder oculta con fines de control y dominación, los ejemplos más firmes se encuentran en la esfera política, toda vez que “el secreto puede ocultar aquello que no se cuenta porque desataría reacciones contrarias, quizás por su ilicitud” (Grijelmo, 2012, p. 20). En otros ámbitos de la vida social también ha estado presente, como en el caso de la academia, donde un conocimiento disciplinar se esconde y no aparece en los manuales, como sucedió con la perspectiva de la psicología de los pueblos de Wilhelm Wundt durante décadas, o en la ciencia, cuando se omiten ciertos conocimientos y se “redescubren” décadas o siglos después, tal y como ocurrió con el hallazgo del oxígeno, que se mantuvo en el “oscurantismo” durante un siglo (Sacks, 1996, p. 3). Lo mismo, cuando desde ciertas posiciones se ordena el disimulo: Pitágoras prescribía a sus novicios un silencio de varios años, para que aprendieran a guardar los secretos de la asociación, imponiendo así una disciplina y una pureza de la vida. Quien pasara esta prueba, conseguir estar años sin hablar al respecto, estaba preparado para otras tentativas.

El silencio lleva invariablemente al secreto, ha dicho Georg Simmel (1908/1986). El secreto, en este caso, es una ocultación deliberada, una forma de silencio. Una manera sólida y

violenta que opera en diferentes sociedades en distintos tiempos es la censura: una supervisión del comportamiento público (Gómez de Silva, 1985); el censor evalúa y juzga lo que es pertinente expresarse en el espacio abierto, sea comportamiento, manifestación, palabra, signo o escritura. La censura va ligada a la prohibición y, por supuesto, al poder, elemento éste constitutivo de la imposición en los pensamientos totalitarios y autoritarios. El ojo avizor se impone sobre lo que en el espacio abierto se enuncia, razón por la cual hay que replegarse al espacio privado, donde ya no se comunica y así se imposibilita ensanchar la esfera de la comunicación: se prohíbe la enunciación franca, se afinca el silencio.

Se escuchan y registran conversaciones o se prohíbe la impresión o circulación de textos. Se ha censurado históricamente; textos griegos y chinos, antes de nuestra era, fueron eliminados. De varios de ellos sólo se tienen noticias por citas que otros autores realizaron sobre dichos escritos. Protágoras, el acuñador de la frase “el hombre es la medida de todas las cosas”, el retórico mayor, escribió catorce libros, todos ellos fueron prohibidos y luego destruidos. En la China antigua, de igual manera, cuando una nueva dinastía llegaba al poder, se prohibían los escritos anteriores, muchos de ellos terminaron en la hoguera, otros más, decomisados. La Edad Media fue especialmente cruel con los textos previos a su tiempo, los que no encajaban con el pensamiento dominante de entonces, el pensamiento de la Iglesia Católica fue crucial

a este respecto, los textos griegos se quemaron u ocultaron. Lo escrito ha sido visto como peligroso, de ahí que se haya intentado en distintos momentos su regulación. Cuando ello no es posible prohibiciones y hogueras son fórmulas a las que se recurre.

A inicios de 1500, se instituyó la figura del “censor”: un letrado fiel y de supuesta buena conciencia que se encargaba de prohibir obras llamadas apócrifas, supersticiosas, condenadas, así como las consideradas vanas e inútiles (Infelise, 1999). Para 1559, el tribunal del Santo Oficio publicó el primer *Índice de libros prohibidos* que aplicaba para toda la cristiandad (Manguel, 1996). Pocas voces se levantaron contra la reprimenda. Desde Inglaterra, país que tenía animadversiones con Roma, se escucharon algunas gargantas, como la del poeta John Milton, quien salió en defensa de la obra: “matar un buen libro es casi lo mismo que matar a un hombre. Y en cierto sentido es aún peor, porque quien mata a un hombre, mata a una criatura dotada de razón, hecha a imagen de Dios, pero quien destruye un buen libro mata a la propia razón” (citado en Infelise, 1999, p. 73). Milton, por lo demás, había visitado a Galileo en su prisión de Italia en 1638.

En 1660, Carlos II de Inglaterra decretó que se debía instruir en las ideas del cristianismo a los indígenas, sirvientes, esclavos de las colonias británicas. Quienes poseían esclavos se escandalizaron, no concebían que sus cautivos accedieran a la lectura, con temor creían que accederían a ideas revolucionarias. Asumían

que si los esclavos podían leer la biblia, leerían textos abolicionistas o que podían encontrar fundamentos a favor de su libertad. La resistencia al decreto de Carlos II fue tan fuerte que tiempo después en algunas colonias estadounidenses, como en Carolina del Sur, se promulgaban leyes que explícitamente prohibían enseñar a leer a los negros, fueran éstos libres o esclavos (Manguel, 1996). En consecuencia, los esclavos debieron inventar estrategias para no ser sorprendidos en el aprendizaje de la lectura.

Casos los hay y muchos: censura y poder, prohibición e incomunicación. Esa idea del poder, del pensamiento autoritario, totalitarista, bien puede sintetizarse en lo que en la segunda mitad del siglo XX el militar golpista argentino, Jorge Rafael Videla, en su momento manifestó: “un terrorista no es sólo el portador de una bomba o una pistola, sino también el que difunde ideas contrarias a la civilización cristiana occidental” (citado en Manguel, 1996, p. 298). Eso explica por qué John M. Coetzee (1996), escritor sudafricano que sabe de censuras en un país gobernado por un pensamiento tiránico, afirmó que silencio y censura van juntos, en el acto de silenciar y censurar se despliega toda una pasión por parte de quien la ejerce.

El material del olvido social: el silencio

Es pertinente una aclaración: aquí no se tematizan ni asumen los distintos silencios que pueden manifestarse en la vida social, por ejemplo, el recurso para enfrentar una situación incómoda; el que se presenta ante

el asombro; para marcar posiciones de espera ante una situación ambigua; como reserva; como refugio para no externar una respuesta negativa o convencional; una manera de establecer distancia; como abandono espiritual; como exilio del habla; como respeto, secreto profesional o confesional. El silencio que aquí se aborda es otro, y vale aclararlo: el silencio no es sólo una cierta modalidad de lo que denominamos sonido es, en buena medida, una cierta modalidad del significado; el silencio, como el lenguaje, posee propiedades del signo (Castilla del Pino, 1992). En efecto, el silencio no tiene significado unívoco, pues los usos culturales de la palabra, de las situaciones, dotan de significado al silencio, y éste se encuentra “cargado de intenciones cuando la palabra esperada permanece muda” (Le Breton, 1997, p. 56). El silencio está sujeto a factores sociales, culturales, históricos y políticos.

Al entender el sentido del silencio como relacional (así ocurre con el lenguaje), el silencio que en este trabajo se aborda es aquel que cuyo fin deliberado es ocultar algo, y en su versión más extrema, lo hace desde ciertas posiciones privilegiadas, como la del poder (Coetzee, 1996). Es decir, existen instituciones o pensamientos totalitarios y/o excluyentes que practican el silencio con el fin de ocultar cosas, objetos, información que a la sociedad le competen, sacándolos del espacio público. Este silencio se presenta como gravamen, es ese silencio impuesto por la violencia que pone en suspenso los significados, y es tendiente a

romper el vínculo social (Le Breton, 1997). Con la violencia política y social viene la imposición del silencio, de la incomunicabilidad. Con certeza, el peso de la palabra o del silencio se encuentra en función de las circunstancias en que se manifiestan (Jaworski, 1993).

Simmel dijo que “la forma más grosera y más radical del secreto es aquella en que el secreto no se refiere a una actividad concreta del hombre, sino al hombre entero” (1908/1986, p. 412), lo cual sucede cuando se esconde lo que debe estar en el espacio común, público, aquello igual o similar que ocultar la historia o memoria de la mitad de la humanidad. Por ejemplo, las mujeres han sido relegadas al silencio, a la sombra de lo doméstico, donde no ha interesado que se les narre, han sido testigos de menor valor en contraste con el sitio público donde se deslizan las “grandes hazañas”, los “grandes hombres” (Perrot, 1999). Así inicia su libro *Mi historia de las mujeres* Michelle Perrot (2006, p. 13): “hoy en día se presenta como obvia: una historia ‘sin las mujeres’ parece imposible. Sin embargo, no siempre existió. Al menos en el sentido colectivo del término [...] esta historia es relativamente reciente” y comienza su paso “del silencio a la palabra”.

Al respecto puede aseverarse que en el silencio las mujeres van acompañadas de otros grupos, pues “dicho silencio envuelve el continente perdido de las vidas engullidas por el olvido en que la masa de la humanidad queda abolida, pero cae con más peso sobre ellas” (Perrot, 2006, p. 18). En efecto, en la omisión

han estado otros grupos, sectores que resultan incómodos para las visiones dominantes, en cierto sentido podrían ser parte de esta estrategia de omisión las brujas (Cohen, 2003), los negros (Memel-Fote, 1999), los esclavos (Saco, 1974), las minorías en distintos tiempos (Nirenberg, 1996). El silencio sobre estos sectores ha sido lapidario en diferentes momentos. Y cuando han sido enunciados, lo han sido con la perspectiva del poder; se narran desde una mirada ajena, en ocasiones inculpadora (Ginzburg, 1989; Cohen, 2003). Esa descripción y representación es posible en la medida que el dominio del silencio y la palabra ha sido y es una característica de la autoridad institucional (Le Breton, 1997), desde ahí se les traza.

Se ha hecho siglos atrás, se sigue haciendo en el presente; al tiempo que se les caricaturiza, se les silencia.

El poder tiene recursos y mecanismos que posibilitan reducir al silencio a aquellos actores para quienes lo ha dispuesto así, por ejemplo a la oposición o a sus críticos. El estatus no puede ponerse en tela de juicio, hay que excluir a quien se lo proponga, pues el silencio es esencialmente ausencia (Grijelmo, 2012); como en la ausencia de respuesta, silencio y ausencia son sinónimos en este caso, y la ausencia es conducente de la omisión: no se enuncia algo para que no se comunique o no se comprenda, sino para que se oscurezca, para que no suceda, que es lo que conduce al olvido.

Todo silencio, en medio de una institución, implica una organización de la palabra y,

por tanto, un manejo del silencio: “cualquier autoridad moral o institucional es dueña de la palabra y del silencio, y se arroga la posibilidad de entablar conversaciones” (Le Breton, 1997, p. 58), de narrar lo que a sus intereses conviene y de ocultar lo que considera atenta contra esos intereses. En ese sentido, lo comunicable se vuelve incomunicable; lo común personal; lo público privado; lo que antes se manifestaba de manera abierta termina por mantenerse en lo íntimo. Comunicaciones que no deben más estar en el escenario público, ni en las conversaciones en las calles ni en las primeras planas de los periódicos. De ahí que se entienda, a la perfección, porque se esgrime que de alguna manera y en ciertas condiciones el escrito intenta oponerse al secreto (Simmel, 1908/1986), a lo privado, dado que se pone en el escenario público y, en múltiples casos, lo escrito es lo antagónico a lo que el poder desea que se exprese. El poder le apuesta al olvido, y quienes escriben le apuestan a que se forje memoria, pues mientras la escritura mantiene memoria, el silencio erige olvido.

La historia del olvido se encuentra ligada al silencio, a aquellos o aquello que se ha querido sosegar. Quizá por eso el escritor argentino Juan Gelman (2001) ha declarado que escribe, porque escribiendo intenta acabar con el silencio que navega sobre la amnesia. En este proceso, la reflexión es lacónica: lo que no se habla no existe, o cuando menos no cobra significado alguno. Siguiendo a Wittgenstein (2012, pp. 74-75), si “los límites del lenguaje significan

los límites de mi mundo”, entonces, en la realidad no cabe aquello de lo que no se habla: “lo que no se cuenta no existe. Lo que nunca ha sido el objeto de un relato, de una historia, no existe. Los tiranos lo saben muy bien y por eso borran los rastros de aquellos a quienes intentan reducir a la nada” (Perrot, 1999, p. 61). Distintos actores han sido borrados, por acción del silencio, en los relatos de la remembranza. Aquel suceso, periodo, sector, grupo, persona que no se nombra, del que se calla, al que no se le incluye en el discurso y la conversación, se le ha olvidado.

Al hacer memoria, al reconstruir el pasado, se le endosan continuidades a lo que ha sido significativo en los grupos y en la sociedad. Mediante memoria se ligan pasado, presente y futuro, y simultáneamente se edifican nuevos significados, de esta forma resulta comprensible y familiar lo que tiempo atrás sucedió. Cuando el silencio, tendiente al olvido, hace acto de presencia sobre el pasado, éste se vuelve incomprensible y ajeno. A eso se le denomina discontinuidad; ahí donde falta la memoria, la discontinuidad se presenta y genera olvido. Y es a lo que hoy se le denomina novedad: ese no saber de dónde provienen las cosas; ese rubricar los acontecimientos, personajes o pensamientos como algo que surgen en el momento y en el presente, y desconocer su largo viaje desde tiempos atrás. Lo que ahí se atraviesa es el silencio, lo no dicho, lo no comunicado, ya sea por una cuestión de tabú, como lo anuncia Marc Ferro (2002, p. 9): aquello ante lo cual

se hace silencio, sea por temor, por pudor o por prohibición, que remite a lo que no está autorizado decir, o a la censura que alude a la vigilancia y lo proscrito, la supresión se impone ante el lenguaje.

Silencio y secreto son formas constitutivas de la vida social, el poder los usa para su beneficio y regocijo: “el poder, al impedir que la palabra circule, enturbia las relaciones y provoca la sospecha general, pues es difícil en muchas ocasiones arriesgarse a plantear sin ambages una objeción ante quienes tienen una posición personal que desconocemos” (Le Breton, 1997, p. 66).

Cabría, al momento de hurgar estos procederes, explorar las formas de ir rompiendo ese silencio y cómo la palabra se posiciona en el espacio público. Privado y público son dos esferas que constituyen una sola realidad. Por eso lo relacionado con el secreto tiene que ver con lo público, porque de esa esfera se saca lo que se quiere esconder, lo que se ha censurado. En consecuencia, puede argumentarse que la censura es un fenómeno perteneciente, relacionado con la vida pública (Coetzee, 1996), debido a que se quiere mantener en el ámbito de lo privado, de lo oculto, ciertas versiones de la realidad pública. Mantener en privado, en silencio o en secreto variadas versiones sobre la realidad, implica necesariamente encoger la realidad misma, achicarla, porque se va empobreciendo, y eso ocurre con las narraciones sobre el pasado. Personajes, grupos, sectores, minorías, mujeres, masacres, atrocidades, torturas, juicios, quemas, ahí se encuentran, y poco o nada de ello se

narra: la memoria así se va plegando, el olvido va carcomiendo a las sociedades. De múltiples interpretaciones y significaciones dables a la vida social, se reducen a unas cuantas, las autorizadas, las impuestas, las estatuidas.

Se sacan de la vida pública, de la locución abierta, expresiones sobre situaciones antes compartidas. Se les mantiene en secreto o se les obliga a sellarse en la secretud. Se les arrincona en el campo privado, en lo incomunicable. Ese es el paso de lo público a lo privado, de lo comunicable a lo incomunicable. En la esfera de lo incomunicable se quedan eventos, tiempos, que a la sociedad competen, pues se edifican muros de silencio a su alrededor: de ello no se pronuncia palabra alguna cual si no hubieran existido. Así se va manufacturando el olvido, al menos esa es su intención.

La sociedad: entre recordar y olvidar

El siglo XX fue de especial salvajismo y crueldad, ejecutados en nombre de la humanidad, del bien común, del progreso, de la nación, del Estado, y en contra de las amenazas: los horrores han sido una experiencia central en este siglo, y eso duele, cala y hondo, se siente profundamente, razón por la cual se apuesta a que la memoria no permita que tales tragedias sean olvidadas. Diversos sectores de la sociedad en distintos sitios (piénsese en Europa del Este después del derrumbe del bloque socialista, en el Cono Sur luego de la caída de los regímenes militares, o en el México posterior a la salida

del Partido Revolucionario Institucional del poder) han demandado se arroje luz y palabras sobre los excesos del poder que llevaron a la vivencia de múltiples tragedias, para que no se olvide, para que se recuerde. No sólo para evitar repetir las sino porque moralmente debe aprenderse de ellas. Lo más grave que le puede suceder a una sociedad, a decir de Jacques Le Goff (1990), es que caiga en la desmemoria, lo peor es el olvido, señala y advierte la importancia de evitar que a los olvidos de los verdugos no les siga el olvido de las víctimas. Aquí y allá, diversos grupos, como se ha visto a fines del siglo XX e inicios del XXI, no están dispuestos a ello. En este sentido, la memoria debe ser considerada no sólo como celebración, sino también como reorientación del pensamiento social, del quehacer en sociedad. Esto permitiría en el presente, más allá de la condena, evitar injusticias, no parecidas a las del pasado, pero sí sinrazones del poder tendientes a la exclusión, eliminación, al olvido de lo diferente.

En el México reciente, se ha sucedido una serie de prácticas que se creen novedosas, se asumen como surgidas en el presente. No obstante, si se hurga un poco en el pasado incómodo mexicano, se caerá en la cuenta de que dichas prácticas han estado presentes y, más bien, se les silenció, se les omitió y, en cierta medida, se les olvidó. En efecto, la práctica de la desaparición de personas operó en los años sesenta y setenta del pasado siglo XX. A cientos de opositores políticos se les desvaneció, se les

puso en pausa y se les aniquiló físicamente. Cientos de desaparecidos, opositores políticos ellos, fueron parte de las consecuencias de enfrentar el viejo régimen. Estas desapariciones no se han esclarecido, no han sido reparadas, no se ha reconocido institucionalmente la práctica de una represión cruel contra aquellos que se enfrentaron con las armas al poder. A eso se le ha denominado guerra sucia (Mendoza-García, 2015). Tampoco se ha reconocido que en México durante las décadas señaladas hubo grupos guerrilleros que operaron en varios estados del país. Pues bien, ante ese olvido, la puesta en pausa del reconocimiento y los relatos sobre ese periodo, lo que se manifiesta en años recientes—la desaparición—, se percibe como novedad. Reconstruir dicho periodo cruento, se vuelve necesario porque es un trozo del pasado de nuestra sociedad, y ello nos compete. Se vuelve necesario hacer un ejercicio de memoria colectiva al respecto. Y en ello se han esforzado algunos grupos, en especial de familiares de desaparecidos, para armar el rompecabezas de esos momentos crueles.

En contra de la lógica olvidadiza del poder, los grupos y sociedades insisten en la permanencia de lo que experimentan, de lo que hacen, de lo que crean. Le apuestan al recuerdo. Según se mire el pasado, puede observarse que un elemento esencial de la civilización consiste en levantar monumentos para no olvidar, desde construir monumentos, como hacer nudos, son manifestaciones de los rasgos fundamentales

y característicos de la humanidad (Vygotsky, 1930/1979). Las sociedades, en consecuencia, le apuestan a la memoria, y en ello trabajan. El tiempo de la sociedad se destila en el sentido en que se va reduciendo su desconocimiento acerca del mundo. Para la colectividad, el futuro se convierte en pasado cuando lo desconocido se hace conocido, cuando el sinsentido se vuelve sentido. El conocimiento de su pasado es algo importante, cardinal.

Distintos grupos enquistados en el poder, con todos los recursos que ello implica, intentan imponer el olvido. Y, como se dijo al inicio de este texto, cuando el olvido se extiende en una sociedad, la memoria se encoge, el pasado se achica. Hay menos acontecimientos que narrar y menos versiones que expresar. El olvido se impone, la memoria se construye y reconstruye. El poder hace esfuerzos por establecer qué se recuerda y qué se olvida. Los grupos y las colectividades mantienen en la memoria aquello que les resulta significativo. Son dos lógicas distintas, incluso opuestas. No es gratuito, entonces, que se esgrima que “la lucha del hombre contra el poder es la lucha de la memoria contra el olvido” (Kundera, 1978, p. 10). En distintas sociedades y momentos, se instaaura el olvido como sinónimo de tragedia. De ahí que ante las críticas que se esgrimen hacia las sociedades que mucho conmemoran, la respuesta, en consecuencia, bien podría ser que el antónimo de olvido no sea la memoria sino la justicia.

Referencias

- Bachelard, G. (1932/2002). *La intuición del instante*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1979). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bartlett, F. (1932/1994). *Recordar. Estudio de psicología experimental y social*. Madrid: Alianza.
- Blondel, Ch. (1928/1966). *Introducción a la psicología colectiva*. Buenos Aires: Troquel.
- Calveiro, P. (2001). *Desapariciones. Memoria y desmemoria de los campos de concentración argentinos*. México: Taurus.
- Cassirer, E. (1944/1992). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castilla del Pino, C. (Comps.). (1992). *El silencio*. Madrid: Alianza.
- Chartier, R. (2005). *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)*. Buenos Aires: Katz.
- Coetzee, J. (1996). *Contra la censura. Ensayos sobre la pasión por silenciar*. México: Debate.
- Cohen, E. (2003). *Con el diablo en el cuerpo. Filósofos y brujas en el Renacimiento*. México: Taurus/UNAM.
- Corbin, A. (1987). Entre bastidores. En P. Ariés & G. Duby (Eds.), *Historia de la vida privada 4* (pp. 391-574). Madrid: Taurus.
- Darnton, R. (2014). *Censores trabajando*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duby, G. (1985). Prefacio. En P. Ariés & G. Duby (Eds.), *Historia de la vida privada 1* (pp. 11-14). Madrid: Taurus.
- Eco, U. (1998). A todos los efectos. En J. Carrière (Dir.), *El fin de los tiempos* (pp. 215-272, 280-283.) Barcelona: Anagrama.
- Fernández-Christlieb, P. (1994). *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Barcelona: Anthropos/Colegio de Michoacán.
- Fernández-Christlieb, P. (2000). El territorio instantáneo de la comunidad posmoderna. En A. Lindón (Coord.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (pp. 147-170). Barcelona: Anthropos/UNAM.
- Fernández-Christlieb, P. (2007). Los dos lenguajes de las dos psicologías de lo social. En Z. Monroy & P. Fernández-Christlieb (Eds.), *Lenguaje, significado y psicología* (pp. 147-157). México: UNAM.
- Ferro, M. (2002). *Los tabúes de la historia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gelman, J. (2001). Preludio. En P. Calveiro (Coord.), *Desapariciones. Memoria y desmemoria de los campos de concentración Argentinos* (pp. 9-13). México: Taurus.
- Gergen, K., & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Paidós.
- Ginzburg, C. (1989). *Historia nocturna*. Barcelona: Península.
- Gómez de Silva, G. (1985). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México:

- Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México.
- Grijelmo, A. (2012). *La información del silencio. Cómo se miente contando hechos verdaderos*. México: Taurus.
- Halbwachs, M. (1925/1960). *Les cadres sociaux de la mémoire*. París: Félix Alcan.
- Halbwachs, M. (1950a). *La mémoire collective*. París: PUF.
- Halbwachs, M. (1950b/2004). La memoria colectiva y el tiempo". En J. Mendoza García (Coord.), *El conocimiento de la memoria colectiva* (pp. 103-137). México: UAT.
- Humphrey, N. (1992). *Una historia de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Iliénkov, E. (1984). La dialéctica de lo ideal. En *Escuela de cuadros*. Recuperado de <http://marxismocritico.com/2014/01/22/la-dialectica-de-lo-ideal-evald-ilyenkov/>
- Infelise, M. (1999). *Libros prohibidos. Una historia de la censura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Íñiguez, L., Martínez, A., & Flores, G. (2011). El discurso en la psicología social: desarrollo y prospectiva. En A. Ovejero & J. Ramos (Eds.), *Psicología social crítica* (pp. 98-116). Madrid: Biblioteca Nueva/UAQ/UMSNH.
- Jaworski, A. (1993). *The power of silence*. London: Sage Publications.
- Kundera, M. (1978). *El libro de la risa y el olvido*. Barcelona: Seix Barral.
- Le Breton, D. (1997). *El silencio. Aproximaciones*. Madrid: Sequitur.
- Le Goff, J. (1990). Prefacio. En A. Brossat (Ed.), *En el Este la memoria recuperada* (pp. 11-17). València: Alfons El Magnànim.
- Loraux, N. (2008). *La ciudad dividida. El olvido en la memoria de Atenas*. Madrid: Katz.
- Manguel, A. (1996). *Una historia de la lectura*. México: Planeta.
- Mead, G. (1934/1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Memel-Fotê, H. (1999). La memoria vergonzosa de la trata de negros y esclavos. En F. Barret-Ducrocq (Ed.), *¿Por qué recordar?* (pp. 145-155). Barcelona: Granica.
- Mendoza-García, J. (2015). *Sobre memoria colectiva. Marcos sociales, artefactos e historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nirenberg, D. (1996). *Comunidades de violencia. La persecución de las minorías en la Edad Media*. Barcelona: Península.
- Peirce, Ch. S. (1868/1987). Algunas consecuencias de las cuatro incapacidades. En Ch. Peirce (Coord.), *Obra lógico semiótica* (pp. 58-87). Madrid: Taurus.
- Perrot, M. (1999). Las mujeres y los silencios de la historia. En F. Barret-Ducrocq (Ed.), *¿Por qué recordar?* (pp. 55-61). Barcelona: Granica.
- Perrot, M. (2006). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Piper, I. (2005). Introducción. ¿Olvidar o recordar? En I. Piper (Ed.), *Memoria y derechos humanos: ¿prácticas de dominación*

- o resistencia?* (pp. 9-13). Santiago de Chile: ARCIS/CLACSO.
- Reyes, A. (1942/1997). *La antigua retórica. Obras completas* (vol. XIII). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1999). Definición de la memoria desde un punto de vista filosófico. En F. Barret-Ducrocq (Ed.), *¿Por qué recordar?* (pp. 24-28). Barcelona: Granica.
- Sacks, O. (1996). Escotoma: una historia de olvido y desprecio científico. En O. Sacks (Ed.), *Historia de la ciencia y el olvido* (pp. 3-21). Madrid: Siruela.
- Saco, J. (1974). *Historia de la esclavitud*. Madrid: Jucar.
- Saramago, J. (1991). *El evangelio según Jesucristo*. México: Alfaguara.
- Sebeok, T. (1994). *Signos: una introducción a la semiótica*. Barcelona: Paidós.
- Semprún, J. (1995). *La escritura o la vida*. Barcelona: Tusquets.
- Semprún, J. (2001). *Viviré con su nombre, morirá con el mío*. Barcelona: Tusquets.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Simmel, G. (1908/1986). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización, 2*. Madrid: Alianza.
- Tenorio, M. (2004). *El urbanista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. (2015). Cincuenta años de estudios del discurso. *En Discurso & Sociedad*, 9(1-2), 15-32.
- Vargas-Llosa, M. (2002). *La verdad de las mentiras*. Madrid: Suma de Letras.
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Vincent, G. (1987). ¿Una historia del secreto? En P. Ariés & G. Duby (Eds.), *Historia de la vida privada 5* (pp. 135-353). Madrid: Taurus.
- Voloshinov, V. (1929a/1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. (1930/1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: UNAM/Crítica.
- Wittgenstein, L. (2012). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza.

Recibido el 13 de agosto de 2015

Revisado el 25 de octubre de 2015

Aceptado el 13 de diciembre de 2015

Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados: Una intervención con juego grupal

Social skills in institutionalized teenagers: A group play intervention

Rosa Cindy Estrada Rodríguez
Elia María Escoffié Aguilar
Ricardo García
Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

Las habilidades sociales están involucradas en muchas áreas de la vida de una persona, favorecen aspectos como la adaptación al medio en el que se vive y la protección de salud, tanto física como mental. El incremento de estas habilidades en adolescentes institucionalizados puede resultar especialmente beneficioso, debido a las situaciones de riesgo de las cuales suelen venir y que pueden ser causantes de otros problemas en los jóvenes. El presente trabajo es un estudio de caso, que tuvo como objetivo fomentar el uso de habilidades sociales en esta población por medio de un taller grupal de carácter lúdico. Los resultados muestran que este tipo de intervención pudiera estar relacionado con el aumento de habilidades sociales, ya que se observó un incremento en las habilidades de siete de los ocho integrantes.

Palabras clave: adolescentes institucionalizados, habilidades sociales, adaptación, juego grupal, técnicas Gestalt.

Abstract

Social skills are involved in many areas of a person's life, improving aspects such as the adaptation to their living environment and their health protection, both physical and mental. The increase of social skills in institutionalized teenagers may be particularly beneficial, because of the risk situations of the environment they come from, and that can be causes of other problems in young people. This paper, a case study, seeks to promote the use of social skills in this population through a ludic group workshop. The results show that this kind of intervention result in the increase of social skills, since an increase was observed in the skills of seven of the eight members.

Keywords: institutionalized teenagers, social skills, adjustment, group play, Gestalt techniques.

Nota del autor

Rosa Cindy Estrada Rodríguez, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán (UADY); Elia María Escoffié Aguilar, Facultad de Psicología, UADY; Ricardo García, Facultad de Psicología, UADY.

La correspondencia en relación a este artículo debe dirigirse a R. Cindy Estrada Rodríguez, Facultad de Psicología, UADY, carretera Mérida-Tizimin, Km 1, Cholul. Mérida, Yucatán, México.

Dirección electrónica: psic.estrada.r@gmail.com

La adolescencia es una etapa donde el ser humano atraviesa por múltiples cambios, desde físicos hasta psicológicos, cuyo fin es preparar a la persona para la adultez. Pasar por cambios diversos puede dificultarse si no se cuenta con las herramientas personales adecuadas y con oportunidades del medio ambiente para sobrellevarlos, tales como tolerancia a la frustración, expresión adecuada de las emociones, sentimientos y pensamientos, contar con una persona de confianza, practicar un pasatiempo, entre muchas otras.

Los adolescentes institucionalizados pueden sufrir carencias en estas herramientas y oportunidades. A pesar de que la institucionalización se creó con el objetivo de brindarles un espacio seguro a los menores que se quedan sin hogar y de cubrir sus necesidades fisiológicas, entre algunas otras, las vivencias de un adolescente institucionalizado son muy diferentes a las de un adolescente que vive dentro de un núcleo familiar, por lo tanto, la socialización es una de las áreas más afectadas.

El objetivo de la investigación aplicada fue probar un programa de intervención, que fomente las habilidades sociales en adolescentes institucionalizados para facilitar la adaptación a su medio ambiente. Para esto se buscó sensibilizar a los jóvenes sobre temas que involucren las habilidades sociales y su beneficio, así como practicar estas habilidades mediante juegos y técnicas vivenciales.

La técnica utilizada para la intervención fue un taller vivencial con temas relacionados con

la adquisición y la práctica de las habilidades sociales. Para ponerlas en práctica, se eligió el juego con base en las técnicas del enfoque Gestalt, que tiene características que van acordes con los objetivos del programa. Antes y después de la intervención, se aplicó una escala que sirviera de referencia para analizar, posteriormente, qué tanto la intervención había sido útil.

Cabe señalar que al ser un estudio de caso en un contexto específico, se busca utilizar y, más tarde, describir esta intervención con este tipo de población, sin buscar generalizar los resultados. Para la generalización de resultados se tendría que probar esta misma intervención en poblaciones con características diferentes.

Las habilidades Sociales (HS)

Las HS son aquellos comportamientos que nos ayudan a resolver una situación de carácter social de una manera efectiva; esto implica que la solución sea aceptable para la persona y para el ambiente donde se encuentra (Trianes, Muñoz, & Jiménez, 1997). Sin HS sería imposible para el ser humano socializar. Caballo (2010) menciona que las HS en la infancia son de gran importancia en el proceso de socialización de cualquier persona, e incluso repercutir en el desarrollo cognoscitivo y emocional.

Según Trianes, Muñoz y Jiménez (1997), las HS tienen dos componentes, el objetivo y la estrategia, que interactúan para dar como resultado una conducta. El objetivo es la meta que la persona quiere lograr en la interacción

con otros y, en consecuencia, guía su conducta a partir de este componente. La forma cómo va a lograr ese propósito es la estrategia, que puede ser la única forma conocida por el individuo para actuar en esa situación, aquella que ha elegido entre un repertorio de estrategias por ser la más adecuada según su parecer para determinado contexto social.

Además, las HS forman parte de la inteligencia interpersonal, que tiene impacto en el éxito de todos los aspectos de la vida de una persona, así como en la manera de afrontar situaciones difíciles, la cotidianidad, en la toma de decisiones, entre otros aspectos (Ostrovsky, 2007).

Varios autores afirman que las HS cumplen una función adaptativa, por lo tanto, resulta de gran relevancia el entrenamiento de éstas desde edades tempranas y la intervención en adolescentes, de tal forma es posible prevenir futuras problemáticas conductuales y/o de salud mental (Lacunza, 2009; Lacunza & Cortini, 2011; Kelly, 2002). Otro componente importante que cumplen las habilidades sociales es su influencia en el desarrollo de fortalezas psíquicas en los niños y en la autoestima. Además de estar relacionadas con la salud física y mental (Lacunza, 2009).

El adolescente institucionalizado

Un menor de edad que vive en institución es aquél o aquélla que, a falta de cuidados parentales, es internado(a) para su resguardo

dentro de un espacio que está regulado por adultos cuidadores.

Se ha encontrado en varios estudios que los menores institucionalizados presentan una serie de problemas psicosociales y de alto riesgo, además de trastornos de apego, de ahí que sean una población vulnerable (Fernández & Fernández, 2012).

Ison y Morelato (2002; 2007) afirman que la familia es un contexto clave en el desarrollo de HS ya que sirve como referente para evaluar la conducta social, haciéndole ver al niño qué es socialmente correcto y qué no. De esta forma, en lo relacionado con el desarrollo de HS, los adolescentes institucionalizados pudieran encontrarse en desventaja en comparación con los adolescentes con cuidados parentales, que crecieron y están dentro de un ambiente familiar.

Muchas experiencias cotidianas están limitadas para los adolescentes institucionalizados o, incluso, éstos no tienen acceso a ellas. Por ejemplo, la vivencia de la sexualidad, generalmente muy estricta dentro de las instituciones para la protección del adolescente, puede crear una percepción distorsionada de las relaciones entre hombres y mujeres, y problemas mayores en la comunicación con el sexo opuesto cuando se llega a la edad adulta. Otro aspecto que puede verse afectado en los adolescentes institucionalizados es el desarrollo moral, debido a los patrones de reforzamiento y castigo que se ven obligados a utilizar las instituciones para mantener el control; dicha

situación dificulta el razonamiento moral posterior, el pensamiento crítico y la toma de decisiones (Carcelén & Martínez, 2008).

La intervención con juego grupal

El juego tiene muchos beneficios para la persona, sin importar la edad, ya que es divertido, creativo, alivia el estrés y brinda la oportunidad de establecer vínculos con las demás personas para experimentar y aprender; fomenta las interacciones y la comunicación social positiva. Además, tiene un impacto benéfico en el aprendizaje de la regulación de emociones y la tolerancia de la frustración (Romera, Ortega, & Monks, 2008; Schaefer, 2012). El juego resulta una actividad importante para la adquisición de ciertos aspectos como la vinculación afectiva, habilidades comunicativas, toma de decisiones, el pensamiento creativo, etc. El juego se convierte en el mundo a su escala, para poner en práctica las competencias necesarias para la vida en sociedad (Romera et al., 2008).

Entre otras cualidades, el juego posee poderes terapéuticos que lo hacen una actividad incomparablemente beneficiosa. Estos poderes abarcan desde la comunicación, regulación emocional, mejora de la relación, juicio moral, manejo del estrés, fortalecimiento del yo, preparación para la vida y autorrealización (Schaefer, 2012).

Asimismo, el juego en grupo se hace aún más provechoso. Es aquí donde el papel de los pares adquiere mucha importancia. Como menciona Schaffer (2000), la función de los pares es

brindar la oportunidad de aprender habilidades que sólo se pueden aprender entre ellos, como son la cooperación, la competencia, tomar turnos, compartir, etc., partiendo del supuesto de que entre ellos tienen las mismas oportunidades por ser del mismo rango de edad.

Schaffer (2010), en dicho sentido, menciona incluso la posibilidad de que entre pares se pudieran desarrollar vínculos afectivos y roles como si se tratase de relaciones con adultos, de modo que se cumplieron así papeles familiares inexistentes. Esto no se ha comprobado en niños institucionalizados, pero sí en casos en los que los niños han quedado huérfanos por situación de guerra.

El trabajo en grupo tiene la ventaja de ser un mundo a escala, privado, donde se puede vivenciar la conducta actual y ensayar las nuevas conductas que se desean aprender. Se ha dicho que el trabajo en grupo es un escenario ideal para niños, y no tan niños, que requieren practicar HS, ya que proporcionarles un espacio donde puedan interactuar con otros chicos de su edad puede ayudarlos a descubrir, mediante la presencia del otro, las habilidades personales y experimentar nuevas formas de relacionarse (Oaklander, 2001).

El enfoque Gestalt

El enfoque Gestalt está interesado en el funcionamiento saludable e integrado de todo el organismo, desde los sentidos, el cuerpo, las emociones y el intelecto; a través de sus técnicas busca facilitar para cada individuo su

propio desarrollo y el encuentro de metas que le sean significativas en su proceso de maduración (Burga, 1981; Oaklander, 2008).

Dicho enfoque está relacionado con los procesos de adquisición y la práctica de las HS, ya que como menciona Burga (1981), una gran ventaja del enfoque Gestalt es su misma naturaleza, su enfoque vivencial, que fomenta la acción para el trabajo grupal. Además, instruye a la persona para prestar atención a lo que siente y desea, a hacer un contacto con su realidad, tanto externa como interna, y a vivir en el aquí y en el ahora. Asimismo, la persona va tomando responsabilidad de todos estos aspectos y de lograr cambios por sí misma, sin que alguien le diga que necesita cambiar.

De este modo, las técnicas que utiliza el enfoque Gestalt pueden mejorar el percibirse, la responsabilidad y las capacidades de escuchar, entre otras. Es de gran ayuda, tanto en el trabajo grupal como en el fomento de las HS (Oaklander, 2001). Así, gran parte de los juegos utilizados en la intervención tuvo una base en las técnicas Gestalt para adquirir los beneficios antes mencionados.

Método

Participantes

El grupo de estudio se conformó por ocho adolescentes varones de entre 13 y 17, años pertenecientes a un albergue cristiano para jóvenes varones, en la ciudad de Mérida, Yucatán.

La invitación al taller fue abierta para todos los jóvenes del albergue, se contó con la asistencia de todos los participantes en la mayoría de las sesiones. El tiempo de institucionalización variaba en cada joven, algunos tenían más de 10 años ahí, mientras otros sólo unos meses. Ninguno acudía a un sistema de educación escolarizado, recibían clases de primaria y secundaria abierta, por medio del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Sus actividades cotidianas consistían en clases dentro del albergue, tareas domésticas y momentos de recreación.

Instrumentos

La herramienta utilizada para evaluar los efectos de la intervención fue The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) de Matson, Rotatori y Helsel (1983). Es un instrumento que busca evaluar el grado de adecuación de la conducta social y se compone de dos formatos: un autoinforme para el adolescente, con 62 reactivos en total, y un cuestionario para el maestro, con 64 reactivos. Para las dos versiones, las opciones de respuesta y la puntuación se clasifican en Nunca (1), Algunas veces (2), Casi siempre (3) y Siempre (4). En este estudio se utilizó la versión en español, traducida por Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante (2002).

Para la calificación de dicha escala, Ipiña, Molina y Reyna (2011) y Trianes et al. (2002), hicieron una clasificación de los ítems en la

versión autoinforme a partir de cinco factores, clasificados en dos grandes dimensiones:

- **Habilidades Sociales Apropriadas:** esta dimensión evalúa diversas conductas, como la expresión emocional, ser asertivo, tener amigos, etcétera.
- **Un conjunto de cuatro factores:** Asertividad Inapropiada, Impulsividad, Sobreconfianza y Celos/Soledad. Esta dimensión evalúa diversas conductas, como ser impulsivo, conductas agresivas, conductas de sobrevaloración del Yo y conductas de soledad.

En esta clasificación de Ipiña, et al. (2011), también se estudiaron los índices de consistencia interna, los cuales fueron aceptables en la mayoría de las dimensiones: factor Habilidades Sociales Apropriadas y factor Asertividad Inapropiada mostraron índices adecuados ($\alpha = .81, .85$ y $.79$, respectivamente), factor Impulsividad y factor Sobreconfianza tuvieron índices aceptables ($\alpha = .69$ y $.65$, respectivamente) y el último factor Celos/Soledad tuvo un valor demasiado bajo ($\alpha = .43$).

Por otra parte, el cuestionario MESSY en la versión para el profesor tiene un formato muy similar, con algunas variaciones en el número de ítems para las dimensiones antes señaladas y con la diferencia de que la última dimensión está conformada sólo por Asertividad Inapropiada/Impulsividad, y Soledad/Ansiedad Social.

Procedimiento

La técnica de intervención implementada fue un taller vivencial; se explicó a los jóvenes el beneficio de participar en él y la libertad de retirarse si en algún momento así lo deseaban. El director del albergue firmó el consentimiento informado. Todos los integrantes del albergue fueron invitados a asistir y la intervención se realizó en un solo grupo. Se aplicó el instrumento de evaluación antes de comenzar la intervención, y al terminar todas las sesiones del taller se llevó a cabo la post-evaluación a siete de los ocho participantes.

El taller estuvo conducido por dos psicólogas. La duración del taller fue de 20 sesiones de una hora y media, con la siguiente estructura: juego de inicio, juego relacionado con el tema, tema, actividad principal, plenaria y convivencia. Las temáticas de las sesiones y sus contenidos fueron las siguientes:

1. **Introducción:** presentación del taller, actividad para la expresión de expectativas y resolución de dudas que pudieran tener. Establecimiento del reglamento y realización de una manta, con la participación de todos.
2. **Conociéndome:** tomar conciencia de nuestro cuerpo y de los gustos propios e intereses como parte de nuestra identidad.
3. **Yo a través del tiempo:** tomar conciencia de los cambios que hemos tenido a lo largo de nuestra vida y favorecer el conocimiento de las propias habilidades, destrezas, virtudes y áreas de oportunidad.

4. Cómo soy ahora: identificación más profunda de las características personales e integración de la información que hayan ido descubriendo sobre ellos mismos.
5. Conociendo la empatía: presentación de un video con dicha temática e identificación de las acciones empáticas en los personajes de la película.
6. Conociendo a mi amigo: promover y reforzar la confianza grupal mediante el comportamiento de algunos temas.
7. Viendo a través de tus lentes: compartir características personales que tengan en común y poner en práctica la empatía, para fomentar la capacidad de ponerse en el lugar del otro.
8. Aprendiendo sobre la comunicación: importancia de la comunicación y de “comunicarnos bien”.
9. Siendo asertivo: aprendiendo a decir “no” a las cosas que no van con nuestros principios o gustos y dar a conocer los derechos asertivos que todas personas tenemos, así como dar ejemplos sobre cómo aplicarlos.
10. ¿Cómo digo lo que quiero decir?: desarrollar la capacidad de reconocer y expresar aspectos positivos a las personas que nos rodean.
11. Recapitulación: recordar lo visto en las sesiones pasadas y conversar sobre su experiencia en las fiestas decembrinas.
12. Yo puedo ser tu amigo, tú puedes ser mi amigo: trabajo en parejas, conocer los valores de la amistad y la capacidad propia para ser un amigo.
13. Aprendiendo a confiar: trabajo en equipo, favorecer el hacer algo “lindo” por otra persona y fomentar la confianza de los integrantes en sus figuras de autoridad y entre ellos como grupo.
14. ¿Qué es una emoción?: aprender sobre las diferentes emociones y su función en nuestra vida diaria.
15. Conociendo mis emociones: aprender a escuchar lo que nuestras emociones nos quieren decir y el impacto que tienen en nuestra vida dependiendo de cómo reaccionemos ante ellas.
16. ¿Qué hago con esto que siento?: aprender a manejar nuestras emociones y saber expresarlas de la mejor manera, además de descubrir la importancia y los beneficios que puede traernos estas habilidades.
17. ¡Estamos en problemas!: conocer qué es un problema y favorecer el ver los problemas como oportunidades de cambio y crecimiento personal y social. Mostrar que en un conflicto, los participantes tienen diferentes visiones.
18. ¿Cómo puedo solucionar un problema?: favorecer la creatividad al momento de resolver un problema y brindarles herramientas útiles al momento de resolver problemas cotidianos.
19. Yo puedo tomar decisiones: favorecer el trabajo en equipo, ofrecer herramientas para evaluar diferentes posibilidades y

actuar proactivamente para hacer que las cosas sucedan.

20. Finalización del taller: hacer una recapitulación acerca de lo vivido y aprendido en el taller, para favorecer el compartir experiencias de lo que más les gustó, lo que no quieren olvidar, etc. Agradecimiento a los participantes de parte de las facilitadoras.

Resultados

Los resultados que se registraron en el grupo después de la intervención se pueden apreciar a continuación.

En cuanto a los resultados obtenidos de la aplicación de la escala MESSY, se realizaron cuatro comparaciones para una mejor apreciación de los cambios registrados, de acuerdo con las clasificaciones de las escalas.

Como se puede observar en la figura 1, todos los jóvenes mostraron una puntuación más alta en la dimensión Habilidades Sociales Adecuadas del autoinforme, al terminar el taller. El sujeto siete ya no se encontraba en el albergue cuando se realizó la prueba postest. En cuanto a la segunda dimensión, la figura 2 muestra que no hubo una disminución significativa en general para el grupo, según los autoinformes.

En cuanto a los cuestionarios para el profesor, llenados por el director del albergue, se puede observar, como indica la figura 3, un

aumento para la primera dimensión de la escala, Habilidades Sociales Adecuadas, a excepción de tres jóvenes, los cuales fueron calificados con la misma puntuación al iniciar y al terminar el taller. Para la segunda dimensión observada en la figura 4 (Asertividad Inapropiada/ Impulsividad y Soledad/Ansiedad Social), tampoco se puede observar una disminución significativa en la puntuación.

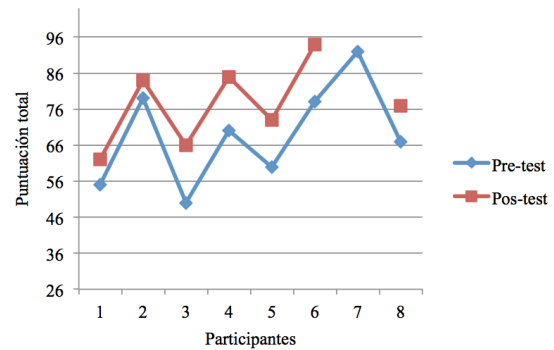


Figura 1. Comparación de la dimensión Habilidades Sociales Adecuadas del Pretest y del Postest en la versión autoinforme.

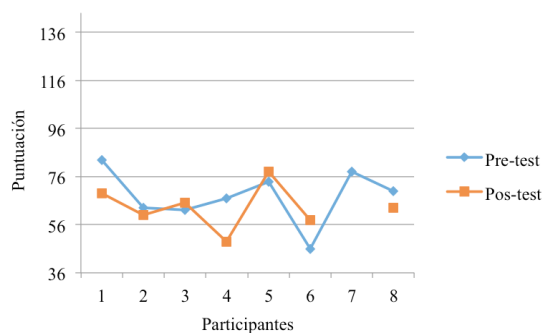


Figura 2. Comparación de la dimensión Asertividad Inapropiada, Impulsividad, Sobreconfianza y Celos/ Soledad del pretest y postest en la versión autoinforme.

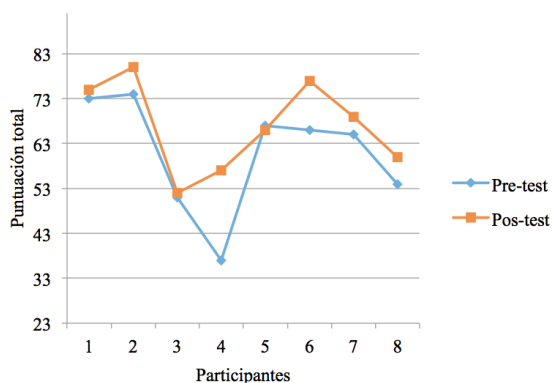


Figura 3. Comparación de la dimensión Habilidades Sociales Apropriadas del pretest y del posttest en el cuestionario para el profesor.

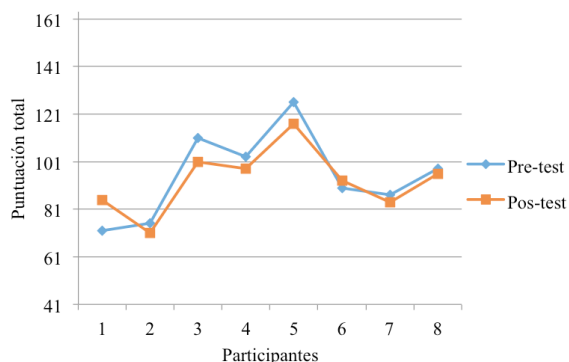


Figura 4. Comparación de la dimensión Asertividad Inapropiada/Impulsividad y Soledad/Ansiedad Social del posttest y del pretest en el cuestionario para el profesor.

Los jóvenes mostraron cambios favorables de manera progresiva a lo largo de las sesiones del taller, lo que pudo observarse desde la segunda tercera parte del taller y, más claramente, después de la segunda mitad del taller.

Los adolescentes mejoraron su puntualidad y su constancia para asistir al taller. En las últimas sesiones, todos los jóvenes asistieron al lugar sin la necesidad de ser llamados. Se mostraron participativos en las actividades que se realizaban, daban su opinión y aportaban ideas de manera voluntaria, asimismo, mejoraron significativamente su trabajo, tanto de manera individual como en equipo. Respetaban los turnos, las agresiones entre ellos disminuyeron en demasía y la atención hacia sus compañeros y hacia las facilitadoras aumentó. Inclusive, entre ellos surgió la iniciativa de pedir respeto para la persona que estuviera hablando cuando había quienes se distraían. Su capacidad reflexiva también tuvo un desarrollo favorable, ya que eran capaces de realizar ejercicios de mayor complejidad, de concentrarse en éstos el tiempo necesario y de entregar a las facilitadoras trabajos más ordenados.

Por otra parte, los adultos a cargo de los jóvenes daban buenas referencias de éstos en cuanto a su comportamiento. Las peleas entre compañeros disminuyeron y los conflictos entre los jóvenes y los adultos también fueron de menor frecuencia. La mayoría de los jóvenes realizaba sus labores domésticas sin la necesidad de que se las recordaran muchas veces; sus tareas escolares tenían mejor calidad y su capacidad de concentración en las clases había aumentado. En las ocasiones que hubo eventos en el albergue, los jóvenes se mostraron más participativos e interactuaban mejor con las personas externas al lugar.

Discusión

El objetivo de la intervención fue fomentar las HS en los jóvenes de una institución, mediante actividades lúdicas con un enfoque Gestalt. Se cree que el uso del juego fue muy importante en el desarrollo de estas habilidades, ya que el adolescente al realizarla no siente estar obligado a aprender algo, y a la vez está practicando sin darse cuenta estas mismas habilidades, por ejemplo, al respetar turnos en un juego, ponerse de acuerdo en los juegos de equipos, entre otras.

El participar en una intervención grupal con quienes conviven a diario, les permitió mostrarse de una forma más auténtica, de este modo, los cambios que se iban observando se consideraba auténticos también, ya que la posibilidad de mostrarse inhibidos ante el grupo o dirigir su comportamiento para agradar a los demás, eran menores. De igual forma, se mostraron más cómodos al realizar las actividades en su grupo y esto les brindó mayor oportunidad de aprender de las interacciones sociales entre ellos mismos.

El trabajo con adolescentes institucionalizados es un campo que los profesionales de la salud mental no debemos descuidar. Existen muchas áreas que se pueden y se deben trabajar con esta población, además de la socialización. Por lo que respecta a este trabajo, se pudo observar los beneficios obtenidos por los jóvenes al trabajar en grupo para el fomento de las HS. Por otra parte, es importante también buscar disminuir las conductas de riesgo o conductas que no favorezcan la socialización de los jóvenes, ya que sólo fomentar las HS no disminuye

significativamente otro tipo de conductas, motivo por el cual es decisivo prestar atención a esta área.

Se cree que la constancia de las facilitadoras y la duración del taller, 20 sesiones, tuvieron una repercusión positiva en los jóvenes, dado que el esquema de abandono presente en adolescentes institucionalizados puede dificultar la relación con las figuras de autoridad en el contexto donde se desenvuelven. Por esto, al inicio eran más notorias las conductas de prueba del vínculo de los jóvenes hacia las facilitadoras, pero durante el progreso de las sesiones fueron disminuyendo; la actitud mostraba se relaciona con los cambios positivos que presentaron los adolescentes para la finalización de la intervención.

Las sesiones con juego son comúnmente utilizadas para trabajar con niños pequeños y pre-púberes, en los talleres psicoeducativos se han visto más en el trabajo con adolescentes. Sin embargo, las actividades lúdicas demostraron ser bien recibidas por los adolescentes y fueron clave para la asistencia de los jóvenes al taller. Los jóvenes mostraron un interés considerable en participar en los juegos más activos y dinámicos, y fue mediante el juego que se empezaron a ser más evidentes los cambios.

La investigación presentó, empero, algunas limitantes importantes, como el hecho de carecer de mayor información sobre los jóvenes para poder relacionar los resultados con otros factores y no sólo con la institucionalización. Incluso, la misma institucionalización fue una limitante para el trabajo con los jóvenes, ya que

no se pudo disponer de otros ambientes para las sesiones y práctica de las HS. Tampoco se creó un espacio para trabajar con los cuidadores de los adolescentes, por diversas razones, a pesar de lo importante que resulta el trabajo paralelo del menor y del adulto para generar cambios más congruentes y duraderos.

Si bien las características de la investigación y de la población elegida, evitan generalizar los resultados, se pueden hacer futuras investigaciones que tomen en cuenta las limitaciones de las pasadas. Así, se pueden realizar estudios longitudinales para observar la trayectoria de más niños y adolescentes institucionalizados, además de realizar grupos de control que generen un punto de comparación y de este modo enriquecer la investigación.

Referencias

- Burga, R. (1981). Terapia gestáltica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(1), 85-96.
- Caballo, V. (2010). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (6ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Carcelén, M., & Martínez, P. (2008). *Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados*. *Revista de Psicología*, 16(2), 255-276.
- Fernández, M., & Fernández, A. (2012). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, 12(3), 797-810.
- Ipiña, M., Molina, L., & Reyna, C. (2011). Propiedades psicométricas de la Escala MESSY (versión autoinforme) en niños argentinos. *Revista de Psicología*, 29(2), 245-264.
- Ison, M., & Morelato, G. (2007). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7(2), 357-367.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: D. D. B.
- Lacunza, A. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 10(1), 231-248.
- Lacunza, A., & Cortini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 3(23), 159-182.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21(49), 335-340.
- Oaklander, V. (2001). *Ventanas a nuestros niños* (6ª ed.). Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Oaklander, V. (2008). *El tesoro escondido. La vida interior de niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

- Ostrovsky, G. (2007). *Cómo construir competencias en los niños y desarrollar su talento 2*. Bogotá: D'Vinni S. A.
- Romera, E., Ortega, R., & Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 193-202.
- Schaefer, C. (2012). *Fundamentos de terapia de juego* (2ª ed.). México: Manual Moderno.
- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo social*. México: Siglo Veintiuno.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M., & Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18(2), 197-214.
- Trianes, M., Muñoz, A., & Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

Recibido el 5 de abril de 2016

Revisado el 12 de mayo de 2016

Aceptado el 28 de julio de 2016

Resiliencia en estudiantes de secundaria oaxaqueños

Resilience in middle school oaxaqueños students

David Israel Becerra Martín
Yanko Norberto Mézquita Hoyos
Universidad Autónoma de Yucatán

José Ignacio Cuitún Coronado
Colegio Libre de Estudios Universitarios

Resumen

El objetivo principal de este trabajo fue comparar la validación de la escala de resiliencia, utilizada por Villegas y Zamudio (2006), con un nuevo formato de respuestas y una nueva muestra de estudiantes. El instrumento mencionado fue una escala de 34 ítems con 10 rangos de respuesta en forma de porcentajes, con un Alfa de Cronbach de 0.83, administrado a 294 estudiantes (147 mujeres y 149 hombres) de una secundaria del estado de Yucatán. De esta manera, se obtuvieron los factores de Autoestima, Moralidad, Apoyo Social, Independencia, Relacionarse, Apoyo Familiar y Optimismo. Para fines de la comparación propuesta, se aplicó un diseño cuantitativo y transeccional a una muestra de 250 estudiantes del sistema de telesecundaria del estado de Oaxaca, (111 mujeres y 139 hombres). El instrumento utilizado fue la misma escala de resiliencia, de 34 ítems de Villegas y Zamudio (2006), pero se modificó el rango de respuestas hacia un formato tipo Likert con cinco rangos de respuestas que fueron: 1: Nada parecido a mí, 2: Poco parecido a mí, 3: Algo parecido a mí 4: Bastante parecido a mí, y 5: Muy parecido a mí. Al analizar los datos de la nueva muestra, se observó que la consistencia interna de la escala de resiliencia puntuó con un alfa de Cronbach de 0.87 y al realizar el análisis factorial se obtuvieron los factores: Autoestima, Moralidad, Apoyo Social, Auto percepción e Independencia. Con base a lo anterior, se concluyó que existe semejanza entre las dimensiones obtenidas en este estudio, con respecto a las que reportaron los autores mencionados.

Palabras clave: resiliencia, psicología positiva, factores protectores, adolescentes, telesecundaria.

Nota del autor

David Israel Becerra Martín, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán (UADY); Yanko Norberto Mézquita Hoyos, Facultad de Educación, UADY; José Ignacio Cuitún Coronado, Colegio Libre de Estudios Universitarios.

La correspondencia en relación a este artículo debe dirigirse a David Israel Becerra Martín, Facultad de Educación, UADY, carretera Mérida-Tizimin, Km 1, Cholul. Mérida, Yucatán, México.

Dirección electrónica: davidbecerramartin@gmail.com

Abstract

The main objective of this work was to compare the validation of the resilience scale, used by Villegas and Zamudio (2006), with a new format of answers and a new sample of students. The instrument was a 34 item scale with a 10 response ranges in percentages, with a Cronbach's alpha of 0.83, applied to 294 students (147 women and 149 men) from a Yucatan state middle school and produced the factors Self-esteem, morality, social support, independence, relationship, family support and optimism. For the purposes of the comparison, a quantitative and transectional design was applied to a sample of 250 students from the state school system of Oaxaca (111 women and 139 men). The instrument used was the same Resilience scale, of 34 items of Villegas and Zamudio (2006), but modifying its range of responses to a Likert format with five ranges of responses that were: 1: Nothing like me, 2: Little like me, 3: Something like me 4: Quite a bit like me, 5: Very similar to me. When analyzing the data of the new sample, it was observed that the internal consistency of the Resilience scale scored with a Cronbach's alpha of 0.87 and when the factor analysis was performed, the following factors were obtained: self-esteem, morality, social support, self-perception and independence. It was concluded that there is similarity between the dimensions obtained in this study, with respect to those reported by Villegas and Zamudio, (2006).

Keywords: resilience, positive psychology, protective factors, teenagers, telesecundaria.

De manera natural, la vida es un proceso que conlleva una serie de retos y dificultades a lo largo de sus diferentes etapas, sin embargo, algunas personas se enfrentan a factores de riesgo que incrementan las problemáticas y que impactan directamente en su salud física y mental. Es decir, el entorno contribuye al desarrollo de pensamientos, sentimientos y conductas más negativas, nocivas y violentas, tanto para los individuos mismos como para los demás (Cassaretto & Martínez, 2009).

En la psicología, tanto el enfoque psicoanalítico (como es citado en Ardila, 1971), como el conductual (Yates, 1982), se han enfocado en estudiar los efectos negativos que producen las situaciones adversas sobre las personas y la forma cómo éstos afrontan dichas

situaciones; mientras tanto, dejan de lado los enfoques en los que el centro de la atención es el desarrollo de habilidades, la búsqueda de factores protectores y el estudio de fenómenos asociados con la salud más que la enfermedad (Carretero, 2010).

Sin embargo, a mediados del siglo XX se observó que existen personas que no se ven afectadas por situaciones adversas como violencia familiar y social, duelos, pérdidas o pobreza, por mencionar algunos; y más aún, salían avante y se integraban de forma activa a la sociedad, mientras que otros, en las mismas situaciones no lo lograban. Así se inició un cambio de paradigma en los estudios de la psicología y surgió la psicología positiva, cuya atención se enfoca ahora en características

humanas positivas como la capacidad de sobreponerse al dolor, el humor, creatividad, optimismo, la felicidad, el bienestar y la satisfacción con la vida (Cassaretto & Martínez, 2009; Seligman, 2003), y más recientemente se ha vinculado con un éxito moderado, la resiliencia con la tenacidad (Becerra, Espíndola, & Mézquita, 2012).

En este sentido, con el surgimiento de la psicología positiva, se comenzó a tomar más en cuenta a la persona como un ser con potencial emocional, y se formalizaron varios estudios en los que el objeto de interés era la capacidad emocional que tienen las personas y que les permiten resistir y fortalecerse ante las situaciones adversas, además de construir un presente y un futuro positivo (Seligman, 2003; Vera, 2006). Estos trabajos fueron iniciados por investigadores como Rutter, quien se enfocó en la flexibilidad social para la adaptación (Naranjo, 2010).

Cyrułnik (2001, como se citó en Naranjo, 2010) estudió a los sobrevivientes de campos de concentración e identificó la capacidad psicológica, en algunas de estas personas, para sobreponerse a episodios de dolor emocional o grandes contratiempos; asimismo, definió la resiliencia psíquica y refirió que esta característica era el "resultado de múltiples procesos mentales que contrarrestan las situaciones nocivas" (p. 271). En dicho sentido, Navarrete (2009) señala que la resiliencia consiste en la capacidad que tienen las personas para salir exitosos a pesar de estar dentro de

circunstancias adversas, así como para poder recuperarse después de pasar por situaciones estresantes y regresar a sus actividades cotidianas con éxito. Otras definiciones importantes son las referidas por Grotberg (2006), quien la define como la capacidad de enfrentar, sobreponerse y fortalecerse y/o transformarse debido a experiencias de adversidad; en tanto Vanistendael (1996, citado en González-Arratia, Valdez, & Zavala, 2008), como la cualidad que les permite a las personas tener éxito de modo aceptable para la sociedad a pesar de atravesar por situaciones de estrés o adversas, las cuales implican sufrir riesgos negativos.

De las definiciones consultadas, se puede observar que éstas coinciden en que la resiliencia implica enfrentarse a una situación adversa, y la consecuente capacidad de salir adelante, es decir, existe un proceso que ocurre entre una adversidad y una superación positiva de dicha situación (Kalawski & Haz, 2003). Por lo tanto, dicho constructo se considera como un rasgo personal cultivado en la historia del individuo, o bien, es la forma cómo él se apropia de su realidad, lo cual le permite desarrollar comportamientos saludables, así como superar, dichas situaciones (Saavedra & Villalta, 2008).

Dado lo anterior, al estudiar la resiliencia, de acuerdo a Vanistendael (1997, citado en Matalinares et al., 2011), hay que distinguir cinco dimensiones imprescindibles en el proceso para ser una persona resiliente, a saber:

1. Existencia de redes sociales informales: la persona tiene amigos, participa de

actividades con ellos y lo hace con agrado; tiene, en general, una buena relación con los adultos.

2. Sentido de la vida, trascendencia: la persona muestra capacidad para descubrir un sentido y una coherencia en la vida.
3. Autoestima positiva: la persona se valora a sí misma, confía en sus capacidades y muestra iniciativa para emprender acciones o relaciones con otras personas porque se siente valiosa y merecedora de atención.
4. Presencia de aptitudes y destrezas: es capaz de desarrollar sus competencias y confiar en ellas.
5. Sentido del humor: la persona es capaz de jugar, reír y gozar de las emociones positivas, es capaz de disfrutar de sus experiencias.

Conforme a Vanistendael (1997, citado en Matalinares et al., 2011), las dimensiones citadas permiten conocer las características a considerar en el momento de estudiar o medir la resiliencia; a lo que cabe añadir, las dimensiones propuestas se encuentran dentro de un contexto de estudios de diversos instrumentos de medición, los cuales conllevan sus propias dimensiones, por ejemplo: Crespo, Fernández-Lansac y Soberón (2014) proponen las siguientes: Afrontamiento y persistencia ante situaciones de estrés, Capacidad de superación y Logro de objetivos, Valoración positiva y Confianza. González-Arratia, Valdez y González-Escobar (2014), refieren diversas

escalas con sus respectivas dimensiones: como es el caso de Jew, Green & Coger (1992), quienes postulan las dimensiones: Independencia-riesgo, Orientación futura y Optimismo; para Hurtes y Allen (2001), la resiliencia está integrada por los factores de: Creatividad, Relaciones e Iniciativa; para Friberg, Hjemdal, Rosenvinge y Martinussen (2001), la resiliencia la componen las dimensiones de: Competencia personal, Competencia social, Coherencia familiar, Apoyo social y Estructura personal. Por su parte González-Arratia y Valdez (2012), proponen los factores: Protectores Internos, Externos y de Empatía como los que más se han identificado con el perfil de la persona resiliente.

Por otra parte, Villegas y Zamudio (2006), con una escala proporcionada por Valdez y González (comunicación personal, enero, 2005), encontraron que las dimensiones de la resiliencia fueron: Autoestima, Moralidad, Apoyo social, Independencia, Capacidad para relacionarse, Apoyo familiar y Optimismo. Merece resaltarse que esta escala tuvo un formato de respuestas con base en porcentajes y 10 rangos obtenidos de los mismos. Sobresale que en el estudio mencionado se encontró un nivel de resiliencia de 67.39% y sólo se encontraron diferencias entre estudiantes del sexo masculino y femenino en los factores de Autoestima e Independencia a favor de los estudiantes del sexo masculino. Con base en la escala mencionada, para poder conocer más sobre este constructo, quienes esto escriben se propusieron:

1. Modificar el formato de respuestas de la escala citada;
2. Determinar el nivel de resiliencia en una muestra de estudiantes de Oaxaca;
3. Comparar la estructura de respuestas de la muestra mencionada con la obtenida por Villegas y Zamudio (2006) y
4. Comparar la resiliencia entre estudiantes del sexo masculino y femenino.

Método

Esta investigación tiene un diseño cuantitativo y transeccional, ya que el objetivo del estudio es conocer el comportamiento de los factores de la variable Resiliencia, en una población con la que poco se ha trabajado este tipo de investigaciones, en un momento determinado en específico (Hernández, Fernández, & Baptista, 2015).

Participantes

La escala fue aplicada a estudiantes de 2do., y 3er., año del sistema de telesecundaria del estado de Oaxaca, en 14 comunidades de las regiones Mixteca, Zapoteca y Chatina. Una vez delimitada la población, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, siendo conformada por 250 alumnos, de los cuales 139 son hombres (55.6%) y 111, mujeres (44.4%), con edades entre los 12 y 18 años, con una media de 14.74 años y una desviación estándar de 0.99.

Instrumentos

Se utilizó la escala de Resiliencia de Valdez y González (2005, citada en Villegas & Zamudio 2006), conformada por 34 afirmaciones con un formato de respuestas de porcentajes y con 10 rangos de las mismas. La escala mencionada estuvo integrada por los factores ya mencionados, a los cuales se añadió su respectivo alfa de Cronbach: Autoestima (.90), Moralidad (.77), Apoyo social (.69), Independencia (.72), Capacidad para relacionarse (.64), Apoyo familiar (.59) y Optimismo (.65), con un alfa global de .83. Para fines de este estudio, se modificó el rango de respuestas de la escala citada hacia un formato de tipo Likert, con cinco rangos de respuestas, a saber: 1: Nada parecido a mí, 2: Poco parecido a mí, 3: Algo parecido a mí 4: Bastante parecido a mí, y 5: Muy parecido a mí.

Procedimiento

Para la aplicación de esta escala se capacitó a los docentes de cada comunidad, con el fin de que realizaran la aplicación a sus propios alumnos, por salón. Más tarde se recolectaron los resultados para su análisis e interpretación.

Resultados

A continuación, se presentan los análisis de frecuencias, de contingencias, de discriminación, factorial y de consistencia interna del cuestionario implementado. El análisis de frecuencias de las opciones de respuesta por

cada reactivo, evidenció que ningún reactivo mostró alguna opción elegida más de 80% de las veces y a su vez todos mostraron alguna opción con menos de un 20% de elecciones, las cuales generalmente fueron las opciones de menor valor para fines de este cuestionario: Nada parecido a mí y Poco parecido a mí.

De tal forma, se hizo una tabla de contingencias entre 25% superior y 25% inferior de la sumatoria del total del puntaje de la escala, contra las frecuencias de elección de cada opción, de esta operación una consistente tendencia: 25% superior de la sumatoria total de la escala se asoció con las opciones de valor más alto de cada reactivo para fines de este cuestionario: Bastante parecido a mí y Muy parecido a mí, en tanto 25% inferior se vinculó con los puntajes bajos de las opciones utilizadas: Nada parecido a mí y Poco parecido a mí.

Posteriormente, con ayuda de una prueba t-student se evaluó: si 25% superior y 25% inferior de la sumatoria del puntaje total de la escala, discriminaba entre las opciones elegidas

de cada reactivo; se determinó que las opciones elegidas de todos los reactivos arrojaron una diferencia estadística significativamente entre los puntajes extremos de la escala.

El siguiente paso fue la realización del análisis factorial, a través del método de Factores Principales (ejes principales) con rotación varimax. Se extrajeron los factores que tuvieran valores propios mayores a uno, así como también se suprimieron los valores absolutos menores a .5. Una vez obtenidos los factores, se tomaron los valores rotados, sólo se consideraron aquellos factores conformados por tres o más reactivos. En el caso de aquellos factores que tuvieran reactivos en común, se decidió ubicar el reactivo en el factor donde tuviera congruencia con los demás reactivos, de lo anterior, se obtuvieron ocho factores, los cuales explican 59.46% de la varianza (tabla 1).

Una vez obtenidos los factores, se realizó un análisis de los reactivos que los conformaron. Si bien en algunos casos hubo reactivos que coincidieron en más de un factor, se revisó que

Tabla 1
Varianza de los factores

Factor	Total	Autovalores iniciales	
		Porcentaje de Varianza	Porcentaje Acumulado
1	9.48	28.95	28.95
2	2.24	6.59	35.54
3	1.71	5.05	40.60
4	1.64	4.84	45.45
5	1.38	4.06	49.51
6	1.22	3.59	53.10
7	1.13	3.33	56.44
8	1.02	3.02	59.46

todos los reactivos que lo conformaran tuvieran un sentido lógico. Después de realizar dicho análisis, de los factores iniciales, sólo cinco resultaron útiles debido a que los reactivos que los conformaron mostraron relación teórica; por último, éstos cinco factores fueron renombrados (tabla 2) y definidos de la siguiente manera:

1. Autoestima. El aprecio que se tiene uno mismo, el cual le permite aceptarse así mismo.
2. Moralidad. Llevar a cabo conductas que le permite tener una buena relación con las demás personas y le permitan una sana convivencia.

Tabla 2

Estructura Factorial obtenida para la Escala de Resiliencia

Factor 1. Autoestima Alfa: .85	Pesos factoriales
1. Me he sentido a gusto conmigo mismo.	0.75
2. He llegado a quererme a mí mismo como soy.	0.73
4. He llegado a quererme a mí mismo.	0.71
3. Me he sentido orgulloso de mí mismo.	0.65
5. He sido alguien que confía plenamente en sí mismo.	0.55
10. He sido feliz.	0.54
Factor 2. Moralidad Alfa: .77	Pesos factoriales
14. Evito expresar críticas hacia los demás.	0.79
13. He tratado de no juzgar a las personas antes de conocerlas.	0.76
15. He intentado no envidiar lo que otros tienen o son.	0.75
16. He evitado imponer mis puntos de vista a los demás.	0.52
Factor 3. Apoyo social Alfa: .60	Pesos factoriales
29. He tenido alguien en mi familia que se preocupa por mí.	0.64
31. He contado con personas en quienes confío y me aceptan como soy.	0.64
25. He cultivado amistades verdaderas.	0.62
Factor 4. Autopercepción Alfa: .68	Pesos factoriales
9. He reconocido que soy una persona que tiene un valor alto de sí mismo.	0.65
12. He observado que soy una persona inteligente.	0.65
11. Puedo describirme como alguien creativo.	0.58
Factor 5. Independencia Alfa: .71	Pesos factoriales
22. He decidido sobre mis acciones con libertad.	0.73
23. He sido independiente al tomar mis decisiones.	0.71
24. He podido realizar lo que he deseado.	0.62
21. He hecho lo que he querido.	0.61

Nota: Alfa de Cronbach global de la escala= .87.

3. Apoyo social. Contar con personas en su entorno, las cuales le ayuden a sentirse apreciado y querido, debido a sus características personales.
4. Autopercepción. Percibirse como una persona con capacidades y habilidades que le permiten salir adelante en situaciones adversas.
5. Independencia. Sentirse capaz de poder actuar por cuenta propia, tomando por sí mismo las decisiones que considera adecuadas.

En la página anterior, se presentó la tabla con los reactivos que conformaron cada factor con su respectiva alfa de Cronbach.

Una vez obtenidas las propiedades psicométricas de los cambios efectuados, a la escala utilizada en este trabajo, se determinó el nivel de resiliencia de la muestra elegida.

Por último, se realizó una prueba t de student, para saber si existían diferencias entre hombres y mujeres, con respecto a cada uno de los factores obtenidos. Finalmente, el análisis reveló que no existen diferencias entre ambos (tabla 4).

Una vez descritos los resultados se pasará a compararlos con los obtenidos en el estudio de Villegas y Zamudio (2006), conforme con los objetivos del presente trabajo.

Tabla 3

Análisis descriptivos de los niveles de resiliencia de la muestra total

Factor	Medias	Desviación estándar
Autoestima	3.24	.76
Moralidad	3.15	1.01
Apoyo Social	3.97	.86
Autopercepción	3.28	.84
Independencia	3.27	.88
Total	3.53	.65

Tabla 4

Análisis de diferencias de los factores de resiliencia entre hombres y mujeres

Factor	Medias		t de student	gl	Sig.
	Mujeres	Hombres			
Autoestima	3.28	3.21	-0.74	248	0.11
Moralidad	3.21	3.09	-0.93	248	0.34
Apoyo social	4.06	3.89	-1.46	248	0.14
Autopercepción	3.35	3.23	-1.12	248	0.26
Independencia	3.24	3.30	0.52	248	0.60
Total	3.357	3.5	-.8	248	0.42

Discusión

En relación al objetivo acerca de la modificación del formato de respuestas de la escala utilizada, ésta fue reportada en la sección de instrumentos. Conforme a los resultados obtenidos, ha mostrado confiabilidad y validez según las propiedades psicométricas pertinentes, a lo cual se añade un valor práctico, pues es más sencillo expresar rangos de respuesta en un formato tipo Likert de cinco rangos que en porcentajes con 10 rangos de respuesta.

En cuanto al nivel de resiliencia en la muestra de estudiantes de Oaxaca, este dio una media de 3.53, que con base en la escala de cinco rangos de respuesta convertida a porcentajes, da como resultados 70.6% de resiliencia, con mayor semejanza con el porcentaje de respuestas de la muestra de estudiantes Yucatecos (Villegas & Zamudio, 2006), de 67.39%. El resultado anterior permite establecer cierta consistencia de la escala utilizada, a pesar de los cambios en formato de respuestas y muestra estudiada.

En referencia al objetivo acerca de la estructura de respuestas en la muestra oaxaqueña, como se ha dicho antes, se encontraron los siguientes factores: Autoestima, Moralidad, Apoyo social, Autopercepción e Independencia, los cuales fueron semejantes los obtenidos en la muestra de estudiantes yucatecos: Autoestima, Moralidad, Apoyo social, Independencia, Relacionarse, Apoyo familiar y Optimismo. Estos datos además de evidenciar consistencia en la validación de la nueva escala, fortalecen el constructo de resiliencia, pues una cualidad

común de ambas estructuras de respuestas, es la referencia que hacen las características personales de los individuos, como apoyo para salir a adelante en situaciones adversas.

El constructo de resiliencia ha recibido mucha atención en los últimos años, tal vez se deba a que alude a la capacidad de un sujeto para superar circunstancias de especial dificultad, gracias a sus cualidades mentales, de conducta y adaptación (Kreiser, 1996, citado en Manciaux, 2003). Recordemos que se le ha enmarcado dentro de la psicología positiva, cuyo fin es alcanzar una mejor calidad de vida y bienestar (Vera, 2006).

Con respecto a las diferencias entre hombres y mujeres, como se indicó anteriormente, en el presente trabajo fueron nulas, mientras que en la muestra de estudiantes yucatecos se encontraron diferencias en los factores de Autoestima e Independencia a favor de los hombres, lo cual es consistente con los resultados encontrados por González-Arratia, Valdez y Zavala (2008). De nuevo las semejanzas son mayores que las diferencias, aunque valdría la pena administrar la escala usada en el estudio de Villegas y Zamudio (2006), junto con la implementada en el presente trabajo, en una misma muestra para poder hacer comparaciones más precisas. Por lo pronto, la escala implementada en este estudio en su mayoría ha mostrado consistencia con la aplicada por Villegas y Zamudio (2006).

Finalmente, parafraseando a González-Arratia y Valdez (2012), los resultados encontrados muestran que la validación del

nuevo formato del cuestionario implementado en una nueva muestra, cuenta con las propiedades psicométricas pertinentes y, por ende, es una medida válida del constructo de resiliencia.

Referencias

- Ardila, R. (1971). *Los pioneros de la psicología*. Buenos Aires: Paidós.
- Becerra-Martín, D., Espíndola-Mateos, J., & Mézquita-Hoyos Y. (2012). *Relación entre Resiliencia y Tenacidad*. XX Congreso Mexicano de Psicología. Campeche, Campeche.
- Carretero, B. R. (2010). Resiliencia. Una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 27. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=18113757004>
- Cassaretto, M., & Martínez, P. (2009). Validación de la Escala del Sentido del Humor en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 27, 287-309.
- Crespo, M., Fernández-Lansac, V., & Soberón, C. (2014). Spanish Version of the CD-RISC Resilience Scale for Chronic Stress Situations. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 219-238. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260882710_Spanish_Version_of_the_CD-RISC_Resilience_Scale_for_Chronic_Stress_Situations
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2001). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65-76.
- González-Arratia, N., & Valdez, J. (2012). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario de resiliencia en una muestra de niños. En R. Díaz-Loving, S. Rivera & I. Reyes (Eds.), *La psicología social en México* (Vol. XIV, pp. 676-681). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- González-Arratia, N., Valdez, J., & González-Escobar, S. (2014). Medición de la resiliencia. En M. Flores (Ed.), *Aportaciones de la etnopsicología al estudio de la cultura y la personalidad* (pp. 163-182). México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- González-Arratia, N., Valdez, J., & Zavala, Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13, 41-52. Recuperado de https://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_13_1/Gonzalez_Arratia_Lopez_Fuentes.pdf
- Grotberg, E. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia?, ¿cómo promoverla?, ¿cómo utilizarla? En E. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp. 17-57). Barcelona: Gedisa.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Hurtes, K. P., & Allen, L. R. (2001). Measuring resiliency in Youth: The Resiliency Attitudes and Skills Profile. *Therapeutic Recreation Journal*, 35(4), 333-347.
- Jew, C. L., Green, K. E., Kroger, J. (1999). Development and validation of a measure of resiliency. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32(2), 75-89.
- Kalawski, J. P., & Haz, A. M. (2003). Y... ¿dónde está la resiliencia? Una reflexión conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 37, 365-372.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. España: Gedisa.
- Matalinares, M., Arenas, C., Yaringaño, J., Sotelo, I., Sotelo, N., Díaz, G., ... Tipacti, R. (2011). Factores personales de resiliencia y autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 14, 187-207. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v14_n1/pdf/a12.pdf
- Naranjo, R. (2010). Neurología de la resiliencia y desastres. *Revista Cubana de Salud Pública*, 36, 270-274. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662010000300013
- Navarrete, J. (2009). *Relación entre la resiliencia, los estilos de enfrentamiento y la depresión en estudiantes universitarios* (tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Saavedra, G. E., & Villalta, P. M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit. Revista de Psicología*, 14, 31-40.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. España: Ediciones B.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27, pp. 3-8.
- Villegas, E. G., & Zamudio, M. C. (2006). *Resiliencia. Hacia la validación de una escala en adolescentes* (tesis de licenciatura inédita). Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Yates, A. (1982). *Terapia del comportamiento*. México: Trillas.

Recibido el 4 de mayo de 2015

Revisado el 8 de junio de 2015

Aceptado el 5 de agosto de 2016

El tatuaje y su relación con características personales y sociales

The tattoo and its relation with personal and social characteristics

Alejandro D. Castro
Juan I. Aragonés
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Tatuarse es una práctica cada vez más frecuente en sociedades occidentales. Este trabajo analiza la relación existente entre el tatuaje y distintas variables de carácter personal y social. La muestra formada por 189 personas, de las cuales 65 eran hombres, cumplimentó un cuestionario compuesto, por un lado, por escalas correspondientes a los “cinco grandes”: la necesidad de unicidad, la búsqueda de sensaciones, la autoestima, las actitudes hacia el tatuaje, y, por otro lado, por variables sociodemográficas y relativas al tatuaje. Los resultados muestran que las mujeres se tatúan más que los varones, que la realización de un tatuaje es más probable cuanto mayor es la presencia de otras personas tatuadas en el ámbito cotidiano, y que se tatúan más aquellos a quienes se atribuye una ideología más de izquierda. Además, los católicos se hacen un número significativamente menor de tatuajes que los ateos o agnósticos y hay una menor presencia de tatuados en el ámbito cotidiano cuanto más elevado es el nivel de estudios. Además, existe una relación significativa de la posesión de un tatuaje con mayores niveles en apertura a la experiencia, necesidad de unicidad, autoestima y actitudes hacia el tatuaje.

Palabras clave: tatuaje, diferencias individuales, rasgos de personalidad, variables sociodemográficas.

Nota del autor

Alejandro D. Castro, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social, Universidad Complutense de Madrid; Juan I. Aragonés, Departamento de Psicología Social, Universidad Complutense de Madrid.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Juan I. Aragonés, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social, Universidad Complutense de Madrid, Campus de Somosaguas s/n, C. P. 28223, Pozuelo de Alarcón (Madrid), España.

Dirección electrónica: jiaragones@psi.ucm.es

Abstract

Tattooing is an increasingly frequent custom in western societies. This essay is an analysis of the existing connection between tattoos and several social and personal variables. The sample, comprising 189 people, of whom 65 were men, completed a questionnaire composed, firstly, of scales matching the Big Five personality factors, Need for Uniqueness, Sensation seeking, Self-esteem, Attitudes Toward Tattoos, and of sociodemographic and tattoo-related variables as well. The results show that women acquire tattoos more often than men, that the acquisition of a tattoo is more likely the more tattooed people are present in one's daily life, and that those adopting a rather left-wing ideology are more inclined to have a tattoo. Moreover, Catholics acquire a significantly lower number of tattoos than atheists or agnostics, and there is a smaller presence of tattooed people in a person's daily life the higher their educational level is. On the other hand, there is a significant association between having a tattoo and showing a higher score on Openness to experience, Need for Uniqueness, Self-esteem and Attitudes Toward Tattoos.

Keywords: tattoo, individual differences, personality traits, sociodemographic variables.

Una de las prácticas más comunes llevadas a cabo por la especie humana es la de modificar su aspecto externo con un determinado fin. En este sentido, cada vez es más frecuente en las sociedades occidentales que las personas decoren su cuerpo a través de métodos relativamente permanentes: *body ornamentation* u ornamentación corporal (Carmen, Guitar, & Dillon, 2012). Bajo este concepto suelen englobarse tanto los tatuajes como las perforaciones (Wohlrab, Stahl, & Kappeler, 2007a).

Esta investigación presta atención al tatuaje, ya que resulta una forma de decoración más llamativa que las perforaciones y sus implicaciones sociales son mayores. Además, su análisis resulta pertinente, en tanto es una práctica cada vez más presente en las sociedades occidentales (Laumann & Derick, 2006).

El tatuaje, proveniente del término tahitiano *ta tau* (Carmen et al., 2012), podría definirse como la inserción de un pigmento de color en la capa dérmica a través de una serie de perforaciones en la piel con el fin de crear una marca permanente (Tiggemann & Hopkins, 2011). Esto origina que hacerse uno requiera, en la mayoría de los casos, de una toma de decisión reflexiva; los métodos que existen para eliminarlos son costosos y dolorosos o pueden dejar señales en la piel (Kosut, 2006).

A pesar de parecer un fenómeno reciente, cada vez con mayor presencia, el tatuaje posee una historia extensa, a través de la cual el significado, la importancia y las connotaciones dadas a dicha práctica han ido variando. Desde un punto de vista antropológico, existen evidencias de prácticas de modificación corporal que se remontan al Neolítico, como es el caso de la momia Ötzi,

aunque no queda claro el significado que pudo asociarse a dichos diseños (Pabst et al., 2009). Por tanto, los orígenes del tatuaje moderno se sitúan en ciertas sociedades tribales (Carmen et al., 2012). En cuanto a su introducción en la cultura popular en occidente, ésta se produjo a finales del siglo xix, con el diseño de la primera máquina tatuadora. Así, a lo largo del siglo xx, los tatuajes empezaron a ganar en popularidad dentro de los militares entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial como una forma de patriotismo simbólico. Posteriormente, durante la década de los sesenta el tatuaje se empezó a considerar como algo propio de subculturas, como la generación *hippie* (con una ideología de paz que se oponía a los militares), o los moteros, vinculados a tatuajes con una temática relacionada con movimientos antisociales. En la década de los setenta, los tatuajes fueron acaparados por otros movimientos, tales como la cultura *punk*, el movimiento *gay* y el feminismo, cuya práctica era una forma de reivindicar su libertad (DeMello, 2000).

Todos estos movimientos hicieron que poco a poco el tatuaje fuera introduciéndose en el imaginario de la población en general, hasta convertirse en una práctica muy habitual. La incorporación del tatuaje en el gusto se afianza cuando las figuras icónicas como cantantes, actores o deportistas llevan tatuajes, y los hacen deseables y atractivos para una buena parte de sus públicos (Kosut, 2006). Su elevada presencia es tal que estudios como el de Wohlrab et al. (2007b) apuntan que en sociedades occidentales

10% de la población presenta algún tipo de modificación corporal, entre éstas se incluye el tatuaje. Pérez-Cotapos y Cossio (2006) afirman, por su parte, que entre 10% y 16% de los adolescentes y entre 3% y 8% de la población en general poseen algún tatuaje.

En definitiva, aunque existen estudios que muestran el aspecto negativo asociado con las personas tatuadas (Degelman & Price, 2002; Seiter & Hatch, 2005; Swami & Furnham, 2007) Los tatuajes parecen haber trascendido cualquier barrera de la sociedad occidental, donde ha empezado a gozar de una gran aceptación. Personas de cualquier edad se tatúan (Deschesnes, Finès, & Demers, 2006), a pesar de las restricciones legales de algunos lugares, donde se pide el consentimiento paterno para tatuar a menores de edad. El género tampoco es un impedimento, a pesar de que estudios como los de Armstrong et al. (2008) o Hawkes, Senn y Thorn (2004) han mostrado que existe una mayor estigmatización hacia las mujeres tatuadas. Lo que en un principio comenzó como algo propio de ciertos movimientos, como la generación *hippie*, las subculturas *punk* o *motera*, o el movimiento *gay*, ha empezado a emerger incluso como un símbolo de estatus en la cultura popular (Carmen et al., 2012), por igual entre hombres y mujeres, jóvenes y adultos.

Con todo lo visto hasta ahora, queda en evidencia la complejidad que rodea la práctica del tatuaje. Existe una gran cantidad de tipos de tatuajes con diseños específicos (Wohlrab,

Stahl, Rammsayer, & Kappeler, 2007b). No hay restricciones, se puede tatuar en cualquier zona del cuerpo humano, las repercusiones son diversas, algunas dependen de la facilidad para ocultar un tatuaje, debido a la percepción negativa que proyectan las personas tatuadas en el espacio social (Degelman & Price, 2002; Seiter & Hatch, 2005; Swami & Furnham, 2007). Las motivaciones y objetivos que llevan a una persona a hacerse un tatuaje en una zona descubierta no serán los mismos que para quienes prefieren tatuarse en áreas ocultas, prohibidas a la vista (Wohlrab et al., 2007a).

En definitiva, el tatuaje no consiste en un mero dibujo decorativo, grabado sobre la piel, su significado y sus repercusiones sobrepasan tal condición. Si bien es una práctica común, cuyo sentido social tiene un marco de referencia complejo no ha tenido resonancia en la psicología, en cuanto a estudios empíricos; el número de publicaciones en español es mínimo (Mejía, 2015). Los principales aspectos analizados desde esta disciplina han sido las motivaciones que llevan a las personas a tatuarse, los comportamientos asociados al tatuaje, la percepción social que se tiene de las personas tatuadas, o las diferencias existentes entre las personas en función de la posesión o carencia de un tatuaje.

El tatuaje en la psicología

Por un lado, se han estudiado las principales motivaciones que impulsan a las personas a tomar la decisión de modificar su cuerpo a

través de un tatuaje. Destaca la revisión llevada a cabo por Wohlrab y colaboradores (2007a), dentro de la cual pueden diferenciarse dos tipos de motivaciones: de carácter social y con una finalidad personal. De las motivaciones sociales puede destacarse la idea de embellecer el cuerpo o mostrar resistencia física al haber sido capaz de soportar el doloroso proceso (Wohlrab et al., 2007a), dotar al individuo de un sentido de pertenencia a un grupo determinado (Madrigal, 2005), desafiar las normas y el orden establecido (Delazar, 2005), o mostrar masculinidad y dominancia en varones, y fecundidad en las mujeres (Wohlrab et al., 2009). Desde un carácter más personal, el tatuaje puede dotar de cierta individualidad e influir en la creación y mantenimiento de la identidad (Tiggemann & Golder, 2006), aumentar la autoestima (Swami, 2011) expresar valores, ideas y sentimientos propios (Madrigal, 2005), representar la tradición cultural y espiritual propia (Wohlrab et al., 2007a), o satisfacer la adicción que puede generarse al tatuarse (Carmen et al., 2012).

La psicología ha puesto también su interés en analizar la posible relación existente entre el tatuaje y ciertos comportamientos. Estos trabajos se han centrado mayoritariamente en adolescentes, y relacionan la posesión del tatuaje con diferentes conductas desviadas. Braithwaite y colaboradores (2001), lo asocian con el consumo de alcohol, marihuana, antidepresivos y sedantes; Deschesnes, Finès y Demers (2006) con actividades ilegales, afiliación a pandillas, problemas con el juego y absentismo escolar,

mientras Carroll, Riffenburgh, Roberts y Myhere (2002) con desórdenes alimenticios, actos violentos y suicidios.

Otro aspecto sobre el que la psicología ha mostrado interés es la percepción social que la población en general tiene de las personas tatuadas. Tal y como se apuntó con anterioridad, diversos estudios concluyen que existe una percepción social negativa hacia los tatuados. Las mujeres tatuadas son percibidas socialmente como, atractivas, motivadas, honestas, generosas, misteriosas, religiosas e inteligentes, aunque no tan atléticas (Degelman & Price, 2002), y más promiscuas cuantos más tatuajes posean (Swami & Furnham, 2007). Por otro lado, la credibilidad atribuida a una persona también es menor si ésta posee un tatuaje (Seiter & Hatch, 2005).

Debido a la existencia de determinados comportamientos asociados al tatuaje, y a que la percepción social de los tatuados es versátil, cabe preguntarse en este punto qué clase de diferencias pueden existir entre tatuados y no tatuados. En primer lugar, se han llevado a cabo estudios con base en el análisis de la personalidad desde el modelo de los cinco grandes. Este modelo considera que la personalidad está estructurada en cinco rasgos o factores: Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la experiencia, Responsabilidad y Amabilidad. En este campo se han obtenido resultados contradictorios, estudios como los llevados a cabo por Swami y compañeros (2012), así como Wohlrab y colaboradores (2007b), muestran que

las personas tatuadas presentan mayores niveles de Extraversión, mientras que el de Tate y Shelton (2008) concluye que los tatuados puntúan más alto en Amabilidad y en Responsabilidad.

Hemos señalado la función del tatuaje en la configuración de identidad y de individualidad para quien los porta. La "Teoría de la unicidad", desarrollada por Snyder y Fromkin (1980), tendría cabida, entonces, a la hora de analizar por qué las personas se tatúan. Según esta teoría, el ser humano tiene la necesidad de ser semejante a los demás y a la vez necesita ser diferente y especial. Aquellos con mayores niveles de necesidad de unicidad buscarán, por tanto, objetos que les diferencien del resto, como puede ser un tatuaje. Distintos trabajos relacionados con este aspecto concluyen en efecto que las personas tatuadas muestran mayores niveles de necesidad de unicidad que los no tatuados (Swami et al., 2012; Tiggemann & Hopkins, 2011; Tiggemann & Golder, 2006).

El tatuaje también se ha relacionado con un mayor deseo de vivir experiencias y sensaciones que resulten novedosas (Swami et al., 2012; Stirn, Hinz, & Brähler, 2006; Wohlrab et al., 2007b). Por otro lado, se ha observado que la autoestima aumenta en relación con la aceptación propia que expresó el individuo antes de hacerse el tatuaje (Swami, 2011), aunque al comparar a personas tatuadas con no tatuadas no se han obtenido diferencias significativas (Swami et al., 2012). Finalmente, se corroboró la asociación positiva entre poseer un tatuaje y

presentar una actitud más favorable hacia dicha práctica (Swami et al., 2012).

Dada la falta de concordancia entre los resultados de algunas de las investigaciones, el objetivo de este trabajo es de carácter descriptivo, relaciona el tatuaje con características individuales y sociales. En concreto, se trata de conocer en qué medida el tatuaje está relacionado con variables de carácter sociodemográfico y, por otro lado, determinar la relación entre ciertas variables disposicionales: personalidad, búsqueda de sensaciones y autoestima y psicosociales: necesidad de unicidad, actitudes hacia el tatuaje y presencia de tatuados en el ámbito cotidiano con el hecho de estar tatuado.

Método

Participantes

La muestra estaba compuesta por un total de 189 personas de nacionalidad española, de las cuales 124 eran mujeres y 65 eran hombres. La media de edad fue de 23.89 años (DT = 2.78), dentro de un intervalo de 17 a 30 años. Del total de participantes, 7.3% tenían estudios inferiores a bachillerato, 23% presentaba un nivel educativo de bachillerato y 68.6% restante tenían estudios universitarios o estaba cursándolos en este momento. Respecto a la ideología política, para cuya medición se utilizó una escala de 1 a 10, donde 1 representaba la extrema izquierda y 10 la extrema derecha, se obtuvo una media de 4.27 (DT = 1.52), es decir, una ligera tendencia

a una ideología de izquierdas. En cuanto a la religión, 36.4% de los participantes se declaró católico y 63.6% restante, ateo o agnóstico. Otra cuestión central fue la presencia constante de personas tatuadas en el ámbito cotidiano de los participantes, para lo cual se establecieron tres niveles: ninguna persona estaba tatuada en su ámbito cotidiano (14.3%), solamente algunas estaban tatuadas (15.7%) o la mayoría estaban tatuadas (69.1%).

Instrumentos

Para alcanzar los objetivos propuestos, se elaboró un cuestionario compuesto por las variables sociodemográficas y cuestiones relacionadas con distintos aspectos del tatuaje, como la posesión o no de uno, el número de ellos, sus localizaciones, la edad a la que se hizo el primer tatuaje, la importancia dada al tatuaje, ya fuese un símbolo personal o algo superficial y a que pudiera ser exhibido (medidas a través de dos ítems con valores de 0 a 10), el nivel de satisfacción actual con los tatuajes (medido con una escala con intervalo de 1 a 100) y la presencia de personas tatuadas en sus ámbitos cotidianos.

En segundo término, se contempló una serie de escalas para medir las variables disposicionales y psicosociales. La primera de ellas fue la escala desarrollada por Terracciano y colaboradores (2005), utilizada para medir los factores de personalidad del Modelo de los Cinco Grandes. Dicha escala consta de 30 escalas bipolares de cinco puntos. Los valores de alfa de Cronbach

obtenidos en este estudio para las cinco escalas fueron de 0.73 para la Responsabilidad, 0.71 para la Extraversión, 0.66 tanto para la Apertura a la experiencia como para la Responsabilidad, y 0.57 para el Neuroticismo.

Para medir la necesidad de unicidad o necesidad de diferenciarse de los demás, se llevó a cabo una adaptación en español de la Escala de Necesidad de Unicidad a partir de traducciones paralelas realizadas por los autores de la investigación. Esta escala, desarrollada por Snyder y Fromkin (1977), consta de 32 ítems a los que el participante debe mostrar su nivel de acuerdo a través de una escala tipo Likert de cinco puntos. Con la presente muestra se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.83.

La necesidad de buscar sensaciones y experiencias nuevas fue recogida a través de la "Forma V de la Escala de Búsqueda de Sensaciones" (EBS-V), elaborada por Zuckerman, Eysenck y Eysenck (1978), que consta de 40 ítems a los que se debe contestar de manera afirmativa o negativa. Para el presente estudio se utilizó la adaptación al español llevada a cabo por Pérez y Torrubia (1986). Con el fin de reducir el tamaño del cuestionario se acudió al análisis factorial llevado a cabo por Ferrando y Chico (2001), eliminando 24 ítems. Finalmente, para mejorar la fiabilidad hasta un nivel aceptable, se eliminaron tres ítems más, aquellos con menor correlación con el resto, se alcanzó un alfa de Cronbach de 0.70

La autoestima fue medida con base en la escala desarrollada por Rosenberg (1965), la

cual está compuesta por diez ítems hacia los que el participante debe mostrar su acuerdo mediante una escala tipo Likert con los límites 1: Muy en desacuerdo y 5: Muy de acuerdo. En este caso, se recurrió a la adaptación al español elaborada por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007). En el presente estudio se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.85.

Por último, las actitudes generales hacia el tatuaje se midieron aplicando la escala elaborada por Swami y colaboradores (2012), consistente en ocho pares de características opuestas relativas al tatuaje, entre cuyos extremos el participante debe posicionarse, a través de una escala de uno a siete. Por medio de un análisis factorial, la escala utilizada a efectos de análisis estaba compuesta por cuatro ítems, con los cuales se alcanzó una fiabilidad de 0.81.

Procedimiento

El cuestionario se aplicó en línea a través de la plataforma *SurveyMonkey*. La muestra fue obtenida a partir de un muestreo no probabilístico mediante la técnica de bola de nieve. En primer lugar, los investigadores se contactaron con personas que tenían algún tatuaje. Éstos, tras cumplimentar el cuestionario, enviaron el enlace del cuestionario a otras personas que ellos conocían y que tenían tatuajes. Una vez alcanzado un número aceptable de participantes tatuados, se realizó el mismo procedimiento para obtener la submuestra de personas no tatuadas. El tiempo empleado por cada participante en

cumplimentar el cuestionario era de quince minutos, aproximadamente.

Análisis de datos

En primer lugar, se estudió la relación entre los distintos aspectos del tatuaje y las variables sociodemográficas. Se consideró, también, la relación de la presencia de tatuados en el ámbito cotidiano con el resto de aspectos del tatuaje. Para estos análisis, se recurrió a las técnicas de contraste de χ^2 y t de Student y a la correlación de Pearson según correspondía.

Posteriormente, se examinaron las diferencias entre tatuados y no tatuados en las distintas variables disposicionales y psicosociales. Debido a la existencia de ciertas variables que tenían relación con la posesión de un tatuaje, como fueron el género, la presencia de tatuajes en el ámbito cotidiano y la ideología política, se llevó a cabo por un lado un ANOVA 2 (tatuaje vs no tatuaje) x 2 (varón vs mujer), y por otro lado un ANOVA 2 (tatuaje vs no tatuaje) x 3 (ninguna persona lleva tatuaje vs algunas lo llevan vs la mayoría lo lleva), considerando, en ambos casos, la ideología política como covariable.

Resultados

Del total de entrevistados, - N = 189 -, un 47.08% estaba tatuado. En una primera descripción de éstos se observa, en primer lugar que la edad media a la que se hicieron el primer tatuaje era de 19.19 años (DT = 3.09), que 37.08% de los tatuados llevaba un solo tatuaje,

la mayor frecuencia, y que el número medio de tatuajes que llevaban en el cuerpo era de 2.32 (DT = 1.39). El nivel de satisfacción mostrado hacia sus propios tatuajes, medido a través de una escala de 1 a 100, obtuvo un nivel medio de 93.73 (DT = 10.85). Al utilizar la escala de 0 a 10 para medir la importancia dada por los participantes a que el tatuaje fuera un elemento con valor personal y significativo, se obtuvo una media de 8.96 (DT = 3.17). En cuanto a la importancia dada por los participantes a que el tatuaje fuera algo visible para los demás, se obtuvo un valor medio de 3.79 (DT = 3.51), con base en una escala de 0 a 10. En lo referente a la localización de los tatuajes, 17.8% de ellos fue hecho en la parte superior de la espalda; 13.1%, en el antebrazo; 11.5%, en el brazo; 11%, en el abdomen; 10.5%, en la parte inferior de la pierna; 7.9%, en el pie; 7.3%, en los hombros; 6.8%, en el pecho; 3.7%, en la parte baja de la espalda; 3.7%, en las manos; 3.7%, en la parte superior de la pierna; 2.1%, en la garganta y el 0.5%, en la cara.

A continuación, se analizó en qué medida diversos aspectos del tatuaje tienen relación con distintas variables sociodemográficas (tabla 1). Se encontraron diferencias significativas al relacionar la posesión de un tatuaje con el sexo ($\chi^2 = 4.11$; gl = 1 ; $p < 0.05$), la presencia de tatuados en el ámbito cotidiano ($\chi^2 = 9.98$; gl = 2; $p < 0.01$) y la ideología política ($t = -2.02$; gl = 187; $p < 0.05$). Así, los tatuajes son realizados en mayor medida por mujeres, su realización es más probable cuanto mayor es la presencia de

otras personas tatuadas en el ámbito cotidiano, y están relacionados con una ideología más de izquierda. En cuanto al número de tatuajes, se encontró relación con la religión de los participantes ($\chi^2 = 6.56$; $gl = 2$; $p < 0.05$), de manera que los católicos se hacen un número significativamente menor tatuajes, por lo común tan solo uno, mientras que los ateos muestran una mayor predisposición a hacerse más de dos.

Al analizar la presencia de tatuados en el ámbito cotidiano, se observó que guarda relación con el sexo ($\chi^2 = 9.41$; $gl = 2$; $p < 0.01$) y el nivel de estudios ($\chi^2 = 14.74$; $gl = 4$; $p < 0.01$). Así, existe una mayor presencia de personas tatuadas en el ámbito cotidiano de las mujeres,

y una menor presencia de tatuados cuanto más elevados son los estudios de los participantes. Por otro lado, aunque no se obtuvieron diferencias significativas a la hora de comparar la presencia de tatuajes en el ámbito cotidiano con el número de tatuajes ($\chi^2 = 8.54$; $gl = 4$; $p = 0.07$) y con la ideología política ($F = 2.871$; $gl = 2$; $p = 0.06$), sus niveles de significación fueron muy cercanos a 0.05. Lo anterior evidencia que cuanto mayor fue la presencia de tatuados en el ámbito cotidiano mayor fue el número de tatuajes que llevaban los participantes, con una tendencia, además, hacia una ideología de izquierda.

Tabla 1

Porcentajes y valores medios de las variables sociodemográficas según distintos aspectos relacionados con el tatuaje

	Tatuaje		Número de tatuajes			Tatuaje en el ámbito cotidiano			Edad primer tatuaje	
	Sí	No	1	2	+2	Ninguno	Algunos	La mayoría	M	DT
Género										
Varón	36,9*	63,1	33,3	37,5	29,2	24,6**	64,6	10,8	19,96	3,46
Mujer	52,4	47,6	38,5	23,1	38,5	8,9	72,6	18,5	18,91	2,91
Nivel de estudios										
Básicos	71,4	28,6	10,0	50,0	40,0	21,4**	50,0	28,6	17,30	2,41
Bachillerato	38,6	61,4	41,2	35,3	23,5	27,3	52,3	20,5	19,71	3,92
Universitarios	47,3	52,7	40,3	21,0	38,7	9,2	77,9	13,0	19,36	2,86
Religión										
Católico	44,1	55,9	53,3*	26,7	20,0	14,7	73,5	11,8	19,07	3,45
Ateo-agnóstico	47,9	52,1	28,1	28,1	43,9	14,3	67,2	18,5	19,19	2,93
Ámbito cotidiano										
Ninguno	22,2***	77,8	50,0	33,3	16,7				19,83	5,08
Algunos	48,5	51,5	43,8	25,0	31,2				19,51	3,01
La mayoría	63,3	36,7	10,5	31,6	57,9				17,95	2,34
Ideología										
M	4,03*	4,48	4,27	3,92	3,87	4,89	4,20	4,00		
DT	1,39	1,61	1,30	0,93	1,74	1,42	1,52	1,55		

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

Más tarde, se examinaron las diferencias entre los tatuados y los no tatuados en las distintas variables disposicionales y psicosociales (ver tablas 2 y 3). En primer lugar, existe un efecto significativo de la posesión de un tatuaje sobre la necesidad de unicidad, la autoestima y la actitud hacia el tatuaje. En ambos análisis de varianza, los tatuados obtuvieron puntuaciones más altas que los no tatuados en la escala de necesidad de unicidad ($F_1 = 4.11$; $F_2 = 3.46$; $gl = 1$; $p < 0.05$)¹ y un nivel significativamente mayor de autoestima ($F_1 = 4.31$; $F_2 = 5.38$; $gl = 1$; $p < 0.05$). Los tatuados obtuvieron además una puntuación menor que los no tatuados en

la escala de actitudes hacia el tatuaje, con una evidente actitud más positiva hacia ellos ($F_1 = 88.65$; $F_2 = 40.41$; $gl=1$; $p < .001$).

En cuanto a las diferencias en los cinco grandes, respecto al factor Apertura a la experiencia se obtuvieron valores de significación diferentes en ambos análisis de varianza. Por ello en esta variable se recurrió a t de Student, de ahí que se obtuvo una relación significativa entre la posesión de un tatuaje y la Apertura a la experiencia, por lo tanto, los tatuados puntuaron más alto que los no tatuados ($t = 3.515$; $gl = 187$; $p < 0.01$).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos y resultados de las comparaciones entre la posesión de un tatuaje y el género (2x2) para las distintas variables dependientes

Variable	No tatuado		Tatuado		Mujer		Varón		Test de varianza		Efecto del tatuaje		Efecto género		Interacción	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	R ²	F ₁	η ²	F	η ²	F	η ²
Neuroticismo	2,54	0,65	2,39	0,61	2,55	0,62	2,31	0,63	2,58*	0,05	3,05	0,02	6,92**	0,04	0,18	< 0,01
Extraversión	3,61	0,69	3,79	0,60	3,78	0,61	3,54	0,71	2,25	0,05	2,44	0,01	4,26*	0,02	0,12	< 0,01
Ape. experiencia	3,51	0,64	3,84	0,63	3,74	0,65	3,53	0,65	6,81***	0,13	8,72**	0,04	2,17	0,01	0,75	< 0,01
Responsabilidad	3,68	0,64	3,60	0,66	3,70	0,64	3,53	0,65	1,10	0,02	1,25	< 0,01	3,41	0,02	0,30	< 0,01
Amabilidad	3,79	0,49	3,78	0,63	3,88	0,55	3,60	0,53	3,23*	0,07	0,62	< 0,01	12,09**	0,06	0,18	< 0,01
Nec. unicidad	3,20	0,44	3,35	0,38	3,26	0,43	3,30	0,39	2,96*	0,06	4,11*	0,02	1,12	< 0,01	0,01	< 0,01
Búsq. sensac.	0,48	0,23	0,53	0,20	0,50	0,21	0,50	0,23	1,48	0,03	2,50	0,01	0,15	< 0,01	0,80	< 0,01
Autoestima	3,50	0,49	3,64	0,50	3,49	0,50	3,71	0,46	3,90**	0,08	4,31*	0,02	10,31**	0,05	0,43	< 0,01
Actitudes tatuaje	3,66	1,31	2,05	0,90	2,72	1,35	3,26	1,40	29,54***	0,39	88,65***	0,32	1,96	0,01	4,91*	0,03

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

1 F_1 hace referencia al valor del efecto del tatuaje obtenido en el ANOVA 2 (tatuaje vs no tatuaje) x 2 (varón vs mujer), mientras que F_2 se refiere al obtenido en el ANOVA 2 (tatuaje vs no tatuaje) x 3 (ninguna persona lleva tatuaje vs algunas lo llevan vs la mayoría lo lleva).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos y resultados de las comparaciones entre la posesión del tatuaje y la presencia de tatuados en el ámbito cotidiano (2x3) para las distintas variables dependientes

Variable	Ninguno		Algunos		La mayoría		Test de varianza		Efecto del tatuaje		Efecto del ámbito		Interacción	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	R ²	F ₂	η ²	F	η ²	F	η ²
Neuroticismo	2,75	0,61	2,43	0,62	2,39	0,67	1,35	0,04	0,89	< 0,01	1,74	0,02	0,06	< 0,01
Extraversión	3,13	0,77	3,79	0,56	3,80	0,67	6,80***	0,18	3,16	0,02	4,03*	0,04	0,73**	0,06
Ape. experiencia	3,01	0,62	3,78	0,59	3,77	0,61	9,24***	0,23	0,98	< 0,01	11,28***	0,11	0,61	< 0,01
Responsabilidad	3,59	0,79	3,63	0,58	3,74	0,78	1,76	0,05	0,03	< 0,01	1,13	0,01	4,04*	0,04
Amabilidad	3,60	0,64	3,80	0,56	3,87	0,43	0,78	0,02	0,02	< 0,01	1,08	0,01	0,14	< 0,01
Nec. unicidad	3,06	0,56	3,31	0,38	3,29	0,40	2,96**	0,09	3,46*	0,02	1,00	0,01	0,80	< 0,01
Búsq. sensac.	0,40	0,24	0,52	0,21	0,55	0,22	2,62*	0,08	0,05	< 0,01	1,58	0,02	2,72	0,03
Autoestima	3,44	0,52	3,58	0,50	3,58	0,44	1,47	0,05	5,38*	0,03	0,01	< 0,01	2,04	0,02
Actitudes tatuaje	4,14	1,41	2,77	1,28	2,38	1,23	21,89***	0,42	40,41***	0,18	5,93**	0,06	0,10	< 0,01

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

Además de la relación de la posesión de un tatuaje con algunas de las variables disposicionales y psicosociales, se obtuvieron efectos significativos del sexo y el ámbito cotidiano sobre algunas de esas variables. Se observó que el sexo tiene relación con tres de los cinco factores de la personalidad, como el Neuroticismo, la Extraversión y la Amabilidad, y con el Autoestima (ver tabla 2). Así, las mujeres mostraron niveles mayores en Neuroticismo ($F = 6.92$; $gl = 1$; $p < 0.01$), Extraversión ($F = 4.26$; $gl = 1$; $p < 0.05$) y Amabilidad ($F = 12.09$; $gl = 1$; $p < 0.01$), mientras que los hombres obtuvieron puntuaciones más altas que las mujeres en Autoestima ($F = 10.31$; $gl = 1$; $p < 0.01$). Por otro lado, se observó un efecto significativo de la interacción entre el tatuaje y el sexo en la variable relativa a las actitudes hacia el

tatuaje ($F = 4.91$; $gl = 1$; $p < 0.05$), aunque con un tamaño del efecto mínimo en comparación al tamaño del efecto del tatuaje sobre dicha variable dependiente.

En cuanto al efecto de la presencia de tatuados en el ámbito cotidiano sobre las distintas variables, se observó la existencia de relaciones entre los distintos niveles de dicha variable con la Extraversión, la Apertura a la experiencia y la Actitud hacia el tatuaje (ver tabla 3). En primer lugar, se observa que cuanto mayor es la presencia de tatuajes en el ámbito cotidiano de los participantes mayores son los niveles de Extraversión ($F = 4.03$; $gl = 2$; $p < 0.05$) y de Apertura a la experiencia, ($F = 11.28$; $gl = 2$; $p < 0.001$). Por último, cuanto más favorable es la actitud de los participantes hacia el tatuaje, mayor es el número de tatuados

presente en sus ámbitos cotidianos. ($F = 5.93$; $gl = 2$; $p < 0.01$). En este caso se obtuvo, además, un efecto significativo de la interacción entre el tatuaje y el ámbito cotidiano en las dimensiones de Extraversión ($F = 5.73$; $gl = 2$; $p < 0.01$), y de Responsabilidad ($F = 4.04$; $gl = 2$; $p < 0.05$).

Discusión

El tatuaje, sin duda, es un fenómeno que tiene cada día mayor presencia en la sociedad occidental. Lo mismo ocurre en el contexto español, donde se ha convertido en una práctica bastante generalizada, sobre todo teniendo en cuenta estudios como el de Sigma Dos, el cual apunta que 26% de los jóvenes lleva al menos un tatuaje (“La revolución del tatuaje”, 2012). Sin embargo, esta gran prevalencia no se ha visto correspondida desde la psicología en cuanto al número de estudios empíricos llevados a cabo (Mejía, 2015). Aquellos que se han realizado se centran principalmente en analizar los motivos que llevan a las personas a tatuarse, los comportamientos asociados al tatuaje, la percepción social que se tiene de los tatuados y las diferencias existentes en ciertas características individuales en función de estar o no tatuado.

En este estudio se concluye que la posesión de un tatuaje se relaciona con el sexo, de manera que entre las personas entrevistadas había más mujeres tatuadas que no tatuadas, mientras que esto no se producía en el caso de los hombres. Este resultado merece destacarse en

la medida que los estudios muestran una mayor estigmatización hacia las mujeres tatuadas que hacia los hombres (Armstrong et al., 2008; Hawkes, Sonn, & Thurn, 2004); a este respecto no existen estudios en la sociedad española. No obstante, se observa que el tatuaje resulta en la actualidad una práctica muy normalizada y, por tanto, cabe pensar que sea aceptada por la mayor parte de la población. En segundo lugar, el tatuaje se relacionó con una ideología más de izquierda. La religión tuvo también relación con el tatuaje, de manera que los ateos y agnósticos se hacen un mayor número de tatuajes con respecto a los católicos. Por otro lado, se observó que la presencia de tatuados en el ámbito cotidiano de las personas es mayor entre los que llevaban un tatuaje, es decir, se ejerce influencia social sobre los pares a la hora de hacerse un tatuaje. Este resultado se encuentra en la línea junto con los señalados por Madrigal (2005) y Wohlrab y colaboradores (2007a), quienes ponían en evidencia el papel del tatuaje como símbolo identitario de pertenencia a un grupo. Se podría concluir, entonces, que es más probable entre los jóvenes tatuados que éstos sean ideológicamente progresistas, sin vínculos religiosos y así convivan con pares también tatuados.

En la segunda parte se han estudiado las relaciones entre estar o no tatuado y distintas variables disposicionales y situacionales. En lo referente a los rasgos de personalidad, según el Modelo de los Cinco Grandes, los tatuados puntuaron de manera significativamente mayor

en la Apertura a la experiencia. Este resultado abunda en la discrepancia ya existente sobre cuáles son los rasgos de la personalidad que se relacionan con el tatuaje, ya que en algunos trabajos se muestra que los tatuados puntuaban más alto en Extraversión (Swami et al., 2012; Wohlrab et al., 2007b), mientras que en otro lo hacían en Amabilidad y Responsabilidad (Tate & Shelton, 2008). El conjunto de estos resultados lleva a considerar que estos factores no se relacionan con el tatuaje de una forma generalizable. Esa variabilidad de resultados puede deberse a cuestiones relacionadas con las muestras que se han utilizado en cada caso, así como a otras de carácter transcultural, en el sentido de que unos u otros contextos pueden facilitar que un tipo determinado de personas se tatúen.

En este momento conviene recordar la falta de concordancia obtenida en esta investigación entre los dos análisis de varianza con la variable Apertura a la experiencia frente al resto de variables. La discrepancia con el estadístico F se ve afectado por el diferente número de comparaciones entre variables que conlleva cada tipo de análisis de varianza, este efecto puede ser la causa de tal discrepancia, por ello se realizó el análisis con la t de Student.

En lo referente a la necesidad de unicidad, los resultados obtenidos corroboran los hallados en investigaciones previas (Swami et al., 2012; Tiggemann & Hopkins, 2011; Tiggemann & Golder, 2006). Los tatuados tienen, por tanto, una mayor necesidad de ser distintivos y

especiales. El tatuaje sirve entonces como un elemento permanente que les diferencia del resto y que les confiere identidad e individualidad. La importancia dada por los individuos a ser diferente puede relacionarse a su vez con teorías evolucionistas como la de Carmen y colaboradores (2012), para quienes tatuarse el cuerpo puede suponer una forma de perpetuar los genes, en tanto que llevar un tatuaje puede llamar la atención de los individuos del sexo contrario.

En cuanto a la autoestima, se observa que ésta tiene una relación significativa con el tatuaje, de manera que los tatuados tienen una autoestima mayor, al contrario de lo que concluyeron Swami y colaboradores (2012). Sin embargo, el propio Swami (2011) acentúa el papel del tatuaje a la hora de mejorar la autoestima, mientras que llevar alguno aumenta la percepción de unicidad y se destaque en una sociedad donde la imagen se torna como un elemento fundamental. El tatuaje podría tener además una relación con una mejora en la percepción de la imagen corporal, se puede asemejar a operaciones de cirugía plástica, tal y como ilustran Ballén y Castillo (2015). Empero, los autores recomiendan realizar investigaciones que permitan confirmar esta relación. Todos estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de estudiar más en profundidad el papel de la unicidad, la autoestima y la imagen corporal, pero no sólo en cuanto a las relaciones lineales entre variables, sino tratando también de fusionarlas para entender mejor el proceso de toma de decisión de tatuarse.

En conclusión, en este trabajo se ha puesto en evidencia la relación que ciertas variables personales y situacionales tienen con el tatuaje, observándose la importancia de la apertura a la experiencia, la necesidad de unicidad, la autoestima y la actitud hacia el tatuaje, además del sexo, el nivel de estudios, la ideología política, la religión y la red social a la hora de explicar este fenómeno. No obstante, en algunos casos los resultados obtenidos se encuentran en contradicción con otras investigaciones. Esto puede deberse, entre otros motivos, a que se consideraron todos los tatuajes por igual, sin considerar sus localizaciones, su visibilidad ni la motivación que llevó a tatuarse. El tener en cuenta estos aspectos en estudios futuros permitirá conocer con mayor precisión el papel personal y comunicacional que tiene el tatuaje.

Entre las limitaciones de esta investigación pueden destacarse el pequeño número de participantes, así como la diferencia entre hombres y mujeres; además de la baja fiabilidad de algunas de las escalas utilizadas. Ambas cuestiones pueden ser abordadas en investigaciones ulteriores, si se aumenta la muestra y mejora el diseño de las escalas con menor fiabilidad. Aunque de cara al futuro, bien pueden plantearse tres campos de interés que van más allá del carácter descriptivo en el que se encuadra la presente investigación. En primer lugar, sería interesante prestar atención al proceso de toma de decisión de tatuarse, tal y como se ha señalado anteriormente. Un segundo aspecto estaría relacionado con el análisis de

la percepción de los tatuados sobre su propio cuerpo y sus tatuajes y cuál es la importancia del tatuaje a la hora de construir y modificar la identidad del tatuado. Y, en un tercer nivel, sería relevante estudiar la influencia que ejerce el contexto social, especialmente los pares, a la hora de tatuarse.

Referencias

- Armstrong, M., Roberts, A., Koch, J., Saunders, J., Owen, D., & Anderson, R. (2008). Motivation for contemporary tattoo removal. *Archives of Dermatology, 144*, 879-884.
- Ballén, J. E., & Castillo, J.A. (2015). La práctica del tatuaje y la imagen corporal. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 8*, 103– 109.
- Braithwaite, R., Robillard, A., Woodring, T., Stephens, T., & Arriola, K. J. (2001). Tattooing and body piercing among adolescent detainees: Relationship to alcohol and other drug use. *Journal of Substance Abuse, 13*, 5-16.
- Carmen, R. A., Guitar, A. E., & Dillon, H. M. (2012). Ultimate Answers to Proximate Questions: The Evolutionary Motivations Behing Tattoos and Body Piercings in Popular Culture. *Review of General Psychology, 16*, 134-143.
- Carroll, S. T., Riffenburgh, R. H., Roberts, T. A., & Myhre, E. B. (2002). Tattoos and body piercings as indicators of adolescent risk-taking behaviors. *Pediatrics, 109*(6), 1021-1027.

- Degelman, D., & Price, N. D. (2002). Tattoos and ratings of personal characteristics. *Psychological Reports, 90*, 507-514.
- Delazar, M. E. (2005). *The relationship between self-esteem, objectified body consciousness, personality traits and body modification: An exploratory study (Tesis doctoral)*. Pennsylvania, USA: Indiana University.
- DeMello, M. (2000). *Bodies of inscription: A cultural history of the modern tattoo community*. Durham, NC: Duke University Press.
- Deschesnes, M., Finès, P., & Demers, S. (2006). Are tattooing and body piercing indicators of risk-taking behaviours among high school students? *Journal of Adolescence, 29*, 379-393.
- Ferrando, P., & Chico, E. (2001). The construct of sensation seeking as measured by Zuckerman's SSS-V and Arnett's AISS: a structural equation model. *Personality and Individual Differences, 31*, 1121-1133.
- Hawkes, D., Senn, C., & Thorn, C. (2004). Factors that influence attitudes toward women with tattoos. *Sex Roles, 50*, 593-604.
- Kosut, M. (2006). An Ironic Fad the Commodification and Consumption of Tattoos. *The Journal of Popular Culture, 39*, 1035-1048.
- La revolución del tatuaje (2012, 1 mayo). *Publico*. Recuperado de <http://www.publico.es/culturas/revolucion-del-tatuaje.html>
- Laumann, A. E., & Derick, A. J. (2006). Tattoos and body piercings in the United States: A national data set. *Journal of the American Academy of Dermatology, 55*, 413-421.
- Madrigal, M. A. (2005). *Representación Social del Tatuaje en Jóvenes Tatuados entre 18 y 25 Años de Edad* (Tesis de licenciatura). San Pedro: Universidad Fidélitas.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology, 10*, 458-467.
- Mejía, P. (2015). *La Psicología y el Tatuaje: una aproximación bibliométrica* (Trabajo Fin de Grado). España: Universidad Complutense de Madrid,
- Pabst, M. A., Letofsky-Papst, I., Bock, E., Moser, M., Dorfer, L., Egarter-Vigl, E., & Hofer, F. (2009). The tattoos of the Tyrolean Iceman: a light microscopical, ultrastructural and element analytical study. *Journal of Archaeological Science, 36*, 2335-2341.
- Pérez, J., & Torrubia, R. (1986). Fiabilidad y validez de la versión española de la Escala de Búsqueda de Sensaciones (Forma V). *Revista latinoamericana de Psicología, 18*, 7-22.
- Pérez-Cotapos, M. L., & Cossio, M. L. (2006). Tatuajes y perforaciones en adolescentes. *Revista Médica de Chile, 134*, 1322-1329.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Seiter, J. S., & Hatch, S. (2005). Effect of tattoos on perceptions of credibility and attractiveness. *Psychological Reports, 96*, 1113-1120.

- Snyder, C. R., & Fromkin, H. L. (1977). Abnormality as a positive characteristic: The development and validation of a scale measuring need for uniqueness. *Journal of Abnormal Psychology, 86*, 518-527.
- Snyder, C. R., & Fromkin, H. L. (1980). *Uniqueness: The human pursuit of difference*. Nueva York: Plenum Press.
- Stirn, A., Hinz, A., & Brähler, E. (2006). Prevalence of tattooing and body piercing in Germany and perception of health, mental disorders, and sensation seeking among tattooed and body-pierced individuals. *Journal of Psychosomatic Research, 60*, 531-534.
- Swami, V. (2011). Marked for life? A prospective study of tattoos on appearance anxiety and dissatisfaction, perceptions of uniqueness, and self-esteem. *Body Image, 8*, 237-244.
- Swami, V., & Furnham, A. (2007). Unattractive, promiscuous and heavy drinkers: Perceptions of women with tattoos. *Body Image, 4*, 343-352.
- Swami, V., Pietschnig, J., Bertl, B., Nader, I. W., Stieger, S., & Voracek, M. (2012). Personality Differences between Tattooed and non-Tattooed Individuals. *Mental & Physical Health, 111*, 97-106.
- Tate, J. C., & Shelton, B. L. (2008). Personality correlates of tattooing and body piercing in a college sample: The kids are alright. *Personality and Individual Differences, 45*, 281-285.
- Terracciano et al. (2005). National Character Not Reflect Mean Personality Trait Levels in 49 Cultures. *Science, 310*, 96-100.
- Tiggemann, M., & Golder, F. (2006). Tattooing: An expression of uniqueness in the appearance domain. *Body Image, 3*, 309-315.
- Tiggemann, M., & Hopkins, L. A. (2011). Tattoos and piercings: Bodily expressions of uniqueness? *Body Image, 8*, 245-250.
- Wohlrab, S., Stahl, J., & Kappeler, P. M. (2007a). Modifying the body: Motivations for getting tattooed and pierced. *Body Image, 4*, 87-95
- Wohlrab, S., Stahl, J., Rammsayer, T., & Kappeler, P. M. (2007b). Differences in Personality Characteristics Between Body-Modified and Non-Modified Individuals: Associations With Individual Personality Traits and Their Possible Evolutionary Implications. *European Journal of Personality, 21*, 931-951.
- Wohlrab, S., Fink, B., Kappeler, P. M., & Brewer, G. (2009). Perception of human body modification. *Personality and Individual Differences, 46*, 202-206.
- Zuckerman, M., Eysenck, S. B., Eysenck, H. (1978). Sensation seeking in England and America: cross-cultural, age, and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*, 139-149.

Recibido el 6 de junio de 2016

Revisado el 18 de agosto de 2016

Aceptado el 15 de septiembre de 2016

Experiencias de adolescentes con diabetes mellitus tipo I del estado de Yucatán. Una perspectiva fenomenológica

Experiences of adolescents with type I diabetes mellitus Yucatan state. A phenomenological perspective

Argelia Lizandra López Osorio
Elia María Escoffié Aguilar
Manuel Sosa Correa
Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

La diabetes es una enfermedad que ha aumentado su prevalencia en los últimos años y es considerada uno de los grandes problemas mundiales de salud (Martínez Chamorro, Lastra Martínez, & Luzuriaga, 2002). Los adolescentes con diabetes resultan ser focos rojos de atención entre la población que padece la enfermedad de diabetes, pues además de trabajar en su adaptación y aceptación del padecimiento, es necesario hacerlo junto con los cambios que presentan debido a su etapa de desarrollo. El presente estudio tiene el objetivo de describir las experiencias de vida de los adolescentes con diabetes mellitus tipo I de una asociación civil del estado de Yucatán; desde sus propias narraciones e historias y desde la voz de actores relacionados. La contextualización se llevó a cabo a través de una fenomenología, con base en técnicas como talleres participativos, entrevistas grupales no estructuradas y entrevistas individuales semiestructuradas. Participaron 16 jóvenes con diabetes mellitus tipo I, de los cuales nueve son hombres y siete son mujeres, cuyas edades se encuentran entre los 13 y 17 años; seis padres de familia, dos hombres y cuatro mujeres. La muestra la conforma personal de la Asociación civil y personal de salud que funciona como consultor externo. Fue posible observar que los diferentes actores relatan aspectos similares de índole psicológica. Sin embargo, destacan los discursos de los adolescentes, los cuales reflejan la saturación del poder: el poder médico que les dice cómo regularse, de los padres que insisten en un fuerte cuidado y de una sociedad que los señala y rechaza por su condición de vida.

Palabras clave: diabetes tipo I, adolescentes, experiencias, fenomenología, asociación civil.

Nota del autor

Argelia Lizandra López Osorio, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán (UADY); Elia María Escoffié Aguilar, Facultad de Psicología, UADY; Manuel Sosa Correa, Facultad de Psicología, UADY.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Argelia Lizandra López Osorio, Facultad de Psicología, UADY, carretera Mérida-Tizimin, Km 1, Cholul. Mérida, Yucatán, México. Dirección electrónica: argelia.lopez.osorio@gmail.com

Abstract

Diabetes is a disease that has increased in prevalence in recent years and is considered one of the major global health problems (Martinez Chamorro, Luzuriaga Lastra Martinez, & Thomas, 2002). Adolescents with diabetes appear to be red flags among people with diabetes, since, as well as working their adaptation and acceptance of the disease, it is necessary to do it with the changes that occur due to their stage of development. This study aims to describe the life experiences of adolescents with diabetes mellitus type I of a civil association of Yucatan state; from their own narratives and stories and from the voice of related actors. Contextualization was carried out through a phenomenology, using techniques participatory workshops, group interviews unstructured and semi-structured individual interviews. They involved 16 young people with type I diabetes mellitus, of which 9 are men and 7 are women, whose ages are between 13 and 17; 6 parents, 2 men and 4 women; civil staff and staff Health Association works as an external consultant. It was observed that the different actors relate similar aspects of a psychological nature. However, they highlight the speeches of adolescents, which reflect the saturation power, medical power that tells them how regulated, parents who insist on a strong care and a society that states and rejects their living conditions.

Keywords: diabetes type I, teenagers, experiences, phenomenology, civil association.

Las enfermedades crónicas son enfermedades de larga duración y, por lo general, de progresión lenta. En 2008, 36 millones de personas murieron de una enfermedad crónica (Organización Mundial de la Salud, 2015). En los últimos años, la diabetes ha aumentado su prevalencia, al respecto, Martínez-Chamorro, Lastra-Martínez y Luzuriaga Tomas (2002), la consideran uno de los grandes problemas mundiales de salud y una enfermedad social, no sólo por su elevada frecuencia, sino también por su gran coste económico. Asimismo, nuestro país presenta un alto índice de personas con diabetes; 73% de las muertes en México se debe a padecimientos no transmisibles, como la diabetes, los problemas cardio-vasculares y el cáncer (Secretaría de Salud, 2007). El estado de Yucatán, a su vez tiene grandes retos en materia

de enfermedades crónicas, especialmente relacionados con la diabetes, según lo señala su Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018 (Gobierno del Estado de Yucatán, 2013), pues el número de personas que la padece aumenta cada año. La diabetes mellitus tipo I (insulino dependiente) es uno de los desórdenes endocrinos crónicos más comunes en la niñez y la adolescencia (Salvador-Ortiz, 2004); de acuerdo con la Federación Internacional de Diabetes (FID, 2013), el número de niños y adolescentes que presenta diabetes mellitus tipo I (DM1) aumenta cada vez más rápido.

Por otro lado, las personas cargan con adscripciones o etiquetas impuestas en lo social o autoimpuestas para categorizarse o incluirse en relación a los demás. Estas categorizaciones a veces dependen de su sexo, edad, color de piel,

origen étnico, orientación sexual, profesión, clase social, nivel de estudios, estado civil, religión, etc. Así sucede en la adolescencia, pues como señala Téllez (2013), la identidad adolescente pasa inevitablemente por una influencia cultural. Para Fexia (2011), los adolescentes actuales:

Son seres artificiales, medios robots y medios humanos, escindidos entre la obediencia a los adultos que los han engendrado y la voluntad de emanciparse, adheridos a un modelo de inserción “virtual” en la sociedad, cuyos rasgos característicos son las transiciones discontinuas hacia la edad adulta, la infantilización social, el retraso permanente en el acceso al trabajo y a la residencia, la emergencia de mundos artificiales como las comunidades de internautas y la configuración de redes adolescentes a escala planetaria. (p.23).

Como puede observarse, resulta muy importante trabajar con diabetes mellitus tipo I y, en especial, con los adolescentes que la presentan, quienes además de asumir el reto de adaptarse a los desafíos socio-culturales impuestos para su edad, deben asumir su autocontrol (realización de autoanálisis y toma de decisiones), prestar atención constante a la dieta, ingesta de alcohol, actividades físicas, etc., es decir, el adolescente ha de hacer frente a una serie de aspectos que le hace diferente de sus compañeros (Martínez-Chamorro et al., 2002).

Los adolescentes con diabetes mellitus se encuentran en una posición de subordinación

ante los actores relacionados con su cuidado: médicos, enfermeros, nutriólogos y demás personal de salud, al igual que de padres de familia y otros familiares. La insistencia y presión respecto a su autocontrol y adherencia al tratamiento, en ocasiones, resulta ser la plática de todos los días, dejando de lado lo que los jóvenes son, piensan y sienten. El objetivo de este estudio es describir las experiencias de vida de los adolescentes con diabetes mellitus tipo I de una asociación civil del estado de Yucatán, desde sus propias narraciones e historias y desde la voz de actores relacionados, tales como sus cuidadores, personal de la asociación y personal de salud. Al respecto, Payne (2002) menciona que ante problemas graves o potencialmente extremos la idea de escuchar puede parecer trivial, pero las conversaciones crean realidades nuevas. La vida de cada uno de nosotros es una historia construida, donde el actor principal del relato es la persona que nos está relatando los acontecimientos (Zlachevsky, 2003). Los puentes de significado que se crean hacen que se produzcan resultados curativos (Freeman, Epston, & Lobovits, 2010).

La intención de la presente investigación de corte cualitativo, es conocer dichas experiencias bajo el enfoque de los sujetos participantes, los principales actores del relato, no solamente bajo aspectos patológicos y discursos de poder, a los cuales los adolescentes con diabetes están tan acostumbrados. La investigación cualitativa posibilita que el investigador capte la reacción de los individuos en su propia realidad. Se

trabaja con el universo de significados, valores y actitudes de los individuos, de modo que el investigador conocer la dinámica y la situación desde el punto de vista de quienes la vivencian (Ramírez, Ángelo, & González, 2011).

Específicamente se ha observado que al buscar la conciencia y los significados a través de la investigación fenomenológica, las necesidades y potencialidades de los individuos se dan a conocer mejor, y se abren vías importantes para la realización de cambios en los procesos de cuidados de los pacientes, en este caso adolescentes con diabetes mellitus tipo I (Pavan, Barbosa, & Fernandes, 2011). Al recabar la vivencia de éstos, es posible al personal de salud, brindar una atención más adecuada, sobre todo, humana, fundamentada en la importancia de las personas, quienes narrarán sus experiencias. Esto permite investigar tanto los comportamientos individuales como de grupos sociales que viven una situación típica; como diría Schütz (citado en Dreher, 2012), el mundo de la vida cotidiana, el cual define de la siguiente manera:

Que es desde el principio un mundo social y cultural dentro del cual el sujeto se relaciona, de múltiples formas de interacción con los semejantes que se conocen en diversos grados de intimidad y anonimato. Este trabajo permite investigar y conocer el mundo de la vida cotidiana de los adolescentes con diabetes mellitus tipo I y actores relacionados con estos. (p77).

Con lo anterior, en el contexto de salud, al tratar de comprender el significado de la experiencia vivida por seres humanos, emergen contribuciones valiosas para las múltiples dimensiones involucradas en el cuidado de la vida humana, hasta ahora inexploradas (Pavan et al., 2011).

Método

La contextualización se llevó a cabo a través de una fenomenología, ya que este método se consideró más adecuado, pues permite tener un acercamiento a la población con la que se trabajará de manera poco invasiva. La fenomenología quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor; la realidad que importa es la que las personas perciben como importante (Galeano, 2004). Su propósito es estudiar el pensamiento y las acciones humanas, describir la esencia de la experiencia vivida. Busca la conceptualización del mundo de la vida, de los hechos y situaciones que enfrenta el hombre en su vida cotidiana (Rodríguez, 2014). La fenomenología pretende la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de la gente (Galeano, 2004).

Con esta metodología, se pretendió conocer la experiencia de vida de los adolescentes con diabetes mellitus tipo I, sin que éstos se sintieran cuestionados o estudiados. Se buscó que este acercamiento fuera lo más natural posible, pues al estar expuestos a diferentes profesionales de

la salud, chequeos y hospitales, los adolescentes se sienten saturados y cansados.

Participantes

Se realizó una contextualización con diversos actores directamente relacionados con una asociación civil encargada del trabajo de niños y adolescentes con diabetes mellitus tipo I del estado de Yucatán. En dicha contextualización participaron 16 jóvenes, de los cuales ocho son hombres y ocho son mujeres, cuyas edades se encuentran entre los 13 y 17 años. Estos jóvenes son usuarios regulares de los servicios que brinda dicha asociación; la mayoría radica en la ciudad de Mérida, aunque cinco de ellos viven en comunidades del interior del estado o comisarías de Mérida. En general, el nivel socioeconómico del grupo es de medio a medio bajo.

De igual forma, participaron en esta aproximación seis padres de familia de los jóvenes antes mencionados, tres son hombres y tres mujeres; la coordinadora general de la asociación, quien es nutrióloga de profesión y lleva cinco años al frente de la misma; la pasante de nutrición en turno, encargada del trabajo de educación en diabetes con los jóvenes; una nutrióloga; y una psicóloga. Estas últimas, aunque no pertenecen a la asociación civil, funcionan como consultoras externas de ella y han atendido en varias ocasiones a jóvenes referidos por la asociación.

Instrumentos

Las técnicas que se utilizaron durante el diagnóstico fueron la entrevista grupal no estructurada, entrevistas individuales semiestructuradas y taller participativo.

La entrevista grupal no estructurada se llevó a cabo con los padres de familia. Esta técnica se eligió debido a que da gran libertad a los entrevistados para poder hablar sin límites acerca de un tema determinado. Ander-Egg (2003) menciona que esta entrevista se trata, en general, de un listado de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación, teniendo como característica principal la ausencia de una estandarización formal. También refiere que la persona interrogada responde de forma exhaustiva, con sus propios términos y dentro de su cuadro de referencia, a la cuestión general que le ha sido formulada. Con dicha técnica, los padres de familia tuvieron oportunidad de hablar de sus experiencias, de contar y narrar sus historias sin sentirse atados en sus relatos y con la libertad de expandirse hasta el punto que consideraran necesario.

Las entrevistas individuales semiestructuradas se aplicaron a los profesionales de la salud, tanto de la asociación como a los consultores externos. Se eligió este tipo de entrevista por ser, también, de carácter flexible. Ander-Egg (2003) refiere que lo fundamental de esta técnica es el guion de temas y objetivos que se consideran relevantes para la investigación, lo cual otorga un amplio margen de libertad al en-

trevistado.

El tipo de conversación producida en la entrevista brinda información que puede ser comprendida en el contexto de un relato, el cual tiene que ser reconstruido una y otra vez en el marco de las condiciones de enunciación y en relación con comentarios pasados y futuros; el texto producido mediante la situación de entrevista representa el universo social de referencia de la persona entrevistada y permite captar mediante sucesivas lecturas y relecturas los distintos elementos que componen su mundo significativo, la visión de sí mismo, la emergencia de discursos que relacionan al entrevistado con sus grupos de referencia, entre otros aspectos (Vargas, 2012). Las narrativas presentes en la entrevista representan descripciones de la organización de las actividades de las personas, y en ese carácter descriptivo radica la potencialidad de captar fuentes de significado (Merlinsky, 2006).

Finalmente, se realizó un taller participativo con los adolescentes, el cual constó de dos sesiones de dos horas cada una. La International HIV/AIDS Alliance (2002) consideró adecuado el uso de metodologías participativas en situaciones donde un grupo de personas debe trabajar en conjunto para resolver un problema común, ya que se requieren las experiencias y conocimientos, de una serie de personas. Con estas técnicas se facilita compartir experiencias y conocimientos, así como se demuestra que la contribución de cada persona es importante.

Durante el taller se realizaron actividades

de juego que ayudaron a los chicos a sentirse más en confianza y disminuir el estrés durante el trabajo en grupo. Asimismo, las técnicas de juego permitieron a los participantes contar sus historias de una forma menos amenazante y más extensa. Al respecto, Schaefer (2012) menciona que la persona es el autor de la historia, sólo hay que proporcionarle el espacio de reescribirla, en ese sentido, el taller participativo fue un buen espacio para comenzar con la narración de sus propias historias.

Procedimiento

La entrevista grupal no estructurada se aplicó a los padres de familia de los adolescentes con diabetes mellitus de la asociación. Se convocó de manera abierta a los padres que quisieran asistir y participar en dicha charla. Acudieron seis personas, tres hombres y tres mujeres, quienes hablaron de manera fluida de sus historias y sus experiencias al enterarse que sus hijos tenían diabetes mellitus tipo I. También platicaron sobre cómo han llevado este proceso y qué observan en sus hijos a raíz del diagnóstico.

Las entrevistas individuales semiestructuradas fueron respondidas por la coordinadora de la asociación, la pasante de nutrición que trabajaba con los adolescentes, una nutrióloga y una psicóloga de un centro del ayuntamiento de Mérida, quienes funcionan como consultoras externas de la asociación. La duración de cada entrevista fue de 60 a 90 min. Los ejes centrales de la entrevista fueron la experiencia como personal de salud a cargo de la atención de los

jóvenes, las necesidades que observan en ellos y los factores que, en su experiencia, se relacionan con dichas necesidades.

El taller participativo se realizó en dos sesiones de dos horas. Se efectuaron actividades lúdicas que permitieron la apertura de los jóvenes para narrar sus historias, tales como las máscaras y la botella. En la primera actividad, ellos confeccionaron una máscara propia, agregándole los elementos que desearan para luego presentarse a través de ella frente al resto del grupo y explicar el porqué de los elementos. La segunda actividad sirvió para que los adolescentes hablaran en particular de situaciones relacionadas con la diabetes y cómo ellos viven día a día dicha enfermedad. La dinámica del juego fue la ya conocida: los participantes se sientan en círculo y al centro de ellos se gira una botella, la persona a quien se dirige la parte gruesa de la botella realizará una pregunta, la persona señalada por la parte delgada responderá dicha pregunta. Es importante señalar que después de algunas preguntas el juego pasó a segundo término y la socialización de historias tomó el rol principal. Asimismo, se realizaron registros de temperatura grupal al inicio y al final de cada sesión, y algunas otras dinámicas de juego con el fin de favorecer el ambiente de confianza para la conversación. De igual forma, se llevó a cabo una actividad de análisis y síntesis para especificar y jerarquizar las temáticas que fueron señaladas en sus historias.

Resultados

Los relatos contados durante la presente fenomenología evidencian las distintas historias que los actores tienen del mismo suceso. Es posible observar los matices, las percepciones y experiencias de cada parte en este mundo de la vida cotidiana.

Llama la atención el primer tema que los adolescentes señalan en sus discursos, y destacan como punto principal para trabajar en un futuro: su integración como grupo, con ello, se muestra la relevancia de pertenecer a un grupo que los cobije y funja como una fuerte red de apoyo para cada uno de ellos, pues al experimentar situaciones similares, las experiencias que se comparten, así como la escucha empática resultan ser bases fundamentales para el camino que recorrerán a lo largo de sus vidas.

Por otro lado, los repetidos, rutinarios y exigentes cuidados que la diabetes mellitus requiere, ponen en jaque la relación familiar, al crear conflictos entre padres e hijos. Los adolescentes se muestran cansados de la presión y el fuerte cuidado que sus padres depositan sobre ellos. Martínez-Chamorro et al., (2002), mencionan que la aparición de diabetes insulino dependiente en un niño prepúber hace que recaiga en los padres la responsabilidad del tratamiento ambulatorio, lo cual lleva a los padres a aumentar el control sobre el niño, guardándole dentro de una zona de seguridad más o menos estrecha; dichos cuidados continúan hasta la adolescencia, pero éstos ya no son tan bien aceptados por los jóvenes. Al respecto un

participante comenta: “Es que siempre es, tienes diabetes, tienes diabetes, tienes diabetes, eh, no porque tienes diabetes, no salgas porque tienes diabetes, no corras porque tienes diabetes” (Luis, sesión 2 de taller participativo, 28 de noviembre, 2015).

De igual forma los padres se presentan con preocupaciones frecuentes acerca del tratamiento de sus hijos, ya que a pesar de que ellos “son expertos” en el mismo, manifiestan poca adherencia a éste poniendo en riesgo su salud. Los miedos a que sus hijos tengan complicaciones o mueran son constantes, sobre todo cuando los adolescentes tienen poco tiempo de haber sido diagnosticados o si pasaron por un proceso de internamiento antes de dicho diagnóstico. Estas dificultades familiares comienzan a presentarse de manera cíclica, es decir, los padres presionan porque los hijos no realizan su tratamiento al pie de la letra y los hijos no realizan su tratamiento por la presión de los padres. Los adolescentes se muestran cansados de la situación que viven y, en ocasiones, tiene momentos de escape y rebeldía. A veces dichos momentos se dan cuando se encuentran enojados con sus padres, como una forma de castigo hacia ellos. En este sentido una participante comenta:

El viernes fui a un cumpleaños y había una mesa de dulces y como era dama nos dieron un taloncito y comí de todos los dulces que habían en la mesa ... fue en ese momento en el que estaba yo molesta con mi mamá y me regañó... Odio que me peinen y fue así como que: ¿no vas a ir a

que te peinen? y llegué a la fiesta y comí un dulce de cada uno... fue terrible... y en la noche que me checaron tenía 500 y amanecí con 500 y seguí con 500... y luego me tuve que inyectar sin que lo vea mi mamá y luego fue que lo bajé a 50 y ya... luego te sientes mal porque recuerdas que al final la única que se hace daño eres tú y ahí es cuando lloro y más como. (Aurora, sesión 2 de taller participativo, 28 de noviembre, 2015).

Por otro lado, lo atareado de la vida actual, la situación económica y el elevado costo del tratamiento para la diabetes, lleva a ambos padres a trabajar, por lo cual, muchas veces, los hijos se quedan al cuidado de la familia extensa, situación que ocasiona conflictos entre los padres de familia y los demás cuidadores, debido a los acuerdos o la carencia de éstos respecto al seguimiento del tratamiento del adolescente. Al respecto la psicóloga entrevistada comenta:

Se crean problemas hasta en cuestión macro, porque se vuelve una razón más para que se creen problemas con la familia. La salud física depende del cuidado que se tenga con él ¿Checaste que se pinche, cuánto se sacó? Que si le corresponde al abuelito a la abuelita porque son los que están al cuidado... y la salud depende de esto... una excusa para que se involucren más. (Entrevista realizada a Regina, 3 de diciembre, 2015).

Asimismo, los desacuerdos y la fuerte responsabilidad que conlleva estar a cargo de

un hijo con diabetes, mellitus tipo I, genera dificultades en las parejas al grado de llevarlos en ocasiones al divorcio. Las madres refieren menos compromiso de parte de sus esposos, por lo que la mayor parte de la responsabilidad recae sobre la figura materna. Ellas comentan que en muchas ocasiones a sus parejas les es complicado aceptar la situación de vida de sus hijos. En este sentido Carmen menciona:

Yo tengo mucho problema con mi niña porque mi esposo la consiente... mi esposo ya le dijeron que esta propenso a una embolia, un derrame... Le vale... Mi esposo cree que es chiste... él cuando puede llega con un pan y ni modo que le diga que no lo coma si lo está viendo... me siento sola... mi esposo no me apoya... cómo le digo que no lo haga si está viendo que su papá lo hace... Entonces dirá que mi mamá es la mala... (Carmen, madre de Aurora, en entrevista grupal, 5 de diciembre, 2015).

Por otro lado, las emociones de los adolescentes y la influencia de éstas en sus niveles de glucosa parece ser un punto central que pasa desapercibido en la persecución de la adherencia al tratamiento biomédico. Algunas investigaciones han determinado que existe una relación entre eventos estresantes de la vida y el control de la glucemia en diabéticos (Pineda et al., 2004). Los cambios continuos del estado de humor y emociones de los adolescentes, traen consigo variaciones repentinas en sus niveles de glucosa. Situaciones comunes que se presentan

en su vida diaria les ocasionan hipoglucemias o hiperglucemias; no existe necesariamente un patrón común para la emoción y el resultado que presentan. En este sentido los participantes refieren:

J- ¿Cuándo estás con la persona que te gusta qué te pasa? ¿Se te sube o se te baja tu glucosa? ¿Te pasa algo... se te sube?

L- No. Cuando me molesto... son las hormonas... se me baja... a veces ni me puedes ver porque te mando muy lejos... se me baja.

K- A mí se me baja.

P- Me checo y estoy como a 120, mi azúcar se vuelve loca. Se sube, se baja. A mí solamente cuando me someten a mucha adrenalina... me empiezo a sentir mal, pero no sé si estoy alta o baja.

A- Es como ansiedad... yo tenía proyectos en la escuela y llegaba a mi casa almorzaba, me metía a bañar y ya tengo hambre, pero como estoy estresada... ni siquiera te tiene que gustar...

O- Cuando tengo ansiedad me checo y tengo 140 cambio el resultado... sólo cuando tengo ansiedad... así mucha... y después me inyecto. (Juan, Luis, Kevin, Patty, Aurora y Orlando, sesión 2 de taller participativo, 28 de noviembre, 2015).

Los adolescentes con diabetes mellitus tipo I, tienen que monitorearse constantemente e inyectarse de dos a tres veces por día. En ocasiones, estos procesos son llevados a cabo delante de sus compañeros de escuela, maestros,

amigos, familiares, etc. El desconocimiento de este proceso por parte de los observadores puede ocasionar discriminación de los adolescentes con diabetes, quienes muchas veces, por temor, prefieren mantener oculto su padecimiento. Murray (2009, en Ledón-Llanes, 2012) afirma que muchas comunidades tienen actitudes, creencias y políticas desfavorables hacia las personas con diabetes. Asimismo, menciona que la ignorancia y el temor son las principales causas de discriminación, aunque las creencias culturales también juegan un rol importante. Los adolescentes refieren ocultar su condición, la mayoría de las veces al entablar nuevas relaciones interpersonales, y con el paso del tiempo, cuando la relación es más estable, revelarla. Acerca de esto, mencionan:

L- ¿Cuándo supiste que tenías diabetes y llegaste a la escuela no te daba miedo que las personas lo supieran?

K- No. La verdad sí. La neta sí, pero ya lo dijo la maestra.

P- En mi escuela lo vocearon... porque falté, no fui una semana y en el homenaje dijeron, bueno pues vamos a rezar por “C” porque tiene diabetes. (Luis, Kevin y Patty, sesión 2 de taller participativo, 28 de noviembre, 2015).

Los participantes afirman que las discriminaciones son constantes y los desalientan, pues se han dado en varios ámbitos, como en deportes, escuela e incluso en relaciones de noviazgo. A lo anterior se relaciona con complicaciones con la autoestima de los

adolescentes con diabetes mellitus, quienes prefieren ocultar su condición de salud para no ser señalados, lo cual trae consigo riesgos importantes, pues los jóvenes en ocasiones deciden salir sin sus glucómetros o prefieren no avisar cuando se sienten mal y están fuera de casa. Asimismo, los adolescentes tienden a no seguir las indicaciones en cuanto a consumo de alimentos cuando se encuentran entre sus pares. Esto se puede observar claramente en un relato realizado por una madre participante; el enamorado de su hija le comentó que tenía prohibido salir con ésta, debido a la diabetes mellitus: “Sabe por qué no quiere mi mamá que yo ande con Aurora, porque es diabética, dice mi mamá que por qué ando con una enferma...” (Carmen, madre de Aurora, en entrevista grupal, 5 de diciembre, 2015).

Por otro lado, el servicio médico y la atención de especialistas es un punto importante en esta investigación. Gran parte del tiempo de los adolescentes y sus familias lo pasan con personal de salud: endocrinólogos, nutriólogos, químicos, enfermeros, son personajes cotidianos en el devenir de los participantes, y que sin duda alguna marcan gran parte de sus experiencias y discursos. Como se mencionó con anterioridad, el coste del tratamiento de la diabetes mellitus es elevado, por lo cual la mayoría de los adolescentes acude a un servicio médico público. Sin embargo, tanto las personas que asisten a un servicio público como a uno privado refieren que la atención del personal de salud es fría y distante.

Los médicos y las enfermeras son vistos como duros y poco comprensivos con la situación que viven los adolescentes con diabetes mellitus y sus familias; son percibidos como personas renuentes a brindarles información completa de la enfermedad, tratamientos o cuidados, por consecuencia, se dificulta la adherencia al tratamiento de los adolescentes. El trato recibido por parte de su endocrinólogo de cabecera resulta ser decisivo en el seguimiento del tratamiento. Los padres de familia y los mismos adolescentes se refieren con cariño o rechazo a diferentes médicos de la comunidad yucateca, que los han apoyado y guiado en este proceso o que, por el contrario, los han dejado solos en este barco, como ellos mencionan. En este sentido Soria, Vega, Nava y Saavedra (2011) resaltan la importancia de la relación entre el médico y el paciente, como factor que influye en el control de las enfermedades crónicas, en tanto, la falta de compromiso del médico hacia sus pacientes como un factor que merma la adherencia terapéutica, provoca la prolongación del tratamiento. Al respecto, Adriana relata:

Es muy difícil todo esto al principio, te cae como bomba... comienzos a buscar culpables... me dijeron que era el estrés de los exámenes... después de un mes se presentó todo un caos, llegó como a 560' pero todo descompensado... No funcionaba lo que le hacían en el seguro... y lo tuvieron que internar, él lo tomó bien... nosotros sólo llorar y llorar... una enfermera salió y me dijo 'ay, señora por

favor deje de llorar, usted lo que tiene que hacer es buscar información y levantar a su hijo'... ¿Y dónde? 'Pues no sé... usted tiene que buscarla'. (Adriana, madre de Joaquín, en entrevista grupal, 5 de diciembre, 2015).

Finalmente, los adolescentes remarcan en sus historias la necesidad de una vida sin diabetes y no en el sentido de desaparecer esta condición de su vida, sino más bien, que las demás personas, familiares, amigos, personal de salud, cuidadores, etc., puedan ver todo lo que ellos son y pueden hacer, sin necesariamente relacionarlo con la diabetes. Patty menciona al respecto: "No sólo soy diabetes, yo dibujé cosas positivas, lo que me gusta hacer y lo que soy, no hablé de la diabetes (en su dibujo) porque no sólo soy eso" (Patty, sesión 1 de taller participativo, 7 de noviembre, 2015).

Discusión

La fenomenología permitió, en esta ocasión, conocer las experiencias de los adolescentes con diabetes mellitus tipo I, de una forma profunda, con énfasis en la importancia de las narraciones y de los relatos de las personas desde su propia vivencia, lo cual enriquece sobre manera el trabajo realizado en salud. Seguramente, la presente investigación no encajará en otros tipos de estudios utilizados en el área de salud y desde el modelo biomédico, en el cual se busca conocer una realidad objetiva y generalizable. Sin embargo, permitió conocer un poco más las

diferentes historias de un grupo de personas, cuyas realidades y discursos resultan ser tan válidos y aplicables para ellas en este momento de vida, como lo sería la realidad objetiva en estudios positivistas.

El modelo biomédico, sin duda, presenta discursos saturados de poder, que miran a las personas con diabetes mellitus como enfermos, los cuales deben ser guiados en su proceso de enfermedad para la constante búsqueda de salud o, en el caso de las personas con enfermedades crónico-degenerativas, para su control o regulación. En este contexto, la cultura biomédica expresada a través del sistema médico occidental, se ha establecido mundialmente como el modelo capaz de resolver, si no todos, la mayoría de los problemas de salud de la población con independencia de los contextos sociales y culturales en que se desarrolla la enfermedad (Alarcón, Vidal, & Neira, 2003).

Estos discursos se observan claramente en las narraciones de los adolescentes, al igual que en sus reacciones de hastío hacia los mismos. Los adolescentes con diabetes mellitus quieren ser percibidos desde otra perspectiva, con anteojos diferentes; exigen ser vistos con la diabetes a su lado, como una compañera y no unida a ellos mismos. Por ello, esta exploración fenomenológica sienta bases para futuras investigaciones en materia de salud, que generen intervenciones más equitativas y planteadas en igualdad de circunstancias, que analicen y tomen en cuenta estas vivencias recabadas y que busquen eliminar las relaciones de poder

impuestas en nuestra sociedad, nuestras familias y los sistemas de salud. Especialmente en estos últimos, pues en ellos se veneran ciertas profesiones y se jerarquizan las relaciones establecidas entre pacientes y personal de salud, al tiempo que hacen a un lado las vivencias, experiencias y necesidades expresadas por las personas con diabetes mellitus.

En sí, los estudios fenomenológicos nos permiten mirar la realidad construida desde otra perspectiva y observar las concepciones que pequeños grupos realizan de su propia realidad, la cual no concuerda necesariamente con la dominante, como en este caso. Lo anterior se evidencia cuando los adolescentes señalaron como tema principal a abordar en intervenciones futuras: la integración como grupo, lo cual de seguro es contrario a lo que los demás actores perciben como principal temática a abordar en el trabajo con adolescentes con diabetes mellitus.

Lo anterior deja ver la importancia de realizar intervenciones, desde la comprensión y apertura, y no desde un punto de expertez y jerarquía, que generen relaciones horizontales basadas en diálogos abiertos, de aceptación y de respeto. Lo dicho con anterioridad acontece en el ámbito de una relación completamente simétrica entre el sujeto, su familia y el equipo de salud (Builes & Bedoya, 2006). Sin duda, es un camino largo por recorrer, pero se considera necesario comenzar a picar piedra en modelos de intervención en materia de salud, pues estas intervenciones co-construirán nuevas historias y nuevas alternativas junto con las personas con

una enfermedad crónico-degenerativa como lo es la diabetes.

De igual forma, se considera fundamental el trabajo psicológico en esta área. Martín, Querol, Larsson, y Renovell (2007) señalan que la mejora de la calidad de vida de los pacientes con diabetes a través del procedimiento de intervención psicológica, ha demostrado su utilidad y eficacia en los trastornos relacionados con la medicina del comportamiento. Sin embargo, se considera que dichas intervenciones psicológicas se deben realizar desde enfoques con miradas abiertas, con prácticas distintas, que exploren en conjunto las historias de las personas y tiendan puentes, sobre todo, que no pierdan de vista que, al final, el experto en su vida siempre será el cliente. Donde se haga hincapié en el respeto por la forma de entender del sistema consultante, considerando todo el tiempo que es el paciente quien sabe de sí mismo (Zlachevsky, 2003).

Referencias

- Alarcón, M., Vidal, H., & Neira, J. (2003). Salud intercultural: elementos para la construcción de sus bases conceptuales. *Revista Médica de Chile*, 131(9), 1061-1065. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872003000900014>
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*. Buenos Aires: Lumen.
- Builes, M., & Bedoya, M. (2006). La psicoeducación como experiencia narrativa: comprensiones posmodernas en el abordaje de la enfermedad mental. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35(4), 463-475.
- Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckman. En E. De la Garza y G. Leyva (2012): *Tratado de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://www.socialsciencesmeditationnews.org/weblog/wp-content/uploads/2013/08/Fenomenologia-y-Sociologia-Dreher.pdf>
- Federación Internacional de Diabetes. (2013). *ATLAS de la Diabetes de la FID 6ª edición*. Recuperado de www.idf.org/diabetesatlas
- Fexia, C. (2011). Unidos por el flog: ¿Ciberculturas juveniles? *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (2), 16-36. Recuperado de <http://www.revistadeantropologia.es/Textos/N2/Unidos%20por%20el%20Flog.pdf>
- Freeman, J., Epston, D., & Lobovits, D. (2010). *Terapia narrativa para niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Madrid: Paidós.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018*. Mérida, México: Impresión de autor.
- International HIV/AIDS Alliance. (2002). *Una Guía para Facilitadores de Talleres*

- Participativos con ONGs/OBCs que Trabajan en VIH/SIDA*. Recuperado de http://www.aidsalliance.org/assets/000/001/048/fgs0302_Facilitators_guide_sp_original.pdf?1413459083
- Ledón-Llanes, L. (2012). Psychosocial impact of diabetes mellitus, experiences, meanings, and responses to disease. *Revista Cubana de Endocrinología*, 23(1), 76-97. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-29532012000100007&lng=es&tlng=en
- Martín, E., Querol, M., Larsson, C., & Renovell, C. (2007). Evaluación psicológica de pacientes con diabetes mellitus. *Diabetología*, 23(2), 88-93. Recuperado de <http://www.sediabetes.org/gestor/upload/revistaAvances/23-2.pdf#page=18>
- Martínez-Chamorro, M., Lastra-Martínez, I., & Luzuriaga, C. (2002). Perfil psicosocial de niños y adolescentes con diabetes mellitus. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 42(180), 114-119.
- Merlinsky, G. (2006, diciembre). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación. *Revista Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 27, 27-33. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_búsqueda=EJEMPLAR&revista_búsqueda=2197&clave_búsqueda=157274
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Temas de salud. Enfermedades crónicas*. Recuperado de http://www.who.int/topics/chronic_diseases/es/
- Pavan, P., Barbosa, M., & Fernandes, G. (2011). Fenomenología. El estudio de la fenomenología como una vía de acceso a la mejora de los cuidados de enfermería. *Cultura de los cuidados*, 15(29), 9-15. Recuperado de <http://www.index-f.com/cultura/29pdf/29-009.pdf>
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa*. Una introducción para profesionales. Madrid: Paidós.
- Pineda, N., Bermúdez, V., Cano, C., Ambard, M., Mengual, E., Medina, M., Leal, E., Martínez, Y., & Cano, R. (2004). Aspectos psicológicos y personales en el manejo de la diabetes mellitus. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 23(1), 13-17. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-02642004000100003&lng=es&tlng=es
- Ramírez, A., Angelo, M., & González, L. (2011). Vivencia de estudiantes de enfermería de la transición a la práctica profesional: un enfoque fenomenológico social. *Texto y Contexto-Enfermagem*, 20, 66-73. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072011000500008>
- Rodríguez, M. (2014). *Investigación cualitativa. El método de la doble pregunta y las siete llaves del conocimiento cualitativo*.

- Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=RBIFCQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Salvador-Ortiz, M. (2004). Factores Psicológicos y Sociales Asociados a la Adherencia al Tratamiento en Adolescentes Diabéticos Tipo 1. *Psyche (Santiago)*, 13(1), 21-31. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000100002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-22282004000100002
- Schaefer, C. (2012). *Fundamentos de terapia de juego* (2da ed.). México: Manual Moderno.
- Secretaría de Salud de México. (2007). *Programa Nacional de Salud 2007-2012. Por un México sano: construyendo alianzas para una mejor salud*. México: Impresión de autor.
- Soria, R., Vega, Z., Nava, C., & Saavedra, K. (2011). Interacción médico-paciente y su relación con el control del padecimiento en enfermos crónicos. *Liberabit*, 17(2), 223-230. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v17n2/a11v17n2>
- Téllez, A. (2013). El análisis de la adolescencia desde a antropología y la perspectiva de género. *Interacciones*, 25, 52-73. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/2851/2356>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Calidad en la educación superior*, 3(1), 119-139.
- Zlachevsky, A. (2003). Psicoterapia sistémica centrada en narrativas: una aproximación. *Revista Límite 10*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83601003>

Recibido el 11 de noviembre de 2015

Revisado el 13 de noviembre de 2015

Aceptado el 24 de mayo de 2016

Conectividad con la naturaleza y conducta sustentable: Una vía hacia las conductas pro-sociales y pro-ambientales

Connectedness to nature and sustainable behavior: A path towards pro-social and pro-environmental behaviors

Fernanda Inéz García Vázquez
Maria Fernanda Durón Ramos
Instituto Tecnológico de Sonora

Víctor Corral Verdugo
Universidad de Sonora

Resumen

Al tomar como base la idea de que la Conectividad con la Naturaleza (CN) es esencial para afrontar los problemas ambientales, el objetivo del presente estudio fue demostrar la hipótesis de que las personas con una mayor conexión con la naturaleza realizan más Conductas Sustentables (CS). Estudios previos han reportado que este sentido de conexión podría aumentar la práctica de comportamientos pro-ambientales; sin embargo, hasta el momento, no existen investigaciones que consideren la relación entre los cuatro componentes de la CS (Altruismo, equidad, austeridad y conducta pro-ambiental) y la CN. En este estudio participaron 207 residentes de la ciudad de Hermosillo, México, quienes contestaron un instrumento que mide las cuatro instancias de CS y una escala de CN. Para analizar las relaciones entre estas variables se especificó y probó un modelo de ecuaciones estructurales que reveló una relación significativa entre la conectividad con la naturaleza y las CS, lo cual sugiere que las personas con un fuerte sentido de conectividad hacia lo natural llevan a cabo un mayor número de comportamientos pro-ambientales, pero también pro-sociales. Estudios subsecuentes, donde se estudie de manera más profunda este principio y sus implicaciones, son necesarios para profundizar en las repercusiones de la CS.

Palabras clave: conectividad con la naturaleza, conducta sustentable, conducta pro-ecológica, altruismo, austeridad, equidad.

Nota del autor

Fernanda Inéz García Vázquez, Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora; Maria Fernanda Durón Ramos, Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora unidad Guaymas; Víctor Corral Verdugo, Posgrado Integral en Ciencias Sociales, Universidad de Sonora. La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Fernanda Inéz García Vázquez, Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, Edificio CEVE, Campus Centro, 5 de febrero 818 sur, C.P. 85000. Ciudad Obregón, Sonora. México.
Dirección electrónica: fernanda.garcia@itson.edu.mx

Abstract

Grounded on the idea that connectedness to nature is essential to facing environmental problems, the aim of this study was to demonstrate the hypothesis that people who perceive a greater sense of connectedness with nature will practice more sustainable behaviors (SB). Previous studies had reported that this sense of connectedness might enhance the practice of pro-environmental behaviors. Yet, so far no study considering the relationship between an aggregate of the four instances of SB (pro-ecological, altruistic, frugal and equitable behaviors) and connectedness to nature, had been conducted. Two hundred seventy-seven individuals at the city of Hermosillo, Mexico responded to an instrument assessing the four instances of SB, as well as a connectedness to nature scale. A structural equation model revealed a significant relation between connectedness to nature and SB, which suggests that people with higher connection to nature will practice more pro-environmental but also pro-social behaviors. Further studies, in which this connectedness and its implications are studied more deeply, are required.

Keywords: connectedness to nature, sustainable behavior, pro-ecological behavior, altruism, frugality, equity.

La humanidad se enfrenta a una de las crisis ambientales y sociales más agudas en su historia, con un deterioro de la biosfera, que pudiera ser irreversible, y disparidades sociales que son cada vez más notorias. Indudablemente, muchas de estas problemáticas tienen una estrecha relación con el estilo de vida y la manera en la que entramos en contacto con la naturaleza. Para algunos investigadores como Clayton (1998), Frantz, Mayer, Norton y Rock (2005) y Schultz, Shriver, Tabanico y Khazian (2004), la respuesta a esta crisis se encuentra en el sentido de CN. La conexión con la naturaleza sería necesaria al buscar posibles soluciones a las cuestiones ambientales; además, creciente literatura que documenta la importancia de esta conexión hace hincapié en la necesidad de permanecer integrado(a)s con el entorno y no separado(a)s de él (Cronon, 1995; Levi

& Kocher, 1999; Dutcher, Finley, Luloff, & Johnson 2007).

Dutcher, Finley, Luloff y Johnson (2007) aseguran que los seres humanos que sienten una igualdad fundamental entre ellos y el mundo natural (así como con otras personas) experimentan más empatía y compasión hacia la naturaleza. Por lo anterior, la falta de CN equivale a alienación de la naturaleza, la cual se manifiesta en una perspectiva dominante. Levi y Kocher (1999), por su parte, sugieren que la desconexión de la naturaleza es peligrosa debido a su impacto en los seres humanos y el medio ambiente, ya que somos menos conscientes de lo que estamos haciendo contra el ambiente. Cronon (1995), en tanto, sostiene que la gente debería dejar de poner límites entre ella y la naturaleza. Además, señala que con el fin de proteger con éxito todo el ambiente, no

sólo a pequeñas partes de él, hay que eliminar las barreras percibidas. Melson (2001), por su parte, argumenta que con la desaparición de especies y la diversidad de hábitats, se niega a las niñas y niños el sentido de conexión, con lo cual se formará una nueva generación que carece de una convicción profunda de lo que es un ambiente compartido y, debido a esto, es sólo cuestión de tiempo para acelerar aún más la degradación ecológica.

Se sabe, por trabajos anteriores, que el nivel de conexión que siente un individuo hacia un entorno afectará el nivel del interés y la gestión de las decisiones hacia el ambiente (Schroeder, 2002; Schultz, 2000). Un número creciente de investigaciones demuestra que la CN se asocia fuertemente con la preocupación ambiental y el comportamiento responsable con el medio ambiente (Schultz, 2001; Hinds & Sparks, 2008; Müller, Kals, & Pansa, 2009; Brugger, Kaiser, & Roczen, 2011).

Hay que considerar, además, que en estos días la conducta ambiental relevante ya no se considera sólo pro-ambiental o protectora del ambiente físico sino sustentable, término que incluye la protección del componente social del ambiente, además del elemento físico. Esta conducta es indicada por una serie de dimensiones psicológicas, entre las cuales se encuentran la equidad, el altruismo, la pro-ecología y la austeridad (Tapia, Corral, Fraijo & Durón, 2013).

Como se ha argumentado anteriormente, la conectividad es un factor muy importante

al considerar la conservación de los recursos naturales y socio-culturales; por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es demostrar que las personas con un mayor sentido de CN, realizarán más conductas sustentables.

La experiencia de conectividad

Schultz et al. (2004) afirman que las personas que sienten las conexiones más fuertes con la naturaleza expresan mayor preocupación por la biosfera y reportan participar en comportamientos que ayudan a proteger el medio ambiente. Sentirse conectado con la naturaleza contribuye a generar un sentimiento de responsabilidad y de cuidado de otras criaturas y del entorno natural (Taylor, 1989).

Clayton (1998) sostiene que sólo la experiencia de conectividad salvará la tierra y a los seres humanos con ella. Menciona, además, que cualquier intento no será suficiente si no se basa en la transformación de la experiencia en la que el pensamiento humano conoce la conectividad como tal. Posteriormente, dicha autora desarrolla una escala de identidad ambiental para evaluar cómo el medio ambiente natural juega un papel en la autodefinición de una persona. Ella propone que la identidad ambiental forma parte de los elementos con los cuales las personas configuran su autoconcepto, un sentido de conexión con el medio ambiente natural, basado en la historia, los lazos emocionales, y la similitud, que afecta las formas en que percibimos y actuamos hacia el mundo: la creencia de que el medio ambiente es

importante para nosotros y una parte importante de lo que somos (Clayton, 2003).

Del mismo modo, Fisher (2002) menciona que una fuerte conexión afectiva y/o espiritual con la naturaleza en sus infinitas expresiones puede fomentar valores positivos ambientales, actitudes y comportamiento pro-ambientales. En este mismo sentido, Maller, Townsend, St. Leger, Henderson-Wilson, Pryor, Prosser y Moore (2008) afirman que las conexiones espirituales con la naturaleza se presentan a través de enfocarse en la pasión que las personas tienen por restaurar los ambientes naturales y de conectarse con sus comunidades, por medio del cuidado de la Tierra.

Para Schultz (2000), el nivel personal de preocupación por el medio ambiente se encuentra directamente relacionado con el sentido de conexión que el individuo siente con la naturaleza. De igual manera, Nisbet, Zelenski y Murphy (2009) argumentan que la desconexión con el mundo natural puede estar contribuyendo a la destrucción del planeta y proponen un nuevo constructo llamado “relación con la naturaleza”, que incluye aspectos afectivos, cognitivos y experienciales.

De acuerdo a Corral (2012), para la conservación del ambiente socio-físico se requiere de un enfoque global, un sentido de conexión con la naturaleza, el empleo de una perspectiva ampliada para la acción y el pensamiento, la aplicación de recursos instrumentales (físicos), intelectuales y sociales, así como una perspectiva temporal a largo

plazo. Del mismo modo, muchas tradiciones filosóficas, religiosas y culturales han promovido la idea de que las personas están intrínsecamente conectadas con otros seres humanos y con el mundo natural (Leary, Tipsord, & Tate, 2008). Por ejemplo, la noción de interconexión con el entorno se enfatiza en las religiones orientales como el budismo; esta noción afirma que las fronteras entre uno mismo y los otros, como entre uno mismo y el medio ambiente, son borrosas o incluso inexistentes (Nhat Hahn, 1999).

Ciertas culturas fomentan, asimismo, una mayor afiliación con la naturaleza; por ejemplo, existe un arraigo profundo en las culturas de Noruega y Suecia al concepto de *friluftsliv*, una palabra cuya traducción significa “vida al aire libre”, un estilo de vida filosófico, basado en la experiencia de libertad en la naturaleza y una conectividad espiritual con el paisaje (Gelter, 2000).

Existe teoría e investigación a través de los años que da cuenta de esta conexión. De hecho, hay cierta evidencia de que los seres humanos han evolucionado para sentir una conexión especial con el mundo natural (Davis, Green, & Reed, 2009). Según Wilson (1983), el cerebro evolucionó en un mundo biocéntrico y no en un mundo regulado por las máquinas, en consecuencia, sería muy difícil aceptar que todas las reglas aprendidas, relacionadas con ese mundo, se hayan borrado en algunos cientos de miles de años, aun en una apretada minoría de personas que han existido por una o dos generaciones en ambientes totalmente

urbanos. Al respecto, Wilson había hablado ya (1983), al definir la biofilia como una tendencia evolucionada a experimentar el ambiente natural y una atracción hacia la vida. Por su parte Schultz y colaboradores (2004) afirman que la conexión que un individuo siente con la naturaleza es implícita o inconsciente.

Siguiendo con esta idea, la hipótesis de la biofilia afirma que los seres humanos poseen una atracción hacia la naturaleza basada en la biología y que su bienestar depende, en gran medida, de las relaciones con el mundo natural que los rodea. Como resultado de ello, los seres humanos necesitan afiliarse a la naturaleza (Kellert, 1997).

El concepto de Conectividad con la Naturaleza (CN)

El concepto de CN ha sido definido y estudiado en diversas ocasiones y maneras. Estas definiciones tienen aspectos comunes y muestran grandes similitudes, sobre todo el sentimiento de unidad o cercanía con la naturaleza y su consiguiente protección, lo cual reflejaría la esencia del concepto. Para Olson y Zanna (1993), la conexión con la naturaleza presupone que los individuos tienen una "creencia primitiva" y respeto por la naturaleza que consiste en rasgos endógenos y disposicionales con una relativa estabilidad en el tiempo.

La noción de estar conectado con la naturaleza es psicológica, y el grado de conexión de un individuo tiene componentes cognitivos, afectivos y de comportamiento

(Schmuck & Schultz, 2002). Uno de los estudios más representativos al respecto es el de Mayer y Frantz (2004). En dicho estudio, los autores definen, tal relación como la conexión emocional de un individuo con el mundo natural. Para Schultz (2002), esta conexión se refiere al grado en que un individuo incluye a la naturaleza dentro de la representación cognitiva de sí mismo.

La experiencia de conectividad implica la disolución de los límites y el sentido de una esencia compartida o común entre el yo, la naturaleza y otros (Dutcher, Finley, Luloff, & Johnson, 2007). Para Hedlund, DeBoer y Boersema (2014), la conexión con la naturaleza es la expresión de un sentido personal de conexión con el medio natural y el cuidado del mismo. También parece implicar la preferencia por un determinado estilo de vida consciente y más natural, así como una actitud de querer contribuir para que eso sea posible. I-Chun, William y Chun-Yen (2014) plantean que este concepto describe un profundo aprecio y afiliación a entornos naturales. Del mismo modo, parecería que es poco probable que se produzca el cuidado ambiental en ausencia de la conexión con la naturaleza (Oberkircher, Shanafield, Ismailova, & Saito, 2011).

De acuerdo con Dutcher, Finley, Luloff y Johnson (2007), la conectividad se refiere a la conducta de ayuda a uno mismo y a los demás, en el contexto de una disminución de la conciencia de la distinción entre los dos. Dicha CN puede ser conceptualizada, entonces,

como la comprensión de la gente y la naturaleza como parte de la misma comunidad. Lo anterior significaría que la conectividad con la naturaleza debería impulsar el cuidado del ambiente natural; físico, pero también la protección del ambiente socio-cultural.

Conducta sustentable (CS)

El concepto de CS, al igual que las dimensiones del desarrollo sustentable, no sólo incluye acciones de cuidado del ambiente físico, sino, además, comportamientos y predisposiciones a cuidar a otras personas y a limitar el consumo de recursos (Corral, & Pinheiro, 2004). La CS se define como el conjunto de acciones efectivas y deliberadas que tiene como finalidad el cuidado de los recursos naturales y socioculturales necesarios para garantizar el bienestar presente y futuro de la humanidad (Corral, & Pinheiro, 2004). Las conductas sustentables, de acuerdo a Corral (2010), contienen las dimensiones de equidad, altruismo, pro-ecología y austeridad.

La equidad puede entenderse como la justicia que corresponde con los derechos o las leyes naturales, más específicamente con el hecho de liberarse de los sesgos o del favoritismo (Corral, 2010). Implica distribuir recursos de manera justa y tratar a los demás sin sesgos debidos a sus características demográficas o físicas. El altruismo hace referencia al funcionamiento por el cual las personas actúan a favor de sus semejantes de forma desinteresada, es decir, sin la expectativa de una acción recíproca de gratificación (García, Estévez, & Letamendía,

2007). Para De Young (1991), la austeridad implica evitar de manera deliberada el consumo personal e innecesario de recursos. Se define como el uso prudente de los recursos y el interés por evitar el desperdicio. Puede llegar a constituirse en un estilo de vida “ligero”. Las conductas pro-ecológicas, finalmente, son un conjunto de acciones deliberadas y efectivas que responde a requerimientos sociales e individuales y que resultan en la protección del medio ambiente natural (Corral, 2010).

La CN y la CS

Existen indicios de que la CN se relaciona con la práctica de conductas sustentables. Por ejemplo, Schultz (2001) desarrolló una escala de inclusión de la naturaleza en el *self* y encontró que la conectividad con la naturaleza se correlacionaba con la preocupación por la biosfera y el comportamiento ecológico auto-reportado por los participantes. Este mismo autor llegó a la conclusión de que cualquier actividad que reduce la separación percibida de una persona entre ella misma y la naturaleza dará lugar a un aumento en la preocupación de ese individuo por la biosfera (Schultz, 2002).

Del mismo modo, Wells y Lekies (2006) encontraron que la participación en actividades en la naturaleza salvaje (caminatas, acampar) y actividades en la naturaleza interna (relativas a las flores y la jardinería) durante la niñez, se relacionan con las actitudes y comportamientos pro-ambientales en la edad adulta. Estos autores sugieren que la educación ambiental

temprana parece tener un efecto sostenible en conexión con la naturaleza, asimismo, es probable que dé lugar a adultos ecológicamente responsables. Siguiendo con esta idea, Olivos, Aragonés y Navarro (2013) llevaron a cabo un estudio mediante un cuestionario que medía la conectividad, la preocupación ambiental (creencias ambientales) y la conducta pro-ambiental. Estos autores encontraron una asociación positiva entre la conectividad y el comportamiento pro-ambiental.

Hinds y Sparks (2008) realizaron una investigación cuyas hipótesis afirmaban que la conexión afectiva y la identificación con el entorno natural contribuirían significativamente a la predicción de las intenciones de la gente. Estos autores encontraron que dicha relación afectiva era un predictor de las intenciones de comprometerse con el cuidado del medio ambiente natural.

Brugger, Kaiser y Roczen (2011) estudiaron, de igual forma, la CN; los resultados que obtuvieron indican que las experiencias placenteras en la naturaleza promueven una conexión personal con el medio natural y ésta, a su vez, hace más posible la conservación del medio natural. Hedlund, DeBoer y Boersema (2014) llevaron a cabo un estudio sobre cómo las actitudes ambientales y los estilos de vida sustentables se relacionan con las visiones de mundo. Los resultados mostraron que el crecimiento interior y la espiritualidad contemporánea se relacionan con la conexión

con la naturaleza y la voluntad de cambio (estilos de vida más sostenibles).

Estudios previos como los mencionados en párrafos precedentes, han reportado que la conectividad con el medio natural podría incrementar la práctica de comportamientos pro-ambientales y haría más posible la conservación ambiental y la preservación de la vida en la tierra. Hace falta, sin embargo, comprobar si la relación entre la CN y el cuidado del ambiente natural se expande al cuidado del ambiente social. Por lo anterior, en el presente estudio se investigan las posibles asociaciones entre dicha conectividad y la conservación de los recursos socio-físicos del entorno, conservación concebida como conducta sustentable. En el presente trabajo se toma en consideración la relación entre los cuatro componentes de la conducta sustentable (altruismo, equidad, austeridad y conducta pro-ambiental) y la CN.

Método

Participantes

El presente estudio se realizó con un diseño cuantitativo de tipo transversal, con una población de 277 personas, seleccionadas al azar en zonas representativas de tres estratos sociales (alto, medio, bajo) de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Estas fueron seleccionadas por medio de un muestreo no probabilístico; se eligieron sujetos típicos con la finalidad de que sean

representativos de una población determinada (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). De la muestra 41% eran de sexo masculino y 59% de sexo femenino; el promedio de edad de los participantes fue de 37 años, mientras que la escolaridad media fue de primer año de estudios universitarios.

Instrumento

Se utilizó un instrumento que mide la CN y la CS. El instrumento se componía de las siguientes escalas:

Conductas altruistas: consiste en el auto-reporte de diez comportamientos dirigidos a asistir o ayudar a los demás, por ejemplo, visitar a personas enfermas en los hospitales, ayudar a los pobres económicamente, apoyar a la Cruz Roja, etcétera. Tapia, Fraijo, Corral, Gutiérrez y Tirado (2006) reportaron el uso de esta escala, obtuvieron indicios de validez convergente y concurrente, así como de confiabilidad con un alfa de Cronbach reportado de .76. Para responder la escala utilizan cuatro opciones: del 0 al 3, donde cero es nunca y 3 es siempre. Algunos enunciados representativos de dicha escala son “Regalar ropa usada que ya no utiliza pero que está en buen estado” y “Regalar una moneda a indigentes (pobres en la calle)”.

Comportamiento pro-ecológico: contiene quince ítems del instrumento de Comportamiento Pro Ecológico General de Kaiser (1998). Este instrumento incluye el reporte de acciones como reusar, reciclar, conservar la energía, etc., las cuales se responden con una escala del 0 al 3,

donde el cero significa nunca y el 3 siempre. Algunos ejemplos de los ítems pertenecientes a esta escala son “Guardo y reciclo el papel usado” y “Ahorro gasolina, caminando o viajando en bicicleta”. Cabe mencionar que Kaiser y Wilson (2000) reportaron un coeficiente de confiabilidad de .72 al aplicar este instrumento. Del mismo modo, Corral, Tapia, Frías, Fraijo y González (2009) obtuvieron niveles de confiabilidad adecuados (.82) al aplicar esta adaptación al español con quince reactivos.

La frugalidad o austeridad se midió con diez ítems que enuncian acciones como comprar lo estrictamente necesario, reusar ropa, comer en casa, etcétera., los cuales se responden con base en una escala tipo likert, cuyas opciones de respuestas van del 0 al 4, donde cero es totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo. Este instrumento fue diseñado por Corral y Pinheiro (2004), mostrando también indicadores de validez y un alfa de Cronbach de .60, lo cual indica confiabilidad. Algunos ejemplos de enunciados de esta escala son “Si mi carro funciona bien, no compro uno más nuevo, aun teniendo el dinero” y “Vivo sin lujos, aunque pueda dármelos”.

Para la medición de la equidad se utilizó una escala desarrollada por Tapia, Corral, Fraijo y Tirado (2006), la cual incluye siete ítems, en los cuales se cuestiona a los participantes acerca de comportamientos como proporcionar las mismas oportunidades de educación para niñas y niños, tratar a ricos y pobres como iguales, etcétera. La escala se responde del 0 al 4, donde

el cero significa totalmente en desacuerdo y el 4, totalmente de acuerdo. El análisis del instrumento, en opinión de sus creadores, proporcionó evidencia de que presenta validez convergente y un alfa de Cronbach de .75. Los enunciados “Mi pareja tiene el mismo derecho que yo a decidir sobre los gastos en la familia” y “Mi trato para las personas pobres es igual que el que tengo con los más ricos”, son ejemplos de los ítems de esta escala.

Por otro lado, la CN fue evaluada por medio de una escala de catorce ítems que miden el grado en que las personas se sienten, en general, parte del mundo natural. Los participantes respondieron con base en una escala tipo likert, que va del 1 (muy en desacuerdo) al 5 (muy de acuerdo). Algunos ejemplos de los ítems de esta escala son “A menudo me siento en unión con el mundo natural que me rodea” y “Siento como si perteneciera a la Tierra de la misma forma que ella me pertenece a mí”. Esta escala fue creada por Mayer y Frantz (2004) y mostró niveles óptimos de confiabilidad (.84) y validez. Para fines de este estudio, se utilizó una adaptación al español de la escala antes mencionada, realizada por Olivos, Aragonés y Amérigo (2011), la cual obtuvo también niveles de confiabilidad (alfa de Cronbach = .78) y validez aceptables.

Finalmente, se recabó la información referente a las variables demográficas como género, edad, escolaridad e ingreso familiar mensual.

Procedimiento

La aplicación se llevó a cabo con una muestra de la población general de Hermosillo, Sonora. En primera instancia, se pidió el consentimiento de los participantes para responder los instrumentos, más tarde, les fue entregado el instrumento para que fuese respondido a manera de auto-reporte por las personas que accedieron ser partícipes en la presente investigación. La duración promedio de la aplicación fue de 30 minutos y fue realizada en la casa de los participantes, en distintas colonias representativas de la ciudad de Hermosillo, México.

Posteriormente, se conformó una base de datos en el paquete estadístico SPSS, versión 21, donde fueron registrados los datos correspondientes a cada uno de los instrumentos aplicados. Por último, se realizó un análisis de los datos obtenidos en los programas SPSS 21 y EQS 6.1.

Análisis de los datos

Se obtuvieron las estadísticas univariadas para cada uno de los reactivos de las escalas empleadas. Del mismo modo, se estimó la confiabilidad de cada una de ellas.

Se especificó además un modelo de ecuaciones estructurales para probar la hipótesis de la relación entre la conectividad con naturaleza y la práctica de conductas sustentables, considerando, por un lado, los factores correspondientes a la conducta sustentable (altruismo, austeridad, conducta pro-ecológica y equidad) y, por

otro lado, la conectividad con la naturaleza. Se obtuvieron también los índices de la bondad de ajuste, tanto estadísticos, como prácticos para verificar la pertinencia del modelo.

Resultados

La tabla 1 muestra los estadísticos univariados y la confiabilidad obtenida con los datos de los participantes; los resultados reflejan un nivel aceptable en las cinco escalas, con alfas de Cronbach que oscilan entre .60 y .83. En cuanto

a las estadísticas univariadas, la escala con mayor aceptación por parte de los participantes fue la de equidad, con una media de 3.39 ($DE = .52$), mientras que la frecuencia de conductas tanto altruistas como pro-ecológicas obtuvieron los valores más bajos del estudio.

La tabla 2 exhibe las correlaciones que se presentaron entre las variables de interés; se destaca que la mayoría tuvo asociaciones estadísticamente significativas, las únicas que no presentan esta relación fueron el altruismo y la austeridad, aunque ambas pertenecen a la

Tabla 1
Estadísticas univariadas y consistencia interna de las escalas de CN y los 4 componentes de la CS

<i>ESCALA/Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>D.E</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Alfa</i>
Altruismo	1.77	0.48	0	3	.73
Conducta pro-ecológica	1.52	0.43	0	3	.74
Austeridad	2.66	0.63	0	4	.63
Equidad	3.39	0.52	0	4	.60
Conectividad	2.44	0.55	0	4	.80

Tabla 2
Matriz de correlación entre las variables de CN y CS

	CPE	Altruismo	Equidad	Austeridad	Conectividad
CPE	1				
Altruismo	.47**	1			
Equidad	.22**	.27**	1		
Austeridad	.21**	.05	.26**	1	
Conectividad	.38**	.35**	.20**	.23**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

CS hacen referencia a diferentes componentes, la primera representa al cuidado del ambiente social y la segunda, al ambiente natural. Lo más importante por destacar es que la CN obtuvo correlación alta y significativa con las cuatro variables que forman la CS.

La figura 1 muestra los resultados del modelo estructural probado. Se revelan cargas factoriales altas y significativas ($p < .05$) para cada una de las parcelas y su correspondiente factor de primer orden: la conducta pro-

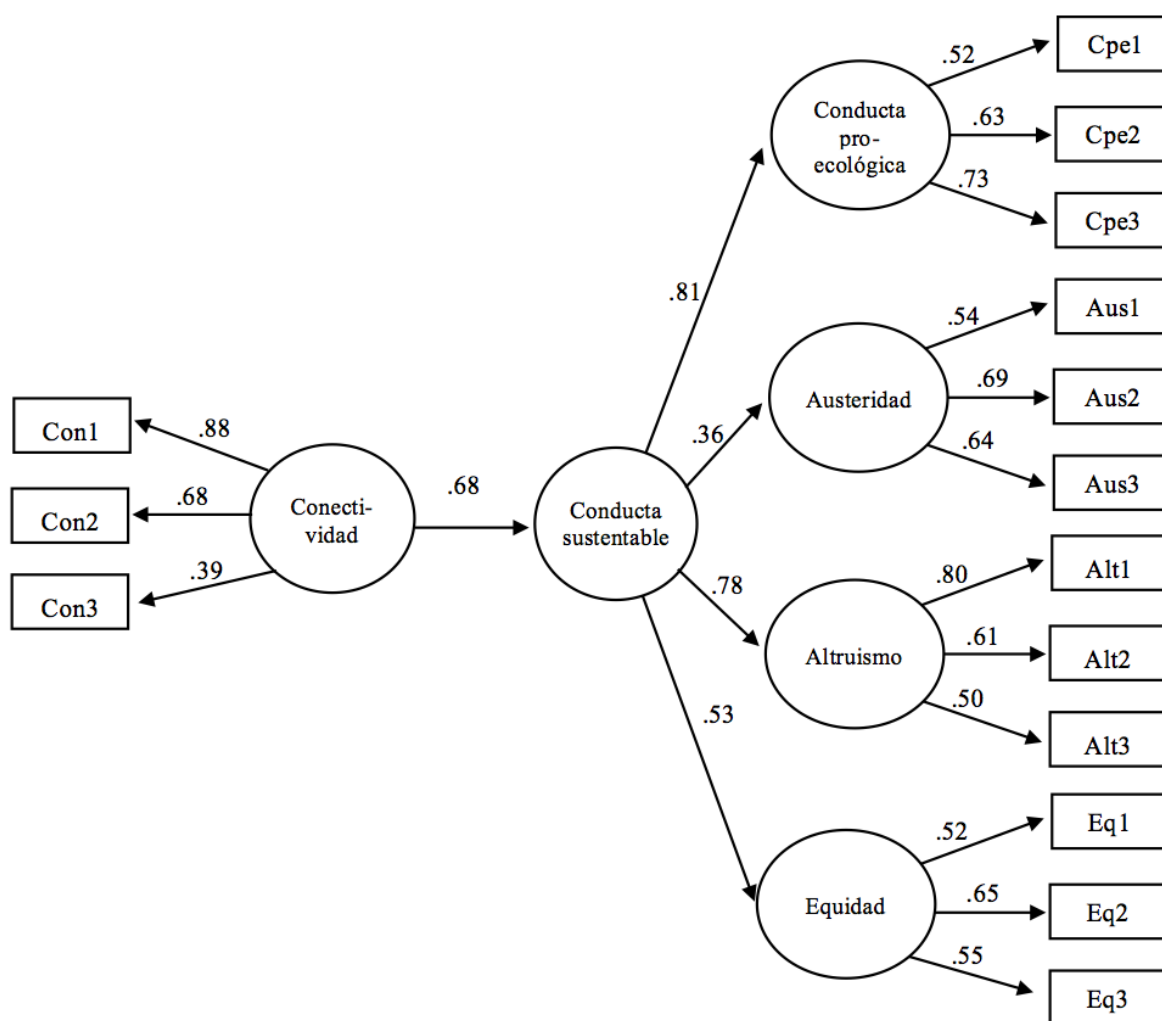


Figura 1. Modelo CN y su relación con la CS. Todos los pesos factoriales y coeficiente estructural fueron significativos ($p < .05$). Bondad de ajuste: *Chi-cuadrada*=1036.43 (105 gl), $p < .001$; *BBNNFI*=.91, *CFI*=.93; *RMSEA*=.055. CS R^2 =.47.

ecológica, altruismo, austeridad y equidad, al hablar de la CS y las correspondientes con la conectividad. Del mismo modo, en el caso de las cargas de cada factor de primer orden y su correspondiente constructo de orden superior, denominado CS, también se obtuvieron cargas altas y significativas. Por otro lado, el coeficiente estructural que liga la conectividad con la CS fue alto (.68) y significativo ($p < .05$). El valor de la R^2 del modelo fue .47, lo cual indica que la conectividad explica 47% de varianza de la CS. Finalmente, los índices de bondad de ajuste señalan que los datos obtenidos sustentan la hipótesis de la relación entre estos constructos.

Discusión

Como se argumentó en la sección introductoria de este escrito, los problemas ambientales actuales están íntimamente ligados con las relaciones que entablamos con la naturaleza. Según Olivos, Aragonés y Amérigo (2011), las soluciones para la degradación ambiental se encuentran en el estudio de la CN y el sentimiento de unidad e integración con el entorno natural. Por ello, el propósito de esta investigación fue demostrar que las personas con una mayor CN naturaleza realizan más CS. Algunos antecedentes en la literatura indicaban que las personas que experimentan este sentido de conectividad se comportan a favor del medio ambiente físico, (Shultz, 2002; Olivos, Aragonés, & Navarro, 2013; Hinds & Sparks, 2008), pero

faltaba demostrar que la CN es también capaz de predecir conductas pro-sociales como las altruistas y las equitativas. Como se esperaba, el modelo respaldó la hipótesis establecida para el presente estudio, en el sentido de que a mayor CN es también mayor la práctica de CS incluyendo las pro-sociales.

Estudios recientes se han dado a la tarea de investigar y caracterizar a las personas inclinadas a seguir estilos de vida sustentables, en términos de rasgos y orientaciones psicológicas (Corral, Tapia, Fraijo, Mireles, & Márquez, 2008). Estas conductas, por supuesto, incluyen acciones que llevan a la conservación del ambiente físico, así como comportamientos encaminados a proteger a otros individuos y grupos sociales, especialmente los más vulnerables (Corral, 2012). Dichos rasgos, según Corral (2010), incorporan el altruismo, la austeridad, la equidad y la conducta pro-ecológica, mismos que repercuten en el cuidado del medio ambiente físico y social. Los resultados de la presente investigación hicieron énfasis en la inclusión de las cuatro dimensiones o componentes de la CS. Se tomó en cuenta el componente de ayuda a otras personas y no únicamente el de conductas de conservación del medio ambiente bio-físico, mismo que -como se pudo constatar- también es afectado por la CN.

El efecto de la CS se da en diferentes dimensiones, y como argumentan Corral y Pinheiro (2004), esa conducta es necesaria para garantizar el bienestar presente y futuro

de la humanidad. En este aspecto, es relevante destacar que la frecuencia de conductas reportadas por la población es muy similar para los dos factores principales del comportamiento sostenible: el cuidado del ambiente natural y social; sin embargo, se ubica en un nivel medio, es decir, no se practica con mucha o poca regularidad. En cuanto a la aceptación que tienen las personas en cuestiones del cuidado de la naturaleza y la sociedad, se presenta mayor interés en los demás, puesto que la media de equidad es considerablemente mayor a la obtenida por la escala de austeridad. Los valores que reflejan los estadísticos univariados sugieren que las personas tienen buena aceptación de las dimensiones de la CS (austeridad y equidad), empero, falta que esto se refleje en mayores acciones a favor de la naturaleza y sociedad (altruismo y conducta pro-ecológica). Por otro lado, en los resultados obtenidos con la escala de conectividad, se puede observar que las personas en general están de acuerdo en que los seres humanos somos parte de la naturaleza.

Tanto las correlaciones como el modelo de ecuaciones estructurales, prueban de manera empírica que existe una relación muy estrecha entre la conectividad y las CS, de hecho casi la mitad (47%) del comportamiento a favor de la sociedad y el medio ambiente es explicado por el nivel de CN que presentan los individuos. Estos hallazgos comprueban los resultados de estudios previos como el de Olivos, Aragón y Navarro (2013), con la relación que tiene la

conectividad y las conductas pro-ecológicas, aunque es interesante que esta conexión también se traduce en conductas a favor de la sociedad.

Una vez comprobado que las personas con una mayor CN, realizan también más conductas de ayuda al ambiente y a otros seres humanos, sería importante investigar en estudios subsecuentes los efectos psicológicos positivos de la CN. Asimismo, sería deseable instrumentar un mayor número de programas de educación ambiental, en el medio ambiente, donde se haga énfasis en desarrollar en la CN, teniendo en cuenta los resultados alentadores que se presentan en esta investigación.

Del mismo modo, se pudieran realizar estudios que midieran los efectos de la conectividad con personas que viven en el medio rural, y se comparasen con la de aquellas que residen en ambientes urbanos, para medir este nivel de conectividad y sus repercusiones en la práctica de conductas sustentables.

La respuesta a muchas de las problemáticas ambientales y sociales, que tanto se ha buscado en años recientes, pudiera encontrarse en la falta de conectividad y sentido de unidad con el entorno. Es preciso, entonces, trabajar en distintas iniciativas y estrategias, tanto de investigación como de intervención, que amplíen los resultados reportados en este estudio y permitan reconectar a las personas con este sentido de pertenencia a la naturaleza. De esta manera se propiciaría el desarrollo de comunidades con estilos de vida más saludables.

Referencias

- Brugger, A., Kaiser, F. G., & Roczen, N. (2011). One for all?: Connectedness to nature, inclusion of nature, environmental identity, and implicit association with nature. *European Psychologist, 16*(4), 324-333.
- Clayton, P. H. (1998). *Connection on the ice: Environmental ethics in theory and practice*. Philadelphia: Temple University Press.
- Clayton, S. (2003). Environmental identity: A conceptual and an operational definition. En S. Clayton & S. Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment* (pp. 45-65). Cambridge, MA: MIT Press.
- Corral, V. (2010). *Psicología de la sustentabilidad: un análisis de lo que nos hace pro ecológicos y pro sociales*. México, D. F: Trillas.
- Corral, V. (2012). *Sustentabilidad y psicología positiva: Una visión optimista de las conductas proambientales y prosociales*. México: Manual Moderno.
- Corral, V., & Pinheiro, V. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano, 5*, 1-26.
- Corral, V., Tapia, C., Fraijo, B., Mireles, J., & Márquez, P. (2008). Orientación a la sustentabilidad como determinante de los estilos de vida sustentables: un estudio con una muestra mexicana. *Revista Mexicana de Psicología, 25*, 313-327.
- Corral, V., Tapia, C., Frías, M., Fraijo, B., & González, D. (2009). Orientación a la sostenibilidad como base para el comportamiento pro-social y pro-ecológico. *Medioambiente y Comportamiento Humano, 10*(3), 195-215.
- Cronon, W. (1995). *Uncommon ground: Toward reinventing nature*. New York: W.W. Norton & Co.
- Davis, J. L., Green, J. D., & Reed, A. (2009). Interdependence with the environment: Commitment, interconnectedness, and environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology, 29*(2), 173-180.
- De Young, R. (1991). Some psychological aspects of living lightly: Desired lifestyle patterns and conservation behavior. *Journal of Environmental Systems, 20*(3), 215-227.
- Dutcher, D., Finley, J., Luloff, A. E., & Johnson, J. (2007). Connectivity With Nature as a Measure of Environmental Values. *Environment and Behavior, 39*(4), 474-493.
- Fisher, A. (2002). *Radical ecopsychology: Psychology in the service of life*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Frantz, C., Mayer, F. S., Norton, C., & Rock, M. (2005). There is no "I" in nature: The influence of self-awareness on connectedness to nature. *Journal of Environmental Psychology, 25*(4), 427-436.
- García, M. Estévez, I., & Letamendía, P. (2007). El CUIDA como instrumento para la valoración de la personalidad en la evaluación de adoptantes, cuidadores, tutores y mediadores. *Intervención Psicosocial, 16*, 393-407.
- Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Scandinavian Philosophy of Outdoor Life. *Canadian Journal of Environmental Education, 5*, 77-92.

- Hedlund, W. A., DeBoer, J., & Boersema, J. J. (2014). Exploring inner and outer worlds: A quantitative study of worldviews, environmental attitudes, and sustainable lifestyles. *Journal of Environmental Psychology, 37*, 40-54.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hinds, J., & Sparks, P. (2008). Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology, 28*, 2, 109-120.
- I-Chun, T., William, C. S., & Chun-Yen, C. (2014). Perceptual Evaluation of Natural Landscapes: The Role of the Individual Connection to Nature. *Environment and Behavior, 47*(6), 595-617.
- Kaiser, F. (1998). A general measure of ecological behavior. *Journal of Applied Social Psychology, 28*, 395-442.
- Kaiser, F., & Wilson, M. (2000). Assessing people's general ecological behaviour: a cross-cultural measure. *Journal of Applied Social Psychology, 30*, 952-978.
- Kellert, S. R. (1997). *Kinship to mastery: Biophilia in human evolution and development*. Washington, DC: Island Press.
- Leary, M. R., Tipsord, J. M., & Tate, E. B. (2008). Allo-inclusive identity: Incorporating the social and natural worlds into one's sense of self. En H. Wayment, & J. Bauer (Eds.), *Transcending self-interest: Psychological explorations of the quiet ego* (pp. 137-147). Washington, DC: American Psychological Association.
- Levi, D., & Kocher, S. (1999). Virtual Nature: The Future Effects of Information Technology on Our Relationship to Nature. *Environment and Behavior, 31*, 203-226.
- Maller, C., Townsend, M., St. Leger, L., Henderson-Wilson, C., Pryor, A., Prosser, L., & Moore, M. (2008). *Healthy parks, healthy people: The health benefits of contact with nature in a park context*. Melbourne, Australia: Deakin University & Parks Victoria.
- Mayer, S. F. & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale a measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology, 24*, 505-515.
- Melson, G. F. (2001). *Why the Wild Things Are: Animals in the Lives of Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Müller, M. M., Kals, E., & Pansa, R. (2009). Adolescents' emotional affinity towards nature: A cross-societal study. *Journal of Developmental Processes, 4*(1), 59-69.
- Nhat Hahn, T. (1999). *Interbeing: Fourteen guidelines for engaged Buddhism*. Berkeley, CA: Parallax Press.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The Nature Relatedness Scale: Linking Individuals' Connection with Nature to Environmental Concern and Behavior. *Environment and Behavior, 41*, 715-740.
- Oberkircher, L., Shanafield, M., Ismailova, B., & Saito, L. (2011). Ecosystem and Social Construction: an Interdisciplinary Case Study of the Shurkul Lake Landscape in Khorezm, Uzbekistan. *Ecology & Society, 16*, 1-10.

- Olivos, P., Aragonés, J. I., & Amérigo, M. (2011). The connectedness with nature scale and its relationship with environmental beliefs and identity. *International Journal of Hispanic Psychology, 4*, 5-20.
- Olivos, P., Aragonés, J., & Navarro, O. (2013). Educación ambiental: itinerario en la naturaleza y su relación con conectividad, preocupaciones ambientales y conducta. *Revista Latinoamericana de Psicología, 45*, 503-513.
- Olson, J., & Zanna, M. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology, 44*, 117-154.
- Schmuck, P., & Schultz, P. W. (2002). *Psychology of sustainable development*. Boston: Kluwer Academic.
- Schroeder, H. W. (2002). Experiencing nature in special places. Surveys in the north-central region. *Journal of Forestry, 100*, 8-14.
- Schultz, P. W. (2000). Empathizing with nature: The effects of perspective taking concern for environmental issues. *Journal of Social Issues, 56*, 391-406.
- Schultz, P. W. (2001). Assessing the structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology, 21*, 1-13.
- Schultz, P. W. (2002). Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. En P. Schmuck & P. W. Schultz (Eds.), *Psychology of Sustainable Development*, (pp 61-78). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Schultz, P.W., C. Shriver, J. J. Tabanico, & A. M. Khazian. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology, 24*, 31-42.
- Tapia, C., Corral, V., Fraijo, B., & Durón, F. (2013). Assessing sustainable behavior and its correlates: a measure of pro-ecological, frugal, altruistic and equitable actions. *Sustainability, 5*, 711-723.
- Tapia, C., Fraijo, B., Corral, V., Gutiérrez, C., & Tirado, H. (2006). Validación de una escala de orientación hacia la sustentabilidad. En B. Fraijo, B., S. Echeverría & C. Tapia (Eds.), *Desierto y Mar. Estudios sociales en Sonora, Cd Obregón*. México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, N., & Lekies, K. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments, 16*, 1-24.
- Wilson, E. O. (1983). Biophilia and the conservation ethic. En S. R. Kellert & E. O. Wilson (Eds), *The biophilia hipótesis*. Washington: Island Pres.

Recibido el 13 de septiembre de 2016

Revisado el 13 de octubre de 2016

Aceptado el 17 de noviembre de 2016

La Revista PSICUMEX es un esfuerzo de las universidades que forman la cátedra de psicología del Consorcio de Universidades de México. Es una revista con carácter científico y con énfasis en la investigación que busca difundir los avances que se realicen en el área de psicología social y de la salud de México, Latinoamérica y España.

Objetivo

Difundir la investigación que se realiza en el área de psicología y salud en México y en los países de habla hispana, para ayudar a fortalecer la investigación que se realiza en las universidades que forman el consorcio.

Editoras principales

Teresita Castillo León – Universidad Autónoma de Yucatán.

Martha Frías Armenta – Universidad de Sonora.

Periodicidad

Semestral.

Consejo editorial

- UAMEX: Norma Ivonne González-Arratia López-Fuentes, Johannes Oudhof van Barneveld, José Luis Valdez Medina.
- UANL: René Landero Hernández, Cirilo Humberto García Cadena, Mónica Teresa González Ramírez, José Moral de la Rubia.
- UADY: Mirta Margarita Flores Galaz, José Humberto Fuentes Gómez, Elías Alfonso Góngora Coronado, Manuel Sosa Correa.
- UNICOL: Francisco Laca Arocena.
- UNISON: Víctor Corral Verdugo, Blanca Fraijo Sing, Daniel González Lomelí, José Concepción Gaxiola Romero, César Tapia Fonllem.

Tipo de contribuciones

- Artículos de Investigación:
 - Resultados o avances de investigaciones originales de calidad.
 - Inéditos no sometidos a publicación en otras revistas.

- Ensayos teóricos y reseñas de libros:
 - Inéditos no sometidos a publicación en otras revistas.
 - Uno por número.

Las contribuciones deben ser enviados vía electrónica a las editoras de la revista:

Mtra. Teresita Castillo León: cleon@uady.mx

Dra. Martha Frías Armenta: marthafrias@sociales.uson.mx

El mensaje de correo electrónico debe incluir una carta de presentación dirigida a las editoras con la declaración por parte de los autores de que el contenido del manuscrito y los datos del trabajo no han sido publicados previamente y que no se encuentran bajo consideración en otra revista. Incluir también los datos de localización (correo electrónico, dirección postal y teléfono) del autor con el cual las editoras pueden ponerse en contacto a lo largo del proceso de dictamen y publicación.

Recepción de los artículos

La recepción de artículos está abierta todo el año:

Se acusará recibo de las contribuciones, para después someterlo a dictamen, a la dirección de correo desde la cual fueron enviados los archivos digitales.

Fechas de publicación

Cada número se publica en un semestre:

Primer período (enero - 1er semana de julio).

Segundo período (julio - 1era semana de enero).

Evaluación y dictamen

Los artículos son enviados a dos integrantes del Consejo editorial de acuerdo a la línea de investigación, quienes revisan el documento de acuerdo a los lineamientos establecidos, a través de un formato general el cual posibilita tres tipos de dictamen:

1. Aprobado.
2. Aprobado con correcciones.
3. No aprobado.

Así mismo, el autor principal será notificado por correo electrónico del dictamen final.

Eventualmente la aceptación definitiva podrá depender de sugerencias o modificaciones del trabajo que los asesores del comité editorial propongan al(los) autor(es). El retiro de un artículo se solicitará por escrito con un documento impreso al editor y se efectúa luego de respuesta escrita del editor.

Preparación del manuscrito

Utilizar cómo guía el Manual de Publicaciones de la Asociación Psicológica Americana 6 (3era edición traducida de la sexta en inglés, 2010).

Criterios de revisión

Se valorarán los siguientes aspectos de cada contribución:

- Aspectos de redacción.
- Aspectos de formato APA 6:
 - Documento Microsoft Word.
 - Todo el cuerpo del trabajo deberá estar en Times New Roman 12, exceptuando las tablas y figuras, las cuales deberán estar en letra Arial 11.
 - No debe exceder las 30 cuartillas.
 - Tamaña carta.
 - Interlineado doble.
 - Márgenes de 2.5 cm. a cada lado.
 - Alineación justificada.
- Aspectos de metodología:
 - Delimitación, interés y alcance (que trascienda lo local) del problema de investigación.
 - Literatura científica pertinente discutida completa y adecuadamente.
 - Metodología adecuada para la investigación, bien desarrollada.
 - Calidad y presentación adecuada de los datos.
- Aspectos propios de la revista:
 - Se recibirán artículos únicamente en español.
 - Tablas y figuras se incluyen al final del texto.
 - Los autores deberán mandar el encabezado sugerido, es decir, título corto.

Página del título

- El título no debe de ser mayor que 12 palabras .
- Nombre completo del autor o los autores iniciando por el(los) nombre(s).
- Las adscripciones institucionales deben de reflejar la institución o instituciones donde se desarrolló el trabajo.
- La nota del autor deberá incluir la siguiente información: nombre completo (como desea que aparezcan en el artículo), afiliación o institución a la que pertenece, departamento, apoyo financiero, persona de contacto (nombre, departamento, universidad de afiliación, calle y número, colonia, código postal, ciudad, estado, país y correo electrónico).

NOTA: Si un autor no está afiliado a una institución, escriba la ciudad y el estado del mismo.

Ejemplo:

Nota del autor

Joel Francisco Rodríguez Campa, Departamento de Sociología, Universidad de Sonora; Guadalupe Preciado Arvizu, Departamento de Psicología, Universidad de Sonora.

Esta investigación fue subvencionada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, de la Universidad de Sonora (UNISON).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Joel Francisco Rodríguez Campa, Departamento de Sociología, UNISON, bulevar Agustín de Vildósola s/n, colonia Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora.

Dirección electrónica: jfcorodriguezc@sociales.uson.mx

Resumen

- Escrito en una hoja separada.
- Interlineado 1 (sencillo).
- Máximo 250 palabras.
- Redactado en español y en inglés.
- Palabras clave o frases breves (máximo cinco).

Párrafos y encabezados

- Cada párrafo debe ser más largo que una simple oración pero no tan largo como una página de escrito.
- Los contenidos de los encabezados reflejan precisamente la organización del documento.
- Entre el encabezado y el texto debe existir un espacio.
- Iniciar con sangría (7 espacios) cada párrafo.

Símbolos matemáticos y estadísticas

- Los símbolos matemáticos más comunes identificados en el texto se deben escribir en letras griegas y en cursivas.
- Se utilizan cursivas para todas las letras no griegas usadas como símbolos estadísticos para las variables algebraicas.

Información estadística

- La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o figuras.
- Cada una de las tablas (o figuras) debe ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Tabla n” (o “Figura n”). NOTA: Sin punto al final, sin negritas, sin cursivas e interlineado 2 (Doble). Únicamente el título de la tabla se encuentra en cursivas y debajo de la palabra “tabla n”, como se muestra a continuación, no lleva punto al final:

Tabla 1

Estadísticas univariadas y consistencia interna de las escalas de equidad y conductas pro-ecológicas

- NOTA: Cuando usted cite en el texto haciendo referencia a la tabla o la figura, debe decir: en la “tabla n”.
- Indique muy brevemente el contenido de dicha tabla (o figura).
- Las tablas y figuras deben venir acompañados de sus fuentes, de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos.

Referencias

- En orden alfabético al final del documento.
- Cada referencia debe estar citada en el texto, y cada cita del texto debe estar listada en la sección de referencias.

Citas de referencias en el texto.

Este método de citar por autor(a)-fecha (apellido y fecha de publicación), permite al lector localizar la fuente de información en orden alfabético, en la lista de referencias al final del trabajo.

A. Ejemplos para citar en el texto una obra por un autor(a):

1. Aragón (2014) comparó los tiempos de reacción...
2. En un estudio reciente sobre tiempos de reacción (Aragón, 2014)...
3. En 2014, Aragón comparó los tiempos de reacción...

Cuando el apellido del autor(a) forma parte de la narrativa (ejemplo 1), se incluye solamente el año de publicación del artículo entre paréntesis. En el ejemplo 2, el apellido y la fecha de publicación no forman parte de la narrativa del texto, por consiguiente ambos elementos se incluyen entre paréntesis, separados por una coma. Cuando la fecha y el apellido forman parte de la oración (ejemplo 3), no llevan paréntesis.

B. Obras con múltiples autores(as):

1. Cuando un trabajo tiene dos autores(as), se deben citar ambos cada vez que la referencia ocurre en el texto.
2. Cuando un trabajo tiene tres, cuatro o cinco autores(as), se cita a todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas posteriores del mismo trabajo se nombra el apellido del(a) primer(a) autor(a) seguido de la frase et al. y el año de publicación.

Ejemplo:

Bradley, Ramírez, Soo y Walsh (2013) encontraron que los pacientes... (primera vez que se cita en el texto).

Bradley et al. (2013) concluyeron que... (siguiente vez que se menciona en el texto).

3. Cuando una obra se compone de seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la frase et al. y el año de publicación, desde la primera vez que

aparece en el texto (en la lista de referencias, sin embargo, se reportan los apellidos de todos los autores).

4. En el caso de que se citen dos o más obras por diferentes autores(as) en una misma referencia, se escriben los apellidos y respectivos años de publicación separados por un punto y coma dentro de un mismo paréntesis.

Ejemplo:

En varias investigaciones (Miller & Mahoney, 2013; Ramírez, 2008; Reed, 2014) concluyeron que...

El apartado de referencias según el estilo APA 6, guarda una relación exacta con las citas que aparecen en el texto del trabajo.

Apartado de referencias.

Ejemplos de formatos básicos de referencia (tanto para libros publicados en español como en otro idioma):

- Un solo autor

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y proceso*. Buenos Aires: Paidós.

Autor, A. (Año de publicación). *Título del trabajo*. Localidad: Editorial.

- Dos o más autores

Kelley, L., & Narváez, A. (2006). *La crianza de un niño con hemofilia en América Latina*. Los Ángeles, Ca: Baxter Biocience.

Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (Año de publicación). *Título de la publicación*. Localidad: Editorial.

- Antología o compilación / libro editado / libro coordinado

Eagly, H., Beall, A., & Sternberg, R. (Eds.). (2004). *The psychology of gender*. New York: Guilford Publications.

Autor, A. A. (Comp.). (Año de publicación). *Título de la publicación*. Localidad: Editorial.

- Capítulo en libro compilado, coordinado o antología

Balcazar, F. E., Taylor, R. R., Kielhofner, G. W., Tamley, K., Benzinger, T., & Carlin, N. (2006). Participatory Action Research. General principles and a study with chronic health condition. En L. A. Jason, C. B. Keys, Y. Suárez-Balcazar, R. R. Taylor & M. I. Davis (Eds.), *Participatory community research* (pp. 17-35). Washington, DC: American Psychological Association.

Autor, A. A. (Año de publicación). Título del capítulo. En B. Editor (Ed.), *Título del libro* (pp. del capítulo). Localidad: Editorial.

- Artículo especializado

Corral-Verdugo, V., & de Queiroz, P. J. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5(1 y 2), 1-26.

Autor, A. A. (Año de publicación). Título del artículo. *Nombre de la revista*, Vol(Num), pp.

- Tesis de Licenciatura, Maestría o Doctorado no publicada
Góngora-Coronado, E. A. (2000). *El enfrentamiento de los problemas y el papel del control: Una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
Autor, A. A. (Año de obtención del grado). *Título del trabajo de grado* (Tesis de maestría no publicada). Universidad, Localidad.
- Publicaciones disponibles en internet basados en una fuente impresa
McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. [Versión electrónica]. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
Autor, A. A. & Autor, B.B. (Año de publicación). Título del artículo [Versión electrónica]. *Nombre de la revista, Volumen, páginas*.
- Publicaciones disponibles en internet no disponibles en una fuente impresa
Vallaeyes, F. (2006). *Marco teórico de responsabilidad social universitaria*. Recuperado de <http://www.iadb.org/etica/Documentos/III%20Dialogo>
Autor, A. A. (Fecha de publicación). *Título del documento*. Recuperado de <http://www.sitio.org/documento.html>
- Si el autor es una corporación o instituto, se utilizará el nombre completo seguido de sus siglas. Por ejemplo: Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS].
- Si se identifica al libro como anónimo, se pondrá la palabra Anónimo en la posición de autor
- Si no hay autor, se corre el título a la posición de autor, iniciando por la primera palabra significativa (no artículos, conjunciones ni preposiciones)
- Cuando el número de autores sea de ocho o más, se mencionan los primeros seis seguidos, añade después puntos suspensivos y agregue el nombre del último autor.
- Si no se cuenta con fecha de publicación se utilizan las siglas s.f.

Consortio de
Universidades
Mexicanas

UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Consortio de Universidades Mexicanas

