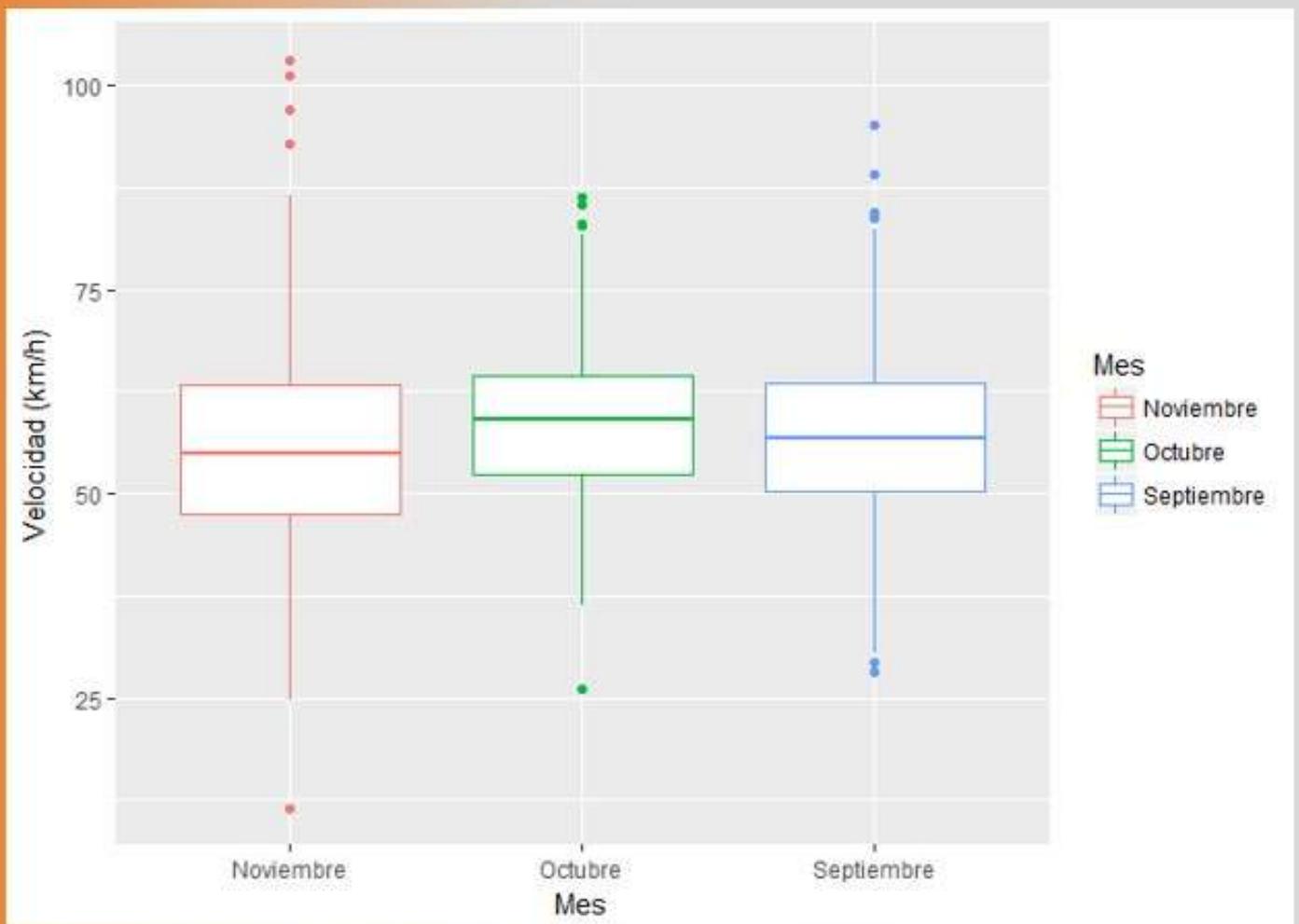


R P C C

Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales

Vol. 9 Núm. 1, Enero-Junio de 2018



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA de
TAMAULIPAS



CIDETAC
CENTRO DE INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO TECNOLÓGICO
APLICADO AL COMPORTAMIENTO

DIRECTORIO

ING. JOSÉ ANDRÉS SUÁREZ FERNÁNDEZ
Rector

DIRECTORIO DE LA FADYCS

DR. ENRIQUE GARCÍA MEJIA
Director de la FADYCS

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO
De la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales

EDITOR GENERAL

Ennio Héctor Carro Pérez

EDITORES

Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico Aplicado al Comportamiento de la
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

COLABORACIÓN DE REVISIÓN EDITORIAL

Jocelyn Pamela Castelán Félix

Oscar Eliezer Mendoza De Los Santos

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES, Volumen 9, Número 1, enero-junio 2018, es una publicación semestral de difusión científica, editada por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Sitio web: <http://www.revistapcc.uat.edu.mx>. Editor responsable: Dr. Ennio Héctor Carro Pérez. Centro Universitario Tampico, Madero, Boulevard Adolfo López Mateos esquina con Ave. Universidad s/n, C.P. 89138, Tampico, Tamaulipas, México; Edificio Administrativo, Primer piso, Teléfono (52) + 8332412000, Extensiones: 3768 y 3776. Reserva de Derechos de Uso Exclusivo (versión electrónica) No. 04-2022-082311241500-102, ISSN Electrónico: 2683-1813, todos ellos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). El contenido de los artículos y colaboraciones publicadas en esta revista son responsabilidad de cada autor. Se autoriza la reproducción total o parcial del material citando la fuente.
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
Centro Universitario Tampico-Madero.

ÍNDICE

Editorial

EDITORIAL DEL VOLUMEN 9 NÚMERO 1

Comité Editorial

1-2

Investigación empírica y análisis teórico

ESTUDIO SOBRE EL POSICIONAMIENTO Y LA VALIDACIÓN DEL ARTISTA EN EL ÁMBITO CULTURAL DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

Jesus Oliva Abarca

3-29

PREVALENCIA DE VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO EN UNA MUESTRA DE VARONES ADOLESCENTES MEXICANOS

Gloria Zamora-Damián, Salvador Alvidrez Villegas, Alazne Aizpitarte, José Luis Rojas-Solís

30-53

HOSTILIDAD, ENOJO Y AGRESIÓN: DIFERENCIAS FISIOLÓGICAS EN UNA MUESTRA DE MUJERES UNIVERSITARIAS DEL NORTE DE MÉXICO

Dora Isabel Lozano Ramírez, Miguel Angel Pacheco Favela, Lilia Susana Carmona García, Jesús Humberto Burciaga Robles

54-74

EVIDENCIAS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN UNA POBLACIÓN ESTUDIANTIL MEXICANA

Arturo Barraza Macías, Salvador Barraza Nevárez

75-99

AUTOCONCEPTO Y APOYO SOCIAL EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. UN ESTUDIO PREDICTIVO

Oscar Ulises Reynoso González, Juan Francisco Caldera Montes, Viviana De la Torre Trujillo, Alejandra Martínez Sánchez, Gregorio Alejandro Macías González

100-119

LA CAÍDA DE LOS REFERENTES EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO: ANÁLISIS DEL CONCEPTO UNARIO EN DANY ROBERT-DUFOUR

Israel Alejandro Romero Ramírez

120-138

EDITORIAL VOLUMEN 9 NÚMERO 1

EDITORIAL VOLUME 9 ISSUE 1

Se ha consolidado un nuevo número de la Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la U. A. C. J. S. y con ello, también, se sigue concretando la posibilidad de contribuir a la difusión del conocimiento científico en materia de comportamiento humano. En esta ocasión, los artículos que se presentan son en buena medida -según creemos-, una muestra de la diversidad de objetos de estudio, así como de perspectivas teóricas y metodológicas que caracterizan actualmente a las ciencias del comportamiento.

En primera instancia, en el artículo titulado *“Estudio sobre el posicionamiento y la validación del artista en el ámbito cultural de Nuevo León, México”* se examinan las condiciones sociales que determinan al artista como actor cultural, todo ello analizado desde un marco teórico propio de la Sociología del Arte y a través de una metodología cualitativa.

Desde abordajes metodológicos no experimentales y cuantitativos se nos presentan tres trabajos:

En *“Prevalencia de violencia en el noviazgo en una muestra de varones adolescentes mexicanos”*, se analiza la frecuencia en que los varones de una muestra ejercen y sufren violencia en sus relaciones de noviazgo; haciendo uso de estadística inferencial correlacional los autores estudian también las posibles asociaciones entre variables como la duración de la relación y la violencia perpetrada dentro de la misma. Interesados por las bases fisiológicas del comportamiento humano, los autores del trabajo *“Hostilidad, enojo y agresión: Diferencias fisiológicas en una muestra de mujeres universitarias del norte de México”* se dan a la tarea de analizar las diferencias ya mencionadas, haciendo uso de métodos no experimentales y análisis estadísticos inferenciales. Relacionado al ámbito educativo, el artículo *“Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato. Un estudio predictivo”* expone los hallazgos que los autores obtuvieron al analizar las distintas dimensiones del apoyo social y el papel de éstas en la predicción del autoconcepto, todo ello haciendo uso de un modelo de regresión lineal múltiple.

Dentro del campo de los desarrollos psicométricos, el artículo *“Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en una población estudiantil mexicana”* nos presenta los resultados de la evaluación de las

propiedades psicométricas de dicha escala, en una muestra de estudiantes de bachillerato, haciendo uso de herramientas estadístico-matemáticas como el análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

Finalmente, por medio de un extenso análisis teórico el autor del artículo *“La caída de los referentes en el mundo contemporáneo: análisis del concepto unario en Dany Robert-Dufour”* estudia el concepto de lo unario, como forma de locura, y su relación con la caída de los referentes tradicionales (Dios, el Estado y la Razón) que durante largo tiempo han organizado la vida subjetiva de los individuos.

Esperamos que esta breve descripción de los trabajos que conforman el número en cuestión resulte sugestiva para los lectores que se dispongan ahondar en él, así como para los futuros autores cuyo deseo sea contribuir en nuestra revista, que por definición es abierta a todos los esfuerzos científicos y reflexivos emprendidos desde la rica paleta de métodos y enfoques teóricos que se gestan en el área del comportamiento humano.

El Comité Editorial.

ESTUDIO SOBRE EL POSICIONAMIENTO Y LA VALIDACIÓN DEL ARTISTA EN EL ÁMBITO CULTURAL DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

STUDY ON POSITIONING AND VALIDATION OF ARTIST IN THE CULTURAL DOMAIN OF NUEVO LEÓN, MÉXICO

Oliva Abarca, Jesus¹

Resumen

En este trabajo se examinan las condiciones de posicionamiento y las estrategias que validan las actividades del artista como actor cultural en el campo artístico de Nuevo León, México. El diseño de la investigación fue descriptivo, y la metodología empleada fue cualitativa, recurriendo a la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación, con el propósito de obtener información relevante desde la perspectiva de los actores involucrados en el fenómeno a examinar; el tipo de muestra se basó en las opiniones y valoraciones de once expertos y la información recopilada se analizó por medio de la estructuración de los datos obtenidos en temas descriptivos. De entre los resultados de investigación obtenidos se pueden destacar, primero, el que una de las condiciones de posicionamiento del artista radica en su capacidad para desempeñar diferentes roles, tales como creador, promotor, o docente, y, segundo, que su validación como actor cultural depende de su participación en contextos institucionales, así como de circunstancias externas al campo artístico.

Palabras clave: actor cultural, campo artístico, campo de producción cultural, sociología del arte, sociología del reconocimiento

Abstract

In this paper, it will be examined the conditions of positioning and the strategies by which an individual is accredited as a cultural agent. This research focuses on the analysis of a specific cultural actor, the artist, and its incorporation and development in the artistic field of the Mexican state of Nuevo León. The research design chosen was descriptive, while qualitative methodology was the most accurate approach for this subject. To obtain pertinent data from the involved actors,

¹ Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Correo: JESUS.OLIVAABR@uanl.edu.mx

the semistructured interview was the research strategy chosen. The sample was constructed on the participation of eleven experts. The information obtained was analyzed by structuring the data collected in descriptive themes. From the results, it can be highlighted that, in order to gain a position inside the artistic field, an artist must be capable of fulfilling different roles, as creator, as a promoter, or as a professor. Also, his/her validation as a cultural agent will depend on his/her involvement in institutional contexts.

Keywords: artistic field, cultural agent, field of cultural production, sociology of art, sociology of recognition

Introducción

El arte se constituye por prácticas, normas y códigos regulados que le otorgan el estatus de sistema, es decir, como una estructura compleja en la que diversos elementos interactúan entre sí, estableciendo relaciones dinámicas. Precisamente el análisis de estas interacciones se ha convertido en el interés central de muchos estudiosos que ya no conciben el campo artístico como un reino separado de los otros dominios de las actividades humanas. Si bien, desde una óptica teórica, se reconoce la autonomía y la orientación autotélica del mundo del arte, de igual manera se insiste en la premisa de que los sistemas artísticos están estrechamente relacionados con ámbitos tales como la economía, la política y todas las demás esferas que constituyen las sociedades humanas. Así pues, los estudios sobre el arte ya no adoptan la concepción inmanentista tradicional, según la cual atributos como la belleza o la armonía eran rasgos inherentes a la obra de arte, y los artistas eran considerados como individuos excepcionalmente creativos. Hoy en día, los enfoques sociológicos del arte adquieren una mayor aceptación, dado que el principal interés de investigación lo constituyen los procesos de producción, distribución y recepción de las expresiones artísticas.

Aunado a lo anterior, son cada vez más los organismos e instituciones, así como los teóricos y analistas, que se suman a la idea de que la cultura es la

expresión más fidedigna del progreso y del desarrollo humano. Precisamente la UNESCO promueve una caracterización de la cultura como potencia transformadora con potencial para impulsar las economías locales y el bienestar social de todos los países (PNUD, 2014). Esta línea de pensamiento se apoya en el crecimiento del sector productivo de las industrias culturales y creativas, pertenecientes a los paradigmas económicos denominados como economía cultural y economía creativa respectivamente (O'Connor, 2010). Dado que muchos gobiernos han reconocido las actividades culturales y creativas como las bases de una nueva economía (PNUD, 2014), los discursos y concepciones respecto a las manifestaciones artísticas han cambiado, y por lo tanto, los artistas también han adaptado sus prácticas a las exigencias de los nuevos sistemas sociales, para así asegurar, o mantener, su posición en el campo artístico (Stallabras, 2004).

El propósito de esta investigación fue el de analizar las estrategias empleadas y los valores a realizar por los individuos cuya aspiración es posicionarse en el ámbito de las artes, y ser acreditados o reconocidos como agentes culturales, ya sea como artistas, promotores o gestores culturales, galeristas o como docentes orientados a la educación artística. Este estudio estuvo limitado a Nuevo León, estado localizado al noreste de México, concretamente a los municipios de Monterrey y San Pedro Garza García, y se orientó al sector cultural de las artes visuales. Junto con la ciudad de México y Guadalajara, Nuevo León es, tanto en términos culturales como económicos, una de las zonas geográficas más sobresalientes del país. Un objetivo secundario que debe ser mencionado es el de obtener un panorama del funcionamiento interno del campo artístico a través de las perspectivas y opiniones de sus propios actores.

Contexto del campo artístico neoleonés

La vida artística en el estado mexicano de Nuevo León ha estado ligada a la actividad de personas acaudaladas, cuyo interés en la cultura y las artes ha derivado en la creación de galerías, museos, centros culturales e instituciones educativas. Aunque ha habido iniciativas gubernamentales cuyo objetivo es promover la

producción cultural local, el presupuesto público se ha destinado con mayor frecuencia a la industria manufacturera. El alto grado de industrialización del estado ha dado por resultado que el desarrollo artístico y cultural ocupe un segundo plano en las políticas públicas. No obstante, se debe destacar el trabajo del Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León (CONARTE) y de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), ambas instituciones públicas consolidadas cuya prioridad es el desarrollo de nuevos talentos artísticos y la promoción y difusión de la cultura neoleonesa.

Además de los espacios culturales y educativos públicos, el ámbito artístico local incluye iniciativas privadas, fundadas y administradas por personas que cuentan con el capital necesario, e iniciativas culturales independientes, establecidas por jóvenes emprendedores con pocos o nulos recursos. La escena artística neoleonesa se conforma, entonces, por actores adscritos a diferentes ámbitos de actuación: por una parte, aquellos pertenecientes a instituciones públicas, por otra, los posicionados desde la iniciativa privada empresarial, y finalmente, quienes, independientemente de la orientación que posean, intervienen en la esfera artística de manera independiente, es decir, sin adscripción a organismos públicos o empresas privadas. Las relaciones, intercambios e interacciones simbólicas (Bourdieu, 2002) que estos tres tipos de actores establecen entre sí permite esbozar los modos de operación del campo artístico neoleonés. Para dar una visión más completa del campo artístico de Nuevo León, es pertinente realizar una somera revisión a sus instituciones más relevantes.

De la década de 1940 a 1960, fue mayor y más significativa la implicación de los empresarios locales en la vida cultural neoleonesa (Amores, 2007). Como resultado, se fundaron dos organizaciones que hasta el día de hoy perduran; la primera, la Sociedad Artística Tecnológico (SAT), se estableció con el apoyo del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), y de todos sus socios comerciales y de sus benefactores, y cuyo objetivo es el de la promoción de eventos artísticos a un público amplio. La segunda, Arte A.C., tenía por propósito original ofrecer cursos de dibujo y de pintura a toda persona interesada en el arte, y

realizar exposiciones gratuitas de talentos artísticos locales. Hoy en día, Arte A.C. es una institución cultural y educativa consolidada en la región.

Otro espacio cultural importante es el Centro Cultural Alfa, creado en los años 70, con el objetivo de atraer inversionistas y socios de negocios para los empresarios que lo fundaron; no obstante, cambió rápidamente su orientación comercial a la cultural, con exhibiciones de avances científicos y tecnológicos y funciones cinematográficas (Amores, 2007). Las acciones de los empresarios locales parecieron incentivar la participación del gobierno en la cultura, pues, en ese mismo período se creó la Dirección Estatal de Cultura, organismo financiado con presupuesto estatal cuyo objetivo era el de impulsar la vida artística y cultural del Estado (Rubio-Elosúa, 2000); cabe señalar que ésta fue predecesora y antecedente de CONARTE, la institución cultural más importante del estado.

Es pertinente mencionar que existen ejemplos de una alianza entre el gobierno y los intereses de los empresarios en la vida cultural del Estado (Nivón-Bolán y Villalobos-Audifred, 2006), los casos destacados de dicha colaboración son el Museo de Arte Contemporáneo (MARCO) y el Parque Fundidora. El primero, MARCO, mantiene numerosos convenios centrados en la educación artística con escuelas de nivel básico y con la Universidad Autónoma de Nuevo León; el Parque Fundidora, por su parte, alberga centros culturales públicos, tales como la Cineteca, el Centro de las Artes y la Escuela Adolfo Prieto. El panorama descrito hasta aquí evidencia la estrecha relación y las constantes interacciones entre los actores culturales adscritos a instituciones públicas y aquellos vinculados con centros culturales privados.

Bajo estas circunstancias, el campo producción cultural local pareciera estar dividido en dos facciones con ideologías aparentemente opuestas. Por un lado, el grupo integrado por trabajadores culturales pertenecientes a organismos gubernamentales y artistas independientes, cuyas actividades están enfocadas a la transformación social, al cumplimiento de valores culturales, y a la experimentación artística. Por otro lado, el bando formado por personas pudientes, quienes se orientan a la creación artística y a la comercialización de bienes y servicios

culturales (Stallabras, 2004). Dados los frecuentes recortes presupuestales a la cultura y las artes, ambas partes, pese a sus diferencias ideológicas, han tenido que buscar múltiples alternativas para sostener sus iniciativas. Ante esta situación, la autogestión se ha convertido en una competencia valiosa que debe adquirir toda persona que aspire a involucrarse en la escena cultural neoleonesa.

El campo artístico como sistema social

La investigación en torno a las artes se ha apoyado en múltiples perspectivas: desde la filosofía hasta la sociología y la psicología, e incluso la economía, los estudios sobre el arte han recurrido a estas disciplinas para intentar explicar los complejos procesos por medio de los cuales se valida el arte, cómo un individuo adquiere el estatus de artista y de qué manera un tipo de objetos son legitimados como bienes artísticos y/o culturales. En el caso específico del presente estudio, el enfoque sociológico fue el más adecuado, pues se requirió abordar el campo artístico como un sistema de jerarquías y estratificaciones (Alexander, 2000) en el que sus actores se desplazan e interactúan de diversas maneras. Además, la teoría del campo de Bourdieu es un referente teórico necesario para el análisis de los elementos, agentes y procesos que constituyen el espacio de las expresiones culturales; precisamente su noción de campo de la producción cultural permite una comprensión del dominio artístico o literario como campos en los cuales las relaciones e interacciones entre los actores involucrados dependerán de las posiciones que ocupen o tomen y de las formas en que legitimen sus actividades (Bourdieu, 2002).

La sociología del fenómeno artístico de Bourdieu constituye una respuesta, y una alternativa, a las teorías subjetivistas o inmanentistas sobre el arte; el concepto de campo formulado por Bourdieu concibe a las obras de arte no como objetos cuyo valor reside en propiedades metafísicas, sino como bienes que son validados por los intercambios y las relaciones que establecen entre sí artistas, intermediarios y público, así como del grado de competencia artística que cada agente posea, esto es, del dominio del código, o códigos, que rigen al sistema artístico (p. 72). En lo

que respecta específicamente a los actores de dicho sistema, o campo, Bourdieu señala que

las relaciones entre cada uno de los agentes del sistema y los agentes o las instituciones total o parcialmente externas al sistema, siempre están mediatizadas por las relaciones que se establecen en el seno mismo del sistema, es decir, en el interior del campo intelectual, y la competencia por la legitimidad cultural, cuya apuesta y, al menos en apariencia, cuyo árbitro, es el público, nunca se identifica completamente con la competencia por el éxito en el mercado (p. 15).

Tales relaciones por las cuales un individuo adquiere legitimidad cultural se pueden clasificar en tres tipos. La primera consiste en el reconocimiento que dan al artista otros agentes culturales, ya sea como colaboradores o incluso como competidores. La segunda es la validación otorgada por las élites culturales y las entidades culturales públicas y privadas. La tercera y última fase se refiere a las preferencias populares o masivas (p. 33-34). Estos vínculos se corresponden precisamente con los procesos de posicionamiento, de validación y de consagración del agente cultural como artista. En *Las reglas del arte* (1992), Bourdieu profundiza en la dialéctica del campo artístico y literario a través de un recorrido histórico que expone las condiciones económicas y políticas que contribuyen a la constitución del dominio artístico como ámbito que tiende a la autonomía, así como las operaciones predominantes en el campo artístico y las formas de interacción de los actores involucrados. Es necesario agregar que la teoría del campo cultural desarrollada por Bourdieu constituye uno de los referentes teóricos más importantes de esta investigación, además de que su aplicación no se restringe, en este estudio, sólo a los artistas, sino que contempla a los agentes culturales directamente imbricados en el campo artístico neoleonés, tales como galeristas, promotores y docentes.

La teoría del campo cultural de Bourdieu es la más socorrida en el estudio sociológico del arte, no obstante, existen otros planteamientos teóricos igualmente

pertinentes para examinar el funcionamiento social y la organización del sistema artístico, así como las actividades de sus actores. Precisamente una orientación teórica similar es la elaborada por Niklas Luhmann, cuyo punto de partida consiste en abordar el mundo del arte como un sistema social de objetos artificiales producidos a partir de la creatividad humana, es decir, obras de arte, cuya peculiaridad es establecer una realidad autotélica (Luhmann, 2005, p. 237). Desde este punto de vista, la función del arte es introducir una relación entre una realidad “real” y una ficticia para hacer patente los fallos y aciertos de las estructuras sociales, ya sea

imitando la realidad al hacer ver lo que no ofrece de por sí -por ejemplo sus formas esenciales, sus ideas, su perfección divina; criticándola en lo que no admite de buena gana: sus insuficiencias, su dominio de 'clases', su orientación exclusivamente comercial, o afirmándola gracias a la representación que se logra (y que se logra tan bien), que se vuelve un placer producir la obra de arte y contemplarla (p. 238).

Desde la perspectiva de Luhmann (2005), la propiedad mimética del arte no se orienta al objeto o sujeto imitado como tal, sino a la red de relaciones que éste mantiene con su entorno, con otros objetos y sujetos; en otras palabras, el arte funciona más como un sistema de representaciones sociales que como una forma de comprensión ontológica. A diferencia de otros teóricos del arte, Luhmann (2005) enfatiza que la conexión que el arte, como dispositivo cultural mimético, establece con la realidad es, posiblemente, su principal función: “se podría decir también que la función del arte es hacer que el mundo aparezca dentro del mundo” (p. 249).

Por su parte, el planteamiento de Dickie (2001) respecto de la dimensión social del arte se sustenta en la premisa de que éste es una práctica institucional que ha de producir artefactos estéticos, los cuales serán validados como obras de arte o serán rechazados y excluidos del ámbito artístico. El filósofo señala que cualquier teoría del arte implica evaluar la validez de las prácticas que se denominan

como artísticas (p. 98), por consiguiente, la obra de arte debe ser mostrada al mundo en general, y de manera particular, en un espacio donde pueda ser evaluada por cualquier persona involucrada en el mundo del arte (p. 107). Existe cierta similitud entre la tesis de Dickie y las ideas sostenidas por Benjamin en su célebre ensayo *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, al sostener que toda obra de arte posee dos valores, el de culto y el de exposición, y que es precisamente en función de éste último por medio del cual el arte se torna en un objeto, o grupo de objetos, accesibles al público generalizado (Benjamin, 2003).

Retornando a la noción de campo de producción cultural, Bourdieu afirmaba que éste está constituido por factores tanto internos como externos. Las teorías comentadas anteriormente confirman precisamente que la ponderación de la obra, la función del arte y el papel del artista como agente cultural están en función de los valores y prácticas de evaluación que se desarrollan dentro y fuera del campo. Cada proceso que atañe a la constitución del campo artístico cambia de acuerdo a los avances tecnológicos, a los cambios sociales y culturales que reorganizan nuestra vida cotidiana. En la actualidad, el ámbito artístico se reconfigura con mayor rapidez debido a la integración económica global conocida como globalización (Hartley et al., 2013) y a los nuevos modelos de producción y consumo cultural que son las industrias culturales (Throsby, 2008) o industrias creativas (Davies y Sigthorsson, 2013).

En este contexto, los artistas se convirtieron en una parte sustancial de lo que Florida (2012) ha llamado la clase creativa, una nueva clase compuesta por trabajadores intelectuales, personas que crean nuevas ideas, tecnología innovadora y contenido creativo. Estos trabajadores creativos asumen y promueven los valores generalmente atribuidos a los artistas, como la individualidad, la autoexpresión, la diversidad y la apertura (p. 56-58). Además de las cualidades mencionadas, los principales atributos que los agentes culturales deben poseer en el marco de la economía global son la creatividad y la tendencia a la innovación (Howkins, 2013), valores que caracterizan a la economía creativa, sector económico constituido por

las expresiones artísticas y culturales, el diseño, los medios de comunicación y el desarrollo y la investigación (p. 151).

Diversos estudiosos del fenómeno sostienen que las industrias culturales y creativas implican que la figura del artista se reafirma no sólo como un agente cultural sino también como un actor clave económico (Florida, 2012; Howkins, 2013). Para otros investigadores, antes que una revaloración del papel social del artista, se trata más bien de la estetización de la economía (O'Brien, 2014), lo que significa que el campo de producción cultural adopta un modelo organizacional semejante al del mundo empresarial (Davies y Sigthorsson, 2013). En este paradigma de la cultura y la creatividad como recursos para el desarrollo económico, los valores culturales y artísticos forman parte de un discurso universal en el que las obras y las prácticas se ponderan de acuerdo a criterios económicos (Guillory, 1994, p. 323). Los antecedentes de esta articulación entre valores estéticos, artísticos y culturales y estimaciones económicas datan, como señala Moulin (2012), de las décadas de los 70 y 80, época en la que los mercados locales comienzan una paulatina apertura internacional a la vez que los empresarios-galeristas y *marchands* fortalecen sus actividades a través de estrategias de control de la oferta-demanda artística (p. 38-39).

A pesar de que la dimensión económica de los bienes culturales es mayormente reconocida hoy en día, ello no resuelve el problema un problema de la valoración de los productos y procesos del campo cultural (Towse, 2010). La dificultad para definir y delimitar el valor cultural radica en que éste comprende e involucra cualidades estéticas, propiedades espirituales, factores sociales e históricos y rasgos simbólicos (Throsby, 2008). Además, el valor cultural no se concibe necesariamente como una propiedad inherente y atemporal perteneciente a un tipo especial de objetos y prácticas; antes bien, puede entenderse como un proceso en el que las evaluaciones sobre la validez de tal o cual objeto depende de las negociaciones llevadas a cabo entre los agentes involucrados (p. 45). De ello se puede inferir que existe una conexión recíproca entre la valoración de las prácticas y productos culturales y el posicionamiento de los agentes culturales al interior del

campo de la producción cultural, ya que las operaciones de evaluación influyen y son influenciadas al mismo tiempo por las posiciones de los actores en el campo.

El valor cultural, entonces, pudiera definirse como una operación de intercambios ya sea entre significados, expectativas e interpretaciones o entre cualidades culturales y posibilidades económicas (Groys, 2014). Así pues, la estructura y el funcionamiento de los sistemas artísticos, así como sus valores y prácticas, están influenciados no sólo por factores económicos, sino también políticos y sociales. A propósito de este tema, Maanen (2009) examina las bases operacionales del campo artístico precisamente desde la óptica social, económica y política. Desde el punto de vista de Maanen, la organización de cualquier sistema artístico depende de condiciones económicas específicas, que son los tipos de financiamiento para proyectos artísticos e iniciativas culturales (Maanen, 2009). Además, hay circunstancias políticas que se refieren al grado de libertad artística y cultural y al tipo de valores que promueven un régimen político (p. 228). Aunado a todo ello, cada expresión artística o cultural se desarrolla en un contexto de distribución en el que interactúan entidades y agentes directamente involucrados con la cultura y las artes, tales como artistas, promotores y gestores culturales, curadores, museos, galerías, universidades, etc. (p. 244).

Los planteamientos anteriormente comentados conducen a un enfoque según el cual el arte se concibe como un universo social en sí, constituido por actores, prácticas, instituciones, reglas, objetos y conceptos propios que se desarrollan de manera conjunta (Heinich, 2002). Si bien, como indican Heinich (2002) y García-Canclini (2014), y otros, la sociología del arte comienza explorando el lugar del arte en la sociedad, el interés de las investigaciones se orienta posteriormente a las interacciones entre arte y sociedad, hasta postular la idea de que el “arte es, entre otras, una forma de actividad social que posee sus características propias” (Heinich, 2002, p. 43), o, de acuerdo a García-Canclini (2014), es el resultado de las relaciones sociales entre artistas, intermediarios y públicos (p. 37). Un aporte valioso para este estudio, y que complementa el enfoque sociológico aquí expuesto, es el de Peist (2011), quien explora los mecanismos de

reconocimiento en el campo artístico a partir de la interacción entre artistas, coleccionistas, museos y críticos. De acuerdo a esta autora, el reconocimiento se produce en dos momentos, el primero consistente en la validación del artista por parte de sus pares, de la crítica, del mercado y del público (p. 316), y el segundo consiste en la institucionalización del artista, o lo que es lo mismo, la aceptación e incorporación de éste por parte de las instituciones (p. 323).

Si bien el marco teórico de este estudio se basó principalmente en la teoría del campo artístico de Bourdieu, es conveniente señalar que el análisis de Maanen sobre la organización y el funcionamiento social del ámbito artístico fue también un enfoque fundamental para esta investigación. La tesis de Bourdieu acerca del campo cultural como un espacio de relaciones y posiciones, así como sus ideas de los principios de jerarquización, fueron las bases teóricas principales para analizar el posicionamiento de los actores culturales en función de criterios autónomos y heterónomos (Bourdieu, 2002). De Maanen se retoma su examen de los factores que intervienen en los procesos de producción, distribución y recepción artística y/o cultural (Maanen, 2009), como apoyo para definir los procesos por los cuales un individuo determinado ingresa, se posiciona y es acreditado como un agente cultural.

Método

Para este estudio, se optó por un diseño de investigación descriptivo, para con ello identificar patrones que operan bajo ciertas circunstancias (Walliman, 2011); en este caso en específico, determinar los aspectos que intervienen en la validación y en el posicionamiento de los individuos involucrados como creadores en el campo artístico neoleonés. Dado que el enfoque cualitativo tiene por objetivo investigar los valores, actitudes y comportamientos que caracterizan situaciones sociales y formas organizacionales particulares (Álvarez-Gayou, 2012), es el enfoque más adecuado para el propósito de esta investigación, consistente en, como se ha señalado previamente, examinar qué factores validan el posicionamiento de un

agente cultural en el campo de la producción cultural en Nuevo León, México. La pregunta de investigación que se intentó responder fue la siguiente: ¿por qué medios se posiciona un individuo como agente cultural, y qué valores le caracterizan como tal, en el contexto artístico en Nuevo León? Las principales fuentes de información utilizadas para la resolución de esta interrogante fueron diversos estudios sobre el funcionamiento de los mundos del arte y la organización del ámbito cultural y la información recopilada a través de entrevistas semiestructuradas individuales con agentes culturales locales que poseen una trayectoria definida. Además, para la selección de éstos, se establecieron dos criterios centrados en el involucramiento activo de estos en la escena artística neoleonés.

Participantes

Los dos criterios para seleccionar a los entrevistados de la investigación fueron, primeramente, el de las actividades que los participantes potenciales han realizado a lo largo de sus vidas profesionales, ya sea en la creación de obras de arte, promoviendo eventos culturales, administrando instituciones culturales y/o educativas, o cumpliendo todas estas actividades de manera simultánea. El segundo criterio fue el de los años de experiencia de cada participante potencial, así como su grado de implicación en el campo local de la producción cultural. La experiencia promedio de cada entrevistado fue de 10 a 20 años; en cuanto al grado de participación, se tomó en cuenta el que éstos se desempeñen de forma ininterrumpida ya sea como artistas, promotores o gestores culturales, o como profesores de arte. Las características sociodemográficas de los participantes comprendían el nivel académico y su edad. Todos los posibles entrevistados debían tener un perfil muy específico que consistía en que posean una licenciatura como nivel mínimo de educación, o bien maestría o doctorado, como máximo nivel educativo. Por el grado académico y la experiencia requerida, la edad de cada posible participante debía ser de 35 años o mayores.

Cabe señalar que ambos criterios de selección se basan parcialmente en los formulados por Peist (2011) en su estudio sobre el reconocimiento en el ámbito de

las artes; además, los criterios empleados en este trabajo se sustentan de manera general en la propuesta de García-Canclini (2014) para el estudio sociológico del arte, y en particular, en un aspecto metodológico relevante al análisis de la estructura interna del campo artístico, que es el de las relaciones sociales de producción (p. 93), lo que atañe tanto a las prácticas de elaboración de mensajes artísticos (la creación de obras y actos o *performances* artísticas), así como a las formas en que los artistas interactúan entre sí (como formadores de otros artistas, como gestores de galerías o museos, o como promotores o críticos de otros creadores culturales) y al nivel en el que éstos se posicionan en el campo de producción cultural (p. 94).

Instrumento

La estrategia de investigación empleada fue la entrevista semiestructurada; este tipo de entrevista se centra principalmente en las percepciones y perspectivas del entrevistado, con el fin de obtener respuestas lo más amplias posibles para obtener información detallada sobre el fenómeno investigado (Bryman, 2012). Las entrevistas estuvieron compuestas por cinco preguntas abiertas, orientadas a examinar las opiniones y percepciones de los participantes acerca de los factores que validan las actividades de los agentes culturales; dichas preguntas se elaboraron siguiendo las recomendaciones señaladas por Corbetta (2007), atendiendo principalmente a la brevedad y sencillez de las interrogantes, a evitar términos ambiguos y/o palabras que pudieran suponer algún prejuicio o preconcepción respecto a las actividades de los participantes. En la Tabla 1 se expone la guía original de las preguntas empleadas en esta investigación. Durante las entrevistas, se alentó a los participantes de la investigación a agregar todos los comentarios necesarios para así obtener datos complementarios. Para el análisis de la información recabada a través de las entrevistas, se utilizó el método de codificación de patrones para reducir los datos a temas específicos en los que se identificaron ciertos patrones (Álvarez-Gayou, 2012). Los resultados obtenidos se organizaron en tres temas principales que se exponen en la siguiente sección.

Tabla 1.
Relación de preguntas empleadas en las entrevistas

Preguntas	
1	¿Qué influencias, movimientos o tendencias caracterizan tu producción artística?
2	¿Qué habilidades o aptitudes debe poseer todo artista para ser exitoso?
3	¿Qué medios son los más adecuados para dar a conocer el trabajo de un artista?
4	¿Qué tan fácil o difícil es integrarse a la escena artística en el estado?
5	¿De qué forma se valida el trabajo de un artista?

Es pertinente mencionar que hubo algunos problemas para llevar a cabo este estudio. En primer lugar, se convocó a quince agentes culturales en función de su implicación en el ámbito local de la producción cultural y su experiencia como artistas, promotores o docentes. De éstos, sólo once aceptaron ser entrevistados. Los otros cuatro no respondieron a la solicitud de colaborar con esta investigación. El segundo problema fue la delimitación del fenómeno examinado. Debido al número de entrevistados, fue necesario reformular las entrevistas para garantizar que los participantes de la investigación dieron respuestas más detalladas y, en consecuencia, obtener suficiente información para una comprensión profunda de las condiciones y valores por los que un agente cultural se posiciona y acredita dentro del campo de la producción cultural del estado de Nuevo León, México.

El replanteamiento de las preguntas, como se muestra en la Tabla 2, se basó principalmente en corregir las interrogantes que se prestaran a equívocos, como en el caso de la pregunta número 2, en la que el concepto de éxito puede referirse al comercial o económico, al cultural, al social, etc.; así mismo, se optó por explicitar y aclarar lo mejor posible cada uno de los temas a los que aluden las preguntas, como en el caso de la número 5, que en su primera versión, presentaba de una manera muy vaga e imprecisa la noción de valoración, dando cabida a concepciones subjetivas referentes al artista (si es una persona agradable o desagradable,

oportunista o talentoso, etc.), mientras que el concepto planteado en este estudio se refiere específicamente a la percepción, positiva o negativa, sobre el quehacer artístico de tal o cual agente cultural.

Tabla 2.

Relación de preguntas reformuladas empleadas en las entrevistas

Preguntas (reformuladas)	
1	¿Consideras que adherirse a alguna tendencia, movimiento o escuela artística-estética garantiza el ingreso a la escena artística neoleonesa?
2	¿Qué habilidades, aptitudes y/o conocimientos requiere un artista para dar a conocer su trabajo?
3	¿A través de qué canales puede un artista validar o legitimar sus actividades creativas?
4	¿Qué tan fácil o difícil es integrarse a la escena artística en el estado?
5	¿Qué factores intervienen en la valoración positiva o negativa del trabajo de un artista?

Procedimiento

La presente investigación se planteó describir qué factores y valores acreditan a un creador artístico, promotor cultural o docente de las artes, como un agente cultural en un ámbito local de producción cultural. El análisis general de todos los datos compilados se realizó confrontando las teorías sobre la constitución del mundo del arte y los modelos estructurales de la cultura con la información proporcionada por los entrevistados. El análisis de las percepciones y experiencias de once agentes culturales reconocidos permitió obtener información sobre las formas de posicionamiento y los valores que se deben realizar dentro de un campo local de producción cultural. La investigación se centró en Nuevo León, específicamente en Monterrey y San Pedro Garza García, municipios con una mayor oferta cultural y con una tradición consolidada de liderazgo económico en el estado.

Como se mencionó en la metodología, los criterios de selección de participantes fueron las actividades que realizan en el campo cultural, sea en la creación artística, la promoción cultural o la docencia de las artes, así como su trayectoria profesional. Cabe reiterar que, de los quince agentes culturales convocados para participar en la investigación, sólo once accedieron a ser entrevistados. Es necesario indicar que, de los once participantes, cuatro se desempeñan como artistas a la vez que como profesores, tres son artistas, profesores y promotores, dos son promotores y profesores, y los últimos dos son artistas, galeristas y promotores también. Todos los participantes de la investigación cuentan con una experiencia en el campo de diez a veinte años y cada uno de ellos se desempeña activamente en la producción artística, la promoción cultural y la gestión, la enseñanza de las artes y la investigación artística.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir del análisis permiten construir una visión general del funcionamiento interno del campo local de producción cultural, con base en las opiniones, el conocimiento y la implicación directa de los agentes culturales entrevistados. Los resultados se clasificaron en los siguientes rubros o temas: a) condiciones que determinan el posicionamiento en el campo local de la producción cultural y que pueden estar relacionados ya sea con el ámbito de la producción o con el de la distribución; b) los instrumentos y factores que validan el trabajo cultural, tales como la crítica especializada, los espacios y eventos institucionalizados, o el éxito en el mercado; y c) las percepciones de los entrevistados sobre la apertura e inclusión del campo local de la producción cultural.

Condiciones de posicionamiento

De acuerdo a las respuestas brindadas por los participantes de la investigación, hay dos clases principales de circunstancias que definen la inclusión de una persona que está dispuesta a pertenecer a la escena cultural local. En primer lugar, factores tales como los valores estéticos dominantes o la adhesión estilística a cierto movimiento artístico o escuela filosófica. En segundo lugar, las relacionadas con el ámbito de la distribución cultural, que incluye habilidades como la autogestión y autopromoción, y el trabajo colaborativo.

En relación con esto, ocho de los once entrevistados afirmaron que los valores estéticos son los factores más importantes que influyen en el posicionamiento en el campo local de la producción cultural. Los otros tres señalaron que todas las habilidades referidas al ámbito de la distribución son las que posibilitan que un artista se posicione en la escena cultural neoleonés. No obstante, todos los participantes de la investigación complementaron posteriormente sus respuestas argumentando que existe una influencia recíproca entre los valores estéticos que determinan la producción artística y las competencias

de autogestión y autopromoción, que posibilitan la distribución de las obras artísticas. Desde el punto de vista de los participantes, una elección estilística o los valores expresados en una obra de arte influyen y son influenciados por la capacidad de autogestión del actor cultural o por su pericia en la promoción de una obra o evento cultural particular. La Tabla 3 sintetiza las respuestas de acuerdo a los conceptos prioritarios señalados por los participantes.

Tabla 3.

Relación de respuestas por conceptos predominantes del tema 1

Pregunta	Respuesta (conceptos)	Frecuencia
¿Consideras que adherirse a alguna tendencia, movimiento o escuela artística-estética garantiza el ingreso a la escena artística neoleonesa?	Adhesión a ideas, tendencias y valores estéticos	8/11
¿Qué habilidades, aptitudes y/o conocimientos requiere un artista para dar a conocer su trabajo?	Contactos, relaciones con personajes clave del campo artístico	3/11
	Autogestión, autopromoción y trabajo colaborativo	11/11

Estrategias de validación del actor cultural

Según las respuestas de los entrevistados, hay tres medios o canales principales que ratifican las actividades de un agente cultural que aspira: la crítica especializada, participación y presencia en espacios y eventos institucionalizados y el éxito en el mercado artístico y cultural. Cinco de los once participantes declararon que la forma más efectiva de validar el trabajo de un artista, un promotor o gestor cultural o un educador artístico son los ensayos críticos o las reseñas especializadas sobre su trabajo; otros cinco de los entrevistados consideran que lo que valida el trabajo de un agente cultural es su participación en eventos avalados por una

institución cultural, tales como museos, galerías o centros culturales. Sólo un participante señaló que el éxito comercial era el medio adecuado para “medir” y legitimar el trabajo de un actor cultural. La Tabla 4 presenta la relación de respuestas de los entrevistados.

Es pertinente sintetizar los comentarios adicionales de los participantes de la investigación sobre este tema en específico. Todos los entrevistados indicaron que existen factores o circunstancias externas, así como otros mecanismos internos que intervienen en la organización del campo local de producción cultural, influyendo así tanto en el posicionamiento como en la acreditación de los artistas. Las circunstancias externas se refieren a cuestiones políticas, específicamente a la transición de un régimen a otro, con las consecuencias que ello conlleva: la cancelación de ciertas políticas públicas sobre el desarrollo cultural y la implementación de otras diseñadas por los funcionarios del régimen actual; los recortes al presupuesto público y la escasez de subsidios y apoyos a las artes y la cultura. Otra dinámica interna que también influye en el posicionamiento y la validación de los agentes culturales, según consenso de los entrevistados, son las asimetrías entre los discursos artísticos y las competencias estéticas de las audiencias.

Tabla 4.

Relación de respuestas por conceptos predominantes del tema 2

Pregunta	Respuesta (conceptos)	Frecuencia
¿A través de qué canales puede un artista validar o legitimar sus actividades creativas?	Ensayos críticos, reseñas especializadas	5/11
	Participación en eventos institucionales	5/11
	Éxito comercial	1/11

El campo artístico desde la óptica de sus actores

En lo que respecta a las percepciones y opiniones de los participantes en torno a la apertura e inclusión de la escena cultural local, es decir, la facilidad o dificultad con la que un artista novel se integra al ámbito artístico regional, siete de los entrevistados opinaron que, en su estado actual, el campo local de la producción cultural es una esfera más democrática e inclusiva. Los otros cuatro participantes de la investigación consideraron que posicionarse y ser acreditado como agente cultural es un proceso muy difícil y depende en parte de circunstancias extrínsecas al ámbito artístico y cultural neoleonés.

Los entrevistados que afirmaron que existe una mayor apertura e inclusión en la escena cultural local también indicaron que el posicionamiento y la acreditación depende de factores tales como el poder elaborar un discurso artístico propio, de la disposición para colaborar con otros artistas, educadores de arte, promotores y gestores culturales, y el poseer habilidades de autopromoción y autogestión. Los participantes que aseguraron que la inclusión y validación en el campo local de la producción cultural es sumamente problemática agregaron que existen también factores externos que obstruyen el posicionamiento y la acreditación de artistas emergentes o nóveles, reiterando circunstancias tales como los recortes y la centralización de los fondos y recursos públicos que usualmente se destinaban al arte y la cultural, la falta de apoyo al desarrollo artístico y cultural y la interacción irregular entre actores culturales y las audiencias (véase Tabla 5).

Tabla 5.

Relación de respuestas por conceptos predominantes del tema 3

Pregunta	Respuesta (conceptos)	Frecuencia
¿Qué tan fácil o difícil es integrarse a la escena artística en el estado?	Mayor facilidad de inclusión; mayor democratización de la esfera artística local	7/11
	Mayor dificultad de integración a la esfera artística local	4/11
¿Qué factores intervienen en la valoración positiva o negativa del trabajo de un artista?	Factores intrínsecos: elaboración de un discurso artístico propio; disposición para colaborar con otros artistas, educadores de arte, promotores y gestores culturales; habilidades de autopromoción y autogestión	7/11
	Factores extrínsecos: recortes y centralización de fondos y recursos públicos destinados al arte y la cultural; falta de apoyo al desarrollo artístico y cultural; interacción irregular entre actores culturales y las audiencias	4/11

Discusión

Los resultados descritos anteriormente permiten inferir qué aptitudes y características ha de poseer un agente cultural para integrarse a la escena cultural específica del estado de Nuevo León, México. La capacidad para cumplir con varias actividades es uno de los atributos deseables de un artista en la actualidad: tiene que ser capaz de crear obras de arte, así como de promover y gestionar sus propias actividades, y también de elaborar un discurso crítico sobre su propio trabajo. En

otras palabras, el agente cultural debe ser creador, promotor y crítico de su propio trabajo.

Una posible explicación para este fenómeno sería que, usualmente, los galeristas, promotores y críticos son mediadores entre el arte y el público, por lo que pueden influir en la valoración económica de la obra de arte, en los canales de su distribución, así como en su recepción y percepción. Sin embargo, estos intermediarios pertenecen al dominio de la distribución del mundo del arte (Maanen, 2009), lo que significa que no están directamente involucrados en la creación de bienes culturales y artísticos. Así pues, en la búsqueda de la autonomía y la autosuficiencia, así como para acortar la distancia entre el arte y el público, los creadores culturales asumieron las funciones de promoción, gestión y pensamiento crítico.

Los resultados también apuntan a la existencia de tres discursos predominantes sobre el posicionamiento y legitimación de los agentes culturales en el estado. El primero se refiere a su participación en eventos y espacios institucionalizados, el segundo es el reconocimiento académico que pueden lograr a través de sus actividades y el tercero alude a su éxito en el mercado (Stallabras, 2004). Según la investigación, hay una mayor adhesión a la validación institucional y una cohesión mínima a los logros económicos. Sin embargo, los agentes culturales que se adhieren al discurso institucional pertenecen a esos mismos organismos culturales públicos, es decir, ya se encuentran posicionados en el campo de la producción cultural, y son reconocidos en el medio cultural como artistas, promotores o gestores. Es pertinente señalar que todos los entrevistados son conscientes de la asunción de un modelo corporativo por instituciones culturales públicas y privadas (Stallabras, 2004). Este cambio afecta radicalmente las oportunidades de financiamiento del desarrollo artístico (Maanen, 2009) y, en consecuencia, las posibilidades de artistas que aspiran a insertarse dentro del ámbito cultural y ser acreditados por sus pares consolidados.

Además, y debido a la escasez de financiamiento público para las artes y la cultura, los actores culturales noveles deben financiar sus actividades recurriendo

al apoyo familiar, al patrocinio privado o a trabajos por encargos o eventuales (Maanen, 2009). Además de lo económico, hay aspectos políticos que influyen en la producción y distribución cultural. La libertad artística y cultural, así como los valores que los agentes culturales deben realizar, dependerán de la orientación de las políticas públicas. Además, de acuerdo con los principios de legitimidad propuestos por Bourdieu (2002), hay un proceso que todos los agentes culturales deben completar. En primer lugar, deben ser reconocidos por otros agentes culturales (principio específico de legitimidad), lo que significa que han ingresado y se han posicionado en el campo de la producción cultural. En segundo lugar, deben obtener la aprobación de las autoridades institucionales, tales como museos o universidades (principio institucional de legitimidad), de esta manera, se les acredita como agentes culturales. Por último, si son reconocidos por el público masivo, si llegan a ser “popularizarse”, habrán alcanzado la consagración resultado de la elección de los consumidores ordinarios (Bourdieu, 2002).

Conclusiones

Una de las problemáticas recurrentes en el campo artístico neoleonés es la de la creación de públicos y consumidores, cuestión que ha ocupado, y preocupado, a artistas, promotores, gestores y educadores y cuyas consecuencias más arraigadas en la sociedad neoleonesa abarcan desde la representación negativa del artista como un sujeto destinado a la precariedad y al pluriempleo (Throsby, 2008) hasta la dificultad para profesionalizar las actividades artísticas, o lo que es lo mismo, el incorporar a los creadores al mercado laboral de una manera equitativa y en condiciones de igualdad con respecto a otras profesiones (O'Connor, 2010). Las posibles causas de esta problemática son el hermetismo y la centralización del ámbito artístico, según lo señalado en las respuestas de los participantes de este estudio, así como los recortes frecuentes al presupuesto destinado a la cultura, área que, dentro de los retos nacionales, no se considera prioritaria.

El propósito de este estudio fue el de proporcionar una visión, aunque general, del funcionamiento de un campo local de producción cultural a través de las relaciones y dinámicas de sus propios actores. A través del análisis de los aspectos y factores que posibilitan la acreditación como agente cultural, puede señalarse que las circunstancias económicas y políticas tienen un impacto directo tanto en la organización de la escena cultural neoleonesa, así como en las interacciones que establecen sus actores. La distinción entre el ámbito de la producción cultural y el contexto de la distribución cultural, sustentada en las premisas de Maanen (2009), permitió comprender por qué un agente cultural a menudo es creador, promotor, gestor y crítico al mismo tiempo. Por otra parte, las tesis de Bourdieu fueron esenciales para el discernimiento de la lógica y los procesos del campo de la producción cultural. Aunque esta investigación se limitó al estado de Nuevo León, su alcance pudiera ampliarse para conocer las condiciones específicas de la escena cultural de otros estados de la república.

Referencias

- Alexander, J. C. (2000). *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*. Barcelona: Anthropos.
- Álvarez-Gayou, Jurgenson, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Amores, J. E. (2007). Monterrey: una cultura propia. En Ortega Ridauro, Isabel (coord.). *Nuevo León en el siglo XX. Del Segundo auge industrial a la crisis de 1982*. Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León. 73-107.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca.
- Bourdieu, P. (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Tucumán: Montessor.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Davies, R. y Sigthorsson, G. (2013). *Introducing the Creative Industries. From Theory to Practice*. California: Sage Publications.
- Dickie, G. (2001). *Art and Value*. California: Blackwell Publishers Inc.
- Florida, R. (2012). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
- García-Canclini, N. (2014). *La producción simbólica. Teoría y método en sociología del arte*. México: Siglo XXI.
- Guillory, J. (1994). *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Groys, B. (2014). *On the New*. New York: Verso.
- Hartley, J. et al (2013). *Key Concepts in Creative Industries*. California: Sage Publications.
- Heinich, N. (2002). *Sociología del arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Howkins, J. (2013). *The Creative Economy. How People Make Money from Ideas*. London: Penguin Books.
- Luhmann, N. (2005). *El arte de la sociedad*. México: Herder.
- Maanen, H. (2009). *How to Study Art Worlds. On the Societal Functioning of Aesthetic Values*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Moulin, R. (2012). *El mercado del arte*. Buenos Aires: la marca editora.
- Nivón-Bolán, E. y Villalobos-Audifred, H. (2006). Perfil metropolitano del consumo cultural. Los casos de Guadalajara, Monterrey y el Distrito Federal. En Arizpe, L. (coord.). *Retos Culturales de México frente a la globalización*, México: Miguel Ángel Porrúa. 535-559.

- O'Brien, D. (2014). *Cultural Policy. Management, Value and Modernity in the Creative Industries*. New York: Routledge.
- O'Connor, J. (2010). *The Cultural and Creative Industries: A Literature Review*. London: Creative, Culture and Education.
- Peist, N. (2011). *Éxito y arte moderno. Trayectorias artísticas y proceso de reconocimiento*. Madrid: Abada.
- PNUD (2014). *Informe sobre la economía creativa*. México: UNESCO. Recuperado el 7 de septiembre en: <http://www.unesco.org/culture/pdf/creative-economy-report-2013-es.pdf>.
- Rubio-Elosúa, E. (2000). De promotores, instituciones y políticas culturales. En Moysén, X. (ed). *Artes Plásticas de Nuevo León. 100 años de historia, siglo XX*. Monterrey: Museo de Monterrey. 155-196.
- Stallabras, J. (2004). *Art Incorporated. The Story of Contemporary Art*. New York: Oxford University Press.
- Throsby, D. (2008). *Economía y cultura*. México: CONACULTA.
- Towse, R. (2010). *A Textbook of Cultural Economics*. New York: Cambridge University Press.
- Walliman, N. (2011). *Research Methods. The Basics*. New York: Routledge.

**PREVALENCIA DE VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO EN UNA MUESTRA DE
VARONES ADOLESCENTES MEXICANOS**
**PREVALENCE OF DATING VIOLENCE IN A SAMPLE OF MEXICAN ADOLESCENT
MALES**

**Zamora-Damián, Gloria¹; Alvidrez Villegas, Salvador²; Aizpitarte, Alazne³ y
Rojas-Solís, José Luis^{4,*}**

Resumen

Estudios recientes sobre violencia en el noviazgo han sugerido que ambos sexos pueden ser agresores o receptores de violencia. Por ello este estudio explora la frecuencia con que 295 varones, con edades entre 15 y 18 años, ejercen y sufren violencia en sus relaciones de noviazgo. Se aplicó la escala *Violence in Adolescents' Dating Relationships Inventory* que indicó mayor frecuencia de respuesta en la violencia sufrida de control y aislamiento en comparación con la violencia verbal, física y sexual. Se halló asociación significativa positiva entre la duración de la relación y la satisfacción con la misma, y entre la perpetración y victimización de conductas de control y aislamiento; también se encontró una correlación negativa entre la satisfacción de la relación y la violencia sufrida directa severa. Los resultados sugieren una posible bidireccionalidad de la violencia en el noviazgo. Por otro lado, mayores niveles satisfacción de la relación se asocian a menores niveles de violencia. Se discuten los resultados desde una perspectiva relacional e inclusiva de género.

Palabras clave: *Violencia en el noviazgo, Satisfacción de la relación, Adolescentes, Mexicanos.*

Abstract

Some recent studies on dating violence have suggested that both sexes can be aggressors or recipients of violence. Therefore, this research explores the frequency with which 295 males, aged between 15 and 18, exercise and suffer violence in their dating relationships. It was used the

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

² Universidad de Monterrey, México

³ Universidad de California, Davis, Estados Unidos de América y Universidad del País Vasco, UPV/EHU, España.

⁴ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

*Autor de contacto: jlrojassolis@gmail.com

Violence in Adolescents' Dating Relationships Inventory which points out a greater frequency of responses in the violence suffered about control and isolation compared to the rest of the verbal, physical and sexual behaviors. There was a significant positive association between the duration of the relationship and relationship satisfaction, and between the perpetration and victimization of control and isolation behaviors. There was a negative correlation between the satisfaction of the relationship and the suffered severe direct violence. The results suggest a possible bidirectionality of dating violence. On the other hand, higher satisfaction levels of the relationship are associated with lower levels of violence. The results are discussed from a relational and inclusive gender perspective.

Key words: *Dating violence, Relationship satisfaction, Teenagers, Mexican.*

Introducción

En la adolescencia ocurren cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, en donde las primeras relaciones románticas son un campo de entrenamiento caracterizado por nuevas relaciones a nivel íntimo y sexual (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009). Dichos vínculos pueden caracterizarse por el entendimiento mutuo, diálogo, respeto y autonomía de cada uno de los miembros, o por el contrario, pueden establecerse relaciones basadas en la falta de comprensión y respeto, conflicto y comportamientos coercitivos y controladores, lo cual supone un gran riesgo presente y futuro para la salud psicológica y física de los y las adolescentes (Rosabal, Romero, Gaquín y Hernández, 2015).

En ese sentido la violencia en las relaciones de pareja ha captado especial interés para diversos profesionales al considerarse un problema de salud pública (Heredia, Oliva y González, 2013) por sus efectos perjudiciales (Pulido, Salas y Serrano, 2012) donde el marco de análisis más utilizado es el de violencia en parejas adultas y casadas (Castro y Casique, 2010; Viejo, 2014).

No obstante, es preciso señalar que existen múltiples factores asociados a la violencia en las relaciones de pareja, por ejemplo, el sexo, la edad, el lugar de procedencia, la estructura familiar, el nivel socioeconómico, el nivel educativo, los roles tradicionales de género, la duración de la relación, entre otros (Puente-Martínez, Ubilllos-Landa, Echeburúa y Páez-Rovira, 2016; Rey, 2008; Rubio-Garay, Carrasco, Amor y López-González, 2015; Valdivia y González, 2014). Sin

detrimento de lo anterior, el conflicto mutuo puede estar asociado a otro tipo de factores más de tipo relacional o a las características mismas de la relación de pareja, así como la ausencia de satisfacción o valoración de la relación, lo cual se asocia al grado en que los miembros de la pareja muestran intimidad, afecto y apoyo mutuo (Armenta, Sánchez-Aragón y Díaz, 2014; Becerra, Roldán y Flores, 2012). Así puede entenderse que las parejas que poseen una alta calidad relacional y presentan bienestar, satisfacción y compromiso muestren menores niveles de violencia (Martínez-Álvarez, Fuertes-Martín, Orgaz-Baz, Vicario-Molina y González-Ortega, 2014).

A medida que avanzan en la adolescencia, las relaciones sentimentales suelen ser más duraderas, adquieren mayor intimidad y mayor grado de importancia, convirtiéndose así en puerto de refugio y apoyo (Sánchez, Ortega F. J., Ortega y Viejo, 2008). Sin embargo, hay muchos aspectos evolutivos y generacionales de dichas relaciones que no las hace comparables a las relaciones de pareja de adultos que se encuentran casados o conviviendo, así como las responsabilidades compartidas, el nivel de compromiso, la duración de la relación, los estilos relacionales y las vías de comunicación. Por ejemplo, los adolescentes de esta generación hacen gran uso de las nuevas tecnologías para relacionarse y comunicarse con sus parejas sentimentales (Aizpitarte et al., 2017). Este y otros aspectos diferenciales de corte generacional y evolutivo hacen que la violencia en parejas adolescentes y jóvenes se convierta en una línea de investigación que adquiere entidad propia denominada como violencia en el noviazgo o *dating violence*, en la literatura científica en inglés (Alegría y Rodríguez, 2015; Cortés-Ayala et al., 2015; Flores, Juárez y Vidaña, 2015; Peña et al., 2013; Rodríguez, 2015).

El primer estudio que dio a la violencia de noviazgo en la adolescencia su entidad propia (diferenciada de la violencia de pareja adulta) fue realizado por Makepeace (1981, citado en Peña et al., 2013). A partir de esta publicación la población adolescente ha sido un contexto abierto a investigaciones relacionados a la violencia en el noviazgo. Este concepto puede entenderse como cualquier acción,

ya sea en persona o virtualmente, de naturaleza psicológica, física o sexual así como de acoso que se comete hacia una persona con la que anteriormente hubo o actualmente se tiene una relación afectiva de pareja (Centers for Disease Control and Prevention, 2014).

Así es como hoy en día, las parejas jóvenes se han convertido en el centro de atención de numerosas investigaciones desde la perspectiva de la violencia por sus consecuencias psicológicas, emocionales y/o físicas en las víctimas (Cortés-Ayala et al., 2015; Hernández et al., 2016). Aunque el estudio de la violencia en el noviazgo abarca la de carácter psicológico, físico y/o sexual (Cortés-Ayala et al., 2015), es precisamente la primera de éstas la más frecuente en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes (Viejo, Monks, Sánchez y Ortega-Ruiz, 2015). Dentro de la misma, hay conductas que tienen como objetivo controlar y aislar a la pareja y otros de carácter psicológico como agresiones verbales, tales como insultos, humillaciones y amenazas verbales al otro miembro de la pareja (Blázquez, Moreno y García-Baamonde, 2011; Flores et al., 2015; Guzmán-González, García, Sandoval, Vásquez y Villagrán, 2014; Olvera, Arias y Amador, 2012; Valdivia y González, 2014).

Por otro lado, se encuentra la violencia física que se caracteriza por dañar la integridad física del otro miembro de la pareja a través de golpes, cachetadas, etc. (Rey-Anaconda, 2009); y, por último, la violencia sexual definida como todo acto sexual forzado o indeseado que se usa para manipular o presionar al otro sin su consentimiento (Poó y Vizcarra, 2008).

En sus inicios, la perspectiva que sustentó estos estudios planteaba la violencia como el desequilibrio de poder entre un agresor y una víctima que generalmente se trataban de un hombre y una mujer (Puentes-Martínez et al., 2016; Rubio-Garay, López-González, Saúl y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2012). Desde esta postura, se sostiene que el hombre es quien ejerce la conducta violenta mientras que la mujer es la que recibe el acto violento, manteniendo así una imagen sobre el sexo masculino como sujeto activo y el sexo femenino como sujeto pasivo ante un acto conflictivo en la pareja. Sin embargo, investigaciones recientes han ido

señalando el carácter bidireccional de las conductas violentas donde tanto hombres como mujeres pueden ser agresores y receptores de dicha violencia, incluso, simultáneamente (Alegría y Rodríguez, 2017; Peña et al., 2013; Rey-Anacona, 2013; Rodríguez, 2015). Basándonos en esta bidireccionalidad, se puede hipotetizar que tanto la violencia psicológica, como la física y la sexual pueden ser perpetradas por ambos sexos (Arbach, Nguyen-Vo y Bobbio, 2015; Flores et al., 2015, Poó y Vizcarra, 2008; Rey-Anacona, 2013; Rodríguez, 2015). Cabe mencionar que la violencia de tipo sexual es más sufrida por las mujeres en comparación con los varones (Cortés-Ayala et al., 2015).

El reconocimiento de esta perspectiva bidireccional es relativamente reciente en México, por lo que la mayoría de los datos respecto de la violencia sufrida por ambos sexos provienen de investigaciones internacionales. Tal es el caso del estudio realizado por Díaz-Aguado y Martínez (2015) donde en una muestra de 4147 varones de entre 14 y 18 años, hallaron una notable relación entre ser agresor y víctima. Por otro lado, Rutter, Weatherill, Taft, y Orazem (2012 citado en Jennings et al., 2017), con una muestra de 200 adolescentes con edades entre 18 y 23 años, encontraron que los dos sexos sufren violencia en las relaciones de pareja. En México, destaca la Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo (ENVINOV) (Instituto Mexicano de la Juventud, 2008) en la que los datos de una muestra nacional representativa revelaron que el 76% del total de la muestra manifestó haber sido víctima de violencia psicológica; el 15% de violencia física; y el 16.5% de las jóvenes de violencia sexual, enfatizando así la gravedad del problema. Desarrollando esa línea de investigación, Heredia et al. (2013) realizaron un estudio con una población de 134 varones y 120 mujeres de la ciudad de Veracruz, con edades entre 15 y 19 años, en donde hallaron la existencia de conductas violentas de mujeres hacia los hombres, sobre todo de tipo psicológico, mientras que una investigación reciente de corte transcultural también apuntó al carácter bidireccional de la violencia en el noviazgo en jóvenes, ya que los grupos de adolescentes de tres países (México, Guatemala y España) obtuvieron correlaciones de entre moderadas a altas entre la violencia sufrida y la violencia

cometida (Aizpitarte et al., 2017). Tal vez la ausencia del reconocimiento de la violencia bidireccional en México pudiera deberse a la marcada influencia de los roles y estereotipos de género (Aguilera et al., 2015; Pacheco y Castañeda, 2013).

Por ello, esta investigación tiene como uno de sus principales objetivos identificar la violencia cometida o sufrida por varones adolescentes, y por otro lado analizar la asociación entre dicha violencia, cometida y sufrida, con otras características de la relación de noviazgo (por ejemplo, la valoración de la relación y nivel de satisfacción dentro de la relación de pareja).

Método

Diseño y muestra

Se trata de un estudio no experimental, *ex post facto*, cuantitativo, transversal y correlacional. La muestra está constituida por 295 varones entre 15 y 18 años de edad ($M = 16,25$; $DT = ,92$), originarios del estado de Puebla, México. Los participantes fueron seleccionados de manera incidental y el único requisito de inclusión fue que tuvieran o hayan tenido pareja con al menos un mes de duración.

Variables e instrumento

Variables sociodemográficas: sexo, edad, institución de procedencia, curso, lugar de origen, zona, nivel educativo del padre y nivel educativo de la madre. El cuestionario utilizado estuvo constituido en primer lugar por un consentimiento informado y preguntas sobre aspectos demográficos (sexo, edad, institución de procedencia, curso, lugar de origen, zona, nivel educativo del padre y nivel educativo de la madre).

Satisfacción en la relación. Evaluada a través de la Escala de Valoración de la Relación (RAS; Moral, 2008), instrumento validado para la población mexicana. La escala está constituida por siete ítems tipo Likert de 5 puntos, donde 1 = Nunca y 5 = Siempre.

La violencia en el noviazgo. Fue evaluada a través de una versión adaptada del *Violence in Adolescents' Dating Relationships Inventory* (VADRI; Aizpitarte, Alonso-Arbiol, Van de Vijver, Perdomo, Galvez-Sobral y García-López, 2017) (en preparación). Esta escala está validada para población mexicana y se constituye por 19 ítems de doble naturaleza (victimización y perpetración) con un rango de respuesta de 1 al 10, donde 1 = *nunca* hasta 10 = *siempre*. Los cuales se agrupan en tres factores: 1) Violencia directa/severa (6 ítems) que representa las conductas directas y severas de la violencia en el noviazgo, tales como los comportamientos de violencia física y sexual; 2) Conductas de control/aislamiento (8 ítems) donde se configura por aquellos comportamientos de control e intentos de aislamiento hacia la pareja, incluyendo aquellos realizados con el uso de las nuevas tecnologías; 3) Violencia indirecta/verbal (5 ítems) refiere a varios comportamientos violentos psicológicos relacionados con actos verbales de desacreditar al compañero, ya sea en presencia o no del compañero.

Procedimiento

En primera instancia se realizaron reuniones con los responsables de los centros educativos con la finalidad de dar a conocer el objetivo del estudio y obtener su permiso para acceder a la muestra. Posteriormente, se informó sobre el procedimiento de cumplimentación de la encuesta a los alumnos y alumnas. Se explicó la naturaleza y objetivos del estudio, así como el carácter anónimo, voluntario y confidencial de su participación. La cumplimentación de la encuesta fue vía *online* y se requirió un aproximado de quince minutos para ser contestada.

Análisis estadísticos

En primer lugar, se realizaron análisis de fiabilidad de las escalas utilizadas a través del Alfa de Cronbach. Posteriormente, se llevaron a cabo análisis descriptivos y correlacionales de las variables del estudio. Debido a que los datos no seguían una distribución normal se optó por análisis no paramétricos. Así, para analizar las asociaciones entre las variables del estudio se analizaron los coeficientes de

correlación de *Spearman*. Los cálculos estadísticos se ejecutaron con el programa SPSS versión 21 para *Windows*.

Resultados

Inicialmente se presentan los datos descriptivos de las variables utilizadas en el estudio (véase la Tabla 1).

Tabla 1.
Descriptivos de las principales variables

	α	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DT</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Edad		16.25	16	.92	15	18
Meses de la relación con pareja actual		7.51	3.5	8.77	1	36
Meses de la relación con pareja pasada		5.92	4	5.09	2	26
Satisfacción de la relación	.62	3.74	3.71	.67	2	5
Violencia Cometida Directa/Severa	.92	1.16	1	.78	1	10
Violencia Sufrida Directa/Severa	.82	1.41	1	1.04	1	10
Violencia Cometida Control/Aislar	.92	1.39	1	1.06	1	10
Violencia Sufrida Control/Aislar	.88	1.88	1.38	1.40	1	10
Violencia Cometida Indirecta/Verbal	.84	1.25	1	.77	1	10
Violencia Sufrida Indirecta/verbal	.72	1.71	1.20	1.16	1	8

Nota: Hombres (n=295).

Posteriormente se muestran los análisis descriptivos de la violencia en las relaciones de noviazgo donde se pueden observar los ítems que presentaron mayor variabilidad y media en sus respuestas. En la violencia cometida directa severa se encontró una mayor media en el ítem 29 (véase la Tabla 2).

Tabla 2.

Distribución de respuestas en ítems de la violencia cometida directa severa

Ítem	M	DT	Mín	Máx	Ausencia	Presencia
29 (Obligo a mi pareja a tener relaciones sexuales conmigo)	1.25	1.16	1	10	91.5%	8,5%
36 (Abofeteo/cacheteo a mi pareja)	1.12	0.82	1	10	95.6%	4.4%
37 (Le digo a mi pareja que se calle delante de la gente)	1.13	0.83	1	10	95.9%	4.1%
42 (Grito a mi pareja delante de otros/otras)	1.09	0.72	1	10	96.3%	3.7%
44 (Le digo a mi pareja que si no quiere tener relaciones sexuales conmigo, cabe la posibilidad de que me vaya con otro/otra)	1.16	0.84	1	10	92.9%	7.1%
46(Continúo tocándole las zonas íntimas a mi pareja aunque me diga que pare)	1.24	1.03	1	10	89.8%	10.2%

Nota: Hombres (n=295).

Ausencia: porcentaje de la muestra que ha respondido 1 (Nunca) a ese ítem.

Presencia: porcentaje de la muestra que ha respondido en un rango de entre 2 al 10 a ese ítem.

Por otro lado, en la violencia sufrida directa severa se encontró variabilidad de las respuestas en los ítems 3 y 20 (véase la Tabla 3).

Tabla 3.
Distribución de respuestas en ítems de la violencia sufrida directa severa

Ítem	M	DT	Mín	Máx	Ausencia	Presencia
3 (Mi pareja me obliga a tener relaciones sexuales con él/ella)	1.72	1.87	1	10	80%	20%
10 (Mi pareja me abofetea o cachetea)	1.38	1.32	1	10	86.4%	13.6%
11 (Mi pareja me dice que me calle delante de la gente)	1.34	1.37	1	10	89.5%	10.5%
16 (Mi pareja me grita delante de otros/otras)	1.26	1.10	1	10	90.5%	9.5%
18 (Mi pareja me dice que si no quiero tener relaciones sexuales con él/ella, cabe la posibilidad de que se vaya con otro/otra)	1.24	1.00	1	10	90.8%	9.2%
20 (Mi pareja continúa tocándome mis zonas íntimas, aunque le diga que pare)	1.50	1.63	1	10	85.1%	14.9%

Nota: Hombres (n=295)

Ausencia: porcentaje de la muestra que ha respondido 1 (Nunca) a ese ítem.

Presencia: porcentaje de la muestra que ha respondido en un rango de entre 2 al 10 a ese ítem.

De la misma manera en la violencia cometida control y aislamiento se encontró variabilidad de las respuestas en el ítem 28 (véase la Tabla 4).

Tabla 4.

Distribución de respuestas en ítems de la violencia cometida control-aislamiento

Ítem	M	DT	Mín	Máx	Ausencia	Presencia
28 (Leo los mensajes privados de mi pareja [celular, redes sociales])	1.76	1.88	1	10	76.3%	23.7%
31 (Le insisto a mi pareja en que no hable o mande mensajes a otros/otras por medio del celular, computadora u otros dispositivos electrónicos)	1.39	1.23	1	10	84.4%	15.6%
38 (Intento que mi pareja no salga con sus amigos/amigas porque en mi opinión no le convienen)	1.34	1.21	1	10	86.8%	13.2%
40 (Prohíbo a mi pareja salir de fiesta con sus amigos/amigas)	1.3	1.16	1	10	88.1%	11.9%
41 (Insisto a mi pareja en que me enseñe los mensajes que le llegaban al correo electrónico, a las redes sociales o al celular)	1.32	1.25	1	10	88.5%	11.5%
45 (Prohíbo a mi pareja hablar o mandar mensajes a otros/as por medio del celular, computadora u otros dispositivos electrónicos)	1.29	1.11	1	10	87.1%	12.9%
48 (Le digo a mi pareja que no me gusta nada que salga con sus amigos/amigas)	1.39	1.23	1	10	84.4%	15.6%
51 (Pido a mi pareja que no salga de fiesta con sus amigos/amigas)	1.37	1.26	1	10	86.1%	13.9%

Nota: Hombres (n=295)

Ausencia: porcentaje de la muestra que ha respondido 1 (Nunca) a ese ítem.

Presencia: porcentaje de la muestra que ha respondido en un rango de entre 2 al 10 a ese ítem

Las medias más altas en la violencia sufrida control aislamiento se hallaron en los ítems 2 y 5 (véase la Tabla 5).

Tabla 5.
Distribución de respuestas en ítems de la violencia sufrida control aislamiento

Ítem	M	DT	Mín	Máx	Ausencia	Presencia
2 (Mi pareja lee mis mensajes privados [celular, redes sociales]).	2.84	2.72	1	10	54.9%	45.1%
5 (Mi pareja me insiste en que no hable o mande mensajes a otros/as por medio del celular, computadora u otros dispositivos electrónicos)	2.25	2.17	1	10	62%	38%
12 (Mi pareja intenta que no salga con mis amigos/amigas porque en su opinión no me convienen)	1.56	1.58	1	10	82%	18%
14 (Mi pareja me prohíbe salir de fiesta con mis amigos/as)	1.63	1.70	1	10	81%	19%
15 (Mi pareja me insiste en que le enseñe los mensajes que me llegan al correo electrónico, a las redes sociales o al celular)	1.73	1.69	1	10	73.2%	26.8%
19 (Mi pareja me prohíbe hablar o mandar mensajes a otros/otras por medio del celular, computadora u otros dispositivos electrónicos)	1.65	1.70	1	10	79%	21%
22 (Mi pareja me dice que no le gusta nada que salga con mis amigos/amigas)	1.65	1.59	1	10	75.6%	24.4%
25 (Mi pareja me pide que no salga de fiesta con mis amigos/amigas)	1.72	1.76	1	10	76.9%	23.1%

Nota: Hombres (n=295)

Ausencia: porcentaje de la muestra que ha respondido 1 (Nunca) a ese ítem.

Presencia: porcentaje de la muestra que ha respondido en un rango de entre 2 al 10 a ese ítem

Posteriormente se halló una media más alta de respuestas en la violencia cometida indirecta verbal en el ítem 47 (véase la Tabla 6):

Tabla 6.
Distribución de respuestas en ítems de la violencia cometida indirecta verbal

Ítem	M	DT	Mín	Máx	Ausencia	Presencia
27 (Hablo mal de mi pareja a otros/otras)	1.23	0.99	1	10	89.2%	10.8%
32 (Digo cosas negativas acerca de mi pareja a otros/otras)	1.18	0.82	1	10	90.8%	9.2%
35 (Le digo a mi pareja cosas que hieren sus sentimientos)	1.3	1.04	1	10	86.8%	13.2%
47 (Cuento cosas íntimas de nuestra relación a otros/otras (cosas que han sido contadas o han ocurrido en un contexto privado y yo no quiero que otros/otras las sepan)	1.29	1.06	1	10	86.4%	13.6%
49 (Amenazo a mi pareja con dejar la relación cuando discutimos)	1.22	1.01	1	10	91.2%	8.8%

Nota: Hombres (n=295).

Ausencia: porcentaje de la muestra que ha respondido 1 (Nunca) a ese ítem.

Presencia: porcentaje de la muestra que ha respondido en un rango de entre 2 al 10 a ese ítem

En el mismo orden se ha encontrado una media mayor en la violencia sufrida indirecta verbal en el ítem 1 (véase la Tabla 7).

Tabla 7.

Distribución de respuestas en ítems de la violencia sufrida indirecta verbal

Ítem	M	DT	Mín	Máx	Ausencia	Presencia
1 (Mi pareja habla mal de mí a otros/otras)	2.19	2.12	1	10	63.4%	36.6%
6 (Mi pareja dice cosas negativas acerca de mí a otros/otras)	1.62	1.39	1	10	73.6%	26.4%
9 (Mi pareja me dice cosas que hieren mis sentimientos)	1.57	1.38	1	10	74.9%	25.1%
21 (Mi pareja cuenta cosas íntimas de nuestra relación a otros/otras (cosas que han sido contadas o han ocurrido en un contexto privado y yo no quiero que otros/otras las sepan)	1.56	1.69	1	10	83.1%	16.9%
23 (Mi pareja me amenaza con dejar la relación cuando discutimos)	1.62	1.74	1	10	79.3%	20.7%

Nota: Hombres (n=295)

Ausencia: porcentaje de la muestra que ha respondido 1 (Nunca) a ese ítem.

Presencia: porcentaje de la muestra que ha respondido en un rango de entre 2 al 10 a ese ítem

Por último, en la Tabla 8 se muestran los resultados obtenidos por medio del análisis estadístico de *Spearman* en la muestra total de los varones. Como resultado se halló una asociación significativa entre los meses de la relación con la pareja actual y la satisfacción de la relación ($\rho = .278$, $p < 0.01$). Asimismo, se encontró una asociación estadísticamente significativa entre meses de la relación con la pareja actual y la violencia sufrida en su faceta de control y aislamiento ($\rho = .265$, $p < 0.01$).

En la dirección opuesta, se muestran asociaciones negativas entre la variable satisfacción de la relación y la violencia sufrida en su faceta de directa severa ($\rho = -.169$, $p < 0.01$), así como también en la satisfacción de la relación y violencia cometida en su faceta de control y aislamiento ($\rho = -.154$, $p < 0.01$). En los mismos resultados también se halló una relación negativa entre la satisfacción de la relación y violencia cometida en su forma de indirecta y verbal ($\rho = -.219$, $p < 0.01$) y por

último se encontró una correlación negativa entre la satisfacción de la relación y violencia sufrida en su forma de indirecta y verbal ($\rho = -.318, p < 0.01$).

Seguido de ello también se encontraron correlaciones significativas entre violencia cometida y sufrida en su faceta de directa y severa y violencia ($\rho = .508, p < 0.01$). Del mismo modo, se encontraron asociaciones significativas en la violencia cometida en su fase de directa y severa y violencia cometida en su fase de control y aislamiento ($\rho = .551, p < 0.01$), así como también se muestra una asociación significativa entre la violencia cometida en su forma de directa y severa y violencia sufrida en su forma de control y aislamiento ($\rho = .369, p < 0.01$). Asimismo, se encontró una correlación significativa entre la violencia cometida en su fase de directa y severa y violencia cometida en su fase de indirecta y verbal ($\rho = .553, p < 0.01$). Y, por último, se encontró una relación significativa entre la violencia cometida en su forma de directa y severa y violencia sufrida en su forma de indirecta y verbal ($\rho = .379, p < 0.01$).

En el mismo orden se hallaron asociaciones estadísticamente significativas entre la violencia sufrida en su faceta de directa y severa y violencia cometida en su faceta de control y aislamiento ($\rho = .442, p < 0.01$). Por otro lado, se encontraron asociaciones significativas entre la violencia sufrida en su forma de directa y severa y violencia sufrida en su forma de control y aislamiento ($\rho = .530, p < 0.01$). En la misma línea, se mostró una relación significativa con la violencia sufrida en su fase de directa y severa y la violencia cometida en su fase de indirecta y verbal ($\rho = .412, p < 0.01$), así como también se halló una correlación significativa entre la violencia sufrida en su faceta de directa y severa y violencia sufrida en su faceta de indirecta y verbal ($\rho = .554, p < 0.01$).

Otro dato encontrado es una correlación estadísticamente significativa entre la violencia cometida en su forma de control y aislamiento y la violencia sufrida en su forma de control y aislamiento ($\rho = .607, p < 0.01$). Por un lado, se encontraron asociaciones significativas entre la violencia cometida en su faceta de control y aislamiento y violencia cometida en su faceta de indirecta y verbal ($\rho = .531, p < 0.01$). Por otro lado, se encontró una relación significativa entre la violencia

cometida en su forma de control y aislamiento y violencia sufrida en su forma de indirecta y verbal ($\rho = .436, p < 0.01$).

A su vez, también se encontraron asociaciones significativas entre la violencia sufrida en su fase de control y aislamiento y violencia cometida en su fase de indirecta y verbal ($\rho = .384, p < 0.01$) y entre la violencia sufrida en su forma de control y aislamiento y violencia sufrida en su forma de indirecta y verbal ($\rho = .577, p < 0.01$). Finalmente se encontró una relación significativa entre la violencia cometida en su faceta de indirecta y verbal y violencia sufrida en su faceta de indirecta y verbal ($\rho = .494, p < 0.01$).

Tabla 8.
Correlaciones entre las variables y la violencia cometida y sufrida

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	-											
2	-.022	-										
3	-.006	.441**	-									
4	.056	.063	.014	-								
5	.033	-.021	.139	0	-							
6	.009	.101	.106	.278**	.105	-						
7	.088	-.092	-.060	.029	.154	-.091	-					
8	.039	-.031	-.054	.054	.118	-.169**	.508**	-				
9	.041	-.026	-.033	.179*	.066	-.142*	.551**	.442**	-			
10	-.003	-.043	-.013	.265**	.093	-.154**	.369**	.530**	.607**	-		
11	-.034	-.022	-.033	-.018	.148	-.219**	.553**	.412**	.531**	.384**	-	
12	.026	-.100	-.011	.051	.076	-.318**	.379**	.554**	.436**	.577**	.494**	-

Nota: ** 0.01. * 0.05.

1= Edad/ 2= Educación del padre/ 3= Educación de la madre/ 4= Meses de la relación con la pareja actual/ 5= Meses de la relación con la pareja pasada/ 6= Satisfacción de la relación/ 7= Violencia cometida directa severa/ 8= Violencia sufrida directa severa/ 9= Violencia cometida control aislamiento/ 10= Violencia sufrida control aislamiento/ 11= Violencia cometida indirecta verbal/ 12= Violencia sufrida indirecta verbal

Discusión

El objetivo de esta investigación ha sido identificar la presencia de violencia en parejas adolescentes (perpetración y victimización) en una muestra de varones de entre 14 y 18 años. En ese sentido los resultados de este estudio apuntan a que, en efecto, los hombres pueden ser tanto perpetradores como perceptores de los diversos comportamientos violentos en las relaciones de noviazgo en la adolescencia, como ha sido sugerido en algunos estudios (Alegría y Rodríguez, 2015; Heredia et al., 2013, Moral y López, 2013).

En cuanto a la frecuencia de la violencia, los varones manifestaron en el presente estudio una baja frecuencia en la perpetración de comportamientos violentos de tipo sexual, mientras que las parejas de los varones (mujeres) también utilizan este tipo de conductas hacia sus parejas (hombres), como por ejemplo tocándoles sus zonas íntimas, aunque ellos no quieran. Estos resultados difieren con lo hallado por Pazos, Oliva y Hernando (2014) quienes en su estudio encontraron que los hombres cometían más violencia de tipo relacional-sexual estableciendo que son los comportamientos más severos en las relaciones de pareja.

Respecto a los comportamientos controladores e intentos de aislamiento, estos fueron los que ocurrieron con mayor frecuencia. Además, se encontró una menor frecuencia en el ejercicio de estas conductas por parte de los varones en comparación a ser receptores de la misma por parte de su pareja. Estos resultados van en la línea de lo señalado por Martín, Pazos, Montilla y Romero (2016), quienes hallaron que estas conductas de control suelen ser utilizadas con frecuencia en las relaciones de noviazgo y por ambos sexos.

Por otra parte, los varones reconocieron ejercer un rol de agresor y de víctima en la violencia indirecta o verbal, coincidiendo con lo hallado por Flores et al. (2015), Leen et al. (2013), Rey-Anacona (2013) y Santibáñez, Ruis-Narezo, González de Audikana y Fonseca (2016) quienes señalan que las conductas más frecuentes en las relaciones de noviazgo son la de tipo psicológico-verbal y ocurre en ambos sexos.

Ahora bien, existen diversos factores asociados a la violencia en el noviazgo, en ese sentido se ha sugerido que a menor edad existiría una mayor prevalencia de violencia en las relaciones de pareja (Bonomi et al., 2012; Palmetto, Davidson, Breitbart y Rickert, 2013), mientras que otros estudios apuntan a que el aumento de edad se asocia a una menor violencia (Redondo, Inglés y García, 2017) Sin embargo, en los resultados de la presente investigación no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la violencia cometida o sufrida con la edad de los participantes.

Con relación al nivel educativo del padre y de la madre no se encontró una asociación significativa entre estas variables y la violencia, datos que divergen de lo señalado por Puentes-Martínez et al. (2016), quienes hallaron que a menor educación de los padres hay una mayor victimización de violencia en las relaciones de pareja.

Uno de los resultados esperables en la presente investigación apuntó una correlación positiva y significativa entre los meses de duración la relación con la pareja actual y la satisfacción con la misma. Estos resultados vinculan una mayor satisfacción de la relación a un menor ejercicio y victimización de conductas violentas en la pareja de novios. Algo que está en la dirección de lo hallado por Fernández-Fuertes y Fuertes (2010) quienes en su investigación encontraron que la insatisfacción en la relación de pareja es un factor asociado en la perpetración de algunas conductas violentas en las relaciones de pareja.

Un dato relevante que destacar es que las conductas violentas por los adolescentes varones sugieren una posible bidireccionalidad en el ejercicio de misma, es decir, que tanto hombres como mujeres pueden ser agresores y víctimas, resultados acordes con lo encontrado por Alegría y Rodríguez (2015), Arbach et al. (2015), Cortés-Ayala et al. (2015), la ENVINOV (IMJ, 2008), Flores et al. (2015), Peña et al. (2013), Rey-Anacona (2013) y Rodríguez (2015). Ahora bien, cabe distinguir entre la frecuencia de los actos violentos y el diferente nivel de gravedad o de riesgo a los que se someten hombres y mujeres en dichas relaciones marcadamente conflictivas (Stark, 2010). Es decir, el hecho de que las frecuencias

de violencia perpetrada sean similares en mujeres y hombres no decrece el riesgo para el sexo femenino de sufrir daños y consecuencias severas. Por otro lado, y siguiendo la misma línea, es importante recalcar que la violencia de carácter bidireccional, puede también tener consecuencias graves, sobre todo para la mujer, en lo que concierne al uso de la violencia física, ya que en éste fenómeno, puede darse una escalada en el conflicto, donde las discusiones se hacen más y más intensas pudiendo desencadenar en fatales consecuencias. Con otras palabras, el hecho de que las frecuencias sean similares en ambos sexos y de que haya presencia de bidireccionalidad en los actos violentos no reduce el riesgo para la mujer de sufrir graves consecuencias.

Por ello, y teniendo en cuenta la problemática en su conjunto (que abarca tanto las frecuencias, como la gravedad de los daños causados o el riesgo a sufrir daños) las perspectivas que evalúan la violencia en el noviazgo en parejas adolescentes y jóvenes tendrían que alejarse del concepto dual de mujer víctima y hombre agresor para una conceptualización más real y compleja del fenómeno de la violencia en el noviazgo. Esto supone que la lucha contra la violencia hacia las mujeres en la adolescencia y juventud se tiene que abordar teniendo presente la existencia de posibles patrones bidireccionales donde se incrementa la probabilidad de escalada en el conflicto que pone a ambos miembros de la pareja en riesgo de sufrir daños de tipo psicológico e incluso físico, siendo el sexo femenino mucho más vulnerable a este último. Esto ayudará a realizar programas de prevención e intervención más exhaustivos, eficaces y adaptados a la realidad de la problemática que incluyan a ambos sexos teniendo como objetivo la prevención del temprano establecimiento de patrones relacionales conflictivos (con gran presencia de comportamientos de tipo psicológico) reduciendo así la posibilidad de que se inicie y mantenga una relación basada en conflicto y la violencia, encaminando hacia la búsqueda de lazos sólidos basados en relaciones saludables que devengan en el bienestar y salud de ambos miembros de la diada (Blandón-Hincapié y López-Serna, 2016).

Referencias

- Aizpitarte, A., Alonso-Arbiol, I., Van de Vijver, F. J., Perdomo, M. C., Galvez-Sobral, J. A., & Garcia-Lopez, E. (2017). Development of a dating violence assessment tool for late adolescence across three countries: The Violence in Adolescents' Dating Relationships Inventory (VADRI). *Journal of Interpersonal Violence, 32*(17), 2626-2646.
- Alegría, M., & Rodríguez, A. (2015). Violencia en el noviazgo: perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión. *Actualidades en Psicología, 29*(118), 57-72. doi:10.15517/ap.v29i118.16008
- Alegría, M., & Rodríguez, A. (2017). Violencia mutua en el noviazgo: perfil psicosocial víctima-victimario en universitarios. *Psicología y Salud, 27*(2), 231-244.
- Aguilera, A., Barba, M., Fuentes, M., López, E., Villacreces, N. M., & García, J. M. (2015). Violencia de la mujer hacia el hombre, ¿mito o realidad? *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 4*, 14-17. doi:10481/33685
- Arbach, K., Nguyen-Vo, T., & Bobbio, A. (2015). Violencia física en el noviazgo: análisis de los tipos diádicos en población argentina. *Revista Argentina de ciencias del Comportamiento, 2*(7), 38-46.
- Armenta, C., Sánchez-Aragón, R., & Díaz, R. (2014). Efectos de la cultura sobre las estrategias de mantenimiento y satisfacción marital. *Acta de Investigación Psicológica, 4*, 1572-1584. doi:10.1016/S2007-4719(14)70394-1
- Becerra, S., Roldán, W., & Flores, W. (2012). Factores de enriquecimiento, mantenimiento, comunicación y bienestar en la relación marital. *Revista de Psicología GEPU, 3*(1), 37-62.
- Blandón-Hincapié, A. I., & López-Serna, L. M. (2016). Comprensiones sobre pareja en la actualidad: jóvenes en busca de estabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(1), 505-517.
- Blázquez, M., Moreno, J. M., & García-Baamonde, M. E. (2011). Desarrollo de la violencia psicológica durante el noviazgo en parejas de jóvenes universitarios/as. *Apuntes de Psicología, 3*(29), 397-412.
- Bonomi, A. E., Anderson, M. L., Nemeth, J., Bartle-Haring, S., Buettner, C., & Schipper, D. (2012). Dating violence victimization across the teen years: abuse frequency, number of abusive partners, and age at first occurrence. *BMC Public Health, 12*, 2-10.
- Castro, I., & Casique, R. (2010). *Violencia en el noviazgo entre jóvenes mexicanos*. Cuernavaca, México: CRIM.

Centers for Disease Control and Prevention. (2016). *Teen dating violence fact sheet*. Atlanta, GA:

Autor. Recuperado de <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/teen-dating-violence-factsheet-a.pdf>

Cortés-Ayala, L., Flores, M., Bringas, C., Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., & Rodríguez, F. J. (2015). Relación de maltrato en el noviazgo de jóvenes mexicanos. Análisis diferencial por sexo y nivel de estudios. *Terapia Psicológica*, 33(1), 5-12.

Díaz-Aguado, M. J., & Martínez, R. (2015). Types of adolescent male dating violence against women, self-esteem, and justification of dominance and aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(15), 2636-2658.

Fernández-Fuertes, A. A., & Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: motives and consequences. *Child Abuse and Neglect*, 34, 183-191. doi:10.1016/j.chiabu.2010.01.002

Flores, M. L., Juárez, C., & Vidaña, D. C. (2015). Percepción de la violencia en el noviazgo entre universitarios: ¿control o amor? *CUHSO. Cultura-Hombre-Sociedad*, 1(25), 47-61. doi:10.7770/CUHSO-V25N1-ART886

Guzmán-González, M., García, S., Sandoval, B., Vásquez, N., & Villagrán, C. (2014). Violencia psicológica en el noviazgo en estudiantes universitarios chilenos: diferencias en el apego y la empatía diádica. *Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 2(48), 350-358.

Heredía, A. L., Oliva, L., & González, M. P. (2013). Violencia hacia los varones en las relaciones de noviazgo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 1-16.

Hernández, A., Bosch, Y., Nápoles, A., & Ortega, M. (2016). La violencia: el auténtico problema global. *Horizontes y Raíces*, 2(4), 62-73.

Instituto Mexicano de la Juventud. (2008). *Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo (ENVINOV)*. México, D.F.: Autor.

Jennings, W. G., Okeemb, C., Piquero, A. R., Sellers, C. S., Theobald, D., & Farrington, D. P. (2017). Dating and intimate partner violence among young persons ages 15-30: evidence from a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*. doi:10.1016/j.avb.2017.01.007

Leen, E., Sorbring, E., Mawer, M., Holdsworth, E., Helsing, B., & Bowen, E. (2013). Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: an international review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 159-174. doi:10.1016/j.avb.2012.11.015

Martín, A., Pazos, M., Montilla, M. V. C., & Romero, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: las redes sociales. *Educación XX1*, 19(2), 405-429. doi:10.5944/educXX1.13934

Martínez-Álvarez, J. L., Fuertes-Martín, A., Orgaz-Baz, B., Vicario-Molina, I., & González-Ortega, E. (2014). Vínculos afectivos en la infancia y calidad en las relaciones de pareja de jóvenes

Zamora-Damián, G.; Alvírez Villegas, S.; Aizpitarte, A. y Rojas-Solís, J. L.

adultos: el efecto mediador del apego actual. *Anales de Psicología*, 1(30), 211-220.

doi:10.6018/analesps.30.1.135051

Moral, J. (2008). Validación de la escala de valoración de la relación en población mexicana. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 13(1), 1-12.

Moral, J., & López, F. (2013). Violencia de pareja en personas que viven o no con su pareja y en ambos sexos. *Psicogente*, 16(30), 296-310.

Olvera, J. A., Arias, J., & Amador, R. (2012). Tipos de violencia en el noviazgo: estudiantes universitarias de la UAEM, Zumpango. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 1(15), 150-171.

Pacheco, K., & Castañeda, J. (2013). Hombres receptores de violencia en el noviazgo. *Avances Psicológicas*, 21(2), 207-221.

Palmetto, N., Davidson, L. L., Breitbart, V., & Rickert, V. I. (2013). Predictors of physical intimate partner violence in the lives of young women: Victimization, perpetration, and bidirectional violence. *Violence and Victims*, 28, 103-121. doi:10.1891/0886-6708.28.1.103

Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Desarrollo Humano*. México: D.F.: McGraw-Hill.

Pazos, M., Oliva, A., & Hernando, A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159.

Peña, F., Zamorano, B., Hernández, G., Hernández, M. L., Vargas, J. I., & Parra, V. (2013). Violencia en el noviazgo en una muestra de jóvenes mexicanos. *Revista Costarricense de Psicología*, 1(32), 27-40.

Poó, A. M., & Vizcarra, A. M. (2008). Violencia de pareja en jóvenes universitarios. *Terapia Psicológica*, 1(26), 81-88.

Puentes-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E., & Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de psicología*, 1(32), 295-306. doi:10.6018/analesps.32.1.189161

Pulido, M. A., Salas, D., & Serrano, T. (2012). Violencia de pareja en tres universidades particulares de la Ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2(14), 97-120.

Redondo, J., Inglés, C. J., & García, K. L. (2017). Papel que juega la edad en la violencia en el noviazgo de estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(13), 41-54.

Rey, C. A. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 2(26), 227-241.

Rey-Anaconda, C. A. (2009). Maltrato de tipo físico, psicológico, emocional, sexual y económico en el noviazgo: un estudio exploratorio. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 27-36.

Rey-Anacona, C. A. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Terapia Psicológica*, 31, 143-154.

Rodríguez, S. (2015). Violencia en parejas jóvenes: estudio preliminar sobre su prevalencia y motivos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 25, 251-275. doi:10.7179/PSRI_2015.25.11

Rosabal, E., Romero, N., Gaquín, K., & Hernández, R. A. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 44(2), 218-229.

Rubio-Garay, F., Carrasco, M. A., Amor, P. J., & López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25, 47-56. doi:10.1016/j.apj.2015.01.001

Rubio-Garay, F., López-González, M. A., Saúl, L. A., & Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes. *Acción Psicológica*, 9(1), 61-70. doi:10.5944/ap.9.1.437

Sánchez, V., Ortega, F. J., Ortega, R., & Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2(1), 97-109.

Santibáñez, R.; Ruiz-Narezo, M.; González de Audikana, M., & Fonseca, J. (2016). Parejas adolescentes en conflicto: explorando la incidencia de la violencia en las primeras relaciones afectivas. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 79-94.

Stark, E. (2010). Do violent acts equal abuse? Resolving the gender parity/asymmetry dilemma. *Sex Roles*, 62, 201-211. doi:10.1077/s11199-009-9717-2

Valdivia, M. P., & González, L. A. (2014). Violencia en el noviazgo y pololeo: una actualización proyectada hacia la adolescencia. *Revista de Psicología*, 32(2), 329-355.

Viejo, C. (2014). Violencia física en las relaciones sentimentales adolescentes: hacia la comprensión del fenómeno. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 785-815.

Viejo, C., Monks, C. P., Sánchez, V., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Physical dating violence in Spain and the United Kingdom and the importance of relationship quality. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(8), 1-23. doi:10.1177/0886260514567963

**HOSTILIDAD, ENOJO Y AGRESIÓN: DIFERENCIAS FISIOLÓGICAS EN UNA
MUESTRA DE MUJERES UNIVERSITARIAS DEL NORTE DE MÉXICO**
**HOSTILITY, ANGER AND AGGRESSION: PHYSIOLOGICAL DIFFERENCES IN
A SAMPLE OF UNIVERSITY WOMEN FROM NORTHERN MEXICO**

**Lozano Ramírez, Dora Isabel^{1,*}; Pacheco Favela, Miguel Angel¹;
Carmona García Lilia Susana¹ y Burciaga Robles, Jesús Humberto¹**

Resumen

La presente investigación se realizó para determinar si había diferencias fisiológicas entre mujeres universitarias con mayores y menores niveles de agresión, enojo y hostilidad en una tarea sin hostigamiento. Se tomaron medidas del ritmo cardiaco, de la conductividad de la piel (SCL), y de la arritmia respiratoria sinusoidal (RSA) durante una tarea que provocaba miedo anticipatorio. Para medir la agresión y sus tres componentes se utilizó la Escala de Agresión de Buss y Perry (1992). Los resultados muestran que hubo una diferencia significativa en la RSA ($F_{(7,58)}=2.225$, $p=0.45$, $\eta^2=.212$), y sugieren que las mujeres con mayor hostilidad tienen bajos niveles de actividad parasimpática aún antes de periodos de estrés. Los resultados son importantes porque indican que las diferencias fisiológicas entre mujeres con mayor y menor hostilidad pueden surgir aún en tareas con baja provocación.

Palabras clave: *Agresión, Hostilidad, Actividad Parasimpática, Arritmia respiratoria sinusoidal, Actividad simpática*

Abstract

The present study was conducted to determine if there were physiological differences between college women who scored high and those who scored low on a scale measuring hostility, anger and aggression during a non-harassing task. Measurements of heart rate, skin conductance (SCL), and respiratory sinus arrhythmia (RSA) were taken during a task designed to elicit anticipatory fear. To measure aggression and its three components, Buss and Perry's Aggression Questionnaire was used (1992). The results show that there was a significant difference in RSA ($F_{(7,58)}=2.225$, $p=.45$,

¹Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Los autores agradecen a la Secretaría de Educación Pública de México, Programa de Mejoramiento del Profesorado, por haber proporcionado los fondos requeridos para esta investigación.

*Autor de contacto: dlozano@uacj.mx

$\eta^2 = .212$). These results suggest that hostile women have low levels of parasympathetic activity prior to the periods of stress, and they are important because they indicate that the physiological differences between hostile and non-hostile women can emerge even with tasks with low levels of provocation.

Key words: *Aggression, Hostility, Parasympathetic activity, Respiratory sinus arrhythmia, sympathetic activity*

Introducción

La agresión genera problemas a nivel social y a nivel individual. A nivel social la agresión puede desencadenar episodios de violencia doméstica, violencia de pandillas, asesinatos, pleitos, etc. A nivel individual la agresión no solo amenaza la integridad de las relaciones sociales de la persona, sino que algunos de los componentes de la agresión están relacionados con problemas de salud y con alta mortalidad. De acuerdo al modelo de Buss y Perry (1992), la agresión tiene un componente cognitivo (hostilidad), un componente emocional (enojo), y un componente conductual (agresión física y agresión verbal). Es el componente cognitivo el que ha sido demostrado que tiene una amplia relación con problemas de salud. Por ejemplo, existen numerosos estudios que han encontrado que las personas con mayor hostilidad, comparadas con las personas con menor hostilidad, muestran más alta prevalencia de enfermedades cardiovasculares (para un resumen de estos estudios vea a Chida & Steptoe, 2009), de enfermedades inflamatorias (Marsland, Prather, Petersen, Cohen & Manuck, 2008) y una mortalidad más alta (Klabbers, Bosma, van den Akker, Kempen & van Eijk, 2012; Boscarino & Figley; 2009). Aunque el número de muertes causadas por enfermedades cardiovasculares descendió en años recientes, especialmente en poblaciones mayores de 65 años, este descenso se ha frenado, particularmente en mujeres jóvenes (García, Mulvagh, Bairey Merz, Buring & Manson, 2016). García y sus colegas subrayan la importancia de entender los factores que pueden predisponer a las mujeres jóvenes a este tipo de enfermedades, incluyendo factores de personalidad y/o estilo de vida.

A parte de los posibles efectos de la hostilidad en la salud, se necesitan más investigaciones que examinen el patrón fisiológico de respuestas en mujeres agresivas. Aunque los niveles de agresión reportados son más altos en hombres (Burton, Hafetz & Henninger, 2007) estas conductas van en aumento en mujeres (Moretti, Catchpole & Odgers, 2005), y la mayoría de las investigaciones en el área de agresión fueron realizadas con hombres o niños. Diferencias en los patrones agresivos entre hombres y mujeres se han encontrado tanto en estudios antiguos (e.g. Eagly & Steffen, 1986) como en estudios más recientes (e.g., Murray-Close & Crick, 2007). Estos estudios sugieren que aunque la agresión física es más común en hombres, las mujeres utilizan otros tipos de agresión diseñados para dañar socialmente a las personas, y sugieren que para estudiar la agresión en mujeres es necesario utilizar medidas que no sólo se enfoquen en agresión física, sino medidas que incluyan los precursores de la agresión o que midan agresión relacional. El presente estudio utiliza el modelo de Buss y Perry (1992) para medir por separado el componente cognitivo y el componente emocional de la agresión, los cuales son más probables de estar elevados en una muestra de mujeres, a parte del componente conductual.

El componente cognitivo, u hostilidad, se refiere a una desconfianza de las intenciones de otros y a una tendencia a interpretar estímulos neutrales como ofensivos. Como se menciona anteriormente, existen numerosos estudios que han relacionado la hostilidad con la salud y con alta mortalidad (e.g., Chida & Steptoe, 2009; Marsland et al., 2008; Klabbers et al., 2012; Boscarino & Figley; 2009). Por este motivo muchos investigadores están tratando de determinar las bases fisiológicas de esta asociación. Por ejemplo, investigaciones recientes han tratado de determinar si hay diferencias fisiológicas presentes en individuos con mayor hostilidad, separando la influencia del sistema simpático de la influencia del sistema parasimpático. Estos estudios incluyeron por lo tanto medidas de contribución vagal, como la variabilidad del ritmo cardiaco o la RSA, así como medidas de la actividad del sistema simpático, como la SCL. Los resultados de estas investigaciones están lejos de ser concluyentes, pero algunas de ellas sugieren que la diferencia en el

funcionamiento del sistema nervioso periférico entre personas con mayor y menor hostilidad radica en el sistema parasimpático. Por ejemplo, Sloan et al. (1994) encontraron que las personas con mayor hostilidad tenían menor variabilidad en el rango de frecuencias altas (HFV, por sus siglas en inglés, y es una medida de contribución parasimpática) durante el día que las personas con menor hostilidad. Adicionalmente, Sloan et al. (2001) encontraron que la HFV disminuía más en respuesta a estresores en personas con mayor que en personas con menor hostilidad (vea también Demaree & Everhart, 2004). Sloan y sus colegas propusieron que las personas con mayor hostilidad tienen control parasimpático reducido, y que esta reducción es la clave que une a los problemas cardiovasculares con la hostilidad. Otros autores también han relacionado una baja actividad parasimpática con problemas emocionales y de salud. Porges (1995; 2007), por ejemplo, ha sugerido que un tono vagal reducido es un índice de un control emocional y atencional disminuido; Mezzacappa et al. (1996) encontraron que jóvenes agresivos mostraban una reducción en actividad vagal; y Pine et al. (1998) encontraron que síntomas psiquiátricos estaban relacionados con baja variabilidad del período cardíaco en niños de once años en riesgo a conductas delincuentes. Más recientemente, Beauchaine (2015) postuló que la actividad parasimpática es un índice de regulación emocional, y que deficiencias en ésta regulación emocional están asociadas con casi todas las patologías psicológicas. Adicionalmente, Beauchaine discute evidencia de una correlación entre actividad prefrontal, que es un área cerebral asociada con las emociones y RSA.

Aunque la mayoría de las investigaciones han examinado la relación que existe entre hostilidad y salud, algunas de ellas también incluyen al enojo (Buss y Perry, 1992). Estos estudios han encontrado que el enojo también puede provocar efectos adversos en la salud (Chida & Steptoe, 2009; Cohen, Panguluri, Na & Whooley, 2010). En un estudio realizado por Cohen et al (2010) se encontró que el enojo (entre otros factores como ansiedad, hostilidad y depresión) está asociado con una alta prevalencia de padecer del síndrome metabólico así como de enfermedades cardiovasculares. En este estudio también se analizó la influencia de

factores biológicos o hereditarios que pudieran contribuir a la prevalencia del síndrome metabólico. Los resultados indicaron que los factores biológicos no modifican en gran medida la prevalencia del síndrome metabólico como lo hacen los factores de enojo, ansiedad, y hostilidad, entre otros. Chida y Steptoe (2009) realizaron un meta-análisis de la prevalencia de enfermedades cardiovasculares en donde se revisaron 25 estudios con una población sana, y 19 estudios que incluían personas que ya padecían de alguna enfermedad cardiovascular. Los resultados del meta-análisis indicaron que el enojo, al igual que la hostilidad, están altamente asociados con un incremento en el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares en personas saludables. Además, los resultados también indicaron que hostilidad y enojo están fuertemente vinculados a una mala prognosis de enfermedades cardiovasculares.

A pesar de este acumulado cuerpo de investigaciones apoyando una relación entre hostilidad, enojo y fisiología, no todos los estudios han encontrado esta asociación. Por ejemplo, Sallis, Johnson, Trevorrow y Kaplan (1987) no encontraron evidencia de que la hostilidad estaba relacionada con reactividad de la presión sanguínea (para un repaso de la relación entre hostilidad y salud, ver a Smith (1992). Similarmente, Smith y Gallo (1999) solamente encontraron una relación entre hostilidad y reactividad de la presión sistólica en hombres, pero no en mujeres. Esta falta de consistencia en los resultados, especialmente con respecto a las mujeres, subraya la necesidad de estudiar con más detalle la fisiología de la hostilidad, del enojo y de la agresión.

Los objetivos del presente estudio son los siguientes. Primero, determinar si existen diferencias en medidas fisiológicas tanto del sistema nervioso simpático (SCL) y del sistema nervioso parasimpático (RSA), así como del ritmo cardiaco entre mujeres universitarias con mayor y menor hostilidad utilizando una tarea sin hostigamiento. Segundo, determinar si existen diferencias en las 3 medidas fisiológicas en base a los puntajes en las subescalas de enojo y agresión. Tercero, determinar el nivel de agresión y sus componentes (hostilidad, enojo, y agresión física) en una muestra de mujeres universitarias en el norte de México. Basado en

las investigaciones pasadas, se espera que las mujeres con mayor hostilidad tengan más bajo RSA que las mujeres con menor hostilidad. Asimismo, se espera que las mujeres con mayor enojo presenten también bajos niveles de RSA que las mujeres con menor enojo.

Método

Esta investigación es de tipo no experimental, cuantitativa, descriptiva, de campo y de corte transversal. El estudio cumplió con los requisitos establecidos en la declaración de Helsinki. Ninguna de las participantes fue lastimada, y todas firmaron una forma de consentimiento informado en la cual se describía con detalle los pasos a seguir en el estudio y los derechos de las participantes.

Participantes

La muestra fue obtenida por conveniencia y consistió, antes de formar grupos extremos, de 90 estudiantes del sexo femenino quienes estaban cursando la carrera de psicología en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) en el estado de Chihuahua, México. La edad promedio de las participantes fue de 20.46 años, con una desviación estándar de 3.17.

Escala

Para medir la agresión y sus componentes se utilizó una traducción al español (método traducción re-traducción) del cuestionario de agresión (AQ, por sus siglas en inglés) de Buss y Perry (1992). Tanto la traducción como la re-traducción fue realizada por empleados del centro de lenguas de la UACJ certificados en su dominio del idioma inglés. Este cuestionario consiste de 29 ítems de autoreporte que miden el nivel total de agresión y sus tres componentes teóricos. Los participantes respondieron qué tanto cada uno de los comportamientos descritos los caracterizaban en una escala tipo Likert que iba de 1 (nada característico de mí) a 5 (extremadamente característico de mí). La escala se divide en cuatro subescalas:

agresión física y agresión verbal, que miden el componente conductual, enojo, que mide el componente emocional y hostilidad, que mide el componente cognitivo. El AQ se califica computando la suma de los ítems que miden cada una de las cuatro subescalas, después de revertir los ítems 9 y 16, por estar redactados contrariamente al resto de los ítems. Puntuaciones altas en las subescalas indican un alto nivel del constructo medido por ellas. Este cuestionario ha sido validado en poblaciones latinas, incluyendo poblaciones mexicanas (e.g., Chahín-Pinzón, Lorenzo-Seva & Vigil-Colet, 2011; Reyna, Lello Ivacevich, Sánchez, & Brussino, 2011; Perez Matías, Ortega Andrade, Rincón Arenas, García Cruz, & Romero Ramírez, 2013).

Una vez que fue calificado el AQ se computó el alfa de Cronbach (α) para determinar su consistencia interna. Estos resultados y las estadísticas descriptivas de las escalas se pueden encontrar en la Tabla 1. Como se puede ver en la tabla, la consistencia interna de todas las escalas está en rango aceptable con excepción de la subescala de agresión verbal del AQ, por lo que no se realizaron análisis con esa subescala. Para propósitos de referencia, el AQ presenta diferentes rangos de puntaje de las subescalas del cuestionario. Para la escala de agresión física el rango es de 9 a 45 puntos, con el puntaje medio siendo de 27. Para la escala de agresión verbal el rango va de 5 a 25 puntos y con un puntaje medio de 15. En la escala de enojo se puede obtener un puntaje entre 7 y 35 con un punto medio de 21. La escala de hostilidad tiene un rango de 8 a 40 y un puntaje medio de 24.

Tabla 1.

Propiedades psicométricas y descriptivas del cuestionario de agresión

Escala	N	M	DE	α
Hostilidad	90	14.9333	5.09637	.743
Agresión Física	90	15.6889	4.70869	.709
Agresión Verbal	90	12.0444	2.98276	.477
Enojo	90	15.5778	4.78522	.673
Agresión Total (AQ)	90	58.2444	13.89229	.862

Nota: AQ = Cuestionario de Agresión [Aggression Questionnaire].

Procedimiento

Cuando las participantes llegaron al laboratorio, primero se les preguntó si padecían de enfermedades cardíacas, si padecían de epilepsia, si estaban tomando algún medicamento, y si habían fumado en las dos horas anteriores a su cita. Si la respuesta de las participantes era afirmativa a las primeras dos preguntas, se les dejó ir sin participar en el estudio. Si las participantes estaban tomando algún medicamento, el experimentador determinó si el medicamento afectaba al sistema nervioso autónomo. De ser así, se dejaba ir a las participantes sin participar en el estudio. Finalmente, se les dio otra cita a las participantes que habían fumado dentro de las dos horas previas al experimento y se les pidió que no fumaran dos horas antes de su segunda cita. A las participantes que no tenían problemas de salud, de medicamentos, o de haber fumado se les entregó la forma de consentimiento y se les dio la oportunidad de hacer preguntas sobre el estudio. Las participantes que accedieron a participar firmaron la forma de consentimiento, proporcionaron su fecha de nacimiento y se lavaron las manos en preparación para la aplicación de los electrodos.

Los experimentadores aplicaron los electrodos a las participantes y revisaron que los canales de la fisiología estuvieran funcionando adecuadamente. Una vez aplicados los electrodos, los experimentadores les dieron instrucciones a las

participantes sobre la tarea a realizar. Esta tarea se dividió en tres secciones. En la primera, que tuvo una duración de 3 minutos, se le presentaba a las participantes una imagen relajante (de una rosa) en la pantalla de la computadora mientras se presentaba música relajante. En la segunda etapa aparecía en la pantalla una imagen de una bomba con contador, el cual empezaba en 60 y descendía hasta 0. Cuando el contador llegaba a 0, la bomba explotaba, produciendo un ruido fuerte por aproximadamente 10 segundos, y en la pantalla aparecía la imagen de una explosión. Las participantes no tenían que responder a los estímulos presentados, sino únicamente prestar atención a la pantalla. Por último, durante la tercera etapa, la imagen y la música relajante regresaban por un período de dos minutos. La tarea duró en su totalidad aproximadamente 6 minutos. Una vez terminada la tarea los experimentadores les desconectaron los electrodos a las participantes, quienes luego procedieron a contestar la escala de agresión.

Aplicación de los electrodos.

Para medir el ritmo cardiaco, un electrodo fue colocado debajo de las costillas tanto en el lado izquierdo (el lado positivo) como en el derecho (el lado negativo) del pecho de las participantes, y un tercer electrodo fue colocado arriba del ombligo para servir como tierra. Esta colocación de los electrodos es recomendada porque con ella hay menos interferencia de los músculos, porque amplifica las ondas R, y porque atenúa las ondas T. Para medir la respiración, un cinto especializado fue colocado alrededor del pecho, aproximadamente 10 centímetros arriba del ombligo para poder capturar tanto la respiración abdominal como la diafragmática. Finalmente, para medir la conductividad de la piel, dos electrodos de plata-plata cloro fueron colocados en la segunda falange de los dedos índice y medial de la mano izquierda de las participantes.

Adquisición y reducción de las medidas fisiológicas.

Los datos fueron colectados con un amplificador bioeléctrico aislado y potenciado con batería. Este amplificador fue manufacturado por la compañía James Long (Caroga Lake, NY). Una vez adquiridos, los datos se digitalizaron con digitalizador de marca snap master. El amplificador del ritmo cardiaco tenía una ganancia de 250 con un paso banda de 0.1-1000 Hz y un nivel base de ruido de aproximadamente 2 mV pp. El canal de la respiración tenía un paso banda de DC-10 Hz, con un rango de salida de +/- 2.5 volts y un nivel base de ruido de aproximadamente 1 mV pp. Finalmente, el canal de la conductividad de la piel primero mandó excitación constante de 0.5v rms/37Hz a los electrodos, la cual fue detectada, convertida, y presentada como nivel DC relativo a un nivel de conductividad específico en microsiemens. El paso banda de este canal fue DC-10 y un nivel base de ruido de - 0.5 mV pp.

Para detectar el ritmo cardiaco, se utilizó el programa llamado IBI análisis de la compañía James Long (Caroga Lake, NY). Este programa extrae los tiempos de las ondas R del canal análogo, utilizando un algoritmo de 4 etapas para identificar las ondas R. Para medir la RSA se utilizó el programa de análisis de RSA de la compañía James Long. Este programa computa RSA como la diferencia entre el mínimo intervalo inter-latido durante la inhalación y el máximo intervalo inter-latido durante la exhalación, medido en segundos. Esta diferencia fue computada dos veces por ciclo respiratorio, una vez durante la inhalación y una vez durante la exhalación.

Resultados

El primer paso de los análisis de las medidas fisiológicas fue promediar la actividad de cada uno de los canales durante un periodo de 10 segundos de la siguiente manera: 1) cuatro porciones de diez segundos cada una durante el período relajante de la tarea (i.e. música relajante con una foto de una flor con rocío); 2) diez segundos

de anticipación de un evento negativo (i.e. explosión de bomba); 3) diez segundos del evento negativo; y 4) diez segundos de recuperación del evento negativo. El segundo paso fue revisar las distribuciones de la fisiología y revisar su asimetría. En el caso del ritmo cardiaco, no hubo necesidad de transformar la fisiología o de eliminar casos extremos, ya que el índice de asimetría estaba dentro del rango aceptable (entre -1 y 1). En el caso de RSA y de SCL, se encontraron problemas de asimetría. Una transformación de raíz cuadrada fue suficiente para normalizar la distribución de RSA, pero para normalizar la distribución de SCL se requirió realizar una transformación de logaritmo 10. Estos datos se presentan en la Tabla 2, la cual presenta la asimetría del ritmo cardiaco, de la RSA y de la SCL, estas dos últimas antes y después de la transformación.

Tabla 2.

Índices de asimetría del ritmo cardiaco, RSA y SCL

Etapa	Ritmo cardiac o	RSA transformad a	no RSA transformad a	SCL transformad a	no SCL transformad a
Flor 1	.463	1.612	.844	2.125	.145
Flor 2	.275	1.779	.703	2.107	.145
Flor 3	.115	1.571	.772	2.107	.142
Flor 4	.169	1.115	.390	2.097	.135
Conteo	.222	1.655	.729	2.190	.005
Bomba	.368	1.225	.663	1.975	-.109
Recuperació n	.292	1.415	.656	2.085	-.071

Para determinar si había diferencia en las medidas fisiológicas en función de grupos de agresión, primero se formaron grupos extremos en las subescalas del AQ, tomando aproximadamente el 30% más alto y el 30% más bajo en cada subescala. Estos grupos fueron seleccionados porque nuestro interés estaba en comparar

personas con puntajes extremos en hostilidad, enojo y agresión física. Se utilizó el 30% y no grupos más extremos porque existe un límite en el número de participantes que se pueden coleccionar cuando se toman medidas fisiológicas, y el uso de grupos extremos más severos disminuiría considerablemente el poder de detectar alguna diferencia. Después se realizaron análisis de varianza multivariada con los siete tiempos como variables dependientes y grupo de las subescalas del AQ como variable independiente. Este enfoque se prefirió a los análisis de medidas repetidas para evitar problemas de violación del requisito de esfericidad, cuya corrección no es del todo aceptable. El uso de MANOVA en vez de medidas repetidas es recomendado por diversos autores (e.g. Tabachnick & Fidell, 2007). Los resultados se presentan en la Tabla 3. Como lo muestra la tabla, hay un efecto significativo de grupo de hostilidad en la medida de RSA, pero no hay diferencias de grupo con enojo ni con grupo de agresión física. En la Figura 1 se puede observar que las personas con mayor hostilidad tuvieron un bajo nivel de RSA aún en las porciones relajantes de la tarea, mientras que las personas con menor hostilidad mostraron el esperado patrón de una RSA relativamente alta en descanso y baja en periodos de estrés.

Tabla 3.

Resultados del MANOVA

Variables	Efecto	<i>P</i>	η^2
HR Hostilidad	F(7,58)=.864	<i>P</i> =.540	.094
HR Enojo	F(7,54)=1.30	<i>P</i> =.270	.144
HR Agresión Física	F(7,60)=.435	<i>p</i> =.877	.048
RSA Hostilidad	F(7,58)=2.225	<i>p</i> =.045	.212
RSA Enojo	F(7,54)=.844	<i>P</i> =.560	.099
RSA Agresión Física	F(7,60)=.467	<i>P</i> =.855	.052
SCL Hostilidad	F(7,58)=1.655	<i>P</i> =.138	.166
SCL Enojo	F(7,54)=.191	<i>P</i> =.990	.024
SCL Agresión Física	F(7,60)=1.182	<i>P</i> =.327	.121

Nota: HR = Ritmo Cardíaco. RSA = Arritmia Respiratoria Sinusoidal. SCL = Nivel de Conductividad de la Piel.

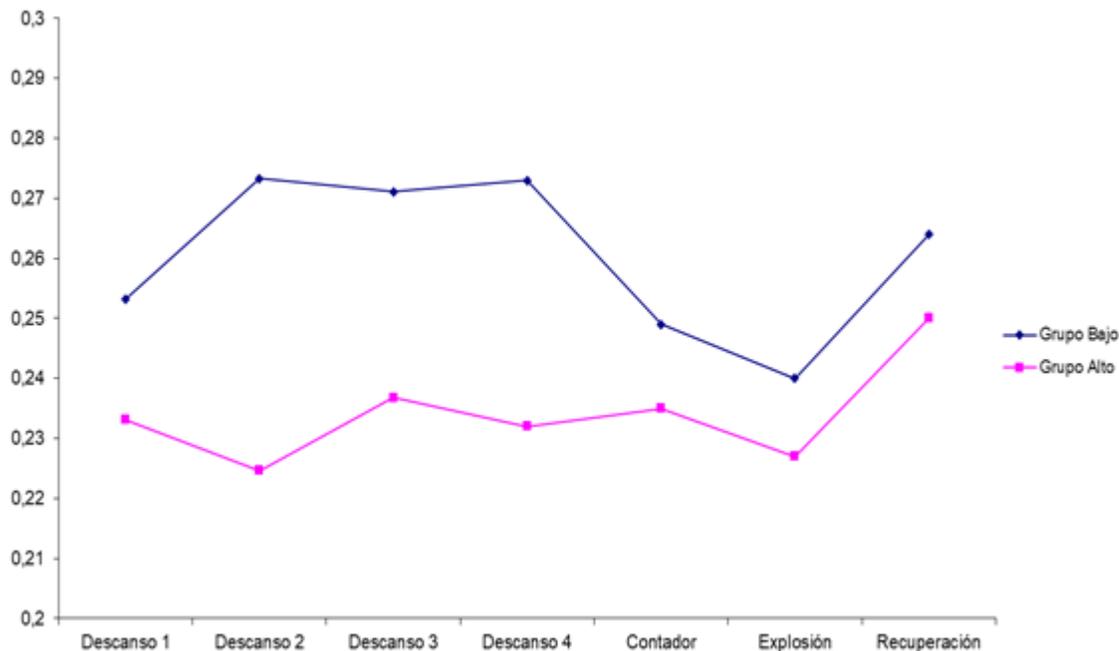


Figura 1. Niveles de RSA durante la tarea en personas con mayor y menor hostilidad

Discusión

Los resultados del presente estudio muestran que las mujeres con mayor hostilidad, comparadas con las de menor hostilidad, tienen una actividad parasimpática reducida aún en los periodos de relajación de la tarea. Es decir, el patrón normal de respuesta y el patrón presente en las mujeres con menor hostilidad es una activación parasimpática alta en periodos relajantes, y reducida en periodos de estrés. Estos resultados indican que las mujeres con mayor hostilidad ya tienen baja actividad relativa del sistema parasimpático antes de que empiece el conteo hacia el estímulo aversivo. Parece ser que las instrucciones anunciando un estímulo aversivo son suficientes para provocar cambios en el RSA de mujeres con mayor hostilidad. Aunque este no es el primer estudio en encontrar diferencias en RSA basados en nivel de hostilidad (e.g., Demaree & Everhart, 2004), los presentes resultados expanden los hallazgos de estas investigaciones a tareas sin hostigamiento, pero con la presencia de un estímulo aversivo. Como lo han indicado

previos investigadores, las personas con mayor hostilidad tienden a interpretar el medio ambiente como amenazante y a interpretar estímulos neutrales como hostiles (e.g., Begue & Muller, 2006). Los presentes resultados muestran que aún a nivel fisiológico, las personas con mayor hostilidad reaccionan de manera diferente a una tarea de miedo anticipatorio, respondiendo con baja RSA mucho antes que una persona con menor hostilidad. Esto es importante porque la mayoría de los resultados previos utilizan tareas conflictivas que están diseñadas para provocar a las personas hostiles. En una tarea de miedo anticipatorio no hay una provocación intencional hacia los participantes, y aun así encontramos diferencias en la RSA de las mujeres con mayor hostilidad.

El papel que juega el sistema parasimpático en la regulación de las emociones ha sido postulado por investigadores como Porges (1995; 2007) y Beauchaine (2001, 2015), y una baja activación del sistema parasimpático se ha asociado con muchas patologías psicológicas. De acuerdo con esta interpretación, es posible que las personas con mayor hostilidad tengan baja actividad del sistema parasimpático, y que esta baja activación los predisponga a reaccionar defensivamente ante estímulos neutrales. La evidencia en apoyo de esta visión sigue aumentando con muestras que van desde infantes hasta adultos. Los resultados de este estudio se añan a este creciente cuerpo de evidencia porque muestran que las diferencias en la fisiología de personas con mayor hostilidad, quienes típicamente tienen problemas en la evaluación del medio ambiente y en su respuesta ante él, radican en el sistema parasimpático.

Un resultado inesperado del presente estudio fue que no hubiera diferencias fisiológicas entre personas con mayor y menor enojo. No hubo efecto de grupo de enojo en ninguna de las tres medidas fisiológicas. Aunque de acuerdo al modelo de Buss y Perry, el enojo es el componente emocional de la agresión y por lo tanto se pudiera esperar una mayor reacción fisiológica en personas con mayor enojo, la tarea fue diseñada para provocar miedo anticipatorio y no frustración o enojo. Es posible que para que las personas con tendencias a enojarse muestren diferencias en su fisiología la tarea tenga que provocar esta emoción. Estos resultados también

subrayan la importancia de separar los componentes cognitivos, emocionales y conductuales de la agresión.

Una tercera contribución del presente estudio consiste en la composición de la muestra. Muchos de los estudios en el área de hostilidad, agresión, y enojo fueron conducidos con muestras masculinas, pero hay investigaciones que sugieren que hay diferencias fisiológicas entre los sexos en base a la agresión (e.g., Isen, Raine, Baker, Dawson, Bezdjian, & Lozano, 2010). Es entonces importante llenar el hueco en la literatura estudiando la fisiología de mujeres con mayor y menor hostilidad, enojo y agresión. Además del sexo de la muestra, otra ventaja es su lugar de origen. Prácticamente no hay estudios fisiológicos en el área de la hostilidad, el enojo y la agresión conducidos en el norte de México.

Uno de los objetivos de la presente investigación era comparar las normas de agresión y sus componentes entre Ciudad Juárez y otros lugares. Aunque no se encontraron muchas investigaciones realizadas en México, Pérez Matías, Ortega Andrade, Rincón Arenas, García Cruz y Romero Ramírez, (2013) realizaron un estudio para analizar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry incluyendo una muestra de estudiantes universitarios del Estado de Hidalgo en México. La muestra del presente estudio obtuvo puntajes más altos en la escala de enojo y puntajes más bajos en las escalas de agresión física y de hostilidad que la muestra de estudiantes del estudio de Pérez Matías y colaboradores. No obstante, la muestra del estudio de Pérez Matías y sus colegas incluyeron personas de ambos sexos, mientras que la muestra del presente estudio solo incluye mujeres, lo cual puede explicar la diferencia entre las medias del cuestionario de agresión de ambos estudios, ya que estudios previos han identificado que los hombres obtienen una mayor puntuación en agresión física y hostilidad que las mujeres, mientras que las mujeres demuestran un mayor puntaje en enojo que los hombres (e.g. Bailey & Hurd, 2005; Buss & Perry, 1992). Adicionalmente, es importante hacer notar que la muestra del presente estudio fue colectada durante un periodo de alta inseguridad y violencia en la región norte de

México, lo cual podría ocasionar que las personas manifestaran mayor enojo debido a la baja calidad de vida durante este periodo.

El estudio tuvo algunas limitaciones. Primero, aunque el interés en los componentes emocionales y conductuales de la agresión nos llevó a seleccionar el AQ para medir estos componentes, la mayoría de los estudios anteriores que examinaron el concepto de hostilidad utilizaron el cuestionario de hostilidad de Cook y Medley (1954), lo que hace comparaciones directas con estudios anteriores difícil. Adicionalmente, la subescala de agresión verbal tuvo una consistencia interna muy baja en nuestra muestra, por lo que no se utilizó en nuestros análisis. Otra limitación, impuesta por la combinación de aplicación de escala y la adquisición de datos fisiológicos, es el tamaño de la muestra. Mientras que los estudios con medidas fisiológicas tienen suficiente poder con muestras pequeñas, el uso del AQ y el interés en grupos extremos crearon la necesidad de coleccionar una muestra más extensa. Sin embargo, esta limitante es inevitable debido a que los datos fisiológicos tienen que ser adquiridos uno a la vez, permitiendo un total de solo dos o tres mediciones al día. Una última limitación es el hecho de que la muestra fue de estudiantes universitarias que pueden no representar necesariamente a la población en general, cuyo nivel de educación es más bajo en promedio.

En resumen, el presente estudio encontró que hay una diferencia en la actividad del sistema parasimpático, medido por la RSA, entre personas con mayor y menor hostilidad durante una tarea sin hostigamiento diseñada para provocar miedo anticipatorio. No hubo diferencias significativas en ninguna de las medidas fisiológicas basadas en los puntajes en la escala de enojo ni de agresión física. Los presentes resultados apuntan a la necesidad de conducir estudios que delimiten los factores fisiológicos que predisponen o acompañan a la hostilidad, el enojo y la agresión en términos del tipo de tarea, las medidas utilizadas, y las características de las poblaciones bajo estudio. Las investigaciones futuras en esta área deben incluir tareas con diferentes requisitos cognitivos y emocionales para entender los tipos de situaciones que provocan diferentes respuestas autónomas en personas con mayor hostilidad, enojo y agresión. Considerando la establecida relación entre

hostilidad y salud, así como la relación entre hostilidad y agresión, es importante entender los factores fisiológicos que caracterizan a los componentes cognitivo, emocional y conductual de la agresión.

References

- Bailey, A. A., & Hurd, P. L. (2005). Finger-length ratio (2D:4D) correlates with physical aggression in men but not in women. *Biological Psychology*, 68(3), 215-222. doi: 10.1016/j.biopsycho.2004.05.001
- Beauchaine, T. P. (2001). Vagal tone, development, and Gray's motivational theory: Toward an integrated model of autonomic nervous system functioning in psychopathology. *Development and Psychopathology*, 13(2), 183-214. Recuperado de: <http://tpb.psy.ohio-state.edu/papers/VT.pdf>
- Beauchaine, T. P. (2015). Respiratory Sinus Arrhythmia: A transdiagnostic biomarker of emotion dysregulation and psychopathology. *Current Opinion in Psychology*, 3, 43-47. doi: 10.1016/j.copsyc.2015.01.017
- Begue, L., & Muller, D. (2006). Belief in a just world as a moderator of hostile attributional bias. *British Journal of Social Psychology*, 45, 117-126. doi: 10.1348/014466605X37314
- Boscarino, J. A. & Figley, C. R. (2009). The impact of repression, hostility, and post-traumatic stress disorder on all-cause mortality: A prospective 16-year follow-up study. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 197(6), 461-466. doi: 10.1097/NMD.0b013e3181a61f3e
- Burton, L. A., Hafetz, J. & Henninger, D. (2007). Gender differences in relational and physical aggression. *Social Behavior and Personality*, 35(1), 41-50. doi: 10.2224/sbp.2007.35.1.41
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.5915&rep=rep1&type=pdf>
- Chahín-Pinzón, N., Lorenzo-Seva, U. & Vigil-Colet, A. (2011). Características psicométricas de la adaptación colombiana del cuestionario de agresividad de Buss y Perry en una muestra de preadolescentes y adolescentes de Bucaramanga. *Universitas Psychologica*, 11(3), 979-988. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/1079/2888>
- Chida, Y. & Steptoe, A. (2009). The association of anger and hostility with future coronary heart disease a meta-analytic review of prospective evidence. *Journal of American College of Cardiology*, 53(11), 936-946. doi: 10.1016/j.jacc.2008.11.044.
- Cohen, B. E., Panguluri, P., Na, B., & Whooley, M. A. (2010). Psychological risk factors and the metabolic syndrome in patients with coronary heart disease: Findings from the Heart and Soul study. *Psychiatry Research*, 175(1-2), 133-137. doi: 10.1016/j.psychres.2009.02.004.
- Cook, W. W., & Medley, D. M. (1954). Proposed hostility and pharisaic-virtue scales for the MMPI. *Journal of Applied Psychology*, 38(6), 414-418. doi: 10.1037/h0060667

- Demaree, H. A., & Everhart, D. E. (2004). Healthy high hostiles: Reduced parasympathetic activity and decreased sympathovagal flexibility during negative emotional processing. *Personality and Individual Differences*, 457-469. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00109-0
- Eagly, A. H., & Steffen, V., J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 309-330. doi: 10.1037/0033-2909.100.3.309
- García, M., Mulvagh, S. L., Bairey Merz, C. N., Buring, J. E. & Manson, J. E. (2016). Cardiovascular disease in women. Clinical perspectives. *Circulation Research*, 118(8), 1273-1293. doi: 10.1161/CIRCRESAHA.116.307547
- Isen, J., Raine, A., Baker, L. A., Dawson, M., Bezdjian, S., & Lozano, D.I. (2010). Sex-specific association between psychopathic traits and electrodermal reactivity in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 119(1), 216-225. doi: 10.1037/a0017777
- Klabbers, G., Bosma, H., van den Akker, M., Kempen, G. I. J. M., & van Eijk, J. T. M. (2012). Cognitive hostility predicts all-cause mortality irrespective of behavioral risk at late middle and older age. *European Journal of Public Health*, 23(4), 701-705. doi: 10.1093/eurpub/cks060
- Marsland, A. L., Prather, A. A., Petersen, K. L., Cohen, S. & Manuck, S. B. (2008). Antagonistic characteristics are positively associated with inflammatory markers independently of trait negative emotionality. *Brain Behavior Immunology*, 22(5), 753-761. doi: 10.1016/j.bbi.2007.11.008
- Mezzacappa, E., Tremblay, R. E., Kindlon, D., Saul, J. P., Arseneault, L., Pihl, R. O., & Earls, F. (1996). Relationship of aggression and anxiety to autonomic regulation of heart rate variability in adolescent males. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794, 376-379. doi: 10.1111/j.1749-6632.1996.tb32547.x
- Moretti, M. M., Catchpole, R. E. H., & Odgers, C. (2005). The dark side of girlhood: Recent trends, risk factors and trajectories to aggression and violence. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 14(1), 21-25. Recuperado de: <http://www.cacap-acpea.org/uploads/documents/67/Feb05TheDarkSideofGirlhood.pdf>
- Murray-Close, D., & Crick, N. R. (2007). Gender differences in the association between cardiovascular reactivity and aggressive conduct. *International Journal of Psychophysiology*, 65(2), 103-113. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2007.03.011
- Pérez Matías, O. M., Ortega Andrade, N. A., Rincón Arenas, A. B., García Cruz, R., & Romero Ramírez, M. A. (2013). Propiedades psicométricas del cuestionario de agresión en dos muestras diferentes de Hidalgo, México. *European Scientific Journal*, 9(32), 107-120. Recuperado de: <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/2017/1929>

Sloan, R. P. (1998). Heart period variability and psychopathology in urban boys at risk for delinquency. *Psychophysiology*, 35(5), 521-529. doi: 10.1017/S0048577298970846

Porges, S. W. (1995). Orienting in a defensive world: Mammalian modifications of our evolutionary heritage. A polyvagal theory. *Psychophysiology*, 32(4), 301-318. doi: 10.1111/j.1469-8986.1995.tb01213.x

Porges, S. W. (2007). The polyvagal perspective. *Biological Psychology*, 74(2), 116-145. doi: 10.1016/j.biopsycho.2006.06.009

Reyna, C., Lello Ivancevich, M. G., Sanchez, A. & Brussino, S. (2011). The Buss-Perry aggression questionnaire: Construct validity and gender invariance among Argentinean adolescents. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 30-37. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299023516004.pdf>

Sallis, J. F., Johnson, C. C., Trevorow, T. R., & Kaplan, R. M. (1987). The relationship between cynical hostility and blood pressure reactivity. *Journal of Psychometric Research*, 31(1), 111-116. doi: 10.1016/0022-3999(87)90105-X

Sloan, R. P., Bagiella, E., Shapiro, P. A., Kuhl, J. P., Chernikhova, D., Berg, J., & Myers, M. M. (2001). Hostility, sex, and cardiac autonomic control. *Psychosomatic Medicine*, 63, 434-440. doi: 10.1097/00006842-199901000-00025

Sloan, R. P., Shapiro, P. A., Bigger, T., Bagiella, E., Steinman, R. C., & Gorman, J. M. (1994). Cardiac autonomic control and hostility in healthy subjects. *The American Journal of Cardiology*, 74(3), 298-300. doi: 10.1097/PSY.0b013e3181c8a529

Smith, T. W. (1992). Hostility and Health: Current status of a psychosomatic hypothesis. *Health Psychology*, 11(3), 139-150. doi: 10.1037//0278-6133.11.3.139

Smith, T. W., & Gallo, L. C. (1999). Hostility and cardiovascular reactivity during marital interaction. *Psychosomatic Medicine*, 61(4), 436-445. doi: 10.1097/00006842-199907000-00005

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. California: Pearson.

EVIDENCIAS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN UNA POBLACIÓN ESTUDIANTIL MEXICANA.

EVIDENCE OF VALIDITY AND RELIABILITY OF THE SCALE OF ACADEMIC PROCRASTINATION IN A MEXICAN STUDENT POPULATION.

Barraza Macías, Arturo¹ y Barraza Nevárez, Salvador²

Resumen

La Procrastinación Académica es una variable que afecta la eficacia del sistema educativo al influir en la retención y permanencia regular del alumno en las instituciones educativas; así mismo, afecta el rendimiento académico y el bienestar psicológico del propio alumno. El objetivo de esta investigación fue establecer las evidencias de validez y confiabilidad que respaldan el uso de la Escala de Procrastinación Académica en una población estudiantil mexicana. Para el logro de este objetivo se aplicó dicha escala a una muestra de 361 alumnos de educación media superior de un Centro de Bachillerato Tecnológico e Industrial y de Servicios de la ciudad de Durango, en Durango, México. A partir de los resultados obtenidos en el Análisis Factorial Exploratorio y el Análisis Factorial Confirmatorio se eliminaron dos ítems de la escala y la versión resultante mostró mejor ajuste que la versión de 12 ítems; en ambos análisis factoriales se confirmó la estructura bifactorial de la escala y se obtuvo un nivel de confiabilidad aceptable.

Palabras clave: *Procrastinación; alumnos; trabajo académico; autorregulación; validación.*

Abstract

Academic Procrastination is a variable that affects the effectiveness of the educational system by influencing the retention and regular stay of the student in educational institutions; likewise, it affects the academic performance and psychological well-being of the student. The objective of this research was to establish the evidences of validity and reliability that support the use of the Scale of Academic Procrastination in a Mexican student population. To achieve this goal, this scale was applied to a sample of 361 high school students from a Technological and Industrial Baccalaureate Center and Services of the city of Durango, in Durango, Mexico. From the results obtained in the Exploratory Factor Analysis and the Confirmatory Factor Analysis, two items of the scale were eliminated and the resulting version showed better fit than the 12-item version; In both factor analyzes, the bifactorial structure of the scale was confirmed and an acceptable level of reliability was obtained.

Keywords: *Procrastination; students; academic work; self-regulation; validation.*

¹ Universidad Pedagógica de Durango, México. Correo: tbarraza-2017@hotmail.com

² Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 89, México. Correo: angeluqiz@gmail.com

Introducción

Uno de los primeros trabajos, en el que se constituye a la procrastinación en objeto de investigación, es el de Aitken (1982) quien encontró evidencias que sugerían que los postergadores pueden subestimar el paso del tiempo, así como presentar una baja motivación de logro, una mayor tendencia a soñar despierto y dificultad para concentrarse en lo que sea que estén haciendo. Posteriormente Lay (1986), a través de tres estudios, busca examinar el comportamiento procrastinador, mientras que Flett, como parte de sus investigaciones sobre el perfeccionismo, llega al estudio de la procrastinación concluyendo que ésta se deriva, en parte, de la anticipación de la desaprobación social de los individuos con estándares perfeccionistas para los demás (Flett, Blankstein, Hewitt, & Koledin, 1992). Pero no sería sino hasta 1998 cuando Deborah Ann Busko le da un fuerte impulso a la investigación de la procrastinación al definirla como una tendencia irracional a retrasar o evitar las tareas que deben completarse y, sobre todo, al proponer para su medición las Escalas de Procrastinación General y de Procrastinación Académica.

El término procrastinación deriva de la palabra latina procrastinare que significa, entre otras cosas, retrasar, prolongar, aplazar o posponer la realización de una tarea (pro=adelante; crastinus= relacionado con el mañana) (Schouwenburg, 2004). Este término ha sido definido de múltiples maneras, destacando entre ellas las siguientes: Solomon y Rothblum (1984) afirman que la procrastinación es la tendencia a retrasar el inicio o la conclusión de las tareas que son causantes de incomodidad. Estos autores consideran que la ansiedad ante la evaluación, la dificultad para la toma de decisiones, la falta de control, el miedo a las consecuencias del éxito, la percepción de cierto nivel de aversión o rechazo a la tarea y los patrones excesivamente perfeccionistas, sobre la propia competencia, pueden ser algunas de las razones que originan la procrastinación.

Por su parte Balkis & Duru (2009) lo consideran una falla en los procesos de autorregulación que no permite organizar y manejar adecuadamente el tiempo; en esa misma línea explicativa, Steel y Ferrari (2012) conceptualizan la procrastinación como

una insuficiencia en los procesos de autorregulación que genera una demora voluntaria de actividades planificadas, aunque se pueda anticipar una situación peor como consecuencia de dicha demora.

Parisi y Paredes (2007) mencionan que la dilación académica es un problema de administración de tiempo, la cual viene acompañada de componentes afectivos, cognoscitivos y conductuales. Mientras que Schraw, Wadkins, & Olafson (2007) la definen como un retraso voluntario de las tareas académicas que pueden desarrollarse.

Para efectos de la presente investigación se asume la tendencia general a definirla como una acción, que este caso sería dirigida a las tareas y actividades relacionadas con el aprendizaje, por lo que puede ser definida como "retrasar voluntariamente un curso previsto de acción relacionada con el estudio a pesar de que la espera genera algo peor por la demora" (Steel & Klingsieck. 2016. P. 37).

Una revisión ilustrativa de lo publicado en el año 2017, en la literatura de habla inglesa, permite reconocer que la procrastinación académica ejerce una influencia negativa en el rendimiento académico de los estudiantes (Balkis & Durus, 2017), siempre y cuando estos individuos posean una baja sensación de poder (Semprebon, Amaro & Beuren, 2017) o se trate de procrastinación activa (Kim, Fernández & Terrier, 2017), entendida ésta como aquella que estimula a la persona a llegar a un nivel o estado de alerta adecuado al momento de realizar una tarea (Corkina, Yua & Lindtb, 2011); esta influencia negativa se extiende a la presencia de problemas relacionados con el desorden (Ferrari, Crum & Pardo, 2017; Ferrari & Roster, 2017).

Por otra parte, la procrastinación académica es influida por: a) la necesidad de cognición (Ferrari et al. 2017), definida ésta como la motivación y preferencia que muestran las personas hacia la actividad de pensar (Cacioppo & Petty, 1982), b) el perfeccionismo (Closson & Boutilier, 2017; Ghosh & Roy, 2017), c) las configuraciones del Síndrome de Atención Cognitiva, la depresión y las metacogniciones (Ferne, Bharucha, Nikčević, Marino & Spada, 2017); este síndrome, en lo particular, se constituye por un conjunto de patrones desadaptativos configurados por creencias metacognitivas específicas y planes que controlan el uso del pensamiento y la atención (Wells, 2000), y

d) los activos ecológicos (Chen & Han, 2017), siendo éstos las fortalezas o factores de mejora presentes en el medio social inmediato.

En el caso de las investigaciones realizadas en idioma español el escenario está dominado especialmente por los investigadores peruanos (Alegre, 2013; Domínguez-Lara, 2017a; Domínguez-Lara, 2017b; Domínguez-Lara & Campos-Uscanga, 2017; Domínguez, Villegas & Centeno, 2014; Matalinares, et al. 2017; Olazábal & Zegarra, 2017; Paz, Aranda, Navarro, Delgado & Sayas, 2014; Rodríguez, 2017; y Yarlequé, et al. 2016); siendo esta presencia también evidente en las tesis de las universidades peruanas como sería el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Vallejos, 2015), la Universidad Peruana Unión (Rafael & Ramírez, 2016), la Universidad César Vallejo (Morales, 2018), la Universidad Señor de Sipán (Vázquez, I.V. 2016), la Universidad Privada Antenor Orrego (Valdiviezo, 2017), y la Universidad San Pedro (Cerqueira, Castro, Tello & Beltrán, 2016), entre otras.

En el caso de México solamente se reportan, de manera reciente, dos investigaciones publicadas durante el año 2017 (Chávez & Morales, 2017; Morales & Chávez, 2017), dos publicadas en el año 2016 (Miranda & Flores, 2016; Vázquez, R.Z. 2016), una en el año 2014 (García, Olvera, Jiménez & Ramírez, 2014) y una en el año 2012 (García, Agoitia, Acata, Rojas, Goldanski & Alvarado, 2012). Cabe mencionar que de estas seis investigaciones, realizadas en México, las primeras cinco utilizan la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998) que fue traducida por Álvarez (2010) y adaptada finalmente por Domínguez, Villegas y Centeno (2014) para población peruana.

Para la medición de la Procrastinación Académica existen diferentes escalas, como sería el caso de Procrastination Assessment Scale-Students (Solomon & Rothblum, 1984), Tuckman Procrastination Scale (Tuckman, 1990), Academic Procrastination State Inventory (Schouwenburg, 1992) y la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998); sin embargo, el hecho de que en México se esté utilizando en investigaciones previas la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998) hace que el interés de la presente investigación se concentre en ella

De las cinco investigaciones, que utilizan la Escala de Procrastinación Académica de Busko, ninguna realizó su validación en población mexicana: Vázquez, R.Z. (2016) no

menciona nada sobre las propiedades psicométricas; Morales y Chávez (2017) solamente mencionan las informadas por los autores que hicieron su adaptación a la población peruana; por su parte García, et al. (2014) y Chávez y Morales (2017) informan un alfa de Cronbach de .80 y .81 respectivamente para toda la escala; mientras que Chávez y Morales (2017) y Miranda y Flores (2016) reportan la confiabilidad obtenida en sus respectivos estudios en cada una de las sub escalas (para el factor de autoregulación .822 y .766 en alfa de Cronbach respectivamente y para el factor postergación .669 y .564 en alfa de Cronbach respectivamente).

Ante esta situación, se considera necesario realizar la validación psicométrica de esta escala si se desea seguir investigando al respecto y contar con la seguridad de estar haciendo una buena medición de esta variable. Esta necesidad, predominantemente de carácter teórico-conceptual e instrumental, tiene implicaciones prácticas para los procesos educativos al ser un fenómeno que afecta a los estudiantes de educación media superior y superior.

El comportamiento procrastinador de un estudiante afectará su permanencia en una institución manifestándose en su retención o deserción (Garzón & Gil, 2017) o en su permanencia irregular (más tiempo del establecido en una institución para cursar un determinado plan de estudios) generando estos fenómenos educativos mayores esfuerzos individuales e institucionales (Gómez, Ortiz & Perdomo, 2016), así como mayores costos económicos y sociales (Garzón & Gil, 2017). Además de la permanencia, o no, en una institución, el comportamiento procrastinador de los alumnos puede afectar negativamente su rendimiento académico (Rozental & Carlbring (2014) y su bienestar psicológico (Yarlequé, et al. 2016). Esta doble afectación, que se presenta como la punta del iceberg, hace que estudiar esta variable adquiera relevancia ya que el conocimiento sobre la misma ayudaría a la eficacia y eficiencia del sistema educativo, manifestadas en la retención y permanencia de sus usuarios, así como en los aprendizajes que se lograrían y el bienestar que tendría el propio alumno.

Al reconocer el valor tanto teórico-conceptual e instrumental, así como las implicaciones prácticas de estudiar esta variable en población mexicana, se plantea como objetivo de la presente investigación obtener evidencias de validez y confiabilidad

que respalden el uso de la Escala de Procrastinación Académica en una población estudiantil mexicana.

Método

Participantes y muestra

Los participantes en esta investigación de tipo instrumental ((Montero & León, 2005) fueron 361 alumnos de educación media superior de un Centro de Bachillerato Tecnológico e Industrial y de Servicios de la ciudad de Durango, en Durango, México. La muestra invitada, un día previo a la aplicación, fue de 500 alumnos, pero el día de la aplicación solo 397 alumnos presentaron el consentimiento informado debidamente firmado por su padre o tutor legal. De estos cuestionarios ya respondidos se eliminaron 36 por errores diversos (no haber respondido en un 70% el cuestionario, haber escrito comentarios sin señalar la respuesta que se les pedía o haber utilizado las respuesta para formar escaleras o pirámides con las respuestas), quedando la base de datos constituida por 361 cuestionarios.

La distribución de los alumnos, según las variables sociodemográficas indagadas en el background, fue la siguiente: a) El 46.6% son mujeres y el 53.4% son hombres; b) La edad mínima era de 14 años y la máxima de 19 años, siendo el promedio 16 años de edad; c) El 25.2% cursaba en ese momento el segundo semestre, el 58.4% el cuarto semestre y el 16.3% el sexto semestre y d) el 18.8% cursa la especialidad de Logística, el .3% la especialidad de Administración, el 21.1% la especialidad de Programación, el 9.4% la especialidad de Contabilidad, el 5.8% la especialidad de Electrónica, el 16.6% la especialidad de Construcción, el 12.7% la especialidad de Soporte y Mantenimiento, el 7.2% la especialidad de Recursos Humanos y el 8% la especialidad de Mecatrónica

La selección de los participantes fue no probabilística, de tipo intencional y determinada por la accesibilidad a los mismos. Como la aplicación del cuestionario se realizó en las propias aulas escolares de los alumnos, y en días de clases, los criterios de inclusión fueron solamente el ser alumno de esa institución, haber asistido ese día a clases y presentar el consentimiento informado debidamente firmado por su respectivo

padre o tutor legal, mientras que los criterios de exclusión fueron el no haber asistido ese día a clases o no presentar el consentimiento informado.

Instrumento

En la presente investigación se utiliza la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998); esta escala, que constaba originalmente de 16 ítems, fue traducida, adaptada y sometida a un primer proceso de validación por Álvarez (2010). Posteriormente Domínguez, et al. (2014) hacen una segunda validación que los conduce a eliminar cuatro ítems quedando la escala conformada por 12 ítems con cinco opciones de respuesta (Nunca, Pocas veces, A veces, Casi siempre y Siempre). Esta segunda versión se aplicó en la presente investigación sin hacerle ninguna modificación o agregado, sin alterar el orden de los ítems o ajustar el vocabulario; se respetó totalmente la versión presentada por estos autores y su consideraciones para la corrección de la escala ya que el Factor Autorregulación Académica debe codificarse de manera invertida.

En su proceso de validación estos autores realizaron un análisis factorial por mínimos cuadrados no ponderados que les permitió identificar que una solución de dos factores explica el 49.55% de la varianza total del instrumento, correspondiendo un 34.41% al primer factor y un 15.14% al segundo factor. Por su parte el análisis factorial confirmatorio indicó que esta escala presenta una estructura bifactorial con indicadores que muestran un mejor ajuste de los datos al modelo; mientras que los índices de modificación indicaron que no hay evidencia de errores correlacionados que de ser implementados puedan mejorar el modelo.

En esta validación la confiabilidad se estimó mediante el alfa de Cronbach obteniéndose .816 para la escala total; .821 para el factor Autorregulación Académica cuyos reactivos son el 2,3,4,5,8,9,10,11 y 12, y .752 para el factor Postergación de Actividades cuyos sus reactivos son 1,6 y 7 .

Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados de manera individual en las institución donde estudian los encuestados; para esto se contó con la autorización de la autoridad

correspondiente, después de que se le explicó las características de la investigación a realizar y asegurarles la no existencia de riesgos para los participantes; su aplicación tuvo una duración de aproximadamente 30 minutos en cada uno de los grupos donde se aplicó.

En el momento de la aplicación se les informó verbalmente sobre el carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. Así mismo, estas indicaciones se escribieron en la presentación del cuestionario. El aplicador de los cuestionarios fue el segundo autor de este trabajo por lo que éste se encargaba de dar la explicación a los participantes y, en caso necesario, ofrecer aclaraciones ante posibles dudas.

Con el objetivo de asegurar la protección de los participantes se realizaron cuatro acciones: a) de manera previa se les informó a los alumnos de la aplicación del cuestionario y se les entregó una hoja de consentimiento informado que se pidió enseñarán a sus padres y, en caso de estar de acuerdo en que su hijo respondiera el cuestionario, la firmaran; este consentimiento fue recogido al mismo tiempo que se entregaba el cuestionario y los alumnos que no lo llevaron no fueron objeto de la aplicación del instrumento, b) en el cuestionario no se les pidió el nombre y en la presentación del mismo se les aseguró la confidencialidad de los resultados; c) en el background solamente se solicitaron datos referentes a las variables sociodemográficas y/o situacionales que eran de interés para caracterizar la muestra y en ningún momento se les solicitó otro tipo de información que pudiera comprometer su anonimato; y d) en la presentación del cuestionario se les indicaba que su llenado era voluntario y estaban en libertad total de responderlo, o de no hacerlo. Con estas acciones se aseguró la confidencialidad de los resultados y se obtuvo el consentimiento informado.

Análisis de datos

Una vez que se aplicó el cuestionario se construyó la base de datos en el programa SPSS versión 23. En primer lugar se obtuvieron los estadísticos descriptivos, utilizando para ellos la media aritmética y la desviación estándar. En un segundo momento se procedió a obtener la confiabilidad del instrumento utilizando los estadísticos alfa de Cronbach y método por mitades, según la fórmula de Spearman-Brown para longitudes iguales. En un tercer momento se obtuvieron evidencias de validez, basada en la estructura interna, mediante los procedimientos Análisis de Consistencia Interna, a partir del estadístico r de Pearson ($p < .05$), y el Análisis Factorial Exploratorio realizado a través del método de máxima verosimilitud con rotación varimax. Finalmente se realizó el Análisis Factorial Confirmatorio con el programa LIZREL 8.80 Student.

Resultados

Análisis descriptivo

Los resultados obtenidos en la Escala de Procrastinación Académica de Busko se presentan en la Tabla 1. Los ítems que presentan una media más alta son “Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes” e “Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.”; mientras que el ítem que presenta una media más baja es “Asisto regularmente a clase”. La media del Factor Autorregulación Académica es de 2.56 y la del Factor Postergación de Actividades es de 2.84, siendo la media total de 2.63.

Tabla 1.

Datos descriptivos de los ítems de la Escala de Procrastinación Académica de Busko

ítems	x	s2
1	2.89	1.027
2	3.20	.918
3	2.62	1.043
4	1.55	.905
5	2.35	1.008
6	2.86	1.072
7	2.78	1.041
8	2.40	1.047
9	3.07	.937
10	2.55	1.047
11	2.52	.997
12	2.83	1.257

Nota: se destacan con negritas las medias más altas y con cursiva las más bajas.

Confiabilidad

La confiabilidad en alfa de Cronbach de la Escala es de .78; este resultado puede ser considerado aceptable según la escala de valores propuesta por George & Mallery (2003). En el caso del Factor Autorregulación Académica la confiabilidad en alfa de Cronbach es de .81 y del Factor Postergación de Actividades es de .66; estos resultados están más cerca de los reportados por Chávez y Morales (2017) ya que Miranda y Flores (2016) reportan valores más bajos.

A partir del Análisis Factorial Exploratorio y del Análisis Factorial Confirmatorio se deciden eliminar los ítems 1 y 4, siendo la confiabilidad, de esta versión de 10 ítems de la escala, de .75, mientras que para el factor Autorregulación Académica la confiabilidad en alfa de Cronbach es de .80 y para el Factor Postergación de Actividades es de .81. Como se puede observar el único cambio fuerte ocurre en el segundo factor lo que indica que el ítem 1 representaba también un fuerte problema para su índice de confiabilidad.

Análisis de consistencia interna

Este tipo de análisis, denominado validez de consistencia interna por Salkind (1999), puede ser ubicado en los tipos de procedimientos usados para obtener evidencias de validez basada en la estructura interna que centran su atención en el análisis de los ítems (Elosua, 2003). Este tipo de análisis también es efectuado por Domínguez et al. (2014) en la validación de esta escala para población peruana.

Para este tipo de análisis se recomienda que a los resultados obtenido se les aplique el estadístico r de Pearson para correlacionar el puntaje global proporcionado por el instrumento, con el puntaje específico obtenido en cada ítem (Salkind, 1999). En este caso se correlacionó de manera independiente a la media de cada uno de los factores con cada uno de los ítems que los integran. Este análisis se realizó tanto en un primer momento con los 12 ítems, como en un segundo momento con la versión de 10 ítems.

Los resultados se pueden observar en la Tabla 2. Como se muestra todos los ítems correlacionan de manera positiva y significativa con la media general respectiva de su factor, por lo que se confirma la homogeneidad y direccionalidad única, al interior de cada factor, del proceso de medición desarrollado a través de la escala. Las diferencias entre el primero (versión de 12 ítems) y el segundo análisis (versión de 10 ítems) no son sustanciales.

Tabla 2.

Correlación de cada uno de los ítems con la media general de su respectivo factor

Ítems	Primer Análisis	Segundo Análisis
	<i>r</i>	<i>r</i>
1	.645**	---
2	.585**	.598**
3	.597**	.599**
4	.532**	---
5	.669**	.664**
6	.856**	.856**
7	.818**	.818**
8	.673**	.683**
9	.645**	.665**
10	.715**	.735**
11	.696**	.695**
12	.623**	.641**

Nota: ** $p < .001$ (bilateral)

Análisis Factorial Exploratorio

En el análisis factorial exploratorio la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, y el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor .806. Estos valores indicaron que era pertinente continuar con el análisis factorial. Posteriormente se hizo una estimación de las comunalidades de los ítems que integran la Escala de Procrastinación Académica (tabla 3). Como se puede observar cuatro ítems (1, 2, 3 y 12) presentan un valor por debajo de .3.

Tabla 3.
Comunalidades por ítems (versión original de 12 ítems)

	<u>Inicial</u>	<u>Extracción</u>
1	.287	.277
2	.261	.285
3	.256	.256
4	.219	.575
5	.391	.426
6	.501	.668
7	.493	.713
8	.422	.489
9	.338	.415
10	.433	.468
11	.397	.446
12	.305	.286

El gráfico de sedimentación (criterio de Catell, 1966) sugirió tres factores que explicaban el 44% de la varianza total (Tabla 4), sin embargo, el ítem uno saturaba en un factor diferente y el ítem 4 quedaba solo en el factor 3, por lo que se decidió eliminar ambos ítems y realizar nuevamente el análisis factorial reportando el programa dos factores.

Tabla 4.
Matriz factorial de los ítems que conforman la Escala de Procrastinación Académica
(versión original de 12 ítems)

	Factor		
	1	2	3
1	.442		
2	.522		
3	.406		
4			.734
5	.528		
6		.816	
7		.844	
8	.639		
9	.643		
10	.663		
11	.629		
12	.501		

En este segundo Análisis Factorial Exploratorio la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, y el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor de .790, por lo que se consideró pertinente continuar con el análisis factorial. En la estimación de las comunalidades (Tabla 5) se pudo observar que tres ítems (2, 3 y 12) presentan un valor por debajo de .3.

Tabla 5.
Comunalidades por ítems (10 ítems)

	Inicial	Extracción
2	.258	.277
3	.226	.233
5	.341	.363
6	.479	.502
7	.488	.943
8	.408	.492
9	.315	.369
10	.427	.488
11	.382	.436
12	.242	.257

El análisis factorial reporta dos factores que explican el 43% de la varianza total, encontrando que todos los ítems pudieron ubicarse en alguno de los componentes al tener saturaciones mayores a .35, (Tabla 6) y coincidiendo su ubicación con el reportado en los estudios precedentes.

Tabla 6.
Matriz factorial de los ítems que conforman la Escala de Procrastinación Académica de 10 ítems

	Factor	
	1	2
2	.526	
3	.479	
5	.600	
6		.708
7		.971
8	.695	
9	.607	
10	.697	
11	.660	
12	.493	

En este análisis se utilizó el método de máxima verosimilitud con rotación Varimax; la decisión del tipo de rotación se justifica por la correlación débil que se presentó en la versión original de 12 ítems entre los dos factores ($r: .167, p < .01$) y no variar sus resultados sustancialmente con un método de rotación oblicua como es el promax (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010). Cabe mencionar que esta correlación débil se diluye en la versión de 10 ítems ($r: .013, p > .05$).

Análisis factorial confirmatorio

El Análisis Factorial Confirmatorio, al igual que el Análisis Factorial Exploratorio, se realizó en primera instancia con los 12 ítems que integran la escala en la versión original trabajada en esta investigación. Posteriormente se realizó con la segunda versión de 10 ítems. En el primer análisis el programa sugería cambiar el ítem uno al factor de Autorregulación Académica, pero al hacerlo y correr nuevamente el modelo volvía a sugerir cambiarlo al factor de Postergación de Actividades, por lo que era evidente que presentaba problemas para su adecuada ubicación. Por su parte, el programa reportaba problemas en el error de covarianza de los ítems 1, 4 y 5 con otros ítems por lo que se tomó la decisión, apoyado en el Análisis Factorial Exploratorio, de eliminar los ítems 1 y 4 y presentar una versión de 10 ítems de la escala.

Los resultados se encuentran concentrados en la Tabla 7. Como se puede observar el modelo realizado a partir de 10 ítems muestra un mejor ajuste ya que presenta un valor más pequeño de chi cuadrada y el valor RMSEA se encuentra cercano al .05, lo que de acuerdo a Hu y Bentler (1995) se puede considerar óptimo al ser inferior a .06; este modelo de 10 ítems se presenta en la Figura 1.

Tabla 8.

Valores obtenidos en el Análisis Factorial Confirmatorio en las dos versiones de Escala de Procrastinación Académica

Versión de la escala	χ^2	df	P-value	RMSEA	Confidence Interval for RMSEA	P-value for test of close Fit
Versión original de 12 ítems	196.26	53	0.00000	0.087	0.074-0.100	(RMSEA <.05) = 0.00
Versión de 10 ítems	70.87	34	0.00021	0.055	0.037-0.073	(RMSEA <.05) = 0.31

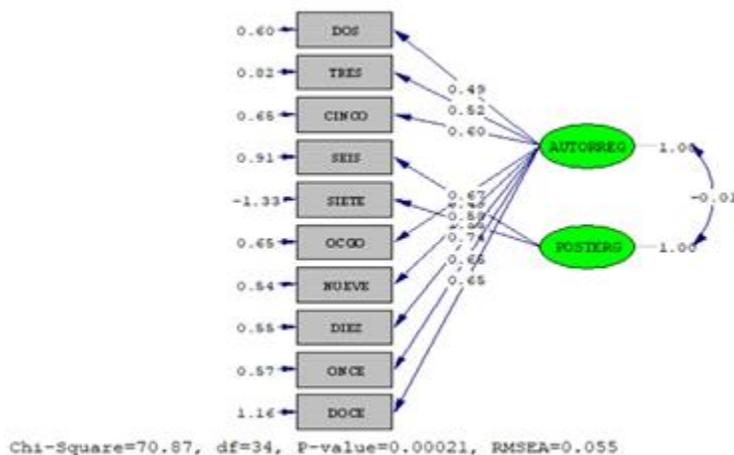


Figura 1. Modelo del Análisis Factorial Confirmatorio con 10 ítems

Discusión de Resultados

De acuerdo con Larry Laudan (1986) una tradición de investigación tiene dos componentes centrales, uno ontológico y otro metodológico. Ambas características son interdependientes y, por lo tanto, capaz de influirse mutuamente.

En el caso de la Procrastinación Académica el componente ontológico refiere a un dominio empírico que se encuentra en proceso de consolidación conceptual y, como tal, trae como consecuencia un componente metodológico, sobre todo en su aspecto instrumental, también en vías de consolidación. En ese sentido, trabajar con una variable

para generar o reestructurar su desarrollo conceptual está asociado al análisis psicométrico de los instrumentos que se utilizan para su medición.

Bajo esta lógica adquieren valor y relevancia los estudios instrumentales en el campo de la Procrastinación Académica con el objetivo de obtener evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación utilizados para medir dicha variable. En este punto se considera que una buena medición de la Procrastinación Académica va aparejada necesariamente a su adecuada conceptualización y a su potencial desarrollo teórico ya que un buen instrumento de medición, respaldado por un buen concepto, permite el desarrollo de más y mejores investigaciones y con esto la acumulación, reestructuración o generación de nuevo conocimiento.

En el análisis instrumental realizado en esta investigación se pudo descartar la versión de 12 ítems de la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998), propuesta por Domínguez et al. (2014,) y en contraparte proponer una versión de 10 ítems. Esta versión surge al identificar problemas con dos ítems (1 y 4) tanto en el Análisis Factorial Exploratorio como en el Análisis Factorial Confirmatorio. Descartar ambos ítems fue una decisión correcta, estadísticamente hablando.

En el primer caso (ítem 1: cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto) no se puede negar que conceptualmente corresponde al Factor de Postergación de Actividades, sin embargo los resultados mostrados parecen indicar que los alumnos al responderlo se orientan más a considerarlo una actividad autorregulatoria. Esta contradicción habría que analizarla con más calma y antes de tomar una decisión final descartar dos posibles situaciones: a) que esta tendencia de respuesta no sea privativa de la muestra indagada, sea por el nivel educativo en que estudian o por ser alumnos de una sola institución, y b) que la respuesta esté viciada por una mala interpretación de las dos partes del enunciado, ya que la idea de postergación es la condicional de la primera parte de la oración, en ese sentido se puede alterar la redacción (p. ej. Normalmente dejo para último minuto las tareas que tengo que hacer) y revisar su utilidad posterior.

En el segundo caso (ítem 4: asisto regularmente a clase) no se puede argumentar que pertenezca conceptualmente al factor de Autorregulación Académica, por lo que la

tendencia de respuestas únicamente evidenciaron lo que conceptualmente se puede ver. Sin lugar a dudas este ítem, por lo menos en la forma que está redactado, no pertenece al factor donde se le ubica ni a la variable Procrastinación Académica. Si se deseara mantenerlo se tendría que modificar la redacción de tal manera que se estableciera un elemento condicional, relacionado con la autorregulación, que determinara el acto de asistir a la escuela (p.ej. Trato de asistir regularmente a clases para evitar que se me acumulen las tareas a realizar).

Más allá de estas digresiones de orden conceptual, asociadas a aspectos de redacción de ítems, el modelo de 10 ítems presentan mayores fortalezas en el Análisis Factorial Exploratorio (dos factores que explican el 43% de la varianza total) y un mejor ajuste en el Análisis Factorial Confirmatorio ($\chi^2= 70.87$; $p= .000$; RMSEA=0.055); en ambos casos se confirma la estructura bifactorial de la escala. Así mismo, la escala muestra un nivel de confiabilidad aceptable, en lo general y para cada uno de sus factores, y una homogeneidad y direccionalidad única de sus ítems.

No obstante estas fortalezas de la versión de 10 ítems hay un dato preocupante que es la no correlación entre ambos factores en dicha versión ya que la mayoría de los autores asumen que el comportamiento procrastinador está fuertemente asociado a la autorregulación, llegando algunos a considerarlo un fallo en la autorregulación del individuo (Steel, 2007). Las implicaciones de este resultado escapan a los alcances de este artículo pero se considera necesario avanzar también en la discusión conceptual de esta variable.

Estos resultados deben considerarse no concluyentes, en el entendido de que la principal limitación de este estudio es la aplicación a una muestra de estudiantes de una sola institución y un solo nivel educativo, por lo que se recomienda mayores estudios al respecto; entre esos estudios se considera prioritario establecer comparaciones de las propiedades psicométricas de la versiones de 10, 12 y 16 ítems de la Escala de Procrastinación Académica de Busko en muestras heterogéneas. Así mismo, se recomienda un panel de expertos centrados en el contenido conceptual de los diferentes ítems que integran la escala ya que todo hace suponer que son necesarios algunos ajustes en su redacción.

Referencias

- Aitken, M.E. (1982). A personality profile of the college student procrastinator. *Dissertation Abstracts International*, 43(3-A), 722-723. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/36026613_A_personality_profile_of_the_college_student_procrastinator
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 57-82. doi:10.20511/pyr2013.v1n2.29
- Álvarez, O.R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212009>
- Balkis, M. & Durus, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. doi:10.14204/ejrep.41.16042
- Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relation with demographics and individual preferences. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/d943/3fab4dffdd391ff6f9ea7f64200d1303f759.pdf?_ga=2.254587208.1594702076.1515545975-900270355.1515545975
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model* (Tesis de maestría inédita). University of Guelph. Guelph, Ontario. Recuperada de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.4450&rep=rep1&type=pdf>
- Cacioppo, J.T. & Petty, R.E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116-131. doi: 10.1037/0022-3514.42.1.116
- Catell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276. doi:10.1207/s15327906mbr0102_10
- Cerqueira, C.A., Castro, M., Tello, C. & Beltrán, P. (2016). *Relación entre procrastinación general y académica y dimensiones de personalidad en estudiantes universitarios, Chimbote – 2016*. (Tesis de grado inédita). Universidad San Pedro, Perú. Recuperada de <http://publicaciones.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/69/Relaci%C3%B3n%20entre%20procrastinaci%C3%B3n%20general%20y%20acad%C3%A9mica%20y%20dimensiones%20de%20personalidad%20en%20estudiantes%20universitarios%20Chimbote%20-%202016.PDF?sequence=1&isAllowed=y>

- Corkina, D., Yua, Sh. & Lindtb, S. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602–606. doi:10.1016/j.lindif.2011.07.005
- Chávez, J.K. & Morales, M. (2017). Procrastinación académica de estudiantes en el primer año de carrera. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4(8), 1-18. Recuperado de <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/154/291>
- Chen, B-B. & Han, W. (2017). Ecological assets and academic procrastination among adolescents: the mediating role of commitment to learning. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-6. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01971
- Closson, L.M. & Boutilier, R.R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162. doi:10.1016/j.lindif.2017.04.010
- Domínguez, S.A., Villegas, G. & Centeno, S.B. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2): 293-304. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010
- Domínguez-Lara, S.A. (2017a). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología-UCSP*, 7(1), 81-95. Recuperada de https://www.researchgate.net/publication/320130812_PREVALENCIA_DE_PROCRASTINACION_ACADEMICA_EN_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS_DE_LIMA_METROPOLITANA_Y_SU_RELACION_CON_VARIABLES_DEMOGRAFICAS_PREVALENCE_OF_ACADEMIC_PROCRASTINATION_AMONG_COLLEGE_STUDENTS_FROM.
- Domínguez-Lara, S.A. (2017b). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar. *Cultura*, 31, 181-193. doi:10.24265/cultura.2017.v31.10
- Domínguez-Lara, S.A. & Campos-Uscanga, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123-135. doi:10.24265/liberabit.2017.v23n1.09
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los test. *Psicothema*, 15(2), 315-321. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1063.pdf>
- Fernie, B.A., Bharucha, Z., Nikčević, A.V., Marino, C. & Spada, M.N. (2017). A Metacognitive model of procrastination. *Journal of Affective Disorders*, 210, 196-203. doi:10.1016/j.jad.2016.12.042
- Ferrando, P.J. & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>

- Ferrari, J.R., Crum, K.P. & Pardo, M.A. (2017). Decisional procrastination: assessing characterological and contextual variables around indecision. *Current Psychology*, First Online: 06 November 2017. doi:10.1007/s12144-017-9681-x
- Ferrari, J. R. & Roster, C.A. (2017). Delaying disposing: examining the relationship between procrastination and clutter across generations. *Current Psychology*, First Online: 18 September 2017. doi:10.1007/s12144-017-9679-4
- Flett, G., Blankstein, K., Hewitt, P. & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: An international Journal*, 20(2), 85-94. doi:10.2224/sbp.1992.20.2.85
- García, C.A., Olvera, M., Jiménez, M.M. & Ramirez, M. (Enero, 2014). *Procrastinación y psicoanálisis interdisciplinario: estudio descriptivo-hermenéutico llevado a cabo en estudiantes de medicina*. Trabajo presentado en el IV Congreso Internacional de Educación Médica. Puerto Vallarta, Jalisco, México. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Amadeo_Garcia-Ayala2/publication/264421071_Procrastinacion_y_Psicoanalisis_Interdisciplinario_Estudio_Descriptivo-Hermeneutico_llevado_a_cabo_en_Estudiantes_de_Medicina/links/53dda7010cf2a76fb667cb16.pdf
- García, C.A., Agoitia, J.A., Acata, K., Rojas, F.A., Goldanski, P.F. & Alvarado, A.C. (Enero, 2012). *Estudiantes de medicina con Procrastinación académica: estudio descriptivo desde la teoría del análisis transaccional*. Trabajo presentado en III Congreso Internacional de Educación Médica. Puerto Vallarta, Jalisco, México. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Amadeo_Garcia-Ayala2/publication/263221613_Estudiantes_de_Medicina_con_Procrastinacion_Academica_Estudio_Descriptivo_Desde_la_Teoría_del_Análisis_Transaccional/links/00b4953a2e87f0d604000000.pdf
- Garzón, A. & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. doi:10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ghosh, R. & Roy, S. (2017). Relating multidimensional perfectionism and academic procrastination among Indian university students: Is there any gender divide? *Gender in Management: An International Journal*, 32(8), 518-534. doi:10.1108/GM-01-2017-0011
- Gómez, C.A., Ortiz, N.F. & Perdomo, L.M. (2016). Procrastinación y factores relacionados para su análisis en la educación superior. *I+D Revista de Investigaciones*, 7(1), 32-39. Recuperado de <http://www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/view/63/55>

- Hu, L.T. & Bentler, P.M. (1995). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 4(3), 424-453. doi:10.1037/1082-989X.3.4.424.
- Kim, S., Fernandez, S. & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157. doi:10.1016/j.paid.2016.12.021
- Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Madrid: Encuentro.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495. doi:10.1016/0092-6566(86)90127-3
- Matalinares, M.L., Diaz, A.G., Rivas, L.H., Segundio, A.D., Arenas, C.A., Raymundo, O., ... Fernandez, E. (2017). Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y post grado de Lima. *Horizontes de la Ciencia. Revista Científica*. 7(13), 63-81. doi:10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.13.355
- Miranda, C.O. & Flores, J.G. (2016). Autoeficacia percibida, Estilos de aprendizaje y Procrastinación académica en Estudiantes universitarios. *Tlamati Sabiduría*, 7(2), 1-15. Recuperado de https://www.guillermofloresuagro.net/uploads/5/8/4/5/58453193/autoeficacia_percibida.pdf
- Montero, I. & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-136.pdf.
- Morales, M.D. (2018). *Evidencias de validez de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo*. (Tesis de grado inédita). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperada de http://181.224.246.201/bitstream/handle/UCV/11299/morales_am.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morales, M. & Chávez, J.K. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 4(8), 1-16. Recuperado de <http://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/121/181>
- Olazábal, R.D. & Zegarra, V.E. (2017). Procrastinación e intereses a los videojuegos en ingresantes a la escuela de psicología de una universidad privada. *Revista Paian*, 8(1), 4 -14. Recuperado de <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/545/pdf>.
- Parisi, A., & Paredes, M. (2007) Diseño, Construcción y validación de una Escala de postergación activa y pasiva en el Ámbito Laboral. Venezuela, *Psicología*. 26(2), 31-58. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26530077_Disenio_Construccion_y_Validacion_de_una_Escala_de_Postergacion_Activa_y_Pasiva_en_el_Ambito_Laboral
- Paz, A.E., Aranda, R.A., Navarro, M.R.J., Delgado, M.H. & Sayas, Y. (2014). Representaciones mentales sobre la procrastinación en estudiantes de psicología de la UNMSM. *Revista Electrónica de*

- Psicología Iztacala*, 17(3), 1148-1167. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2014/epi143l.pdf>
- Rafael, A. & Ramirez, A.Y. (2016). *Procrastinación y rendimiento académico en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión, Filial Tarapoto, 2016*. (Tesis de grado inédita) Universidad Peruana Unión, Perú. Recuperada de http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/511/Adan_Tesis_bachiller_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, G. (2017). Construcción y validación de las propiedades psicométricas del cuestionario de procrastinación académica para estudiantes universitarios, 2015. *Apuntes Científicos Estudiantiles de Psicología*, 1(1), 1-11. Recuperada de http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/r_psicologia/article/view/740
- Rozental, A. & Carlbiring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology*, 5(13), 1488-1502. doi:10.4236/psych.2014.513160
- Salkind, N.J. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators, and fear of failure: an exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6(3), 225-236. doi:10.1002/per.2410060305.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. En H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.). *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington: American Psychological Association.
- Schraw, G., Wadkins, T. and Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination, *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.12
- Semprebon, E., Amaro, H.D. & Beuren, I.M. (2017). A Influência da Procrastinação no Desempenho Acadêmico e o Papel Moderador do Senso de Poder Pessoal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(20),1-21. doi:10.14507/epaa.25.2545
- Solomon, L.J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. doi:10.1037/0022-0167.31.4.503
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P. & Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27, 51-58. doi:10.1002/per.1851
- Steel, P. & Klingsieck, K.B. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36–46. doi:10.1111/ap.12173.
- Tuckman, B.W. (1990). Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in self-efficacy. *Journal of Experimental Education*, 58(4), 291-298. doi:10.1080/00220973.1990.10806543

- Valdiviezo, A.R. (2017). *Procrastinación en estudiantes de derecho y administración de una universidad privada de Trujillo*. (Tesis de grado inédita). Universidad Privada Antenor Orrego, Perú. Recuperada de http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/2971/1/RE_PSICO_ALFREDO.VALDVIEZO_PROCRASTINACION.EN.ESTUDIANTES_DATOS.PDF
- Vallejos, S.R. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios*. (Tesis de grado inédita) Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6029/VALLEJOS_PALOMINO_SILVIA_PROCRASTINACION_ACADEMICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vázquez, R.Z. (2016). Procrastinación en alumnos de preparatoria. *ALTAmira, revista académica*, 4(13), 1-9. doi:10.15418/ALTAMIRA1302
- Vázquez, I.V. (2016). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de una institución educativa estatal*. (Tesis de grado inédita) Universidad Señor del Sipán, Perú. Recuperada de <http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/uss/4243/1/Vasquez%20Bonilla.pdf>
- Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. Chichester, England: Wiley.
- Yarlequé, L.A., Nuñez, E.R., Matalinares, M.L., Alva, L.J., Navarro, L.L., Navarro, L.R. ... Campos, J. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. *Horizonte de la ciencia* 6(10), 173-184. doi:10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.213

AUTOCONCEPTO Y APOYO SOCIAL EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. UN ESTUDIO PREDICTIVO
SELF-CONCEPT AND SOCIAL SUPPORT IN HIGH SCHOOL STUDENTS. A PREDICTIVE STUDY

Reynoso González, Oscar Ulises^{1,*}; Caldera Montes, Juan Francisco¹; De la Torre Trujillo, Viviana¹; Martínez Sánchez Alejandra¹ y Macías González, Gregorio Alejandro²

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivos identificar la relación entre el autoconcepto y el apoyo social en jóvenes bachilleres, comparar ambas variables según el sexo de los estudiantes y, finalmente, reconocer la fuerza de las dimensiones del apoyo social en la predicción del autoconcepto. La muestra estuvo compuesta por 567 alumnos. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Autoconcepto (AF-5) y la Escala de Apoyo social familiar y amigos (AFA-R). Los resultados señalaron una correlación media entre las variables del estudio y diferencias significativas por sexo tanto en la puntuación total del Autoconcepto como en las dimensiones "Autoconcepto emocional", "Autoconcepto físico" y "Apoyo amigos". Mediante un análisis de regresión lineal múltiple se generó un modelo que contempla las dimensiones del apoyo social y el sexo en la predicción del autoconcepto, siendo el apoyo de la familia el predictor de mayor peso. El estudio confirma la importancia del apoyo familiar en la constitución del autoconcepto de jóvenes bachilleres y sugiere desarrollar acciones de corte preventivo y remedial en aquellos casos en que resulte necesario.

Palabras clave: *Autoconcepto; Apoyo Social; Apoyo familiar; Amigos; Estudiantes.*

Abstract

The objectives of this work were to identify the relationship between self-concept and social support in high school students, compare both variables according to sex and, finally, recognize the strength of the dimensions of social support (family and friends) in the prediction of self-concept. The sample consisted of 567 students. The instruments were the Self-concept Scale (AF-5) and the Family and Friends Social

¹ Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos, Tapatitlán de Morelos, Jalisco, México.

² Universidad de Baja California, Tepic, Nayarit, México.

*Autor de contacto: ulises.reynoso@academicos.udg.mx

Support Scale (AFA-R). The results indicated a correlation between the study variables. Significant differences were found by sex in the total score of the Self-concept and in the dimensions "Emotional self-concept", "Physical self-concept" and "Friends support". Through a multiple linear regression analysis, a model was generated that considers the dimensions of social support and sex in the prediction of self-concept, being the family's support the predictor of greater weight. The study confirms the importance of family support in the constitution of the self-concept of young students and suggests developing preventive and remedial actions in those cases in which it is necessary.

Key words: *Self-concept; Social support; Family support; Friends; Students.*

Introducción

El autoconcepto es un constructo jerárquico y multidimensional (Cazalla & Molero, 2013; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) y puede entenderse como la conciencia de sí mismo, la posibilidad de asumirse como una persona actuando mediante un conjunto de percepciones o referencias sociales que tiene sobre su persona (González, 2002). El sujeto asume, evalúa y siente un conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones como características de su identidad. Por tanto, el autoconcepto es un constructo que se integra con elementos cognitivos, emocionales y del comportamiento que se relacionan con la formación de la identidad y el desarrollo íntegro del sujeto, por ende, dicha dimensión posee un papel determinante en el desarrollo psicosocial de los individuos, donde toma relevancia significativa al comprender como los sujetos regulan sus propias conductas en escenarios y contextos diferentes (Fox, 2000).

Cabe señalar, que dicha conciencia de sí mismo, desde la perspectiva de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), tiene diversas dimensiones que, en el caso específico de los adolescentes y adultos, puede dividirse en autoconcepto académico/laboral y autoconcepto no-académico, estando configurado este último por componentes emocionales –son los más subjetivos e internos–, sociales –relacionados con el significado que la conducta del individuo tiene para los demás– y físicos –en los que tienen una incidencia fundamental las actitudes y apariencia general del individuo–.

Lo anterior implica que los diversos tipos de autoconcepto describen los diferentes escenarios o contextos biopsicosociales donde se desarrolla el ser humano, a saber, el autoconcepto académico/laboral, el cual se refiere a la percepción que tiene el individuo de la calidad del desempeño de su rol como estudiante y/o trabajador; el social, que alude a la percepción que tienen las personas sobre su desempeño en las relaciones sociales; el emocional, que se define como la percepción de los sujetos de su estado emocional y de las respuestas que emite a situaciones específicas, con un cierto grado de compromiso e implicación en la vida cotidiana; el familiar, que hace referencia en la percepción de implicación, participación e integración del sujeto en su medio familiar; por último, el físico, que se describe como la percepción del aspecto corporal y de la condición física (García & Musitu, 2014).

En materia de las funciones que éste cumple, García (2003) citando a Núñez y González (1994) destaca que desempeña principalmente dos, la primera es la organización de la comprensión personal del ambiente social, permitiendo que el sujeto se relacione congruentemente con su medio social además de asumir y desempeñar distintos roles e interpretar la experiencia. La segunda, es la regularización de la conducta mediante los esquemas propios que definen y delimitan las áreas o los aspectos sobre los que los individuos creen tener control o se hacen responsables de éstas.

Por tanto, la importancia del concepto en cuestión reside en su aportación a la construcción de la personalidad y la autoestima, ya que tiene que ver con la competencia social, en la manera en cómo la persona se siente, como piensa, como se valora, como se relaciona con los demás y como aprende (Clark, Clemes & Bean, 2000).

Dicha condición psicológica se construye mediante las experiencias de su entorno social y principalmente del familiar (Mestre, Samper & Pérez, 2001). Ello implica que está fuertemente influenciado de personas significativas y en consecuencia de las experiencias positivas y negativas, de éxito o fracaso (García, 2003). Cuanto más grande sea el desarrollo del sujeto, el autoconcepto se va presentando más firme, estable y con mayor capacidad de dirigir la conducta a efectuar en situaciones específicas.

En materia de vertientes explicativas, el mismo García (2003) explica que existen dos teorías que fundamentan principalmente el desarrollo o la formación del autoconcepto; la primera es la teoría fundada por Herbert Mead, del simbolismo interaccionista, quien lo considera como consecuencia de las evaluaciones de las personas del entorno próximo: informaciones, comentarios y actitudes de quien le rodea; puesto que el individuo se encuentra en la imagen que los otros le ofrece. La segunda, es la del aprendizaje social respaldada por Bandura, la cual sostiene que el sujeto adquiere las actitudes hacia sí mismo por medio de la “imitación” agregando las actitudes y conductas de las personas significativas a sus propios esquemas.

Respecto de referentes empíricos que vinculan al autoconcepto con otras variables de interés, se ha advertido en la literatura especializada que dicho constructo se relaciona con distintos aspectos vitales como son la resiliencia (Leiva, Pineda & Encina, 2013; Rodríguez, Ramos, Ros, Fernández & Revuelta, 2016) la inteligencia emocional (Lomelí, López & Valenzuela, 2016), el rendimiento escolar (Correa, Saldívar & López, 2015; Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros & Serra, 2009; Gutiérrez, Camacho & Martínez, 2007; Ibarra & Jacobo, 2014; Martínez, Inglés, Piqueras & Ramos, 2010; Salum, Marín & Reyes, 2011) la violencia escolar (De la Torre, Cruz, Villa & Casanova, 2008; Jimenez, Murgui, Estévez & Musitu, 2007; Martínez, Murgui, Musitu & Monreal, 2008), la influencia de las sustancias psicoactivas (Calvo, 2007; Liberini, Rodríguez & Romero, 2016; López & Rodríguez-Arias, 2010; Riquelme, Fraile & Pimenta, 2005) la satisfacción vital (San Martín & Barra, 2013) y el estilo de vida y la sociabilización familiar (Fuster, 1997; Gamarra, Rivera, Alcalde & Cabellos, 2010; Vega & De Dios, 2006).

Sin embargo, a pesar de la relevancia que ya se advierte en la investigación psicológica sobre el tema del autoconcepto, aún resulta importante conocer a mayor profundidad si en personas que se encuentran en una etapa definitoria de su proyecto de vida y construcción de su personalidad (jóvenes bachilleres) factores tales como el denominado apoyo social -que se define como el apoyo emocional, afecto y aceptación, explícita e implícita, que el individuo recibe de los miembros de la familia y de sus pares (García, 2003)-, todavía juega un papel relevante en su constitución, pero sobre todo, si

dicha condición es especialmente importante para la conformación de los diversos tipos de autoconcepto que se mencionaron con anterioridad. Tal pretensión se justifica incluso más si se toma en cuenta que en trabajos previos, como el consignado por García (2003), se señala que el joven a medida que cuenta con más apoyo familiar se advierte un autoconcepto académico más positivo, y cómo esto a su vez, incide en el rendimiento académico, contando con mejores resultados académicos.

Sobre esto último conviene referir lo dicho por distintos autores especializados en el tema, quienes destacan que una de las funciones psicológicas más importantes que se le atribuyen a la familia es la formación del autoconcepto o identidad de sus miembros (Musitu & Gutiérrez, 1990; Musitu & Allatt, 1994; Noller & Callan, 1991) ya que la familia potencia la formación del autoconcepto de los individuos que la integran por medio de las distintas técnicas de socialización que los padres utilizan, del grado de comunicación padres-hijos y del clima familiar (Burkitt, 1991; Felson y Zielinski, 1989; Musitu, Herrero y Lila, 1993, citados en García & Musitu, 2014). Seguramente y debido a la transcendencia que tiene en el adolescente la interacción con los amigos, también se puede esperar que su apoyo favorable influya positivamente en la concepción de sí mismos y, por ende, en un desempeño superior en los distintos contextos donde el joven se desenvuelve (Nunes, Rigotto, Ferrari & Marín, 2012).

La relación entre el apoyo social y el autoconcepto ha sido reportada en investigaciones con estudiantes, por ejemplo Torres, Pompa, Meza, Ancer & González (2010) reportaron correlaciones altas y directas entre el apoyo social y el autoconcepto, tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres. Además, al realizar un contraste en las distintas dimensiones del autoconcepto, encontraron diferencias entre hombres y mujeres en el factor emocional y en el propio apoyo social, siendo las mujeres, en ambos casos, quienes obtuvieron los puntajes más altos. Cabe resaltar que dicha evidencia cobra mayor sustento si se consigna que resultados similares fueron reportados en un trabajo reciente que abordó como población de estudio a adolescentes de 12 a 18 años (Ibarra & Jacobo, 2017).

A partir de los referentes anteriores y tomando en cuenta como foco principal el autoconcepto, en el presente estudio se plantearon como objetivos primordiales identificar la posible correlación entre las variables autoconcepto y apoyo social en jóvenes de bachillerato y comparar dichas variables conforme al sexo de los jóvenes. Además, con la intención de abonar a la predicción de los niveles de autoconcepto, se pretende reconocer si los niveles de apoyo social (familiar y amigos) y el sexo son dimensiones psicosociales útiles para pronosticar su grado de desarrollo. Tales propósitos, además de generar mayores referentes empíricos sobre el tema, pretenden abonar a la comprensión psicológica y social de los adolescentes que se encuentran en un nivel educativo cuya tarea central es preparar al joven para enfrentar la vida adulta.

Específicamente las hipótesis de las que este trabajo de investigación partió fueron las siguientes:

Hipótesis 1: Existen correlaciones positivas entre el autoconcepto y apoyo social en jóvenes bachillerato.

Hipótesis 2: Existen diferencias significativas en los niveles de autoconcepto y apoyo social entre hombres y mujeres de nivel bachillerato.

Hipótesis 3. Las dimensiones del apoyo social y el sexo tienen valor predictivo en los niveles de autoconcepto de bachilleres.

Método

Tipo de investigación

La investigación fue de orden cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal de alcance predictivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Sujetos o participantes

La población estudiada estuvo conformada por estudiantes de un bachillerato tecnológico de un municipio de la región Altos Sur de Jalisco (México).

Muestra

La muestra fue de tipo no probabilística incidental y se conformó por un total de 567 alumnos (279 hombres y 288 mujeres) con edades entre los 14 y 20 años ($M=16.29$; $DT=1.161$). La institución educativa en la que se llevó a cabo el estudio contaba, en el momento del estudio, con tres carreras de bachillerato técnico: Agropecuario, Contabilidad y Ofimática.

Instrumentos o materiales

Escala de Autoconcepto (AF-5) de García y Musitu (2014). Evalúa el Autoconcepto mediante una escala tipo Likert, cuya modalidad de respuesta es una dimensión continua donde 01 puntos es igual a completamente en desacuerdo y 99 puntos equivale a completamente de acuerdo; el respondiente selecciona un número natural entre ambas cantidades para establecer su grado de acuerdo con el reactivo. Consta de 30 ítems (p. ej. «Hago bien los trabajos escolares y/o académicos» y «Mi familia está decepcionada de mí») que agrupan 5 dimensiones: autoconcepto académico-laboral, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico. El índice de fiabilidad reportado por estudios previos ha sido de $\alpha=.73$ (Bustos, Oliver & Galiana, 2015) y $\alpha=.82$ (Esnaola, Rodríguez & Goñi, 2011). Específicamente, en el contexto mexicano Ibarra, Jacobo, Armenta y Lizárraga (2014) reportaron en un estudio anterior un coeficiente alfa de 0.85

Escala de Apoyo social familiar y amigos (AFA-R) de Landeros & González (2014). Dicho instrumento está compuesto por 14 ítems y cuenta con una estructura bifactorial. La dimensión de apoyo familiar evalúa la percepción de apoyo, acompañamiento e interés por parte del núcleo familiar en su conjunto (p. ej. «Cuentas con alguien de tu familia para poder platicar cuando lo necesitas») y la de apoyo de amigos, aborda de forma similar los aspectos mencionados pero percibidos de las relaciones de amistad (p. ej. «Cuentas con algún amigo(a) que te ayude a resolver algún problema»). Se suman todos los ítems y su recorrido es de 15 a 75 puntos. A mayor puntaje, mayor apoyo social. El formato de respuesta corresponde a una escala tipo Likert de 5 alternativas de respuesta

(1 = nunca y 5 = siempre). El índice de consistencia interna obtenido en un estudio previo fue $\alpha=.84$ para la dimensión de apoyo familiar y $\alpha=.82$ para la dimensión de apoyo de amigos (Rodríguez, Ramos, Ros, Fernández & Revuelta, 2016).

Además, se administró un pequeño cuestionario para identificar datos sociodemográficos como sexo, edad y semestre escolar.

Procedimiento

En un primer momento, se llevó a cabo una entrevista con las autoridades del plantel educativo para la presentación, autorización y consentimiento del proyecto de investigación. Una vez acreditado se visitó, en sus respectivos salones de clase, a los alumnos que cursan las carreras de bachillerato técnico mencionadas y se les pidió que contestaran los instrumentos referidos. Cabe señalar que el tiempo aproximado para que los participantes respondieran las escalas fue de 20 minutos. Dicho trabajo de campo se llevó a cabo en el mes de septiembre del 2017 y contó en todo momento con el apoyo de profesores y funcionarios de la institución.

Consideraciones éticas

Previo al proceso de recolección de datos se administró un consentimiento informado tanto a los estudiantes como a los padres de familia cuyos hijos eran menores de edad. En dicho documento los investigadores se comprometieron a no divulgar los datos de manera individual, sino globales y sólo con propósitos académicos y científicos. Cabe señalar que durante la aplicación del instrumento se explicaron de forma detallada los objetivos de la investigación tanto a los estudiantes, profesores y directivos de la institución educativa. Por último, conviene referir que el estudio está considerado como de riesgo mínimo según las normas éticas de la investigación con seres humanos, garantizando los derechos y favoreciendo el bienestar de cada participante.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones estándar) y bivariados (diferencias por sexo, mediante la U de Mann Whitney y correlación entre variables con Rho de Spearman) para observar los resultados de las pruebas de Autoconcepto y Apoyo social (con sus respectivos factores o dimensiones). Posteriormente se realizó un análisis de regresión lineal múltiple mediante el método por pasos, considerando al puntaje total de la prueba de “Autoconcepto” como variable dependiente y a los factores “Apoyo familiar” y “Apoyo amigos”, además del sexo, como independientes. El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS, versión 22.

Resultados

De manera inicial, se calcularon las medias y desviaciones estándar de las variables “Autoconcepto” y “Apoyo social” junto a sus respectivos factores. Para su presentación, se muestran los resultados totales y por sexo (Tabla 1).

Tabla 1.

Resultados totales y por sexo de Autoconcepto y Apoyo social

Variable/factor	Total		Mujeres		Hombres	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Total de Autoconcepto	68.77	15.676	66.23	15.949	71.39	14.970
Autoconcepto académico	67.71	25.559	67.88	26.596	67.54	24.490
Autoconcepto laboral						
Autoconcepto social	72.68	18.989	71.70	19.757	73.68	18.142
Autoconcepto emocional	66.26	23.199	60.31	24.525	72.41	20.002
Autoconcepto familiar	81.96	21.175	80.93	22.499	83.03	19.699
Autoconcepto físico	68.77	15.676	50.34	25.344	60.33	23.024
Apoyo Familiar y amigos	53.58	12.594	54.40	12.303	52.73	12.855
Apoyo familiar	28.11	7.135	28.23	7.272	27.99	7.002
Apoyo amigos	25.46	6.931	26.17	6.713	24.74	7.087

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, con el objetivo de detectar diferencias significativas entre hombres y mujeres, se realizaron un conjunto de pruebas U de Mann Whitney (considerando la ausencia de normalidad en la distribución de las variables y factores). Los resultados de la prueba se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.

Comparación por sexo de Autoconcepto y Apoyo Social

Variable/factor	Rango Promedio		Z	Significancia (p)
	Mujeres	Hombres		
Total de Autoconcepto	257.61	311.24	-3.897	.000*
Autoconcepto académico	289.69	278.12	-.841	.400
laboral				
Autoconcepto social	278.11	290.08	-.870	.384
Autoconcepto emocional	243.66	325.64	-5.957	.000*
Autoconcepto familiar	281.47	286.62	-.375	.708
Autoconcepto físico	251.62	317.43	-4.782	.000*
Apoyo Familiar y amigos	295.06	272.58	-1.634	.102
Apoyo familiar	288.46	279.40	-.662	.508
Apoyo amigos	301.68	265.75	-2.614	.009*

Fuente: Elaboración propia

* $p < .01$

Como se puede apreciar en la tabla anterior, se encontraron diferencias significativas en el Total de "Autoconcepto" ($Z = -3.897$; $p = .000$), y en los factores "Autoconcepto emocional" ($Z = -5.957$; $p = .000$), "Autoconcepto físico" ($Z = -4.782$; $p = .000$) y "Apoyo amigos" ($Z = -2.164$; $p = .009$). En el caso del último factor y como se observa en los rangos promedios, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas, mientras que, en el resto de los factores donde se observaron diferencias, los hombres obtuvieron niveles más elevados.

Enseguida y con la intención de identificar posibles correlaciones entre las variables de Apoyo social y Autoconcepto, se utilizó la prueba rho de Spearman (Tabla 3).

Tabla 3.

Correlaciones entre Autoconcepto y Apoyo social

Factores	Apoyo social	Apoyo familiar	Apoyo amigos
Total Autoconcepto	.407*	.407*	.301*
Autoconcepto académico laboral	.363*	.357*	.291*
Autoconcepto social	.355*	.327*	.306*
Autoconcepto emocional	0.026	0.04	-0.005
Autoconcepto familiar	.491*	.535*	.331*
Autoconcepto físico	.248*	.250*	.177*

Fuente: Elaboración propia

* $p < .01$

Como se observa existen correlaciones significativas ($p < .01$) entre el total de “Apoyo social” (incluyendo sus factores) con el total de “Autoconcepto” y todas sus dimensiones, excepto con el denominado “Autoconcepto emocional”. En todos los casos donde existen correlaciones son de carácter positivo.

Por último, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple mediante el método por pasos, considerando al total de “Autoconcepto” como variable dependiente y a los factores “Apoyo familiar” y “Apoyo amigos” como independientes. Además, tomando en cuenta que el contraste de la variable “sexo” mostró diferencias significativas, en dicho total, se optó por integrar la variable en el proceso con la denominación de ficticia o “dummy”. Los resultados indicaron que el tercer modelo presentaba las mejores propiedades sin corromper ninguno de los supuestos estadísticos de la prueba. El análisis mostró un valor de regresión corregido medio-bajo ($R^2 = .245$), es decir, que su valor de predicción es de 24.5% (Tabla 4).

Tabla 4.

Modelo de regresión múltiple (por pasos)

	r	R ²	R ² ajustado	Error típ.	Durbin-Watson	f	Sig.
Autoconcepto	.499	.249	.245	1.361	1.947	62.343	.000

Fuente: Elaboración propia

Los coeficientes obtenidos presentan estadísticos de no colinealidad aceptables (valores menores de 15 en los índices de condición), junto a la independencia en los residuos (DW= 1.947). Del mismo modo, el gráfico de residuos estandarizados y pronósticos tipificados confirmó la normalidad y homogeneidad de los residuos. Los resultados confirman al apoyo familiar ($\beta=.393$) como factor de mayor importancia para el autoconcepto, seguido del sexo ($\beta=-.183$), específicamente el caso de los hombres, y finalmente el apoyo amigos ($\beta=.115$) (Tabla 5).

Tabla 5.

Coefficientes de regresión de la variable "Autoconcepto"

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	E. std.	Beta (β)			Tolerancia	VIF
(Constante)	46.500	2.968		15.667	.000		
Apoyo familiar	.864	.101	.393	8.571	.000	.634	1.577
Sexo	-5.737	1.152	-.183	-4.980	.000	.986	1.014
Apoyo amigos	.261	.104	.115	2.503	.013	.627	1.594
Ecuación	Autoconcepto = 46.500 + [(.864) (Apoyo familiar)] + [(.261) (Apoyo amigos)] + .5737 (sólo en el caso de los hombres)						

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Conforme a los hallazgos encontrados, de inicio es posible afirmar que los niveles de autoconcepto en los estudiantes de bachillerato son altos (ya que el punto medio de la distribución es 50.0), siendo un poco más altos para el factor “Autoconcepto familiar” (Media=81.96) y “Autoconcepto social” (Media=72.68) mientras que “Autoconcepto emocional” fue el factor con la puntuación más baja (Media=55.25), pero aún superior al punto medio de la distribución. Del mismo modo, los puntajes de apoyo social familiar y amigos también fueron altos, ya que la media (Media=53.58) superó el punto medio de la distribución (45). Esta situación reafirma que tanto el alto apoyo social como el elevado autoconcepto son aspectos esenciales para lograr mantenerse en los contextos escolares de nivel medio, además de que en la adolescencia (etapa en donde aparentemente se afirma su individualidad y autonomía) todavía los padres y aún más los amigos, son vínculos necesarios para la mayoría de los jóvenes (Martínez, Inglés, Piqueras & Ramos, 2010; Gutiérrez, Camacho & Martínez, 2007).

Respecto de la primera hipótesis del presente trabajo se puede señalar que se confirmó debido a que se identificó una relación moderada y positiva entre el “Apoyo social” (familiar y de amigos) y el total de “Autoconcepto” ($r=.407$) junto a todos sus factores (excepto el caso del “Autoconcepto emocional”). Dichos resultados concuerdan con estudios antes referidos y en especial con los mostrados por Torres, Pompa, Meza, Ancer & González (2010) quienes muestran correlaciones también moderadas ($r=.666$). Esta relación constata la evidente asociación entre ambas variables y reafirma la idea de que en las personas y especialmente en los jóvenes, la familia y los amigos juegan un fundamental en la concepción de sí mismos y en su consecuente equilibrio psicológico.

Por su parte la hipótesis número dos, se corroboró de manera parcial, ya que, si bien es cierto que no en todas las dimensiones de las variables en cuestión se advirtieron diferencias significativas conforme al sexo, sí se encontraron en el total de “Autoconcepto” y los factores “Autoconcepto emocional”, “Autoconcepto físico” y el

“Apoyo amigos” siendo los hombres, en los tres primeros casos, quienes obtuvieron puntajes más elevados y las mujeres en el último. Aunque resulta pertinente profundizar en los hallazgos encontrados, sobre todo porque los concernientes al autoconcepto emocional no concuerdan con estudios anteriores (Torres, Pompa, Meza, Ancer & González, 2010; Ibarra & Jacobo, 2017), podría argumentarse que las diferencias podrían estar asociados a las todavía desventajas culturales en las que las mujeres se encuentran y a las normas de belleza por ellas interiorizadas, que en algunos casos, pueden generar frustración y una autoconcepción más negativa acerca de su persona. En el caso de que en el factor de “Apoyo amigos” las mujeres presentaron niveles más altos, se puede inferir que dicha condición es reflejo de que las mujeres al estar en desventajas culturales requieren afiliarse entre ellas mismas para sortear mejor las exigencias (especialmente las del contexto escolar) que cotidianamente se les presentan. Conviene referir que estos resultados son similares a los mencionados por Torres, Pompa, Meza, Ancer & González (2010) quienes reportaron un nivel mayor de apoyo social en estudiantes universitarias mujeres.

Por último, la tercera hipótesis, se aceptó debido a que el análisis de regresión múltiple generó un modelo parsimonioso para predecir los niveles de autoconcepto. Las variables incluidas en dicho modelo, “Apoyo familiar” ($\beta=.393$), “Apoyo amigos” ($\beta=.115$) y “sexo (masculino)” ($\beta=-.183$), mostraron un nivel de predicción moderado (R^2 ajustado=.245). Resulta de importancia resaltar el peso del factor “Apoyo familiar” en la ecuación de regresión ya que demuestra la influencia que el núcleo familiar tiene sobre el autoconcepto del individuo, en este caso de los jóvenes que se encuentran inmersos en el ambiente escolar (Musitu & Allatt, 1994; Noller & Callan, 1991; Musitu & Gutiérrez, 1990). Por otro lado, aunque el factor “Apoyo amigos” no obtuvo la mismo peso que el “Apoyo familiar” en la predicción de los niveles de autoconcepto, también se confirma su relevancia. Tal condición refiere que en los jóvenes las amistades cercanas resultan cardinales para pronosticar la manera en que éstos se evalúan así mismos respecto de sus características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades, límites, valores y relaciones. Finalmente, conviene referir que el hecho de que el sexo masculino aporte un

mayor peso en la predicción del autoconcepto supone que todavía, en el contexto estudiado, persisten condiciones más privilegiadas (en términos de valoración de sus logros y capacidades) para los hombres en comparación con las mujeres.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, es importante señalar que los resultados obtenidos surgen de autoinformes, situación que implica que las respuestas pueden estar sesgadas al ser el propio participante quien informa en este caso de su nivel de apoyo social y autoconcepto.

Sin embargo, a pesar de dichas limitaciones, es posible sugerir que en estudios posteriores se incluyan otras características que pudieran explicar en mayor medida el autoconcepto, por ejemplo, la autoestima, la inteligencia emocional y la autoeficacia, que en otros estudios han evidenciado tener valor explicativo y se confirme la importancia de las variables predictoras mencionadas en el presente trabajo. Asimismo, convendría utilizar otras estrategias de investigación (por ejemplo diseños longitudinales y cualitativos) con el fin de ampliar y mejorar la explicación y comprensión de los fenómenos estudiados y sobre todo que, con base a sus resultados, se emprendan acciones de intervención tanto de corte preventivo como remedial.

Referencias

- Bustos, V., Oliver, A. & Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 28(4), 690-697. doi://10.1590/1678-7153.201528406
- Calvo, H. (2007). Redes de apoyo para la integración social: La familia. *Salud y Drogas*, 7(1), 45-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/839/83970104>.
- Cazalla, N. & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre al autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (10), 43-64. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>
- Clark, A., Cledes, H. & Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.
- Correa, F., Saldívar, A. & López, A. (2015). Autoconcepto y estados emocionales: su relación con la motivación en adolescentes. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 20(2), 173-183. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29242799007>
- De la Torre, M., Cruz, M., Villa, M. & Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129318696005>
- Esnaola, I., Rodríguez, A. & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117. Recuperado de:
- Fox, K. (2000). Self-esteem self-perception and exercise. *International journal of sport Psychology*, 31, 228-240.
- Fuster, E. (1997). *El apoyo social en la intervencion comunitaria*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Gamarra, M., Rivera, H., Alcalde, M. & Cabellos, D. (2010). Estilo de vida, autoestima y apoyo social en estudiantes de enfermería. *UCV Scientia*, 2(2), 73-81. Recuperado de: <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/UCV-SCIENTIA/article/view/451/326>
- García, F. & Musitu, G. (2014). *AF-5 Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 8(7), 359-374. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6953/RGP_9-27
- Gargallo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C. & Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230781003>

Reynoso González, O. U.; Caldera Montes, J. F.; De la Torre Trujillo, V.; Martínez Sánchez, A. y Macías González, G. A.

González, M. (2002). *La educación para la salud del siglo XXI: Comunicación y Salud*. Madrid: ALEZEIA.

Gutiérrez, P., Camacho, N. & Martínez, M. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Aten Primaria*, 39(11), 597-601. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656707709861>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill.

Ibarra, E. & Jacobo, H. (2017). La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia. *Revista de Educación y Desarrollo*, (42), 13-23. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/42/42_Ibarra.pdf

Ibarra, E. & Jacobo, H. (2014). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de sexto grado de educación primaria. Un vínculo complejo. En Dipp, A. & Malaga, S. *Sujetos educativos y contextos diferenciados, Colección: Campos de indagación. Generación del conocimiento desde los agentes educativos*, Tomo 2, 233-248. Durango: Red Durango de Investigadores Educativos A. C. Recuperado de: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Tomo2.pdf>

Ibarra, E., Jacobo, H., Armenta, M. & Lizárraga, B. (2014). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) en una muestra sinaloense. *Memorias del XLI Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1526-1532. Recuperado de: <http://www.cneip.org/Mazatlan/Memorias Congreso.pdf>

Jimenez, T., Murgui, S., Estévez, E. & Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble error mediador de la autoestima. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(3), 473-485. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342007000300003

Landeros, R. & González, T. (2014). Propiedades Psicométricas de la Escala de Apoyo Social Familiar y de amigos (AFA-R) en una Muestra de Estudiantes. *Acta de investigación Psicológica*, 4(2), 1469 - 1480. Recuperado de: <http://www.elsevier.es/es-revista-acta-investigacion-psicologica-psychological-111-articulo-propiedades-psicometricas-escala-apoyo-social-S2007471914703874>

Leiva, L., Pineda, M. & Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*, 22(2), 111-123. doi:10.5354/0719-0581.2013.30859

Liberini, S., Rodríguez, G. & Romero, N. (2016). El rol de la autoestima, la personalidad y la familia en el consumo de alcohol en la adolescencia. *Psocial*, 2, 27-37. Recuperado de: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/1469>

Lomelí, A., López, M. & Valenzuela, J. (2016). Autoestima, Motivación e inteligencia emocional: tres factores incluyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electronica Educare*, 20(2), 1-22. doi:10.15359/ree.20-2.4

- López, S. & Rodríguez-Arias, L. (2010). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas en adolescentes y deferencias según edad y sexo. *Psicothema*, 22(4), 568-573. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3768>
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J. & Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(1), 111-138. Recuperado de: http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/793/Art_20_372
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. & Monreal, M. (2008). El rol de apoyo parental, actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health*, 8(3), 679-692. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33712016004>
- Mestre, V., Samper, P. & Pérez, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80533301>
- Musitu, G. & Allatt, P. (1994). *Psicología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G. & Gutiérrez, M. (1990). Parent's educational practices and socialization. *Cuadernos de Consulta Psicológica* (6), 13-23.
- Noller, P. & Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. Londres: Routledge.
- Nunes, M., Rigotto, D., Ferrari, H. & Marín, F. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde el caribe*, 29(1), 1-18. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v29n1/v29n1a02>
- Riquelme, N., Fraile, C. & Pimenta, A. (2005). Influencia del consumo de sustancias psicoactivas en el ámbito familiar sobre la autoestima de escolares. *Rev Latino-am Enfermagem*, 13, 798-805. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13nspe/v13nspea06>
- Rodríguez, A., Ramos, E., Ros, I., Fernández, A. & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma psicológica*, 23, 60-69. doi:10.1016/j.sumpsi.2016.02.002
- Salum, A., Marín, R. & Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXI (1), 207-229. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/654/65421407010.pdf>
- San Martín, J. & Barra, E. (2013). Autoestima, apoyo social y satisfacción vital en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 31(3), 287-291. doi:10.4067/S0718-48082013000300003
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543046003407>

Reynoso González, O. U.; Caldera Montes, J. F.; De la Torre Trujillo, V.; Martínez Sánchez, A. y Macías González, G. A.

Torres, F., Pompa, E., Meza, C., Ancer, L. & González, M. (2010). Relación entre autoconcepto y apoyo social en estudiantes universitarios. *International Journal of Good Conscience*, 5(2), 298-307.

Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v5-n2/5\(2\)298-307](http://www.spentamexico.org/v5-n2/5(2)298-307)

Vega, T. & De Dios, T. (2006). Beneficios psicosociales de los grupos de apoyo: su influencia en los estilos de socialización familiar. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 233-244. Recuperado de:

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000200008

LA CAÍDA DE LOS REFERENTES EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO: ANÁLISIS DEL CONCEPTO UNARIO EN DANY ROBERT-DUFOUR

THE FALL OF THE REFERENTS IN THE CONTEMPORARY WORLD: ANALYSIS OF THE UNARY CONCEPT IN DANY ROBERT-DUFOUR

Romero Ramírez, Israel Alejandro¹

Resumen

El siguiente trabajo tiene como finalidad abordar el concepto que ha trabajado el filósofo francés Dany Robert-Dufour, en su libro *Locura y democracia: lo unario*. Este concepto tiene su referente tanto en la filosofía como en el psicoanálisis. La propuesta de Dufour es que las sociedades contemporáneas experimentan la caída de referentes, los cuales habían organizado la vida subjetiva en distintos momentos históricos, como Dios, el Estado y la Razón. Estos referentes, para el filósofo francés, organizaban la vida subjetiva de individuos y les otorgaba sentido a su vida cotidiana. Sin embargo, la caída de los referentes invierte los valores y lleva a una inminente pérdida de sentido. Esta pérdida de sentido se traduce en una imposibilidad para el sujeto de moverse en su entorno y en todo aquello que le es familiar. Como consecuencia, la relación entre la pérdida de sentido, junto a la caída de los referentes, nos muestra Dufour, es lo que nos lleva a una nueva forma de locura que gira en torno a lo *unario*.

Palabras clave: *Unario, facticidad, inconsciente, referente, ontología.*

Abstract

This paperwork has, as Main objective, approach concept of the French philosopher Dany Robert-Dufour who has worked in his book *Madness and democracy: Unary*. This concept have their reference as in philosophy as in psychoanalysis. The Dufour proposal is that the contemporary societies experience the fall of referent, which has organized a subjective life in many different historical ages, as God, State and Reason. Those references, for the French philosopher organized the individual subjective and gave sense to their regular life. However the fall of the references switched the values and the common sense got lost. This lack of sense is traduced in impossibility for de subjective to move around him and all his environment.

¹ Universidad de Guadalajara, México. Email: israel.alejandro.rr@gmail.com

As consequence, the relationship between the lack of sense and the fall of references, Dufour show us, is the thing that take us to a new way of madness that moves around the *unary*

Keywords: *Unary, facticity, unconscious, referent, ontology.*

Primer momento de la auto-referencia: El encuentro de la razón consigo misma.

La filosofía de Descartes es una filosofía que busca la verdad, pero ya no en el sentido clásico. En los griegos era una actitud del hombre hacia las cosas, tal y como lo había pensado Aristóteles al inicio de la *Metafísica*: “Todos los hombres por naturaleza desean saber. Señal de ello es el amor a las sensaciones”. (Aristóteles, 2007, p. 65) Como también lo escribía Descartes al inicio de las *Reglas para la dirección del espíritu*: “...no hace falta cohibir los espíritus con limitación alguna, puesto que el conocimiento de una verdad no nos aparta del descubrimiento de otra...”. (Descartes, 2014a, p. 3) El tema de la verdad y el camino que recorreremos es el tema fundamental en Descartes. El método es el único camino a la verdad; y sabemos muy bien que se refiere a la matemática, ya que solamente ella puede otorgarnos un modelo universal y valido del mundo. Sin embargo, el método solo puede explicarse si se atiende a su origen que es la subjetividad. Descartes es el primero en plantearse que el método debe de ir acompañado de una explicación que nos diga cómo pensamos. El paso de la subjetividad a la objetividad que nos proporciona el paso a la ciencia, será un tema fundamental en su pensamiento. Este mismo recorrido lo va a desarrollar Kant con el paso del tiempo, claro está que desde otras coordenadas. Pero debemos decir que Descartes es el primero en partir de la subjetividad (Intuición). Aunque solamente la tome en un aspecto meramente formal y ese es precisamente la crítica que le hace Husserl y después Heidegger: “Una de las primeras tareas de la analítica consistirá en hacer ver que si se pretende partir de un yo o sujeto inmediatamente dado, se yerra en forma radical el contenido fenoménico del Dasein”. (Heidegger, 2009, p. 67) Lo que nos interesa de la cita de Heidegger, es que apunta su reflexión a un sujeto dado, y también podemos agregar abstracto.

A final de cuentas, para Descartes, la ciencia es la única que puede mostrar un conocimiento claro y evidente, pero como hemos mencionado arriba, la ciencia que parte solo de un método deductivo. El fundamento ontológico del cual parte el cartesianismo es de la intuición psicológica: *Cogito ergo sum*. Intuición que nos regala la primera certeza que es la diferencia entre el pensamiento y lo pensado. Certeza que nos muestra la auto-referencia, la cual va a inaugurar una nueva forma de plantearse problemas y va a construir, a su vez, lo que conocemos como el sujeto de la ciencia. Sujeto que ya estaba implícito en Kepler y Galileo, pero que Descartes nos sorprende al hacer preguntas de manera distinta, aparte que comienza una manera distinta también de escribir, con un estilo simple y claro, que busca ser leído no solamente por el erudito. Esto podemos observarlo en la siguiente cita, en la cual nos muestra su descubrimiento: "...yo era una sustancia cuya esencia y naturaleza toda es pensar, y que no necesita, para ser, de lugar alguno, ni depende de cosa alguna material; de suerte que este yo, es decir, el alma por la cual yo soy lo que soy, es enteramente distinta al cuerpo...". (Descartes, 2014b, p. 124)

A pesar de que la idea de Dios no desaparezca del plano de la filosofía cartesiana, lo que sí podemos observar es que ya no es el único plano, o al menos el más importante, ya que aparece el fundamento que Descartes necesitaba para poder referir el problema del conocimiento al hombre mismo. Así, en su libro *Las pasiones del alma*, Descartes se autoriza para explicar un sinfín de fenómenos que tienen que ver tanto con el cuerpo como con el alma. Nos dice que es un error grave referir el calor que sentimos en nuestro cuerpo al alma, ya que dicho calor proviene del corazón y la sangre: "... que el alma solo se ausenta, cuando uno muere, a causa de que cesa este calor y de que se corrompen los órganos que sirven para mover el cuerpo". (Descartes, 2014c, p. 157) Como se puede ver, Descartes se sirve más de la deducción y un poco menos de la observación que de una reflexión teológica, que aquí es ausente. Sabemos que el tema de Dios aparecerá en otros momentos y que podría generar algún tipo de controversia; pero no debemos detenernos en estos puntos, ya que el pensamiento de Descartes, a mi parecer, debe ser leído como una filosofía de transición.

Podríamos ver los efectos de la filosofía cartesiana, en un plano social, en el de una ganancia en el tema de la libertad individual,¹ goce que no se tenía en el medioevo, pues la idea de Dios inundaba casi todo el campo de reflexión y eso se traducía en la hegemonía moral de una institución, como es la religiosa. Erich Fromm lo muestra muy bien en una cita de su libro *El miedo a la libertad*: La sociedad medieval no despojaba al individuo de su libertad, porque el individuo no existía todavía; el hombre estaba aún conectado con el mundo por medio de sus vínculos primarios. (Fromm, 1985, p. 65) El hombre medieval dedicaba gran parte de su vida, si no es que toda, al tema de la salvación. El hombre moderno busca ante todo reafirmarse en la tierra.

Segundo momento de la auto-referencia: Kant y la ilustración.

La mayoría de las veces erramos en entender la Ilustración como un periodo histórico, pero el filósofo alemán lo entendía más como un *proceso* que como un suceso histórico. Incluso en su idea de historia introduce una metafísica en la que la historia persigue un fin, que no es otra cosa que la idea misma de maduración: “Cualquiera sea el concepto que se tenga sobre *la libertad* de la voluntad, desde el punto de vista metafísico, las manifestaciones *fenoménicas* de la misma, es decir, las acciones humanas, están determinadas por leyes universales de la *Naturaleza*, tanto como cualquier otro acontecimiento natural”. (Kant, 2004, p. 17) Desde esta postura, el hombre al reflexionar sobre su largo camino dentro de la historia, no podría, sino reconocer que al estar dentro de un proceso, este lo lleva a una autonomía que el hombre nunca había experimentado; no podría desde esta tesis sino sentir la libertad que los antiguos ni siquiera conocieron. La racionalidad le da al hombre urbano la capacidad de discernir y de entender que la vida dentro de un Estado no es ninguna imposición, sino todo lo contrario: es la única posibilidad de experimentar el progreso y la idea de un fin en común. Pero, entonces,

¹ Es importante mencionar que este cambio de debió en gran medida a los cambios económicos y sociales que surgieron desde el siglo XIV. La aparición de los mercaderes y de población que emigro fue generando cambios que van a ir desmontando al sistema feudal.

¿qué significan las guerras que hasta ese entonces habían aparecido? Kant parte del principio de que el progreso es de menos a más. Incluso da cuenta que no hay un estado de libertad, sino que la libertad seguramente la conocerían sólo las generaciones venideras. El concepto de progreso le permite a Kant entender el proyecto de la Ilustración como un movimiento que enlaza a una generación con otra sin que necesariamente las personas entienden la finalidad a la que son llevados: “La razón de una criatura consiste en la facultad de ampliar las reglas e intenciones del uso de todas las fuerzas más allá del instinto natural, y en sus proyectos no conoce límite alguno”. (Kant, 2004, p. 19) El progreso está acompañado de los logros científicos, pero también de una racionalidad moral capaz de alejarse de las creencias y costumbres que limitan a los hombres y que los mantendría en su niñez, como los llama Kant. Aunque el filósofo alemán, por un momento, pondrá en duda que Europa esté en ese paraíso: “El arte y la ciencia nos han *cultivado* en alto grado. Con respecto a las buenas maneras y al decoro social, estamos *civilizados* hasta la saturación. Pero nos falta mucha para podernos considerar *moralizados*. La idea de la moralidad pertenece también a la cultura [*Kultur*]; pero el uso de la misma constituye la civilización [*Zivilisierung*] cuando solo desemboca en la apariencia ética de un amor al honor y a la decencia exterior”. (Kant, 2004, p. 27) En esta cita, hace una distinción profunda entre progreso científico y ética; creo que esa diferencia es uno de los grandes males que han aquejado a Europa -por lo menos hasta las guerras mundiales-. Kant entrevé que este ideal está lejos de Europa. Pues las relaciones que establece Kant en su filosofía política no se limitan para nada a la relación entre Estado y ciudadano, sino a la relación de un Estado con otro. En su libro *La paz perpetua*, Kant, a mi manera de ver, será en donde expondrá con mayor claridad el gran proyecto de Europa: la creación de una *Federación* que haga posible la paz.

Su idea de racionalidad es práctica y no obedece a una dimensión abstracta. De hecho: *Qué es la ilustración* fue publicada en un periódico, lo que nos hace ver que la idea de Kant era la de una visión de tipo cosmopolita, pues tampoco se limitaba su reflexión a un pueblo en particular: “El mayor problema de la especie humana, a cuya solución la Naturaleza constriñe al hombre, es el del establecimiento de una sociedad civil que administre el derecho de modo universal”. (Kant, 2004, p. 22) Kant pudo entender

que una racionalidad en abstracto no tendría a la larga ningún fin práctico y no conduciría a resolver los problemas de Europa. La idea de civilización entendida por conocimiento acumulado, carece de sentido si no hay una ética de fondo que provenga del espíritu de los propios individuos, y que a través de ésta puedan ayudarse a dirimir sus conflictos. Aquello que tendría que emerger de la sociedad civil, no es otra cosa que el Estado de derecho. A la manera de Platón, está pensando en la relación Estado- ciudadano. Lo que quiero esclarecer con esto es que sujetos racionales crearían entre todos un estado racional. Desde esta perspectiva, el Estado no nacería como algo distinto a los individuos ni tampoco este sería visto como si tuviera una naturaleza distinta, y la cual los llevaría a verlo como algo impositivo y ajeno a los ciudadanos (tal y como describe al Estado, Franz Kafka). Es muy importante este punto para nuestro propósito: la racionalidad no surge del gobierno, sino en los individuos, en el paso del estado natural al de sociedad civil. De ese paso tendría que nacer el estado de derecho. Pero también Kant pone la relación con el otro como un punto importante. Lo que él llama la *acción comunicativa* no surge de quienes gobiernan, sino que emerge de los individuos, de ellos surge esa responsabilidad. De no entenderlo así, volveríamos a conjeturar algo abstracto que no sabríamos entender: “La comunicación, o si se prefiere la acción comunicativa, queda ligada al impulso, por decirlo así, de encontrar al otro, de formar comunicación con él; en ese sentido, aun dentro de la *Rechtslehre*, tal idea ya no ingresa precisamente dentro del discurso sistémico de la sociedad civil, sino dentro de lo que podríamos llamar su discurso comunicativo” (Hernández, 1991, p. 14).

Podemos ver que en ambos autores, la auto-referencia, aparece como principio filosófico. El concepto de *autonomía* es fundamental para entender el pensamiento moderno. Todo aquel que no pudiera ejercer su autonomía estaría condenado a la inmadurez kantiana, o en su defecto, podríamos allanar el camino a la figura del loco. Sin embargo, si la modernidad y con ello su proyecto fueron un mito, no es un asunto en el que nos debemos detener, sino más bien en ver los efectos subjetivos que esto ha traído a nuestro tiempo. Dany Robert-Dufour es un filósofo que ha estudiado los efectos subjetivos de la auto-referencia, pero sobre todo ha analizado lo *unario*, concepto que es

parte fundamental de su trabajo. Pero antes de hablar de este concepto, es importante revisar los efectos subjetivos que ha traído al mundo contemporáneo; por lo menos anunciar algunos, antes de que pasemos al tema de la *facticidad*, para abordar lo que llamaremos la *cotidianidad* desde Heidegger.

Fromm había planteado que si el hombre moderno había conseguido autonomía, había perdido en consecuencia la pertenencia a la tierra, que era algo que caracterizaba al hombre de la Edad Media. Lo que aparecería en el hombre moderno sería la soledad (desarraigado). Pero veamos que nos dice Dany Robert Dufour: “La cultura y la democracia de masa *individualizan*: eliminan las añejas solidaridades y hostilidades para no dejar más que individuos solos consigo mismos” (Dufour, 2002, p. 37). Precisamente porque cualquier actividad implicaba un contacto con los otros, cosa que ahora ya no es necesaria. Muchas de nuestras actividades pueden hacerse de manera que no necesitemos de los otros. Así podemos hacer una llamada, por ejemplo, a alguna empresa telefónica para resolver un problema y podemos pasarnos algún tiempo sin que tengamos contacto con una voz humana, sino con una grabación. Muchas de las relaciones que en nuestro tiempo tenemos se reducen en su gran mayoría a relaciones utilitarias. Por tales cosas, cuando uno analiza el gran proyecto de Descartes o Kant, uno no puede más que pensar en que algo salió mal, o que en realidad fue solamente un pensamiento que se apoyó en un ideal del hombre.

La facticidad: nuestro existir propio en cada ocasión

La categoría de Heidegger es de nuestro interés para entender, en el marco del problema que queremos desentrañar, qué queremos decir con la palabra *cotidianidad*. Para esto, la obra del filósofo alemán nos ayudará a entender y dará luz a nuestro trabajo. Para Heidegger, ambas auto-referencias, la de Descartes y Kant, nos llevan al ocultamiento del ser. Nos dirá Heidegger que, poco dicen sobre el ser: “Dirigiéndose hacia... y aprehendiendo algo, el Dasein no sale de su esfera interna, en la que estaría

primeramente encapsulado, sino que, por su modo primario de ser, ya está siempre fuera, junto a un ente que comparece en el mundo ya descubierto cada vez". (Heidegger, 2009, p. 83) Pensemos que tanto a Descartes como a Kant parten del supuesto de que hay una razón ubicada en un interior, y que se trataría de analizar a esa razón. A Heidegger no le interesa nada de esto en absoluto. Sus problemas no son epistemológicos, sino ontológicos.

Cuando Heidegger, en el capítulo segundo de *Ser y tiempo* nos habla de su categoría existencial *estar en*, a lo que se refiere es a que en nuestra posición de entes, compartimos el mismo *estar en* que cualquier otro ente en relación a un lugar. Pero cuando hablamos del ser, ya estamos hablando de algo muy distinto. El ser implica habitar, *yo soy...* implica una relación: estoy haciendo mi cama, estoy cocinando, etc. Cuando digo "estoy cocinando", lo que quiero dar a entender es que los objetos con los que me encuentro, me son todos familiares, o por lo menos sé qué voy a hacer con ellos. Heidegger va a utilizar la palabra *familiarizado*, y para estarlo es necesario que el Dasein lo descubra; quiero decir, que descubra al objeto. Cuando los objetos me son familiares es porque me son accesibles, y es que con ellos hago algo sin que necesite del juicio para poder hacer algo con ellos; simplemente me veo y me ven haciendo algo, por ejemplo: cocinar.

Por lo tanto, *facticidad* implica un saberme mover en el mundo, en tanto que ese mundo me es familiar. La familiaridad es que estoy siempre ocupado con aquellos objetos con los que siempre trabajo o hago cosas. Como hemos leído, aunque la propuesta de cada uno de los filósofos de los que hemos hablado pueda distar en unos menos y en otros totalmente radical, los tres parten de un hombre que *comprende e interpreta* su mundo. Claro que la idea de *comprender e interpretar* en cada uno de los filósofos es diferente, y podríamos detenernos en revisar cada uno de sus argumentos. Pero lo importante para nuestra empresa es que la filosofía, hasta este momento, no toma en cuenta la posibilidad de una *no comprensión del mundo*, lo que nos llevaría a pensar la irracionalidad. Es entonces que nos vemos obligados a trabajar la propuesta de Jacques Lacan.

El “no comprender” como imperativo en el análisis

Jacques Lacan dicta una conferencia en Sainte Anne, a la **comunidad psiquiátrica** en Francia, el 10 de Noviembre de 1967. En dicha conferencia se pregunta sobre lo que le está reservado al psicoanálisis. Inicia reprochando que no haya conciencia de masa, sino efectos de masa. Pero querer ver los efectos de masa bajo la idea de una clave, nos lleva inevitablemente a una clínica, no de la escucha, sino de la observación; desde este punto, a una fenomenología. Una fenomenología nos llevaría a pensar la debilidad mental, personalidades desintegradas, minusvalía mental, etc., a través de una caracterología. Pero también Lacan critica la idea de comprensión, en el sentido que el otro pueda aparecer como transparente y por tanto comprensible: “¿el psicoanálisis consiste en descubrir que no somos transparentes a nosotros mismos! Entonces, ¿por qué los otros se nos volverían así?”(Lacan, 2018, p.6) Con esto, Lacan parte no de la idea del sabio en una interpretación errónea que se tendría de la filosofía socrática, sino del ignorar como principio de toda búsqueda por saber. La clínica de Lacan no parte de un deseo de goce, que es la clínica freudiana; sino que nace del Deseo de saber, que es el principio de Sócrates. Pero no se puede partir del Deseo de saber ya sabiendo, que es el punto más crítico de toda la psicopatología. Adelantarse a comprender nos lleva a un no comprender. Partir de la no comprensión nos permite atisbar que puede aparecer algo nuevo y que no necesariamente tenemos que decir que lo hemos comprendido. En este caso, un modo de lazo distinto que, por ejemplo, en México aparece a la luz de una nueva forma de violencia, una violencia que tendríamos que decir que aparece como incomprensible de momento. Violencia que tiene efectos subjetivos que hacen que los sujetos no experimenten la familiaridad de Heidegger, o que no nos explica la razón de Descartes y Kant. Lacan también apela a que la locura no se debe atender a partir de la *afectividad*, que sería una clara crítica de nueva cuenta a la psicología, sino que el psicoanálisis debe atender a la palabra de quien dice algo, y que no debemos suponer que esa palabra tendría que tener sentido. El alienista renuncia a la escucha de lo que

diga el loco: ¡Vaya, si usted no dice cosas con sentido, para qué habría que escuchar lo que usted dice! Lacan no hace una equivalencia entre lenguaje y pensamiento, como sí lo hace Descartes. El psicoanálisis parte al revés del pensamiento cartesiano, nos lo dice Lacan en su conferencia *La ciencia y la verdad*: “allí donde ello era, allí como sujeto debo advenir yo” (Lacan, 2003, p. 843). Se suele decir: esos pensamientos no son míos, yo no quise decir tal cosa. Cuando se dice que el *inconsciente habla*, es poner las cosas en otro lugar, es indicar que yo no todo hablo, que no todo lo que digo tendría por qué tener sentido. Ahora bien, la escucha puede generar sentido, y es que ponernos a escuchar nos lleva a la posibilidad de saber, sin que haya una promesa de comprensión. Por eso Lacan se opone a que no haya un tiempo cronológico para comprender, es por eso que ese tiempo no opera en su modo de hacer clínica. Toda escucha está sometida a la ambigüedad de la palabra. Para Lacan es ilusoria la autorreferencia *yo soy yo*, sino siempre un *yo soy otro*. Pero el *yo*, recordemos, es imagen siempre engañosa y alienada: ¿Cómo soy yo? Le preguntamos en ocasiones al semejante. Mi mismidad me viene del otro, siempre alienada. Pero quién responde a la pregunta ¿cómo soy yo? Sabemos que no es el otro (semejante) quien la responde, sino el Otro, con mayúscula.² El Otro, causa de mi Deseo. No hay ser sin relación trágica de ambigüedad que impone el lenguaje. Toda idea de sentido queda cuestionada de entrada. Cuando alguien se encuentra en análisis y habla, se puede ver cómo todo sentido que aparece es siempre para él engañoso, movedizo, lugar inseguro: *será acaso esto o puede ser que quiso decir esto otro, no lo entiendo*. Por eso es que el psicoanálisis no parte del sentido, sino de leer el sinsentido.

Con lo que hemos puntualizado arriba, podemos observar que Lacan se aleja de manera radical de toda explicación psicológica de la locura. Pero también se aleja de toda teoría que apueste a ver la lengua como algo exterior al sujeto; por ejemplo, en donde aparezca el lenguaje como instrumento, como si este pudiera ser moldeado,

² Lo que Lacan quiere mostrar con la diferencia del otro con minúscula y el Otro con mayúscula, es que el otro remite al prójimo, pero el Otro remite a un lugar referencial solamente. Cuando yo le digo a mi prójimo que si me ama, yo espero de ese otro ya una respuesta anticipada: sí te amo. Dicha respuesta viene del Otro con mayúscula, lugar de mi Deseo. Pero en la respuesta del Otro no hay certeza; eso podemos verlo en muchos casos en donde alguien termina reclamando en donde creía que había certeza: ¿Por qué haber dicho que me amabas?

manejado o manipulado. Para Lacan, aquello que llamamos sujeto no es otra cosa más que un efecto del lenguaje: el sujeto es efecto de una relación entre un significante con otro significante.³ Por lo menos, eso es lo que sostiene en los años sesenta: “Y bien, es simple, es simple y es capital: *hace el sujeto*. Eso es extremadamente suficiente. Porque, de otro modo, se los pregunto, cómo pueden ustedes justificar la existencia en el mundo de lo que llamamos sujeto” (Lacan, 2018, p. 15).

Puede haber comprensión teniendo cuidado de no querer comprender demasiado pronto. Descartes sostenía que la razón tiende a equivocarse cuando se aventura rápido, aunque el filósofo francés haya caído en ese error, a pesar de él mismo haberlo advertido. Es precisamente este tipo de errores a los que Lacan pone atención. Siempre terminan cuestionado al sujeto que habla. El lenguaje siempre hace agujeros que muestran no un ser sino falta de ser. Heidegger al hablar de posibilidad nos hace ver que también piensa que el *ser no es una determinación*. Es por eso que el agujero que impone el lenguaje muestra al Deseo, aunque siempre será inconsciente y por lo mismo ambiguo; y es por ese rasgo que no le es transparente al sujeto mismo su Deseo, pero tampoco lo será para sus semejantes.⁴ Hacemos todos los titubeos posibles, nos acercamos y al mismo tiempo damos pasos para atrás, no sabemos qué hacer con lo que queremos. Es posible dar cuenta de esto en los giros del amor; en el poema *Palabra y silencio* del poeta griego Cavafis dice lo siguiente: “El silencio insensible es grave enfermedad...Hablemos, hablemos—el silencio no es acorde con nosotros, pues a imagen fuimos creados de la palabra”. (Cavafis, 1991, p. 559). Pero también en su poema *Amor* dice lo siguiente: “No se mitiga la desgracia por mucho que hablemos. Pero hay dolores que no se quedan tranquilos en el corazón. Sedientos están de salir por desfogar la queja” (Cavafis, 1991, pp. 595) Podemos ver en ambos poemas el movimiento del Deseo en toda su ambigüedad, y no podemos hacer otra cosa que seguirlo en su movimiento: guardar silencio o hablar demasiado.

³ Es por eso que Lacan escribe *parlêtre*, que debe traducirse como *hablaser* y no como ser hablante. La idea de que por detrás del lenguaje habría algo que sostiene al lenguaje.

⁴ Siempre en el terreno del Deseo nos hacemos las preguntas más incisivas: ¿no sé que quiero? ¿qué quiere él? ¿qué quiere él de mí?

La propuesta de Lacan es entonces dudar de que la razón pueda, de entrada, comprender, a menos que se comprenda callando, lo que aparece en la psicología moderna como un problema constante: El psicólogo habla demasiado. La psicología se vuelve una razón instrumental que determina y legisla lo sano de lo enfermo. La psicología parte de un sujeto que se muestra como comprensible y, por otro lado, de un sujeto que en su cotidianidad aparece sabiendo lo que quiere. Lacan cuestiona ambos momentos e interroga sus efectos.

Ahora bien, el psicoanalista francés, busca más un encuentro con los filósofos que con los psicoanalistas, pues se trata de discutir con ellos sobre un tipo en particular de metafísica que parte de lo Uno. En su Seminario *Los nombres del padre*, hace hincapié en las caras de este Uno: La Naturaleza, Dios, El Estado, La Razón. Esa metafísica de la cual se aleja por completo es la filosofía eleática (Parménides, Zenón) (Lacan, 2005).

La propia Hannah Arendt, en su libro *La promesa de la política*, nos muestra que Platón tuvo conciencia de ese Uno y de por qué habría que sostenerlo a toda costa. Su odio a la *doxa*, a la opinión, la cual llevaba al relativismo: “Platón despreciaba las opiniones y anhelaba criterios absolutos”. (Arendt, 2008, p. 45). Freud tampoco pudo salir de esa metafísica, e invocó como punto nodal su teoría paterna, el falo, etc. Y aunque muchos han querido ver en el Otro de Lacan al Uno, el propio Lacan nos dice: “...observen esto, que el Otro en *ningún caso es garante de verdad*” (Lacan, 2018, p. 19); cosa que para Platón sí lo era; por eso buscaba criterios absolutos. Habría que preguntarnos hasta que punto dicha metafísica pervive en la práctica del psicólogo, aunque quiera por todos los medios buscar enmascarar su práctica bajo un discurso de cientificidad. Al usar en su trabajo con pacientes conceptos que le sirven para legitimar su saber.⁵

Pero hace falta revisar dos cosas: ¿por qué el psicoanálisis debe hacer una lectura de lo unario? Y ¿qué debemos entender en psicoanálisis por sujeto? La noción del sujeto en Lacan es compleja, pues según el año podemos ver distintos momentos de su noción

⁵ Se puede consultar las clases de Foucault de 1975, el curso *Los anormales*.

de sujeto. Nos iremos al año de 1975, tiempo en el que Lacan dictaba su seminario “El sinthome”; aparte es ya la época en la que el psicoanalista francés trabaja la topología. Momento en que la noción de sujeto está ligada al nudo borromeo (véase Figura 1) y toma distancia de su definición lingüística. Lacan busca escapar de toda concepción substancial como: individuo, personalidad, persona, etc. Trata de partir de la noción de modelo, con esto se quiere decir, que un modelo, supondría sus nociones con las que se muestra; así que el sujeto es algo que se supone: “Quiero decir que el sujeto como tal es siempre, no solamente doble, sino dividido”. (Lacan, 2006, p. 31) En aquella sesión Lacan muestra a su público que su encuentro con Chomsky fue un discurso de sordos, ya que ambos tenían posturas totalmente opuestas. Chomsky ve el lenguaje como un órgano, muy parecido a una entidad localizable, lo genético. Pensar en términos de substancia es ante todo pensar en una localización y por ende puede ser conceptualizado. Lacan piensa que el lenguaje hace agujero en lo *real*, con esto quiere dar cuenta que lo *real* es lo imposible, en la medida que todo lenguaje ex – siste. Con esta palabra lo que busca mostrarnos es que ningún lenguaje tiene su origen y explicación en sí mismo. De ahí que el lenguaje matemático este hecho de innumerables lenguajes que crean axiomas y a la vez teoremas que obligan a la posibilidad de nuevos lenguajes; tómese por ejemplo la lógica: lógica aristotélica, lógica simbólica, lógica de predicados, lógica modal.

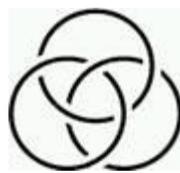


Figura 1. Nudo borromeo

Para Lacan, lo real, simbólico e imaginario son círculos que mantienen su consistencia en la medida que están enlazados: “No hay uno de estos círculos que, al ser envuelto por otro, no resulte envolvente respecto del otro”. (Lacan, 2006, p. 35) Con esto Lacan

muestra que está lejos de todo discurso que tenga la pretensión de dar explicaciones absolutas (Sistema filosófico).

Si volvemos al nudo borromeo nos damos cuenta que ninguno de los tres círculos puede pensarse por separado. Es por eso que el sujeto está agujerado, la consistencia de los tres se halla en que existen cortes para poder mantener el nudo. En pocas palabras, el sujeto lacaniano no está a priori, sino que lo suponemos a partir del nudo. La forma opuesta de pensar el nudo sería la esfera, ya que pone una lógica de un adentro y un afuera, y lo que estaría dentro sería aquello que identificaría como mío, es aquello que me define como yo soy yo (mis pensamientos); a este modelo Lacan se opone de manera contundente. La lógica del nudo es por tanto bidimensional y no tridimensional; en un nudo hay agujeros, pero no hay agujeros adentro y afuera. Con esto Lacan quiere mostrar que el ideal de la auto-referencia sería imaginario. Cada cultura tendría que arreglárselas para que la identificación apareciese, y es ahí que Freud tuvo que construir mitos como el padre de la horda. Por lo tanto, la identificación no tiene su origen en la auto-referencia, sino que le viene del padre que le da al niño un rasgo con el cual se identifique (ideal del yo). Es por eso que en el psicoanálisis no se puede hablar de identidad, madurez, plenitud o unidad. El problema es que al final el propio Freud confundió su mito con el discurso de la ciencia; cuando pensó que en algún momento daríamos cuenta que el Complejo de Edipo se podría sostener en un discurso biológico.

Lo unario versus locura

Dany-Robert Dufour, en su libro *Locura y democracia*, desarrolla en dos capítulos un análisis exhaustivo y preciso de lo que entiende por “unario”. La auto-referencia nos muestra la frase *yo soy yo*. Sin embargo, la frase nos dice Dufour es una des-finición, ya que siempre lo que se busca definir con *yo* no puede ser definido con la misma palabra la cual se busca definir. Nos introduce en un juego al infinito. El diálogo se desenvuelve a partir de un texto de Benveniste, nos referimos a su ya famoso libro *Problemas de*

lingüística general I, en un capítulo pequeño, pero complejo, que se llama: “De la subjetividad en el lenguaje”. En ese trabajo quiere el lingüista francés hacer una crítica al dualismo que hace ver al hombre y al lenguaje como dos entidades contrapuestas, de la misma manera que se hace entre naturaleza y cultura, y también entre individuo y sociedad. La relación entre *yo* y *tú* no se trata de entes. No hay *yo* si no hay *tú*, pero como se había mencionado, no se trata de entidades sino se actos del discurso (formas lingüísticas) que se mueven de una manera circular: *yo* puede ser *tú* y *tú* puede ser *yo* según el movimiento en el acto discursivo. Desde la perspectiva de Benveniste no puede haber sujeto si no hay una lengua: Una lengua sin expresión de la persona no se concibe (Benveniste, 2007, p. 182).

Podríamos decir que la lengua es una abstracción, pero es el sujeto del acto discursivo quien se apropia de esa lengua al decir *yo*. *Yo* remite a mí en tanto que hablo. Eso es para Benveniste el fundamento de lo que llamamos subjetividad. De ahí al uso de las *deixis*, que introducen la dimensión del tiempo en nuestro discurso: “Pero cuidémonos: no hay otro criterio ni otra expresión para indicar “el tiempo en que se *está* que tomarlo como “el tiempo en que se habla” (Benveniste, 2007, p. 183).

Pero para Dufour no queda clara la propuesta de Benveniste, ya que ésta nos muestra dos *yo*, en el que el primero es el sujeto de la enunciación y el segundo sería el significante; como se puede ver ya nos encontramos en algo propiamente del orden de lo unario. Pues el primero *yo* es también un significante, sino lo fuera estaríamos de nueva cuenta en el dualismo hombre-lenguaje que critica el lingüista al principio del capítulo: “...decir *yo* es lo que desencadena la posibilidad de ser *yo* pero además ser *yo* es lo que permite la posibilidad de decir *yo*” (Dufour, 2002, p. 64). Con esto nos hemos acercado a lo que Dufour piensa con el termino unario, pero ahora falta ver su relación, si se puede decir, con una nueva forma de entender la locura.

Antes de encontrar la relación de lo unario con la locura es muy importante decir que Dufour no toma el concepto de locura de la psicología, o específicamente de la psicopatología. Mas bien su concepto de locura parte de un discurso que tiende a crear paralogismos y que lo ubica en casi todas las culturas; con esto quiero decir que todo

discurso hace posible lo unario. En el caso de México, en los últimos años se puede identificar lo unario en relación a un incremento de la violencia que nunca se había visto. Así que, si antes un crimen se buscaba ocultar, ahora se cuelga a alguien en un puente peatonal para que a través de ese muerto se comunique algo a las autoridades o a otro grupo criminal. Estamos en el juego ya no del ocultar, sino en el de desocultar. Aquello que inspiró a muchos literatos del Thriller con Sherlock Holmes en un contexto mexicano no opera: Ahora ya no hay que buscar a los muertos, ya que estos aparecen en carreteras o colgados, o también aparece otra forma que es la desaparición de los cuerpos a través de ácidos, de ser quemados y tirados en fosas clandestinas, o también descuartizados hasta el punto más radical de no poder reconocer un cuerpo. La famosa lógica de buscar pistas para llegar a encontrar al muerto y al asesino se disuelve de una manera trágica; por ejemplo, véase este titular del periódico BBC Mundo: “La Procuraduría (fiscalía) General de Justicia (PGJ) del estado de Nuevo León, en el noreste de México, analiza más de 30.000 restos humanos localizados en un rancho del municipio de Salinas Victoria” (Nájar, 2015). La noticia muestra el nivel de violencia, pero también nos muestra que estos grupos buscan desaparecer de manera radical a sus víctimas, hasta el punto de no poder identificarlas. Ahora bien, las investigaciones en este país son deficientes a la hora de buscar a los responsables: inculpando a gente inocente; aparte de que los obligan a declarar a través de actos de tortura y con procesos corruptos. Lo que hace que sea imposible encontrar a los responsables y que se identifiquen los cuerpos, así como saber cuánta gente en realidad ha desaparecido. No se cuenta hasta el día de hoy estadísticas certeras sobre los desaparecidos, ya que las que da el gobierno mexicano no son confiables, ya que los gobiernos han mostrado, independientemente del partido político, falta de voluntad para mostrar una realidad que ya nos ha rebasado.

La mayoría de las víctimas padecen violencia no nada más por parte del crimen organizado, sino de policías, militares o ministerios públicos. En el informe de Human Rights Watch del año 2014 dice algo acerca de la tortura en México:

“Es común que en México se practiquen torturas para obtener información y confesiones bajo coacción. En general, las torturas se aplican durante el período desde que las

víctimas son detenidas arbitrariamente hasta el momento en que son puestas a disposición de agentes del Ministerio Público, y en el cual a menudo son mantenidas incomunicadas en bases militares u otros centros de detención clandestinos. Las tácticas más frecuentes incluyen golpizas, simulacros de ahogamiento, descargas eléctricas y tortura sexual. Son muchos los jueces que aún admiten confesiones obtenidas mediante tortura, a pesar de que existe una prohibición constitucional contra este tipo de prueba”.

Con lo que hemos mencionado, podemos ver la inversión de valores. Lo unario nos muestra que la población sufre de violencia de quien debería esperar la protección y atención. Violencia que se disemina en muchos actores de gobierno, como se puede apreciar en la cita. Hasta el punto que la gente en muchas circunstancias decide mejor no dar aviso a las autoridades y, por tal motivo, prefieren vivir su tragedia en el anonimato y en el silencio absoluto. De ahí que muchas de las estadísticas no tengamos datos certeros de cuántos desaparecidos hay en este país.⁶

Conclusión

En las democracias modernas, la locura y lo unario se ocultan en la medida que se sostenga la idea de auto-referencia y de la soberanía de un yo encerrado en sí mismo. Este ideal de la razón autónoma choca con innumerables experiencias en donde el sujeto se ve cuestionado en su vida cotidiana. Tanto la propuesta de un sujeto que piensa en el sentido kantiano (moral) o en la de un sujeto que sabe moverse en su mundo —en su hacer— en el sentido heideggeriano; no nos permiten sacar consecuencias de lo unario. Aunque nos permiten revelarlo en su dimensión más cómica, lo que puede ser a su vez

⁶ Hace poco tiempo se convirtió en algo viral un video que circulo por internet, en donde el grupo terrorista Estado Islámico (Isis) amenazaba a los países aliados de Estados Unidos. En dichas amenazas figuraba México. Pues muchos jóvenes en tono de broma twitieron que se sentían protegidos por que el Chapo nos protegería. Broma que muestra el nivel de descalificación que tienen tanto el gobierno en turno, como todos los partidos y clase política de este país. Es clara la inversión de valores sobre los buenos y los malos.

también trágico.⁷ Incluso podemos dar cuenta también de lo unario cuando un policía puede ser a su vez un sicario o cuando un gobernador puede ser quien robe el erario público. También podemos dar cuenta de lo unario cuando una sociedad pone de modelo a algún narcotraficante. Así, parte de la población idealiza y padece al mismo tiempo la inversión. Lo unario nos hace reconocer que la tesis freudiana de que la neurosis es lo que permite hacer lazo con los otros, en nuestra época, parece ya no decir casi nada. Lo unario nos muestra que en este juego del lenguaje, la locura es lo que hace lazo con los otros. En lo unario es imposible encontrar una certeza que nos lleve a pensar dualismos como bueno y malo, o racional e irracional. Estas categorías se confunden hasta el punto que las personas no pueden dar cuenta de la dinámica.

La aportación que nos hace Dany Robert-Dufour es de mucha importancia para dar cuenta de lo unario en el trabajo clínico. El psicoanalista debe seguir la regla freudiana del caso por caso, y es a partir de esta regla fundamental que el analista debe poner atención al malestar subjetivo de su tiempo, el cual se devela en el diván.

⁷ Circuló una noticia en México en la que jóvenes pertenecientes a un partido político, que ha sido considerado de derecha, creó una organización de nombre “Movimiento Nacionalista Mexicano del Trabajo”, cuyos objetivos son: proteger a la familia tradicional, así como a la iglesia católica y a los empresarios del país, este movimiento parte de una ideología Nazi (revisiónismo). Quien representa a esta organización del partido es Juan Barrera Espinosa, consejero estatal juvenil del Partido Acción Nacional (PAN). La mayoría de sus adeptos al ser convocados a una reunión para conmemorar el aniversario 125 de Adolf Hitler, fueron fotografiados emulando a este: Lo risible es que en su mayoría todos son morenos, situación que hace ver que si Hitler siguiera vivo no estaría orgulloso de congregarse a estos jóvenes; hay que decir que a esta noticia se le conoció con el nombre de “morenazis”.

Referencias

- Arendt, H., (2008), *La promesa de la política*. Barcelona, España: Austral.
- Aristóteles, (2007), *Metafísica*. Barcelona, España: Gredos
- Benveniste, É., (2007), *Problemas de lingüística general I*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Cavafis, C., (1991), *Obra poética completa, Edición bilingüe de Alfonso Silván Rodríguez*. Madrid, España: Ediciones La Palma.
- Descartes, R., (2014a), *Reglas para la dirección del espíritu*. Madrid, España: Gredos.
- Descartes, R., (2014b), *Discurso del método*. Madrid, España: Gredos.
- Descartes, R., (2014c), *Las pasiones del alma*. Madrid, España: Gredos
- Dufour, D.R., (2002), *Locura y democracia*. Ciudad de México, México: FCE.
- Fromm, E., (1985), *El miedo a la libertad*. Barcelona, España: Planeta.
- Heidegger, M., (2009), *Ser y tiempo*. Madrid, España: Trotta.
- Hernández Vega, R., (1991), *Análisis de dos discursos de Kant sobre la sociedad civil*. Ciudad de México, México: UNAM.
- Human Rights Watch. (2014). Informe Mundial 2014: México. Eventos de 2013. Recuperado de <https://www.hrw.org/es/world-report/2014/country-chapters/260113>
- Kant, I., (2004), *Filosofía de la historia/ ¿Qué es la Ilustración?* Buenos Aires, Argentina: Caronte Filosofía.
- Lacan, J., (2018), *Discurso a los psiquiatras*. [ebook] Buenos Aires: ELP. Available at: <http://e-diciones-elp.net/images/secciones/novedades/L-67-11-10.pdf> [Accessed 15 Apr. 2015].
- Lacan, J., (2006), *Seminario 23, El sinthome*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J., (2003), *Escritos 2*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Lacan, J., (2005), *De los nombres del padre*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nájar, A. (1 de septiembre de 2015). Revelan hallazgo de miles de fragmentos humanos en rancho de México. BBC Mundo. Recuperado de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/09/150901_mexico_restos_humanos_nuevo_leon_an