

24 (1)

FONDO
EDITORIAL

Revista de la Facultad
de Psicología

Junio
2021



UNIVERSIDAD
DE LIMA

Persona



24 (1)

FONDO
EDITORIAL

Revista de la Facultad
de Psicología

Junio
2021



UNIVERSIDAD
DE LIMA

Persona

Incluida en:

Latindex

Dialnet

PSICODOC

Redalyc

OEI

Redib

La revista *Persona* se encuentra registrada en los siguientes sistemas de resúmenes bibliohemerográficos y directorios:

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex)
<https://www.latindex.org/latindex/inicio>

Servicio de índices electrónicos de la Universidad de La Rioja, España, para revistas e información bibliográfica (Dialnet)
<http://dialnet.unirioja.es/>

Base de datos bibliográficos especializada en psicología y temas afines del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (PSICODOC)
<https://www.psicodoc.org/>

Sistema de Información Científica Redalyc. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)
<https://www.redalyc.org/>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
<https://oei.int/>

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib)
<http://revistas.redib.org>

PERSONA

Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima, Perú
24 (1), junio del 2021

© Universidad de Lima
Fondo Editorial
Av. Javier Prado Este 4600, Urb. Fundo Monterrico Chico, Lima 33
Apartado postal 852, Lima 100, Perú
Teléfono: (511) 437-6767, anexo 30131
fondoeditorial@ulima.edu.pe
www.ulima.edu.pe

Edición, diseño y carátula: Fondo Editorial de la Universidad de Lima
Imagen de carátula: Tim Mossholder/unsplash

Impreso en Perú

Correspondencia: Facultad de Psicología
sinurrit@ulima.edu.pe

Publicación semestral

Los trabajos firmados son de responsabilidad de los autores. Prohibida la reproducción total o parcial de esta revista, por cualquier medio, sin permiso expreso del Fondo Editorial.

ISSN 2309-9062

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2020-09581

CONSEJO EDITORIAL

Editora general: Sandra Inurritegui, Universidad de Lima, Perú

Ana Aguilar

Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú

Rubén Ardila

Universidad Nacional de Colombia

Ana Bendezú

Universidad de Lima, Perú

Ricardo Braun

Universidad de Lima, Perú

Jozef Corveleyn

Universidad Católica de Lovaina, Bélgica

Ana Delgado

Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Perú

Katherine Erazo

Universidad Nacional Autónoma de México

Miguel Escurra

Universidad de Lima, Perú

Marta Gil Lacruz

Universidad de Zaragoza, España

Horst Gundlach

Universidad de Wurzburg, Alemania

Wilson López

Universidad Javeriana de Colombia

José María Miranda

Universidad de Lisboa, Portugal

Manolete Moscoso

Universidad del Sur de Florida, Estados
Unidos de América

José María Peiró

Universidad de Valencia, España

María Raguz

Pontificia Universidad Católica del Perú

Norma Reátegui

Universidad San Ignacio de Loyola, Perú

Yolanda Robles

Instituto Nacional de Salud Mental Honorio
Delgado - Hideyo Noguchi, Perú

Jean Marc Rottenbacher

Pontificia Universidad Católica del Perú

Eduardo Salas

Universidad de Miami, Estados Unidos de
América

Hugo Sánchez

Universidad Ricardo Palma, Perú

Nelly Ugarriza

Universidad Ricardo Palma, Perú

Sara Slapak

Universidad Nacional de Buenos Aires,
Argentina

Revisores

David Álvarez

Universidad ESAN, Perú

Carlos Contreras

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad de Iztapalapa, México

Juan Pequeña

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Rafael Gargurevich

Pontificia Universidad Católica del Perú

Dora Herrera

Pontificia Universidad Católica del Perú

Lennia Matos

Pontificia Universidad Católica del Perú

Alicia Saldívar

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad de Iztapalapa, México

William Torres

Universidad Ricardo Palma, Perú

Marco Villalta

Universidad de Santiago de Chile

Alfredo Zambrano

Universidad de Lausana, Suiza

Correspondencia: sinurrit@ulima.edu.pe

ÍNDICE

CONTRIBUCIONES / ARTICLES

- Adaptación de una escala de tácticas de autopresentación en una muestra mexicana / *Adaptation of the Self-Presentation Tactics Scale in a Mexican Sample* 11
Alan González, Sofía Rivera, Alejandra Domínguez, Pedro Velasco
- Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de flexibilidad en jóvenes mexicanos / *Evidence of Validity and Reliability of the Flexibility Scale in Mexican Youth* 27
Jorge Palacios
- Exploración del impacto de las habilidades para la vida sobre conductas de riesgo en adolescentes / *Exploring the Impact of Life Skills on Risk Behaviors in Adolescents* 47
Marco Antonio Santana-Campas, Irma Cortés, Silvia Domínguez
- Minorías y mayorías sexuales: una tarea pendiente para la psicología y la educación formal en el Perú / *Sexual Minorities and Majorities: A Pending Assignment for Psychology and Formal Education in Peru* 63
Ricardo Braun
- Dinámica familiar y enamoramiento de personas con discapacidad / *Family Dynamics and Falling in Love in People with Disabilities* 75
Freddy Ponce
- Una introducción a la psicología económica: áreas, teorías y desafíos / *An Introduction to Economic Psychology: Areas, Theories and Challenges* 89
Luis Rodríguez

RESEÑAS / BOOK REVIEWS

<i>The Precipice. Existential Risk and the Future of Humanity</i> , de T. Ord <i>Fabrizio López de Pomar</i>	111
Declaración de principios e instrucciones para las colaboraciones	117

CONTRIBUCIONES / ARTICLES

Persona, 24 (1), junio del 2021

Universidad de Lima

Facultad de Psicología

ADAPTACIÓN DE UNA ESCALA DE TÁCTICAS DE AUTOPRESENTACIÓN EN UNA MUESTRA MEXICANA*

ALAN GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0002-2225-9019>

Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México

SOFÍA RIVERA

<https://orcid.org/0000-0003-1170-2430>

Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México

ALEJANDRA DOMÍNGUEZ

<https://orcid.org/0000-0002-2697-8627>

Universidad Nacional Autónoma de México

Universidad Iberoamericana. Ciudad de México, México

PEDRO VELASCO

<https://orcid.org/0000-0001-8599-8663>

Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México

Correo electrónico: alanjimarez@gmail.com

Recibido: 18 de marzo del 2021 / Aceptado: 12 de abril del 2021

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(1\).5310](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(1).5310)

Resumen. La autopresentación permite a las personas mostrar una imagen deseada en un afán de pertenecer a diferentes grupos y sentirse bien; por ello, es relevante contar con instrumentos que permitan medir dicho constructo apropiadamente. Este estudio tuvo por propósito adaptar la escala de tácticas de autopresentación (ETA) en una muestra de adultos de la Ciudad de México y área metropolitana. Participaron 626 voluntarios de entre 18 y 60 años. Se obtuvo un instrumento conformado por siete factores que explican el 52 % de la varianza, con un alfa de Cronbach de .90 y con evidencias convergentes de validez al estar correlacionada con la escala de manejo de impresiones de Bolino y Turnley y la escala de necesidad de aprobación social. En conclusión, existen evidencias de validez y confiabilidad que sustentan el uso de la ETA. Además, se apoyó la premisa de que algunas tácticas pueden configurarse de manera diferente dependiendo del contexto cultural, mientras que otras se presentan análogamente en múltiples culturas.

Palabras clave: impresiones / imagen pública / psicometría / validez / confiabilidad

* Agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por la beca 917041 y el financiamiento de esta investigación.

ADAPTATION OF THE SELF-PRESENTATION TACTICS SCALE IN A MEXICAN SAMPLE

Abstract. Self-presentation allows people to display the desired image to belong to different groups and feel good; for this reason, it is important to count with proper tools for its measurement. The present study aimed to adapt the Self-Presentation Tactics Scale (SPTS) in adults from Mexico City and the metropolitan area with 626 volunteers from 18 to 60 years old. Results showed a 7-factor scale (52 % of the explained variance), with a Cronbach's Alpha of .90 and with convergent evidence of validity as it was correlated with the Bolino and Turnley Impression Management Scale and the Social Approval Need Scale. In conclusion, there are validity and reliability evidence in support of the use of the STPS. Additionally, our psychometric findings support the premise that some tactics can be configured differently depending on the cultural context, while others are presented similarly in multiple cultures.

Keywords: impressions / public image / psychometry / validity / reliability

INTRODUCCIÓN

En la literatura se parte de la premisa de que los humanos son seres sociales y tienen la necesidad de ser aceptados e incluidos, así como de buscar y mantener relaciones positivas (Molden, Lucas, Gardner, Dean y Knowles, 2009). Se ha observado que los resultados en la vida (Gross, Debus, Liu, Wang y Kleinmann, 2020), al igual que el éxito y desarrollo de las relaciones, dependen, en parte, de las impresiones que las personas tienen unas de las otras, pues estas moldean la forma en que se evalúan y tratan entre sí. Por ello, las personas se interesan en cómo las ven los demás y con base en ello actúan; es decir, intentan gestionar la imagen que los demás tienen de ellas (Leary y Kowalski, 1990). Esto ha sido denominado autopresentación o manejo de impresiones (Leary y Jongman, 2017).

Desde los primeros estudios, se propuso y demostró que las personas realizan una gran variedad de conductas o tácticas de autopresentación (e. g. Jones y Pittman, 1982; Sandal, Van de Vijver, Bye, Sam, Amponsah y Cakar, 2014) para mostrar diferentes impresiones, dependiendo de su objetivo, el contexto y la audiencia (Leary, Allen y Terry, 2011). Por ejemplo, si la persona quiere agradar puede congraciarse y pedir disculpas. Si el individuo busca parecer competente y ser reconocido, puede autopromocionarse y mostrarse como un ejemplo a seguir. Incluso, bajo ciertas circunstancias y objetivos, una persona puede querer mostrar una imagen negativa como ser peligroso o necesitado, recurriendo a tácticas como la intimidación o súplica.

Se han propuesto múltiples taxonomías para catalogar las variadas formas en que las personas se autopresentan (e. g. Jones y Pittman, 1982; Paulhus y Trapnell, 2008; Smith, Watkins, Burke, Christian, Smith, Hall y Simms, 2013). La clasificación de Tedeschi y Melburg (1984) es una de las más aceptadas en la literatura y divide las tácticas en dos categorías que responden a diferentes propósitos interpersonales. Las tácticas asertivas (e. g. congraciarse e intimidar) hacen referencia a conductas que se llevan a cabo de manera proactiva para mostrar a los demás una imagen particular y deseada. En cambio, las tácticas defensivas (e. g. dar excusas y disculparse) se refieren a las conductas destinadas a defender o restablecer una impresión que fue dañada o que se ve amenazada por un evento o situación.

La autopresentación se ha medido con instrumentos de autoinforme desde múltiples enfoques: unos abordan estilos amplios para manejar las impresiones (e. g. *Positive Self-Presentation Scale* de Kim y Lee, 2011); otros alguna táctica en particular (e. g. *Academic Self-Handicapping Scale* de Urdan y Midgley, 2001); mientras que otros se centran en contextos específicos (e. g. *Cultural Impression Management Scale-Applicant Form* de Sandal et al., 2014). La escala de tácticas de autopresentación (ETA; Lee, Quegley, Nesler, Corbett y Tedeschi, 1999) es un instrumento con evidencias de validez y confiabilidad que resalta sobre otros, ya que toma en cuenta que las personas realizan diferentes

tácticas para autopresentarse con distintas motivaciones y consecuencias. Por ende, permite estudiar el constructo de forma amplia y evitar la sobregeneralización de los hallazgos. Específicamente, la ETA mide la frecuencia autoinformada de doce tácticas que se clasifican de acuerdo con la propuesta de Tedeschi y Melburg (1984): las tácticas defensivas se componen de las excusas, justificación, deslinde, autosabotaje y apología; en tanto que las tácticas asertivas integran el congradamiento, súplica, intimidación, designación, mejora, crítica y ejemplificación.

A partir de que la ETA fue creada, se ha usado en múltiples estudios que proporcionaron evidencias de consistencia interna (e. g. Hart, Tortoriello, Richardson y Breeden, 2019; Sadler, Hunger y Miller, 2010). En resumen, la mayoría de las tácticas han obtenido resultados satisfactorios, con excepción del autosabotaje y súplica, las cuales han mostrado coeficientes más bajos que el resto y, en algunos casos, por debajo de lo aceptado en la literatura (e. g. Hogan, 2015).

A pesar de que la ETA ha sido ampliamente utilizada, solo se tiene conocimiento de dos estudios que la adaptaron en otros contextos culturales. En una muestra de Arabia Saudita, Safhi y Teleb (2016) encontraron a través de un análisis factorial exploratorio (AFE) que la ETA se conformó por doce factores que explican el 54 % de la varianza, con un coeficiente alfa de Cronbach de .90. No obstante, no se especificó si los factores obtenidos en el AFE corresponden a las tácticas originales; además, los resultados de un análisis factorial confirmatorio (AFC) mostraron que los datos obtenidos no presentaron un adecuado ajuste al modelo de doce tácticas distribuidas en asertivas y defensivas ($\chi^2/\text{gl} = 5.55$, RMR = .13, GFI = .89, CFI = .90).

Serap, Durna y Araz (2019), al adaptar el instrumento en una muestra de adultos turcos, encontraron que las puntuaciones obtenidas en la ETA alcanzaron un coeficiente alfa de Cronbach de .93 y se agruparon en nueve factores que explican el 58 % de la varianza. Las tácticas de congradamiento, apología, ejemplificación, intimidación y autosabotaje mantuvieron su configuración; mientras que cuatro factores se conformaron por reactivos de dos tácticas: justificación-excusa, deslinde-justificación, mejora-designación y crítica-designación. Serap *et al.* concluyeron que las diferencias entre las tácticas obtenidas en su estudio y las obtenidas en una muestra estadounidense (Lee *et al.*, 1999) se pueden deber a discrepancias culturales, lo que significaría que las conductas asertivas y defensivas pueden percibirse de manera distinta entre turcos y estadounidenses. Estos resultados y conclusiones son congruentes con los de otros estudios en los que se mostró que algunas tácticas, como la intimidación y la mejora, se pueden usar de manera indistinta en diferentes culturas (Domínguez, Velasco, Aguilera y Contreras, 2019; Sandal *et al.*, 2014); mientras que otras son propias del contexto cultural, y la manera en que se presenten depende de sus valores, normas y expectativas (Bye, Sandal, Van de Vijver, Sam, Cakar y Franke, 2011; Kim, Lee y Gim, 2011).

Particularmente, México es un país con una cultura de tintes colectivistas (Hofstede, Hofstede y Minkov, 2010), por lo que las relaciones interpersonales juegan un papel destacado en la vida diaria y guardan una estrecha relación con el bienestar y autoconcepto. Por ello, se ha sugerido que la autopresentación es relevante en este contexto cultural, pues permite a las personas mostrar una imagen deseada, en un afán de pertenecer, ser aceptados y sentirse bien (Velasco, Rivera, García y Díaz-Loving, 2018). Esta idea ha sido apoyada por estudios en los que se observó que la autopresentación está vinculada con la autoestima, satisfacción con la vida (González, Velasco y Tavizón, 2017), afecto (Velasco *et al.*, 2018) y la necesidad de aprobación social (Domínguez *et al.*, 2019).

Dado el papel de la autopresentación, es relevante contar con un instrumento que permita obtener una medida válida y confiable en el contexto mexicano de la frecuencia con que los individuos se autopresentan. Sin embargo, aun cuando la ETA fue utilizada previamente en México (González *et al.*, 2017; Velasco y Bonilla, 2020; Velasco *et al.*, 2018), no se han proporcionado evidencias de validez y confiabilidad para su uso para este contexto cultural. Considerando esto, así como las diferencias culturales observadas (e. g. Serap *et al.* 2019), se resalta la necesidad de explorar el funcionamiento de la ETA y si las tácticas que mide son relevantes para ser estudiadas en México. En tal sentido, los propósitos de este estudio fueron adaptar la ETA en adultos de la Ciudad de México y área metropolitana, y obtener evidencias de validez basadas en la estructura interna y evidencias convergentes de validez, así como estimar empíricamente la confiabilidad de las puntuaciones.

MÉTODO

Participantes

Se trabajó con muestreo no probabilístico accidental y para el tamaño de la muestra se consideró tener al menos 10 personas por cada reactivo (Osborn y Costello, 2004). Participaron 630 voluntarios de entre 18 y 60 años ($M = 30,52$, $DE = 12,70$). De la muestra total, el 46,19 % se identificó como hombre, el 52,38 % como mujer y el 1,43 % prefirió no especificarlo. En cuanto a su escolaridad, el 46,66 % tenía estudios universitarios, el 29,52 % de preparatoria, el 14,92 % de secundaria, el 6,34 % de posgrado y el 1,9 % de primaria. Respecto a su ocupación, el 46,50 % informó trabajar, el 38,57 % estudiar, el 8,25 % ser ama(o) de casa, el 2,22 % estar desempleado, el 1,58 % no estudiaba ni trabajaba y el 0,8 % estaba jubilado.

Instrumentos

Escala de tácticas de autopresentación (ETA; Lee *et al.*, 1999). Consta de 63 reactivos con un formato de respuesta de nueve puntos (1. Muy infrecuente, 9. Muy frecuente), los cuales

se distribuyen en 12 tácticas que se agrupan a su vez en asertivas ($\alpha = .91$; congraciamiento, intimidación, súplica, designación, mejora, crítica y ejemplificación) y defensivas ($\alpha = .86$; excusas, justificación, deslinde, autosabotaje y apología). El coeficiente alfa de Cronbach para el puntaje total de la ETA es de .93. Se cuenta con evidencias convergentes de validez al estar relacionada positivamente con la escala de automonitoreo. También cuenta con una correlación test-retest de .87 y .88 para ambas dimensiones. La traducción de la ETA se realizó siguiendo las directrices de la Comisión Internacional de los Test para la adaptación de los test de una cultura a otra (International Test Commission, 2017).

Adicionalmente, se aplicaron dos instrumentos para obtener evidencias convergentes de validez:

Escala de Manejo de Impresiones de Bolino y Turnley (EMIBT, 1999). Traducida al español y adaptada en una muestra mexicana por Domínguez *et al.* (2019). Consta de 22 reactivos con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1. Totalmente en desacuerdo, 5. Totalmente de acuerdo), que se distribuyen en cinco estrategias: congraciamiento ($\alpha = .79$), súplica ($\alpha = .84$), autopromoción ($\alpha = .77$), ejemplificación ($\alpha = .70$) e intimidación ($\alpha = .77$). La estructura obtenida por Bolino y Turnley (1999) se confirmó en el estudio de Domínguez *et al.* a través de un AFC (GFI = .92, TLI = .91, CFI = .92, RMSEA = .05).

Escala de Necesidad de Aprobación Social (ENAS; Domínguez y Van de Vijver, 2014). Consta de 14 reactivos distribuidos en dos dimensiones, una positiva (.74) y una negativa (.71). Esta última se recodifica e interpreta como la aceptación de errores comunes. La escala cuenta con índices de ajuste adecuados a la solución bidimensional (RMSEA = .05; GFI = .96; AGFI = .95; TLI = .90) y con evidencias convergentes de validez al estar relacionada positivamente con los factores de la Escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne (1960) y del Inventario de Personalidad NEO-FFI (Costa y McCrae, 1999).

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó en diferentes lugares públicos del centro, sur, norte y oriente de la Ciudad de México y área metropolitana, como plazas, mercados y parques. El aplicador invitó a las personas a participar en una investigación realizada por parte de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México con relación a cómo se comportan. Siguiendo los lineamientos del Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010), a quienes accedieron a participar se les presentó un consentimiento informado en el que se garantizó que los datos proporcionados serían confidenciales, anónimos y solo utilizados con fines de divulgación científica. Después, el aplicador entregó el formato a los participantes, solicitándoles que respondieran con base en las siguientes instrucciones:

A continuación, se presentan varias afirmaciones relacionadas con la forma en que actúa. Por favor, señale con qué frecuencia realiza cada uno de los comportamientos, seleccionando el número que mejor lo represente.

El aplicador permaneció cerca de los participantes por cualquier duda que pudieran tener, dándoles el tiempo necesario para contestarlo, que en promedio fue de 30 minutos. Al finalizar, a cada uno se le agradeció su participación.

RESULTADOS

El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS (versión 23). Para el proceso de validación de la ETA se siguieron los pasos propuestos por Howard (2016), Nunnally y Berstein, (1995) y Reyes-Lagunes y García (2008). Inicialmente, se cumplió con lo propuesto por Reyes-Lagunes y García para determinar qué reactivos serían integrados en el AFE al cumplir con al menos tres de los siguientes criterios: 1) tener frecuencia en todas sus opciones de respuesta, 2) tener una distribución típica, 3) discriminar entre quienes tienen puntuaciones más altas y bajas, y 4) correlacionar lo suficientemente fuerte ($r > .30$) con el resto de la escala y mantener su consistencia. Para ello, se realizó un análisis de frecuencias con el fin de verificar que todas las opciones de respuesta fueron elegidas y se calculó el coeficiente de asimetría de cada reactivo para conocer la distribución de las respuestas. Se realizó un análisis de discriminación basada en grupos extremos a través de la prueba *t* de Student con el fin de conocer si los reactivos permitían diferenciar entre personas con puntuaciones más bajas y altas. Se calculó la correlación reactivo-total y el alfa de Cronbach para examinar si la eliminación de algún reactivo ayudaba a aumentar la consistencia interna del instrumento. Dado que todos los reactivos cumplieron con al menos tres de los criterios mencionados, no se eliminó ninguno.

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el análisis de esfericidad de Bartlett mostraron que la matriz de correlaciones en la que se basó el AFE fue factorizable ($KMO = .89$ y $X^2[406] = 6973.38$, $p < .001$). Inicialmente, se realizó un primer AFE por factorización de ejes principales forzando la solución a 12 factores para probar si las tácticas de la versión original de la ETA se presentan en la muestra obtenida. Los resultados mostraron que 11 reactivos no cargaron de manera clara en algún factor (cargas factoriales $< .40$), cuatro reactivos tuvieron cargas cruzadas y la táctica *crítica* únicamente se conformó por un reactivo. Por lo tanto, los factores obtenidos no corresponden a la versión original de la ETA.

Después, se realizó un AFE sin forzarlo a una cantidad de factores determinada. Un análisis de correlación entre los reactivos mostró que la mayoría de las relaciones fueron moderadas ($.30 \geq r \leq .70$), por lo que se utilizó una rotación oblicua (*oblímin* directo) con un delta igual a 0. Los criterios considerados para conservar los reactivos fue que

tuvieran comunalidades $\geq .30$ y cargas factoriales $\geq .40$ dentro del factor principal y $< .30$ en el resto, esto para evitar cargas cruzadas. Para la retención de los factores se tomó en cuenta el gráfico de sedimentación, el criterio de Kaiser (autovalores > 1) y que cada uno se conformara por al menos tres reactivos. Adicionalmente, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, tanto para la escala total como por factor, para obtener evidencias acerca de la confiabilidad de las puntuaciones de la ETA. Como se muestra en la tabla 1, se obtuvo una escala con 29 reactivos distribuidos en siete factores que explicaron el 52,74 % de la varianza total y con un $\alpha = .90$.

Tabla 1
Estructura factorial de la ETA

Reactivos	Factores						
	1	2	3	4	5	6	7
9. Expreso las mismas actitudes que los demás para que me acepten.	.58						
27. Les hago favores a otras personas para poder agradecerles.	.57						
53. Les digo a los demás que son más fuertes o competentes que yo para que hagan cosas por mí.	.57						
11. Uso halagos para ganar favores de los demás.	.47						
62. Halago a los demás para ponerlos de mi lado.	.45						
13. Me disculpo cuando he hecho algo mal.		.73					
3. Si daño a alguien, me disculpo y prometo no volver a hacerlo.		.68					
17. Trato de compensar cualquier daño que haya hecho a otros.		.59					
8. Les pido ayuda a los demás.		.50					
23. Trato de ser un ejemplo a seguir.			-.90				
20. Trato de ser un buen ejemplo para que otros me imiten.			-.82				
15. Trato de servir como ejemplo sobre cómo una persona debe comportarse.			-.74				
25. Trato de que otras personas actúen de la misma manera positiva que yo.			-.49				
58. Hago cosas para que la gente me tenga miedo y así lograr que hagan lo que yo quiero.				.77			
50. Intimido a los demás.				.68			
1. Me comporto de forma tal que provocho miedo en las personas.				.64			
2. Uso mi tamaño y fuerza para influir en la gente cuando lo necesito.				.57			

(continúa)

(continuación)

31. Amenazo a otras personas cuando creo que eso me ayudará a obtener lo que quiero de ellos.	.53
57. La ansiedad interfiere con mi desempeño.	-.93
56. Yo mismo pongo obstáculos en el camino de mi éxito.	-.56
12. Me enfermo cuando estoy muy presionado por hacer las cosas bien.	-.48
37. Les platico a los demás sobre mis cualidades positivas.	-.68
22. Les platico a los demás sobre mis logros positivos.	-.62
39. Señalo las cosas positivas que hago cuando los demás no se dan cuenta.	-.59
59. Cuando tengo éxito en algo, les enfatizo a los demás lo importante que era.	-.53
6. Les cuento a los demás cuando hago bien las tareas que a otros se les dificulta.	-.47
5. Justifico mi comportamiento para reducir las reacciones negativas de otras personas.	-.77
4. Ofrezco explicaciones antes de hacer algo que otras personas puedan pensar que está mal.	-.53
24. Justifico de antemano acciones que a los demás podrían desagradarles.	-.50

Nota. Los pesos factoriales < .40 han sido omitidos.

Elaboración propia

Los factores obtenidos fueron nombrados y definidos a partir del análisis del significado de los reactivos, así como de la teoría. El *congraciamiento* ($\alpha = .80$) se refiere a los esfuerzos que tienen por objetivo ganar la simpatía de los demás y obtener favores. La *apología* ($\alpha = .75$) consiste en muestras de remordimiento y peticiones de perdón por algo que se ha dicho o hecho a los demás. La *ejemplificación* ($\alpha = .85$) hace referencia a los esfuerzos que realiza un individuo para que los demás lo vean como un modelo a seguir e imitar. La *intimidación* ($\alpha = .80$) se define como los esfuerzos de una persona por mostrarse como amenazante, provocando con ello temor e influencia en los demás. El *autosabotaje* ($\alpha = .68$) se trata de comportamientos que muestran al individuo en desventaja a través de la creación de obstáculos. La *autopromoción* ($\alpha = .81$) abarca los esfuerzos a través de los cuales un individuo muestra sus características positivas y logros para sobresalir entre otras personas; mientras que el *deslinde* ($\alpha = .74$) se refiere a explicaciones con las cuales un individuo busca evitar que los demás se hagan una imagen negativa de él como consecuencia de la conducta prevista.

Posteriormente, se realizó un AFE de segundo orden para examinar si las tácticas obtenidas se acomodan de acuerdo con la clasificación de Tedeschi y Melburg (1984) y con la propuesta de Lee *et al.* (1999). Se encontró una configuración de dos factores correlacionados ($r = .39$) que explican el 48,91 % de la varianza (ver tabla 2). Las tácticas de congraciamiento, intimidación, autosabotaje y autopromoción se acomodaron en el primer factor; mientras que la apología, deslinde, ejemplificación y autopromoción conformaron el segundo.

Tabla 2
Análisis factorial de segundo orden de la ETA

Tácticas	Factores	
	1	2
Congraciamiento	.77	
Intimidación	.71	
Autosabotaje	.52	
Autopromoción	.47	.42
Apología		.81
Deslinde		.50
Ejemplificación		.48

Nota. Los pesos factoriales < .40 han sido omitidos.

Elaboración propia

Finalmente, se realizaron análisis de correlación entre los factores de la ETA con las dimensiones de la ENAS y de la EMIBT para obtener evidencias convergentes de validez. En resumen, se encontraron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre el congraciamiento, apología, ejemplificación, intimidación, autosabotaje, autopromoción y deslinde con las dimensiones de la ENAS y de la EMIBT (ver tabla 3). Las correlaciones más altas fueron entre el congraciamiento, intimidación y autopromoción con las estrategias equivalentes medidas por la EMIBT.

Tabla 3
Correlación entre los factores de la ETA con las dimensiones de la ENAS y de la EMIBT

	NAP	NAN	CONB	SUPB	AUTB	EJEB	INTB	M	DE
Congraciamiento	.03	.48**	.64**	.50**	.36**	.47**	.37**	2,76	1,62
Apología	.25**	-.06	.15**	-.08*	.19**	.00	-.08*	5,94	1,87
Ejemplificación	.19**	.06	.28**	.10**	.42**	.19**	.17**	4,62	2,28
Intimidación	-.13**	.38**	.26**	.40**	.18**	.38**	.61**	2,32	1,52
Autosabotaje	-.06	.22**	.27**	.23**	.16**	.26**	.27**	3,63	2,04
Autopromoción	.07	.23**	.44**	.27**	.61**	.35**	.32**	4,02	1,88
Deslinde	.12**	.13**	.33**	.15**	.19**	.21**	.09*	4,36	2,12
<i>M</i>	3,03	2,01	2,35	1,82	2,94	1,98	1,99		
<i>DE</i>	0,83	0,75	1,00	0,82	0,95	0,78	0,86		

Nota. NAP = dimensión positiva de la ENAS, NAN = dimensión negativa de la ENAS, CONB = congraciamento de la EMIBT, SUPB = súplica de la EMIBT, AUTB = autopromoción de la EMIBT, EJEB = ejemplificación de la EMIBT, INTB = intimidación de la EMIBT. ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Elaboración propia

DISCUSIÓN

Los propósitos de este estudio fueron adaptar la ETA en adultos y obtener evidencias de validez basadas en la estructura interna y evidencias convergentes de validez, así como estimar empíricamente la confiabilidad de sus puntuaciones. Se observó que la ETA quedó conformada por tácticas consistentes con la literatura y, desde una perspectiva cultural, corresponden a características de la cultura mexicana propuestas por el modelo de Hofstede *et al.* (2010); sin embargo, no se mantuvieron todas las tácticas de la versión original del instrumento.

Específicamente, la ETA quedó conformada por las tácticas congraciamento, apología, ejemplificación, intimidación y autosabotaje; además, la táctica denominada deslinde se conglomeró por reactivos de justificación y deslinde, mientras que la autopromoción se conformó por reactivos de mejora y designación. De esta forma, pareciera que hay tácticas como la intimidación y congraciamento que se presentan sin grandes alteraciones en Estados Unidos (Lee *et al.*, 1999), Turquía (Serap *et al.*, 2019) y México. En cambio, hay otras como el deslinde y la autopromoción que se estructuran de manera particular e, incluso, hay algunas como la súplica y la crítica que no se presentan en algunos contextos culturales como el mexicano. Esto apoya la premisa de que hay ciertas tácticas que, pese a las diferencias culturales, son empleadas en diversos contextos (Sandal *et al.*, 2014); en tanto que otras son propias del contexto cultural y se configuran de manera diferente para adaptarse a sus valores, normas y expectativas (Bye *et al.*, 2011; Kim *et al.*, 2011).

De acuerdo con el modelo de Hofstede *et al.* (2010), la cultura mexicana se caracteriza por ser colectivista, jerárquica, masculina y con una alta evitación de la incertidumbre. Esto quiere decir que en esta cultura: 1) se le da un valor preponderante a mostrar una imagen favorable a los demás, establecer y mantener relaciones positivas, evitar conflictos y pertenecer a grupos deseados; 2) se acepta que haya un orden jerárquico en el que todos tienen un lugar y se espera que unos tengan mayor poder que otros; 3) se valora la competencia, los logros, el éxito y el reconocimiento; y 4) se realizan comportamientos que reduzcan la incertidumbre, dado que lo desconocido y las situaciones ambiguas provocan ansiedad y malestar. En este sentido, en los mexicanos, el congraciamiento y apología pueden realizarse para mantener la armonía social y agradar a los demás. La intimidación puede efectuarse en un afán de mantener o aumentar la influencia y estatus social. La autopromoción y ejemplificación pueden llevarse a cabo para mantener una impresión favorable, conservar el estatus y obtener reconocimiento. En tanto que el autosabotaje y deslinde pueden usarse en un afán de aumentar la certeza sobre el futuro, en este caso sobre la imagen pública. Autosabotearse ayuda a la persona a esperar que un posible fracaso se asocie a factores externos y el éxito a sus características personales; a la vez que el deslinde le ayuda a tener cierta seguridad de que sus comportamientos no afectarán negativamente la impresión que los demás tienen de ella.

El AFE de segundo orden mostró que la dimensión denominada “Tácticas asertivas” se conformó por el congraciamiento, intimidación, autosabotaje y autopromoción; mientras que la dimensión “Tácticas defensivas” integró la autopromoción, apología, deslinde y ejemplificación. Aun cuando las tácticas obtenidas no se agruparon de acuerdo con lo establecido por Lee *et al.* (1999), a primera vista encajan con la clasificación de Tedeschi y Melburg (1984), así como con propuestas recientes. Se ha sugerido que el autosabotaje puede usarse como un intento para establecer impresiones, sirviendo como una táctica asertiva (Hart *et al.*, 2019). Asimismo, se ha planteado que la autopromoción puede realizarse de forma tanto proactiva como defensiva (Sandal *et al.*, 2014) e, incluso, se encontró que la ejemplificación también se usa en situaciones en las que la imagen fue dañada o está en peligro, esto como una forma de proteger o recuperar la impresión deseada (Bonner *et al.*, 2017). Sin embargo, en una futura investigación se someterá a prueba la estructura obtenida en este estudio a través de un AFC y se comparará con otros modelos propuestos en la literatura (*e. g.* Bolino y Turnley, 1999; Lee *et al.*, 1999; Paulhus y Trapnell, 2008; Smith *et al.*, 2013) para comprobar cuál se ajusta mejor a los datos en el contexto mexicano.

Las correlaciones positivas entre las tácticas de la ETA con las dimensiones de la ENAS y la EMIBT sugieren evidencias convergentes de validez. Domínguez *et al.* (2019) mencionaron que quienes tienen una alta necesidad de aprobación, también tienen una mayor tendencia a manejar sus impresiones dentro de los contextos y demandas sociales para mantener y crear relaciones sociales armoniosas y adaptarse de manera favorable.

Adicionalmente, el hecho de que las correlaciones entre el congraciamiento, intimidación y autopromoción con sus equivalentes de la EMIBT sean las más altas brinda apoyo de su convergencia. La ejemplificación fue la única táctica que tuvo una baja correlación con su equivalente; no obstante, esto se puede deber a las diferencias en cómo es abordada por cada instrumento: la ETA la define como la tendencia a mostrarse como un ejemplo a seguir (Lee *et al.*, 1999), mientras que la EMIBT la define como autosacrificarse e ir más allá del deber (Bolino y Turnley, 1999).

Por último, este estudio permitió conocer las tácticas que pueden ser relevantes para medir en la Ciudad de México y área metropolitana, pero también brindó información acerca de los reactivos que conforman cada una y sobre cómo se podrían clasificar. No obstante, dadas las diferencias encontradas previamente entre hombres y mujeres en la realización de tácticas de autopresentación (*e. g.* Sadler *et al.*, 2010), en un siguiente estudio también se realizará un análisis de invarianza para verificar si estos grupos interpretan de la misma forma cada una de las tácticas. Además, debido a la baja consistencia interna de la táctica de autosabotaje, se sugiere que en futuros estudios se revisen los reactivos que conforman esta dimensión y se considere la inclusión de nuevos reactivos que permitan mejorar su confiabilidad y contenido.

En conclusión, este es el primer estudio en proporcionar evidencias de la validez y confiabilidad de la ETA en México (González *et al.*, 2017; Velasco y Bonilla, 2020; Velasco *et al.*, 2018). Contar con este instrumento brindará la posibilidad de conocer la red nomológica de las tácticas de autopresentación en este contexto cultural; además de explorar qué variables promueven la ejecución de las distintas tácticas, así como las consecuencias particulares que puede tener realizar cada táctica para el bienestar y salud mental de personas adultas. Este conocimiento podría ser el punto de partida para el desarrollo de programas y estrategias que promuevan la realización de tácticas que beneficien el bienestar de las personas, a la vez que reduzcan el uso de tácticas con consecuencias negativas.

REFERENCIAS

- Bolino, M., y Turnley, W. (1999). Measuring Impression Management in Organizations: A Scale Development Based on the Jones and Pittman Taxonomy. *Organizational Research Methods*, 2(2), 187-206. <https://doi.org/10.1177/109442819922005>
- Bonner, J., Greenbaum, R., y Quade, M. (2017). Employee Unethical Behavior to Shame as an Indicator of Self-Image Threat and Exemplification as a Form of Self-Image Protection: The Exacerbating Role of Supervisor Bottom-Line Mentality. *Journal of Applied Psychology*, 102(8), 1203-1221. <https://doi.org/10.1037/apl0000222>

- Bye, H., Sandal, G., Van de Vijver, F., Sam, D., Cakar, N., y Franke, G. (2011). Personal Values and Intended Self-Presentation During Job Interviews: A Cross-Cultural Comparison. *Applied Psychology: An International Review*, 60, 160-182. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00432.x>
- Costa, P., y McCrae, R. (1999). *NEO PI-R, inventario de personalidad neo revisado. NEO-FFI, inventario neo reducido de cinco factores*. TEA Ediciones.
- Crowne, D., y Marlowe, D. (1964). *The Approval Motive*. Wiley.
- Domínguez, A., y Van de Vijver, F. J. (2014). An Indigenous Social Desirability Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(3), 199-214. <https://doi.org/10.1037/t45076-000>
- Domínguez, A., Velasco, P., Aguilera, S., y Contreras, M. (2019). Validation of the Bolino and Turnley's Impression Management Scale in a Mexican Sample. *Acta de Investigación Psicológica*, 9(3), 90-99. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2019.3.325>
- González, A., Velasco, P., y Tavizón, B. (2017). Estrategias de manejo de impresiones y su relación con variables psicológicas. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 12-21. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=82568>
- Gross, C., Debus, M., Liu, Y., Wang, M., y Kleinmann, M. (2020). I am Nice and Capable! How and When Newcomers' Self-Presentation to Their Supervisors Affects Socialization Outcomes. *Journal of Applied Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/apl0000817>
- Hart, W., Tortoriello, G., Richardson, K., y Breeden, C. (2019). Profiles and Profile Comparisons Between Dark Triad Constructs on Self-Presentation Tactic Usage and Tactic Beliefs. *Journal of Personality*, 87(3), 501-517. <https://doi.org/10.1111/jopy.12411>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., y Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the mind* (3.ª ed.). Mc Graw Hill.
- Hogan, T. (2015). *Psychological Testing: A Practical Introduction* (3.ª ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Howard, M. (2016). A Review of Exploratory Factor Analysis Decisions and Overview of Current Practices: What We Are Doing and How Can We Improve? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/10447318.2015.1087664>
- International Test Commission. (2017). ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (2.ª ed.). *International Journal of Testing*, 18(2), 101-134. <https://doi.org/10.1080/15305058.2017.139816>

- Jones, E., y Pittman, T. (1982). Toward a General Theory of Strategic Self-Presentation. En J. Suls (Ed.), *Psychology Perspectives on the Self* (pp. 231-262). Erlbaum.
- Kim, J., y Lee, J. (2011). The Facebook Paths to Happiness: Effects of the Number of Facebook Friends and Self-Presentation on Subjective Well-Being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(6), 359-364. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0374>
- Kim, J., Lee, S., y Gim, W. (2011). Culture and Self-Presentation: Influence of Social Interactions in an Expected Social Relationship. *Asian Journal of Social Psychology*, 14, 63-74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2010.01332.x>
- Leary, M., Allen, A., y Terry, M. (2011). Managing Social Images in Naturalistic Versus Laboratory Settings: Implications for Understanding and Studying Self-Presentation. *European Journal of Social Psychology*, 41(4), 411-421. <https://doi.org/10.1002/ejsp.81>
- Leary, M., y Jongman, K. (2017). Self-Presentation: Signaling Personal and Social Characteristics. En J. Burgoon, N. Magnenat, M. Pantic, y A. Vinciarelli (Eds.), *Social Signal Processing* (pp. 69-77). Cambridge University Press.
- Leary, M., y Kowalski, R. (1990). Impression Management: A Literature Review and Two Component Model. *Psychological Bulletin*, 107, 34-47. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.1.34>
- Lee, S., Quigley, B., Nesler, M., Corbett, A., y Tedeschi, J. (1999). Development of a Self-Presentation Tactics Scale. *Personality and Individual Differences*, 26(4), 701-722. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00178-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00178-0)
- Molden, D., Lucas, G., Gardner, W., Dean, K., y Knowles, M. (2009). Motivations for Prevention or Promotion Following Social Exclusion: Being Rejected Versus Being Ignored. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(2), 415-431. <https://doi.org/10.1037/a0012958>
- Nunnally, J., y Bertstein, I. (1995). *Teoría psicométrica*. McGraw Hill.
- Osborn, J., y Costello, A. (2004). Sample Size and Subject to Item Ratio in Principal Components Analysis. *Practical Assessment, Research y Evaluation*, 9(11), 1-9. <https://doi.org/0.7275/ktzq-jq66>
- Paulhus, D., y Trapnell, P. (2008). Self-Presentation on Personality Scales: An Agency-Communion Framework. En O. John, R. Robins, y L. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality* (pp. 492-517). Press.
- Reyes-Lagunes, I., y García, L. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: un ejemplo. En S. Rivera, R. Díaz, R. Sánchez e I. Reyes-Lagunes (Eds.), *La psicología social en México* (vol. XII, pp. 625-636). AMEPSO.

- Sadler, M., Hunger, J., y Miller, C. (2010). Personality and Impression Management: Mapping the Multidimensional Personality Questionnaire into 12 Self-Presentation Tactics. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 623-628. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.12.020>
- Safhi, M., y Teleb, A. (2016). Comparison of Self-Presentation Tactics Between Visually Impaired and Sighted Students. *Journal of Arabic Studies in Education y Psychology*, 69, 297-314. <https://doi.org/10.12816/0022660>
- Sandal, G., Van de Vijver, F., Bye, H., Sam, D., Amponsah, B., y Cakar, N. (2014). Inteded Self-Presentation Tactics in Job Interviews: A 10-Country Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(6), 1-20. <https://doi.org/10.1177/0022022114532353>
- Serap, O., Durna, G., y Araz, A. (Julio, 2019). *The Turkish Adaptation of Self-Presentation Tactics Scale: Preliminary Results* [Sesión de póster]. XVI European Congress of Psychology, Moscú, Rusia.
- Smith, A., Watkins, M., Burke, M., Christian, M., Smith, C., Hall, A., y Simms, S. (2013). Gendered Influence A Gender Role Perspective on the Use and Effectiveness of Influence Tactics. *Journal of Management*, 39(5), 1156-1183. <https://doi.org/10.1177/0149206313478183>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código Ético del Psicólogo* (5.ª ed.). Editorial Trillas.
- Tedeschim, J., y Melburg V. (1984). Impression Management and Influence in the Organization. En S. Bacharach y E. Lawler (Eds.), *Research in the Sociology of Organizations* (pp. 31-58). JAI.
- Urdan, T., y Midgley, C. (2001). Academic Self-Handicapping: What we Know, What More There is to Learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138. <https://doi.org/10.1023/A:1009061303214>
- Velasco, P. y Bonilla, C. (2020). Efectos de la discriminación percibida en una muestra de jóvenes mexicanos. En I. Blanca (Ed.), *Aportaciones de la psicología al bienestar del ser humano* (pp. 121-135). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Velasco, P., Rivera, S., García, M., y Díaz-Loving, R. (2018). Discriminación, manejo de impresiones y habilidades para la vida como predictores del bienestar. En R. Díaz-Loving, L. Reyes-Lagunes y F. López. *La psicología social en México* (vol. XVII). AMEPSO.

EVIDENCIAS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE FLEXIBILIDAD EN JÓVENES MEXICANOS

JORGE PALACIOS

<http://orcid.org/0000-0002-4351-5667>

Universidad del Valle de México, Querétaro, México

Correo electrónico: jorge.palaciosd@uvmnet.edu

Recibido: 18 de enero del 2021 / Aceptado: 1 de marzo del 2021

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(1\).5311](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(1).5311)

Resumen. El objetivo de la investigación fue analizar la confiabilidad y validez de las puntuaciones de la escala de flexibilidad de Melgoza y Díaz-Guerrero (1990) en jóvenes mexicanos. Se aplicó la escala a una muestra de 309 jóvenes, de entre 14 y 24 años de edad, de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Los resultados muestran la estructura factorial integrada por tres factores mediante un análisis factorial confirmatorio, referentes a la amabilidad, complacencia y adaptación conductual. Particularmente la amabilidad ($\beta = .325, p < .001$) y la adaptación conductual ($\beta = .245, p < .001$) son predictores de la eficiencia personal. Las puntuaciones de la escala alcanzan un índice de consistencia interna de .85 (IC95 % = .83 - .87). Se analiza la utilidad de los resultados para la evaluación de la flexibilidad y los rasgos de personalidad en los jóvenes, así como las implicaciones para futuras investigaciones sobre etnopsicología.

Palabras clave: escala de flexibilidad / rasgo de personalidad / etnopsicología y jóvenes

EVIDENCE OF VALIDITY AND RELIABILITY OF THE FLEXIBILITY SCALE IN MEXICAN YOUTH

Abstract. The purpose of this study was to analyze validity and reliability of the scores obtained with the Scale of the Flexibility (Melgoza y Díaz-Guerrero, 1990) in a sample of Mexican youth. The scale was tested in a sample of 309 young people between 14 and 24 years old, in México City and Metropolitan Area. Confirmatory factor analysis showed a three-factor structure: kindness, complacency and behavioral adaptation. Particularly kindness ($\beta = .325, p < .001$) and behavioral adaptation ($\beta = .245, p < .001$) predicted personal efficiency. The scale score has an internal consistency index of .85 (95 % CI = .83- .87). The usefulness of the results for the evaluation of flexibility and personality traits in young people is analyzed, as well as the implications for future research on ethnopsychology.

Keywords: flexibility scale / personality trait / ethnopsychology and youths

INTRODUCCIÓN

Existen dos aproximaciones empleadas para comprender la estructura de la personalidad a través de diferentes culturas (Church, 2000, 2001; McCrae, 2001). La primera es la aproximación *Etic* que usualmente emplea mediciones transculturales centradas en constructos que pretenden contener rasgos universales. Diferentes investigaciones realizadas en México bajo el enfoque *Etic* han encontrado que algunos rasgos universales como el locus de control (La Rosa, Díaz-Loving y Andrade, 1986), la asertividad (Flores, Díaz-Loving y Rivera, 1987), la búsqueda de sensaciones (Palacios, 2015) o el autoconcepto (La Rosa y Díaz-Loving, 1991; Valdez y Reyes, 1993) presentan algunas variaciones etnoculturales que no se ajustan adecuadamente en nuestro país, lo que ha llevado a proponer que al momento de retomar rasgos universales se debe considerar la sensibilidad cultural en su medición.

La segunda aproximación del estudio de la personalidad es el *Emic*, que investiga rasgos idiosincráticos (indígenas) particulares de cada cultura (Díaz-Guerrero, 1994; Díaz-Loving, 1998; Reyes, 1996). En México, la investigación realizada bajo esta aproximación denominada "enfoque etnopsicológico" ha encontrado rasgos autóctonos (indígenas) que parecen ser cardinales de la personalidad del mexicano. Entre estos rasgos destacan la abnegación (Avenidaño y Díaz-Guerrero, 1992), la flexibilidad (Melgoza y Díaz-Guerrero, 1990), los tipos de mexicano (Díaz-Guerrero, 1994) y dimensiones emergentes de la personalidad del mexicano (Palacios y Martínez, 2017). Estos estudios han permitido identificar constructos etnopsicológicos de la personalidad del mexicano, que puede observarse en el estudio sistemático del autoconcepto (Cortés y Flores, 2002; Díaz-Loving, Reyes-Lagunes y Rivera-Aragón, 2002; La Rosa y Díaz-Loving, 1991; Valdez, González, Jiménez y Cañas, 1996; Valdez y Reyes, 1992; Valdez y Reyes, 1993). En estos estudios se han logrado observar las características del mexicano y su relación con rasgos propios de esta cultura.

Para Díaz-Guerrero (1996), la personalidad del mexicano emerge al asumir los mandatos de su cultura por medio del grado de aceptación o rechazo de premisas socio-culturales (PSC), que inciden en el comportamiento individual (Díaz-Guerrero, 1988, 2008). En términos de sus características individuales, el mexicano aprende que existen dos maneras de encarar los problemas de la vida (estilo de confrontación). Uno es de forma activa, es decir, modificando el ambiente; el otro, de forma pasiva, adaptándose a los problemas, modificando el propio yo, más que al medio ambiente a fin de enfrentar las dificultades (Díaz-Guerrero, 1967, 1984, 1994). La forma pasiva de confrontación parece ser un factor cardinal en la personalidad de los mexicanos (Díaz-Guerrero, 1988, 1993) comparado con culturas individualistas (Díaz-Guerrero, 1994; Triandis, 1996).

Los estudios realizados sobre las dimensiones fundamentales de la personalidad del mexicano han encontrado que para funcionar conductualmente en la cultura mexicana,

los individuos tienden a comportarse de manera obediente, afiliativa y respetuosa de las normas (Díaz-Guerrero, 1984, 1993, 1996), así como a desarrollar idiosincrásicamente rasgos socioexpresivos y expresivo-normativos (La Rosa y Díaz-Loving, 1991; Díaz-Loving, 1998) que describen a los mexicanos como sociables, amables y fáciles de tratar (Valdez y Reyes, 1993), lo que les permite ser aceptados y obtener ciertas oportunidades (Díaz-Guerrero, 1988, 1994, 1995, 2001).

A partir de las características descritas por los mexicanos, uno de los rasgos de personalidad que parece ser relevante para la cultura mexicana es la flexibilidad. Según la Real Academia de la Lengua Española (2015), la flexibilidad involucra: 1) la disposición para doblarse fácilmente; 2) plegarse con facilidad ante un enfrentamiento, a la opinión, voluntad o a la actitud de otro o de otros (persona de carácter flexible); y 3) es susceptible de cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades. Para Coppens, de Boer y Koolhaas (2010), la flexibilidad conductual es definida como la habilidad de un individuo para responder directamente y ajustar su conducta frente a un estímulo medioambiental.

Según la psicología, la flexibilidad puede ser medida y abordada desde diversas perspectivas, como son el afrontamiento (Cheng y Cheung, 2005), las estrategias de adaptación (Buss, 1991, 2009; Buss y Greiling, 1999; Palacios, Bustos y Mercado, 2013; Palacios, Bustos y Soler, 2015), la flexibilidad cognitiva (Albanesi, Garelli y Masramon, 2009; Coppens *et al.*, 2010), la adaptación (Buss, 1996, Buss y Greiling, 1999; Palacios *et al.*, 2013), la neurocognición (Roberts, Barthel, López, Tchanturia y Treasure, 2011; Palacios, Ramírez, Hernández y Anaya, 2016) o como característica de personalidad (Bond, Lloyd y Guenole, 2013; Williams, Ciarrochi y Heaven, 2012).

Melgoza y Díaz-Guerrero (1990) abordaron la flexibilidad del mexicano y desarrollaron una escala de flexibilidad, considerándola como un rasgo cardinal en la personalidad del mexicano. Realizaron un análisis factorial en una muestra de 80 maestros de la Ciudad de México, obteniendo tres factores claramente interpretables: 1) amabilidad, 2) condescendencia y 3) flexibilidad. La confiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach para las tres dimensiones fue de .75, .56 y .74, respectivamente. En los 80 casos estudiados, la puntuación promedio más alta fue la amabilidad, seguida de la condescendencia y la flexibilidad. Los hombres son más amables y condescendientes que las mujeres y estas más flexibles que los varones. Se ha hipotetizado que las dimensiones de la flexibilidad se correlacionan con rasgos propios de la cultura mexicana (Díaz-Guerrero, 1994; Melgoza y Díaz-Guerrero, 1990) como son la obediencia afiliativa, la no asertividad y la abnegación; se espera que en rasgos como la severidad, la eficiencia y el individualismo se obtengan relaciones negativas, sin embargo, estos supuestos no se han investigado.

Varela-Macedo, Díaz-Loving y Reyes-Lagunes (1998) utilizaron el instrumento de Melgoza y Díaz-Guerrero (1990) para analizar el proceso de aculturación de estudiantes

extranjeros que migran a México y encontraron que la flexibilidad se relaciona con la asimilación, integración y dominio del idioma. Esto indica las características para afrontar el proceso de aculturación, se requiere de flexibilidad para adaptar los elementos propios de su cultura de origen y aquellos pertenecientes a la cultura huésped. Por su parte, Ortiz, Church, Vargas, Ibáñez, Flores Iuit y Escamilla (2007) tuvieron como objetivo replicar varias dimensiones autóctonas (indígenas) de la personalidad, entre ellas la flexibilidad. Los autores estimaron la confiabilidad y realizaron un análisis factorial de la escala en 794 mexicanos de las zonas centro y sur de México. Primero compararon el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach obtenido en su muestra total de mexicanos con lo reportado por el autor original. Los niveles de confiabilidad alfa de Cronbach obtenidos en su muestra para las tres dimensiones de la flexibilidad fueron de .57, .43 y .61, respectivamente. Al no obtener valores óptimos de confiabilidad, realizaron un análisis factorial de ejes principales para obtener la representación más replicable del instrumento. Los autores encontraron cargas duales en su estructura, fallando en replicar las tres dimensiones originales, por lo que optaron por una solución de un solo factor. La confiabilidad por consistencia interna (alfa de Cronbach) para el puntaje total de la escala fue de .74.

La evidencia mostrada hasta el momento señala que la personalidad emerge en interacción con la sociocultura en la que se encuentra el individuo, particularmente la personalidad del mexicano incluye rasgos socioexpresivos, obedientes-afiliativos y con una tendencia para ajustarse a su entorno. Adicionalmente, se destaca que existen pocos estudios que empíricamente evalúen el rasgo de flexibilidad en nuestro país. Lo encontrado muestra resultados inconsistentes que permitan entender la cercanía del individuo con la cultura tradicional mexicana o qué tanto se ha alejado de ella, por medio de rasgos de personalidad que faciliten indagar su incidencia en las relaciones interpersonales, sus normas, la forma de comportarse y en conductas relacionadas con su bienestar. Además, parece oportuno someter a prueba la estabilidad psicométrica de la escala de flexibilidad elaborada por Melgoza y Díaz-Guerrero (1990), utilizando procedimientos adicionales que le otorguen nuevas evidencias de validez en nuestro país y en una muestra de jóvenes a diferencia de la realizada en su versión original que fue en profesores de bachillerato. Considerando que el rasgo de flexibilidad tiene un correlato sociocultural y que en México los jóvenes son el mayor grupo poblacional, es relevante evaluar las facetas de la flexibilidad que pueden manifestar los adolescentes y las conductas posteriores que se pueden presentar en el transcurso de su desarrollo. Con la finalidad de dar continuidad a lo encontrado en México (Melgoza y Díaz-Guerrero, 1990; Ortiz *et al.*, 2007), se decidió realizar la presente investigación con el objetivo de obtener evidencias de confiabilidad y validez (relacionadas con la estructura interna y a partir de las relaciones con otras variables) para el uso de la escala de flexibilidad en una muestra de jóvenes mexicanos.

Partiendo de la noción de que la cultura mexicana forma parte de los países colectivistas, tiende a utilizar y priorizar normas del grupo para moldear la conducta y mantener sus relaciones sociales, muestra cooperación entre sus miembros (Díaz-Guerrero, 1994), valora menos acciones individuales, percibe menos control personal del medio y posee una imagen de sí más dependiente del grupo (Singelis, Triandis, Bhawuk y Gelfand, 1995; Triandis, 1994, 2000, 2001); se considera que la flexibilidad puede ser un rasgo positivo para el individuo o la sociocultura mexicana, ya que esta promueve características expresivo-afiliativas y socioafectivas en los mexicanos, en contraparte con características como la competitividad, la eficiencia o el logro de metas, propias de culturas individualistas. Por lo tanto, se plantea que la flexibilidad que los jóvenes poseen influirá en la capacidad de eficiencia personal (Palacios, 2014) para realizar o cumplir adecuadamente una función y obtener un resultado, como se ha indicado en estudios antecedentes (Díaz-Guerrero, 1994), lo que otorgará evidencias predictivas de validez.

MÉTODO

Diseño

Para la presente investigación se realizó un estudio de campo con un diseño de investigación no experimental de corte transversal, instrumental y psicométrico (Montero y León, 2002).

Participantes

Se seleccionó una muestra no probabilística de tipo intencional de 309 jóvenes, 112 hombres y 197 mujeres, con un rango de edad entre 14 y 24 años y una media de 16,70 años ($DE = 1,7$), estudiantes de dos escuelas públicas de educación media superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Se consideraron como criterios de inclusión estar inscrito en bachillerato, desear participar en la investigación y no presentar algún problema cognitivo.

Instrumentos

1. *Escala de flexibilidad* (Melgoza y Díaz-Guerrero, 1990). A la versión original de los autores se le realizaron algunas adecuaciones, modificando la redacción de las afirmaciones para ajustarlas al vocabulario de los jóvenes. Por ejemplo, el ítem "Soy acomodaticio" se cambió por el ítem "Me acomodo a las situaciones", al ítem "Me gusta complacer" se le agregó la frase "a las personas", se eliminaron los ítems "Soy condescendiente", "Soy servicial" y se incluyó el ítem "Soy flexible". Los ítems modificados se redactaron haciendo énfasis en que su contenido fuera congruente con la etnopsicología de la sociocultura mexicana (Díaz-Guerrero, 1977, 1984, 1994, 1996; Díaz-Loving, 1998;

Palacios y Martínez, 2017) utilizada en el presente estudio. Adicionalmente, se cambió el formato de respuesta tipo diferencial semántico, por uno tipo Likert. El instrumento final estuvo conformado por catorce afirmaciones con cuatro opciones de respuesta cerrada tipo Likert que va de “casi nunca” a “siempre”. Una mayor puntuación representa ser más flexible y adaptada conductualmente a la sociocultura.

Para este estudio el rasgo de flexibilidad implica que los jóvenes modifiquen, cambien o se adapten con facilidad a las personas o a la interacción con los otros, utilizando características socioexpresivas de amabilidad, agrado y colaboración, de acuerdo a las circunstancias, necesidades del contexto o a las demandas de la situación.

2. *Escala de eficiencia personal* (Palacios, 2014). Es una escala unifactorial tipo Likert de seis ítems, en la que los participantes reportan la capacidad para ser eficiente, organizado y perseverante en las actividades que realiza cotidianamente (por ejemplo, “Me considero responsable”). Se contesta con cuatro opciones de respuesta que van de “nunca” hasta “siempre”. El autor ha reportado un coeficiente de confiabilidad de .81 (IC95 % = .77 - .84) para el total del instrumento, así como evidencias de validez basadas en el contenido y a partir de las relaciones con variables como el locus de control financiero (Palacios y Soler, 2017).

PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se pidió autorización a las instituciones para realizar la investigación. La aplicación de la escala y la obtención de información se logró a lo largo de un mes que duró la investigación. Se solicitó la firma de asentimiento informado y se aplicó el instrumento realizado en lápiz y papel a los adolescentes de manera grupal, utilizando a los grupos escolares para tal fin. Asimismo, se les pidió que respondieran a un cuestionario elaborado para conocer algunas actividades que realizan los jóvenes de su edad.

Consideraciones éticas

A todos los participantes se les aclaró que su participación era voluntaria y que la información era anónima, se les garantizó la confidencialidad de los datos proporcionados y se resolvieron las dudas que tuvieron. Se utilizó el consentimiento informado de los participantes y de las autoridades escolares. El protocolo de investigación fue establecido de acuerdo al Reglamento de la Ley General de Salud, en su apartado sobre investigación en seres humanos (Secretaría de Salud, 2011).

RESULTADOS

Para evaluar las características psicométricas del instrumento, se empleó la siguiente estrategia de análisis de datos: en primer lugar, se revisó la distribución de frecuencias

de las respuestas de cada ítem dadas por los jóvenes para conocer si dichos ítems discriminaban, considerando que tuvieran la distribución de las respuestas cercanas a una curva normal, eliminando los ítems que tuvieran más del 80 % en una sola opción de respuesta, indicativo de que la mayoría de los sujetos respondían en los extremos de la escala de respuesta y, por tanto, resultaban sesgados; de este modo se buscaba eliminar aquellos ítems que tuvieran una distribución asimétrica. A continuación, se realizó un análisis de discriminación de reactivos a través de la prueba *t* de Student; en este caso, se tomó en cuenta que la probabilidad fuera de .05 o menor. El siguiente criterio para la eliminación de reactivos fue la correlación ítem-total, eliminando aquellos que obtuvieran una correlación menor a .20. La discriminación de reactivos permitió mantener a los 14 ítems de la escala original.

Para obtener evidencias de validez basadas en la estructura interna de la escala de flexibilidad y someter a prueba la estructura de tres factores obtenida por Melgoza y Díaz-Guerrero (1990) (ver tabla 1), se realizó un análisis factorial confirmatorio (figura 1) con el programa AMOS (Arbuckle y Wothke, 1999). Los análisis realizados en la muestra de estudio mostraron un ajuste óptimo a los datos, proporcionando validez a la medida. Los indicadores de bondad de ajuste absoluto [$\chi^2(73, N = 309) = 182.44, p = .00$; RMSEA = .07]; de ajuste incremental (TLI = .88; RFI = .82; IFI = .91; CFI = .90) y de ajuste de parsimonia (NFI = .86) mostraron estar cercanos a lo aceptable (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999; Martínez, Hernández y Hernández, 2006; Pérez, Chacón y Moreno, 2000). Asimismo, los pasos factoriales de cada indicador en el factor fueron elevados y estadísticamente significativos ($p < .05$)

Tabla 1
Ítems de la escala de flexibilidad

Amabilidad
25. Me gusta ser amable
29. Me gusta ser generoso(a)
26. Me gusta cooperar con los demás
28. Me gusta servir a los demás
24. Soy tolerante
Condescendencia
23. Me gusta complacer a las personas
34. Me gusta consentir a las personas
30. Me gusta agradarle a los demás
33. Soy blando(a) en mi forma de ser
32. Me agrada conceder (darle su lugar a los otros/as)

(continúa)

(continuación)

Adaptación conductual

27. Me acomodo a distintas situaciones

31. Soy adaptable a las circunstancias

35. Soy moldeable

22. Soy flexible

Elaboración propia

Los factores de la escala de flexibilidad quedaron definidos de la siguiente forma. El primer factor se denominó “Amabilidad”, está integrado por cinco aseveraciones que implican acciones de buen trato y cooperación con las demás personas. La segunda dimensión, nombrada “Condescendencia”, agrupó cinco afirmaciones e implica el gusto de los jóvenes por complacer o dar gusto a las personas, por tratar de agradar al otro, involucrando acciones para dar gusto a los demás. Por último, la faceta de adaptación conductual se refiere a las características que un individuo posee para acomodarse o ajustarse a diversas circunstancias o condiciones de su entorno, y se encuentra integrada por cuatro aseveraciones.

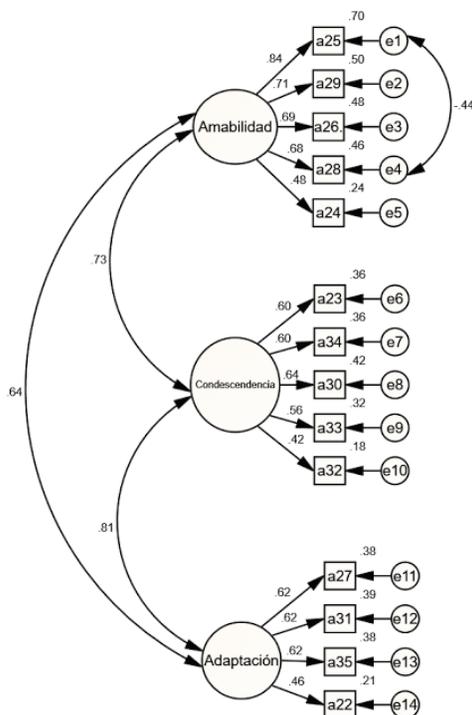


Figura 1. Análisis factorial confirmatorio de la escala de flexibilidad

Elaboración propia

Adicionalmente, se calculó la confiabilidad de las puntuaciones de la escala con dos métodos, división por mitades y consistencia interna (alfa de Cronbach) para el total del instrumento y para cada faceta obtenida. El coeficiente de correlación obtenido entre las dos mitades fue de .699, con la fórmula de corrección de Spearman-Brown de igual longitud fue de .823 y mediante la fórmula de Guttman se obtuvo un valor de .823. El análisis de consistencia interna para el puntaje total mostró un coeficiente alfa de Cronbach de .85 (IC95 % = .83 - .87). El intervalo de confianza de la fiabilidad para el instrumento en su totalidad no disminuye de .70 y no supera el .90, indicando la estabilidad de la escala.

El análisis descriptivo (media aritmética, desviación estándar, rango, número de ítems y consistencia interna) obtenido de cada faceta de la escala se encuentra en la tabla 2. Los valores promedio están por encima de la media teórica, lo cual indica los niveles de flexibilidad en las respuestas de los jóvenes. Las desviaciones estándar son constantes a través de los factores. La puntuación promedio más alta fue la amabilidad, seguida de la condescendencia y, por último, la adaptación conductual.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de la escala de flexibilidad

	M	DE	Ítems	Rango	α	IC95 %
Amabilidad	2,93	0,6	5	1 - 4	.78	.74 - .82
Condescendencia	2,74	0,6	5	1 - 4	.69	.64 - .74
Adaptación conductual	2,67	0,6	4	1 - 4	.66	.59 - .72

Elaboración propia

Para comparar la puntuación media de cada faceta entre hombres y mujeres, se utilizó la prueba *t* de Student. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres solo en el factor de amabilidad (hombres: $M = 2,78$, $DE = 0,7$; mujeres: $M = 3,01$, $DE = 0,6$; $t = 2,84$, $p < .01$, $\eta^2 = 0,33$), en donde las mujeres tienen un puntaje más alto en amabilidad en comparación con los hombres. La condescendencia (hombres: $M = 2,69$, $DE = 0,6$; mujeres: $M = 2,77$, $DE = 0,6$; $t = 1,31$, $p = 0,25$, $\eta^2 = 0,04$) y la adaptación conductual (hombres: $M = 2,65$, $DE = 0,6$; mujeres: $M = 2,67$, $DE = 0,6$; $t = 0,26$, $p = 0,78$, $\eta^2 = 0,00$) no fueron diferentes estadísticamente.

En seguida, se calculó el coeficiente de correlación *r* de Pearson entre la puntuación de las tres facetas obtenidas de la flexibilidad. La tabla 3 muestra que los factores se correlacionan de forma positiva y estadísticamente significativa. La amabilidad correlaciona significativamente con la condescendencia y con la adaptación conductual, en la misma dirección y en menor magnitud con la adaptación conductual. Esta última faceta

de la flexibilidad se relacionó positiva, significativamente y con similar magnitud con la amabilidad y la condescendencia. Los niveles de correlación permiten asumir que son dimensiones cercanas entre sí y posibles rasgos cardinales en nuestro país.

Tabla 3
Correlaciones entre los factores de la escala de flexibilidad

	Adaptación		
	Amabilidad	Condescendencia	Conductual
Amabilidad	--	.568*	.508*
Condescendencia		--	.568*
Adaptación conductual			--

* $p < .001$

Elaboración propia

Una vez establecida la dimensionalidad de la escala de flexibilidad, así como las relaciones entre los factores, se consideró obtener evidencias de validez referida a un criterio (predictiva) mediante un análisis de regresión múltiple de pasos sucesivos, calculando el peso de cada una de las tres facetas de la flexibilidad en la puntuación total de la eficiencia. En el análisis de regresión se utilizaron como predictores las tres dimensiones de la flexibilidad y se consideró como criterio el nivel de eficiencia que tuvieron los jóvenes.

Tabla 4
Análisis de regresión múltiple paso por paso para predecir la eficiencia personal

Variable	B	SE B	β
Paso 1			
Amabilidad	1.80	0.32	.325*
Paso 2			
Adaptación conductual	1.42	0.33	.245*

* $p < .001$

Elaboración propia

Los resultados obtenidos mostraron que para la eficiencia se identificaron dos predictores independientes y significativos que entraron en el modelo de regresión. En el primer paso entró la amabilidad ($F = 77,51, p < .001$) como el mejor predictor; en el segundo paso, se incorporó la adaptación conductual en la ecuación de regresión ($F = 49,94, p < .001$). Lo anterior significa que los jóvenes que son amables con los demás individuos y que adaptan su comportamiento al contexto sociocultural realizan más

actividades para ser considerados como eficientes. Ambas características del rasgo de flexibilidad explican el 24,6 % de la varianza de la eficiencia de las personas (ver tabla 4).

DISCUSIÓN

Se evaluaron diferentes aspectos de la validez para el uso de la escala de flexibilidad (Martínez *et al.*, 2006; Pérez *et al.*, 2000). Los resultados obtenidos proporcionan apoyo a la validez de la medida de flexibilidad a través de tres facetas (amabilidad, condescendencia y adaptación conductual), respaldando la estructura factorial obtenida por Melgoza y Díaz-Guerrero (1990), no así con la noción que señala que la flexibilidad puede ser integrada en una sola dimensión como lo señalan Ortiz *et al.* (2007). Los pesos factoriales elevados y relaciones significativas entre cada factor (faceta) y los indicadores que la componen reafirman que la flexibilidad puede ser medida por una serie de ítems contenidos por tres facetas que le otorgan congruencia conceptual, como se evaluaron en el presente estudio. Los resultados de los diferentes niveles de ajuste del análisis factorial confirmatorio se encuentran cercanos a lo aceptable, lo que permite interpretar que el modelo factorial sugerido es válido; sin embargo, existe la posibilidad de hacer adecuaciones a los ítems que le permitan obtener un mejor ajuste a los datos.

En términos teóricos, el rasgo de flexibilidad describe un aspecto instrumental caracterizado por la faceta de adaptación conductual; el segundo aspecto que describe este rasgo es la expresividad que se encuentra representada por la faceta de condescendencia y principalmente en la faceta de amabilidad (Melgoza y Díaz-Guerrero, 1990). El hecho de corroborar facetas de personalidad como las aquí descritas evidencia la presencia de rasgos del mexicano (Díaz-Guerrero, 1994; Palacios, 2014; Palacios y Martínez, 2017) bajo el enfoque etnopsicológico. Los rasgos de personalidad identificados en el presente estudio pueden ser entendidos como rasgos relativamente permanentes de la personalidad de un individuo, que se manifiestan en diferentes situaciones y que se representan por medio de facetas que llevan a cabo las personas (Palacios, 2015).

A partir de los datos encontrados, la faceta de amabilidad explica la mayor variabilidad de la flexibilidad; estas características que los jóvenes señalan poseer encuentran un amplio respaldo bajo el enfoque etnopsicológico. Esta faceta es congruente con lo encontrado en otros estudios sobre los tipos de mexicano (Palacios, 2014), con el estudio sistemático del autoconcepto del mexicano (Cortés y Flores, 2002; Díaz-Loving *et al.*, 2002; La Rosa y Díaz-Loving, 1991; Valdez *et al.*, 1996; Valdez y Reyes, 1992, 1993), así como con la descripción de las características de personalidad de los mexicanos (Díaz-Guerrero, 1994; Palacios y Martínez, 2017) al referir que para los mexicanos es fundamental ser expresivos y que es necesario ser agradables, debido a que tiene un alto beneficio social.

La faceta de condescendencia es una de las características que está fundamentalmente vinculada a la sociocultura mexicana, es decir, que los jóvenes manifiestan

complacer, consentir y agradar a las personas, representando la manera en que se comporta el mexicano dentro de su familia y que le sirve para convivir en la sociedad en la que crece y se desarrolla (Palacios *et al.*, 2015). Los hallazgos de esta categoría son congruentes con estudios (Avenidaño y Díaz-Guerrero, 1992; Díaz-Guerrero, 1993, 1994, 1996) que mencionan que la abnegación es una característica de las más comunes en la sociedad mexicana y que refleja la forma apropiada de relacionarse con el grupo de referencia (familia) del mexicano. Además, el contenido de esta faceta se encuentra relacionado con el tipo de mexicano obediente afiliativo (Díaz-Guerrero, 1994; Palacios y Martínez, 2017), así como el lado contrario de la característica de personalidad rebelde de Palacios y Martínez (2017).

Por último, la faceta de adaptación conductual retoma las características de ajuste que los jóvenes utilizan ante exigencias que provienen del medio social. La adaptación, como se habrá observado, es personal y se refuerza culturalmente en donde los jóvenes se adaptan a las modificaciones ambientales existentes (Palacios *et al.*, 2013). La adaptación conductual incluye algunos descriptores del lado pasivo de la dicotomía activo-pasiva (Díaz-Guerrero, 1967, 1977, 1984, 1994), es decir, se observa con claridad que la adaptación conductual de la flexibilidad constituye la forma pasiva para adaptarse a los problemas, modificando el propio yo, a fin de enfrentar las dificultades que se presentan (Díaz-Guerrero, 1984, 1993). Las características de esta faceta de la flexibilidad encuentran apoyo en otros autores (Buss, 1991, 2009; Buss y Greiling, 1999; Coppens *et al.*, 2010; Palacios *et al.*, 2013; Palacios *et al.*, 2015) al mencionar que la adaptación a un contexto requiere un cambio en el comportamiento para poder habituarse al nuevo ambiente.

Para obtener evidencias predictivas de validez de la medición de la flexibilidad en esta publicación, se utilizó como criterio la eficiencia personal, tal como lo proponen otros estudios (Díaz-Guerrero, 1994; Palacios y Soler, 2017). Los datos encontrados sugieren que las facetas de amabilidad y adaptación conductual son predictores de la eficiencia personal; es decir, los jóvenes que por un lado son amables, generosos o cooperan con los demás, y que por otra parte, son moldeables, se acomodan a los problemas cuando se les presentan, ajustando su forma de ser de acuerdo a la situación, son los que realizan más acciones para ser eficientes, aumentando su capacidad para realizar o cumplir adecuadamente una función y obtener un resultado en su vida; este efecto apoya lo encontrado por otros estudios (Díaz-Guerrero, 1994; La Rosa *et al.*, 1986; Palacios, 2014; Palacios y Soler, 2017) al mencionar que a una persona con algunas o con todas estas características se le abren las oportunidades para obtener o lograr resultados óptimos en su vida.

Los hallazgos obtenidos en el modelo de regresión permiten sustentar que la flexibilidad tiene un efecto en la capacidad de eficiencia personal de los jóvenes; de esta forma, con los datos mostrados, es posible sostener que la flexibilidad es un predictor de

la eficiencia personal en los jóvenes de esta muestra. En este sentido, los jóvenes pueden utilizar la amabilidad y la adaptación conductual para alcanzar metas o lograr obtener algún tipo de éxito. La obtención de logros vinculados con ser eficiente depende de la forma en la que los jóvenes ajustan o moldean su comportamiento en las situaciones en las que se encuentren; además, los jóvenes consiguen sus objetivos a través de relaciones afectivas con quienes les rodean. Los resultados obtenidos encuentran respaldo con estudios previos (Díaz-Guerrero, 1994, 1995, 1996; Díaz-Loving, 1998; La Rosa *et al.*, 1986; Palacios y Soler, 2017) que señalan que el mexicano integra las cualidades de su cultura, al ser afectuoso y cortés con los demás, adicionando un estilo de automodificación para adaptarse a su entorno (Díaz-Guerrero, 1994) y para obtener algún logro utiliza las relaciones con las otras personas para conseguirlo.

Con lo encontrado en el presente estudio sobre el rasgo de flexibilidad y su efecto en la eficiencia, se aporta evidencia a la etnopsicología (Díaz-Guerrero, 1977, 1984, 1988, 1994, 2001, 2008; Díaz-Loving, 1998) y a los rasgos centrales de la personalidad de los mexicanos (Avendaño y Díaz-Guerrero, 1992; Díaz-Guerrero, 1993, 1994; Melgoza y Díaz-Guerrero, 1990; Palacios y Martínez, 2017), que permitirán comprender de mejor manera su comportamiento en el contexto sociocultural.

Por otra parte, la puntuación promedio de cada faceta se encuentra por arriba de la media teórica, por lo que son interpretadas en el presente estudio como características cardinales en la personalidad de los mexicanos. Considerando la media de cada faceta, la más alta fue la amabilidad, seguida de la complacencia y, por último, la adaptación conductual, lo que apoya lo encontrado por Melgoza y Díaz-Guerrero (1990) respecto al orden de las puntuaciones en cada faceta, además de apoyar la categoría "Amabilidad" de las características de personalidad encontradas por Palacios y Martínez (2017) como la más representativa de la personalidad del mexicano. Estudios correlacionales con instrumentos mexicanos como la abnegación (Avendaño y Díaz-Guerrero, 1992), los tipos de mexicano (Palacios, 2014), las características de la personalidad del mexicano (Palacios y Martínez, 2017) o el autoconcepto (Díaz-Loving *et al.*, 2002; La Rosa y Díaz-Loving, 1991; Valdez y Reyes, 1993), complementarán la noción sobre rasgos autóctonos (indígenas), posiblemente básicos de la personalidad de los mexicanos propios de esta cultura.

El análisis de consistencia interna para la puntuación total del instrumento mostró coeficientes de confiabilidad cercanos al .85. Las facetas encontradas de la flexibilidad mostraron coeficientes de confiabilidad de entre .66 y .78. Aunque el índice de confiabilidad para el total del instrumento es aceptable, la fiabilidad para cada faceta se encuentra al límite de lo permitido, atribuido posiblemente a los pocos ítems contenidos en cada faceta. Parece entonces conveniente mejorar el nivel de consistencia interna incorporando nuevas afirmaciones que muestren la variabilidad del constructo encontrado en las facetas de la flexibilidad.

Es conveniente señalar que el estudio presenta algunas limitaciones a considerar. La primera y posiblemente la más importante corresponde al instrumento, por ejemplo, se deberán revisar los ítems de cada faceta con la finalidad de incorporar una mayor variedad de comportamientos vinculados con rasgos de la cultura mexicana; además de buscar aumentar los niveles de confiabilidad de las tres facetas, particularmente de las facetas de condescendencia y adaptación conductual, ya que se encuentran por debajo de lo aceptable en un instrumento de medida, sobre todo si se pretende vincular la escala obtenida con otros rasgos de personalidad, variables socioculturales o variables conductuales. La segunda es referente al tamaño de la muestra, ya que es relativamente pequeña considerando la población que habita en la zona metropolitana de la Ciudad de México, por lo que para futuros estudios esta se tendrá que ampliar y tener en cuenta que estos resultados no se pueden generalizar a toda la población mexicana, sino que reflejan lo que está pasando con una muestra de jóvenes mexicanos. Considerando el tamaño muestral obtenido, parece conveniente, entonces, que para corroborar los resultados logrados se deberá replicar el estudio en muestras más grandes de diferentes ciudades del país.

El aporte de este estudio fue obtener distintas fuentes de validez de ítems para medir el rasgo de flexibilidad dividido en tres facetas (amabilidad, condescendencia y adaptación conductual), de una manera válida, fiable y culturalmente sensible para medir este tipo de rasgo en una muestra de jóvenes mexicanos. Una segunda contribución fue estimar empíricamente la dirección y magnitud que tiene el rasgo de flexibilidad sobre la eficiencia personal. La última aportación fue proveer evidencia de rasgos centrales de la personalidad de los mexicanos bajo la aproximación etnopsicológica.

Por último, al considerar la forma en que se relacionan las facetas del rasgo de flexibilidad encontradas en esta investigación con la eficiencia personal, se pueden generar las directrices sobre nuevos trabajos en esta línea de investigación. En este sentido, futuros estudios permitirán identificar si la flexibilidad se vincula con la salud física y psicológica del individuo. Además, podremos conocer de qué forma el entorno sociocultural afecta al individuo, ya que colateralmente se tiene una incidencia en la salud, el bienestar y la conducta de las personas.

CONFLICTOS DE INTERÉS

No existe conflicto de interés por parte del autor.

AGRADECIMIENTOS

A todos los jóvenes que colaboraron para poder realizar la investigación.

FINANCIAMIENTO

El artículo se deriva de la colaboración con la Red de Investigación del Comportamiento del Consumidor, integrada por varias universidades públicas y privadas de México.

REFERENCIAS

- Albanesi, N. S., Garelli, V., y Masramon, M. (2009). Relación entre estilos de personalidad y flexibilidad cognitiva en estudiantes de psicología. *Alternativas en Psicología*, 14(20), 2-13. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1405339X2009000100001&script=sci_abstract&lng=en
- Arbuckle, J. L., y Wothke, W. (1999). *Amos 4.0 users guide*. SPSS.
- Avendaño, S., y Díaz-Guerrero, R. (1992). Estudio experimental de la abnegación. *Revista Mexicana de Psicología*, 9(1), 15-19. <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=2430>
- Bond, F., Lloyd, J., y Guenole, N. (2013). The Work-Related Acceptance and Action Questionnaire: Initial Psychometric Findings and Their Implications for Measuring Psychological Flexibility in Specific Contexts. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86, 331-347. <https://doi.org/10.1111/joop.12001>
- Buss, D. M. (1991). Evolutionary Personality Psychology. *Annual Review of Psychology*, 42, 459-491. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.42.020191.002331>
- Buss, D. M. (1996). Social Adaptation and Five Major Factors of Personality. En J. S. Wiggins (Ed.), *The Five-Factor Model of Personality: Theoretical Perspectives* (pp. 180-207). Guilford. <https://psycnet.apa.org/record/1996-97942-006>
- Buss, D. M. (2009). How Can Evolutionary Psychology Successfully Explain Personality and Individual Differences? *Perspectives on Psychological Science*, 4(4), 359-366. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01138.x>
- Buss, D., y Greiling, H. (1999). Adaptive Individual Differences. *Journal of Personality*, 62(2), 209-243. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00053>
- Cheng, C., y Cheung, M. (2005). Cognitive Processes Underlying Coping Flexibility: Differentiation and Integration. *Journal of Personality*, 73(4), 859-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00331.x>
- Church, A. T. (2000). Culture Personality: Toward an Integrated Cultural Trait Psychology. *Journal of Personality*, 68(4), 651-703. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00112>
- Church, A. T. (2001). Personality Measurement In Cross-Cultural Perspective. *Journal of Personality*, 69, 979-1006. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696172>

- Coppens, C., de Boer, S., y Koolhaas, J. (2010). Coping Styles and Behavioural Flexibility: Towards Underlying Mechanisms. *Philosophical Transitions*, 365, 4021-4028. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0217>
- Cortés, A. L., y Flores, G. M. (2002). Efectos del sexo, edad y posición ordinal en el autoconcepto en niños. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1), 117-126. <https://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA116037500&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01851594&p=IFME&sw=w>
- Díaz-Guerrero, R. (1967). The Active and the Pasive Syndromes. *Revista Interamericana de Psicología*, 1(4), 263-272. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v1i4.454>
- Díaz-Guerrero, R. (1977). A Mexican Psychology. *American Psychologist*, 32, 934-944. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.32.11.934>
- Díaz-Guerrero, R. (1984). La psicología de los mexicanos: un paradigma. *Revista Mexicana de Psicología*, 1(2), 95-104. <https://psycnet.apa.org/record/1987-31268-001>
- Díaz-Guerrero, R. (1988). Hacia una psicología ecosistémica. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 4(2), 65-81. <http://www.amepso.org/revistas.php?memstatus=2>
- Díaz-Guerrero, R. (1993). Un factor cardinal en la personalidad de los mexicanos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(2), 1-19. <http://www.amepso.org/revistas.php?memstatus=2>
- Díaz-Guerrero, R. (1994). *La psicología del mexicano* (6.ª ed.). Trillas.
- Díaz-Guerrero, R. (1995). Una aproximación científica a la etnopsicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27(3), 359-389. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80527301.pdf>
- Díaz-Guerrero, R. (1996). La etnopsicología en México. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 12(1), 1-13. <http://www.amepso.org/revistas.php?memstatus=2>
- Díaz-Guerrero, R. (2001). La teoría del ecosistema humano. En J. Cueli y L. Reidl (Eds.), *Teorías de la personalidad* (pp. 578-590). Trillas.
- Díaz-Guerrero, R. (2008). *La psicología del mexicano 2* (2.ª ed.). Trillas.
- Díaz-Loving, R. (1998). Contributions of Mexican Ethnopsychology to the Resolution of the Etic-Emic Dilemma in Personality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(1), 114-118. <https://doi.org/10.1177/0022022198291006>
- Díaz-Loving, R., Reyes-Lagunes, I., y Rivera-Aragón, S. (2002). Autoconcepto: desarrollo y validación de un inventario etnopsicológico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 13, 29-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4539939>

- Flores, G. M., Díaz-Loving, R., y Rivera, A. S. (1987). MERA: Una medida de rasgos asertivos para la cultura mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 4(1), 29-40. <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=2430>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (5.ª ed.). Prentice Hall.
- La Rosa, J., y Díaz-Loving, R. (1991). Evaluación del autoconcepto: una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23, 15-33. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80523102.pdf>
- La Rosa, J., Díaz-Loving, R., y Andrade, P. P. (1986). Escalas de locus de control: problemas y contribuciones. *Revista Mexicana de Psicología*, 3(2), 150-153. <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=2430>
- Martínez, A. R., Hernández, L. M., y Hernández, L. V. (2006). *Psicometría*. Alianza.
- McCrae, R. (2001). Trait Psychology and Culture: Exploring Intercultural Comparisons. *Journal of Personality*, 69(6), 819-846. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696166>
- Melgoza, E. E., y Díaz-Guerrero, R. (1990). El desarrollo de una escala de flexibilidad en sujetos mexicanos. *La Psicología Social en México*, 3, 20-24. http://www.amepso.org/publicaciones.php?bkt_id=2
- Montero, I., y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33720308.pdf>
- Ortiz, F., Church, T., Vargas, J., Ibáñez, J., Flores, M., Iuit, J., y Escamilla, J. (2007). Are Indigenous Personality Dimensions Culture-Specific? Mexican Inventories and the Five-Factor Model. *Journal of Research in Personality*, 41, 618-649. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.07.002>
- Palacios, D. J. (Septiembre del 2014). *Evaluación de los rasgos de personalidad del mexicano*. Segundo Coloquio de Psicología efectuado en la Universidad Humanitas, México.
- Palacios, D. J. (2015). Propiedades psicométricas del inventario de búsqueda de sensaciones para adolescentes en México (IBS-Mx). *International Journal of Psychological Research*, 8(1), 46-60. <https://doi.org/10.21500/20112084.644>
- Palacios, D. J., Bustos, A. J. M., y Mercado D. S. (2013). Implicaciones de las estrategias de adaptación sobre la conducta proambiental en jóvenes. *Revista Psicología Iberoamericana*, 21(1), 65-78. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133929862008.pdf>

- Palacios, D. J., Bustos, J. M., y Soler, A. L. (2015). Factores socioculturales vinculados al comportamiento proambiental en jóvenes. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-16. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2015.36900>
- Palacios, D. J., y Martínez, M. R. (2017). Descripción de características de personalidad y dimensiones socioculturales en jóvenes mexicanos. *Revista de Psicología*, 35(2), 453-484. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201702.003>
- Palacios, D. J., Ramírez, A. V., Hernandez, M. H., y Anaya, L. A. (2016). Neuroasociaciones del consumo de bebidas endulzadas. *Revista Mexicana de Neurociencias*, 17(6), 64-71. <http://previous.revmexneurociencia.com/wp-content/uploads/2016/11/RevMexNeu-No-6-Nov-Dec-2016-64-71-CO.pdf>
- Palacios, J., y Soler, A. L. (2017). Preliminary Study of the Comparative Profile of Financial Control in University Young People. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 201-212. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2>
- Pérez, G. J., Chacón, M. S., y Moreno, R. R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=601>
- Real Academia de la Lengua Española (2015). Definición de flexibilidad. <http://lema.rae.es/drae/?val=flexibilidad>
- Secretaría de Salud (2011). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud*. <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>
- Reyes, L. I. (1996). La medición de la personalidad en México. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 12, 31-59.
- Roberts, M., Barthel, F., López, C., Tchanturia, K., y Treasure, J. (2011). Development and Validation of the Detail and Flexibility Questionnaire (DFlex) in Eating Disorders. *Eating Behaviors*, 12, 168-174. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2011.04.001>
- Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D. P. S., y Gelfand, M. J. (1995). Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism: A Theoretical and Measurement Refinement. *Cross-Cultural Research*, 29(3), 240-275. <https://doi.org/10.1177/106939719502900302>
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and Social Behavior*. McGraw-Hill.
- Triandis, H. C. (1996). The Psychological Measurement of Cultural Syndromes. *American Psychologist*, 51(4), 407-415. <https://psycnet.apa.org/buy/1996-04055-028>
- Triandis, H. C. (2000). Culture and Conflict. *International Journal of Psychology*, 35(2), 145-152. <https://doi.org/10.1080/002075900399448>

- Triandis, H. C. (2001). Individualism-Collectivism and Personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907-924. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696169>
- Valdez, M. J., González, A. N., Jiménez, H. M., y Cañas, M. J. (1996). El autoconcepto en Chiapanecos. *La Psicología Social en México*, 6, 64-70. http://www.amepso.org/publicaciones.php?bkt_id=2
- Valdez, M. J., y Reyes, L. I. (1992). Las categorías semánticas y el autoconcepto. *La Psicología Social en México*, 4, 193-199. http://www.amepso.org/publicaciones.php?bkt_id=2
- Valdez, M. J., y Reyes, L. I. (1993). La construcción de instrumentos de medición a partir de categorías semánticas. Un caso ilustrativo: el autoconcepto. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 57-66. http://www.amepso.org/publicaciones.php?bkt_id=2
- Varela-Macedo, V. M., Díaz-Loving, R., y Reyes-Lagunes, I. (1998). Aculturación de estudiantes extranjeros a México: aplicación del escalamiento multidimensional. *La Psicología Social en México*, 7, 24-29. http://www.amepso.org/publicaciones.php?bkt_id=2
- Williams, K., Ciarrochi, J., y Heaven, P. (2012). Inflexible Parents, Inflexible Kids: A 6-year Longitudinal Study of Parenting Style and the Development of Psychological Flexibility in Adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 41(8), 1053-66. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-012-9744-0>

EXPLORACIÓN DEL IMPACTO DE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA SOBRE CONDUCTAS DE RIESGO EN ADOLESCENTES

MARCO ANTONIO SANTANA-CAMPAS

<https://orcid.org/0000-0002-6750-2713>

IRMA CORTÉS

<https://orcid.org/0000-0003-0717-4516>

SILVIA DOMÍNGUEZ

<https://orcid.org/0000-0003-3884-1350>

Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México

Correo electrónico: mascampas@gmail.com

Recibido: 2 de abril del 2021 / Aceptado: 6 de mayo del 2021

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(1\).5312](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(1).5312)

Resumen. La adolescencia es una etapa caracterizada por cambios importantes a nivel biológico, psicológico y social, en la que aumenta la vulnerabilidad a conductas de riesgo. Se realizó una investigación no experimental, con un diseño de investigación-acción con el objetivo de promover las habilidades para la vida (HpV) como factor protector de conductas de riesgo en adolescentes de la Preparatoria Regional de Sayula, Jalisco. Los resultados mostraron que la constante exposición a un contexto que normaliza las conductas de riesgo juega un papel importante en la percepción de los adolescentes, quienes, al considerar que las vías de solución están ausentes, desarrollan conductas autodestructivas. Sin embargo, las intervenciones experienciales de las HpV desde los principios del enfoque centrado en la persona pueden ser una alternativa para la promoción, formación y aprendizaje-vivencia de las HpV y con esto un cambio en la percepción y atribución de las conductas de riesgo, relaciones familiares, reconocimiento y manejo de las emociones. Por ello, es necesario realizar intervenciones participativas con enfoque en HpV de modo que faciliten un ajuste social positivo en jóvenes y adolescentes.

Palabras clave: habilidades para la vida / factores de riesgo / conductas de riesgo / enfoque centrado en la persona / adolescencia

EXPLORING THE IMPACT OF LIFE SKILLS ON RISK BEHAVIORS IN ADOLESCENTS

Abstract. Adolescence is a stage characterized by important biological, psychological and social changes, with an increased vulnerability to risk behaviours. A non-experimental study was conducted, with an action-research design. The purpose was to promote Life Skills (LSH) as a protective factor against risk behaviours in adolescents of the Regional High School of Sayula, Jalisco. The results showed that constant exposure to a context that normalizes risk behaviours plays an important role in the perception of adolescents; as they consider that the solution pathways are absent, they show self-destructive behaviours. However, experiential interventions of LSH from the principles of the Person-Centered Approach can be an alternative for the promotion, formation and learning-living of LSH and with this a change in the perception and attribution of risk behaviours, family relationships, recognition and management of emotions. Therefore, it is necessary to carry out participatory interventions with a focus on LSH so that they facilitate a positive social adjustment in young people and adolescents.

Keywords: life skills / risk factors / risk behaviors / person-centered approach / adolescence

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano ubicada entre la infancia y la adultez que se caracteriza por cambios importantes a nivel biológico, psicológico y social (Torres, 2014). De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), las particularidades de esta fase de la vida pueden aumentar la vulnerabilidad de los adolescentes a conductas de riesgo que implican un peligro para el bienestar. La misma OMS mencionó que en la adolescencia y juventud las principales causas y conductas de riesgo son el suicidio, el consumo de drogas, los accidentes de tránsito, la salud mental, entre otros.

Los trabajos de investigación sobre las habilidades sociales, o también llamadas habilidades para la vida, se han incrementado en los últimos años, debido principalmente a la relación que tienen con la promoción del desarrollo psicológico y social saludable (Sinergia, 2015).

Algunas de las investigaciones, como la de Corona y Peralta (2011), resaltan que las principales causas de mortalidad que afectan a la adolescencia son las conductas de riesgo; estas acrecientan la prevalencia de consumo de sustancias, el inicio de una vida sexual activa en edades tempranas, suicidio y conductas delictivas tales como robo y violencia. Gutiérrez, García-Saisó, Espinosa de la Peña y Baladrán (2016) asocian estos resultados con una exposición continua a comportamientos antisociales en el contexto latinoamericano.

Dicho de otra forma, se ha señalado que la sociedad y cultura juegan un papel determinante en esta situación, pues se ha identificado a la adolescencia como una de las etapas más vulnerables a las influencias del entorno, construyendo la creencia de que cuentan con poca capacidad de juicio ante el riesgo. Sin embargo, no se ha considerado la percepción que ellos tienen como agentes protagonistas en la situación (Correa, Stella y Ortiz, 2018).

Del mismo modo, este proceder se ha asociado a un desajuste o incompetencia social que puede obstaculizar el desarrollo de habilidades para la vida; las que son consideradas por la OMS como la base para el desarrollo humano, principalmente en edades tempranas de la vida, pues facilitan el desarrollo emocional, intelectual y social saludable (Torres, 2014).

Por lo anterior, los autores antes mencionados recomiendan el desarrollo juvenil positivo para ampliar la conciencia de los adolescentes de sus propias fortalezas y disminuir las conductas de riesgo. En una investigación realizada con 5651 estudiantes de 17 años, García (2009) encontró que los participantes que tenían puntuaciones más altas (38 %) en las áreas de planeación del futuro, autocontrol, manejo de enojo, solución de problemas y resistencia a la presión eran menos propensos al consumo de tabaco,

por lo que resalta la importancia de desarrollar programas de prevención enfocados en estas habilidades.

Asimismo, Pérez de la Barrera (2013) manifiesta la necesidad de desarrollar programas de prevención de conductas sexuales de riesgo para adolescentes desde un enfoque de HpV, debido a que en su investigación con 489 estudiantes de entre 14 y 20 años del estado de Morelos, México, comprobó que el inicio de la vida sexual promedio era a los 14 años, lo que facilitaba la práctica de comportamientos sexuales de riesgo. Además, un alto porcentaje de adolescentes utiliza el condón solo de manera ocasional o no lo hace, por lo que hay una evidente necesidad de brindar educación sexual a los adolescentes que los adiestre en las habilidades de comunicación asertiva, toma de decisiones, negociación y conciencia de las consecuencias.

Por otra parte, Cardozo (2012), con el objetivo de indagar cómo se presentan las habilidades para la vida en los adolescentes e identificar los factores predictores de la empatía, realiza una investigación con 124 adolescentes escolarizados de entre 13 a 18 años de edad. Como resultado, encontró una correlación positiva entre las habilidades que tienen las intervenciones dirigidas a fomentar las habilidades para la vida como para afrontar situaciones y el manejo de sí mismo, así como entre las habilidades interpersonales de conducta asertiva, empatía y comunicación con habilidades para la toma de decisiones. Finalmente, señala como factores predictores de empatía el autoconcepto social, académico y una baja conducta agresiva, confirmando el valor que tienen las intervenciones como instrumento de desarrollo en los jóvenes.

De manera similar, Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres (2009), en una investigación conformada por 284 estudiantes de Perú de entre 13 y 16 años, buscaron determinar la eficacia de un programa de habilidades para la vida, encontrando un incremento significativo en las habilidades de comunicación y asertividad, mientras que en autoestima y toma de decisiones no se mostraron diferencias. Según señalan, son más complejas y requieren mayor tiempo para su desarrollo, con análisis afectivo, emocional y cognitivo. Concluyen que el aprendizaje de habilidades para la vida favorece el desarrollo de los estudiantes; sin embargo, es necesario que se siga trabajando en la efectividad de las intervenciones.

Díaz-Alzate y Mejía-Zapata (2018), por el contrario, en su estudio efectuado en Medellín, Colombia, con adolescentes de 12 a 14 años de tres instituciones, realizan una crítica argumentando que el modelo de habilidades para la vida existente es insuficiente para la prevención de conductas como el consumo temprano de sustancias psicoactivas y que al analizar los relatos de los adolescentes que han participado en estas investigaciones se muestra una percepción de un modelo que se limita a la enseñanza de conceptos. Como resultado, las acciones de enseñanza por medio de talleres y otras estrategias utilizadas con estos grupos no han tenido el impacto esperado para el

desarrollo de entornos protectores frente a contextos que ponen en riesgo a los adolescentes. Por lo que proponen como alternativa el modelo de Martha Nussbaum, que considera las realidades de los adolescentes y sus contextos, lo que permite construir un modelo que se adapte a las necesidades de la población a intervenir.

De manera semejante, Tenorio (2017) evalúa un programa de prevención universal de acoso entre pares identificando que los adolescentes carecen de habilidades para la vida y presentan puntajes altos en acoso entre pares; en los hombres observó un puntaje significativo en conductas agresivas, mientras que en las mujeres un mayor puntaje en el acoso virtual. Concluye que es necesario elaborar un programa preventivo dirigido a estos adolescentes y modificarlo a lo largo de la investigación, ya que necesita ser adaptado a las características de la población atendida.

Por otra parte, Ayala-Avalos (2017) buscó a través de un taller formativo explicar cómo vive el adolescente de entre 15 y 16 años su sexualidad y cuáles son las características periféricas que acompañan esta etapa. Como resultado destaca que es importante que los adolescentes identifiquen las conductas de riesgo y que las escuelas implementen talleres para extender conductas alternativas que les permitan tomar decisiones más congruentes con su bienestar. Además, confirmó que cuando los estudiantes reciben información, disminuye el riesgo de embarazo y enfermedades de transmisión sexual.

Santana-Campas, Ramos Santana, Arellano Montoya y Martínez Ibarra (2020) identificaron niveles bajos en habilidades de empatía, solución de conflictos, pensamiento crítico y creativo, deficiente manejo del estrés; asimismo, en cuanto a las diferencias por sexo, encontraron que “el conocimiento de sí mismo es más bajo para mujeres y alto para hombres, en empatía fue más alta en mujeres en comparación con los hombres, en el manejo del estrés los resultados fueron más bajos en mujeres que en los hombres” (p. 519), por lo que recomiendan realizar intervenciones con enfoque en HpV, no solo como talleres formativos, sino que se apueste por las metodologías participativas experienciales.

Las habilidades para la vida las entenderemos como los comportamientos positivos y adaptables que permiten a los individuos lidiar eficazmente con las demandas y los retos de la vida cotidiana; además, comprenden un grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales que pueden orientarse para transformar el entorno de manera que incide positivamente en la salud (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001).

Asimismo, Gutiérrez (2016) las define como comportamientos aprendidos que se usan para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria, se adquieren por experiencia directa o entrenamiento y su expresión es mediatizada por los contextos en que se producen las normas sociales y las expectativas de la comunidad.

Al respecto, Santana-Campas, Ramos Santana, Arellano Montoya y Molina del Río (2018) afirman que las habilidades para la vida son aquellas que ayudan a promover el bienestar, unos resultados de salud positivos y un desarrollo asertivo. Como complemento Choque-Larrauri (2009), en una investigación, cita el concepto que proporciona el Ministerio de Salud del Perú como el conjunto de habilidades que permiten a las personas actuar de manera competente en las situaciones de la vida cotidiana, favoreciendo comportamientos saludables en las esferas física, psicológica y social.

Otro concepto, también proporcionado por el Ministerio de Salud del Perú (2005), define estas habilidades como destrezas para conducirse de cierta manera, de acuerdo con la motivación individual y el campo de acción que tenga la persona dentro de sus posibilidades sociales y culturales.

Al hacer la revisión teórica identificamos que las habilidades sociales y las habilidades para la vida en algunos estudios pueden utilizarse como sinónimos, ya que ambas se refieren a tipos similares de competencias psicosociales y estrategias preventivas para las conductas de riesgo relacionadas con la salud (Sinergia, 2015); por lo que es importante considerar la existencia de otros conceptos referidos a esta área, como las habilidades sociales, asertividad, habilidades psicosociales y competencia social (Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres, 2009).

Dimensiones de las habilidades para la vida

La OMS (2018) clasifica las habilidades sociales en diez dimensiones, las cuales a continuación se definen (Melero, como se citó en Díaz, Rosero, Melo y Aponte, 2013):

1. Conocimiento de sí mismo: reconocimiento de nuestra personalidad, características, idiosincrasia, fortalezas, debilidades, aspiraciones, expectativas, entre otros.
2. Empatía: capacidad para ponerse en el lugar del otro y desde esa posición captar sus sentimientos.
3. Comunicación asertiva y efectiva: habilidad para expresarse de manera apropiada al contexto relacional y social en que se vive.
4. Relaciones interpersonales: competencia para interactuar positivamente con las demás personas.
5. Toma de decisiones: capacidad para construir racionalmente las relaciones cotidianas de nuestra vida.
6. Solución de problemas y conflictos: destreza para enfrentar constructivamente las exigencias de la vida cotidiana.

7. Pensamiento creativo: utilización de los procesos de pensamiento para buscar respuestas innovadoras a los diversos desafíos vitales.
8. Pensamiento crítico: capacidad para analizar con objetividad experiencias e información sin asumir pasivamente criterios ajenos.
9. Manejo de sentimientos y emociones: reconocimiento y gestión positiva de nuestro mundo emocional.
10. Manejo de tensiones y estrés: capacidad para reconocer nuestras fuentes de tensión y actuar positivamente para su control.

A manera de conclusión, podemos observar que las intervenciones formativas-experienciales en el área de habilidades para la vida son necesarias para el desarrollo juvenil positivo. Dichas intervenciones deben ser diseñadas y ajustadas de acuerdo con el contexto de desarrollo de los jóvenes, pues la evidencia ha demostrado que los programas que consideran las necesidades emergentes del ambiente social tienden a ser más efectivos.

Por lo anterior, fue que se planteó como objetivo promover las habilidades para la vida (HpV) como factor protector de conductas de riesgo en adolescentes de la Preparatoria Regional de Sayula, Jalisco.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Se realizó una investigación no experimental, de corte cualitativo, con un diseño de investigación-acción (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se buscó que, a través de un taller formativo-experiencial, los participantes reflexionaran y tomaran decisiones sobre conductas de riesgo y las habilidades para la vida como mecanismo protector.

Participantes

Los participantes del estudio fueron ocho estudiantes con edades de entre 15 a 17 años de la Escuela Preparatoria Regional de la Universidad de Guadalajara de Sayula, Jalisco, México.

Instrumentos

Grupo focal. Se utilizó para explorar los conocimientos, experiencias y percepciones de los participantes; así como comprender los fenómenos sociales y psicológicos desde la perspectiva de las personas involucradas en la situación, siguiendo las recomendaciones de Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) para su elaboración.

Observación participante. Se utilizó como técnica de recolección de información, permitiendo la aprehensión de la realidad vivida por los participantes mediante una recogida de información sistematizada y, por tanto, una aproximación a las perspectivas que estos tienen sobre la problemática estudiada (Fagundes Campos, Alves y Ribeiro, 2013).

Diario de campo. Se utilizó para registrar todo aquello susceptible de ser interpretado cualitativamente ayudando a sistematizar la experiencia, reelaborar y consolidar el conocimiento teórico-práctico en cualquiera de los campos de acción (Londoño, Ramírez, Londoño, Fernández y Vélez, 2009).

Diseño de intervención

Consistió en siete sesiones en las que se abordaron los temas de fortalecimiento del autoconocimiento y empatía, identificación y expresión emocional asertiva, manejo de ansiedad, comunicación efectiva, negociación y resolución de conflictos, toma de decisiones asertivas y, finalmente, un cierre para la intervención con conclusiones de los participantes sobre lo aprendido.

Las sesiones tenían una duración de una hora y treinta minutos, estuvieron estructuradas en tres partes: actividad pretexto, desarrollo del contenido, conclusiones y reflexiones finales. Cada actividad pretexto incluía actividades de análisis afectivo, cognitivo y conductual, con el objetivo de facilitar el desarrollo de las habilidades para la vida y su aplicación a su contexto inmediato.

En cada una de las sesiones se buscó aplicar los principios y condiciones para el cambio desde el enfoque centrado en la persona; esta era una apuesta por una plena confianza en las capacidades de las personas, centrándose en el aquí y ahora (Silva-Contreras, 2017). Destaca al individuo como un ser que de manera activa busca su desarrollo respetando la libertad que tiene para decidir el rumbo de su vida y con la convicción de que la persona posee los recursos para hacerlo (Ayala-Avalos, 2017).

Se consideraron las siguientes condiciones facilitadoras para la intervención (Rogers, 1985):

- **Aceptación positiva incondicional:** se considera que el cambio se logra cuando la persona acepta la autenticidad de sí mismo y quien lo acompaña, permitiéndose experimentar y expresar sin juicio sus sentimientos.
- **Empatía:** fundamental para lograr cambios constructivos, pues las personas entran en una interacción de aceptación que se centra en el proceso de cada individuo.
- **Congruencia:** el facilitador evita interponer fachadas ante el cliente y permitirse

ser él mismo, reconocerse como ser humano con sentimientos y experiencias propias que faciliten la confianza.

Se ha comprobado que estos tres elementos pueden facilitar el cambio en los llamados grupos de encuentro, al propiciar experiencias de crecimiento personal y mejorar el funcionamiento interpersonal (Cloninger, 2003). En este sentido, desde la intervención se reafirma la capacidad de los participantes para solucionar sus propios problemas y dar respuesta a sus necesidades, enfatizando la creación de un clima de seguridad, confianza psicológica y patrones de comunicación basados en la apertura personal, el respeto y aceptación.

Habría que decir que el ECP no es una percepción individualista, sino una forma de entender cómo interaccionan las necesidades individuales y sociales para el desarrollo de la conciencia personal y comunitaria (Gómez, 1999).

Estrategia de análisis

Se utilizó el método de análisis de contenido con perspectiva de conjunto y fenomenológica en cuatro pasos: categorización, estructuración, contrastación y teorización, esto desde la propuesta de Martínez (2004).

Consideraciones éticas

La participación de los adolescentes fue completamente voluntaria, los tutores firmaron el consentimiento informado y los adolescentes el asentimiento informado. Para garantizar la confidencialidad se cambiaron los nombres reales por seudónimos. Durante todo el proceso seguimos los principios de respeto, dignidad, cuidado responsable y responsabilidad social del código de ética del psicólogo mexicano. Además del consentimiento y asentimiento, las autoridades de la Preparatoria Regional de Sayula, Jalisco, aprobaron y dieron las facilidades para que la intervención se realizara en sus instalaciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo general de esta investigación-intervención fue promover las habilidades para la vida como factor protector de conductas de riesgo en adolescentes de la Preparatoria Regional de Sayula, Jalisco. Se observó que los participantes lograron mejorar en las dimensiones de autoconocimiento, comunicación asertiva y efectiva, manejo de emociones y sentimientos, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, y pensamiento crítico.

Respecto a la percepción de los sujetos de estudio sobre los factores y conductas de riesgo al inicio de la intervención se encontró que estaba caracterizada por vulnerabilidad, pues en su discurso hablaban del consumo de sustancias como una alternativa

a las dificultades que enfrentaban, preocupados por no ser escuchados por su familia o no encajar en los grupos de referencia y estándares sociales. Estas observaciones se relacionan con la idea de Beltrón (2012) de que los adolescentes buscan responder a la pregunta ¿vale la pena vivir o no? apoyándose en su entorno próximo y utilizando las conductas de riesgo como formas ambivalentes de expresar sus dificultades.

Lo anterior se infiere del discurso de un participante durante la intervención, mismo que mencionó:

Eso (el consumo de drogas) es una alternativa para dejar de pensar en la presión social y familiar [...] hay partes donde tienes que hacer esto para formar parte del barrio, incluso los llegan a obligar, para sentir pertenencia. [...] Vida solo hay una, de todas formas nos vamos a morir. (Ea-A)

Del mismo modo, Mietzel (2005) añade que los adolescentes y jóvenes ponen a prueba la autoridad intensificando los conflictos con los padres y propiciando un sentimiento de invulnerabilidad, lo que explicaría los errores de atribución causal presentados en el discurso de los participantes; por ejemplo, uno de ellos refirió: “Nos llama la atención lo prohibido... porque si no lo tomas, no estás de moda, es válido (el consumo de drogas) si no lo haces de manera constante... no estás dañando a nadie” (Cj-E). De este se infiere la necesidad de aceptación por medio de las conductas de riesgo y el error de atribución sobre las consecuencias del consumo de “drogas” en función de los otros, y no el riesgo personal.

Por otra parte, se resalta el papel de las redes sociales como un elemento de información para el aprendizaje del consumo de drogas: “Como en redes que subes video y se hace viral y ahí te dicen cómo consumir... son retos de internet para que consumas y, pues, lo haces” (MgC), de esto se resalta la importancia del control parental para el uso y contenido de las redes.

Por lo anterior podemos asumir que los participantes manifestaban un discurso centrado en la prohibición, sin hacer hincapié en las consecuencias de sus decisiones, otorgando a sus conductas un sentido particular de pertenencia y búsqueda de identidad. Dicho de otro modo, existe una representación social respecto a las conductas de riesgo que se construye en la interacción que los individuos tienen con su contexto; de ahí que tanto los participantes como sus grupos de referencia otorguen un valor a dichos comportamientos, reforzados por los medios de comunicación, para, posteriormente, anclarse a su realidad como una conducta normal, es decir, funge como una forma de comprender e interpretar la realidad, que guía y orienta su conducta (Slapak y Grigoravicius, 2007).

Por el contrario, en la percepción del grupo sobre los factores y conductas de riesgo después de la intervención, manifestaron ser capaces de lidiar más eficazmente con las demandas y retos de la vida cotidiana. Además, disminuyó el error de atribución

causal, aumentando el poder que se daban ellos mismos y su capacidad para dirigirse y controlarse. Aunque admitían que el contexto social tenía una fuerte influencia en sus conductas, ahora eran capaces de reconocer su propia responsabilidad al decidir en favor o en contra de dichas influencias sociales.

Los participantes de la intervención comenzaron a desarrollar sus destrezas psico-sociales creando un clima de mayor seguridad y responsabilizándose de sí mismos; de acuerdo con Gutiérrez (2016), estas se adquieren por experiencia directa o entrenamiento y son expresadas en los contextos en que ellos se desenvuelven. También reportaron cambios respecto a la percepción que tenían del autoconocimiento, las emociones, el afrontamiento al estrés, la comunicación en sus familias y la forma en que tomaban decisiones. Al respecto un adolescente mencionó que “pues yo me acuerdo de que dije que no afectaba si consumes drogas una vez y que ya después no, pero ya ahora digo, es que sí, cuando las pruebas una vez, sí te afecta” (Ks-O, GF2-09/05/2019, 7), de esto se infiere que aumentó la percepción de riesgo en cuanto al consumo de drogas.

Otro participante, al final de la intervención, mencionó y reconoció la importancia de tomar decisiones tomando en cuenta sus consecuencias: “Considerar que, pues, cada decisión que tenemos va a tener consecuencias buenas, pero también consecuencias malas” (Ld-A, GF2-09/05/2019, 4); con esto podemos inferir que la intervención tuvo un efecto en la toma de decisiones con una visión de futuro en los participantes.

En cuanto a las HpV de manejo de estrés y emociones, cuando la promoción de estas se realiza desde una intervención vivencial y no solo formativa, se puede lograr una mayor conciencia sobre las emociones y la importancia de estas. Al respecto, dos adolescentes mencionaron que:

si no te conoces y no sabes manejar tu estrés, pues más fácil caes en esas cosas (refiriéndose a las drogas). Yo digo que por eso tienes que aplicar lo de la comunicación, hablar con tus padres o amigos y eso te va a ayudar más que irte a las drogas y quererte. (Ld-A, DCTC5-11/04/2019, 2)

[...]

Yo solía pensar que las emociones no eran importantes y no me gustaba hablar de mis emociones, pero ahora sé que es bueno platicar sobre ello y ayuda a mejorar todo. (Kj-O, FE3-28/03/2019, 4)

El autoconocimiento y autoestima resultan ser elementos principales para la protección de conductas de riesgo y desarrollo de HpV. “Es importante conocernos a nosotros mismos... para poder tomar decisiones que nos favorezcan para nuestra vida... el beneficio también incluye a nuestro entorno, porque nos sentiremos a gusto con lo que somos” (Cj-E, FE1-14/03/2019,1); “Tienes que tener autoestima, quererte como eres y buscar gente que sí te quiere y te entienda y te escuche” (Cj-E, DCTC5-11/04/2019, 2). De esta manera, resulta pertinente promover estas HpV en los contextos escolares y familiares.

En los grupos focales e instrumentos diagnósticos se detectó una deficiencia en la comunicación y en la percepción negativa de la relación con los padres; al final de la intervención, se rescata que al menos existió un cambio en la percepción de la relación familiar y la importancia de la comunicación y negociación: "Aprendí que puedo tener una comunicación asertiva con mis padres y así tener una mejor convivencia" (Mg-C, FE4-04/04/2019, 3). "Aprendí que negociar puede generar beneficios a las personas o grupos... y puedo aplicarlo al pedir permiso con mis padres o para llegar a acuerdos con mis amigos" (El-R, FE6-02/05/2019, 3). Esto es un aprendizaje significativo desde la propia experiencia de los adolescentes que participaron en la intervención.

Los resultados de esta intervención coinciden con lo expuesto por Ayala-Avalos (2017) al señalar que contrario a lo que se cree de los jóvenes y adolescentes: estos tienen el potencial para desarrollarse y buscar su bienestar si se les proporcionan las condiciones adecuadas para desbloquear su tendencia a la autorrealización.

Además, Gutiérrez *et al.* (2016) mencionan que un factor determinante en el desarrollo pleno de las habilidades para la vida es la constante exposición que existe en el contexto de las conductas y factores nocivos; mismo que pudimos observar durante la intervención, ya que consideraban que la información que recibían en redes sociales y en su comunidad los incitaba a hacerlo para estar a la moda.

Por lo anterior, creemos que el contexto social juega un papel de suma importancia para que los jóvenes y adolescentes amplíen sus vías de solución; algunos antecedentes teóricos previamente ya citados como Corona y Peralta (2011) y Gutiérrez *et al.* (2016) refieren que en nuestra realidad cultural los factores y conductas de riesgo se han convertido en una forma de actuar normal, ya que, a través de las representaciones sociales que hemos construido, se les ha atribuido un significado de poder en el que se busca identidad y pertenencia; esto impacta en la percepción de los jóvenes que podrían evaluar como ausentes las vías de solución desencadenando conductas autodestructivas (Herrera, 1999).

Durante la intervención se observaron cambios favorables en la percepción del grupo, por lo que podemos señalar que es posible promover el uso de factores protectores en los jóvenes y adolescentes para construir una realidad social con un ajuste positivo. Sin embargo, la teoría de aprendizaje social, constructivista y de la conducta problemática establecen que para que estas conductas positivas se mantengan son esenciales las interacciones con el entorno, el tipo de retroalimentación que se recibe, así como las expectativas y valores que familias y amigos dan a estas nuevas conductas (Mangrulkar *et al.*, 2001). Por tanto, se considera pertinente la constante exposición a factores protectores y ambiente positivo para el desarrollo integral de los adolescentes; no basta solo una intervención transversal, esta exposición tendría que ser longitudinal.

En este sentido, coincidimos con Choque-Larrauri y Chiniros-Cáceres (2009) y Díaz-Alzate y Mejía-Zapata (2018) respecto a que se debe seguir trabajando en la efectividad de los programas de intervención de modo tal que faciliten e integren una estrategia mucho más completa, con un tiempo de exposición más prolongado y aplicable a otros contextos fuera de la intervención para generar un impacto significativo en los jóvenes y la comunidad.

CONCLUSIONES

El modelo de habilidades para la vida continúa siendo necesario para el desarrollo saludable de los adolescentes, pues las habilidades para la vida, como factores protectores, pueden disminuir la vulnerabilidad ante los factores y conductas de riesgo. Si además de lo anterior consideramos que en nuestro contexto los factores de riesgo son los que principalmente vulneran la salud de la población en general, al estar relacionados con problemas de alcoholismo, drogadicción, violencia, criminalidad y salud mental, adquiere mayor relevancia el seguir desarrollando estudios que amplíen el conocimiento en esta área de la investigación.

Las HpV, sin duda, tienen un potencial para hacer frente a las situaciones cotidianas que pueden exponer a diferentes riesgos a los adolescentes, pero la promoción y formación de las HpV no han resultado una estrategia eficaz cuando solo se tiene el componente cognitivo. Resulta pertinente que se realicen intervenciones experienciales para que los participantes logren pensar, sentir y vivir el efecto positivo de las HpV en su contexto inmediato. Asimismo, se resalta la necesidad del abordaje interdisciplinario y la promoción experiencial de las HpV.

Tal como señalan la teoría psicosocial y del comportamiento, no solo depende de características individuales, sino que responde a una serie de sistemas sociales y condiciones socioculturales, por lo que no considerar estas variables puede mermar el progreso de los adolescentes respecto a los factores protectores que los lleven a un ajuste social positivo. Para futuras investigaciones sugerimos que:

1. Las intervenciones amplíen su contexto de aplicación invitando a padres y a personas de la comunidad a que participen de la promoción experiencial de la HpV, ya que son ellos quienes dificultan o facilitan, en interacción con los sistemas sociales, orientan o retroalimentan la conducta.
2. El diseño de la intervención integre actividades que impacten en los tres niveles de análisis que requieren las habilidades para la vida: cognitivo, afectivo y conductual, ya que observamos que una de las debilidades de este estudio fue que las actividades estaban destinadas principalmente a fortalecer la capacidad de análisis, cognitiva y afectiva.

REFERENCIAS

- Ayala-Avalos, M. (2017). *Sexualidad y conductas de riesgo en alumnos de bachillerato desde el enfoque centrado en la persona* (tesis de maestría). ITESO, Jalisco, México. <http://hdl.handle.net/11117/4947>
- Beltrón, D. (2012). *Conductas de riesgo de los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Topia Editorial.
- Cardozo, G. (2012). Habilidades para la vida en adolescentes: factores predictores de la empatía. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 83-93. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2900>
- Choque-Larrauri, R., y Chirinos-Cáceres, J. (2009). Eficacia del programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11(2), 169-181. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642009000200002>
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. Editorial Pearson Educación.
- Corona, F., y Peralta, E. (2011). Prevención de conductas de riesgo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(1), 68-75. [https://doi.org/10.1016/s0716-8640\(11\)70394-7](https://doi.org/10.1016/s0716-8640(11)70394-7)
- Correa, C., Stella, C. y Ortiz, M. (2018). Percepción del riesgo en la cotidianidad de los adolescentes. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 36(1). 45-54. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v36n1a06>
- Díaz, L., Rosero, R., Melo, M., y Aponte, D. (2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181-200. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123783.pdf>
- Díaz-Alzate, M., y Mejía-Zapata, S. (2018). Desarrollo de habilidades para la vida en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas: un enfoque crítico al modelo existente. *Revista El Ágora USB*, 18(1), 203-210. <https://doi.org/10.21500/16578031.3450>
- Fagundes, V., Campos, A., Alves, C., y Ribeiro, C. (2013). Hablando de la observación participante en la investigación en el proceso salud mental-enfermedad. *Index de Enfermería*, 23(1-2), 75-79. <http://www.index-f.com/index-enfermeria/v23n1-2/9228r.php>
- García, G. (2009). *Habilidades para la vida y consumo de tabaco en adolescentes de bachillerato* (tesis de posgrado). Universidad Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2009/octubre/0650832/Index.html>
- Gómez, J. (1999). *Psicología de la comunidad; modelos y aplicaciones, un punto de vista humanista*. Plaza & Janés.

- Gutiérrez, J., García-Saisó, S., Espinosa-de la Peña, R., y Balandrán, D. (2016). Desigualdad en indicadores de comportamientos de riesgo en adolescentes en México: análisis de dos encuestas de salud. *Salud Pública en México*, 58(6), 657-665. <https://doi.org/10.21149/spm.v58i6.7922>
- Gutiérrez, M. (2016). *Habilidades para la vida: manual de conceptos básicos para facilitadores y educadores*. Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas. <http://www.cedro.org.pe/emprendimientojuvenil/images/pdf/habilidadesparalavidamanualdeconceptos16agosto.pdf>
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Herrera, P. (1999). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en adolescentes. *Revista Cubana de Pediatría*, 71(1), 39-42. <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v71n1/ped06199.pdf>
- Londoño, L., Ramírez, L.A., Londoño, C. I., Fernández, S., y Vélez, E. (2009). Diario de campo y cuaderno clínico: herramientas de reflexión y construcción del quehacer del psicólogo en formación. *Revista Electrónica de Psicología Social Poíesis*, 17. <https://doi.org/10.21501/16920945.195>
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la salud. Fundación W.K. Kellogg. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Mietzel, G. (2005). *Claves de la psicología evolutiva*. Herder Editorial.
- Ministerio de Salud del Perú. (2005). *Orientaciones técnicas del tema de habilidades para la vida*. Dirección General de Promoción de la Salud. <ftp://ftp2.minsa.gob.pe/docconsulta/documentos/dgps/ORIENTACIONES%20TECNICAS%20EN%20HPV.doc>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones*. <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Pérez de la Barrera, C. (2013). Habilidades para la vida y uso de anticoncepción por tipo de pareja sexual en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(1), 35- 49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228948003>

- Rogers, C. (1985). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Santana-Campas, M., Ramos, C., Arellano, R., y Molina del Río, J. (2018). Propiedades psicométricas del test de habilidades para la vida en una muestra de jóvenes mexicanos. *Avances en Psicología*, 26(2), 225-232. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2018.v26n2.1193>
- Santana-Campas, M., Ramos, C., Arellano, R., y Martínez, J. (2020). Habilidades para la vida: alternativa para la formación integral en estudiantes universitarios. *Revista Ciencias de la Educación*, 30(56), 519-540. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/56/art01.pdf>
- Silva-Contreras, F. (2017). *El enfoque centrado en la persona, una herramienta para la recuperación de la experiencia formativa para la inserción laboral y/o educativa de jóvenes* (tesis de posgrado). ITESO, Jalisco, México. <http://hdl.handle.net/11117/5206>
- Sinergia. (2015). *Identificación del nivel de desarrollo de las habilidades sociales en adolescentes de la Ciudad de México*. XXVI Congreso e investigación CUAMACMor. https://feriadelasciencias.unam.mx/antiores/feria26/feria194_01_identificacion_del_nivel_de_desarrollo_de_las_habi.pdf
- Slapak, S., y Grigoravicius, M. (2007). Consumo de drogas: la construcción de un problema social. *Anuario de Psicología*, 14, 239-249. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139943026>
- Tenorio, L. (2017). *Habilidades para la vida: Programa para la prevención de la agresión entre pares en adolescentes de secundaria* (tesis de posgrado). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2017/octubre/0766707/Index.html>
- Torres, M. (2014). *Las habilidades sociales. Un programa de intervención en educación secundaria obligatoria* (tesis de posgrado). Universidad de Granada, España. http://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_master/tfmhabilidades sociales/

MINORÍAS Y MAYORÍAS SEXUALES: UNA TAREA PENDIENTE PARA LA PSICOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN FORMAL EN EL PERÚ*

RICARDO BRAUN

<https://orcid.org/0000-0002-0547-9618>

Universidad de Lima

Correo electrónico: rbraun@ulima.edu.pe

Recibido: 31 de mayo del 2021 / Aceptado: 14 de junio del 2021

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(1\).5313](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(1).5313)

Resumen. Este artículo tiene por finalidad examinar la situación de la educación escolar con respecto a la inclusión de las minorías sexuales dentro del currículo formal. Como no existen, la psicología, como ciencia de la conducta humana, tiene el rol de intervención a nivel escolar. Dado que el conocimiento acerca de la sexualidad proviene de una psicología popular y dado que los maestros escolares revelan desconocimiento científico acerca de la sexualidad en general, los profesionales de psicología que laboran en centros escolares en el Perú tienen la tarea pendiente de instruir a los docentes que se encargarán de la implementación de los lineamientos de la educación sexual integral emitida por el Ministerio de Educación del Perú. Se analizan los conceptos de psicología popular y psicología científica. Y se propone un tercer paradigma acerca del afrontamiento de los adolescentes de la minoría sexual, que no reemplaza, sino complementa los dos anteriores, el paradigma del contexto de la minoría sexual.

Palabras clave: minorías sexuales / adolescente escolar
/ educación sexual integral / Perú

* Agradezco al Programa de Estudios Generales de la Universidad de Lima por el auspicio para la investigación y preparación del artículo.

SEXUAL MINORITIES AND MAJORITIES: A PENDING ASSIGNMENT FOR PSYCHOLOGY AND FORMAL EDUCATION IN PERU

Abstract. This essay examines the current situation of formal inclusion of sexual minorities in primary and secondary schools in Peru. There is no inclusion, therefore, psychology as a science has a pending task of intervening to overcome the situation. As the knowledge about sexuality comes from popular psychology and the teachers lack scientific knowledge about sexuality in general, and therefore, are not able to convey proper teaching to their pupils in charge, psychologists have the task to help teachers to implement the Ministry of Education of Peru's Integral Sexual Education program. I analyze the concept of folk psychology to better understand the difference between an intuitive explanation of sexuality versus an informed scientific one. I propose at the third paradigm in the analysis of adolescent sexual minorities That doesn't replace, but complements, the former ones, the paradigm of the context of the sexual minority.

Keywords: sexual minorities / adolescents in school
/ integral sexual education / Peru

INTRODUCCIÓN

Denomino minoría sexual al grupo cuya identidad sexual, orientación o conducta difiere de la mayoría numérica de la sociedad. Constituyen minoría, entonces, individuos que se autoidentifican como lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y otras posibilidades. La mayoría sexual, en consecuencia, es constituida por individuos cuya identidad, orientación y conducta es predominantemente heterosexual.

Tenemos una tarea pendiente. Es una que requiere ser continuada tanto para uno mismo como para las demás personas. Las preguntas sobre nuestra conducta sexual, particularmente cuando no llegamos a comprender su cadena causal, causan experiencias de perplejidad, que originan respuestas intuitivas —usualmente vagas y parcialmente correctas, en el mejor de los casos, o explicaciones falsas— que parecieran ser el núcleo de la sabiduría popular con respecto a este complejo fenómeno humano. Nuestra natural curiosidad requiere ser contestada, pero en forma adecuada, que mejor refleje la realidad. Las personas con orientación heterosexual, evidentemente la mayoría numérica, pueden tener una concepción de las minorías sexuales fruto de su experiencia y no de la información adecuada que deberían de haber recibido durante su formación escolar. Sus pares en minoría no se distinguen en la adquisición del conocimiento. En eso son iguales.

Sin embargo, esta situación no tendría que ser tan relevante si no conllevara un costo emocional cuando se trata de nuestros estudiantes que se encuentran en una de las etapas de mayor impacto en su desarrollo sexual, la etapa escolar.

En este ensayo quiero demostrar la necesidad de que la ciencia de la psicología tome el papel protagónico en la instrucción y formación de padres y madres de familia, docentes y estudiantes de educación básica. Los datos acerca de la necesidad de información y la carencia de conocimientos acerca de la sexualidad tanto de docentes como escolares son preocupantes y la ciencia del bienestar humano no puede ser ajena ante esta realidad. En la primera sección describo brevemente los antecedentes acerca del estudio científico de la sexualidad permeada primordialmente por el psicoanálisis freudiano. En la segunda sección discuto la pertinente distinción entre la psicología popular y la psicología científica. Es esta última la fuente de la transmisión de conocimientos que se debe impartir en las escuelas, no la psicología cotidiana que resulta, en fenómenos complejos, falsa. En la tercera sección presento la situación de la educación sexual actual en el Perú, a partir de los esfuerzos que hizo el Ministerio de Educación del Perú, y argumento acerca de la necesidad de que la psicología científica tenga un rol preponderante en la tarea de la instrucción sexual, puesto que los conocimientos adquiridos a través del sentido común distan peligrosamente del conocimiento proveniente de la ciencia. En la cuarta sección se presentan los tres paradigmas que se utilizan para describir el afrontamiento de las personas de orientación no heterosexual, con el objetivo de demostrar

que los tres no son excluyentes, sino necesarios para una mejor comprensión de la situación de la minoría sexual.

I

EL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LA SEXUALIDAD Y LA ORIENTACIÓN SEXUAL

Freud es, sin duda, el personaje en la historia de la psicología que más impregna la cultura popular con respecto a la sexualidad. Su *Psicopatología de la vida cotidiana* (1960) lo elevó a la fama, si lo juzgamos a través de la influencia en la cantidad de expresiones, suposiciones y explicaciones que nos muestran los medios de comunicación masiva. Términos como “inconsciente”, “complejo de Edipo”, “libido”, “símbolo fálico” están incluidos en la conversación informal de estudiantes y profesores universitarios. El cine tampoco es ajeno a la influencia de suposiciones ontológicas y procesos del desarrollo sexual, como el personaje Alvi en *Annie Hall* de Woody Allen: “Pues yo jamás tuve un periodo de latencia. No es culpa mía”. Otras cintas como *Volver al futuro* y *El Imperio contraataca* aluden a la dinámica del complejo de Edipo, según S. Mariansky, del Museo Freud de Londres (Kelly, 2014). Si la obra de Freud es comparable a los efectos paradigmáticos de Copérnico y Darwin, seguramente continuará siendo tema de charla académica, que considero para pocos, hoy en día (Thagard, 2010; Weinert, 2009). Pero la “envidia del pene” como explicación del desarrollo de la sexualidad femenina no tiene lugar en la Academia contemporánea, salvo en la historia de la psicología.

Freud es más comentado y citado que Magnus Hirschfeld, el fundador del *Institut für Sexualwissenschaft* [Instituto de la ciencia del sexo], primero y único en su género. En él trabajaron cuarenta investigadores, y si bien no hay acceso a la información detallada, Hirschfeld representaba una mirada fresca, innovadora y progresista acerca de la concepción de la homosexualidad y otras orientaciones no heterosexuales. De hecho, él es creador del —ahora cuestionado— concepto del “tercer sexo”. No sería justo evaluar a una persona de inicios del siglo xx con la ciencia estándar del 2021. Sin embargo, su actitud hacia el estudio de la sexualidad lo llevó a promover la despenalización de las personas de orientación homosexual. No tenemos los archivos de las investigaciones porque el nazismo se encargó de desaparecer la biblioteca e incendiarla por considerar que las investigaciones realizadas eran judías (Hirschfeld como Freud eran de ascendencia judía), socialdemócratas y ofensivas para la moral pública.

La desaparición del Instituto y de sus documentos fue un ataque al inicio del estudio científico de la sexualidad que luego de la Segunda Guerra Mundial estaría dominado por la influencia del psicoanálisis, particularmente en el Reino Unido y en Estados Unidos de América.

Durante la segunda mitad del siglo xx la Asociación Americana de Psiquiatría estuvo formada mayormente por psicoanalistas, fruto de la inmigración de médicos de Europa Central que huían del nazismo y estalinismo. El DCM I y II determinaron, como era obvio por su persuasión teórica, que la homosexualidad era una enfermedad, de acuerdo al canon de deficiencia que caracterizara la concepción freudiana de la homosexualidad. Las otras formas de orientación sexual no existían. Pero, conforme se fue desmedicalizando la práctica psicoanalítica, los psiquiatras provenían de otras fuentes teóricas, y en 1980, la tercera edición del manual fue editada por un grupo de psiquiatras no analistas de la Universidad de Washington (St. Louis) (Menand, 2017), y al día siguiente de su publicación, amanecieron curadas todas las personas con orientación hacia el mismo sexo.

Si hago mención del psicoanálisis es porque el inicio del estudio científico de la diversidad sexual fue bajo la suposición de que se trataba de una enfermedad, desviación, problema o como quiera denominarse. Cualquier sinónimo o analogía, como “problema”, remitía a una infracción, sea biológica o mental. Un ejercicio pueril demuestra mi punto. Cuando se busca explicación del origen causal de la heterosexualidad, Google no trae tanta información si acaso colocamos “etiología” en el explorador. Si intento con los siguientes términos: “etiología / heterosexualidad”, serán pocas las correspondencias para “heterosexualidad”. La respuesta del explorador, empezando con la segunda entrada, será dirigida a homosexualidad. Si queremos una búsqueda más exitosa, necesitamos consignar un término que no indique enfermedad: causa u origen.

No ocurre lo mismo si probamos la misma búsqueda con los términos “etiología / homosexualidad”. Bingo. La etiología es el término usual que significa causa de una enfermedad o mal. Aun cuando no sea su significado etimológico, la costumbre y la práctica médica así los determinan. La segunda entrada los remitirá a homosexualidad. “Causa” satisface nuestra curiosidad explicativa, “etiología”, nuestro diagnóstico clínico.

Felizmente, la ciencia psicológica tiene un cuerpo de conocimientos que desafía completamente la concepción que caricaturizaba Cattell.

La psicología científica ha contestado a una serie de interrogantes, como las preguntas que podemos hacernos acerca del arte. Y respuestas con una explicación causal. Por ejemplo, ¿cuál es el tipo de arte que más emociona, pintura o música? Respuesta: la música, porque una pintura es observada por pocos minutos, mientras que la música es percibida por varios minutos y puede involucrar movimientos corporales, además. ¿Y más emoción que la música? Respuesta: el cine, que tiene imagen y sonido (Winner, 2019). La respuesta no es definitiva como la mayoría de respuestas en la ciencia, pero una respuesta, como otras que la psicología del siglo xx propone, son resultados de la investigación teórica y empírica. Lo que ocurre en psicología del arte es aplicable a las otras áreas, en nuestro caso, en la psicología del sexo. Tenemos una considerable cantidad de estudios recientes que, si bien se originan en países industrializados,

podemos tomar como inspiración; algunos títulos, temáticas o preguntas, con la debida adaptación a nuestra realidad y culturas, pueden ser aplicados.

La diversidad de teorías y enfoques crea para el lego la sensación de precariedad e inmadurez. Pocas veces ven esa práctica como resultado de la complejidad del objeto de estudio. Para los que conocen y practican la disciplina, pueden ver esa diversidad como riqueza de la ciencia.

Pero la ciencia psicológica no es psicología popular.

II

LA PSICOLOGÍA POPULAR Y LA PSICOLOGÍA CIENTÍFICA

La cultura y la psicología populares no constituyen la guía científica para la comprensión de la realidad, y menos para conducir adecuadamente la práctica psicológica y la educación de estudiantes en la niñez y adolescencia. Dado que la psicología y la educación como ciencias y profesiones comparten el vocabulario proveniente del lenguaje ordinario, están más expuestas a la vaguedad, a la sobresimplificación y al equívoco, entre otros problemas presentados por los trabajos de Freud y otros desde sus inicios. En la conocida frase de Cattell se advierte esta preocupación: “Pero la psicología es una disciplina más complicada, en la que se ha sabido de destacadas autoridades que caen en círculos, describiendo cosas que todo el mundo sabe, en un lenguaje que nadie entiende” (Cattell, 1966, p. 18).

La diferencia entre la psicología popular y la psicología científica es saltante. La física popular se distingue de la física científica en mucho, desde la teoría atómica hasta la explicación de los fenómenos cotidianos. La botánica popular tiene respuestas como las que me contestan mis estudiantes: “El agua alimenta a las plantas” (desconocimiento del papel de disolvente de los minerales) y “La temperatura de evaporación del agua” (100 grados Celsius, aun cuando se les confronta con la temperatura del mar donde se bañan). *Mutatis mutandis*, se aplica para la psicología científica en contraste con la popular.

La formación y prácticas científicas pueden distinguirse de prácticas no científicas, en por lo menos dos características: la apertura a la incertidumbre (rechazo del dogmatismo) y la práctica basada en evidencias (PBE). Una persona formada como científica no solo aprende un cuerpo de conocimiento, sino también, mediante hábitos promovidos, una serie de actitudes. La enseñanza científica no puede ser dogmática, por más personas dogmáticas que existan dentro de la ciencia. Los ejemplos de actitudes dogmáticas son numerosos, pero ello no justifica su existencia. De hecho, la actitud dogmática solo retrasa la aceptación de las evidencias, como ocurrió en un caso paradigmático de la medicina reciente: la aceptación de la hipótesis del origen bacteriano de algunas

úlceras pépticas tomó varias décadas, ante la hostil recepción del descubrimiento, desde 1982 hasta la entrega del Premio Nobel en el 2005. La nota de prensa de la Fundación Nobel explícitamente decía que “Barry Marshall y Robin Warren... con tenacidad y mente preparada, desafiaron los dogmas prevalentes” (The Nobel Foundation, 2005).

La historia de Marshall y Warren es instructiva en la medida que nos acerca a las prácticas reales de la actividad científica. No es una empresa romántica desprovista de prejuicios e intolerancia. Pero la prevalencia de la aceptación de la incertidumbre y la PBE siguen siendo nuestras mejores herramientas intelectuales para el éxito de esta empresa. En efecto, Kamhi enfatiza que la persona formada en la actitud científica crea un sistema de control interno de tal modo que ante la incertidumbre recurre a la práctica que ya ha asimilado durante su formación: verificación externa y la revisión por pares del discurso científico (Kamhi, 2011). Todo estudiante científico tiene que entender y valorar nuestros sistemas públicos formales de confianza: congresos y publicaciones serias.

La formación y prácticas científicas tienen un *ethos* compartido que se enseña en la Academia y se ejerce en la profesión. Pero no puede ser el mismo desde Hipócrates o Arquímedes hasta nuestros días. La ortodoxia puede tener un valor temporal, pero la historia de la ciencia es una de permanencia y cambio. El progreso en teoría y práctica no requiere evidencia, pero se basa en la misma respuesta ante la incertidumbre que señalé arriba. La confrontación de ideas produce la necesaria dinámica. Esa dinámica la ilustra correctamente Kuhn (1977) como la “tensión esencial” entre la “convergencia” y “divergencia”. Los estudiantes son iniciados en un modelo vigente y se les enseña a converger con teorías, conceptos, ejemplos y conductas. Pero también son incentivados para adoptar la actitud escéptica, la desconfianza en el autoritarismo y dogma, y la posibilidad de tener un punto de vista discrepante. En suma, la divergencia. Los libros de texto son el mejor ejemplo de la convergencia, y las tesis doctorales y la investigación profesional, de la divergencia.

Y creo que el análisis de Kuhn describe adecuadamente la situación en el tema que abordo en este ensayo. Los nuevos paradigmas acerca de la diversidad sexual han surgido de la incertidumbre explicativa y predictiva que generaron modelos anteriores. Sin embargo, a diferencia de la clásica visión kuhniana de la ciencia, paradigma vigente-anomalías-crisis-revolución científica-nuevo paradigma, no siempre existe un reemplazo total. Pueden sobrevivir paradigmas diferentes para explicar. En una población cualquiera encontraremos que los componentes y características son tan diferentes que un solo paradigma no es capaz de explicarlo todo. El mejor ejemplo viene del mismo campo al que, limitadamente, Kuhn recurría para las ilustraciones: la física. A más de trescientos años de la publicación de los *Principia* de Newton, cualquier vuelo comercial seguirá utilizando las suposiciones y ecuaciones que son parte de ese manual clásico. Para otros fenómenos de alta velocidad, Einstein reinará. Esto vale más para el problema

de la conducta sexual humana, cuya diversidad puede desafiar un solo paradigma explicativo y normativo.

La psicología científica tiene respuestas que permiten orientar nuestro trabajo en las diferentes áreas de competencia profesional. En el caso del análisis de la diversidad sexual, tenemos la suficiente bibliografía de investigación que permite elaborar juicios basados en la realidad empírica y no la fantasía imaginativa o anecdótico.

Veamos cómo podemos intervenir ante la penosa situación en el Perú.

III

LA EDUCACIÓN SEXUAL ESCOLAR EN EL PERÚ

En el 2008 se actualizaron los lineamientos de la Educación Sexual Integral (ESI), en el 2016 se integraron al Currículo Nacional de Educación Básica, y a la fecha no se ejecutan plenamente. Si el Ministerio de Educación (Minedu) muestra preocupación por la mayoría, la minoría, simplemente, no existe.

Es ese vacío que la psicología está llamada a llenar. La ciencia tiene el lugar que le corresponde para completar lo que parece que nos tiene indolentes. Cuando se redactó el documento de la ESI, hubo un estudio preliminar que arrojó estadísticas alarmantes, que obviamente se trataron de hacer invisibles con aquella campaña nefasta contra la denominada "ideología de género". Como si la ideología en contra de la ideología de género no fuera otra ideología.

Técnicamente (según se ha documentado) el término es utilizado por primera vez por Destutt de Tracy, filósofo de la Revolución francesa, para designar a su "ciencia de las ideas" cuya finalidad era servir a la gente, inclusive salvarla, librándola de los prejuicios y preparándola para el reinado de la razón. Pero, curiosamente, desde su inclusión, el término ha sido usado en forma laudatoria o despectiva. El uso peyorativo del término puede ser rastreado en Marx y otros. Pero, esencialmente, no tiene por qué tener un uso negativo. De manera que podemos tener ideología democrática, cristiana, liberal, conservadora, etcétera.

Las estadísticas mencionadas señalan que, por parte de los docentes, "60 % de tutores sienten que no están capacitados para abordar la educación sexual, que no se sienten cómodos al hablar del tema, no saben cómo tratarlo con los estudiantes de diversas edades, les da vergüenza, se sienten inseguros. Hay otros que no están convencidos de que deba impartirse la educación sexual" (Minedu, 2008). Y en el caso de los estudiantes, reporta el documento del Minedu,

el 84 % de escolares de secundaria de la Educación Básica Regular de Lima y provincias informan que sus tutores han abordado el tema de educación sexual,

sobre todo en lo referente a la prevención de las ITS, el VIH-SIDA y el embarazo adolescente (23 %) y a los derechos sexuales y reproductivos (21 %), y menos sobre otras dimensiones, como el respeto y la responsabilidad para con la pareja, el cuidado del cuerpo o los planes de vida. (Minedu, 2008)

Es claro que el enfoque de la educación sexual escolar sigue siendo médico y no de bienestar. Y de diversidad, una tímida mención, en el marco de los objetivos educacionales en el tema de derechos humanos y orientación sexual: "Examinar críticamente actitudes acerca de la orientación sexual, en el marco de los derechos de las personas" (Minedu, 2008). Es todo. Y ese objetivo está consignado en el VII ciclo de educación secundaria. Suficiente. La otra mención del término "diversidad" se redacta con cierta elaboración, pero se desvía el tema hacia la diversidad cultural, que ciertamente no es despreciable, pero no es tan relevante para focalizar en el tema de la diversidad sexual, particularmente en un manual que pretende dar respuestas al declarado 60 % de encuestados.

Los estudiantes (más de la mitad de los encuestados) también revelaron que preferían conversar acerca de la sexualidad con sus pares. Nos imaginamos que, gracias a internet, pueden obtener conocimientos de diversas fuentes. Pero internet ofrece información con y sin rigor. Puede iluminarnos o confundirnos o engañarnos. Si no tuviéramos alternativa, sería nuestra única fuente. Pero la alternativa existe y está en las escuelas: los profesionales de la psicología que laboran en las escuelas.

IV

UN NUEVO PARADIGMA COMPLEMENTARIO

Como arriba indiqué, es posible trabajar con diferentes paradigmas dependiendo de la necesidad explicativa y predictiva. En el estudio de la diversidad sexual hemos sido adiestrados en el pasado con el paradigma del déficit, uno inspirado en la tradición freudiana que describí. En este paradigma (Martin y Hetrick, 1988), que consideraba que las minorías sexuales (el término no es el original, pero lo estoy modificando para adaptarlo a la terminología que empleo) eran víctimas de los servicios de salud, sufrían abusos verbales físicos y mentales en las escuelas, tenían problemas de desempeño académico y constituían una población potencialmente suicida. De manera que el paradigma asociado con "minoría en riesgo" se ha ido modificando a otro paradigma que no resalta el clásico modelo de déficit. El segundo paradigma, que fue basado en numerosas entrevistas a profundidad, reemplaza el concepto de déficit por el de "resiliencia". Savin-Williams y otros encontraron que los individuos de estas minorías no querían ser clasificados como víctimas, ni se sentían en riesgo constantemente. Que mientras advertían que su orientación les hacía más vulnerables, y tanto más cuanto más fueran visibles, también reportaban que eran capaces de confrontar sus dificultades y superarlas con éxito (Savin-Williams, 2005).

Sin embargo, estos paradigmas tienen un elemento común. Tratan a las minorías sexuales como si fueran un grupo monolítico u homogéneo. Lo mismo se aplica para las mayorías sexuales. Sin embargo, las historias personales distan mucho de ser semejantes, no solo si comparamos variables como localización urbana o rural, sino que dentro de cualquier grupo de comparación aparecen diferencias que no pueden ser desconocidas. El nuevo modelo quiere ir más allá de los dos anteriores. Se concentra en la comprensión de las maneras como los adolescentes de las minorías sexuales negocian su desarrollo en el seno de sus variados contextos sociales (Horn, Kosciw y Russell, 2009). El componente adicional a los anteriores paradigmas es el contexto. Quiero enfatizar que no es necesario hacer un cambio paradigmático en nuestras investigaciones y prácticas profesionales, sino poder movernos en uno y otro paradigma de acuerdo a la situación individual de las personas con las que trabajamos y queremos asistir. Algunos adolescentes pueden estar en situación de riesgo, mientras que otros pueden ser resilientes. Nuestra intervención tiene que ser como sastre, a la medida. Los autores de este paradigma sostienen que es más enriquecedor estudiar las formas en que, por ejemplo, un ambiente hostil como la escuela se junta con un ambiente de soporte en la familia. Puede ser que la escuela sea particularmente agresiva, cuando se escuchan mensajes que violentan a las minorías. Sin embargo, podría encontrarse una adolescente a quien ese entorno no le afecta porque tiene un apoyo de su iglesia local, que le proporciona un rol protector. Así, encontrando los posibles protectores sociales, se pueden diseñar mejores instrumentos de intervención para la consejería. El paradigma del contexto ofrece a la ciencia y profesión psicológica una nueva forma de enfrentar un viejo problema.

La comprensión de uno mismo es un problema en sí mismo, que afecta tanto a las minorías como a las mayorías. Nuevamente insisto en el error de considerar a la población adolescente como un grupo homogéneo. Por la natural tendencia a la homogeneización, nos equivocamos al taxonomizar y querer que la talla única sea nuestra guía. Tómese el ejemplo de la menstruación. La menarquia ha variado sustancialmente desde el siglo XIX, pero tampoco es homogénea. Para muchas niñas puede ser un momento de alegría o de confusión. Pero no ayuda entrar a clase y hacer suposiciones basadas en la asociación edad-menarquia y dar consejos que no se aplican a todas.

Lo mismo ocurre con la identidad sexual. Pero puede ser más angustiante con la identidad de ser parte de una minoría. El desarrollo de la sexualidad, en particular de la minoría, es un proceso que requiere mucho cuidado al momento de taxonomizar. No hay hitos en el desarrollo sexual. Una niña con orientación homosexual puede no querer aceptarla y demorará en sentirse cómoda con sus deseos. Precisamente, Savin-Williams (2005), dialogando con adolescentes universitarios, encontró que si bien eran conscientes de su homoerotismo, no querían ser identificados por los demás como lesbianas o gays. Es más, no querían ser clasificados. Punto. La normativa que se puede señalar para esta

realidad es que todo maestro escolar debe orientar hacia el bienestar y la aceptación personal. Pero eso no se logrará, en muchos casos, en el periodo escolar. Los estudios señalan que, durante el periodo escolar son pocas las personas que podrán sentirse cómodas con su orientación sexual minoritaria (Canadian Paedriatic Society, 2008).

La identidad sexual se va construyendo y en la escuela se dan los primeros pasos, no la graduación. Las maestras y maestros, junto con la ciencia psicológica, pueden ayudar a construirla en forma sana y feliz. No es tan difícil. Simplemente hay que hacer aparecer a esta minoría olvidada. No es magia. Están en nuestras aulas.

CONCLUSIÓN

En suma, no se puede continuar con esta situación. Las minorías sexuales en la escuela no existen, al menos en el discurso formal y en la literatura pertinente que emana del Ministerio de Educación. La ciencia psicológica tiene las herramientas intelectuales y prácticas para intervenir adecuadamente, puesto que no puede dejar en manos de la psicología popular el acompañamiento para las minorías sexuales en la escuela. Además de los dos paradigmas que se han usado para la comprensión de las minorías sexuales adolescentes, ha surgido un tercero que incorpora el contexto como un elemento sustancial en el análisis de las negociaciones que tiene que hacer para mejor adaptarse al entorno. Es importante recordar que el estudio de las minorías sexuales no es un estudio a un grupo homogéneo, puesto que no todos están en riesgo ni todos son resilientes. Tenemos que indagar en un contexto que permita comprender mejor los roles protectores que pueden tener diversos factores sociales, como la familia, los amigos, el grupo religioso y otros. Esta es una tarea pendiente que no puede esperar. Las minorías sexuales escolares han estado silenciadas por demasiado tiempo en el Perú.

REFERENCIAS

- Canadian Paedriatic Society. (2008). Adolescent Sexual Orientation. *Paedriatic Child Health, 13*(7), 619-623.
- Cattell, R. (1966). *The Scientific Analysis of Personality*. Aldine Publishing Company.
- Horn, S., Kosciw, J., y Russell, S. (2009). New Research on Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth: Studying Lives in Context. *Journal of Youth Adolescence, 38*, 863-866.
- Kamhi, A. G. (2011). Balancing Certainty and Uncertainty in Clinical Practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 42*, 59-64.
- Kelly, J. (2014). *Sigmund Freud: The Phrases You Use Without Realising It*. BBC News Magazine. <https://www.bbc.com/news/magazine-29251040>

- Kuhn, T. (1977). *The Essential Tension Selected Studies in Scientific Tradition and Change*. The University of Chicago Press.
- Martin, A. D., y Hetrick, E. S. (1988). The Stigmatization of the Gay and Lesbian Adolescent. *Journal of Homosexuality* 1, 163-183.
- Menand, L. (21 de agosto del 2017). *Why Freud Survives*. The New Yorker. <https://www.newyorker.com/magazine/2017/08/28/>
- Ministerio de Educación. (2008). *Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la educación sexual integral. Manual para profesores y tutores de Educación Básica Regular*. http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/1283_gob523.pdf
- Savin-Williams, R. C. (2005). *The New Gay Teenager*. Harvard University Press.
- Freud, S. (1960). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (vol. VI). The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis.
- Thagard, P. (2010). Scientific Revolutions and Science Education. *Science and Education*, 20(9), 2109-2139
- The Nobel Foundation. (2005). *Press release. The Nobel Prize in Physiology or Medicine 2005*. <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/2005/press-release/>
- Weinert, F. (2009) *Copernicus, Darwin, and Freud: Revolutions in the History and Philosophy of Science*. Wiley-Blackwell.
- Winner, E. (2019). *How Art Works: A Psychological Exploration*. Oxford University Press.

DINÁMICA FAMILIAR Y ENAMORAMIENTO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

FREDDY PONCE

<https://orcid.org/0000-0001-8762-7903>

Universidad Católica Boliviana San Pablo

La Paz, Bolivia

Correo electrónico: freddyponce29@yahoo.es

Recibido: 15 de marzo del 2021 / Aceptado: 31 de mayo del 2021

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(1\).5314](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(1).5314)

Resumen. El objetivo de esta investigación es analizar teóricamente la dinámica familiar de personas con discapacidad en el proceso de enamoramiento para la conformación de una pareja. Estas personas enfrentan un entorno familiar que, por las creencias y prejuicios que sostienen, afectan negativamente su desarrollo social y afectivo. En este artículo se explora la experiencia amorosa de las personas con discapacidad para comprender la dinámica entre la persona con discapacidad y su familia. Como respuesta al desafío que estas personas encuentran a nivel individual y familiar, a partir del marco teórico sistémico social y psicoterapéutico, se propone formas de intervención, así como pautas para el acompañamiento en el proceso de enamoramiento.

Palabras clave: enamoramiento / personas con discapacidad / familia / afectividad

FAMILY DYNAMICS AND FALLING IN LOVE IN PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract. The purpose of this paper is to analyze the dynamics of families that include a member with disabilities who is in the process of falling in love and having a relationship. This member will experience a negative impact from her/his family, due to certain beliefs and prejudices, that will hinder in her/his social and emotional development on his/her development. In this article, we explore the love experience in individuals with disabilities to understand the dynamics between family and the member with disabilities. As a result of the challenges these people encounter at the individual and family level; I propose guidelines, based on the theoretic and systemic social and psychotherapeutic frame, for the intervention, as well as rules for the follow up in the process of engaging in love.

Keywords: falling in love / feelings / family / people with disabilities

DISCAPACIDAD Y FAMILIA

La discapacidad es constantemente debatida y, sin embargo, no encontramos una definición consolidada que permita su estudio desde diferentes modelos. Mientras que el modelo individual conceptualiza la discapacidad como un problema médico que genera un impedimento, el modelo social reconoce la discapacidad como una barrera que coloca a la persona en una minoría en la que su vivencia se ve influenciada por el entorno y no solamente por su condición (Almario, 2016; Pérez y Chhabra, 2019). En la discapacidad se reconoce a toda persona con una limitación física, mental, intelectual o sensorial que puede ser congénita o adquirida en el tiempo que determina la vivencia del individuo dentro de la sociedad (Abad-Salgado, 2016; Palacios, 2017).

Además de las dificultades que el individuo afronta producto de su condición, también se encuentran varios problemas sociales y familiares. A nivel social se encuentra la falta de formación de profesionales para la inclusión de estas personas en espacios o actividades, la demanda de recursos para la intervención o gestión de esta problemática y la participación de esta población dentro la sociedad en un ámbito económico, político o educativo sin exclusión. Entonces, no se evidencia el cumplimiento o mejora de sus condiciones básicas y calidad de vida o brindar igualdad de oportunidades (Martín y Sánchez, 2016). La familia de una persona con discapacidad es la institución social encargada de su cuidado y protección, y por ello asumen un rol protagónico, puesto que servirán de apoyo para solventar sus necesidades y demandas para su convivencia. Sin embargo, la persona con discapacidad no es, necesariamente, el hijo o la hija, sino una madre, padre o algún miembro de la familia ampliada que se incorpora al núcleo familiar.

El diagnóstico de discapacidad impacta en el sistema familiar, rompe su armonía y afecta las relaciones conyugales, fraternas y filiales (Abad-Salgado, 2016; Villavicencio, Romero, Criollo y Peñaloza, 2018). La reacción al diagnóstico puede traducirse en tensiones, estrés familiar, hipersensibilidad o labilidad emocional, incertidumbre, culpa, desilusión y tristeza que se convierte, finalmente, en la vivencia de un duelo familiar (Villavicencio *et al.*, 2018). De esta manera, la dinámica familiar retrata un duelo o pérdida de las expectativas que se tenía con un hijo o miembro familiar. Este duelo se caracterizará por producir un desgaste emocional, aislamiento frente a su entorno y déficits para tomar acciones ante la discapacidad. Por consiguiente, se desarrollarán patrones de sobreprotección o asistencialistas hacia la persona con discapacidad influenciados también por un entorno que elabora juicios de valor (Almario, 2016).

El duelo en la familia es una pérdida ambigua, puesto que no hay una muerte física del individuo con discapacidad, sino incertidumbre acerca de su futuro. Por esta razón, el afrontamiento de este proceso se bloquea o congela, y el cierre se torna difícil o en ocasiones imposible (Boss, 2001; Quiroz-Chagoya, 2017). Se entiende este duelo como un proceso para sobrellevar la pérdida. Kubler-Ross (1969) plantea etapas del duelo, pero

luego se ha establecido como un proceso sin un orden definido en el que es necesario cumplir tareas para superarlo (Worden, 2004).

Se destacan tres procesos que vive la familia cuando se establece la discapacidad en uno de sus miembros, estos son: la desintegración que se afronta con cólera, culpa, ansiedad y se reacciona con *shock*; negación-aceptación de la realidad y reintegración donde se reorganizan roles y funciones. Cuando la familia queda atrapada en estas etapas se desconoce al individuo como persona y se coloca como objeto de cuidado desconociendo sus demandas. En la familia, esta situación muestra una inadecuada elaboración del duelo (Villavicencio *et al.*, 2018).

El duelo no resuelto en la familia se ve influenciado por creencias o normas sociales generadas y reproducidas entre el Estado, la familia y el mismo individuo. Se estigmatiza la forma de vida e interacción de la persona con discapacidad con su entorno. Así, el individuo con discapacidad será vulnerable a la discriminación, abuso físico o psicológico, incomprensión, falta de tolerancia y restricciones o limitaciones en la toma de decisiones o en la satisfacción de ciertas necesidades personales dentro su núcleo familiar (Polanco y Martín, 2017).

Las creencias o normas sociales configuran determinantes de salud con desventajas para el individuo; se da cuenta de barreras físicas, estructurales y culturales que limitan la vida de la persona con discapacidad en vez de generar igualdad (Tamayo, Besoain y Rebolledo, 2018). Este determinante social se transmite a la familia por profesionales e instituciones como una representación negativa de la calidad de vida de las personas con discapacidad, influido en algunos casos por modelos religiosos y médicos que presentan una visión parcial del fenómeno (Martín y Sánchez, 2016; Losada y Muñiz, 2019).

La dinámica familiar, al quedar atrapada en una etapa del duelo, no permite una buena adaptación a la situación y a su entorno (Villavicencio *et al.*, 2018). En consecuencia, se produce un proceso de desobjetivización en la familia en el que se aniquila o se niega la situación existente. En otros casos, la persona con discapacidad permanece como un objeto de cuidado o un niño eterno en la familia (Abad-Salgado, 2016; Martín y Micheletti, 2019). Todo esto lleva a un patrón de sobreprotección o asistencialismo (Almario, 2016), y en el caso de algunas instituciones, al maltrato basado en relaciones de poder y prejuicios (Linares, 2002).

La dinámica familiar influye en la toma de decisiones con respecto a su forma de vida, en las relaciones que establece con su entorno e inclusive en sus actividades cotidianas. Los patrones de cuidado o crianza a la persona con discapacidad están determinados por mitos familiares, estrategias de afrontamiento y la participación de los miembros del núcleo familiar o de la familia ampliada. Entre las estrategias de afrontamiento internas de la familia se encuentra la evaluación pasiva, que es el reconocimiento

de la nueva situación, la reestructuración y la movilización familiar (Quintero, Amaris y Pacheco, 2020).

Esta dinámica familiar genera en la persona con discapacidad una posición de objeto, que se caracteriza por ser circular y se retroalimenta a sí misma, puesto que la desubjetiviza. Tanto el temor como la discriminación hacia la discapacidad determinan los patrones de cuidado o la sobreprotección, desubjetiviza al individuo influenciado por una familia que tiene miedo y discrimina a la discapacidad. Estos procesos solo confirman y retroalimentan la desubjetivación y permanencia, volviéndose un ciclo en el que la familia tiene un rol eterno de cuidado y sobreprotección. Esta dinámica se representa en la figura 1.

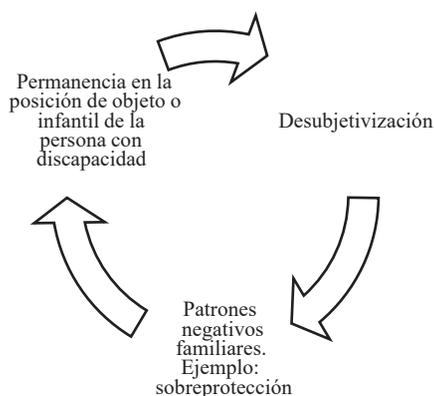


Figura 1. Dinámica familiar en una persona con discapacidad
Elaboración propia

AMOR, AFECTIVIDAD Y ENAMORAMIENTO EN LA DISCAPACIDAD

El enamoramiento de una persona con discapacidad no es ajeno a la familia porque este proceso individual puede ser sinónimo de un abandono del nido y una crisis normativa en el sistema. Además de las barreras que enfrentan la persona con discapacidad y su familia, se suma la vivencia de crisis normativas (Almarío, 2016). La familia ocupa una posición importante en el enamoramiento de la persona con discapacidad dado que influye directamente en las condiciones de vida de la persona, sus redes de apoyo (amigos, compañeros y profesionales) y espacios de desenvolvimiento (Martín y Sánchez, 2016).

El enamoramiento es un proceso que se inicia con la elección de pareja con base en la atracción y el deseo. Sin embargo, el hecho de haber elegido una pareja no significa que sea correspondido y más bien puede llevar a una pérdida ambigua de la persona

idealizada. Este proceso se afianza con la conquista o cortejo amoroso que depende de los recursos del individuo para llegar al amado o amada (Ponce y Pinto, 2018). Si es correspondido, este enamoramiento se caracterizará por ser adictivo, obsesivo, apasionado y tierno, con la intervención biológica de la adrenalina, dopamina y acetilcolina por el estrés vivido. Entonces, la elección de pareja, el cortejo amoroso y el enamoramiento es un proceso que depende de condiciones sociales y biológicas (Pinto, 2012).

En el enamoramiento y el proceso de conformación de pareja de las personas con discapacidad, se han encontrado relaciones románticas llenas de placer y fascinación. Se trata de una etapa cristalizante, en la que solo le interesará la compañía y la pasión por el otro. Al mismo tiempo, ayudará al crecimiento o superación personal con el desarrollo de un amor maduro (Mattila, Uusiautti y Maatta, 2017). Sin embargo, se ha observado también mayor ansiedad. En muchos casos, la tensión, inseguridad y vulnerabilidad aparecen porque no se cuenta con redes de apoyo como amigos o familiares para la orientación o acompañamiento en los procesos de conquista, sexualidad, concepción de amor y la búsqueda de pareja. De este modo, la persona con discapacidad tendrá que desarrollar estrategias de afrontamiento y lidiar con sus emociones para superar este proceso de manera individual (Loeser, Pini y Crowley, 2017; Puyaltó, Pallisera, Fullana y Díaz, 2019).

Se ha encontrado en las personas con discapacidad las reacciones físicas evidentes como el latido fuerte del corazón, cambios de humor o señales de afecto agresivas o cordiales hacia la persona de interés (Mattila *et al.*, 2017) que son malinterpretadas por la familia o las redes de apoyo (compañeros, amigos o profesionales). De esta forma, no se genera la contención emocional o espacios para la comunicación y expresión de emociones que favorezcan el bienestar emocional (Huaiquián, Arriagada, Betanzo, Inostroza y Llanquitruf, 2018).

En el enamoramiento, la afectividad es sumamente importante porque constituye uno de los conductores en el comportamiento para la expresión de emociones, sentimientos, motivaciones y deseos hacia el otro. Las manifestaciones de afectividad en las personas con discapacidad están determinadas, al igual que todo el proceso de enamoramiento, por la cultura, la educación y la religión. Las formas que adquiere la afectividad en el enamoramiento de personas con discapacidad se dan mediante el cariño, dar importancia a la otra persona sobre uno, obsequios, expresiones corporales, compañía, idealización y posicionamiento del otro frente a los demás (Huaiquián *et al.*, 2018).

Las expresiones de afecto se entienden como momentos de intimidad con las otras personas que son limitados por las instituciones o las familias. Se suele adoptar una actitud hipervigilante y separar a las mujeres y varones en grupos (Puyaltó *et al.*, 2019). Esto se traduce en un desconocimiento de los derechos de la persona con discapacidad porque la familia o los profesionales asumen la responsabilidad de con quién o cómo se relacionan, así como respecto a su sexualidad (Ignagni, Fudge, Liddiard y Runswick, 2016).

Independientemente del enamoramiento y la afectividad, el amor en parejas de personas con discapacidad solo se dará en la consolidación de este sistema de a dos de manera formal que comienza usualmente con la amistad (Puyaltó *et al.*, 2019). Se ama solo en un sistema dual en el que se legitima al otro en una relación recíproca (Pinto, 2012). Desde la teoría triangular del amor de Sternberg (2000), los componentes del amor son la pasión, la intimidad y el compromiso. El componente de pasión tiene dos formas: una erótica y otra romántica (Yela, 2002). Estos componentes matizarán la forma, dinámica y experiencia amorosa dependiendo de cuál es el componente que se destaca en cada persona y que conformará su concepto de amor. Morentin, Verdugo, Arias y Rodríguez (2006) establecen que en las personas con discapacidad los componentes del amor aparecen en el siguiente orden: primero la intimidad, seguida de la pasión y, finalmente, el compromiso.

La intimidad supone un espacio para el desarrollo de un vínculo o conexión de confianza en el que encuentra un apoyo emocional y comunicación con otra persona fuera de su círculo habitual (Sternberg, 2000; Morentin *et al.*, 2006). La intimidad resulta importante para el desarrollo de habilidades sociales, empatía y apertura (Mattila *et al.*, 2017). La pasión hace referencia a la manifestación o expresión de afectos sobre la satisfacción de un deseo sexual (Sternberg, 2000) e incluye las expresiones físicas de afecto como los cariños y besos o la compañía. Estas serán claves para comprender la naturaleza de la relación y la principal preferencia de las personas con discapacidad (Bates, Terry y Popple, 2016). El compromiso es el componente del amor que implica la decisión de amar a otra persona y el mantenimiento de la relación relacionado a un contrato (Sternberg, 2000). El desafío en personas con discapacidad, más allá de encontrar a la persona correcta, está en tener momentos de intimidad, lograr independencia de las familias de origen, la manutención de la relación de forma económica, planificación familiar y de pareja (Puyaltó *et al.*, 2019).

Según la teoría de estilos de amor desarrollada por Hendrick y Hendrick (1989), se identifican seis estilos de amor: eros (amor apasionado), *storge* (amor de amigos), *ludus* (amor de entretenimiento), manía (amor posesivo), *pragma* (amor práctico) y ágape (amor desinteresado). En efecto, el amor en la discapacidad se caracterizará por ser del tipo de amigos, entretenimiento o apasionado por la prevalencia de los componentes de intimidad y pasión. Las relaciones amorosas, entonces, en personas con discapacidad se destacarán por ser más afectivas que sexuales, sin diferencias entre varones y mujeres. Sin embargo, el componente "compromiso" se sobrepone sobre los otros dos cuando la persona con discapacidad es adulta (Morentin *et al.*, 2006; Bates *et al.*, 2016).

En síntesis, el amor, la afectividad y la vivencia del enamoramiento son de vital importancia para el desarrollo emocional, social e individual de las personas con discapacidad. Independientemente de la edad, ellos o ellas aprenden acerca de la compañía fuera de la familia, satisfacen necesidades emocionales, establecen relaciones de

confianza y mejoran su estatus social; en conjunto, la experiencia les proporciona una sensación de normalidad. La experiencia de enamoramiento o de pareja en las personas con discapacidad permite romper barreras internas y externas al confrontar la exclusión social, abuso psicológico o físico de su familia, sentimiento de soledad o aislamiento (Bates *et al.*, 2016).

El enamoramiento y la convivencia de pareja en personas con discapacidad suponen un desafío a nivel individual, familiar y social. Supone que la familia e instituciones se enfrenten a prejuicios o creencias acerca de la discapacidad y se consoliden como factores de apoyo y de protección a la persona con discapacidad; el enamoramiento o el establecimiento de relaciones de pareja no se puede evitar y se debe enfrentar el cambio (Mattila *et al.*, 2017; Losada y Muñiz, 2019). En algunos casos, ocurre la ruptura de las relaciones de pareja o aparecen situaciones de amor no correspondido en las personas con discapacidad. Estas generan una pérdida ambigua donde se trata de sobrellevar la ausencia o rechazo de la otra persona que se define como un duelo amoroso (Ponce y Pinto, 2018). El rol de la familia o la institución cobra especial importancia para trascender esta experiencia de ruptura o rechazo y facilitar que esta sea una fase de aprendizaje acerca de las relaciones de pareja para la persona con discapacidad (Bates *et al.*, 2016).

¿QUÉ HACER EN EL ENAMORAMIENTO DE UNA PERSONA CON DISCAPACIDAD?

Con el objeto de dar curso y apoyar el enamoramiento en una persona con discapacidad se establece la necesidad de intervenir o trabajar con la familia y la persona para que no se restrinja este proceso y se generen conflictos individuales posteriores. Ya que las oportunidades para la conformación de relaciones de pareja en personas con discapacidad son pocas, tanto la familia como las personas con discapacidad deben reconocer el potencial de desarrollo de este proceso (Bates, Terry y Popple, 2017).

Intervención familiar

La intervención familiar se basa en trabajar el duelo o pérdida ambigua que tiene una influencia negativa en el proceso de enamoramiento de personas con discapacidad porque se restringe la experiencia y en algunos casos se la invisibiliza. Entonces, esta dinámica debe cambiar para velar por su equilibrio social, físico, psíquico y emocional (Abad-Salgado, 2016). Resulta importante que se culmine el proceso de duelo con una reorganización o reintegración del sistema familiar de modo que sea flexible, que se dé la rotación de responsabilidades para el cuidado o la atención de la persona con discapacidad, que se agradezca o reconozca al cuidador y se generen espacios para la comunicación (Villavicencio *et al.*, 2018).

Para favorecer un proceso de enamoramiento es importante dar por finalizado el duelo en la familia mediante la realización de tareas. Estas tareas deben estar enfocadas

a una pérdida ambigua y romper una dinámica familiar que ha hecho del sistema familiar un espacio homeostático y dañino para la persona con discapacidad. Esta dinámica se encuentra al interior del sistema, pero también se observa en cada uno de los miembros un proceso de duelo individual, como se advierte en la figura 2.

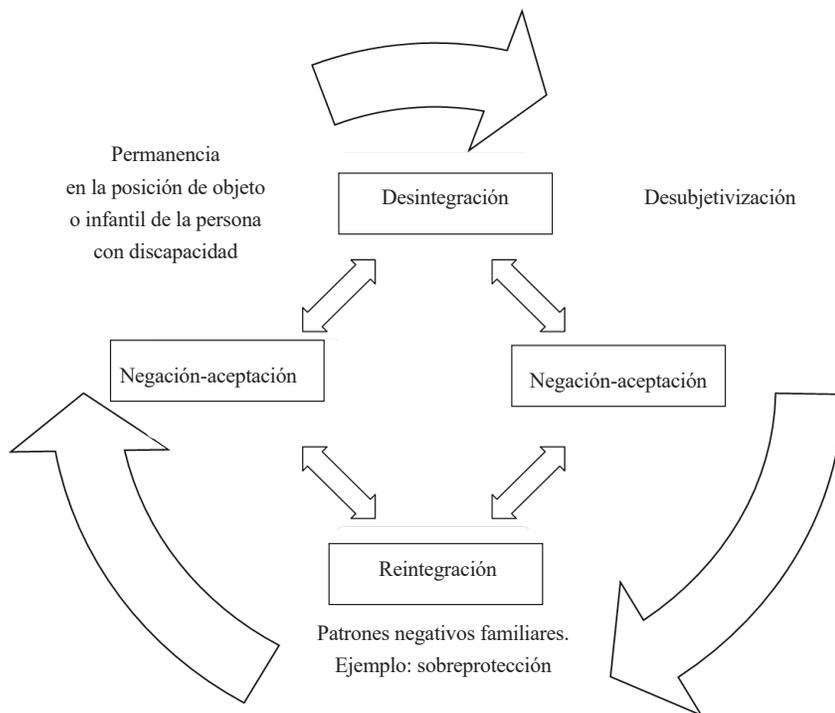


Figura 2. Duelo familiar: eje problemático y dinámica familiar
Elaboración propia

Así, además del duelo familiar grupal, se identifican procesos de pseudonegación y aceptación para cada uno de sus miembros. Por lo que en el sistema familiar en su conjunto aparece la desubjetivización, patrones negativos de funcionamiento y la permanencia de posición de objeto o infantilización de la persona con discapacidad. La aceptación o negación de la discapacidad surge como el principal punto de conflicto y puede dar lugar a una dinámica familiar perjudicial que involucra a todos los miembros de la familia.

Cabe recalcar que no solo se afecta a la persona con discapacidad, en algunos casos afecta también al cuidador primario o la relación de pareja de la familia. Por lo que se debe velar por las necesidades de toda la familia, de los individuos parte de esta y de la misma persona con discapacidad (Almario, 2016). Con este fin, las tareas para trabajar en la familia son, como plantea Worden (2004), la diferenciación de necesidades

familiares e individuales, la identificación o experimentación de sentimientos, examinar defensas o estilos de afrontamiento y la recolocación de la persona con discapacidad.

Estas tareas se han visto reflejadas en la instauración de procesos terapéuticos o encuentros entre la familia y la persona con discapacidad en la que se trabajen las necesidades y demandas afectivas (Bates *et al.*, 2017). Se busca movilizar a la familia hacia una nueva dinámica en la que se subsane y se llegue a acuerdos dando paso a procesos de perdón y reencuentro. Además, resulta beneficioso para la familia incorporar a los padres o cuidadores primarios a los grupos de apoyo para la orientación, soporte o entrenamiento o intercambio de experiencias brindados por fundaciones u organizaciones de manera *online* o presencial (Bates, 2019).

Los resultados de la intervención en la familia se evidencian con la construcción de vínculos afectivos sin violencia o carga de creencias negativas o prejuicios, así como a través de procesos de socialización con el entorno. También con la facilidad para la acomodación ante las crisis y un rol de cuidador primario dinámico que no se recarga solo en una persona o miembro de la familia (Polanco y Martín, 2017). En el enamoramiento de la persona con discapacidad, la familia ocupa una posición de guía, orientación o soporte para la planificación familiar, sexualidad, dinámica del amor o las relaciones de parejas sanas. A pesar de que las familias sienten miedo o ansiedad ante la situación, podrían manejarla en beneficio de la persona con discapacidad.

Las formas de intervención familiar pueden ser desde el apoyo psicológico mediante la psicoterapia familiar o grupal, además de una intervención psicosocial grupal. La psicoterapia familiar es un procedimiento específico para trabajar con la familia como conjunto sobre la base de sus características y problemas, necesidades y demandas. La psicoterapia grupal constituye un espacio de encuentro para compartir experiencias con la presencia de los miembros principales de familias con personas con discapacidad. Usualmente, esta busca el crecimiento de la familia y el participante mediante el intercambio dinámico que permita sobrellevar un proceso en conjunto con otras familias.

La intervención psicosocial grupal, por su parte, es un proceso no específicamente terapéutico guiado por profesionales de distintas áreas que busca brindar apoyo social a la familia y las personas con discapacidad. Usualmente, esta forma de intervención utilizará una red social formal o informal mediante instituciones o servicios. Estas son sesiones en red o reuniones de socialización en las que se busca brindar información y resolver problemas de la familia que escapan de su control (Navarro y Rodríguez, 2017).

Dicha intervención puede incluir programas para la educación sexual o familiar dirigidos a la persona con discapacidad o a los padres o cuidadores (Loeser *et al.*, 2017; Huaiquán *et al.*, 2018). Se cuenta, además, con protocolos de intervención psicosocial más a largo a plazo como son las escuelas para padres, programas dirigidos a apoyar dimensiones de crianza, comunicación, cuidado y protección a los hijos, crisis normativas o el

ciclo vital familiar; en algunos casos, se basan en algunos casos en problemáticas específicas para el manejo dentro el hogar o la familia mediante la orientación y consejería.

Intervención individual a la persona con discapacidad

La intervención individual a la persona con discapacidad busca brindar soporte, apoyo psicológico y concientización durante este proceso o la vivencia con su condición. Por un lado, se orienta al desarrollo de sus fortalezas cognitivas o físicas con especialistas según su discapacidad. Por otro lado, se realiza un trabajo psicoterapéutico donde se atienden las demandas de la persona con discapacidad y las crisis o problemas propios del ciclo vital individual. También se requiere apoyo psicosocial para la concientización con respecto a la planificación familiar, sexualidad, relaciones de amistad o pareja, educación, orientación vocacional y hábitos.

La persona con discapacidad, en efecto, debe desarrollar autonomía e independencia en su forma de vida pese a su condición; estos constituyen los principales signos de estabilidad y buen desarrollo individual. La autonomía e independencia se reflejan en la toma de decisiones y el autocuidado, tratando de evitar la dependencia de su familia o entorno. Pese a esto, también se busca desarrollar estrategias de afrontamiento en su salud mental al ser vulnerables a otras enfermedades o condiciones. En otros casos, el fomento de la autonomía e independencia permite optimizar los recursos individuales de la persona con discapacidad (Abad-Salgado, 2016).

Usualmente, las demandas de la persona con discapacidad en la familia o instituciones no son tomadas en cuenta y están orientadas solo al cuidado o satisfacción de sus necesidades básicas. Las principales demandas son las de cuidado, supervisión y de afecto. Las demandas de cuidado y supervisión se cumplen a través de instituciones, redes sociales o la misma familia (Villavicencio *et al.*, 2018). Sin embargo, la no satisfacción de las demandas afectivas produce desesperanza y tristeza. Al no hallar consuelo, estas emociones pueden ser exacerbadas o la persona puede buscar alternativas para satisfacer o bloquear sus demandas, aprendiendo a no lidiar con su afectividad.

El manejo de la afectividad en la persona con discapacidad es un elemento clave en la intervención individual y requiere la realización de un acompañamiento en este proceso tanto a nivel psicoterapéutico como social. El acompañamiento puede realizarse preferentemente por personas cercanas o significativas para la persona con discapacidad o por un profesional que brinde apoyo psicológico. Pueden surgir problemas con el rechazo o la ruptura amorosa cuando la persona lidia con un duelo y se deben trabajar las emociones, decisiones y causas. Por otro lado, si las relaciones funcionan, es necesario trabajar con la persona la planificación familiar, la educación sexual, fortalezas o debilidades de la relación y hacer seguimiento a la toma de decisiones.

Aunque la intervención familiar o individual es un desafío cuando se trata la discapacidad, esta es necesaria porque se encuentran dinámicas que generan problemas tanto individuales o grupales que son comunes en este tipo de población y muestran la problemática que viven. Todo esto repercute en el establecimiento de relaciones de pareja en personas con discapacidad, pues organizan las condiciones, medios y espacios para su desenvolvimiento. Pero esta lectura da a conocer que más allá de realizar un acompañamiento al proceso de enamoramiento, con la intervención se debe trabajar el eje del problema que es el duelo en la familia.

En este sentido, se recomienda explorar más a profundidad esta dinámica en la familia, en el individuo con discapacidad y en el cuidador primario. Por otro lado, se necesita sistematizar y dar ejemplos de los modelos de intervención planteados tanto a nivel individual y familiar. Otro aspecto a tomar en cuenta es que solo se explora el enamoramiento en la discapacidad cuando puede haber otros procesos individuales o familiares que son afectados por la retroalimentación negativa familiar. De este modo, es necesario prestar atención, a nivel de investigación cualitativa o cuantitativa, a aspectos como la orientación vocacional o proyecto de vida y el desarrollo de amistades o relaciones sociales. Estas recomendaciones son necesarias para explorar la temática y los problemas circundantes a esta, como también sensibilizar acerca de la discapacidad.

FINANCIAMIENTO

El presente trabajo fue autofinanciado por el autor.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor expresa que no existe un conflicto de interés en la redacción de este manuscrito.

REFERENCIAS

- Abad-Salgado, A. M. (2016). Familia y discapacidad: consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 58-77. http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef8_5.pdf
- Almario, E. O. (2016). La investigación en familias de personas con discapacidad. *Paideia Surcolombiana*, 21, 12-26. <https://doi.org/10.25054/01240307.1443>
- Bates, C. (2019). Supported Loving- Developing a National Network to Support Positive Intimate Relationships for People with Learning Disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 24(1), 13-19. <https://doi.org/10.1108/TLDR-06-2018-0017>

- Bates, C., Terry, L., y Popple, K. (2016). The Importance of Romantic Love to People with Learning Disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 64-72. <https://doi.org/10.1111/bld.12177>
- Bates, C., Terry, L., y Popple, K. (2017). Supporting People with Learning Disabilities to Make and Maintain Intimate Relationships. *Tizard Learning Disability Review*, 22(1), 16-23. <https://doi.org/10.1108/TLDR-03-2016-0009>
- Boss, P. (2001). *La pérdida ambigua*. Gedisa.
- Hendrick, C., y Hendrick, S. (1989). Research of Love: Does it Measure Up? *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 784-794. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.784>
- Huaiquián, C. B., Arriagada, C. V., Betanzo, A. B., Inostroza, S. H., y Llanquitruf, P. K. (2018). Manifestaciones afectivas en jóvenes con discapacidad intelectual. *Interdisciplinaria*, 35(1), 69-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18058784004>
- Ignagni, E., Fudge, A., Liddiard, K., y Runswick, K. (2016). "Some People are not Allowed to Love": Intimate Citizenship in the Lives of People Labelled with Intellectual Disabilities. *Disability & Society*, 31(1), 131-135. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1136148>
- Kubler-Ross, E. (1969). *On Death and Dying*. Macmillan. <http://www.worldcat.org/title/on-death-and-dying/oclc/4238>
- Linares, J. L. (2002). *Del abuso y otros desmanes. El maltrato familiar, entre la terapia y el control*. Ediciones Paidós.
- Loeser, C., Pini, B., y Crowley, V. (2017). Disability and Sexuality: Desires and Pleasures. *Sexualities*, 21(3), 255-270. <https://doi.org/10.1177/1363460716688682>
- Losada, A. V., y Muñoz, A. M. (2019). Sexualidad en sujetos con discapacidad intelectual. Mitos y prejuicios como factores de riesgo y vulnerabilidad al abuso sexual. *Revista Digital Prospectivas en Psicología*, 3(2), 4-15. https://www.kennedy.edu.ar/wp-content/uploads/2019/10/2019_07_Revista-Prospectiva_carta.pdf#page=4
- Martín, A., y Micheletti, A. (2019). Niñez eterna. La infantilización en la discapacidad intelectual. *F@ro: Revista Teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 1(29), 5-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7070507>
- Martín, M. V. C., y Sánchez, M. C. G. (2016). Análisis cualitativo de tópicos vinculados a la calidad de vida en personas con discapacidad. *Ciência y Saúde Coletiva*, 21, 2365-2374. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015218.04182016>

- Mattila, J., Uusiautti, S., y Maatta, K. (2017). How do People with Intellectual Disability Describe the Experience of Falling in Love? *International Journal of Emotional Education*, 9(1), 71-84. <https://www.um.edu.mt/library/oar//handle/123456789/18279>
- Morentin, R., Verdugo, M. A., Arias, B., y Rodríguez, J. M. (2006). Amor y enamoramiento en personas con discapacidad intelectual: un campo por explorar. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 37(217), 59-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1998060>
- Navarro, J. G., y Rodríguez, J. A. (2017). Intervención en la red social de la familia con personas con discapacidad. *Mosaico: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar = Journal of the Spanish Federation of Family Therapy Associations*, 66, 31-45.
- Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 14-18. <https://doi.org/10.21501/22161201.2190>
- Pérez, M. E., y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 7(1), 7-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6955448>
- Pinto, B. (2012). *Psicología del amor*. Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo".
- Polanco, M. V., y Martín, J. L. (2017). Conocimientos, actitudes y prácticas de familias de adolescentes con discapacidad cognitiva en sexualidad y afectividad. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13(2), 187-199. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0002.04>
- Ponce, F. A., y Pinto, B. (2018). Cortejo amoroso en un grupo de jóvenes varones de la ciudad de La Paz. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 16(1), 123-149. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612018000100005&script=sci_arttext&lng=pt
- Puyaltó, C., Pallisera, M., Fullana, J., y Díaz, G. (2019). Challenges of Having a Loving Partner: The Views of Adults with Intellectual Disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1701786>
- Quintero, F. J., Amaris, M. D. C., y Pacheco, R. A. (2020). Afrontamiento y funcionamiento en familias en situación de discapacidad. *Revista Espacios*, 41(17), 21-30. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n17/a20v41n17p21.pdf>

- Quiroz-Chagoya, M. Á. (2017). Del duelo a la pérdida ambigua: un análisis sobre el duelo tras la presencia de discapacidad en hijos y/o hijas. *Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, 1(8), 74-85.
- Sternberg, R. J. (2000). *La experiencia del amor. La evolución de la relación amorosa a lo largo del tiempo*. Paidós.
- Tamayo, M., Besoain, Á., y Rebolledo, J. (2018). Determinantes sociales de la salud y discapacidad: actualizando el modelo de determinación. *Gaceta Sanitaria*, 32(1), 96-100. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.12.004>
- Villavicencio, C. E. A., Romero, M. M., Criollo, M. A., y Peñaloza, W. P. (2018). Discapacidad y familia: desgaste emocional. *Academo: Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 89-98. <https://doi.org/10.30545/academo.2018.ene-jun.10>
- Worden, W. J. (2004). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia* (2.ª ed). Ediciones Paidós.
- Yela, C. (2002). *El amor desde la psicología social. Ni tan libres, ni tan racionales*. Pirámide.

UNA INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA ECONÓMICA: ÁREAS, TEORÍAS Y DESAFÍOS

LUIS RODRÍGUEZ

<https://orcid.org/0000-0002-4518-6596>

Centro de Investigación y Evaluación Institucional, Universidad
Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela

Correo electrónico: luirodrig@ucab.edu.ve

Recibido: 31 de marzo del 2021 / Aceptado: 13 de mayo del 2021

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(1\).5315](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(1).5315)

Resumen. El propósito del siguiente texto es realizar una revisión de la psicología económica como área interdisciplinaria, en la cual convergen la economía y la psicología. Se delimita la conducta económica como el objeto de estudio, así como las características disciplinares y niveles de explicación científica. Además, se plantea un breve recorrido histórico por las principales figuras que aportaron significativamente a su desarrollo. Por otra parte, se describen algunas de las propuestas teóricas que tienen mayor auge en el área, unas ya conocidas, como la teoría de conducta planificada o la teoría de los dos sistemas, así como otras novedosas, entre ellas la socialización financiera o el paradigma de cursos de vida. Posteriormente, se establece la relación que podrían tener con áreas como el *marketing* y las políticas públicas, así como las diferencias con la economía conductual. Por último, se concluye con una serie de retos y recomendaciones para la investigación en psicología económica actualmente.

Palabras clave: psicología económica / teorías / psicología

AN INTRODUCTION TO ECONOMIC PSYCHOLOGY: AREAS, THEORIES AND CHALLENGES

Abstract. The purpose of this paper is to review economic psychology as an interdisciplinary area, in which economics and psychology converge. The economic behaviour as its object of study is outlined, as well as the disciplinary characteristics and levels of scientific explanation. In addition, a brief historical overview of the main figures who significantly contributed to its development is presented. On the other hand, some of the theoretical proposals that have the greatest boom in the area are described, some already known such as the theory of planned behaviour, or the theory of the two systems, as well as other new ones, among them financial socialization or the paradigm of life courses are included. Subsequently, the relationship that they could have with areas such as marketing and public policy is established, as well as the differences with behavioural economics. Finally, a series of challenges and recommendations for research in economic psychology today is established as a conclusion.

Keywords: psychological economy / theories / psychology

INTRODUCCIÓN

Cuando una persona tiene dinero, existen una serie de implicaciones que no necesariamente resultan evidentes. Implica que gastará ese dinero en un determinado momento, bien sea ese mismo día o en los próximos años, pero antes de gastarlo tiene que decidir cuánto, en qué y cuándo gastarlo, evaluar si será conveniente, así como ideas/juicios que impulsan o evitan lo que hará con ese dinero disponible. A su vez, esto viene acompañado de otras ideas, como si lo que obtendrá al gastarlo traerá beneficios o será satisfactorio; o si, por el contrario, traerá dificultades, así como las medidas que tomará ante la insatisfacción o malestar.

Existen otros factores relacionados, como, por ejemplo, si los precios se incrementarán, si habrá empleo estable, si existe el riesgo de escasez de productos, incluso (aunque de forma muy remota) si existe confianza en las políticas gubernamentales sobre lo antes expuesto. De esta manera, cuando se pretende estudiar de manera científica todo esto, se hace referencia a la economía y a la psicología, específicamente a la psicología económica.

DEFINICIÓN, IMPLICACIONES Y ÁREAS DE LA PSICOLOGÍA ECONÓMICA

Cuando se habla de economía, implícita y explícitamente, se habla también de psicología. Esto no quiere decir que la economía contenga a la psicología o viceversa. Parecen tener una estrecha relación, aunque no son lo mismo. La economía es el estudio de la toma de decisiones, la respuesta a incentivos y el uso de recursos, de manera individual (microeconomía) o de manera colectiva (macroeconomía) (American Economy Society, 2021). Por su parte, la psicología es entendida como la ciencia que estudia la mente y la conducta (American Psychological Association, 2021) e incluye el estudio de las acciones que las personas y los animales ejecutan, así como sus pensamientos, emociones, recuerdos, percepciones, entre otras cosas (Peña-Torbay y Cañoto, 2017).

De esta manera, se hace evidente que tanto la economía como la psicología son ciencias que pretenden explicar el comportamiento humano (Lea, Webley y Young, 1992) y comparten el interés por estudiar la toma de decisiones, interacciones sociales y sus resultados. Ambas disciplinas pueden tener un lenguaje común e incluso coinciden los métodos de estudios, como los experimentos de laboratorio y el uso de datos de campo (Handgraaf y Van-Raaij, 2005).

Existen, sin embargo, muchas diferencias entre ambas. La psicología no estudia los recursos económicos o financieros como tales; tampoco abarca aspectos como la organización de sistemas / agentes económicos (e. g. la distribución del ingreso, el producto interno bruto o la estructura de los sectores que participan en el mercado). Por su parte, la economía no estudia aspectos psicológicos como el estrés, la agresión o el bienestar

subjetivo. La psicología económica se encarga del estudiar la relación recíproca entre los elementos psicológicos y los elementos económicos.

Van-Raaij (1999) define a la psicología económica como la disciplina encargada del estudio de "la conducta económica, sus antecedentes y consecuentes" (p. 264). Van-Raaij explica que los comportamientos económicos son las acciones relacionadas con el uso de recursos limitados para así cumplir con las metas o beneficios deseados. De esta manera, cuando una persona invierte, compra un producto, paga impuestos, y antes tuvo que tomar decisiones, generar metas o creencias relacionadas a esto. Sobre lo anterior interceden los fenómenos propios de la economía como la inflación, la bolsa de valores y el desempleo, entre otros (Van Raaij, 1999).

En una aproximación más reciente y sintética, Kirchler y Hoelz (2017) señalan que la psicología económica abarca "los motivos de los actores económicos y el bienestar de individuos, grupos y naciones enteras. También se ocupa del conocimiento de las relaciones económicas, causas del comportamiento, decisiones y actividad económica" (p. 41). Ahora bien, existen ciertas características que se presentan en la disciplina, y más que ser independientes, unas se desprenden de las otras.

En primer lugar, es un área interdisciplinar, en ella confluyen la economía y la psicología (Ranyard y De Mello-Ferreira, 2017). Esto implica que convergen los que se consideran elementos propios de la economía, como las fluctuaciones en la bolsa de valores, la recesión, curvas de demanda, crecimiento económico, etcétera, así como también de la psicología, como, por ejemplo, las expectativas, las actitudes, la motivación, los juicios y el bienestar. En conjunto, estos elementos integrados pretenden explicar el comportamiento económico.

En segundo lugar, existen diferentes niveles de explicación. En psicología, tradicionalmente, se dan diferentes niveles de explicación; en un extremo están los asociados a la biología, y en consecuencia las neurociencias, y en otro extremo, el nivel social o grupal, donde predomina la psicología social (Lilienfeld, Lynn y Namy, 2017). En un nivel intermedio se encuentra la psicología individual, que se enfoca en el comportamiento y la cognición de la persona.

Sobre este punto es importante señalar que ninguno de los dos extremos está exento de críticas; quedarse solo en el nivel biológico, y asumir que por sí mismo puede explicar completamente la cognición o el comportamiento, es una posición reduccionista que termina siendo incompleta (Schwartz, Lilienfeld, Meca y Sauvigné, 2016). Tampoco se puede excluir este nivel, dado que "sin los elementos biológicos no puede ocurrir el hecho psicológico, pero la comprensión de lo biológico no es suficiente para explicar los sucesos psicológicos" (Peña-Torrey y Cañoto, 2017, p. 20), por ende, estos aspectos se deben considerar, pero no de manera exclusiva a la hora de teorizar.

De la misma forma, en la explicación social si bien buena parte de los comportamientos económicos se pueden enmarcar teóricamente desde lo social, al pretender explicar solo desde lo grupal, se termina corriendo el riesgo de reducción en el rango de explicación (Webley y Lea, 1993). De esta manera, estos niveles propios de la psicología terminan permeando a la psicología económica, donde se pueden encontrar niveles especializados en la biología, como en el caso de la neuroeconomía (Hilton, 2017) y el estudio del comportamiento económico en animales (McFarland, 2016), o bien aproximaciones como la socialización financiera influidas por la premisa social o cultural; sin embargo, también se debe mantener una visión integral del fenómeno.

En tercer lugar, la psicología económica abarca diferentes áreas disciplinares o subdisciplinas. En el caso de la economía se incluyen campos como la microeconomía, macroeconomía y economía internacional, así como extensiones económicas de las teorías del juego. Mientras que en la psicología se incluyen áreas como la psicología social, del desarrollo, cognitiva, experimental y de la personalidad (Antonides, 1996). Van Raaij (1999) clasifica tres dominios de la psicología económica: (a) la psicología microeconómica, que se encarga del comportamiento económico, sus precedentes y sus consecuentes, a nivel individual o grupal; (b) la psicología macroeconómica, que incluye los factores psicológicos que se relacionan con las instituciones o sistemas económicos (bancos y políticas / medidas económicas), por ejemplo, la desconfianza y la inversión en la bolsa de valores; y (c) alternativas a la teoría de la utilidad, que incluye la teoría de los prospectos y los heurísticos, que serán explicados más adelante.

Aunque esta clasificación ordena lógicamente las intersecciones entre psicología y economía, usualmente la separación entre los dominios en ciertas situaciones o investigaciones puede ser difusa. Por ejemplo, utilizar la teoría de los prospectos para estudiar la toma de decisiones al comprar un producto (microeconomía), o estudiar cómo el liderazgo (psicología microeconómica) influye en los cambios de los sistemas económicos (macroeconomía).

RECORRIDO HISTÓRICO MEDIANTE LAS FIGURAS RELEVANTES

Se podría situar el estudio de la psicología económica desde el establecimiento disciplinar de la economía, dado que Adam Smith, el padre de economía clásica, planteaba en 1776 que el intercambio mediante el trabajo y el dinero permite la satisfacción de necesidades; de esta manera “el producto del trabajo de un hombre apenas puede satisfacer... sus necesidades... cada hombre vive así gracias al intercambio, o se transforma en alguna medida en un comerciante, y la sociedad misma llega a ser una verdadera sociedad mercantil” (Smith, 1776/1996, p. 55). Se puede notar que, a pesar de estar refiriéndose a la economía, se ven implicados elementos psicológicos, ya que están involucrados la satisfacción de necesidades, los roles y el comportamiento social.

Sin embargo, un siglo después, es Gabriel Tarde en el año 1881 el que acuña el término de “psicología económica”. En su obra, Tarde explicaba cómo las creencias, los deseos y la especulación interactuaban con el sistema económico (Wärneryd, 2008); asimismo, critica que los filósofos, economistas y teóricos sociales de la época concibieran al humano como egoísta y racional (Ajdukovic, Max, Perchot y Spiegelman, 2018).

Posteriormente, alrededor de 1950, George Katona introduce en el estudio económico un conjunto de variables psicológicas como actitudes y expectativas, y su respectivo impacto en el consumo o en el ahorro. También, plantea el “índice de sentimientos del consumidor”, el cual refleja el grado de pesimismo u optimismo que tienen las personas del porvenir económico; entre otros aportes considera el aprendizaje social y el impacto de la inflación en la vida de las personas (Wärneryd, 1982).

De manera casi simultánea, el economista y premio nobel Herbert Simon advertía que la postura de asumir el comportamiento y la toma de decisiones como estrictamente racionales era insostenible, basándose para ello en los estudios de la época, tanto de la psicología como de la economía (Simon, 1986). Esto posteriormente lo llevó a llamar la atención sobre los heurísticos, que son atajos cognitivos en la toma de decisiones que no necesariamente siguen a la racionalidad (Simon, 1992), marcando así una dirección sobre hacia dónde se debían orientar los estudios en economía y psicología; sin embargo, Simon no llegó a estudiar ni proponer una teoría al respecto (Gigerenzer, 2016).

Las últimas tres figuras contemporáneas en el área son, en primer lugar, los psicólogos Daniel Kahneman y Amos Tversky, quienes desde mediados de los años 1970 hasta 1990 estudiaron sistemáticamente y elaboraron una clasificación de los heurísticos, consolidando así una propuesta teórica para la toma de decisiones (Kahneman, Slovic y Tversky, 1982). La propuesta fue ampliamente aceptada por los economistas; Kahneman ganó el Premio Nobel de Economía en el 2002. Luego, el economista Richard Thaler, desde mediados de 1980, comienza a integrar los trabajos de Kahneman a principios y propuestas económicas, desarrollando el campo de la “economía conductual” (Thaler, 2016); ganó el Premio Nobel de Economía en el 2017.

Vale acotar que los aportes empíricos a la psicología económica, desde 1980 hasta la actualidad, se deben en gran parte a Paul Webley, Stephen Lea, Fred Van Raaij, Erich Kirchler, Adrian Furnham, Gerrit Antonides, Alan Lewis, Rob Ranyard y Tommy Gärling, entre otros. Se sugiere al lector interesado revisar las investigaciones de dichos autores, dado que sentaron una cantidad considerable de precedentes teóricos y empíricos en conducta económica general, ahorro, impuestos, deudas, psicología de la pobreza, entre otros.

PARADIGMAS, TEORÍAS Y MODELOS

Socialización financiera

La socialización financiera es una propuesta teórica cuyo supuesto de base es que los grupos establecen una serie de principios (valores, reglas, actitudes y roles) sobre cómo se debe pensar y comportarse económicamente (Gudmunson, Ray y Xiao, 2016); en otras palabras, las constantes interacciones entre las personas constituyen la socialización, y es en estas interacciones que emergen los principios que rigen la conducta y la cognición financiera.

Según lo expuesto por Gudmunson, Ray y Xiao (2016), la socialización financiera asume dos principios básicos; el primero es que existen contextos de desarrollo, que son periodos o eventos en los que se pueden modificar los principios, así como el comportamiento financiero, tales como las transiciones de vida (por ejemplo, hitos del desarrollo), los ciclos económicos (p. e., recesiones económicas) y el cambio en políticas públicas (p. e., disminución de impuestos para emprendimientos). El segundo principio es que los procesos de socialización ocurren a lo largo de la vida; esto señala que, si bien las investigaciones enfatizan el estudio de la infancia y la influencia de los padres, se debe considerar también la adultez, ya que en esta se dan cambios importantes en el comportamiento financiero, lo que conduce a incorporar el estudio de otros contextos o roles, como colegio/universidad, trabajo y parejas.

Consecuentemente, los autores proponen un modelo integrado que sintetiza el orden de las variables que se suelen utilizar en este tipo de investigaciones. Como se puede apreciar en la figura 1, las personas asumen o siguen roles para así establecer una forma de interacción o mecanismos específicos. La puesta en marcha de dichos mecanismos genera dos tipos de productos; el primero hace referencia a las cogniciones y habilidades (proximales), y estos generan, a su vez, otros resultados como la conducta y el bienestar financiero (distales) (Gudmunson *et al.*, 2016).



Figura 1. Modelo integrado de procesos de socialización financiera

Fuente: Gudmunson *et al.* (2016)

Aunque existe una propuesta de fecha anterior, pero que es más específica, denominada “modelo de socialización financiera familiar” de Gudmunson y Danes (2011). Como su nombre lo indica, el foco de este modelo enfatiza el papel de la familia, también segmenta grupos de variables y detalla las posibles relaciones entre dichos grupos (ver figura 2).

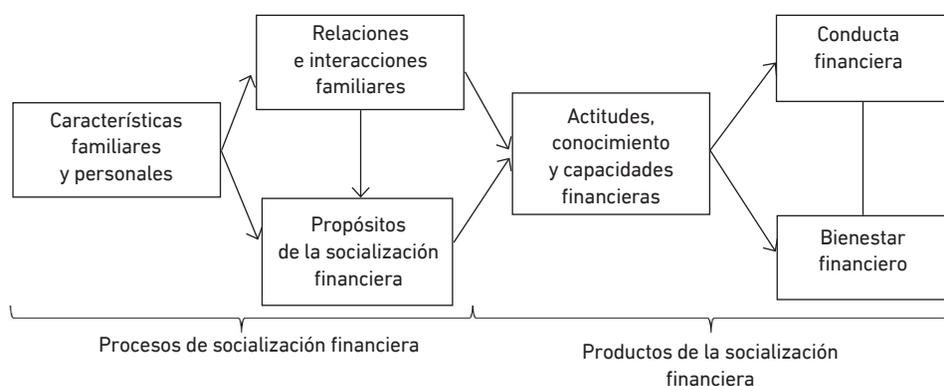


Figura 2. Modelo de socialización financiera familiar

Fuente: Gudmunson y Danes (2011)

Se puede apreciar que los *procesos de socialización financiera* se componen de las características familiares y personales, que incluyen variables sociodemográficas como ingreso, sexo y edad, las cuales inciden sobre las dinámicas familiares, y a su vez existe una influencia conjunta en los objetivos de la socialización. Estos procesos generan *productos de la socialización financiera*, a saber: cogniciones (actitudes/conocimiento) y capacidades, las cuales afectan al comportamiento, así como al bienestar financiero.

Vale acotar que el modelo integrado es mucho más amplio y general, ya que intenta resumir tanto los modelos como la forma recurrente de trabajo que se aplica en las investigaciones; por ende, los procesos de socialización financiera son análogos a los roles y mecanismos en el modelo integrado, aunque en este último se amplían los roles, ya que se incluyen pares y roles laborales. En el caso de los resultados, la semejanza es mucho más evidente: en el modelo integrado se clasifican en dos, mientras que en el modelo familiar se presentan tres tipos de resultados, aunque son perfectamente compatibles.

Paradigma del curso de vida

El paradigma del curso de vida afirma que “los cambios en las condiciones de vida definen los eventos típicos de la vida y crean demandas y circunstancias sociales, emocionales y físicas a las que una persona debe responder y adaptarse cambiando sus pensamientos y acciones” (Moschis, 2019, p. 37). Específicamente, se tienen tres componentes

secuenciados para estudiar los procesos y cambios que ocurren en el curso de vida (ver figura 3, cuadrado gris):

- **Eventos y cambios (T1):** son experiencias anticipadas o inesperadas en la vida de los sujetos, las cuales son consideradas novedosas.
- **Procesos adaptativos:** para enfrentar dichos eventos/cambios (T1) surgen procesos como (a) socialización, que consiste en cambio de roles debido a la interacción social; (b) estrés y afrontamiento, cómo la persona percibe y afronta el estrés ante el cambio/evento; y (c) cambios en el capital humano, cuáles conocimientos y habilidades implementa para adaptarse (desarrollo y declive).
- **Resultados (T2):** son nuevos eventos, cambios o patrones de pensamiento o comportamiento que ocurren luego de los procesos adaptativos.

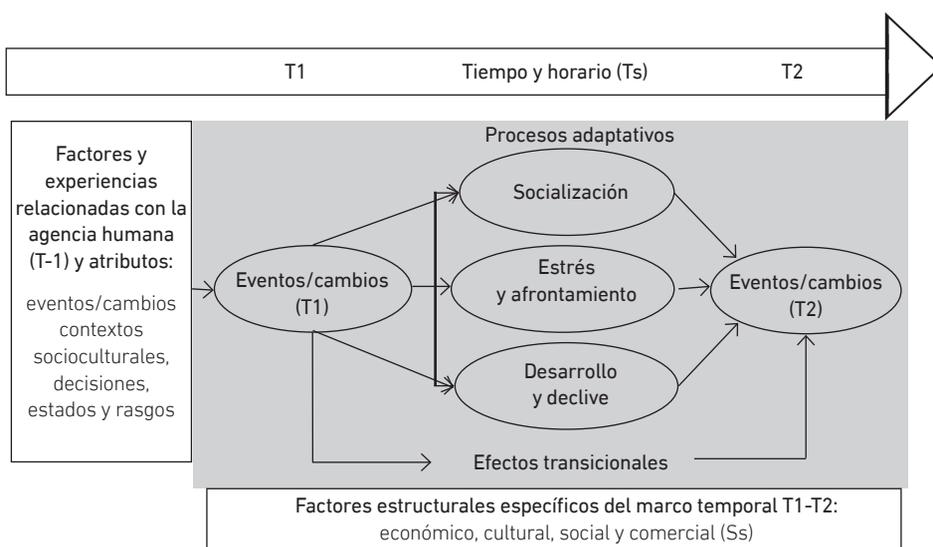


Figura 3. Modelo conceptual del curso de vida

Fuente: Moschis (2019)

Se incluyen también otros tres factores contextuales que inciden en los componentes anteriores:

- **Cronología de los acontecimientos de las experiencias (Ts):** hacen referencia al orden en el que se dan los sucesos y procesos.
- **Factores y experiencias relacionadas con la agencia humana (T-1) y atributos:** hacen referencia no solo a las experiencias de vida antecesoras del sujeto, sino también a características biológicas o sociales del sujeto *antes* de un ciclo de cambio.

- Factores estructurales (Ss): son las condiciones del entorno relevantes mientras ocurren los cambios o eventos, bien sean económicas, sociales, culturales y comerciales.

Por último, lo que se entiende como efectos transicionales es la interdependencia que puede existir entre un conjunto de eventos o cambios (T1) que condicionan futuros acontecimientos (T2).

Ahora bien, en una extensa revisión realizada por Moschis (2019) este propone que el paradigma de curso de vida es completamente compatible con el comportamiento de consumo. Al igual que la propuesta de socialización financiera, considera elementos propios de la psicología del desarrollo (hitos, roles y transiciones), así como elementos externos o previos, tales como la personalidad y las condiciones económicas personales/grupales (incluyéndose estos en T-1 o en Ss). Sin embargo, en este paradigma se incluyen variables como estrés/afrentamiento, y las relaciones de influencia entre las variables son diferentes.

Moschis y sus colegas han utilizado este paradigma para estudiar el comportamiento financiero, así como una serie de variables psicológicas relacionadas con la economía. De tal manera que el paradigma del curso de vida se ha usado en investigaciones sobre el ahorro de dinero y satisfacción financiera (Mathur y Kasper, 2019), planificación, ahorro y gastos en personas de la tercera edad (Moschis, Mathur y Sthienrapapayut, 2020), comportamientos financieros arriesgados, privación económica y satisfacción (Benmoyal-Bouzaglo, Moschis y Mathur, 2019), satisfacción financiera, ahorro y conocimiento financiero (Kasper, Mathur, Ong, Shannon y Yingwattanakul, 2019). Por ende, se puede considerar como una propuesta teórica en el área de psicología económica.

Teoría de los dos sistemas

Son un conjunto de conceptos y principios que rigen el pensamiento humano, basado en dos sistemas de procesamiento; el primero es rápido y automático, mientras que el segundo es lento y ordenado; en consecuencia, el primer sistema se guía por sesgos y heurísticos (atajos) con el que puede desembocar en errores lógicos de decisión (Kahneman, 2003; Thaler, 2016). El trabajo sobre los dos sistemas es extenso y detallar cada elemento escapa de los propósitos de esta revisión, por lo que se presentan algunos de los conceptos de dicho modelo que han sido más utilizados en psicología económica, estos son: la teoría de las perspectivas (o prospectos) y los heurísticos.

La teoría de las perspectivas propone que, al momento de tomar una decisión, las personas establecen un punto de referencia que permite evaluar un resultado como positivo (ganancias) o negativo (pérdidas). Seguidamente, la sensibilidad o percepción de las diferencias entre los valores esperados disminuye cuando a su vez disminuye la cantidad de dinero o valores. Por otra parte, si las pérdidas y las ganancias tienen un mismo valor

monetario, las primeras tendrán un mayor valor psicológico que las segundas; por ende, las pérdidas resultan más aversivas que las sensaciones positivas producidas por las ganancias (Kahneman, 2013).

Por otra parte, existen tres categorías de heurísticos; (a) representatividad, los juicios se emiten con base en la similaridad que tenga la situación con otra; de esta manera, cuando una situación A es muy parecida a una situación B, entonces A representa a B, y se evalúa o actúa en consecuencia; (b) anclaje y ajuste, al realizar cualquier evaluación se establece un valor de partida (ancla), los cambios o ajustes que se puedan hacer en el valor se encuentran permanentemente cercanos a dicho punto de partida; y (c) disponibilidad, las decisiones se toman en función de la información que es más fácilmente recordada y suele ser más frecuente o conocida para la persona (Kahneman *et al.*, 1982).

Los heurísticos y los principios de la teoría de los prospectos inciden en la vida económica; por ejemplo, cuando se adquiere un seguro de vida las personas se centran más en la pérdida que en el tamaño de la pérdida y que en su probabilidad real (Van Raaij, 2016); por otra parte, en el estudio de las deudas, la tendencia de algunas personas a realizar los pagos mínimos en las tarjetas de crédito se puede deber al heurístico de anclaje y ajuste (Keys y Wang, 2019).

Teoría de la acción planificada (TAP)

Esta postura propone que el comportamiento de las personas es predicho por la información disponible, así como por la evaluación de las consecuencias de su conducta, de tal manera que estas generan una intencionalidad, la cual permite determinar cómo la persona se comportará con respecto a un objeto (Ajzen, 2005).

Específicamente, esta teoría propone tres variables que afectan la intencionalidad: siendo la primera las actitudes, definidas como las evaluaciones positivas o negativas sobre la conducta específica a realizar. La segunda son las normas subjetivas, o la presión social percibida que tiene la persona en cuanto a que el grupo acepte o rechace la conducta. En tercer lugar, el control percibido, que es la autoeficacia o la capacidad percibida por la persona para ejecutar la conducta de forma satisfactoria (Ajzen, 2005).

A su vez las actitudes se ven influidas por las creencias sobre las conductas, estas últimas se entienden como la probabilidad subjetiva que tiene la persona al predecir un determinado resultado. De manera similar, las normas subjetivas se ven afectadas por las creencias normativas, o las referencias sociales que establecen lo que se espera de la conducta. Por último, sobre el control conductual percibido actúan las creencias sobre este, es decir, inciden sobre el control las ideas que abarcan si será fácil o difícil la ejecución de la conducta, así como los factores que se sospecha que pueden facilitarla o impedirarla (Ajzen, 2012; Ajzen, 2020).

Ahora, si bien la teoría de acción planificada no está exenta de críticas, se ha probado su efectividad en muchas áreas de la psicología: en el caso de la psicología económica se ha aplicado en estudios de inversión, hipotecarios, de ahorro y deudas (Xiao, 2008). También se ha utilizado para estudiar el uso de dinero virtual (Farida, Ardyan y Nuryakin, 2016) o la intención de cometer fraude en la declaración de estados financieros (Azmi, Yousoff e Ismail, 2020).

En una extensión interesante de la TAP, Xiao, Tang, Serido y Shim (2011) explicaron cómo los factores externos (conocimiento financiero y nivel socioeconómico de los padres) actuaban en las actitudes, las normas subjetivas y el control percibido de conductas de crédito. Lo novedoso de este abordaje es que ampliaron la teoría para intentar estudiar mayor cantidad de variables, lo que indica que no solo se debe restringir su uso a cuatro posibles variables.

Modelo psicoeconómico de Van Raaij

Es un modelo cíclico que propone una serie de factores económicos y psicológicos que interactúan para generar decisiones o comportamientos económicos. Para Van Raaij (1981) se compone de cuatro variables principales y otras cuatro relacionadas (ver figura 4), siendo las variables principales:

- **Ambiente económico (E):** son las condiciones objetivas económicas que rodean a la persona, por ejemplo, el estado del mercado y las fuentes de empleo disponibles.
- **Ambiente percibido (EP):** hace referencia a cómo las personas generan expectativas, actitudes y percepciones sobre el ambiente económico (E), siendo esta una interpretación subjetiva del entorno. Esto implica que la persona evalúe y pueda esperar (o no) oportunidades de empleo e inversión, y también que desarrolle actitudes hacia ciertas conductas, generando una intencionalidad.
- **Conducta económica (B):** es la conducta del sujeto que implica decisiones económicas basándose en las percepciones del ambiente (EP), B es determinante y consecuencia de las decisiones económicas (implican el uso del dinero y las elecciones). Si las personas ejecutan algunas acciones económicas pueden alterar el medio (E); por ejemplo, si las personas no invierten, pueden afectar la bolsa.
- **Bienestar subjetivo (SW):** se refiere a la comparación de lo que se esperaba y el resultado obtenido, siendo el grado de satisfacción que tiene la persona luego de realizar la conducta (B). Influye en el ambiente (E), ya que el grado de bienestar conduce a que el sujeto tome medidas para cambiar o mantener el entorno.

Además, existen relaciones recíprocas entre los factores antes mencionados:

- Ambiente general (Ge): se entiende como las condiciones macroeconómicas, tales como inflación, recesión, etcétera, y se asocian con el E.
- Factor personal (P): son los atributos sociodemográficos, como edad y sexo, así como atributos personales, como valores y personalidad. Se relacionan con el EP.
- Factor situacional (S): es una serie de eventos esperados o no por el sujeto, como desempleo o nacimiento de un hijo. Los cuales pueden afectar o verse afectados por B.
- Descontento social (DS): hace referencia al estado de descontento o desconfianza social, lo que hace que incida o se vea afectada por el WS.

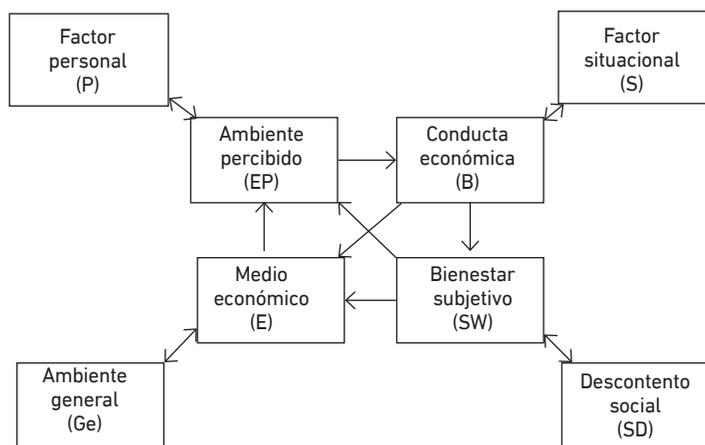


Figura 4. Modelo de relaciones económicas-psicológicas

Fuente: Van Raaij (1981)

Miscelánea de otras teorías

Existen otras teorías que pueden ser aplicadas en el área de la psicología económica; en el presente texto solo se ha presentado un grupo de aquellas que son propias del área de la psicología, bien porque tienen su génesis en el área o porque son teorías que han sido adaptadas al área y cuentan con evidencia empírica. Otras teorías que se han propuesto han sido el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Otto y Serido, 2018) al estudiar la socialización financiera, así como el modelo transteórico de Cambio (Xiao, 2008) para generar intervenciones en situaciones financieras adversas; sin embargo, en ambos casos se requiere de una mayor cantidad de estudios.

Asimismo, por motivos de extensión se han excluido diferentes modelos en la toma de decisiones, como el modelo RAWFS de Lipshitz y Strauss, el modelo de decisiones de compra de Kirchler o el modelo de consumo de crédito de Kamleitner y Kirchler, los cuales pueden ser examinados en Kirchler y Hoelzl (2017). No se han incluido teorías propias de la economía, como las provenientes de las teorías del juego o la teoría de “ciclos de vida” de Franco Modigliani; sin embargo, se puede encontrar un panorama sobre las aplicaciones de esta teoría en Xiao, Ford y Kim (2011). Tampoco se incluyeron propuestas neurológicas en la toma de decisiones financieras, aunque Glimcher y Fehr (2013) revisan a detalle este tipo de propuestas. Consecuentemente, se recomienda al investigador interesado en el área profundizar en ellas a través de las obras citadas.

ALGUNAS ÁREAS DE RELACIÓN

Una de las áreas que se suelen asociar y que incluso se usan como sinónimo de la psicología económica (*economic psychology*) es la “economía conductual” o “economía del comportamiento” (*behavioral economics*), esta última se define como “la combinación de la psicología y la economía que investiga lo que sucede en los mercados en que los agentes presentan limitaciones y complicaciones humanas” (Mullainathan y Thaler, 2015, p. 437). Ante su similitud se debe señalar cómo es que difieren ambas.

Ranyard y De Mello-Ferreira (2017) precisan cuatro diferencias fundamentales entre ambas. La primera es que la economía conductual se encuentra dominada por el trabajo teórico de Kahneman y Tversky, mientras que la psicología económica tiene un repertorio teórico mucho más amplio. En segundo lugar, la economía conductual se centra en datos objetivos, mientras que en la psicología económica se encuentran datos objetivos y de autoinformes, así como de escenarios hipotéticos. En tercer lugar, en la economía conductual no se puede engañar a los participantes en una investigación, mientras que en la psicología económica sí (siguiendo el código ético). Por último, la economía conductual asume una posición política, la cual es paternalismo libertario.

En su revisión de estos términos, Yáber (2020) acota que mientras la psicología económica se basa en la relación recíproca de ambas disciplinas, en la economía del comportamiento se busca aplicar los conceptos de psicología a la economía. También aclara que en el análisis conductual económico se aplican conceptos de la economía a la psicología. Un último punto sobre la confusión de términos en español, es que el libro de Thaler, *The Making of Behavioral Economics Misbehaving*, fue erróneamente traducido al español como *Todo lo que he aprendido con la psicología económica*.

En otro orden de ideas, el *marketing* se ve beneficiado por la psicología económica, dado que esta última aporta modelos teóricos e investigaciones que facilitan las actividades de *marketing* que realizan las empresas o agentes; específicamente al comprender

el comportamiento, sus consecuentes y sus antecedentes se mejoran las estrategias de *marketing* (Takemura, 2019). Por su parte, Quintanilla y Bonavía (2005) afirman que las situaciones donde el *marketing* busque estudiar las conductas económicas se pueden entender como un área de la psicología económica.

Por otra parte, un segmento que se puede beneficiar mucho de la psicología económica es el diseño e implementación de políticas públicas. Los gobiernos esperan que sus ciudadanos tengan elevados niveles de bienestar; por ende, el estudio del bienestar subjetivo (medido de múltiples formas), en conjunto con indicadores económicos tradicionales, puede contribuir de forma significativa al momento de orientar las políticas públicas (Adler y Seligman, 2016), incluso al considerar el bienestar mismo como objeto de política (Dolan y White, 2007).

Tal y como ilustraban las teorías y modelos antes expuestos, así como una serie de investigaciones en el área de psicología económica, se puede orientar el estudio del bienestar subjetivo a su relación con variables económicas y psicológicas, incluso el bienestar subjetivo se puede especificar como bienestar subjetivo *financiero* (Brüggen, Hogreve, Holmlund, Kabadayi y Löfgren, 2017). Consecuentemente, el bienestar de las personas puede conducir a cambios económicos o sociales importantes (Van Raaij, 1981).

Del mismo modo, en los últimos años se ha popularizado la alfabetización financiera o conocimiento sobre finanzas, y, en conjunto, también gozan de popularidad los programas de educación financiera, cuyo fin es que las personas se desenvuelvan mejor económicamente. Sin embargo, estos parecen ser inefectivos (Fernandes, Lynch y Netemeyer, 2014). Las posibles implicaciones sobre la alfabetización financiera escapan del propósito del presente texto; lo que se busca señalar es que la psicología económica tiene gran potencial para poder estudiar y mejorar las políticas referidas a la alfabetización, dado que esta variable es propia del área, como se vio en el apartado de teorías, así como en una cantidad considerable de investigaciones que lo refleja.

COMENTARIOS FINALES Y RECOMENDACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN

- Más que un enfoque integrado, la psicología económica presenta una gran cantidad de teorías, métodos y aplicaciones, siendo un área altamente heterogénea (Lea, 2015; Quintanilla y Bonavía, 2005). Asimismo, se debe reconocer que el presente texto tiene dos limitaciones: una visión desde la psicología, por lo que no se exploran algunas teorías/métodos de la economía, y se presenta un número reducido de teorías.
- La psicología económica en los últimos años ha ganado fuerza como enfoque interdisciplinar, dada la imposibilidad de los economistas de sostener que los comportamientos son completamente racionales. Esto ha llevado al desarrollo

de la economía conductual y experimental, y, por ende, que la psicología económica haya ampliado su rango de influencia (Lea, 2015).

- Las propuestas de teorías e investigaciones dentro de la psicología económica deben considerar tanto el aspecto individual como el grupal, ya sea de familiares o de pares (Webley, Burgoyne, Lea y Young, 2001). Vale recordar que también deberían incluir aspectos biológicos o neurocientíficos progresivamente.
- El paradigma de curso de vida y el modelo psicoeconómico propuesto por Van Raaij son propuestas teóricas que asumen explícitamente un ciclo en las influencias de las variables consideradas, mientras que la teoría de dos sistemas, la teoría de acción planificada y la propuesta de socialización financiera no.
- Se requiere aumentar la cantidad de comprobaciones parciales o totales de las teorías o modelos existentes, esto llevará a mayor aceptación por parte de economistas (Webley *et al.*, 2001); igualmente, para plantear nuevas teorías o modelos se requiere tener relaciones comprobadas sistemáticamente en la evidencia empírica.
- En su carácter científico, se requiere desarrollar instrumentos adecuados psicométricamente para el área (LeBaron y Kelley, 2020). Si bien puede ser tentador o fácil utilizar mediciones *ad hoc*, las mediciones requieren de pruebas válidas y confiables.
- Si bien buena parte de las muestras de las investigaciones toman estudiantes universitarios, se debe tener en cuenta que no siempre se pueden generalizar, por lo que se requiere investigación con otras edades, como niños, adolescentes, adultos y tercera edad (LeBaron y Kelley, 2020; Webley *et al.*, 2001).
- Algunas revisiones en revistas especializadas muestran que hay escasa investigación cualitativa (Kelley, LeBaron y Hill, 2020); por otra parte, son también necesarias la formación y el manejo en procedimientos estadísticos adecuados, así como los estudios de replicación (Alós-Ferrer y Yechiam, 2020).
- Ante las crisis económicas se requiere de un abordaje interdisciplinar entre la psicología y economía para comprender sus causas y consecuencias, así como para poder tomar medidas de recuperación (Greenglass *et al.*, 2014), en especial luego de la pandemia por el COVID-19 (LeBaron y Kelley, 2020).

REFERENCIAS

- Adler, A., y Seligman, M. E. (2016). Using Wellbeing for Public Policy: Theory, Measurement and Recommendations. *International Journal of Wellbeing*, 6(1), 1-35. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i1.429>

- Ajdukovic, I., Max, S., Perchot, R., y Spiegelman, E. (2018). The Economic Psychology of Gabriel Tarde: Something New for Behavioral Economics? *Journal of Behavioral Economics for Policy*, 2(1), 5-11. http://citec.repec.org/rss/behjbepv1v_2_y_2018_i_1_p_5-11.xml
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior*. Open University Press.
- Ajzen, I. (2012). The Theory of Planned Behavior. En P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski, y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (vol. 1, pp. 438-459). Sage.
- Ajzen, I. (2020). The Theory of Planned Behavior: Frequently Asked Questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314-324. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Alós-Ferrer, C. y Yechiam, E. (2020). At the Eve of the 40th Anniversary of the Journal of Economic Psychology: Standards, Practices, and Challenges. *Journal of Economic Psychology*, 80, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2020.102309>
- American Economic Society (2021). *What is Economics? Understanding the Discipline*. <https://www.aeaweb.org/resources/students/what-is-economics>
- American Psychology Association (2021). *Psychology*. <https://dictionary.apa.org/psychology>
- Antonides, G. (1996). *Psychology in Economics and Business: An Introduction to Economic Psychology*. Dordrecht: Springer <https://doi.org/10.1007/978-94-015-7901-8>
- Azmi, N., Yusoff, N. M., e Ismail, R. F. (2020). Behavioral Intention Towards Financial Statement Fraud: Application of Theory Planned Behavior. *Journal of Critical Reviews*, 7(18), 924-934. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.18.127>
- Benmoyal-Bouzaglo, S., Moschis, G. P., y Mathur, A. (2019). Reckless Financial Behaviors: An Exploratory Life Course Study of French and American Consumers. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 29(4), 440-456. <https://doi.org/10.1080/21639159.2019.1613912>
- Brüggen, E. C., Högrevé, J., Holmlund, M., Kabadayi, S., y Löfgren, M. (2017). Financial Well-Being: A Conceptualization and Research Agenda. *Journal of Business Research*, 79, 228-23. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.03.013>
- Dolan, P., y White, M. P. (2007). How Can Measures of Subjective Well-Being be Used to Inform Public Policy? *Perspectives on Psychological Science*, 2(1), 71-85. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00030.x>
- Farida, N., Ardyan, E., y Nuryakin, N. (2016). Gender Differences in Interest in Using Electronic Money: An Application of Theory Planned Behavior. *International*

Review of Management and Marketing, 6(4), 898-903. <http://www.econjournals.com/index.php/irmm/article/view/3097>

- Fernandes, D., Lynch, J. G., y Netemeyer, R. G. (2014). Financial Literacy, Financial Education, and Downstream Financial Behaviors. *Management Science*, 60(8), 1861-1883. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1849>
- Gigerenzer, G. (2016). Towards a Rational Theory of Heuristics. En R. Frantz y L. Marsh (Eds.), *Minds, Models and Milieux: Commemorating the Centennial of the Birth of Herbert Simon*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137442505>
- Glimcher, P. W., y Fehr, E. (2013). *Neuroeconomics: Decision Making and the Brain*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2011-0-05512-6>
- Greenglass, E., Antonides, G., Christandl, F., Foster, G., Katter, J. K., Kaufman, B. E., y Lea, S. E. (2014). The Financial Crisis and its Effects: Perspectives From Economics and Psychology. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 50, 10-12. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2014.01.004>
- Gudmunson, C. G., y Danes, S. M. (2011). Family Financial Socialization: Theory and Critical Review. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(4), 644-667. <https://doi.org/10.1007/s10834-011-9275-y>
- Gudmunson, C. G., Ray, S. K., y Xiao, J. J. (2016). Financial Socialization. En J. J. Xiao (Ed.), *Handbook of Consumer Finance Research* (pp. 61-72). https://doi.org/10.1007/978-3-319-28887-1_5
- Handgraaf, M. J., y Van Raaij, W. F. (2005). Fear and Loathing no More: The Emergence of Collaboration Between Economists and Psychologists. *Journal of Economic Psychology*, 26(3), 387-391. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2004.12.003>
- Hilton, D. (2017). Theory and Methods in Economic Psychology. En A. Lewis (Ed.), *The Psychology of Economic Behaviour* (pp. 9-41). <https://doi.org/10.1017/9781316676349.002>
- Kahneman, D. (2003). A Perspective on Judgment and Choice. Mapping Bounded Rationality. *American Psychologist*, 58(9), 697-720. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.9.697>
- Kahneman, D. (2013). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- Kahneman, D., Slovic, P., y Tversky, A. (1982). *Jugment Under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge University Press.
- Kasper, H., Mathur, A., Ong, F. S., Shannon, R., y Yingwattanakul, P. (2019). Contextual Influences on Financial Preparedness of Middle-Aged Workers: A Four-Country

- Comparative Life Course Study. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 29(4), 423-439. <https://doi.org/10.1080/21639159.2019.1613909>
- Kelley, H. H., LeBaron, A. B., y Hill, E. J. (2020). Family Matters: Decade Review from Journal of Family and Economic Issues. *Journal of Family and Economic Issues*. <https://doi.org/10.1007/s10834-020-09706-8>
- Keys, B. J., y Wang, J. (2019). Minimum Payments and Debt Paydown in Consumer Credit Cards. *Journal of Financial Economics*, 131(3), 528-548. <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2018.09.009>
- Kirchler, E., y Hoelzl, E. (2017). *Economic Psychology: An Introduction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139629065>
- Lea, S. E. G., Webley, P., y Young, B. M. (1992). Economic Psychology: A New Sense of Direction. En S. E. G. Lea, P. Webley y B. M. Young. (Eds.), *New Directions in Economic Psychology Theory, Experiment and Application* (pp. 1-12). Edward Elgar.
- Lea, S. E. G. (2015). Decision and Choice: Economic Psychology. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 886-891). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.43029-1>
- LeBaron, A. B., y Kelley, H. H. (2020). Financial Socialization: A Decade in Review. *Journal of Family and Economic Issues*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10834-020-09736-2>
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., y Namy, L. (2017). *Psychology: From Inquiry to Understanding*. Pearson.
- Mathur, A., y Kasper, H. (2019). Application of the Life Course Paradigm to the Study of Financial Solvency and Financial Satisfaction in Later Life: A Comparative Study of American and Dutch Elderly Consumers. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 29(4), 409-422. <https://doi.org/10.1080/21639159.2019.1613903>
- McFarland, D. (2016). *The Biological Bases of Economic Behaviour*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-56806-9>
- Moschis, G. P. (2019). *Consumer Behavior Over the Life Course: Research Frontiers and New Directions*. Springer.
- Moschis, G. P., Mathur, A., y Sthienrapapayut, T. (2020). Gerontographics and Consumer Behavior in Later Life: Insights from the Life Course Paradigm. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 30(1), 18-33. <https://doi.org/10.1080/21639159.2019.1613908>
- Mullainathan S., y Thaler, R. H. (2015). Behavioral Economics. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 437-442). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.71007-5>

- Otto, A., y Serido, J. (2018). Economic Socialization: Childhood, Adolescence, and Early Adulthood. En R. Ranyard (Ed.), *Economic Psychology* (pp. 321-336). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118926352.ch20>
- Peña-Torrey, G., y Cañoto, Y. (2017). La psicología: noción e historia. En G. Peña-Torrey y Cañoto, Y. (Eds.), *Una introducción a la psicología* (pp. 3-25). Publicaciones UCAB.
- Quintanilla, I., y Bonavía, T. (2005). *Psicología y economía*. Universidad de Valencia.
- Ranyard, R., y De Mello-Ferreira, V. R. (2017). Introduction to Economic Psychology: The Science of Economic Mental Life and Behaviour. En R. Ranyard (Ed.), *Economic Psychology* (pp. 3-18). Wiley-Blackwell.
- Schwartz, S. J., Lilienfeld, S. O., Meca, A., y Sauvigné, K. C. (2016). The Role of Neuroscience Within Psychology: A Call for Inclusiveness Over Exclusiveness. *American Psychologist*, 71(1), 52-70. <https://doi.org/10.1037/a0039678>
- Simon, H. A. (1986). Rationality in Psychology and Economics. *The Journal of Business*, 59(4), 209-224. www.jstor.org/stable/2352757
- Simon, H. A. (1992). What is an "Explanation" of Behavior? *Psychological Science*, 3(3), 150-161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1992.tb00017.x>
- Smith, A. (1776/1996). *La riqueza de las naciones*. Alianza Editorial.
- Takemura, K. (2019). *Foundations of Economic Psychology*. Springer <https://doi.org/10.1007/978-981-13-9049-4>
- Thaler, R. H. (2016). *Todo lo que he aprendido con la psicología económica: el encuentro entre la economía y la psicología, y sus implicaciones para los individuos*. Deusto.
- Van Raaij, W. F. (1981). Economic Psychology. *Journal of Economic psychology*, 1(1), 1-24. [https://doi.org/10.1016/0167-4870\(81\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0167-4870(81)90002-7)
- Van Raaij, W. F. (1999). Economic Psychology Between Psychology and Economics: An Introduction. *Applied Psychology*, 48(3), 263-272. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00001.x>
- Van Raaij, W. F. (2016). *Understanding Consumer Financial Behavior: Money Management in an Age of Financial Illiteracy*. <https://doi.org/10.1057/9781137544254>
- Wärneryd, K. E. (1982). The Life and Work of George Katona. *Journal of Economic Psychology* 2(1), 1-31. [https://doi.org/10.1016/0167-4870\(82\)90008-3](https://doi.org/10.1016/0167-4870(82)90008-3)
- Wärneryd, K. E. (2008). The Psychological Underpinnings of Economics: Economic Psychology According to Gabriel Tarde. *The Journal of Socio-Economics*, 37(5), 1685-1702. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2007.10.001>

- Webley, P., y Lea, S. E. (1993). Towards a More Realistic Psychology of Economic Socialization. *Journal of Economic Psychology*, 14(3), 461-472. [https://doi.org/10.1016/0167-4870\(93\)90027-1](https://doi.org/10.1016/0167-4870(93)90027-1)
- Webley, P., Burgoyne, C. B., Lea, S. E. G., y Young, B. M. (2001). *The Economic Psychology of Everyday Life*. Psychology Press.
- Xiao, J. J. (2008). Applying Behavior Theories to Financial Behavior. En J. J. Xiao (Ed.), *Handbook of Consumer Finance Research* (pp. 69-81). <https://doi.org/10.1007/978-0-387-75734-6>
- Xiao, J. J., Ford, M. W., y Kim, J. (2011). Consumer Financial Behavior: An Interdisciplinary Review of Selected Theories and Research. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 39(4), 399-414. <https://doi.org/10.1111/j.1552-3934.2011.02078.x>
- Xiao, J. J., Tang, C., Serido, J., y Shim, S. (2011). Antecedents and Consequences of Risky Credit Behavior Among College Students: Application and Extension of the Theory of Planned Behavior. *Journal of Public Policy y Marketing*, 30(2), 239-245. <https://doi.org/10.1509/jppm.30.2.239>
- Yáber, G. (2020). Economía conductual. En F. Spiritto (Ed.), *Economía. Temas fundamentales*. ABediciones.

RESEÑAS / BOOK REVIEWS

Persona, 24 (1), junio del 2021

Universidad de Lima

Facultad de Psicología

Ord, T. (2020).

The Precipice. Existential Risk and the Future of Humanity

Hachette Books, 480 pp.

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(1\).5316](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(1).5316)

El Antropoceno es la etapa geológica que se caracteriza por el impacto significativo que la actividad humana tiene sobre los ecosistemas de la Tierra. El precipicio, propuesto por el filósofo de Oxford, Toby Ord, es una etapa de la historia humana en la cual el *Homo sapiens* ha alcanzado el poder suficiente para su autodestrucción. Esta etapa, señala, habría empezado con la primera prueba de un arma nuclear, en julio de 1945. El trabajo de Ord es una exposición profunda, comprometida y fundamentada de los principales riesgos existenciales que amenazan la supervivencia del ser humano y las posibles medidas preventivas. En el presente texto se mencionarán algunos aspectos relevantes para establecer un llamado a la acción por parte de la comunidad psicológica, como consecuencia de un análisis de la obra de Ord.

Un riesgo existencial implica tanto la extinción, así como otras formas de permanente destrucción del potencial humano, como la incapacidad de recuperarse de un colapso social. En el libro se categorizan los riesgos en naturales (e. g. impacto de asteroides) y antropogénicos (e. g. bombas nucleares), al mismo tiempo que se especula con el mayor fundamento posible sobre sendas probabilidades de ocurrencia. Las descripciones realizadas distan de ser símiles de las ficciones sensacionalistas, pues es constante el llamado a la cautela y evaluación crítica de los datos disponibles.

La primera parte del libro está compuesta por capítulos que explican cómo se llegó a la situación actual, el desarrollo del concepto de riesgo existencial, así como las dificultades que se tienen (e. g. sesgos psicológicos) para valorar en justa medida este incipiente campo de estudio que vela por el futuro de la especie. La segunda parte

aborda los riesgos en sí, bajo las categorías antes mencionadas y una tercera que intenta anticiparse a futuros problemas a raíz de las tecnologías en actual desarrollo. La tercera y última parte del libro ahonda en la metodología y desarrollo del estudio científico de los riesgos existenciales, así como las acciones institucionales, sociales e individuales que se pueden realizar para sumarse en la urgente y noble empresa de proteger a la humanidad, como señala el autor.

Ord remarca la proeza humana a lo largo de su historia para haber alcanzado el poder tecnológico que hoy goza. Así también, señala logros en la resolución de problemas sociales. Indicadores como la reducción de la pobreza extrema, mortalidad infantil, aumento de la literacidad y esperanza de vida son ejemplos de avances importantes en los últimos doscientos años. Otro avance es la lucha por los derechos de poblaciones minoritarias y la reducción de brechas que generan desigualdad en las oportunidades. Estos ejemplos permiten al autor reconocer un progreso moral en la humanidad. Podría decirse que la sabiduría humana se ha incrementado desde su nacimiento. Sin embargo, la velocidad a la que crece el poder tecnológico y su potencial destructivo es muy distinta a la de la sabiduría individual y colectiva para evitar dañarse a sí misma.

Se acaba de proponer que la sabiduría se ha incrementado desde el nacimiento de la humanidad. Como ejercicio imaginativo, ¿cuántos años tiene el *Homo sapiens* si se desea equipararlo con la esperanza de vida de una persona actual? En el texto se puede encontrar una respuesta. Partiendo de los registros fósiles se puede establecer que las especies mamíferas viven aproximadamente un millón de años antes de extinguirse (el *Homo erectus* vivió un millón setecientos mil años, el *Homo heidelbergensis*, cuatrocientos mil años). Una persona actual tiene una esperanza de vida de aproximadamente ochenta años. El *Homo Sapiens* nació aproximadamente hace doscientos mil años. Haciendo los cálculos, la humanidad tiene actualmente dieciséis años.

Continuando con el ejercicio imaginativo y aceptando los supuestos bajo los cuales se contempla una humanidad en su adolescencia, ¿qué reflexiones puede tener la psicología al respecto? Estamos frente a una adolescencia brillante en sus logros a tan corta edad, pero con una importante dificultad para controlar los impulsos, siendo capaz de poner en riesgo el ecosistema mundial. A continuación, una breve anécdota histórica.

Durante la crisis de los misiles, en un submarino soviético, se libró una discusión acalorada en medio de circunstancias altamente hostiles y de incertidumbre. Aquel submarino soviético estuvo a instantes de atacar a Estados Unidos con una bomba nuclear como la de Hiroshima, de no ser por la sensatez de Vasily Arkhipov. Fue él quien logró controlar los impulsos del grupo encargado de detonar la bomba. "El hombre que salvó al mundo de la tercera guerra mundial". Los detalles se pueden encontrar fácilmente en internet. La anécdota busca ilustrar la vital importancia que tiene la autorregulación de

los impulsos para la toma de decisiones, sobre todo, cuando se tiene un enorme poder. Ese poder, en continuo crecimiento, es el que hoy la humanidad lo tiene cada vez más cerca.

Entonces, ¿qué propuestas puede realizar la psicología para educar a la humanidad en materia de control de impulsos? ¿Cómo potenciar el cultivo de la sabiduría? Allí es donde la psicología cognitiva, por ejemplo, podría pronunciarse. Escenarios como el de la crisis de los misiles pueden repetirse, pero esta vez con armas distintas y con actores de perfiles variados.

Se mencionó un poder creciente y cercano. La alusión es a la tecnología que la cuarta revolución industrial está ofreciendo. Hoy se puede acceder desde cualquier computadora a las bases de datos microbiológicos y experimentar. Los tutoriales para el *biohacking* están a unos clics de distancia. Por otro lado, los avances en el diseño de una inteligencia artificial general (IAG) conllevan un riesgo existencial indicado por Toby Ord: el desalineamiento entre los objetivos/valores humanos y aquellos que pueda generar una IAG (*value alignment problem*). Esto no solo implica un desafío técnico, sino un debate para esclarecer la naturaleza y futuro de los valores humanos. Allí, la psicología de la moral tiene una silla importante en la mesa.

Es posible que, ante tanta amenaza, se piense en la necesidad de una regulación excesiva; sin embargo, como advierte Ord, esas acciones y otras que detalla podrían ser contraproducentes para el progreso humano. Lo que se intenta enfatizar en este análisis de la obra es la urgencia por el desarrollo de la sabiduría. Este es un campo ya explorado por la psicología, pero esta vez tiene una premura y una oportunidad de poder presentar avances más sobresalientes y de aplicación masiva. Las tecnologías actuales y venideras ofrecen una verdadera oportunidad para utilizarlas con creatividad en dicho propósito.

En conclusión, la reciente obra de Toby Ord nos recuerda que la etapa histórica actual se levanta sobre los hombros de generaciones que hicieron posible observar hoy en día y desde cierta altura nuestro pasado y posible futuro. De igual manera, su libro nos señala que la altura lograda ha creado un precipicio sobre el cual camina el *Homo sapiens*. La adolescente humanidad debe acelerar el cultivo de su sabiduría, y la psicología debe presentar propuestas innovadoras, porque la existencia misma de la especie depende de ello.

Fabrizio López de Pomar

DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS E INSTRUCCIONES PARA LAS COLABORACIONES

Persona, 24 (1), junio del 2021

Universidad de Lima

Facultad de Psicología

DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

Persona es la revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima, de frecuencia semestral. Su objetivo es dar a conocer contribuciones, tanto del país como del extranjero, que constituyan un aporte significativo al conocimiento y a la comprensión de los problemas teóricos de la ciencia psicológica, así como también al de los fenómenos psicosociales.

Persona no se adhiere ni representa a ninguna teoría psicológica en particular, sino que acepta para su revisión aquellos manuscritos que se caractericen por la indagación teórica rigurosa, el cuestionamiento sistemático de supuestos y planteamientos de la psicología, y, en el caso de estudios empíricos, la relevancia del tema tratado, la rigurosidad metodológica y la discusión crítica de los resultados.

Todos los manuscritos remitidos a *Persona* deben ser inéditos y enviados a través del portal. Una vez recibidos, serán sometidos a un proceso de arbitraje, usual en las publicaciones académicas.

INSTRUCCIONES PARA LAS COLABORACIONES

Persona recibe manuscritos para su evaluación y publicación en forma de artículos, según las pautas del Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (APA), en su séptima edición. Las secciones básicas que se debe incluir son:

- **Carátula:** incluye el título del trabajo (en castellano e inglés), nombre y apellido del autor(es), código ORCID, afiliación institucional y correo electrónico de contacto.
- **Resumen y abstract:** síntesis breve y comprehensiva del contenido del artículo (máximo 250 palabras), en castellano e inglés. Se incluyen tres (3) a (5) palabras clave (en castellano y en inglés).

- **Cuerpo del artículo:** organizado en subsecciones de acuerdo con el tipo de artículo.
 - **Referencias:** listado de todos los trabajos citados en el cuerpo del artículo, ordenados alfabéticamente, con sangría francesa, de acuerdo con las pautas para el manejo de citas y referencias del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA, séptima edición).
1. **Estudios cuantitativos.** Reporte de investigación original empírica cuantitativa, con diferentes tipos de diseños (experimental y no experimental). Incluye las siguientes secciones que reflejan las fases del proceso de investigación, de acuerdo con los estándares para el reporte de estudios cuantitativos de la APA:
 - **Introducción:** se establece el objetivo del estudio, la revisión de literatura y la formulación de la hipótesis de investigación.
 - **Método:** descripción de diseño de investigación, participantes (características sociodemográficas, procedimiento de muestreo, fundamentación del tamaño de la muestra), materiales (descripción de los instrumentos empleados para la recolección de datos y las evidencias de validez y confiabilidad para su uso siguiendo los estándares de la AERA, APA y NCME, 2014), así como el procedimiento de recolección de datos, detallando los aspectos éticos considerados para el tratamiento de participantes en la investigación psicológica.
 - **Resultados:** se reporta y fundamenta la estrategia de análisis empleada y se describen los resultados obtenidos de forma descriptiva y en tablas o figuras. Se reportan también los datos estadísticos descriptivos básicos y los resultados del análisis inferencial (prueba de hipótesis). Se sugiere incluir, además del nivel de significancia estadística (valor p), índices del tamaño del efecto y la potencia estadística lograda.
 - **Discusión:** síntesis del objetivo, hipótesis y principales resultados del estudio, incluyendo la evaluación e interpretación de los hallazgos, así como las limitaciones e implicancias de los resultados obtenidos.
 2. **Estudios cualitativos y mixtos.** Reporte de estudios originales empíricos cualitativos, estudios de caso o mixtos. Incluye las mismas secciones que los estudios cuantitativos, adaptadas a las características propias del enfoque de investigación, de acuerdo con los estándares para el reporte de investigación de la APA.
 3. **Revisión de literatura.** Se proporciona una síntesis y evaluación narrativa de hallazgos o teorías con base en la literatura científica. En los artículos de revisión de literatura el autor:

- delimita el problema,
 - resume e integra resultados de investigaciones previas (cuantitativas, cualitativas o mixtas) para informar al lector acerca del estado actual de conocimiento en el área,
 - identifica relaciones, contradicciones o inconsistencias en la literatura y
 - proporciona sugerencias para futuras investigaciones.
4. **Metaanálisis.** Se refiere a un conjunto de técnicas en las que los investigadores utilizan los hallazgos de un grupo de estudios relacionados para extraer conclusiones generales (síntesis). No se emplean datos de participantes, sino que se analizan los resultados a nivel de estudios. Dado que el estudio es la unidad empleada en el metaanálisis, los estudios incluidos aparecen en la lista de referencias con un indicador (un asterisco en el estilo APA) que los distingue de otras referencias utilizadas.
- **Metaanálisis cuantitativos:** se emplea una técnica en la que los tamaños de efecto reportados en los estudios son el *input* para el metaanálisis. También se emplea para determinar factores relacionados con la magnitud de los resultados en estudios cuantitativos, tales como el diseño, factores demográficos, etcétera. El reporte de artículos de metaanálisis es la estructura básica de los estudios cuantitativos y contiene las siguientes secciones: introducción, método, resultados y discusión.
 - **Metaanálisis cualitativos:** existe una variedad de aproximaciones incluyendo metasíntesis, metaetnografía, metamétodo y síntesis crítica interpretativa. Se emplean estrategias de los análisis cualitativos primarios para sintetizar hallazgos en los estudios. Son empleados para resaltar tendencias metodológicas, identificar hallazgos comunes y brechas, desarrollar una nueva comprensión y proponer direcciones futuras para un área de investigación. La estructura es similar al reporte cualitativo.
5. **Artículos teóricos.** Ensayos que tienen como objetivo revisar la literatura científica existente y promover su avance. En un artículo teórico el autor rastrea el desarrollo de una teoría para expandirla y refinar sus constructos, presentar una nueva teoría o analizar una existente para señalar sus ventajas o limitaciones frente a otras propuestas.
6. **Artículos metodológicos.** Presentan nuevos métodos de investigación, modificación a los métodos existentes o discusión de técnicas de análisis de datos cuantitativos o cualitativos. Se usan datos empíricos (cuantitativos, cualitativos o mixtos) para ilustrar la propuesta metodológica. En algunos casos se

emplean simulaciones para demostrar cómo funcionan las técnicas bajo diferentes condiciones.

Tablas y figuras

Las tablas y figuras deberán estar claramente numeradas, y se envían en archivos separados. Deben tener título y ser fáciles de interpretar, independientemente del texto. En el caso de las figuras, se sugiere evitar fondos oscuros o líneas y sombras que impidan leer con claridad. Asimismo, las imágenes digitales deben tener una resolución mínima de 300 dpi.

Extensión de las contribuciones

La extensión usual es de veinte páginas. No se aceptarán manuscritos de más de treinta y cinco páginas, excluyendo el resumen, las figuras, tablas y referencias.

Formato de los archivos

Las colaboraciones inéditas deben presentarse en formato digital (MS Word), con interlineado de 1,5, sin espacio entre los párrafos y sangría al inicio de cada párrafo, en letra Times New Roman de 12 puntos. Evitar tabulaciones, sombreados o cursivas, salvo indicación expresa.

Envío de colaboraciones

El envío de los artículos para su publicación en *Persona* debe realizarse mediante el portal de revistas de la Universidad de Lima: <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/about/submissions>

Evaluación de colaboraciones

Los colaboradores recibirán una notificación de la recepción de su artículo siete días después del envío. En el plazo de treinta días se emitirá un informe de aceptación, aceptación con observaciones o de rechazo. En los tres casos, se indicará explícitamente las razones que justifican el resultado. Todo trabajo será remitido a una evaluación por pares, quienes, a partir de un protocolo y guía, emitirán el respectivo informe. El plazo máximo para el envío del informe a los colaboradores es de treinta días desde la recepción del manuscrito. En caso de aceptación con observaciones, los colaboradores tendrán un plazo de quince días desde el envío de la respuesta para mandar el manuscrito corregido.



UNIVERSIDAD
DE LIMA

Adaptación de una escala de
tácticas de autopresentación
en una muestra mexicana

Evidencias de validez
y confiabilidad de la escala
de flexibilidad en jóvenes
mexicanos

Exploración del impacto
de las habilidades para la vida
sobre conductas de riesgo
en adolescentes

Minorías y mayorías sexuales:
una tarea pendiente para la
psicología y la educación formal
en el Perú

Dinámica familiar
y enamoramiento de personas
con discapacidad

Una introducción a la psicología
económica: áreas, teorías
y desafíos