



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

## **FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**ATRIBUCIÓN DE CULPA Y VERGÜENZA EN  
ADOLESCENTES ANTE LA PRIMERA RELACIÓN COITAL**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**JESÚS BARAJAS RODRÍGUEZ**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**DRA. LUCY MARÍA REIDL MARTÍNEZ**

MÉXICO D. F. 2009

PROYECTO PAPIIT IN305702



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**

**Tesis Digitales**

**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**

**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A la Dra. Reidl por la **enorme** paciencia que me tuvo. Por sus valiosos consejos y comentarios a lo largo de la realización de este trabajo, y sobre todo por el ánimo y el apoyo que siempre me brindó para poder concluirlo. Tiene toda mi admiración y respeto. “Gracias por haberme ayudado en esta etapa de mi vida”.

Gise: “Al César lo que es del César”.....Tú y yo sabemos que este trabajo no lo hubiera logrado sin ti. Gracias por hablarme como a un colega y en ocasiones hasta más que eso. Por la confianza que siempre tuviste en que terminaría este trabajo, incluso cuando yo la perdía. Pero sobre todo por el afecto y el tiempo compartido.

A mis sinodales: Dr. Samuel Jurado Cárdenas, Mtra. Mirna Rocío Valle Gómez, Mtro. Jorge Álvarez Martínez y a la Dra. Renata López Hernández por sus valiosos comentarios.

## ÍNDICE

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| <b>RESUMEN</b>                                        | 5  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b>                                   | 6  |
| <b>CAPÍTULO 1: ATRIBUCIÓN Y EMOCIONES</b>             | 8  |
| Atribución                                            | 8  |
| Sesgos en las atribuciones                            | 8  |
| Antecedentes y funciones de las emociones             | 9  |
| Aproximaciones teóricas al estudio de las emociones   | 13 |
| Robert W. Levenson                                    | 13 |
| William James y Carl Lange                            | 15 |
| John B. Watson y B. Frederic Skinner                  | 17 |
| Silvan Tomkins                                        | 17 |
| Richard S. Lazarus                                    | 19 |
| Joseph De Rivera                                      | 24 |
| Bernard Weiner                                        | 25 |
| Theodor D. Kemper                                     | 26 |
| Andrew Ortony, Gerald Clore y Allan Collins           | 30 |
| Caracterizaciones del concepto emoción                | 37 |
| Estados de ánimo                                      | 37 |
| Temperamento                                          | 38 |
| Sentimiento                                           | 38 |
| <b>CAPÍTULO 2: LA CULPA</b>                           | 39 |
| Concepto de culpa                                     | 39 |
| La culpa desde la perspectiva psicoanalítica          | 39 |
| La culpa desde la perspectiva conductista             | 40 |
| Surgimiento y función de la culpa                     | 41 |
| Culpa y pecado                                        | 43 |
| El papel y el futuro de la culpa                      | 44 |
| Definiciones                                          | 47 |
| <b>CAPÍTULO 3: LA VERGÜENZA</b>                       | 52 |
| Concepto de vergüenza                                 | 52 |
| Diferencias entre culpa y vergüenza                   | 55 |
| Vergüenza y adolescencia                              | 57 |
| Interiorización de la vergüenza                       | 59 |
| Magnificación psicológica de las escenas de vergüenza | 61 |
| - Escenas directrices                                 | 62 |
| - Escenas de pulsión                                  | 62 |
| Definiciones                                          | 65 |

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>CAPÍTULO 4: SEXUALIDAD</b>                                            | 66  |
| Antecedentes históricos                                                  | 66  |
| La sexualidad de los adolescentes en Grecia                              | 66  |
| La sexualidad en Grecia                                                  | 67  |
| La sexualidad en la educación griega                                     | 68  |
| La sexualidad de los jóvenes griegos “Dafnis y Cloe”                     | 69  |
| Los adolescentes en el cristianismo y la moral sexual                    | 71  |
| Inicios del cristianismo                                                 | 72  |
| Cristianismo                                                             | 73  |
| Época medieval                                                           | 75  |
| La sexualidad de los jóvenes en el Medievo                               | 75  |
| Sexualidad y represión                                                   | 76  |
| Sexualidad en el siglo XIX y XX                                          | 77  |
| Sexo y sexualidad                                                        | 78  |
| Sexualidad y adolescencia                                                | 80  |
| Educación e información sexual                                           | 81  |
| Importancia del estudio de la sexualidad en los adolescentes             | 82  |
| Actitudes de los adolescentes hacia la sexualidad                        | 83  |
| Relaciones sexuales                                                      | 85  |
| <br><b>CAPÍTULO 5: REDES SEMÁNTICAS</b>                                  | 88  |
| Introducción                                                             | 88  |
| Los antecedentes de las redes semánticas                                 | 89  |
| La memoria semántica y los modelos de red                                | 93  |
| El Modelo de Quillian                                                    | 95  |
| Los Modelos de Anderson y Bower y de Rumelhart, Lindsay y Norman         | 96  |
| Los Modelos de Sith, y de Collins y Loftus                               | 96  |
| El Modelo de redes semánticas naturales de Figueroa                      | 98  |
| Las redes semánticas naturales y la medición del significado psicológico | 99  |
| La Técnica de redes semánticas naturales                                 | 101 |
| Forma de aplicación                                                      | 102 |
| <br><b>CAPÍTULO 6: MÉTODO</b>                                            | 107 |
| <br><b>CAPÍTULO 7: RESULTADOS</b>                                        | 111 |
| <br><b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>                                      | 127 |
| <br><b>LIMITACIONES DEL ESTUDIO</b>                                      | 130 |
| <br><b>REFERENCIAS</b>                                                   | 131 |
| <br><b>ANEXOS</b>                                                        | 138 |

## **RESUMEN**

Para observar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las emociones de culpa y de vergüenza que los adolescentes pudieran atribuir ante su primera relación coital, en esta investigación se utilizó un instrumento basado en la técnica de redes semánticas. La muestra constó de 100 adolescentes entre los 15 y 18 años de edad. El total de la muestra la conformaron estudiantes de bachillerato únicamente de la ciudad de México. Después de aplicar el instrumento, se procedió a capturar los datos en el programa SPSS, y se analizaron los datos obtenidos mediante la prueba de comparación de medias para muestras independientes (t de Student). Los resultados obtenidos mostraron que sí hubo diferencias estadísticamente significativas entre la intensidad de la atribución de las emociones de culpa y vergüenza ante la primera relación coital, comparando las medias por edad, sexo, religión y religiosidad de los adolescentes de esta muestra.

## INTRODUCCIÓN

La adolescencia es la etapa en el desarrollo del hombre considerada de gran vulnerabilidad por los cambios que se gestan tanto biológicos como físicos, psicológicos y sociales. El adolescente se enfrenta a los cambios cognitivos, a las normas y los valores del grupo social al que pertenece y a las que tendrá que adaptarse poco a poco.

Las exigencias, normas e ideales establecidos por el entorno social difieren entre mujeres y hombres, ya que por ejemplo en el caso de las mujeres es bien sabido que se le dio y sigue dando aunque en menor grado, un gran valor a la virginidad antes del matrimonio, mientras que a los hombres no.

En este sentido, la religión y la religiosidad que los adolescentes profesen es un factor crucial, ya que uno de las tantas funciones de estas (principalmente la católica), es la de evitar el "sexo" prematrimonial, debido a que lo demás es pecado u ofensa a Dios. Enseñan que primero las parejas deben de casarse, y la sociedad y los usos y costumbres dicen que tiene que haber amor de por medio, de lo contrario te cae la ira de Dios.

Sin embargo, esta situación ha existido y existe en la mayoría de las culturas y religiones, donde por lo regular está presente la condición de la *doble moral*. Y los adolescentes terminan ejerciendo su derecho a llevar una vida sexual, pero algunas veces a ocultas y con miedo; o por que no decirlo en ocasiones con culpa y vergüenza.

A principios del siglo pasado, Freud mencionaba que el hombre creó la religión porque necesitaba a un padre (Dios) ya que se sentía desvalido, y del mismo modo, también creó la cultura. Tal vez esta no sea la felicidad para muchas personas, pero al menos viven seguras. Algunas religiones como he mencionado, intentan controlar la sexualidad en los adultos, pero de hecho no pueden completamente hacerlo. ¿Y en los adolescentes?

Generalmente la vida sexual activa inicia en esta etapa, y es para muchos jóvenes, una experiencia que deja huellas profundas. Y dentro de estas huellas, las emociones de culpa y vergüenza pueden jugar un papel muy importante en lo que quizá sea su futura salud sexual y reproductiva. Así, el presente estudio pretende conocer qué tanto estas dos emociones se relacionan con los adolescentes al momento de iniciar su vida sexual.

Con eso en mente, la investigación se ha dividido en siete capítulos que nos permitirán conocer un poco más acerca de la atribución de las emociones de culpa y vergüenza realizadas por un grupo de adolescentes ante la primera relación coital.

En el primer capítulo se revisará el concepto de atribución, al igual que los

antecedentes y funciones de las emociones, junto con una revisión de algunas aproximaciones teóricas al estudio de estas.

En el capítulo dos, se hablará de la emoción de culpa, desde diferentes perspectivas te, se analizarán sus funciones, definiciones y el papel juega con respecto a la sexualidad.

En el capítulo tres, se hablará de la emoción de vergüenza, su concepto, interiorización, definiciones, al igual que las diferencias que existen entre esta y la culpa.

En el capítulo cuatro, se revisará de manera general el tema de la sexualidad. Desde los antiguos griegos, hasta el siglo XX, pasando por el cristianismo y la época medieval. También se tocará la relación que tiene esta con las emociones de culpa y vergüenza.

En el capítulo cinco, se revisarán los antecedentes de las redes semánticas, se explicarán algunos de los modelos junto con su técnica y forma de aplicación.

Finalmente, en los capítulos seis y siete se abordan la metodología, así como los resultados de esta investigación.

Determinar si existen diferencias entre la intensidad de la culpa y la vergüenza que los adolescentes atribuyan después de haber tenido su primera relación coital dependiendo de su sexo, religión, religiosidad (práctica religiosa) y su edad.

## **CAPÍTULO 1**

### **ATRIBUCIÓN Y EMOCIONES**

#### **ATRIBUCIÓN**

En la interacción social abundan las ocasiones que nos invitan a hacer juicios acerca de las causas de la conducta. Principalmente los psicólogos sociales, han descubierto que realizamos este proceso de evaluación de maneras predecibles. Sus hallazgos y los principios derivados de ellos forman la base de lo que se conoce como la Teoría de la Atribución.

Uno de los primeros teóricos de la atribución, Heider (1958) argumentaba que una explicación simple o ingenua de cierta conducta la atribuye a causas internas o externas, pero no a ambas. De esta forma, se podría decir que la impuntualidad de una persona fue causada por su pereza (un factor personal, es decir, una atribución interna) o a un congestionamiento de tráfico (un factor situacional, esto es, una atribución externa).

¿Cómo decidimos atribuir una determinada conducta a causas internas o externas a las personas? De acuerdo con otro importante teórico de la atribución, Kelley (1980), confiamos en tres tipos de información acerca de la conducta al determinar su causa: distintividad, consistencia y consenso. Por ejemplo, si una maestra le pide a un alumno que espere un poco para hablar con ella, probablemente tratará de averiguar que hay detrás de su petición haciéndose tres preguntas:

1. ¿qué tan distintiva es la petición de la maestra? ¿Pide con frecuencia a otros estudiantes que esperen para hablar (baja distintividad) o si es una petición inusual (alta distintividad)
2. ¿qué tan consistente es su conducta? ¿Le pide con frecuencia que se quede (alta consistencia) o es la primera vez (baja consistencia)?
3. ¿qué consenso tiene con la conducta similar de otros? ¿Sus otros maestros le piden hablar con usted (bajo consenso)? Si es común que sus maestros le pidan hablar con usted, es probable que la petición de esta maestra se deba a algún factor externo. Pero si es la única maestra que le ha pedido hablar en privado con usted, es probable que haya algo acerca de esta persona en particular (un motivo o preocupación) que explique su conducta.

#### *Sesgos en las atribuciones.*

Cuando hacemos una atribución, estamos conjeturando acerca de las verdaderas causas de una acción particular. La investigación demuestra que esas conjeturas son vulnerables a diversos sesgos. Por ejemplo, en una fiesta ve a un conocido llevando platos de comida y una bebida. Al aproximarse a su silla, se derrama encima la comida. Tal vez se pueda atribuir el accidente a una característica personal de esa persona: es torpe. Sin embargo, es probable que él haga una atribución muy diferente del acontecimiento. Es probable que atribuya el accidente a un factor externo: cargaba demasiadas cosas. Su explicación para esa conducta

refleja el error fundamental de atribución: La tendencia a atribuir la conducta de los demás a causas internas. De manera más general, el error fundamental de atribución es parte del efecto actor-observador, es decir, la tendencia a explicar la conducta inadecuada de los otros como causada por factores internos y la tendencia correspondiente a atribuir la conducta inapropiada propia a fuerzas externas (Fiske y Taylor, 1991). De esta forma, “el actor” atribuyó su propia conducta a una fuente externa, mientras que “el observador”, lo atribuyó a una fuente interna.

Una clase relacionada con el sesgo se denomina atribución defensiva. Estos tipos de atribuciones ocurren cuando estamos motivados a dar una buena imagen, ya sea para impresionar a los demás o para sentirnos bien acerca de nosotros mismos. Un ejemplo es el sesgo hacia el interés personal, que es la tendencia a atribuir el fracaso personal a factores externos y el éxito personal a factores internos. Por ejemplo, los estudiantes tienden a considerar que los exámenes en los que obtienen buenos resultados representan sus verdaderas habilidades. De manera similar, es más probable que los maestros asuman la responsabilidad por el éxito de sus alumnos que por sus fracasos (Arkin, Cooper y Koditz, 1980 en Baron y Byrne, 2005).

Un segundo tipo de atribución defensiva proviene de pensar que la gente recibe lo que se merece: las cosas malas le suceden a la gente mala y las cosas buenas le suceden a la gente buena. Esto se denomina la *hipótesis del mundo justo* (Lerner, 1980 en Baron y Byrne, 2005). Cuando la mala fortuna golpea a alguien, a menudo saltamos a la conclusión de que la persona lo merecía; en lugar de dar mayor peso a factores situacionales que puedan haber sido responsables. ¿Por qué hacemos esto? Una razón es que nos brinda la tranquilizante ilusión de que algo así no podría pasarnos a nosotros. De esta forma, en lugar de asignar la culpa de un terrible delito a un evento fortuito (algo que podría habernos sucedido a nosotros) la reasignamos a la negligencia de las víctimas (un rasgo que, por supuesto, no compartimos); así nos engañamos creyendo que nunca nos sucederá semejante desgracia.

#### *Antecedentes y funciones de las emociones*

Para poder hablar de una forma más clara acerca de las emociones de culpa y vergüenza, es conveniente conocer primero qué son las emociones, qué funciones tienen, así como algunas de las teorías acerca de éstas.

Al igual que en el pasado mucha ha sido la curiosidad y la inquietud con la que se aborda el tema de las emociones, ya que éstas están presentes en cualquier momento de nuestra vida, pareciera que nunca nos dejan, y que, además, hubiera una para cada situación y que cuando la sentimos mostráramos una serie de conductas apropiadas a esa emoción. “Y aunque muchas veces nos ocasionan problemas”, éstas son herramientas vitales para avanzar en el mundo ya que pueden cumplir diversas funciones importantes en nuestra vida (Barrett y Campos,

1987, en Lazarus, 1997). Junto con lo anterior, las emociones, jugarán un papel importante en el desarrollo social y moral, empezando con la conciencia de lo que es “bueno” y “malo” y por ejemplo la culpa que se experimentan cuando se violan las expectativas de lo que es correcto (Cole, Barrett y Zahn-Waxler, en Lazarus, 1997).

Una de las principales complicaciones al momento de estudiar las emociones fue la de formular una definición del vocablo emoción, que fuese aceptable para la mayoría de los investigadores, ya que todo el mundo sabe lo que son las emociones hasta que se les pide que las definan (Feher y Russell, en Plutchik 1987). Por otro lado se debe considerar que no es tarea fácil estudiar las emociones en el laboratorio en la misma forma que por ejemplo se estudiaban y se siguen estudiando por ejemplo el aprendizaje y la motivación (Chaplin y Krawiec, en Plutchik 1987). Por éstas y otras razones nuestro conocimiento de las emociones estuvo a la zaga de la comprensión y de la mayoría de las áreas de la psicología. Las investigaciones que se han hecho en este campo, van desde las que se refieren al impacto de la cognición sobre la emoción, al impacto de los estados de ánimo y sobre la cognición, a la expresión no verbal (facial) de la emoción entre otras.

Por otro lado, no se puede negar el soporte fisiológico que conlleva un estado emocional, en este sentido, diversas aproximaciones desde el punto de vista fisiológico plantean que las emociones se dan en situaciones de relación con otros sujetos u objetos, de manera que tienen condiciones antecedentes o causales, donde dependiendo de la evaluación e interpretación que haga de su entorno, así como del foco de atención al que se dirija durante la situación o episodio emocional al momento de describirlo, el individuo sentirá una u otra emoción, y se comportará de una manera u otra. Por tanto, la adecuada comprensión del fenómeno también incluye lo que se sintió, cómo se describió, las atribuciones que realizaron, ya sea del comportamiento del otro, del propio o del evento suscitado, cómo se enfrentó y cómo se terminó. Haciendo necesario que los modelos que intentan explicar a las emociones evolucionen hacia una perspectiva dinámica (Lewis, en Reidl, Guillén, Sierra & Joya, 2002).

Mediando entre las condiciones y eventos constantemente cambiantes, y las respuestas de los individuos, las emociones son un puente importante entre el organismo y su ambiente; siendo tres los aspectos importantes de mediación:

1. la evaluación de la relevancia de los estímulos o eventos en situaciones específicas
2. la preparación para la acción apropiada ante estos estímulos, acción tanto fisiológica como psicológica
3. la comunicación de las reacciones, estados, e intenciones del organismo al ambiente social circundante.

Dicha comunicación ofrece diversos propósitos: permite encontrarle sentido a la experiencia emocional al que la comparte, involucrarse en una comparación social con otros, reasegurar un sentido de sí mismo, buscar apoyo de aquellos con quienes se comparte la experiencia y lograr la reintegración social (Rimé, Mesquita, Philippot y Boca, 1991).

En general, las emociones son fenómenos psicológicos que le dan a la vida su sabor y sus sinsabores, su energía, sentido, son elementos fundamentales de lo humano. Dirigen la atención, guían la toma de decisiones, estimulan el aprendizaje y disparan la conducta (Cacioppo, Gardner y Brenston en Redil, 2002). Es decir, son uno de los aspectos centrales y omnipresentes de la experiencia humana y las personas “normales” experimentan una amplia gama de estas. Y dado que casi todo lo que le sucede al ser humano hace que surjan las emociones en él, es necesario conocer las funciones de éstas.

En 1994 Averill da una explicación funcional de las emociones, en la que según él, estas no ocurren nada mas porque sí, si no que existen diversas razones. Esto quiere decir que es importante conocer las consecuencias por las cuales se supone se debe tener una respuesta dada en un ambiente significativo. Aunque también argumenta que es difícil hablar de las funciones de las emociones porque ello implica pensar que todas las emociones comparten las mismas funciones. Para Averill las consecuencias de una respuesta pueden ser (1) intencionadas o no (2) a largo o corto plazo; (3) singulares o promedio y predecibles; y (4) individuales o grupales (biológicas y sociales). Por eso, concluye que cualquier emoción puede tener una multiplicidad de funciones dependiendo del aspecto de la emoción que se considere, de la naturaleza de sus consecuencias y de si el punto de referencia es individual, de la especie o de la sociedad.

Cada emoción tiene un discurso distintivo reconocible, que define lo que se cree que está pasando y la importancia que tienen para el individuo. Estos significados pueden variar para dos personas en la misma situación, dependiendo de las llamadas “variables personales” (McIntosh y Tangri, 1989). Las funciones intraorgánicas de las emociones facilitan la toma de decisiones (Oatley, 1987), preparan al individuo para realizar respuestas motoras rápidas (Frijda, 1986) y proporcionan información respecto a la concordancia que se está dando entre el organismo y el ambiente (Schwartz y Clore, 1983).

Las funciones sociales de las emociones informan acerca de las intenciones conductuales de otros; indican si algo es “bueno” o “malo” (Walden y Smith, 1997); y proporcionan guiones que dirigen la conducta social (Keltner y Busswell, 1997). Pareciera ser que los componentes específicos de la emoción se especializan y sirven para realizar ciertas funciones; el componente del procesamiento cognoscitivo de los estímulos sirve para evaluar el ambiente; los procesos neurofisiológicos concomitantes, sirven para regular el sistema; el componente motivacional y de tendencia conductual sirve para preparar al organismo para la

acción; el componente de la expresión motora sirve para que el organismo reflexione y monitoree su estado general (Scherer,1984).

Manstead (1991) identifica cinco tipos de conexiones entre las emociones y la vida social:

1. El impacto de los estados afectivos sobre el juicio y las percepciones sociales. Es decir, que el estado de ánimo tiende a influir en los juicios que las personas hacen de manera que los estados positivos dan como resultado juicios más positivos de uno mismo, de otros y de objetos sociales.
2. La influencia de los factores sociales contextuales sobre la expresión y experiencia emocional. Por ejemplo, los fenómenos culturales como el lenguaje, la ideología y los valores pueden influir sobre la experiencia de las emociones.
3. El papel que juegan las emociones en crear, mantener y disolver relaciones sociales. Las relaciones con los otros seres humanos tienen que ver principalmente con las emociones que sentimos como resultado de esas relaciones.
4. La comunicación intencional o no de la emoción a otros, ya sea por medios verbales o no verbales. La vida afectiva, a pesar de ser algo privado desde el punto de vista de su experiencia subjetiva es algo que con frecuencia se comparte con otros, a veces queriendo y otras no.
5. Las funciones sociales que tienen las emociones. Estas se refieren al hecho de que permiten apoyar y sostener sistemas culturales de creencias, valores y comportamientos; involucran valores sociales internalizados de tal manera que cuando un individuo experimenta una emoción socialmente apropiada, establece su adherencia a los valores que la sustentan; muchas emociones se pueden considerar como teniendo una relación prescriptiva con ciertos valores culturales.

A las características interpersonales de las emociones Keltner y King (1998) la llamaron aproximación *socio - funcional* de la emoción. Esta aproximación conceptualiza a las emociones como respuestas de múltiples canales permitiendo que el individuo responda de manera adaptativa a los problemas sociales además de tomar ventaja de las oportunidades sociales en el contexto de las interacciones en las que se involucre (Frijda, 1994). Más específicamente, estos autores señalan que entre las implicaciones sociales de las emociones se tienen que:

1. la emoción que expresa una persona le indica a otras el potencial emocional de la situación
2. si la evaluación que el sujeto hace de la situación y la emoción que se siente se conforman o no con las normas culturales en cuestión
3. y son importantes para definir la posición social y papel que se juega en la estructura social a la que se pertenece.

Esta aproximación parte de cuatro supuestos: a) los seres humanos son sociales por naturaleza y se encuentran con muchos problemas de supervivencia dentro de las relaciones sociales (Baumeister y Leary, 1996); b) las emociones son adaptaciones o soluciones a problemas específicos relacionados con la formación o mantenimiento de las relaciones sociales; c) las emociones son procesos dinámicos relacionales que coordinan las acciones de los individuos de manera que guían sus interacciones hacia condiciones preferidas: no sólo organizan las respuestas fisiológicas, conductuales, experienciales y cognoscitivas, sino que también organizan las acciones de los individuos a las interacciones que éstos tienen cara a cara; d) la experimentación y expresión de las emociones producen consecuencias sociales benéficas para los individuos y sus relaciones, así como beneficios socialmente acumulativos a largo plazo. (Reidl, 2002).

En general, estudiar las emociones es importante porque su regulación, es decir, el proceso por medio del cual los individuos influyen sobre las emociones que sienten, cuándo las tienen, y cómo las experimentan y expresan, es central para la salud mental: pueden apoyar o resquebrajar la capacidad para trabajar, para relacionarse con otros y para disfrutar de la vida. Estos procesos regulatorios pueden ser automáticos o controlados, conscientes o inconscientes y pueden tener efectos múltiples o específicos.

#### *Aproximaciones teóricas al estudio de las emociones*

##### *Robert W. Levenson*

En 1994 mencionó que las emociones son fenómenos psicológicos de corta duración que representan formas eficientes de adaptación ante las demandas de un ambiente cambiante. Donde, desde el punto de vista psicológico, alteran la atención, hacen que ciertos comportamientos suban en la jerarquía de respuestas y activan redes asociativas relevantes en la memoria.

Entre las funciones *interpersonales* señaladas por Levenson se encuentran:

1. comunicación y control; es decir, comunicar a los demás nuestro estado emocional para informarles lo que sentimos y para influir sobre su conducta
2. establecer nuestra posición en relación con otras personas, ideas y objetos; es decir establecer y estructurar aquello que nos define como individuos (incluyendo nuestras redes sociales de amigos y enemigos pasando por todo el gradiente posible entre ambos extremos, lo que nos gusta y lo que no, y nuestro sentido de lo que está bien y lo que está mal).

En otras palabras, las emociones por medio de tendencias específicas para actuar preparan tanto al cuerpo como a la mente (Fredrickson, 1998).

Entre las funciones *intrapersonales* señaladas por Levenson se encuentran:

1. la de organizar, coordinar los sistemas de respuesta, ya que una respuesta emocional incluye manifestaciones de experiencia subjetiva, en el

comportamiento y en los aspectos fisiológicos. El aspecto subjetivo incluye la experiencia fenomenológica de la emoción, las sensaciones físicas percibidas, y las memorias asociadas. El aspecto conductual incluye las expresiones faciales, la postura y el tono de voz. El aspecto fisiológico se refiere a las repuestas autónomas somáticas del sistema nervioso central, así como las endocrinas

2. modificar las jerarquías comportamentales, es decir, hacer que ciertas conductas que pueden no estar muy arriba en la jerarquía, cambien de lugar para responder a las diferentes situaciones
3. conseguir apoyo fisiológico para permitir los comportamientos apropiados a las diferentes situaciones
4. establecer atajos en el procedimiento cognoscitivo, favoreciendo que aparezcan aquellas emociones más primitivas desde el punto de vista filogenético, cuando la acción es más importante que el razonamiento.

También en 1994 Scherer estableció que las emociones pueden primordialmente estar involucradas en la determinación de la relación ante los eventos ambientales con frecuencia sociales, los cuales son muy importantes en lo que se refiere a las necesidades y metas del organismo. Su papel consiste en ser una interfaz inteligente que media entre la entrada y la salida sobre la base de lo que es más importante para el organismo en un momento dado: evalúa la información entrante sobre la base de una estimación situacional ponderada de la relevancia de un evento en cuanto a las necesidades y metas del individuo, y lo preparan para la acción adaptativa apropiada. Esto significa que las emociones separan a los estímulos de las repuestas que se dan a ello, proporcionando así tres ventajas:

1. un periodo de latencia entre el estímulo y la respuesta, que permite ir más allá de los reflejos primitivos y patrones de acción fijas; permite al organismo llegar a conclusiones mas detalladas o realistas del evento o la situación, y por lo tanto permite hacer una re-evaluación de la situación original
2. el que la repuesta apropiada al estímulo esté y se pueda dar con rapidez de manera que los mecanismos filogenéticamente más antiguos permanecen al servicio de las repuestas de emergencia; Éstas comunican a los demás las reacciones evaluativas y las intenciones conductuales que se tienen
3. son fuentes de información para el sujeto respecto de su estado de preparación global para la acción y evaluación de situaciones vitales o respecto a eventos importantes desde el punto de vista afectivo (Frijda, 1994).

En resumen, las funciones de las emociones se pueden clasificar en aquéllas que tienen importancia evolutiva básica y las de origen más contemporáneo. Las primeras, es decir, las básicas favorecen la sobrevivencia mientras que las segundas, las complejas, tienen funciones intrapsíquicas, interpersonales y sociales.

Por otro lado, las emociones llamadas negativas (Lazarus y Lazarus, 1994) son aquellas que provocan problemas interpersonales y sociales, que amenazan no sólo las relaciones de trabajo con otros, sino la misma existencia como individuos y miembros de una subcultura, grupo étnico o nación, ya que pueden provocar reacciones que pueden derivar en violencia. Al saber sobre las emociones se les puede controlar, especialmente aquellas que lastiman, que impiden realizar el trabajo o trastornan las relaciones sociales que se establecen (Lazarus y Lazarus, 1994). También las emociones positivas tienen efectos, como es el ampliar el rango de atención, de la cognición, y de la acción; fortalecer los recursos físicos, intelectuales y sociales del individuo. De la misma forma, sirven como antídotos de las emociones negativas y sus efectos (Fredrickson, 1998).

Con todo lo anterior, las funciones de las emociones tienen que ver con:

1. ponen al organismo en condiciones fisiológicas que apoyen el comportamiento que ha sido adaptativo en el transcurso de su evolución
2. cambian la motivación, y ponen al organismo apto para la acción por medio de tendencias filogenéticas preprogramadas
3. modifican la actividad cognoscitiva, alterando al organismo sobre los elementos en los que debe poner atención, cuando debe obtener más información, y también se la proporciona a él mismo sobre cómo se siente
4. facilitan las respuestas filogenéticamente adaptativas que permiten respuestas más rápidas en caso de emergencias, y a la vez permiten que el sujeto detecte la importancia de un evento para percibir y evaluar una amplia variedad de estímulos ambientales
5. sirven para informar a los demás de lo que se está sintiendo, de las intenciones que se tienen
6. motivan las acciones de parte de los que perciben al organismo emocionando, ya sea para acercarse o alejarse de él (Ekman, 2004).

Habiendo visto cuales son las diferentes funciones que tienen las emociones, ahora se verán algunas de las diferentes teorías de las emociones que se han dado a través del tiempo.

#### *William James y Carl Lange*

James (1884) figura principal de la psicología americana, estuvo muy interesado en el campo de las emociones; planteó una teoría acerca de si es posible experimentarlas sin la activación de órganos viscerales. Señaló que la manera -conforme al sentido común- de pensar en la secuencia de eventos cuando ocurre una emoción es que la percepción de una situación causa un sentimiento de emoción, el cual es a su vez seguido por varios cambios corporales. Su teoría menciona que esta secuencia no es correcta. Es su lugar propuso que los cambios corporales constituyen la emoción. “El sentido común dice que al perder nuestra fortuna nos afligimos y lloramos” para James, nos afligimos por que lloramos, nos encolerizamos por que golpeamos, tememos por

que temblamos; en este sentido las emociones tienen una expresión corporal clara en las cuales una ola de perturbación acompaña a la percepción de las visiones o sonidos que interesan, o al paso de las series de ideas que excitan. Así, para él, la sorpresa, la curiosidad, el arrobamiento, el miedo, la lujuria, son los nombres de los estados mentales por los que la persona está dominada. Estas emociones las llamó emociones normales (James, 1884 en Ortony, A., Clore G. L. & Collins A. 1996).

James consideraba que las emociones “normales” implicaban poca o ninguna cognición. Sin embargo, reconocía que puede haber emociones que sean más complejas ya que relativamente incluyen un grado alto de cognición, como son los acontecimientos que tienen que ver con la violación de normas y convenciones sociales; y es en estos casos que pareciera que las ideas de vergüenza, deseo, pesadumbre, etc., tienen que haber sido vinculadas por la educación y por asociación a estos objetos convencionales antes de que se presenten los cambios corporales. Para esto, James afirmó que la cuestión no es la naturaleza de la percepción inductora de la emoción, sino, más bien, que una vez desatada, la percepción hace surgir la respuesta corporal que es la emoción. Para defender esta teoría, argumentó que no es posible imaginar que se pueda sentir una emoción si no se experimentan al mismo tiempo cambios corporales. Él creía que la emoción desconectada de todo sentimiento corporal no es concebible (James, 1884 en Plutchik, 1987).

Al mismo tiempo que James proponía su teoría, otro psicólogo, el danés Carl Lange en 1885 propuso otra teoría de la emoción muy parecida a la de James aunque más limitada. Así, la idea de que las emociones emanan de nuestra interpretación de patrones de activación fisiológica, se conoce como la teoría James–Lange (Reeve; 1994). En este punto, si los estados corporales son emociones, al provocar cambios corporales mediante procedimientos quirúrgicos o farmacológicos, se deberían de modificar las respuestas emocionales. Así la simplicidad de la teoría James–Lange ofreció una excelente oportunidad para su comprobación experimental; comprobación que realizó Cannon.

Cannon en 1927, estudió las relaciones entre sistema nervioso autónomo y la emoción, así presentó fuertes críticas a la teoría de James; argumentaba que los cambios viscerales pueden ser similares en emociones diferentes, y que algunos de éstos pueden tener consecuencias emocionales muy distintas dependiendo del contexto. Ya que sin duda hay una marcada diferencia entre el llanto producido por situaciones que inducen tristeza y el provocado por un estímulo irritante como el gas lacrimógeno. Esta teoría destaca la integración cerebral entre la experiencia emocional y la respuesta emocional, señalando que los estados emocionales implican un considerable gasto de energía (Reeve, 1994).

### *John B. Watson y B. Frederic Skinner*

Años después Watson, Skinner y Millenson abordaron muchos de los problemas tradicionales de la psicología, incluyendo el problema de la naturaleza de las emociones. En 1924, Watson definió la emoción en su libro *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*, como un “patrón – reacción” hereditario, el cual implica cambios profundos en la totalidad del mecanismo corporal, pero de manera especial en el sistema visceral y glandular. Esta noción sugería que la emoción es siempre disruptiva de la actividad organizada y que los patrones básicos de las relaciones emocionales no son aprendidos. Para Watson, el aprendizaje o condicionamiento están en el proceso para romper e inhibir de modo parcial la expresión del patrón hereditario de la emoción, aunque observó que solo las características extremas del patrón primitivo pueden ser inhibidas y que permanecen los aspectos viscerales y glandulares del patrón (Skinner, 1938 en Plutchik, 1987).

Posteriormente en 1938 Skinner señaló en su libro *The Behavior of Organisms* que la emoción no es primordialmente una especie de respuesta, sino más bien un estado de fuerza comparable en muchos aspectos a un impulso. La manera como un individuo juzga la existencia de la emoción en otra persona no es midiendo su presión arterial o su nivel de adrenalina, sino tan solo observando los cambios en la manifestación de ciertas respuestas aprendidas, tales como la velocidad del habla o la evitación. En 1953 publicó *Science and Human Behavior* en el cual observó que las emociones se describen a menudo como causas de la conducta, y es por eso que conserva el concepto de emoción como una especie de estado hipotético que representa una disposición a actuar de cierta manera. Aquí define la emoción como un estado particular de fuerza o debilidad, en una o más respuestas, inducido por cualquiera de una clase de operaciones (Skinner, 1938 en Plutchik, 1987).

### *Silvan Tomkins*

Silvan Tomkins entre 1962 y 1970 desarrolló un concepto general de la emoción; propuso que existen ocho emociones básicas. Menciona 3 emociones positivas que son: interés, sorpresa y júbilo; más 5 negativas que son: angustia, temor, vergüenza, repulsión e ira. Estas emociones básicas son respuestas del patrón innato a ciertos tipos de estímulos y se expresan mediante una gama amplia de reacciones corporales, en particular como repuestas sociales, enfatizando la importancia de las gesticulaciones faciales como modo primario de expresión de emociones mostrando:

#### Positivas

1. interés: cejas bajas, mirar, escuchar
2. sorpresa: cejas elevadas, parpadeo
3. júbilo: sonrisa, labios dilatados hacia arriba y afuera

## Negativas

1. angustia: llanto, cejas arqueadas, solloza
2. temor: ojos abiertos y petrificados, palidez, frío, sudor, temblor facial, piloerección
3. vergüenza: vista baja, cabizbajo, enrojecimiento facial
4. repulsión: labio inferior bajado y sacado hacia fuera
5. ira: ceño fruncido, mandíbulas apretadas.

Según el autor, el afecto es primeramente un comportamiento facial y en segundo lugar un comportamiento corporal, el cual abarca tanto respuestas exteriores a través del esqueleto como interiores por medio de las vísceras. Para él cuando las personas son conscientes de cualquiera de estas dos respuestas son conscientes de sus afectos (emociones). En su opinión, los bosquejos primarios para la cognición, la decisión y la acción, se les dan a las personas por el sistema de afecto. Mencionando:

El afecto o emoción es el mecanismo biológico motivador innato primario, más urgente que la privación y el placer instintivo, e incluso más urgente que el daño físico. Sin su amplificación no hay otra cosa que importe, y con su amplificación todo puede importar (Tomkins, 1987 en Kaufman 1994 p. 31).

Tomkins sugirió que existen cuatro imágenes generales, o estrategias, que se desarrollan en los seres humanos: 1) maximizar el afecto primario 2) minimizar el afecto negativo 3) minimizar el afecto positivo y 4) maximizar el poder para llevar a término las otras tres estrategias. Además, explica la activación diferencial del afecto por tres variantes de un solo principio: la densidad de la descarga o estimulación nerviosa. Dicha densidad se refiere al número de descargas nerviosas por unidad de tiempo. En donde existen tres clases generales de activadores del afecto que son: el aumento de la estimulación, el nivel de la estimulación y la disminución de la estimulación. Es importante dentro de esta teoría, el concebir el propio afecto como una amplificación. El afecto amplifica una respuesta particular que es semejante a dicha respuesta, pero también diferente. Es como un amplificador análogo. Y una manera de amplificar el afecto está producida por la cualidad de respuestas procedentes de receptores de afecto específicos; por ejemplo, la dilatación de los vasos sanguíneos, acompañada de estar sonrojado en el caso de la vergüenza.

También supone que hay una base general, relacionada con la especie para la expresión de las emociones básicas. Un aspecto particular en su teoría fue el énfasis en la diferencia entre el sistema de afectos y el sistema motivacional; ya

que consideraba que los motivos son ante todo señales de necesidad corporal y que dichas señales luego son amplificadas por la emoción. Para Tomkins el sistema de afectos es más general que el sistema de impulsos; y estos se preocupan de que ciertos objetos enteren o salgan del cuerpo. Los afectos pueden ser relacionados con casi cualquier estímulo y pueden existir por periodos largos o cortos de tiempo. De acuerdo con Tomkins, los afectos son más fuertes que los impulsos, ya que para que una persona actúe, todo lo que hay que hacer es crear un estado emocional (por ejemplo la vergüenza), independientemente del estado de impulso que tenga (Tomkins, 1970 en Plutchik, 1987).

En los años siguientes, surgieron las teorías conocidas como teorías cognitivas de las emociones entre las que se encuentran las de:

#### *Richard S. Lazarus*

Dentro del estudio de las emociones Lazarus y Lazarus (1994), mencionó que las emociones son estados o condiciones que se infieren de varios tipos de evidencias y que no hay una medición que por sí sola describa de modo completamente adecuado una emoción.

La teoría de Lazarus es importante porque dirige la atención a un aspecto importante de la emoción (la cognición), que ha sido pasada muchas veces por alto o cuya importancia ha sido reducida al mínimo, y aunque no llega a responder a las complejas preguntas que nos hacemos con respecto a las emociones, su trabajo sí constituye más bien un planteamiento de un programa para futuras investigaciones. Sin embargo, lo que Lazarus si trató de dejar muy claro fue que éstas son producto de un significado personal. Ya que es el significado que le damos a los acontecimientos y a las condiciones de nuestra vida es lo que nos hace sentir culpables, avergonzados entre otros. En este sentido cada emoción tiene una trama argumental característica que se puede reconocer fácilmente. Definiendo la trama como aquello que les ocurre a las personas y que tiene su significado en el bienestar individual. Así, la trama revela el significado personal que le hemos asignado a un acontecimiento, que a su vez suscita una emoción concreta. Estas tramas pueden cambiar de individuo a individuo, e incluso ante una misma situación. Los patrones emocionales son, firmas personales que nos identifican como individuos diferenciados, con nuestros propios objetivos y creencias personales Lazarus y Lazarus (1994).

El concepto de *Evaluación Cognoscitiva* es el tema central en su teoría. Para él, ésta refleja la relación única y cambiante que se lleva a cabo entre una persona con ciertas características distintivas (valores, compromisos, estilos de percibir y pensar) y su entorno, cuyas características tienen que ser predichas e interpretadas (Lazarus y Folkman, 1984). Según él, existen dos aspectos evaluativos principales: la evaluación primaria y la secundaria. En la *evaluación primaria* se pueden distinguir tres tipos:

1. Irrelevante. La cual se da cuando el encuentro con el ambiente no trae ninguna implicación para el individuo.
2. Benigno–Positivo. Estas ocurren si el resultado de un evento es visto como positivo; es decir si persevera o incrementa el bienestar.
3. Dañina o peligrosa (productora de estrés). Las evaluaciones productoras de estrés incluyen daño/pérdida, amenaza o reto. En la situación de daño / pérdida ya se ha dañado a la persona; en la situación de amenaza, se anticipan situaciones de daño/pérdida; en las de reto, se exige la movilización de esfuerzos de confrontación y se centra en la ganancia o crecimiento potencial que puede provocar el encuentro con el entorno.

En segundo lugar, la evaluación que se hace respecto a qué se puede y debe hacer cuando el individuo se encuentra en peligro o desventaja se denomina *evaluación secundaria*. Es un proceso complejo y crucial que toma en cuenta las opciones de afrontamiento que se dispone, la posibilidad de que una opción de afrontamiento dada permita aplicar una estrategia particular o un conjunto de ellas de manera efectiva. Las evaluaciones secundarias de las opciones de afrontamiento y las evaluaciones primarias de lo que está en juego interactúan entre sí modelando el grado de estrés y la intensidad y cualidad (o contenido) de la reacción emocional. Las diferentes combinaciones de los procesos de evaluación ilustran la medición cognoscitiva de la reacción ante el estrés y el proceso de afrontamiento: cada tipo de reacción emocional depende de un proceso de evaluación cognoscitivo particular (Lazarus, Coiné y Folkman, 1984 en Reidl, 2002).

En este sentido, sin embargo se puede dar una re–evaluación o re–interpretación, la cual se refiere a un cambio en la evaluación cuando se presenta nueva información proveniente del ambiente, que puede resistir o alimentar presiones provenientes de la persona, y/o información de las propias reacciones de la persona. Por lo tanto, la forma en que una persona evalúa un encuentro influye de forma diferente sobre el proceso de afrontamiento y la forma en que reacciona emocionalmente.

En lo que respecta a la evaluación de las emociones, existen dos factores que van a influir en ésta: *I) Factores Personales* y *II) Factores Situacionales*.

*I) Dentro de los Factores Personales* se encuentran dos que son importantes para la evaluación cognoscitiva. Estos van a influir en ésta primeramente, determinando lo que es importante para el bienestar en un encuentro dado; segundo, modelando la forma en que la persona entiende al evento y en consecuencia sus emociones y esfuerzos de afrontamiento y tercero proveyendo la base para la evaluación de resultados, y estos son: *a) los compromisos* y *b) las creencias*.

1. *Los compromisos*. Expresan lo que es importante para la persona, lo que tiene significado para ella; determinan lo que está en juego en un encuentro

particular. Aunque la definición de compromiso contiene componentes cognoscitivos al referirse a preferencias, valores y / o metas, se considera que tiene implicaciones motivacionales de movimiento, intensidad, persistencia, importancia afectiva y dirección. Los individuos están comprometidos con algo o algunas cosas en particular; con algunas con mayor fuerza que otras, por lo que se puede hablar de patrones de compromisos, y por lo tanto, son difíciles de conocer. (Lazarus, Coiné y Folkman, 1984 en Reidl, 2002).

Por otro lado, van a ser tres los mecanismos por medio de los cuales los compromisos influyen a la evaluación: a) dirigen a las personas hacia y lejos de situaciones que puedan ser amenazantes o retadoras; b) modelan la sensibilidad ante las señales del medio ambiente: la variabilidad de maneras en que la gente evalúa las situaciones se debe en parte a diferencias individuales que le dan diversos pesos a las variadas facetas de las situaciones; c) por medio de su relación con la vulnerabilidad psicológica, o sea, la representación de la amenaza potencial determinada por variables personales y situacionales. Entre mayor sea el grado de compromiso, más vulnerable es la persona en el área de ese compromiso (Lazarus, Coiné y Folkman, 1984 en Reidl, 2002).

2. *Las creencias.* Son configuraciones cognoscitivas formadas personal o culturalmente compartidas acerca de la realidad, en otras palabras sirven como un lente perceptual, o como una “predisposición”. En el proceso de evaluación, las creencias determinan, “cómo son las cosas” en el ambiente, y modelan la comprensión de su significado. Las creencias pueden ser primitivas, las cuales descansan en premisas que no están abiertas a discusión para el creyente o de orden superior, que son aprendidas así como derivadas por medio del razonamiento inductivo de la experiencia. Dentro de las creencias positivas de un individuo existe un conjunto específico que para la evaluación es relevante: las que se refieren al control personal que el individuo cree que tiene sobre los: 2.1) *eventos* y 2.2) *aspectos existenciales*.

2.1) *Los eventos* señalan el grado en que la persona siente confianza en su poder de dominio sobre el ambiente, o inversamente, se siente vulnerable al daño que un mundo peligroso y hostil le puede causar. Esto es en lo que las personas en cierto grado asumen que pueden controlar los eventos y los resultados de importancia para ellas. La formulación más conocida sobre este tema es la de Rotter (1966), en función de locus de control interno y externo.

2.2) *Las creencias existenciales* les permiten a las personas tener un significado de lo que es la vida, aún de las experiencias novicias, y le permite mantener la esperanza. Las creencias pueden hacer surgir a

las emociones, y también pueden usarse para aminorar o regular una respuesta emocional. En estos casos las creencias llevan a, o regulan las emociones, pero ellas en sí mismas no son emociones. Cuando un encuentro involucra un compromiso, valor, una idea, otra persona, una meta, o cuando el bienestar físico se ve amenazado se convierten en emociones. Este tipo de creencias también se puede cargar de emociones y generar esperanza. El papel que las creencias específicas juegan en los procesos de evaluación difiere de las creencias existenciales ya que las primeras son menos generales y se involucran sólo en situaciones específicas en las que existe un riesgo físico o psicológico relevante. (Lazarus, Coíné y Folkman, 1984 en Reidl, 2002).

En otro punto, las evaluaciones del control situacional se refiere al grado en que la persona cree que puede modelar o influir una relación persona – ambiente particular; son el resultado de las evaluaciones que el individuo hace sobre las demandas de la situación, así como de sus recursos de afrontamiento, opciones y habilidades para implementar las estrategias de afrontamiento necesarias. A éstas se les puede llamar expectativas de eficacia, son parte del proceso de evaluación secundaria, e influyen la emoción y el afrontamiento. Las expectativas de eficacia y los incentivos (lo que está en juego) forman parte de la evaluación total que realiza la persona; la relación evaluada entre estos dos factores son los que determinan la emoción y el afrontamiento, y no su influencia independiente.

Las evaluaciones secundarias de control se basan por lo general sólo en facetas seleccionadas de un encuentro, siendo los factores personales como compromisos y creencias, los que guían o dirigen la atención del individuo. La evaluación de la controlabilidad de aquellas facetas seleccionadas está sujeta en sí misma a la influencia de los factores personales.

Las creencias que se tienen del control, ya sea que estén moldeadas por factores personales o contingencias situacionales, juegan un papel muy importante en la determinación del grado en el que una persona se siente amenazada o retada en un encuentro con el entorno. En la medida de la generalidad de la creencia que una persona tiene sobre su capacidad de controlar, en esa medida se verán coloreadas todas las evaluaciones, independientemente de la situación. El punto importante es que independientemente que sea general o específica, ilusoria o realista, la creencia que la persona tiene sobre su habilidad para controlar un evento, influye en la forma en que el evento es evaluado.

// Entre los Factores Situacionales que influyen la evaluación se identifican ciertas propiedades formales de las situaciones que son relevantes a los factores personales y para los procesos de evaluación a través de los cuales se determina cuál es la evaluación específica que se realiza. Lazarus y Folkman (1984) identifican entre los factores situacionales a:

1. La novedad. Esta se refiere a una situación, cualquiera que esta fuese, que sea novedosa; en este caso si ningún aspecto de ésta se ha relacionado psicológicamente hablando, con daño, ésta no será evaluada como amenazante; y si tampoco se ha relacionado con dominio o ganancia, tampoco se evaluará como retadora. Pero la mayoría de las situaciones no son completamente nuevas.
2. Lo predecible. Implica que existen características ambientales predecibles que pueden ser aprendidas, discernidas o descubiertas. El no poder hacerlo implica que el individuo no puede llevar acabo afrontamientos anticipatorios, por lo cual, se reduce su percepción de control y se incrementa la posibilidad de evaluar a la situación como algo novicio.
3. La incertidumbre de los eventos. Se refiere a la posibilidad de que la ocurrencia de un evento influya su evaluación. Se plantea que en condiciones naturales de máxima incertidumbre, se tiende a evaluarlas como novicias, porque tienen un efecto inmovilizador sobre los procesos de afrontamiento anticipatorios.

Dentro de una categoría temporal Lazarus y Folkman también incluyen a:

1. La inminencia. Ésta se refiere a cuánto tiempo se tiene para que ocurra un evento, es el intervalo durante el cual se anticipa un evento. Por lo general, entre más inmediatamente es un evento, más intensa es su evaluación; entre menos inminente, se puede tener más tiempo para pensar qué hacer, o re-evaluar la situación, anticipar el afrontamiento, etc.
2. La duración. Se refiere a cuanto tiempo persiste el evento nocivo; por lo general también entre más tiempo dure, más nocivo es.
3. La incertidumbre temporal. Se refiere a desconocer cuándo va a ocurrir un evento; esta incertidumbre es nociva sólo ante la inminencia del evento nocivo.
4. La ambigüedad de los eventos. Ésta se refiere a no tener clara la información o a tenerla insuficiente. Cuando existe ambigüedad situacional, los factores personales son los que modelan la comprensión de la situación, haciendo que la interpretación de la misma sea más una función de la persona que de los límites establecidos por los estímulos objetivos. La ambigüedad puede ser evaluada como amenazante, y también como motivantes para buscar más información.
5. Su ocurrencia en el tiempo dentro del ciclo vital. Es el tiempo en el que ocurren los eventos dentro del ciclo vital; estos puede ser amenazante si ocurre demasiado temprano o demasiado tarde, ya que la persona se puede ver privada del apoyo de sus pares, de la oportunidad de prepararse para un nuevo papel.

La vulnerabilidad es otra de las circunstancias percibida por los sujetos que afectan la evaluación de la situación. Ésta se encuentra íntimamente relacionada con la habilidad de afrontar. Por lo tanto, un aspecto muy importante de la teoría de Lazarus es el que se refiere al afrontamiento, el cual lo define como: "El

constante cambio de los esfuerzos cognoscitivos y conductuales para manejar demandas específicas internas y/o externas que son evaluadas como impositivas o excediendo los recursos de la persona”. (Lazarus y Folkman, 1984).

La anticipación, impacto y post-impacto son las tres etapas del proceso de afrontamiento, cuyas funciones son:

1. Regular la repuesta emocional ante el problema, en cuyo caso el afrontamiento está dirigido o centrado en la emoción. Entre las formas de afrontamiento centradas en la emoción se tienen la evitación, la minimización, distanciamiento, atención selectiva, comparaciones positivas y buscarle lo bueno a lo malo.
2. Manejar o alterar el problema que está causando el daño, y en este caso el afrontamiento está dirigido al problema. Entre las formas de afrontamiento centradas en el problema se tienen: definir el problema, generar soluciones alternativas, pesar las alternativas en función de costo – beneficio, escoger entre ellas y actuar. Estas últimas pueden dirigirse al individuo mismo (hacia dentro) o hacia el ambiente (hacia afuera).

Por otro lado, el individuo cuenta tanto con una serie de recursos como de restricciones para afrontar las situaciones. Como recursos se tienen: salud y energía, creencias positivas, habilidades para resolver problemas, habilidades sociales, apoyo social y recursos materiales. Y como restricciones encontraremos: el nivel de amenaza percibido, restricciones personales, y ambientales.

Para finalizar, tenemos que los aspectos conceptuales a los que se debe dirigir una teoría cognoscitiva de la emoción son:

1. Especificar las actividades cognoscitivas y de afrontamiento que hacen posible traducir un evento con el ambiente en reacciones emocionales a corto plazo y resultados a largo plazo.
2. Apartarse de la simple descripción para llegar a un planteamiento de causas y consecuencias que especifiquen las variables o condiciones bajo las cuales ocurre cada tipo de evaluación -con sus consecuencias emocionales- así como el establecimiento de la interrelación funcional que existe entre la persona, los acontecimientos causales de la situación, los procesos y los resultados (Lazarus y Folkman, 1984).

### *Joseph De Rivera*

Presentó un enfoque fenomenológico de las emociones. En su modelo De Rivera (1977) marca la diferencia entre dos tipos de emociones, la emoción del “ello” y las emociones del “yo”. En el primero se encuentran la aceptación, sorpresa, rechazo, temor entre otras; En el segundo se encuentran entre otras la vergüenza y culpa. Las diferencias que propone entre estos dos tipos, aunque no por completo evidentes, parecen basarse en la idea de que una persona es sujeto u objeto de una emoción.

De Rivera también señaló que cualquier emoción se puede caracterizar como:

1. Una forma particular de percibir la situación en la que se encuentra la persona.
2. Como respuesta a esta percepción se da un comportamiento que involucra un movimiento o transformación de la relación de la persona con el otro (o el otro implícito) y que puede caracterizarse como una instrucción que dirige la relación hacia un fin específico, persistiendo la emoción hasta que dicha situación ha sido transformada, ya sea por haber llevado a cabo la instrucción de forma exitosa o por haber cambiado el significado de esta.
3. Como queda expresado por la forma en que modifica el cuerpo de la persona y/o su relación con el ambiente en una forma específica.
4. Como un ajuste funcional ante las exigencias de la situación total de la persona. (De Rivera, 1977 en Reidl, 2002).

Otra idea importante que señaló De Rivera se relacionó con el hecho de las diferencias individuales. En sus estudios se han encontrado grandes diferencias individuales en la forma en que distintas personas experimentan emociones. Si bien algunos(as) son muy sensibles a las marcadas sutilezas de los estados emocionales, otros(as) difícilmente pueden distinguir entre las más extremas manifestaciones de emociones tan fundamentales como el temor y la ira.

#### *Bernard Weiner*

En años posteriores Weiner aplicó los postulados fundamentales del enfoque atribucional al estudio de las emociones. Weiner no compartía la idea de que las emociones se guiaban solamente por la evaluación de la situación. Así según él las personas hacen dos y no solo una evaluación antes de interactuar con el estímulo, -como lo mencionó Lazarus (1997)- y otra después del resultado que se produce en el ambiente. Un postulado de esta teoría es que las personas buscan y rápidamente encuentran explicaciones para las cosas tanto favorables como desfavorables que les ocurren (Weiner, 1985). Así de acuerdo con esta teoría la secuencia de acontecimientos de nuestra vida es: estímulo-resultado-atribución-emoción; y así la atribución que explica por qué se produjo un resultado en particular es el mecanismo que produce la emoción.

Las personas no hacen atribuciones de todos los resultados en sus vidas, ya que el análisis atribucional de todo el resultado vital supondría una enorme carga para la persona (Weiner, 1985). Más bien, las personas hacen atribuciones después de resultados sorprendentes y la consecuencia inmediata de un resultado es una respuesta emocional en función de éste. El autor se refiere a esta respuesta emocional en función del resultado como una evaluación primaria del resultado.

Básicamente se interpreta si el resultado es beneficioso o perjudicial, bueno o malo y las emociones que surgen como consecuencia serían las esperadas es decir, felicidad o tristeza, culpa o vergüenza. Sin embargo, después de la evaluación primaria de un resultado, participan en el proceso emocional

cogniciones de mayor complejidad, lo que constituye una evaluación (no primaria) del resultado.

En 1985, Weiner explicó las bases atribucionales de tres emociones que se producían después de un resultado positivo (orgullo, agradecimiento y esperanza) y cuatro emociones que se producían después de un resultado negativo (rabia, compasión, culpa y vergüenza). El aspecto más importante del análisis atribucional de Weiner es la idea de que las personas tienen distintas emociones en las mismas situaciones e incluso ante los mismos resultados. Esta teoría de la emoción es una teoría cognoscitiva, en tanto que las atribuciones son tipos de procesos mentales específicos que median entre los resultados vitales y las relaciones emocionales.

#### *Theodor D. Kemper*

Su teoría está basada desde el punto de vista sociológico, postulando que la mayoría de las emociones humanas son producto de los resultados de las interacciones sociales. Para Kemper (1978) los eventos del ambiente social son los que provocan las emociones; y los patrones de relación social que se están llevando a cabo y cambiando entre los actores son los eventos más importantes. Por lo tanto, para predecir las emociones a partir del patrón de relaciones sociales se requiere de una teoría de la interacción que comprenda la gama total de posibilidades relacionales.

Esta aproximación sociológica tiene como postulado básico el que las relaciones humanas por lo general ocurren dentro de un contexto de interdependencia y división del trabajo entre los interlocutores. En este sentido, la interdependencia implica una división del trabajo; es decir, que una acción conjunta dirigida hacia una meta, no puede ser alcanzada por individuos solos o aislados. Y es en el curso de esta actividad cooperativa que surge una división del trabajo, la cual es más o menos simple o compleja; y cuando ésta se vuelve compleja existe la necesidad del surgimiento de un nuevo papel que por lo general se identifica como el líder o coordinador, y cuyas funciones serán las de la decidir prioridades cuando surjan condiciones de emergencia, programación, coordinación, secuenciación, etc. En otras palabras, las exigencias técnicas de la división del trabajo van a requerir tarde o temprano que los actores pongan atención a algo más que las meras actividades técnicas llevadas a cabo; se va a requerir que tomen en consideración la relación que existe entre ellos. Por lo tanto, deberán atender la forma en la que los actores se orientan el uno hacia el otro, es decir, a su relación.

Otro punto importante a tratar es el de explicar el por qué un individuo A acepta, los deseos, órdenes, peticiones o demandas que el otro individuo B le solicite durante esa división del trabajo. El autor postulaba que A hace lo que B le pide porque A se ve real o potencialmente coercionado a hacerlo, o porque A quiere hacerlo para beneficiar a B. El modelo de interacción propuesto por el autor pone énfasis en la conducta intencional que los autores tienen mutuamente entre sí.

Pone énfasis en la unión entre los actores: la acción hacia los otros será coercitiva o voluntaria.

En esta teoría, por otro lado encontramos el *poder*, el cual es un modo de relación social en el que se obtiene la aceptación que no desean ofrecerla voluntariamente. Es innegable que la fuerza, la coerción, la amenaza, y cosas por el estilo, son modos muy importantes de interacción entre los humanos, y un modelo de relaciones sociales que sea comprehensivo, debe dar cuenta de su existencia.

Continuando con la interrelación que existe entre A y B debemos señalar el por qué una persona voluntariamente hace lo que otra le pide, lo cual se deberá al *status* de la otra persona. Siempre será posible ordenar a los actores en un sistema social dependiendo de cuánta aceptación voluntaria hay por parte de los demás actores con quienes interactúa. Es decir, siempre se podrá jerarquizar a las personas que interactúen en función de su status. Kemper propone la hipótesis general de que una clase muy grande de emociones es producto de resultados reales, imaginarios o anticipados en las relaciones sociales.

La teoría de Kemper inicia con un modelo diádico de relación entre los actores, que posteriormente se expande para incluir a un tercero. Por el momento se considerará a dos actores que se relacionan entre sí en las dos dimensiones de *poder* y *status*, lo que produce cuatro canales relacionales. Desde el punto de vista de cada actor existe su propio poder y el del otro, y su propio status y el del otro.

Dado este formato existen doce resultados relacionales posibles: cada actor (A y B) pueden ganar poder, perder poder, ganar status, o perderlo; así como también pueden permanecer como estaban antes en status y poder. Cada episodio de interacción produce un resultado relacional en cada uno de los cuatro canales relacionales. Y como ninguno de los actores puede perder o ganar al mismo tiempo, cuatro cambios son lo máximo que pueden ocurrir como resultado de un único episodio de interacción real, imaginario o anticipado. Aún cuando no existiera ningún cambio, pueden surgir emociones intensas. (Kemper, 1978).

Como este modelo permite que ocurran cuatro cambios reales en forma simultánea, permite explicar la existencia de emociones mixtas o conflictivas. Por lo tanto, si se siguen diferentes emociones de diferentes cambios en diferentes canales relacionales, el cambio simultáneo en más de un canal de relación entre los actores, automáticamente puede producir más de una emoción. Los cuatro resultados relacionales de cualquier episodio de interacción se deben siempre a un agente. Ya sea uno mismo u otro el responsable en causar en algún sentido el conjunto particular de resultados. El concepto de agencialidad se percibe desde la perspectiva del actor que está sintiendo la emoción, y un actor puede asignar la responsabilidad agencial hacia uno mismo o hacia el otro de diversas maneras. El sujeto puede aceptar la responsabilidad de los resultados en los cuatro canales

relacionales, puede asignar la responsabilidad de todos en el otro, puede dividir la responsabilidad de los canales relacionales, o aún puede compartirla con el otro en alguno de los canales (Kemper, 1978).

Como se mencionó anteriormente, para lograr una teoría de las emociones basada en resultados relacionales, se debe introducir el concepto de tercero como agente. El tercero como agente es el responsable de la relación entre A-B que son causados o producidos por un agente fuera de la relación. El tercero es con frecuencia individuo concreto con el que A y/o B tiene una relación, pero en el caso más general, el tercero puede ser una fuerza impersonal.

El concepto de agencia en la determinación de los resultados relacionales sugiere que para cualquier resultado relacional dado, se pueden dirigir diferentes emociones hacia diferentes personajes involucrados; hacia uno mismo, hacia otros y hacia la tercera persona (si es que existe). Cuando uno mismo es el agente del resultado, uno puede tener emociones hacia uno mismo o hacia otros. Cuando el otro es el agente, también se pueden tener emociones hacia uno mismo o hacia el otro. Cuando el agente es la tercera persona, también se pueden tener emociones hacia uno mismo, hacia el otro y hacia la tercera persona.

De lo anterior, Kemper plantea sobre la teoría sociológica de la emoción los siguientes postulados:

1. las relaciones entre los actores se pueden caracterizar localizando a los actores en relación de uno con el otro sobre las dos dimensiones relacionales de poder y status
2. en cualquier episodio de interacción, pueden ocurrir cuatro relaciones simultáneamente
3. los cambios relacionales se entienden como ganancia o pérdida en las posiciones de poder y status de los actores entre sí, la continuidad de los niveles existenciales de poder y status de los actores también es un resultado posible de un episodio de interacción
4. cuando ocurre un cambio relacional o cuando existe continuidad, algún agente es responsable del resultado
5. los agentes pueden ser uno mismo, el otro o un tercero
6. uno puede sentir diferentes emociones hacia uno mismo, el otro, el tercero (si existe) como producto del mismo resultado relacional.

Así, el autor define a las emociones como: “una respuesta evaluativa relativamente corta de naturaleza esencialmente positiva o negativa que involucra componentes somáticos distintivos y en ocasiones también cognoscitivos” (Kemper, 1978).

La emoción es relativamente transitoria, dependiendo en parte de su tipo, intensidad y las circunstancias que la instigan.

Continuando con la definición de emoción proporcionada por Kemper, lo positivo o negativo deberá entenderse como algo gratificante o aversivo; los componentes somáticos distintivos hacen referencia a eventos mensurables y observables como cambios en la tasa cardíaca, respiratoria, pulso, y transpiración, actividad motora, enrojecimiento de la cara, etc. Finalmente los componentes cognoscitivos consisten en juicios verbales o etiquetas que identifican la emoción; pueden surgir de la evaluación explícita de la situación estímulo y de su importancia para la persona (Lazarus y Folkman, 1984) y la evaluación explícita del propio estado emocional. Estos componentes no son necesarios, aunque sí muy frecuentes en la experiencia de la emoción. Por lo tanto, las emociones no ocurren al azar, sino que son respuestas a un estímulo o señal.

Los resultados reales o anticipados de los episodios de interacción son la base de la producción de las emociones. Los resultados reales incluyen eventos relacionales que se extienden desde el presente, pasando por el pasado inmediato hasta el pasado distante, ya sea biográfico o social, en virtud de la aculturación de los resultados relacionales del grupo al que pertenece el sujeto. El actor puede experimentar una emoción al recordar un resultado relacional del pasado. Los resultados imaginarios se refieren a eventos relacionales que no han sucedido en el pasado o puedan suceder en el futuro, y no se han establecido claramente las condiciones para que estos resultados alcancen una probabilidad relativamente alta de darse. Los resultados imaginarios también pueden ser representaciones equivocadas – simples o motivadas- de eventos relacionales.

El análisis sociológico de Kemper (1978) señala que existen tres tipos de emociones:

1. Estructuradas. Para este tipo de emociones se debe tomar como punto de partida que la relación entre los actores se inicia en algún momento dado. E independientemente de eso, y de que la relación se encuentre en equilibrio o no, cada actor está satisfecho en algún grado con su propia posición y la de la otra persona en dimensiones de status y poder. Es decir, las emociones estructurales son el resultado de la estructura relativamente estable de la relación, en función de poder y status, y varían de acuerdo con las bases relacionales específicas de satisfacción e insatisfacción; siendo básicamente positivas o negativas en su tono. Se presentarán primero los dos canales relacionales referidos al sí mismo (poder y status propio), y las emociones que surgen de esta situación. En segundo lugar, los canales relacionales del otro (poder y status del otro). También se especificará si se evalúa a la relación como teniendo magnitudes adecuadas, insuficientes o excesivas de status y poder, así como si el agente fue uno mismo o el otro.
2. Anticipatorios. Esta clase de emociones son la respuesta a la forma en la que el actor percibe el estado futuro de la relación; ya que los seres

humanos tienen la capacidad de esperar, organizar, poder anticipar ciertos resultados como producto de episodios de interacción subsecuentes y planear el futuro de la relación. La orientación hacia él tiene una emoción positiva o negativa, dependiendo de si el futuro es visto prospectivamente como bueno o malo y se pueden ver en términos de dos elementos: el primero se refiere a los resultados de toda la experiencia pasada; el segundo, a los indicadores situacionales del probable éxito o fracaso del escenario relacional actual; entendiendo por éxito el retener o mejorar las condiciones relacionales que promueven la seguridad y la felicidad; y fracaso sería lo opuesto.

3. Consecuentes. Estas emociones se presentan ya que las relaciones son continuas y pronto ocurre el siguiente episodio de interacción. Este tipo de emociones son consecuencia de los resultados relacionales del episodio de interacción y que son la culminación de la cadena que une a las emociones estructurales y anticipatorias a los resultados reales de la interacción. En otras palabras, en las relaciones que continúan durante un tiempo existen interacciones subsecuentes que se llevan a cabo dentro del contexto tanto de la estructura relacional existente (y sus emociones estructurales asociadas) y anticipaciones y emociones relacionales; y los resultados de la interacción son que el poder y el status han incrementado, decrecido o permanecen igual. Estos resultados relacionales hacen que surjan las emociones consecuentes.

Finalmente, la teoría y la estructura cognoscitiva de las emociones nos es presentada por:

*Andrew Ortony, Gerald L. Clore y Allan Collins*

Estos autores mencionan que las emociones tienen muchas facetas; involucran experiencias, fisiología y conducta, así como cogniciones y conceptualizaciones. El problema fundamental que trata de resolver la teoría de la estructura cognoscitiva de las emociones es el de la diferenciación emocional; es decir, qué es lo que distingue a una emoción de la otra. Esto según los autores es posible caracterizando las diferencias entre las emociones de acuerdo con las diferentes clases de cogniciones que consideran responsables de ellas. Para los autores de esta teoría la emoción surge de la forma en que las situaciones que las originan son elaboradas, construidas o interpretadas por el que las experimenta.

La teoría pretende especificar la estructura psicológica de las emociones desde el punto de vista de la descripción de situaciones personales e interpersonales. Uno de los fines principales que la teoría de la estructura cognitiva de las emociones plantea, es el de presentar una aproximación al estudio de la emoción que explique cómo las percepciones que las personas tienen del mundo -sus interpretaciones- las hace experimentar emociones (Ortony, Clore y Collins, 1996).

Para poder explicar esta situación, son dos las preguntas que nos debemos hacer. ¿Cuál es la estructura cognitiva del sistema emocional como un todo? Y ¿Cuál es la estructura cognitiva de las emociones individuales? Para la primera pregunta se intenta mostrar las relaciones que existen entre las emociones individuales en grupo de emociones relacionadas. Ya que la respuesta general que se propone es que las emociones se representan mejor como un conjunto de grupos substancialmente independientes basados en la naturaleza de sus orígenes cognoscitivos. Para contestar la segunda pregunta, la respuesta se basa en la suposición de que la emoción específica que una persona experimenta en alguna ocasión específica está determinada por la forma en que construye o interpreta el mundo o sus cambios que hay en él (Ortony, Clore y Collins, 1996).

La caracterización de esta teoría ve a las emociones como: “Reacciones con valencia ante acontecimientos, agentes u objetos, siendo su naturaleza particular determinada por la manera como es interpretada la situación desencadenante” (Ortony, Clore y Collins, 1996 p.23).

La organización de los tipos de emociones están vinculadas con la forma en que las personas perciben al mundo. Según los investigadores la percepción gira en torno a tres aspectos del entorno individual, Aunque se admite que diferentes culturas pueden desmenuzar el mundo de maneras diversas. Así, tenemos el supuesto de que hay tres aspectos principales o de cambios en el mundo, que uno puede tomar en consideración: *Los Acontecimientos*, *Los Agentes* y *Los Objetos* (Ortony, Clore y Collins, 1996).

*Los Acontecimientos* independientemente de las creencias que puedan tener las personas acerca de las causas reales o posibles, son elaboraciones de las personas acerca de las cosas que suceden. El juicio alrededor de los acontecimientos se centra en sus consecuencias. Cuando la percepción hace énfasis en los agentes lo importante es la razón de sus acciones. Cuando nos concentramos en *Los Agentes*, lo hacemos en razón de sus acciones. Los agentes son las cosas consideradas a la luz de su real o presunta instrumentalidad o intervención los que causan los acontecimientos o contribuyendo a ellos, estos pueden ser seres animados, no humanos, objetos inanimados o abstracciones. Finalmente cuando nos concentramos en *Los Objetos*, estamos interesados en ciertos aspectos o propiedades que se les atribuyen. Los objetos, que son simplemente eso, objetos que al ser atendidos por la persona lo principal son las propiedades que se les atribuyen (Ortony, Clore y Collins, 1996).

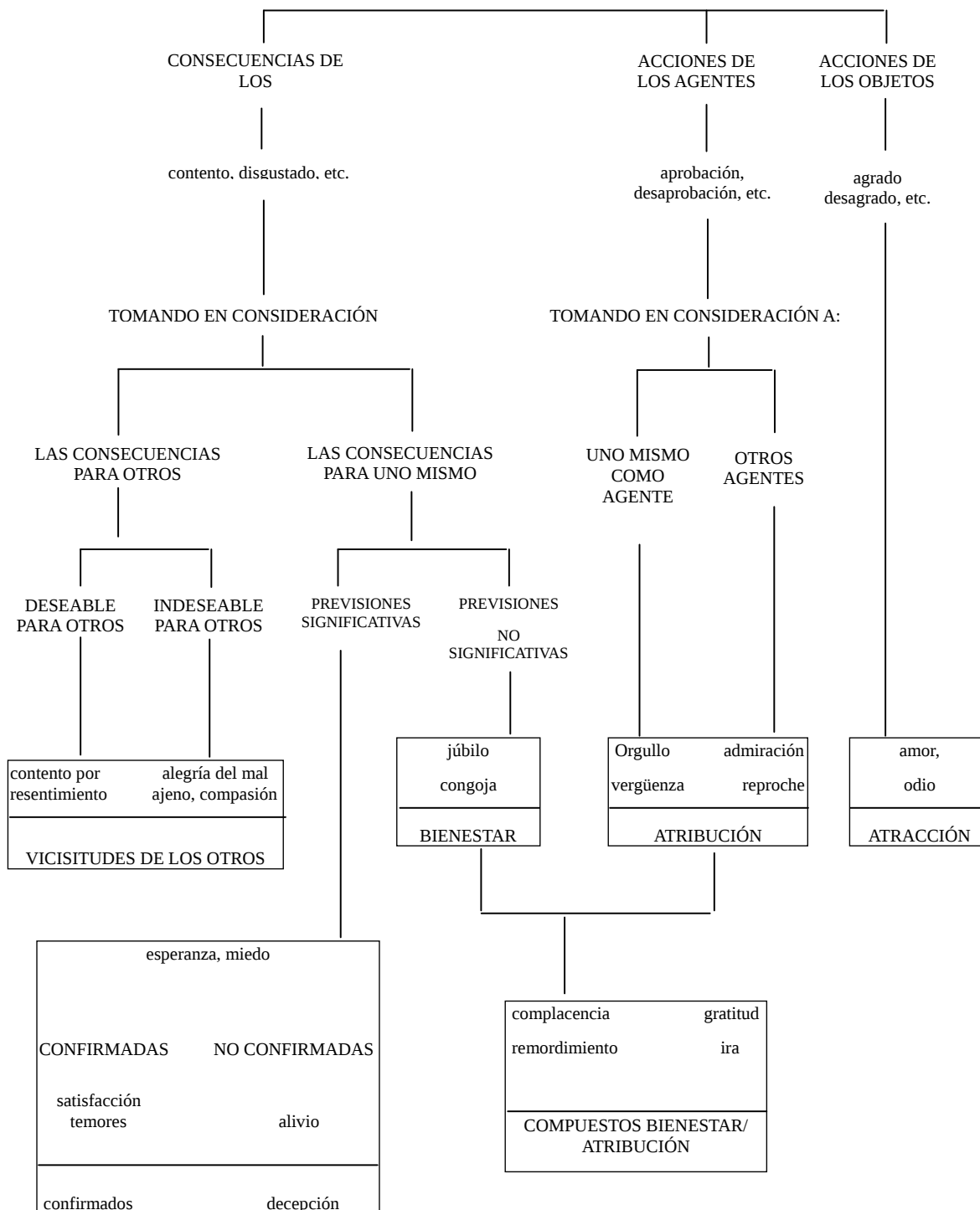
En la figura No. 1 se puede observar las tres ramas principales las cuales corresponden a las tres maneras de reaccionar ante el mundo. Es importante mencionar que cada rama está asociada con una clase amplia de reacciones afectivas. Por lo tanto, el que éstas se experimenten o no como emociones depende de lo intensas que sean, lo cual es una de las razones por las que es importante saber qué factores afectan a la intensidad de tales o cuales emociones.

En la primera rama encontramos las reacciones afectivas como estar *contento* o *disgustado*. Estas palabras representan simplemente lo mejor que los autores pudieron hacer para encontrar palabras relativamente neutras en cuanto a la intensidad a las reacciones afectivas indiferenciadas que uno puede tener ante los acontecimientos y sus consecuencias. Así pues la deseabilidad es la variable más importante o central de las que afectan a la intensidad de todas estas emociones basadas en acontecimientos. En la segunda rama encontramos las reacciones afectivas denominadas como *aprobación* y *desaprobación*. Cuando estas reacciones son lo bastante intensas llevan un tipo de emoción denominada emociones de atribución. Éstas son causadas por reacciones ante las acciones de los agentes cuando se consideran como merecedores de alabanza o reproche, haciendo de la plausibilidad o lo que comúnmente llamamos censurabilidad la base primaria de la valoración. (Ortony, Clore y Collins, 1996).

Por último, la tercera rama abarca las reacciones afectivas de *agrado* y *desagrado*. Aquí las emociones son las emociones de atracción, que son causadas por reacciones ante objetos en función de su capacidad de atraer. Es decir, la valoración que hace una persona de una situación que induce una emoción está basada en tres variables centrales de la teoría: deseabilidad, plausibilidad y capacidad de atraer, que se aplican a las emociones basadas en acontecimientos, agentes y en objetos respectivamente. (Ortony, Clore y Collins, 1996).

Figura 1

Reacciones con valencia ante: Consecuencias de los acontecimientos, acciones de los agentes y acciones de los objetos. (Ortony, Clore y Collins 1996).



Todas las emociones que se experimentan a través de la rama de: *Consecuencias de los acontecimientos* como decepción, resentimiento entre otras, son reacciones de la persona que experimenta las emociones ante las consecuencias de los acontecimientos para ella misma. En esta rama, se hace una división en función de si la persona que experimenta las emociones reacciona ante las:

1. Consecuencias para uno mismo. Esta rama a su vez se divide en dos grupos:

1.1 Para el primer grupo es crucial la consideración de las previsiones de un acontecimiento (significativas). En esta rama se incluyen las emociones de *esperanza y miedo*.

1.2 Para el segundo grupo no es crucial la consideración de las previsiones de un acontecimiento (no significativas). Las emociones en esta sección se dividen en positivas o negativas a los eventos que nos afectan. Se relacionan con nuestro bienestar; por ejemplo la *felicidad, tristeza, júbilo*.

2. Consecuencias para los otros. Esta rama también se divide en:

Vicisitudes de otros. El cual contiene cuatro diferentes tipos de emociones. Estas representan las reacciones que puede tener una persona entre los acontecimientos cuando éstos son deseables o indeseables en relación con las metas e intereses. Así, la rama deseables para otros, lleva a tipos de emociones a las que nos referimos como *contento – por y resentimiento*, mientras que la rama indeseable para otros lleva a *alegría del mal ajeno y compasión* (Ortony, Clore y Collins, 1996).

La segunda rama se conoce como *Acciones de los agentes*, las cuales tienen que ver con las reacciones de la gente ante la intervención que atribuyen los agentes. Estas emociones son básicamente formas diferenciadas de las reacciones afectivas de *aprobación y desaprobación* ante las acciones de un agente. Estas emociones de atribución se dividen en dos grupos según la aprobación o la desaprobación tome al yo como agente, es decir, uno mismo como agente o a otros agentes. Cuando el agente es otra persona pueden surgir los tipos de emoción de admiración y reproche. Y cuando el agente formal es el yo pueden surgir las emociones de orgullo y vergüenza (Ortony, Clore y Collins, 1996).

Un aspecto importante es el hecho de que emociones de atribución como la vergüenza puede ser el resultado de acciones de los demás, por lo tanto, se requiere de una noción extendida del yo en la cual el yo puede ser el agente formal mientras que el agente real es otra persona con la que uno considera que está en unidad cognitiva (Heider, 1958 en Ortony, Clore y Collins, 1996).

Por último, la tercera rama *Aspectos de los objetos* muestra a un grupo de emociones sin estructura que resultan de reacciones ante los objetos. Estas emociones, las cuales llaman los autores de atracción, son todas las variaciones

del *agrado, desagrado*; por ejemplo *el amor y el odio*.

Así, en esta teoría nos encontramos con tres variables junto con tres ramas principales; es decir, que:

1. los acontecimientos y sus consecuencias se valoran en función de su deseabilidad, la cual se calcula con referencia a las metas
2. las acciones de los agentes se valoran en función de su plausibilidad, que se calcula con referencia a las normas y finalmente
3. los aspectos de los objetos se valoran en función de su capacidad de atraer, que se evalúa según las actitudes.

La deseabilidad se evalúa en función de una compleja estructura de metas, donde hay una meta focal que gobierna la interpretación de cualquier acontecimiento, ya sea facilitándolo o interviniendo (Ortony, Clore y Collins, 1996).

Distinguimos también tres tipos de metas: 1) metas de persecución Activa (metas A) son las metas que una persona trata de obtener, como por ejemplo, terminar una carrera, 2) metas de Interés (metas I) son las metas que habitualmente no se persiguen porque uno tiene poco control sobre su realización, como es el caso de preservar la propia salud o de que los amigos tengan éxito y 3) metas de rellenado (metas R) que son las metas que crecen y menguan como por ejemplo la satisfacción del hambre, o conseguir gasolina para nuestro automóvil. Cruzándose con estos tipos de metas está la cuestión de si una meta es parcialmente alcanzable, como conseguir un millón de dólares, o alcanzar en función de todo o nada, como ganar el premio Nóbel. Todas estas distinciones cumplen un papel en la determinación de la intensidad con la que la gente experimenta las diferentes emociones. En este sentido, las metas se distinguen de las normas como lo que uno quiere frente a lo que uno piensa que debe ser (Ortony, Clore y Collins, 1996).

De forma semejante la *Plausibilidad* de las acciones de un agente se evalúa con relación a una jerarquía de normas<sup>1</sup>. En la medida en que la gente hace cosas que nos parece que atacan normas respetadas, encontramos sus acciones plausibles y, en la medida en que las violan, las encontramos culpables. La plausibilidad, en sí misma es una compleja elaboración con varias facetas, ya que podría parecer que ésta depende del esfuerzo. En el caso de la culpa, son nuestras instituciones las que nos dicen que cuanto más esfuerzo dedica el agente a hacer algo malo, más censurable es. Así, el esfuerzo incrementa la plausibilidad solamente en casos en que la realización del esfuerzo es juzgada plausible en sí misma. En otras palabras, se comporta exactamente de la misma manera que la deseabilidad, a saber, acumulando evaluaciones distribuidas compatibles con la valencia que resulta de contemplar la situación desde más de una perspectiva (Ortony, Clore y Collins, 1996).

---

1

Entendiendo a normas como las diferentes leyes, reglas, regulaciones, normativas y códigos de conducta y rendimiento morales, legales y convencionales.

Finalmente la *Capacidad de Atraer* de un objeto se evalúa con respecto a las actitudes de la persona. Ésta es el resultado de las evaluaciones de la gente en relación con las actitudes, esto es, en relación con sus disposiciones o mejor dicho sus predicciones a que ciertos objetos o aspectos de objetos les agraden o desagraden.

Necesariamente al hablar de la intensidad en las reacciones afectivas, es necesario especificar cuáles son los factores o variables que determinan la valencia de cada uno de estos tipos de emoción. En esta parte los autores de la teoría postulan que existen dos tipos de variables las cuales determinan la intensidad de las emociones: Las variables globales y las variables locales.

En la primera instancia se define a las *Variables Globales* como aquellos factores que afectan la intensidad de todos los grupos de emociones. Las Variables Globales incluyen:

1. Sentido de Realidad. Se refiere al grado en el que el acontecimiento, agente u objeto es percibido como real para la persona que experimenta la emoción. Es decir, depende de lo real que uno piensa que es la situación para que se desencadene la emoción.
2. La Proximidad. Se refleja en la cercanía psicológica del acontecimiento, agente u objeto que induce la emoción; y depende de lo cerca que uno se sienta de la situación en el espacio psicológico. También es importante reconocer que los recuerdos de las situaciones inductoras de emoción pasadas pueden hacer surgir emociones exactamente de la misma manera que pueden hacerlas surgir las presentes. No obstante, en la medida en que estas situaciones se alejan en el pasado, disminuye la intensidad de las emociones correspondientes.
3. Cualidad de lo Inesperado. Está variable, generalmente se relaciona positivamente con la intensidad de la emoción, es decir, que depende de lo sorprendido que uno esté por la situación.
4. La Excitación, que depende de lo excitado que uno esté antes de la situación. Los incrementos de estas variables hacen más intensa la emoción experimentada (Ortony, Clore y Collins, 1996).

En Segunda instancia están las *Variables Locales*, las cuales están ligadas a grupos particulares de emociones. Es decir, se definen como factores que determinan específicamente la intensidad de cada grupo de emoción. Las emociones basadas en los eventos se ven afectadas por la variable de deseabilidad. Las emociones basadas en los prospectos, además, se ven influidas por:

1. La probabilidad. Que refleja el grado de creencia que se tiene respecto a que un evento anticipado va a suceder.

2. El Esfuerzo<sup>2</sup>. Que refleja el grado en que se gastan recursos para obtener o evitar un evento anticipado.
3. Realización. Esta es la última variable bajo las emociones basadas en Previsiones la cual implica confirmación o refutación, es decir, refleja el grado en que el acontecimiento confirmado o refutado se ha realizado y, es por esta razón, que depende críticamente del tipo de meta implicada (Ortony, Clore y Collins, 1996).

Las emociones de Vicisitudes de otros se ven afectadas por:

1. Deseabilidad para el otro. La cual refleja como uno evalúa la deseabilidad para las metas del otro.
2. Afecto. Refleja qué tan atraído se siente uno por la otra persona
3. Merecimiento. En las emociones que implican reacciones ante las vicisitudes o desventuras de los otros, el merecimiento se refiere a qué tanto cree uno que la otra persona merece lo que sucede (Ortony, Clore y Collins, 1996).

Las emociones atributivas se ven afectadas por la variable central de valía junto con:

1. Fuerza de la unidad cognoscitiva, que refleja qué tanto se identifica uno con la persona o institución que es el agente del evento inductor de la emoción.
2. Desviación de la expectativa, que refleja qué tanto se desvía la acción del agente de las normas esperadas (Ortony, Clore y Collins, 1996)

Por último, es importante mencionar que las emociones de Atracción dependen de la familiaridad del objeto, así como de la variable central del atractivo

### *Caracterizaciones del concepto emoción*

Además de las funciones y de las diversas teorías que intentan explicar las emociones, es conveniente también conocer algunas de las definiciones acerca de éstas, al igual que establecer la diferencia entre estados de ánimo, temperamento, sentimiento, entre otros, ya que muchos autores han usado y usan de manera intercambiable estos conceptos.

### *Estados de ánimo*

Los estados de ánimo según Frijda (1994) son situaciones afectivas difusas o globales, además de ser duraderos. También, son momentos afectivos que ocupan una posición intermedia entre los rasgos afectivos y las emociones: son transitorios que van y vienen, fluctuando a lo largo de varios días. Tienen una influencia de fondo sobre la conciencia, se experimentan conscientemente y ejercen una influencia parecida a la de los umbrales sobre la provocación de las emociones (Rosenberg, 1998 en Reidl 2002).

---

2

Heider (1958) lo llamó ejercitaciones, es decir, esfuerzo físico o mental, así como tipos materiales de inversión como el financiero en Ortony, Cloe y Collins (1996).

Davidson (1994) menciona que los estados de ánimo no están asociados a expresiones faciales distintivas, ni precedidos por eventos fácilmente reconocibles, y tienden a modular o sesgar la cognición.

### *Temperamento*

Según Davidson (1994) el temperamento se refiere a diferencias tempranas que, se supone, se deben en parte al control genético y a diferencia de los estados de ánimo, estos son de larga duración.

En este sentido, Frijda (1994) habla acerca de disposiciones emocionales de personalidad que se pueden entender como umbrales bajos para la aparición de patrones de respuesta característicos de diferentes emociones; a estos con frecuencia se les llama rasgos de temperamento.

Lazarus y Lazarus (1994) señala que el concepto de temperamento pone énfasis en las diferencias individuales de los parámetros de intensidad y temporalidad de la regulación del comportamiento, la expresión de la activación, la emocionalidad y en la forma en que estas diferencias influyen los procesos intra e interpersonales. Entonces, el temperamento se puede decir que es una disposición a responder de ciertas maneras ante los estímulos pertinentes de larga duración que permite distinguir entre los individuos, y tiene bases hereditarias; con la maduración y el desarrollo del sujeto llega a convertirse en rasgos de personalidad ya socializados.

### *Sentimiento*

Kemper (1978) llama sentimientos a las emociones a largo plazo, mientras ocurren el individuo se encuentra sintiendo constantemente la misma emoción porque existe una situación estímulo recurrente o continuo.

Frijda (1994) menciona que el sentimiento o actitudes emocionales describen cómo las disposiciones responden de manera afectiva ante objetos o tipos de eventos particulares. Las emociones y los sentimientos guardan una relación recíproca cercana, ya que el sentimiento se puede originar en una emoción producida por un evento particular, y la emoción puede precipitarse al encontrarse o pensar en un objeto hacia el cual existe el sentimiento.

En 1994 Lazarus definió al sentimiento como algo que no es emocional, sino como una disposición a responder de manera positiva o negativa hacia una persona o evento dado. Así, según él para que se dé la emoción se debe activar el sentimiento por un encuentro con la persona o evento.

En general, las emociones son procesos complejos, los cuales involucran una evaluación, interpretación o construcción del entorno que sea rápida y casi automática, más o menos compleja y aprendida; durante la cual se atiende a diversas situaciones o aspectos del entorno, para señalarle al individuo qué, cómo, cuándo y durante cuánto tiempo hacer algo, con objeto de manejar, controlar o resolver la situación contando con la organización de todos los sistemas conductuales, fisiológicos, subjetivo-afectivo y expresivo correspondientes, más adecuados para cada caso.

## CAPÍTULO 2 LA CULPA

### CONCEPTO DE CULPA.

En este capítulo no es mi intención abarcar todos los conceptos y todos los campos con respecto al concepto de culpa. Por eso, solo mencionaré algunas corrientes y perspectivas.

En el pasado, e incluso en la actualidad para muchas personas la educación sexual y las diferentes expresiones de ésta crean un malestar físico y moral que se puede traducir en culpa; otros consideran que la culpa se desarrolla y se crea por las imposiciones sociales y/o religiosas que tienen como finalidad frenar las expansiones del instinto, creando remordimientos y miedo al castigo; y muchas otras no la contemplan ni les afecta. Por otro lado, existen algunas personas que se excusan por cualquier cosa; piden perdón por lo que no hacen y creen necesario justificarse por el menor de sus actos. Su actitud es de culpable y no obstante cuál sea su valor real, esto los coloca en inferioridad delante de los demás. En esta perspectiva, la culpa no es permanente pero la actitud sí; y con llamarle la atención a la persona sobre lo sucedido ésta va a tender a sentirse culpable. La actitud se puede observar como una transición entre el fenómeno consciente y el inconsciente. Se vuelve totalmente consciente cuando se lleva al sujeto a que se dé cuenta de que con razón o sin razón él o ella se siente culpable.

La culpabilidad inconsciente generalmente tiende a manifestarse por una serie de reacciones (actos fallidos, inhibiciones, fracasos, torpezas) explicadas sólo por la necesidad que el pretendido culpable tiene de castigarse a sí mismo, ya que sólo así puede seguir con su conciencia tranquila. Y es que siempre se ha tratado de controlar la moral de las personas; y como ejemplo tenemos: El código de Hammurabi, el libro egipcio de los muertos, Los códigos Mosaico, Indio y Chino, Los Kurami Australianos, Los diez mandamientos de los Hebreos, Los Edictos del emperador Ashoka y los Bantus Africanos que no castigaban a los niños, locos e idiotas, pueden interpretarse como los primeros intentos por dominar, someter y domesticar la vida emocional basándose en la culpa (Zabalegui, 1997).

### *La culpa desde la perspectiva psicoanalítica*

Freud, que fuera el principal exponente del psicoanálisis creía que si las personas gozaran de los sentimientos como bestias sin ningún tipo de remordimiento, estarían en un paraíso sensual, viendo, escuchando, gustando y palpando, sin que nuestra condición de seres racionales y sociales nos pusiera barreras ni límites. Una persona así según Freud, la cual se entrega a sus impulsos, acabaría siendo un psicópata, sin orden, ley o control alguno. Por el contrario también pensaba que, el hombre excesivamente controlado por las normas y por la sociedad acabaría siendo un neurótico perdido. Freud como resultado de ese análisis comprobó que la tendencia del ser humano consistía en conseguir el máximo de

satisfacción de los impulsos, reduciendo al máximo la culpa, en otras palabras, obtener la máxima gratificación del ello, manteniendo lo menos enojado posible al Superyo. Este equilibrio entre las apetencias del ello, las exigencias morales del Superyo y las condiciones actuales de la realidad sería tarea del yo, el cual actuaría como la instancia reguladora, sintetizadora y rectora de la personalidad Freud (1927/2008).

Todas estas ideas sobre la culpa y sus aspectos religiosos, morales y psicológicos, Freud principalmente las expuso en *Tótem y Tabú* (1912), *El porvenir de una ilusión* (1927) y *El Malestar de la cultura* (1930). Esta visión psicoanalítica considera que la vida del hombre siempre está en un continuo conflicto. En él surge la ambivalencia entre amor y odio hacia la misma persona, y de ahí según Freud surge la culpa. Y es en el periodo edípico cuando la ambivalencia aparece con más fuerza; Así, gracias a la culpa que provoca la autoridad del padre, ésta se interioriza mediante un proceso de identificación con el cual se forma el *Superyo*. En otras palabras, la culpa se convierte en un mecanismo pedagógico al servicio de la sociedad, de la cultura y del progreso humano. Ya que con tal de evitar la culpa, el hombre sublima sus impulsos agresivos, se somete a las normas morales y dedica su energía a actividades que favorecen la evolución de la humanidad. La vida del hombre es, por tanto, conflicto continuo de intereses individuales instintivos y exigencia de la vida en común, de la civilización, de la cultura. La cultura está pues ligada indisolublemente con una exaltación de culpa. La función primordial de esta, es pedagógica, actuando como fuerza inhibitoria, marcándonos los límites y las barreras de nuestro comportamiento Freud (1927/2008).

Es de notar que cuando más adaptado está un individuo más consciente es la vivencia que tiene de esta. Como menciona Freud, el sujeto sano tiene más conciencia de la culpabilidad que sentimiento de culpa. En ese sentido, los neuróticos no se percatan de sus culpas y ni siquiera suelen creer al terapeuta cuando les atribuyen tales. Para ellos resultan inconscientes, pero están activos en una especie de angustia que les bloquea la acción, les reclama algún tipo de castigo y, en el fondo, les impide una adecuada adaptación a la realidad. Así, pocos modelos han aportado tanto esclarecimiento de la culpa como el modelo psicoanalítico. Y eso a pesar de los muchos fallos que las críticas, justificadamente le han hecho Freud (1927/2008).

Dicho todo lo anterior, se puede afirmar que para Freud la culpa proviene de la energía agresiva reprimida. Al no poder descargarse hacia fuera, ésta se internaliza, y pasa a formar parte del Superyo, el cual castiga al yo.

#### *La culpa desde la perspectiva conductista*

En la mente de muchos psicólogos conductistas está la idea de que los hombres aspiran a *que todo funcione bien*. Ya que el hombre tiende fundamentalmente a la perfecta adaptación al medio. Aquí, la conducta moral, depende exclusivamente del exterior. Lo cual podría caer en lo que muchos autores califican como

reduccionismo. Para muchos conductistas, no son los conocimientos de las normas los que enseñan a comportarse con una moral social, sino el control que la sociedad ejerce sobre la conducta de los individuos. Para ello se sirve del condicionamiento emocional y del refuerzo social. Este último es uno que tiene lugar a través de otra u otras personas. Su capacidad de control es mayor que la de otros refuerzos. Uno de los mayores exponentes del conductismo, Skinner, denomina al *Superyo* como:

Conciencia judeocristiana, agente castigador y representante de las otras personas. Es el producto de las prácticas punitivas de una sociedad que busca suprimir el comportamiento egoísta generado por los reforzadores biológicos, y puede tomar la forma de limitar a la sociedad en la medida en que las órdenes de los padres, maestros y otros se convierten en parte de un repertorio. (Skinner, sobre el conductismo en Zabalegui 1997).

Skinner en su teoría mencionó que tanto el *yo*, *ello* y el *Superyo* no son tres personalidades diferentes. El organismo es el único autor, aunque con repertorios distintos, resultando de distintas contingencias y que en ocasiones, pueden entrar en conflicto. En este sentido es inútil preguntarse por las causas internas, todo está condicionado desde la estimulación ambiental. Ni siquiera al hablar de la socialización es preciso mencionar que la persona ha internalizado normas. Si ha aprendido a controlarse, eso quiere decir que se comporta ajustándose a las contingencias mantenidas por el grupo. Con todo esto, se puede concluir que en relación con los animales el hombre tiene una superioridad no por que haya desarrollado su sentido ético o moral, si no en haber evolucionado el ambiente social que hace que los hombres se comporten de una manera ética (Zabalegui, 1997).

Y para que las personas se comporten de una manera ética, la técnica más utilizada por la sociedad y por muchos conductistas es el castigo; entendiendo por castigo la administración de un estímulo aversivo o la suspensión de un refuerzo positivo. Para Skinner con la aplicación de un estímulo aversivo, desaparecerá la respuesta indeseable, pero surgen relaciones emocionales que no favorecen siempre el otro tipo de respuestas deseadas. La culpa sería una respuesta emocional condicionada, de cuya eficacia Skinner nunca estuvo completamente seguro. Ya que cuando desaparece el castigo, queda reforzada la conducta inmediatamente anterior, que quizás no sea la mejor, mientras la conducta castigada, al desaparecer el estímulo aversivo que la inhibía, puede volver a

producirse. La extinción y el aprendizaje de respuestas incompatibles son métodos más eficaces para suprimir comportamientos indeseados. Así, la culpa no sólo se genera por una conducta previamente castigada, sino también por circunstancias externas que acompañaron antes a dicha conducta. Por otra parte, también se puede castigar a alguien por no hacer algo determinado (una norma o una regla) y entonces surge una estimulación aversiva siempre que se haga otra cosa (Zabalegui, 1997).

#### *Surgimiento y función de la culpa*

Desde el punto de vista *estructural*, la culpa viene determinada por formaciones permanentes o estructuras psíquicas jerárquicamente organizadas. Y desde el punto de vista *evolutivo*, la emoción de culpa comienza con el “miedo a la pérdida del amor” de la madre o de los padres en la familia, para pasar en fases posteriores a convertirse en miedo al *Superyo*, en otras palabras miedo a la autoridad internalizada de la que surge la conciencia. Así, si el primer miedo obliga a renunciar a los instintos, el segundo apremia con una necesidad de castigo. El Superyo se manifiesta en una rigurosa conciencia moral. Freud describe los sentimientos originales que acompañan desde el principio a esa culpa primitiva de la que surge poco a poco la estructura psíquica que llamamos conciencia. Es un proceso que comenzó en relación con el padre y concluye en relación con la masa. Al principio existe una conciencia tabú y también un remordimiento tabú resultante de la trasgresión de una prohibición, dando como resultado la forma más antigua de conciencia (Zabalegui, 1997).

El psicoanálisis defiende desde el punto de vista adaptativo que, todo fenómeno psíquico tiene relación con la realidad, a la que se acomoda o con la que entra en conflicto. En la terapia psicoanalítica se parte del supuesto que la culpa mal elaborada influye poderosamente en el origen y agravación de las enfermedades mentales y aún de las físicas. Por esto, Freud se pregunta: “¿Qué es la neurosis, sino, fundamentalmente, el resultado de un conflicto entre la parte moral y la parte instintiva de la personalidad? En este conflicto, la culpa es uno de los componentes esenciales” (Grinberg, 1973 en Zabalegui, 1997).

Dado que el hombre por su naturaleza es un ser social, tiene que vivir de acuerdo a las reglas y normas que ésta imponga; para esto, debe renunciar a muchas de sus instintivas satisfacciones individuales. Lo cual conlleva al hombre a tener un continuo conflicto entre sus intereses individuales y la exigencia de vivir en sociedad. Así, podríamos hablar de que la función principal de la culpa es pedagógica, ya que actúa como una fuerza inhibitoria. Marca los límites y las barreras a nuestro comportamiento. Es como un freno que impide al hombre despistarse, ayudándole a sublimar la energía y a encauzarla hacia metas sociales de progreso. En ese sentido: *“la culpa constituye el precio pagado por el progreso de la cultura, que consiste precisamente en la pérdida de felicidad por aumento de ésta”* Freud, *Obras completas III*, 54.

### *Culpa y pecado*

En cuanto a la relación que existe entre la culpa y el pecado. Skinner en su libro *Ciencia y Conducta Humana* dedica el capítulo XV al autocontrol. Aunque para él la palabra es la misma, el contenido es mucho más elemental de lo que manejan Bandura o Kanfer. Skinner haciendo hincapié en el ambiente más que en el sujeto que se autocontrola, reduce el proceso a variables muy simples. Según él un individuo cuando es capaz de introducir una repuesta controladora que evite los efectos aversivos o conflictivos de otra, se autocontrola. Aquí juega un papel importante la culpa, ya que por ejemplo si una conducta como el coito tiene consecuencias desastrosas para una persona, cuando se le presente la ocasión de hacerlo otra vez, tanto las ocasiones mismas como las primeras etapas que conducen a éste, generarán estímulos aversivos condicionados y respuestas emocionales que podemos designar como vergüenza y culpa. Debido a que las respuestas emocionales pueden tener algún efecto disuasivo que debilite la conducta, es probable que ya no lo vuelva a realizar (Zabalegui, 1997).

Al hablar en particular acerca de las instancias que controlan a las personas Skinner cita al gobierno, a la ley, al terapeuta, a la educación y a la religión. Para Skinner, la culpa legal surge al infringir la ley civil, mientras el pecado se refiere a la transgresión de una ley religiosa. Así, el sexo, dice Skinner se califica de “malo”, y otras personas imponen situaciones éticas por tal conducta (la condición generada suele experimentarse como vergüenza); o bien se considera como ilegal y queda sujeta, por tanto, a sanciones por parte de las autoridades civiles (experimentándose la condición generada como culpa); o, finalmente, es calificada de pecaminosa, con el castigo a cargo de organizaciones religiosas y en este caso las condiciones generadas adoptaban la forma de lo que se conoce como sentimiento de pecado (Skinner, 1975 en Zabalegui, 1997).

La culpa según Skinner se convierte en poderoso estímulo aversivo, y es que la eliminación de ésta es un alivio tan grande que las personas hacen todo lo que les digan para liberarse de ella. Eso no quiere decir que se elimine mágicamente la conducta pecaminosa. Lo que se refuerza de verdad es cualquier conducta que quite de encima la culpa.

Para Skinner, el control religioso es sumamente poderoso, y éste incluso supera al grupo ético, ya que establece un repertorio de obediencia para utilizarlo en cualquier circunstancia, al igual que un autocontrol que garantiza la conducta virtuosa en ausencia del controlador religioso. Sobre todo en el castigo divino, su poder es mayor que en el control ético para evitar la tentación. Sin embargo, Kohlberg ha escrito que Skinner confundió el discurso de los hechos con el de los valores, derivando éstos de aquellos sin acudir a ningún análisis filosófico. Para Skinner no hay valores previos. Ser moral equivale a comportarse según la expectativa de obtener con ello un refuerzo. La conducta es reforzada por lo que sigue, todo queda determinado por sus contingencias pasadas, lo fundamental está en el ambiente (Zabalegui, 1997).

Esta conceptualización del hombre como sistema lineal input-output dejaba muchos puntos sin aclarar y se fueron poco a poco introduciendo otras variables más cercanas a los propuestos de teorías humanistas. La conducta no podía ser función exclusiva de las variables exteriores, ya que era necesario admitir factores internos e influyentes en la marcha de la propia conducta. El hombre no podría ser el títere manejado sólo desde las contingencias externas. Había que considerarlo con más protagonismo en la manipulación del medio. Y dicho medio según Bandura, ayuda al proceso de socialización con la secuencia de: Trasgresión de la norma, -malestar interno- castigo y alivio del malestar. Bandura y Ribes Iñesta en 1975 mencionaron que las conductas malas o que son interpretadas como "malas", producen en las personas miedos anticipatorios (culpa) y va a ser el castigo el que alivie la angustia producida por el pensamiento. Es decir, que el autocastigo alivia el malestar interno, reduce los pensamientos perturbadores, disminuye las reacciones aversivas de las demás personas ante la conducta que según éstas es inaceptable. Y es que, como ya se ha mencionado anteriormente, es la sociedad la que mediante sanciones contribuye a mantener el autocontrol, y son el miedo, la culpa y la vergüenza sus principales determinantes de control social.

#### *El papel y el futuro de la culpa*

Kanfer (1976) conociendo lo anterior menciona que ya en la autoobservación hay sensaciones y afectos, aunque no precisa cuál es su papel regulador, y es que también entran en juego elementos emocionales y motivacionales en la auto evaluación. Eso nos demuestra que, para algunos conductistas como Kanfer, el juicio moral está impregnado de emociones y es una valoración en la que influye lo cognitivo y también el estado emocional del sujeto. No se valoran los resultados únicamente en virtud de los silogismos. Los afectos ponen su peso en la balanza y condicionan el proceso, desde la percepción hasta el juicio.

Así la culpa tiene un proceso regulador, ya que fundamentalmente la sociedad se vale de castigos para educar y corregir a los niños en el aspecto moral. Ahí entra en juego la culpa. Pero también puede generarse una respuesta emocional parecida, y entonces tendríamos otra emoción de culpa, no tanto por miedo al castigo externo, si no por miedo al juicio negativo (autoevaluación) y al auto castigo. En ese sentido, (Goldfried y Merbaum, 1973) han observado que son las emociones internas como culpa o vergüenza las que pueden poner en acto el proceso de autorregulación. Y aunque el proceso de autocontrol no surge de una fuerza interna, esas emociones son fuentes de motivación del mismo. La culpa juega pues un papel motivador.

Otra postura es tomada por el autor francés Paul Ricoeur (1982 en Zabalegui, 1997), el cual interpreta lo mítico como expresión de una conciencia colectiva. Ricoeur ha desentrañado como pocos la noción de culpabilidad, principalmente en su obra *Finitud y Culpabilidad* (1982). En donde aborda a la culpa desde la

fenomenología. Este enfoque fenomenológico se preocupa más de las causas y las leyes que rigen la conducta, de conocer los hechos concretos, de observarlos y describirlos como se nos ofrecen. Ricoeur es un arqueólogo de las experiencias humanas primitivas que han llegado hasta nosotros en forma de mitos y símbolos. En el prólogo del libro *Finitud y Culpabilidad*, Aranguren enfatiza que a Ricoeur le interesa descubrir la dimensión simbólica del mito, y que para conseguirlo sigue un método muy claro:

1. La culpa sólo aparece cuando se le reconoce o cuando se hace confesión de la misma.
2. La confesión se hace mediante el lenguaje.
3. El lenguaje colectivo está constituido primordialmente por mitos. Es un lenguaje simbólico.
4. El análisis de tal lenguaje nos aporta datos interesantes sobre la culpabilidad.

Y es que cuando nos remontamos a tiempos primitivos, podemos apreciar un fondo colectivo que, expresadas en el lenguaje simbólico, forman los mitos. Es como asomarnos al origen de las vivencias de la humanidad que han quedado plasmadas en esos fósiles verbales que componen los mitos de la antigüedad. En este sentido existen símbolos que son más especulativos (pecado original), hay símbolos míticos (lucha entre el orden y el caos) y están los símbolos primarios (culpa). Se puede hablar que para el hombre de hoy el mito ya no es mito. Somos "lo suficientemente críticos" para no encuadrar en el espacio y en el tiempo lo que nos cuentan. Por eso, los mitos en este sentido ya no tienen valor explicativo. Sin embargo, al revisar a Ricoeur con ojo críticos, descubrimos que el mito tiene una función simbólica que puede aportarnos luz sobre las relaciones del hombre con lo misterioso, con lo sagrado. Por un lado, hay una intensidad emocional, un sentimiento de algo inefable. A medida que la reflexión, por medio del lenguaje, trata de comprender el sentimiento, aparecen los símbolos con su significado racional. El hombre no solo se siente culpable, si no que se sabe culpable. Pero, además, el pecador se confiesa culpable y proclama su culpabilidad. Dicha confesión se hace mediante el lenguaje que fundamentalmente es simbólico. Y son tres los principales símbolos: la *mancha* es el más cercano a lo cósmico, y quizás sea el más mítico y arcaico. El *pecado* es el más religioso, y la *culpabilidad* la más psicológica.

Considerando la anterior, la culpabilidad señala el momento de máxima concienciación o interiorización reflexiva de la culpa. Si el pecado proviene de la posición del hombre ante Dios, la culpa es la toma de conciencia del hombre ante sí mismo en todo lo pecador que es.

En su aspecto cognoscitivo, pareciera como si el hombre incluyera un juicio moral, ya que culpabilidad supone responsabilidad y responsabilidad es la capacidad de responder a las consecuencias de un acto. Y es que destaca lo subjetivo de la culpa sobre todo en los criterios para discernir lo que supuestamente es bueno y lo

que es malo. Sobre este aspecto, Ricoeur menciona que al perder la relación con el dios a quien se ofende y al centrar el problema en el sujeto pecador, el pecado se convierte en culpa. Y en este sentido nos dice, que el hombre es un ser moral que, además de valorar los objetos en agradables y desagradables, verdaderos o falsos, bellos o feos, es capaz de catalogarlos según una dimensión moral que va desde lo malo hasta lo bueno. Tal capacidad de conocer el bien y el mal permite al hombre vislumbrar el camino hacia valoraciones cada vez más perfectas, siguiendo las distintas etapas de un desarrollo evolutivo más o menos iguales para todos. Sin embargo, no parece suficiente la explicación de la psicología del aprendizaje que condiciona toda conducta moral a los términos de refuerzo y castigo. Tampoco parece suficiente la reducción que hace el psicoanálisis de la culpa, a un mecanismo de represión para domesticación de los instintos a favor del progreso cultural de la humanidad. Ni siquiera la aclaración de que la culpa surge de la relación con los otros es suficiente para explicar la capacidad del hombre para experimentar la culpa.

Ciertamente que no hay culpa sin los otros, pero eso no explica esa capacidad. Lo que distingue al hombre de las otras especies animales es precisamente esa posibilidad de valorar la vida en función del significado moral y no solo en función del refuerzo, de placer o de mera adaptación social. Ya Aristóteles había planteado la antinomia entre organismo y ética, y durante siglos la cultura occidental basó su concepción del hombre en esa distinción aceptando que la mera existencia no satisface al hombre, cuya plenitud está en vivir de acuerdo a una racionalidad o actividad intelectual que supera el ser biológico, marcando pautas de desarrollo según un deber ser.

El deseo, la necesidad biológica, el impulso o como se le quiera designar, están sometidos al control racional. Freud y antes Nietzsche, invierten esta concepción aristotélica, fundamentando todo lo humano en el deseo. Así, el objetivo de vivir es el placer. Pero mientras para Aristóteles el placer coincidía con la consecución de la plenitud racional, para Freud el placer es la satisfacción del deseo orgánico con la mínima culpa. Según Aristóteles el hombre entregado al placer orgánico queda impedido para desarrollar su actividad intelectual y resulta un ser inacabado y ruinoso. Según Freud, el hombre controlado y reprimido pierde en gran parte sus posibilidades de placer y acaba neurótico. Por eso, la lucha entera entre natura y cultura refleja la desarmonía interior de esta especie zoológica racional. La vergüenza o el pudor aristotélico como emociones que ayudan a alcanzar el control no tienen cabida en su esquema físico. Los conceptos de buena conciencia o culpa quedan reducidos a meras conexiones. Jung ha sido uno de los que mejor han sabido explicar las antinomias entre mente y cuerpo, entre deseos terrenales y aspiraciones espirituales. La culpa es para Jung una experiencia de dicha contradicción del alma humana que conoce el bien y el mal. La conciencia es la encargada de hacer conscientes las antinomias.

Así, la culpa para Jung pertenece en lo que se llama dolor psicológico, en contraste con dolor físico; y este dolor es provocado por un estímulo incondicionado frustrante y que en modo alguno recompensa. Cabe precisar que la culpa tiene como diferencia específica de cualquier otro dolor psicológico la referencia imprescindible a una valoración moral de la propia conducta.

### *Definiciones*

Con todo lo anterior, ¿cómo se podría entonces definir a la culpa? Un buen punto de partida para aproximarnos a una definición de culpa es el presupuesto filosófico ya enunciado de que el hombre es un ser moral, capaz de sentir el bien y el mal, y no puede renunciar a él, por muy molesto que le resulte. No vale envidiar a otros seres de la naturaleza como lo hacia el poeta “Dichoso el árbol apenas sensitivo y más la piedra que ya no siente”. La especie humana tiene que cargar con esa capacidad moral que hasta le permite ser inhumano, tal como lo dice Augusto Hortal: “El pez no puede dejar de ser pez sin dejar de existir, ni el árbol puede dejar de ser árbol; es un raro privilegio del hombre poder ser inhumano sin dejar de ser miembro de la especie homo sapiens” A. Hortal en Zabalegui 1997 p. 140.

Conociendo entonces esta exclusiva habilidad humana de sentir y conocer la rectitud del rumbo de la vida, una posible definición de la culpa desde el punto de vista psicológico dice que: “La culpa es fundamentalmente una valoración, cognitiva y afectiva, de comportamientos, cuando éstos no están de acuerdo con una determinada escala de valores morales” (en Zabalegui, 1997 p. 125)

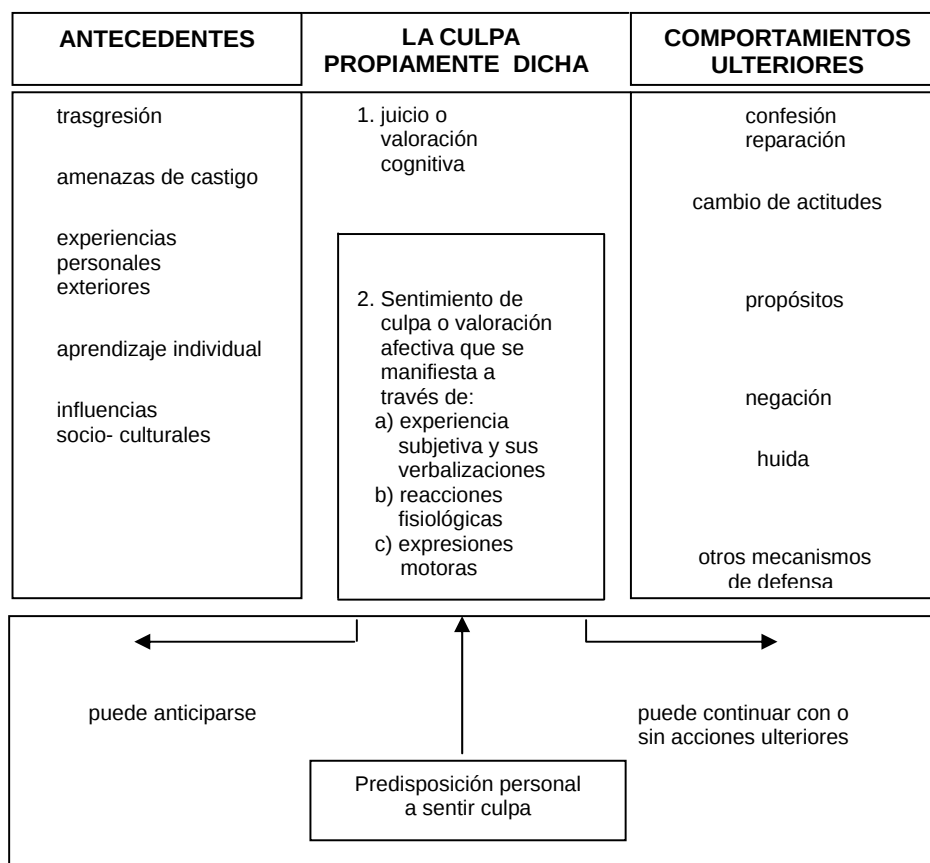
Sin embargo, también influyen diversas variables tanto anteriores y posteriores, externas y subjetivas, cognitivas y emocionales. Es decir, que todas ellas intervienen en ese proceso denominado culpa. Pero, es conveniente hacer una división lógica para su estudio, con lo cual se pueda comprender el concepto multidimensional que es la culpa. Y es que son muchos los elementos que lo configuran, tanto por los influjos *anteriores* (objeto, gravedad de la transgresión, estilo de educación, ambiente cultural, valores en uso dentro del grupo) como por los rasgos personales del culpable (predominio del pensamiento o de la afectividad, fortaleza o debilidad del yo, alta o baja autoestima) y por los hábitos o repertorio de conductas *ulteriores* con diferente probabilidad de que se repitan (confesión, penitencia, reparación, cambio de actitudes, huida y otros mecanismos de defensa con los que aliviar el desagrado del sentimiento). La culpa es considerada como una secuencia en la que intervienen todos estos elementos (Zabalegui, 1997).

Además, de las variables *estimulares*, es decir, los antecedentes que recogen todas las experiencias del sujeto y las peculiaridades que rodean la trasgresión, las *cognitivas* (juicio, moral), las afectivas o culpa y las variables *comportamentales* (acciones ulteriores), también debemos de considerar la predisposición a sentir culpa, que puede considerarse como *actitudinal*, la cual se

puede considerar como rasgo de personalidad, ya que ante una misma situación o evento, algunas personas tienden a sentirse culpables mientras que otros no. Esta *predisposición personal* como se observa en el cuadro No. 2 a sentir culpa puede ser el resultado de aprendizajes anteriores, situaciones vividas, actuales y de los rasgos de personalidad (Zabalegui, 1997).

Y es que la persona que siente culpa experimenta al mismo tiempo otras emociones, ya que difícilmente se presenta exclusivamente una sola emoción. En otras palabras podría decirse que la vida psíquica es multiforme y en su horizonte están presentes muchos objetos actuales. Por lo tanto, es frecuente que la culpa vaya acompañada de angustias, de inseguridad, de inestabilidad emocional, de sentimientos de dependencia, de vergüenza y de otros afectos relacionados con ella.

Figura 2  
Predisposición a sentirse culpables



Sobre esto Lersch (1964 en Zabalegui, 1997) menciona que la culpa puede vivenciarse desde la *vitalidad* que se ve implicada (miedo al castigo), desde el *yo individual* que se siente amenazado (vergüenza) o en relación con los otros

(emociones transitivas o de yo social) como auténtica culpa, provocada cuando se falló ante ellos ya sea por haberles causado un daño, o por no haber actuado de acuerdo a los valores morales superiores.

Por otro lado, Carlos Castilla del Pino (1968 en Zabalegui, 1997) en su exposición personal ha insistido en el aspecto social de la culpa mitad psicoanalítica, mitad marxista. Para Castilla del Pino el hombre se realiza cuando actúa sobre su entorno con intención de cambiarlo. Así como consecuencial el hombre es lo que hace y la valoración de esta acción procede siempre de los otros como juicios de valor. Los juicios de valor son prestaciones del miedo. La culpa, aunque vivida en la esfera personal, acontece ciertamente su relación con los otros. Esta apertura a la reacción dialéctica con el entorno (mundo físico) y con el contorno (hombres) trata de ensanchar el “solipsismo personalista” en el que han caído, según Castilla del Pino, todos los que han estudiado la culpa psicoanalíticamente hablando. La relación dialéctica del hombre con lo que lo rodea puede definirse como “hacer” y el hombre es quien “hace -para – otros”. La culpa señala con el dedo a la persona si su hacer sigue los afanes egoístas o la libera si se interesa por los demás. El que vive solo para sí es evidente que tendrá de culpa. Con esto para él, la función de tales emociones es precisamente regular la vida, evitando el egoísmo, y es por esta razón que “El origen de la culpa, por tanto, es social”. Del Pino (1968 en Zabalegui 1997 p. 131).

Generalmente al hablar de la culpa, se hace referencia a otro o a otros. Y ésta se mueve siempre en torno de los valores y aparece cuando se quebranta algún valor. Los valores surgen en la esfera social dando como consecuencia que los otros valoran lo que hacemos, y son los otros los que dictaminan el signo de nuestras acciones. La internalización de las normas externas puede hacer creer que la conciencia y la culpa son atributos personales con los que uno nace, cuando en realidad son convenciones sociales.

Freud estudió la culpa más en sujetos neuróticos que en personas “normales”. Quizá por eso, relacionó constantemente formas primitivas de culpa (ambivalencia, miedo al tabú, angustia, enfermedad como castigo, gasto enorme de energía) con neurosis. Si la libido reprimida se convierte en síntomas, la agresividad reprimida se manifiesta en culpa. Para Grinberg la culpa es componente esencial de la neurosis, ya que ésta es conflicto entre la parte moral y la parte instintiva del hombre. El neurótico no es siempre consciente de la culpa, pero actúa exigiendo castigo e impidiendo una adecuada adaptación a la realidad. Sin llegar al extremo de la neurosis, el sujeto propenso a experimentarla tiende a manifestar también síntomas de desequilibrio emocional. Esta inestabilidad emocional es, por un lado, contraria a la fortaleza del yo. Por otro lado, viene definida operativamente por manifestaciones fisiológicas (mayor conductividad de la piel, aumento del ritmo cardíaco, tensión muscular, etc.).

Estas personas más dispuestas a manifestar síntomas neuróticos si se encuentran en una situación estresante, son también más propensas a sentir culpabilidad. Las experiencias individuales de este sentimiento se manifiestan en fases de este tipo "No me siento seguro", "Si algo va mal la culpa es mía" o "Debo más a los demás que ellos a mí". Inseguridad, dependencia, tendencia a autoinculparse y otras vivencias similares son indicadoras de un yo débil, inmaduro, sin recursos. No es extraño que, aún sin manifestaciones neuróticas, las personas emocionalmente inestables sufran más el malestar de la culpa. La culpabilidad está pues, frecuentemente relacionado con el neuroticismo y la neurosis, siendo la culpa un componente más de la inestabilidad emocional.

Otra cosa importante de mencionar es que el sujeto que siente culpa, puede sentir al mismo tiempo vergüenza. Vergüenza que nace al verse manchado, impuro, infeccioso. La culpa se visualiza de hecho como mancha o impureza. Sin embargo, uno puede avergonzarse en muchas ocasiones, sin que necesariamente se sienta culpable moralmente. La culpa supone una valoración emocional negativa de la propia persona, lo que equivale a una baja autoestima en el aspecto moral. Sin embargo, se puede disminuir la autoestima por razones físicas, sociales o profesionales, sin influencia de un juicio moral. Cuando la culpa es intensa, la baja autoestima se convierte en autodesprecio. Quizá ninguna valoración afectiva lleve tan directamente al auto desprecio como una fuerte experiencia de culpa en la que uno se sienta basura.

También interviene en la culpa la insatisfacción que produce la valoración moral de la vida pasada y la tensión continua por ser perfecto (Superyo exigente) como actitud personal ante la vida. A estos componentes, uno que mira hacia al pasado y otro que tiende hacia el futuro (perfección), hay que añadir la tensión a reparar que se activa automáticamente en personas exigentes cuando causan daño. Estas últimas sensaciones o emociones dependen más de la actitud del sujeto que del objeto de la culpa. En general, la intensidad de tales emociones no es proporcionada a la gravedad de las faltas, sino más bien fruto de las diferentes disposiciones, tensión o actitudes subjetivas para sentirse satisfecho, culpable o tenso por no ser siempre tan perfecto como uno desearía. Diferenciamos así los componentes de la culpa relacionados con los mismos o parecidos contenidos de otras emociones (ansiedad, vergüenza), con los cuales, a veces, se enreda y confunde, de los componentes que provienen de las actitudes del sujeto propenso a sentirse culpable sin motivo o sin contenido.

Es así que de los elementos que constituyen la secuencia evaluativa de la culpa, unos se refieren más al objeto de la misma culpa (contenidos) y otros a las disposiciones individuales del sujeto para sentirla.

En conclusión puede decirse que la culpa entre otras es:

Una emoción negativa (Lazarus y Lazarus 1994) por lo que puede provocar problemas interpersonales y sociales, que amenazan las relaciones con otros. Es una emoción que se relaciona con los procesos de autoevaluación, que se presenta como resultado de la violación de una norma socialmente establecida.

Una emoción desagradable que acompaña al proceso evolutivo de la propia conducta cuando se ha cometido una transgresión, aparece mezclada con otras emociones y actitudes con las que constituye un complejo entramado.

Finalmente, ha sido definida como la *dysphoria* que surge debido a la transgresión moral y es descrita por tener consecuencias tanto adaptativas como desadaptativas dependiendo de su intensidad, origen y dinámica interpersonal (Jones, W. 2000).

## **CAPÍTULO 3 LA VERGÜENZA**

### **CONCEPTO DE VERGÜENZA**

Muchos autores han definido a la vergüenza como una sensación dolorosa de inferioridad (social) como consecuencia de una opinión hecha por los demás. O como Kaufman (1994) la define “la emoción de la inferioridad”. Aunado a que generalmente las personas no hablan de los sucesos que los hicieron sentir avergonzados.

En este sentido, Lelord (2001) menciona que la vergüenza se manifiesta cuando las personas muestran a los demás que no son capaces de cumplir con las normas del grupo en uno de los siguientes campos:

1. conformidad
2. comportamientos de reciprocidad
3. sexualidad
4. status–competencia

Dentro de las características que se pueden encontrar en las situaciones que provocan vergüenza encontramos que:

1. La situación es percibida como negativa no solo por el grupo, sino también por la persona avergonzada, la cual preferiría “ser de otra manera” o “actuar de otra manera”, aunque el comportamiento vergonzoso le haya parecido el más atractivo en un momento dado.
2. Para ser fuente de vergüenza el rasgo o el comportamiento debe definir la identidad de las personas dentro del grupo concerniente. Y aunque visto desde fuera, se trate de meros detalles, esos simples “detalles” pueden estropear todo a los ojos de las personas que frecuentamos.

Un aspecto particular que podemos encontrar en las personas avergonzadas es sin lugar a duda que ante esta emoción se sonrojan. Darwin encontró que en lo que se refiere a la vergüenza el rubor, es un síntoma universal innato no cultural y común a la humanidad en todas sus latitudes. Esto posteriormente ha sido confirmado por diferentes estudios modernos; ya que no sólo se puede observar el “rubor de la vergüenza” (dilatación de los vasos del rostro) en todos los climas, sino que también existe una expresión universal de la vergüenza, tanto facial como de postura (bajar la mirada e inclinar la cabeza hacia delante). Además, existen otros gestos que también son reconocidos por la mayoría de las culturas como son el cubrirse los ojos con la mano y ocultarse el rostro.

Mucho se ha mencionado con respecto a la utilidad de las emociones, sin embargo, en lo referente a la vergüenza a primera vista poca podría ser su utilidad. En algunas emociones su utilidad resulta evidente, tal es el caso del miedo que nos hace huir de los peligros, la cólera nos ayuda a impresionar a nuestros adversarios, pero para que nos sirve sonrojarnos, bajar la mirada y

desear que nos trague la tierra. Es decir ¿cuál sería la utilidad de una emoción que incomoda tanto a las personas?

Lelord menciona que los niños que experimentan vergüenza son generalmente castigados de manera menos severa que los otros. Además, las personas que demostraron sentirse avergonzadas tras por ejemplo haberse caído o tirar algo que iban cargando, tienden a recibir más ayuda que aquellas personas que no la manifiestan. Y es que las personas que muestran una expresión facial de vergüenza tras haber cometido una falta son consideradas más simpáticas que otras que manifiestan apuro u otra emoción. Ya que como en la mayoría de las emociones, la vergüenza tiene una función de comunicación con los demás, desempeñando un papel de apaciguamiento en caso de lo que popularmente se conoce como “meter la pata”.

Otra función podría ser la de proporcionar una señal de alarma a las personas que están arriesgándose a transgredir las normas del grupo en diversos campos como se ve en la siguiente tabla.

Tabla 1

Francois Lelord (2002). La fuerza de las emociones: amor, cólera, alegría.

| <b>QUERER EVITAR LA VERGÜENZA NOS IMPIDE</b>                                       | <b>Y ASÍ NOS EVITA</b>                                                | <b>CAMPO DE RIESGO</b>        |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Mostrarnos demasiado diferentes a los demás                                        | Ser excluidos del grupo                                               | Conformidad                   |
| Mostrar nuestro miedo                                                              | Perder status, convertirnos en un inferior                            | Status – competencia          |
| Hacer trampas                                                                      | Ser percibido como un tramposo                                        | Comportamiento de intercambio |
| Mostrar nuestras inferioridades o comportamientos desviados (sexualmente hablando) | Dejar de ser considerados como una pareja atractiva(buen reproductor) | Sexualidad                    |

Así, podemos considerar a la vergüenza como un excelente regulador de los comportamientos sociales, además de servir para proteger la identidad de las

personas dentro del grupo, de la misma manera que el dolor ayuda a proteger la identidad física. Y es que así como no es indispensable evitar los peligros, tampoco es necesario que las personas se sientan avergonzadas para que comprendan que cometieron un error, aunque ni siquiera hallan pensado en ello, las personas actúan para evitar el dolor, la vergüenza el miedo, la culpa, etc. Para Francois Lelord (2001) la vergüenza es el resultado de un condicionamiento judeocristiano o un síntoma de conformismo “pequeño burgués”, además de ser una emoción universal útil que permitió a nuestros antepasados no ser desvalorizados ni ser excluidos de la tribu.

La vergüenza desde la perspectiva de la presión social, la podemos analizar como una emoción seleccionada en el curso de la evolución para facilitar la vida en grupo, y que, además, ha seguido siendo utilizada por todas las culturas con el fin de regular los comportamientos. En la Biblia, después de que Adán y Eva probaran el fruto del árbol del conocimiento, lo primero que sintieron fue vergüenza por estar desnudos, Génesis, 3:8:5 (Biblia). Los antiguos tratados religiosos hacían frecuentemente referencias a la “vergüenza”, temor virtuoso de todo aquello que es deshonesto.

En general, la vergüenza es una emoción útil que desde los primeros pasos de las personas, advierten de las normas sociales que no hay que infringir y les ayuda a sosegar la hostilidad de aquellos con los que podrían llegar a chocar. Sin embargo, como toda emoción tiene un doble filo. Y es que las personas que experimentan a menudo expresiones faciales de vergüenza pueden llegar a ser consideradas como inofensivas y que no incitan a la agresión, pero también se les puede percibir como menos interesantes, menos seductoras o menos dignas de confianza. Ya que mostrar con demasiada frecuencia que se siente avergonzado, puede llegar a provocar que las personas sean vistas de manera tan negativa como que su compañía puede ser poco deseada.

La vergüenza nunca ha sido objeto de investigación científica como ha sido por ejemplo la sexualidad; debido a que la mayoría de los teóricos de la personalidad no le han dado importancia como concepto. No siendo el mismo caso para la pulsión, libido, sexualidad, miedo, agresión entre otras.

En general, la vergüenza debe ser examinada porque ésta, como se ha observado, desempeña un papel vital en el desarrollo de la conciencia moral, ya que a las personas les llama la atención sobre el mal comportamiento o las malas acciones; es decir motiva necesariamente la auto corrección. Además, no solo nos advierte de la transgresión, sino también de cualquier afrenta a la dignidad humana. Motivando en su momento la corrección de las acciones socialmente indignas. Y es que la vergüenza según Kaufman (1994) puede ser considerada como el afecto de la inferioridad, ya que no hay otra emoción que sea más central en el desarrollo de la identidad.

Fenomenológicamente hablando, sentir vergüenza es sentirse visto de un modo dolorosamente disminuido. La vergüenza revela el yo interior, y lo expone a la vista. En este sentido el yo se siente expuesto tanto con respecto a sí mismo como ante cualquiera que esté presente. Esta exposición puede ser la del yo ante el yo solo, o ante el yo de los demás; y es que la vergüenza puede ser una experiencia enteramente interior, ya que no hace falta que halla terceras personas presentes para sentir vergüenza, pero cuando los demás están presentes la vergüenza es un impedimento para seguir en comunicación. Ya que como se ha mencionado anteriormente, el lenguaje desempeña un papel central en la percepción de las emociones, y dicha percepción está siempre en un proceso activo, las palabras que las personas usan para describir sus emociones inevitablemente las alteran, con lo cual se puede demostrar que el lenguaje puede tanto enmascarar la percepción de la vergüenza como agudizarla. Es decir, que a través del lenguaje, se crean significados particulares acerca del yo y se ligan de diverso modo con distintas experiencias de vergüenza (Kaufman, 1994).

Estos estados no reflejan diferencias en la emoción *per se*, si no que muestran diferencias en los factores que a su alrededor se reúnen. Por lo tanto, la distinta amalgama de consecuencias y causas que se perciben, incluyendo percepciones, cogniciones e intenciones, hace que las personas perciban aquellos estados distintos unos de otros.

En el caso de la timidez, esta se puede ver como vergüenza en otro contexto, por ejemplo en presencia de extraños. Y es que la presencia de extraños activa la sensación de estar expuestos, la cual pone trabas al yo. Esto es lo que comúnmente ha sido llamado timidez: sentirse socialmente impedido, mudo. Dándole un nombre distinto, las personas han perdido de vista el afecto subyacente, la vergüenza; que puede gobernar las pautas de la timidez.

En lo que corresponde a la vergüenza, es como una herida inflingida desde dentro, el concepto de vergüenza como lo expone Kaufman (1994) abarca significados que van más allá de lo que comúnmente se designa con este término. La fuente de la baja autoestima, la disminuida auto imagen o el mal concepto de sí mismo, todo eso según este autor es vergüenza. Vergüenza que también ha sido mencionada como la causante de las heridas o lesiones narcisistas. Por todo lo anterior es que la vergüenza tiene sentido considerarla como el concepto central de la timidez y en ciertos casos muy relacionada con la culpa.

#### *Diferencias entre culpa y vergüenza*

Distinguir entre la vergüenza y la culpa ha sido algo que ha mantenido ocupados a muchos psicólogos y psicólogas durante décadas. La mayoría han intentado describir la culpa y la vergüenza dentro del sistema lingüístico del psicoanálisis. Erikson y Lewis (1971 en Kaufman, 1994) entre otros, han encuadrado sus observaciones dentro del lenguaje psicoanalítico el cual carece del lenguaje fenomenológico para las emociones en general -no solamente para la

vergüenza-. En ese sentido Tomkins (1979, en Kaufman, 1994) distingue entre estas dos emociones mencionando que la culpa ha sido profusamente usada para designar un amplio espectro de estados interiores. Y es que tanto la culpa como la vergüenza son emociones que se organizan alrededor de distintas combinaciones de afectos negativos, ensambladas cada una de ellas con el juicio ético de inmoralidad. De ahí que ambigüamente hayan sido etiquetadas como una misma emoción.

Muchos teóricos concuerdan que la culpa y la vergüenza son (por lo menos en definición) dos emociones distintas y que una importante diferencia entre éstas es el grado en que uno mismo las enfoca. Y es que generalmente cuando alguien experimenta vergüenza, esa persona se siente expuesta, inferior y degradada. En este sentido muchos adultos reportan que las experiencias vergonzosas son más dolorosas e intensas que las experiencias que los hagan sentir culpable. Además, la vergüenza está asociada con la preocupación de los sujetos acerca de la opinión que las demás personas tengan de uno mismo. En contraste, la culpa generalmente es menos dolorosa y devastadora que la vergüenza debido a que cuando una persona la experimenta lo primero que le preocupa es una conducta particularmente distinta del yo (Tangney, 1998 en Eisenberg y Fabes, 2000). La culpa envuelve sentimientos de tensión, remordimiento y arrepentimiento pero no afecta la identidad de las personas. Y es que la vergüenza esta asociada con el deseo de deshacer aspectos del yo, mientras que la culpa es reportada con el deseo de corregir aspectos de la conducta. Esta última ha sido categorizada dentro de una responsabilidad que envuelve a las personas refiriéndose acerca de los sentimientos de los otros con una reparación (Tangney, 1998 en Eisenberg y Fabes, 2000).

Lelord (2002) menciona que la vergüenza lleva a desaparecer o en coacciones a agredir, y que la culpa conduce a comportamientos más constructivos tanto de cara a uno mismo como al otro; intenta reparar la situación, o resarcir al otro del mal o del sufrimiento provocado. Pero, al igual que la vergüenza, la culpa también puede resultar excesiva y una fuente de sufrimiento inútil, así como una auténtica “amarga felicidad”.

Tabla 2

Tabla propuesta por Leord para diferenciar la culpa de la vergüenza. Leord F. (2002) La fuerza de las emociones: amor, cólera, alegría.

| <b>VERGÜENZA</b>                                                     | <b>CULPA</b>                                                                |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Componente físico intenso: rubor.                                    | Componente cognitivo intenso: Pensamientos torturados, darle vueltas.       |
| Centrada en una inferioridad percibida por los demás.                | Centrada en perjuicios causado a otros.                                     |
| En presencia de público o sin público                                | Público no necesario.                                                       |
| Visión negativa de sí mismo.                                         | Visión negativa del propio comportamiento (que puede ampliarse a sí mismo). |
| Deseo de desaparición, de huir, o de agredir en caso de humillación. | Deseo de excusarse, de confesarse, de reparar.                              |

Lewis (1971) señaló que la crítica adversa, el abuso y la condena moral, inducen culpa, mientras que referencias al ridículo, inadecuación y humillación, inducen vergüenza.

Y es que los antecedentes de la vergüenza que frecuentemente son mencionados son: una pobre ejecución (académicamente hablando) y fallar en cumplir las expectativas de otros o en alcanzar metas personales. Mientras que para la emoción de culpa, fueron las transgresiones morales, el fallar en los deberes, mentir y descuidar a otras personas las que son mencionadas.

#### *Vergüenza y adolescencia*

Considerando a la vergüenza desde el punto de vista de la teoría del afecto, la vergüenza es primariamente comportamiento facial, que se manifiesta en tres dimensiones: facial, fenomenológica y visceral. Los signos faciales de la vergüenza son demostrables: andar cabizbajo, bajar o desviar la mirada. Fenomenológicamente, sentir vergüenza es sentirse visto agudamente disminuido. Dicha exposición es un rasgo inherente a la experiencia interior de la vergüenza, por lo tanto, el afecto de vergüenza es multidimensional.

El examen posterior del papel de la vergüenza en el desarrollo de la personalidad descansa en la formulación de la vergüenza como afecto. Definiendo a este último

como un conjunto de programas subcorticales biológicamente heredados, los cuales tienen a su vez: (1) activadores innatos y (2) activadores aprendidos (interpersonal).

1. 1. El activador innato de la vergüenza según Tomkins (1979, en Kaufman 1994) es la reducción del interés o del gozo. La experiencia de la vergüenza es inevitable para cualquier persona, en la medida en que el deseo aventaja lo bastante la satisfacción como para atraer el interés sin destruirlo. En otras palabras, la vergüenza es un afecto auxiliar, ya que opera solamente después de que hayan sido activados el afecto positivo, el interés o el gozo. La vergüenza entonces funciona como un inhibidor específico del interés o del disfrute. Y es que siempre que las expectativas fundamentales de una persona (escenas positivas imaginadas o resultados deseados en relación con la gente, los acontecimientos, o las realizaciones) quedan súbitamente expuestas como algo que está mal, la vergüenza es activada.
2. Para establecer la activación interpersonal de la vergüenza, primero debemos definir que una relación es un vínculo entre dos individuos. Por ejemplo la relación de un padre con su hija, una maestra y su alumno o el de una pareja de novios. En los seres humanos el proceso de vincularse comprende necesariamente experiencias de afecto positivo, que sean consistentes y en número suficiente, así como una reducción del afecto negativo, contacto físico, abrazos confortadores e identificación. Todas estas escenas son fundamentales para establecer lazos emocionales. Es decir, un puente interpersonal que se forma a partir del interés recíproco y de las experiencias de confianza compartida. Todo esto es importante ya que romper el puente interpersonal es el acontecimiento crítico que activa la vergüenza.

Para comprender a la vergüenza, se debe de considerar el ciclo de la vida en su totalidad, ya que no se halla confinado a la infancia. La vergüenza se halla posiblemente en cualquier punto del ciclo de la vida. Sin embargo, hay, obviamente, importantes diferencias entre las experiencias vergonzosas de la infancia, la adolescencia y la edad adulta. En la infancia los signos de la vergüenza son externos y particularmente faciales, es decir: bajar o desviar la mirada y sonrojarse. Y no es sino hasta que haya madurado el lenguaje, como fusión simbólica que las personas son capaces de traducir estas experiencias de vergüenza en palabras, creando significados particulares acerca del yo. En otras palabras, el ser humano progresa a través de una serie de distintas fases evolutivas: infancia, niñez, adultez y vejez; y la vergüenza aparece potencialmente en cada una de estas.

La adolescencia, se observa como una época en la que se produce una rápida magnificación de la vergüenza. Ya que como se verá más detalladamente en el siguiente capítulo, es una época de inestabilidad y cambios profundos. Se alcanza

el pensamiento operacional formal en el sentido piagetiano. El propio pensamiento se torna objeto de pensamiento, haciendo posible la simbolización de símbolos. Y es aquí donde los comentarios aun bien intencionados, por parte de los padres, y la comparación entre amigos, no hace sino aumentar la atención hacia el yo e intensificar la exposición elevando la visibilidad.

Es cierto que la autoconciencia y la vergüenza están presentes desde antes de la adolescencia, pero inevitablemente quedan realzadas durante esta particular fase de desarrollo. La vergüenza explica muchas perturbaciones de funcionamiento del yo que aparecen en esta edad como: torpeza, tosquedad, ataques de rabia inesperados y frecuentes entre otras erupciones afectivas.

Las relaciones entre los adolescentes son un nuevo contexto para la vergüenza durante esta etapa. Los hombres y mujeres que se están haciendo empiezan a establecer vínculos emotivos. La propia intimidad activa invariablemente cierto grado de vergüenza. Los individuos que han sido previamente avergonzados en cuanto al hecho de tocar y abrazarse, tienden a experimentar posteriormente fuertes inhibiciones ante el contacto físico. Y los adolescentes que han sido avergonzados a propósito de la sexualidad experimentan luego una insatisfacción a este respecto. El funcionamiento sexual es desbaratado por el más leve asomo de vergüenza, junto con otros afectos, y la propia identidad sexual queda a la vez moldeada y distorsionada por la vergüenza. Y es que el orgullo en el yo, en el cuerpo, en el sexo y en el género es algo crucial para que se desarrolle una identidad individual integrada en lo mejor de lo posible.

Por otro lado la adhesión entre los adolescentes está igualmente condicionada por la vergüenza. En este sentido, el llanto y el contacto físico son dos de las expresiones de la personalidad más castigadas por la vergüenza en nuestra cultura. Además, tocarse entre hombres es algo que sigue siendo grave objeto de vergüenza y considerado como tabú; no siendo así para las mujeres (Tomkins, 1979 en Kaufman 1994).

Todo lo anterior concuerda en que la adolescencia es un periodo de vulnerabilidad general ante la vergüenza, ya que están presentes las condiciones para que se produzcan escenas de magnificación de vergüenza; en otras palabras; en un clima de vergüenza, la vergüenza se magnifica.

#### *Interiorización de la vergüenza*

Desde una teoría del yo con un carácter evolutivo Kaufman (1994) menciona que el proceso mediante el cual el yo se interioriza, y reproduce su propia experiencia es fundamental con respecto a la manera de cómo el yo funciona y se desarrolla realmente. Este proceso de interiorización es sencillo, y es a través de las imágenes (que abarcan las dimensiones visual, auditiva y cinestésica) que el yo interioriza las experiencias. Es decir, que lo que se interioriza son imágenes o escenas que han recibido la importancia del afecto; el

cual es el fundamento para el desarrollo de la personalidad desde dicha perspectiva. Por ejemplo, la pulsión psicológica de la sexualidad requiere una *amplificación* por parte del afecto. Y al primer signo de afecto negativo, como el de la vergüenza, la sexualidad queda inmediatamente interrumpida.

Las necesidades interpersonales (necesidad de relación, tocar, abrazar, identificación, diferenciación, tutela, afirmación y poder) son experimentadas como *escenas* críticas. Tales necesidades son escenas de afecto positivo que se representan en la imaginación. Fenomenológicamente estas necesidades son experimentadas como imágenes de acontecimientos deseados; y deben ser reconocidas abiertamente, entendidas por el otro y, por tanto, fundidas con el afecto positivo. En otras palabras, se podría decir que las escenas son el acontecimiento tal como es vivido o experimentado. Dichas escenas focalizadas, por ejemplo, en torno a la expresión de las pulsiones sexuales reciben la impronta del afecto y quedan almacenadas en la memoria. Y es así como según Tomkins (1979 en Kaufman 1994) se construía la personalidad, mencionando también que las escenas pueden mezclarse directamente, magnificándose entonces unas a otras y creando en última instancia familias de escenas. Y es el lenguaje el que da sentido particular a estas *escenas directrices*, rehaciendo continuamente sus imágenes. Tomkins resume lo anterior en una tríada: afecto, imágenes y lenguaje; este último según él, constituye el proceso fundamental que da forma al yo y a la identidad. Dicho lenguaje da lugar a distintas pautas de guiones, para predecir y controlar un conjunto de escenas magnificado.

Hay que contemplar que las motivaciones humanas han estado evolucionando. Un yo motivado por la sexualidad es muy distinto, en cuanto a la concepción, de otro que esté motivado por el afecto y la escena. El concepto original de Freud sobre la libido incluía a la vez afecto y pulsión sin distinguir una de otras. Dicha separación fue una de las principales contribuciones de Tomkins (1979 en Kaufman 1994) el cual concibe al afecto como el mecanismo motivador biológico que es innato y primario. El cual da textura a la experiencia, urgencia al instinto, satisface a las relaciones y motiva a los propósitos que se proyectan en el futuro. El sistema del afecto y el de la pulsión son motivadores distintos, pero relacionados uno con otro, los cuales dan poder y dirigen la conducta y la personalidad; sin embargo, son los instintos los que deben recibir su poder del afecto. La teoría evolutiva del yo sintetiza estas perspectivas postulando múltiples sistemas motivacionales. Y es que experimentar vergüenza junto con otros afectos, instintos o necesidades interpersonales, resultan ser un factor muy significativo que fomenta la interiorización (Kaufman, 1994).

Tomkins (1979 en Kaufman, 1994) distinguió nueve afectos innatos, y la expresión de cualquier afecto sea positivo o negativo puede ser contrariada por la vergüenza. Y con varias repeticiones de la secuencia particular *afecto- vergüenza* se crea un lazo interior o vínculo. En la creación de vínculos múltiples, la vergüenza llega a ejercer un poderoso control sobre el yo. Dichos lazos o vínculos

específicos del afecto con la vergüenza quedan almacenados en forma de escenas. Escenas particulares en torno a la expresión del afecto siguen distintas pautas; de este modo reciben un significado especial. Las escenas en torno a la sexualidad por ejemplo también reciben la impronta del afecto y quedan almacenadas. En este sentido, la socialización de la sexualidad comienza con el descubrimiento por parte de los niños de sus propios órganos genitales. Las actividades masturbatorias, desde la infancia y a lo largo de la adolescencia, son blancos privilegiados de la vergüenza. La curiosidad sexual y el juego erótico son también ocasiones de vergüenza, y asimismo la desnudez es otra fuente potencial para los vínculos entre sexo y vergüenza. Análogamente lo que ocurre con los vínculos entre afecto y vergüenza, cuando la expresión de la conducta sexual o de las pulsiones sexuales (señales instintivas) se convierte en objeto de vergüenza repetida y consistentemente, quedando ligada a la vergüenza, la propia sexualidad acaba activando espontáneamente la vergüenza. Todas las disfunciones sexuales posteriores tienen origen en vínculos entre sexo y vergüenza que se desarrollan de modo análogo frecuentemente en conjunción con los vínculos entre sexo y vergüenza.

#### *Magnificación psicológica de las escenas de vergüenza*

La imaginación, según Jacob Bronowski (1981) es una capacidad específicamente humana. Es la capacidad de anticipar el futuro, de imaginarnos a nosotros mismos en él, y de operar mentalmente con imágenes que no están presentes todavía ante los sentidos. Y es que la influencia del futuro en el presente sólo es observable en el dominio de la acción humana y en el de la experiencia interior.

Sobre esto, Carl Jung (1965,1968) explicó que el futuro influye parcialmente en la experiencia presente, llegando incluso a moldearla; Viktor Frankl (1976) hizo del poder motivador de los objetos futuros el elemento central de su encuadre psicológico, mencionando que los objetos futuros tiran de nosotros a lo largo de la vida, dándonos dirección, propósito y creando con ello un sentido. Para Viktor Frankl, la voluntad de sentido sustituye la voluntad de poder y la voluntad de placer, y la necesidad de sentido se traduce en valores que se proyectan al futuro y que guían a la persona en el presente hacia la realización de los mismos. Viktor Frankl describe estos valores como propósitos, y están presentes en el campo de la conducta humana como algo esencial y observable. Estos propósitos dirigen a las personas hacia delante, conformando el curso de la vida.

Finalmente Tomkins (1979 en Kaufman, 1994) profundiza en cuanto a los propósitos explicando dónde y cómo surgen. Para él las *escenas* imaginadas con afecto profundo, constante y reiterado se convierten en esos propósitos, los cuales son fundamentales en las personas para el sentido del *yo*. La *teoría de los guiones* de Tomkins define a la *escena* como el elemento básico de la vida tal como es vivida. En esta teoría, una escena incluye por lo menos un afecto y un objeto de ese afecto. Y hace falta que un acontecimiento sea amplificado en su urgencia por

el afecto para que una escena cualquiera pueda ser experimentada. Dicho afecto imprime y amplifica las escenas que luego quedan interconectadas y magnificadas con respecto a otras escenas cargadas de afecto.

Distintas pautas de acción, o guiones, se van desarrollando para predecir y controlar un conjunto magnificado de escenas. En esta teoría la escena es un acontecimiento percibido que tiene principio y fin. El guión, sin embargo, comprende las reglas que tiene la persona para predecir e interpretar un conjunto magnificado de escenas, respondiéndoles y controlándolo. Estas reglas se desarrollan primero de manera directa a partir de las escenas, y quedan mediatizadas por el lenguaje, que es uno de los métodos más poderosos para crear imágenes según Bronowski (1981). La magnificación psicológica de conjuntos particulares de escenas es la causa de la integración de la personalidad así como de su destrucción.

#### *Escenas directrices*

Las escenas de las que uno es capaz de disponer, o que uno puede actualizar, se convierten en propósitos y actúan como guías. Dichas escenas dirigen a las personas, creando propósitos y promoviendo con ello la integración psicológica del yo. Sin embargo, cuando alguna contrariedad se presenta y no se pueden controlar esas escenas, las personas se quedan impotentes. Y cuando las escenas corrientes llegan a fundirse con la vergüenza, el sentimiento del yo queda inevitablemente dañado. Esas *escenas de propósito* al desarrollarse expanden las previas concepciones de las escenas de *afecto*, *necesidad interpersonal* y *pulsión*.

Las escenas directrices de la vergüenza son primero magnificadas por obra de las imágenes, y luego son transformadas por el lenguaje. Tales procesos son muy importantes para el desarrollo de la personalidad y para el desarrollo de varias distorsiones patológicas del yo (Kaufman, 1994).

#### *Escenas de pulsión*

Son tres los racimos de escenas relacionados entre sí que emergen directamente de las interacciones entre pulsión y afecto. El primer comprende las escenas sexuales. Estas son escenas de afecto positivo o negativo que se centra en la exposición de la pulsión sexual. El segundo son las escenas de hambre. Y finalmente la combinación de las escenas sexuales y las de hambre contribuyen al desarrollo de las escenas corporales, así como al desarrollo de la vergüenza corporal. Dichos racimos de escenas gobiernan la expresión de la pulsión.

Las cuatro clases primarias de escenas motivadoras (de propósito, afecto, necesidad interpersonal y pulsión) magnetizan otras escenas relacionadas con ellas. La presencia de un afecto idéntico, como la vergüenza, incrementa la probabilidad de que las escenas queden interconectadas. Y la fusión de diferentes afectos en torno de la misma escena es algo que incrementa directamente el potencial para la magnificación. Esta fusión de diferentes escenas define el

proceso de la magnificación psicológica.

La fenomenología de la espiral de la vergüenza interior ilustra la fusión e interconexión de escenas. Cuando una persona queda de pronto sumida en la vergüenza, el centro de atención se vuelve para dentro y la experiencia se torna completamente interior, estando frecuentemente acompañada de imágenes visuales. Las sensaciones de vergüenza y los pensamientos que las acompañan influyen de forma circular, disparando sin cesar unos contra otros. El acontecimiento que activó la vergüenza es típicamente revivido una y otra vez interiormente mediante las imágenes, haciendo que de este modo las sensaciones de vergüenza se vuelvan más profundas.

Fenomenológicamente, esta espiral de la vergüenza es experimentada y descrita como “sufrir el efecto bola de nieve”. Es más, cada vez que se produce de nuevo la espiral de la vergüenza, ésta reclutará probablemente otras escenas de vergüenza previas. Las cuatro clases generales de escenas de vergüenza siguen gobernando el desarrollo de la personalidad. La magnificación de las escenas es un proceso que se está produciendo continuamente, y las escenas de vergüenza que a él se incorporan crean núcleos de vergüenza dentro de la persona.

En general la vergüenza del afecto, de la pulsión, interpersonal y del propósito son las cuatro dimensiones primarias de las escenas que están incluidas en este perfil de vergüenza, y representan el estadio (I) de la magnificación psicológica. Posteriormente surgen tres escenas de orden superior a partir de las interacciones específicas entre propósito y vergüenza, pulsión y vergüenza y entre necesidad interpersonal y vergüenza es decir estadio (II). Éstas comprenden vergüenza del cuerpo, de la competencia y de la relación. Finalmente la vergüenza del carácter, o la identidad basada en la vergüenza, representan el tercer estadio (III) de la magnificación psicológica.

Figura 3

Perfil de la vergüenza Kaufman (1994). Perfil de la vergüenza: estadios de la magnificación psicológica

Estadio:

III

Vergüenza del carácter

II

Vergüenza del  
cuerpo

Vergüenza de  
la relación

Vergüenza de  
la competencia

I

Escenas de  
afecto –  
vergüenza

Escenas de  
pulsión –  
vergüenza

Escenas de  
necesidad  
Interpersonal-vergüenza

Escenas de  
propósito –  
vergüenza

Vínculos  
afecto –  
vergüenza

Vínculos  
pulsión –  
vergüenza

Vínculos  
necesidad  
Interpersonal-vergüenza

Vínculos  
propósito –  
vergüenza

Excitación-  
Vergüenza

Sexualidad-  
vergüenza

Relación-  
Vergüenza

Variable

Diversión  
Vergüenza

Tocar/ abrazar-  
vergüenza

Temor –  
Vergüenza

Sorpresa-  
Vergüenza

Vergüenza-  
vergüenza

Tomkins (1979, en Kaufman, 1994) conceptualiza la progresión que va desde los racimos de escenas a la vergüenza del carácter como una comprensión de muchos en uno. En cualquier estado final, la misma comprensión puede tener lugar, al

tomar muchas cosas comprimiéndolas y magnificándolas de modo que se obtenga una sola, que a todas las representa. Los estadios de la magnificación muestran la profundidad y el alcance de la vergüenza, ya que mediante este proceso de magnificación psicológica las imágenes transforman profundamente las primeras escenas de vergüenza, que eran específicas y se hallaban aisladas unas de otras. Además, el perfil de vergüenza ilustra el desarrollo de una creciente diferenciación que va seguida de una integración jerárquica. Con el perfil de vergüenza se pueden observar las pautas predominantes de socialización de la sexualidad dentro de un contexto social, al igual que los distintos modos en los que son avergonzados tanto los hombres como las mujeres.

Es decir, que las experiencias relacionadas con la sexualidad, incluyendo los papeles, los estereotipos y las predisposiciones, son una consecuencia directa de la dinámica afectiva. La vergüenza ejerce una poderosa influencia formadora sobre el desarrollo de la conducta específicamente sexual, y las pautas que de este modo quedan grabadas son a la vez específicas de una determinada sociedad. Los distintos modos de avergonzar producen las diferentes pautas de personalidad y de expresión dentro de las sociedades y entre ellas (Kaufman, 1994).

#### *Definiciones*

Lewis (1971) define a la vergüenza como una emoción dolorosa que está típicamente acompañada por una sensación de encogimiento o de ser pequeño y por una sensación de devaluación e indefensión; se sienten expuestos, un self observador es testigo y denigra al self como no valioso y reprensible, dando como resultado un deseo de escapar, esconderse, hundirse en el piso y desaparecer. Así mismo, señala que la vergüenza es una experiencia agudamente dolorosa porque es el self completo el que está siendo sometido a escrutinio y evaluación. Esto lleva a un cambio en la percepción de sí mismo.

La vergüenza es una emoción auto conciente y dolorosa con impulsos únicos fisiológicos / conductuales, la atención enfocada sobre sí mismo que amenaza al núcleo del self.

A pesar de que la vergüenza es una emoción de auto conciencia, es más frecuentemente provocada en condiciones sociales que amenazan la identidad social de alguien. En segundo lugar, la vergüenza está directamente relacionada no sólo con las metas de identidad sino con las de supervivencia y reproducción.

## **CAPÍTULO 4 SEXUALIDAD**

### ***ANTECEDENTES HISTÓRICOS***

Para comprender mejor la sexualidad de los adolescentes de hoy día, es conveniente empezar por conocer nuestro pasado sexual. Debido a que, estamos ligados por una herencia de conductas y prácticas sexuales que se han, transmitido de generación en generación.

Escribir sobre la historia de la sexualidad de los adolescentes implica una pluralidad de perspectivas. Foucault (1982) mencionó que su propósito no era reconstruir la historia de las conductas y prácticas sexuales, según sus formas sucesivas, su evolución y su difusión. Tampoco fue su intención al igual que la mía analizar las ideas científicas, religiosas o filosóficas. Recordemos que en cada época, influye mucho el momento cultural, social, económico, político, religioso en que se desarrolla la sexualidad de los adolescentes.

La sexualidad cubre los mecanismos biológicos de la reproducción como las variantes individuales o sociales del comportamiento, el establecimiento de normas tradicionales que se apoyan en instituciones religiosas o médicas. El estudio de la historia de la sexualidad nos hace reflexionar, sobre la sexualidad de los adolescentes de hoy; ya que hemos heredado y heredaremos ciertos cánones establecidos.

Para estudiar la sexualidad nos podemos remontar al año 1000 a de c., donde según Masters, Johnson y Kolodny (1987) el incesto ya estaba condenado, la mujer era considerada como pertenencia, destinada a proporcionar placer sexual y funciones de reproducción, mientras que a los hombres les era concedido el derecho de gozar de relaciones sexuales con varias mujeres. Además, la prostitución estaba muy extendida y el sexo se aceptaba como una realidad de la vida cotidiana.

En la antigua Grecia, por ejemplo, se dio tolerancia, e incluso fomentó a ciertas formas de homosexualidad masculina; eran comunes las relaciones sexuales entre adolescentes y adultos a los cuales se les encomendaba la formación intelectual y ética de los adolescentes (pupilos).

#### ***La sexualidad de los adolescentes en Grecia***

Una gama de dioses, semidioses, héroes y hombres constituyen la herencia de los pueblos mediterráneos: herencias asiáticas y prehelénicas que se incrustaron en Grecia sin perder nada de su origen, pero que adquirieron toda una perdurabilidad de forma, de concepción y hasta de idea. Al lado de la prostitución, procedente de Babilonia, Sumeria, Jerusalén o Menfis, se encuentra el contraste del culto a la virginidad, también nacido en Oriente.

En esta cultura el padre adquiere el derecho a vender su hija, si no es pura. La pérdida de la virginidad es una forma latente de muerte, de aquí la leyenda de Artemisa o Diana, que debía permanecer virgen. La mitología griega nos dice: Acteón, yendo un día de caza, sorprendió a la diosa en el baño. Artemisa, ofendida por haber sido desflorada su desnudez, lo convirtió en ciervo y sus ochenta perros lo devoraron. Sus sacerdotisas eran vírgenes y cuando una se casaba, debía dejar su puesto. La leyenda de Calipso, tan representada en la pintura, cuenta cómo fue seducida por Júpiter y al ser descubierto su desliz, para que no vieran su abultado vientre se negó a ir al baño con sus compañeras; Artemisa la expulsó de su séquito. Así, podemos ver como los dioses influían en la conducta social, dictando los modelos sociales a seguir.

Lo anterior de alguna forma nos deja ver los roles designados para hombres y mujeres desde épocas remotas donde las mujeres eran vistas más como objetos que como personas, poniéndoles precio sin tener voz o voto.

### *La sexualidad en Grecia*

Los antiguos griegos creían que los dioses y las diosas, los cuales eran muy semejantes a los hombres comunes y corrientes (mortales) eran los responsables de las cosas prodigiosas que ocurrían en el mundo. Esto quiere decir que los griegos deseaban establecer un orden racional, una forma de vida, que ya no dependiera de los monstruos y de los sacrificios primitivos. Contaban relatos de cómo los seres divinos vencieron a los monstruos que habitaban originalmente la tierra y acerca de héroes que llevaron a cabo hazañas maravillosas.

En la mitología, la vida sexual era intensa, las diosas y las mujeres decidían por sus encantos y sus intrigas, la suerte de las naciones y de los hombres. En Esparta, las mujeres eran ascéticas y autoritarias además de madres admirables. Por el contrario en Atenas, eran disolutas y guardianas del hogar. En los mitos de Dioses y héroes todo gira alrededor de la mujer (recordemos que la guerra de Troya tuvo como pretexto una mujer), es la época de Helena, de Penelope, de Andrómaca y de Ifigenia; todas mujeres gozaban de una independencia de pensamiento y de acción (André, 1980). En el Olimpo así como en la tierra, no parece haber fuerza más poderosa que el instinto sexual.

Lo sexual era una necesidad natural satisfecha libremente. Los jóvenes se unían en los campos, sobre la hierba y el trigo recién cortado. Las relaciones sexuales comenzaban muy pronto, a los doce años entre las muchachas y a los catorce entre los muchachos.

Foucault nos presenta una perspectiva de cómo se daba la sexualidad de los jóvenes. "Parecería que fuera acerca del muchacho donde la problematización de la Grecia clásica sería más activa, manteniéndose alrededor de su belleza frágil, de su honor corporal, de su sabiduría y del aprendizaje que requiere, una intensa

inquietud moral” Foucault (1982). El muchacho entre su salida de la infancia y el momento en que alcanza el estado viril constituye para la moral y el pensamiento griego un elemento delicado y difícil. Este joven con su belleza y la posición que será suya (y a la que debe, con la ayuda de sus amigos, prepararse) forman un punto estratégico a cuyo alrededor se requiere un juego complejo, en el cual su honor dependerá del uso que haga de su cuerpo ya que esto determinará su reputación y su futuro papel. Los jóvenes griegos además recibían una educación integral donde la moral tiene un papel fundamental.

### *La sexualidad en la educación griega*

En la cultura griega eran comunes las relaciones entre adultos y adolescentes púberes, por lo general en el seno de un contexto educativo en el que el varón adulto tenía encomendada la formación ética e intelectual de su pupilo.

No es necesario (sobre todo a la vista de la opinión pública) que el muchacho se conduzca pasivamente, que se deje llevar y dominar, que ceda sin combate, que se convierta en el compañero complaciente de los placeres del otro, que satisfaga sus caprichos y que ofrezca su cuerpo a quien quiera y como quiera, por *molicie*, por gusto del deleite o por interés. Ahí está el deshonor de los muchachos que aceptan al primero que pasa, que se ostenta sin escrúpulos, que pasan de mano en mano, que todo lo conceden al que ofrece más. Los griegos en esa fase difícil en que la juventud y la belleza del muchacho atraen a tantos hombres que buscan vencerlo, esa edad de transición en que el joven es tan deseable y su honor tan frágil constituye pues un periodo de prueba: un momento en el que se pone a prueba su valor, en ese sentido en que éste debe formarse, ejercerse y medirse a la vez. Para un joven griego, ser solicitado por enamorados de ningún modo era un deshonor era más bien la marca visible de sus cualidades; el número de pretendientes podía ser objeto de orgullo legítimo y a veces de vanagloria Foucault (1982).

Los griegos se interrogaban sobre el comportamiento sexual como postura moral y buscaron definir la forma de moderación que se necesitaba para ello. Se designaba la mejor edad para casarse y tener hijos, al igual que el momento en el cual debían practicar las relaciones sexuales. Aunado a esto, las ideas de Sócrates y Platón dejan gran influencia en la educación de los jóvenes. El comienzo de la educación es el reconocimiento de las limitaciones (no sabemos y, por tanto, somos más sabios que los que viven fingiendo saber) Sócrates dice: Conócete a ti mismo. (La razón es la guía que lleva al hombre a la emancipación), a diferencia de los antiguos pensadores griegos, consideraba que la naturaleza era menos importante que el problema del hombre. Para alcanzar la plenitud del ser, Sócrates pregonaba la moderación sexual la cual era sólo uno de los tantos aspectos del rigor que creía indispensable en todos los sectores de la experiencia.

Platón por otro lado, se esforzó por explicar el universo como los ideales de la vida. Concebía a la educación como el medio para llegar a ser partícipe de este mundo de las ideas. La educación es un proceso del propio educando mediante el cual se dan a la luz las ideas que fecundan su alma; esta actividad cada hombre debe desarrollarla para conquistar las ideas y vivir conforme a ellas, por ende la sexualidad también se aprendía. En general la formación de los jóvenes se daba de manera integral sin dejar de lado la sexualidad. Platón se ocupó de todos los aspectos de la vida, como lo es la moral, la política, el amor, la belleza, etc. Plantea la formación de un Estado ideal, en el cual la formación adquiere un papel importante, proponía que no podía haber una educación en un ambiente mediocre, que la enseñanza escolar comprende la educación del cuerpo y del espíritu.

*La sexualidad de los jóvenes griegos “Dafnis y Cloe”*

Longo (1994) en su texto Dafnis y Cloe cita a las relaciones sexuales entre los adolescentes jóvenes heterosexuales de la siguiente forma:

“Cloe le preguntaba a Dafnis qué podía haber más que besarse, abrazarse y acostarse juntos vestidos, qué pensaba hacer más cuando se acostasen desnudos. Lo que hacen los carneros con las ovejas y los machos con las cabras – dijo él -No obstante, Dafnis se tendió al lado de Cloe, donde estuvo largo tiempo, no sabiendo qué hacer para conseguir lo que deseaba.

Se dejó caer a tierra, entonces se puso a llorar al ver que sabía menos que las bestias para cumplir las obras del amor. Había no lejos de allí una mujer llamada Lycenia, esta mujer, deseosa de ser amante del mozo, tanto le acechó que una vez pudo hablar con él a solas; -Dafnis – le dijo -, tú amas a Cloe. Las ninfas me lo han dicho esta noche; se me aparecieron en sueños, me contaron tus lágrimas de ayer, mandándome que te salvase de esta pena sólo con enseñarte las obras de amor, que no consisten únicamente en besos y abrazos, ni en hacer como los

carneros o los machos, sino en cosa muy distinta, mucho más agradable que todo eso. Así, pues, si quieres desechar el mal que te aflige, encontrando lo que buscas, entrégate a mi cuidado como aprendiz sumiso y gallardo; que yo, por amor a las ninfas, te enseñare lo que sepa..." Longo (1994, p. 69).

Así vemos como el autor retrata con fidelidad la sociedad en que vivían, refleja el comportamiento sexual, la iniciación a la sexualidad en donde los dioses influían en la conducta, como un rito de iniciación a los placeres (hedonismo), rodeados de dioses y ninfas, al ver a Dafnis como víctima le mandan a Lycenia para ayudarlo. A los jóvenes se les instruía en el arte de amar, con respeto y responsabilidad sin miedos, ni culpas. Vemos como los jóvenes no se avergonzaban de su cuerpo, ellos lo adornaban con mantos para protegerse de las inclemencias del tiempo; pero nunca por esconderlo, por ocultarlo; ya que ellos lo consideraban como algo hermoso del cual disfrutaban. En su deseo de inmortalidad veían en los jóvenes ese cuerpo envidiable que no envejecía lleno de energía, audacia e inteligencia. De una manera general la actividad sexual se percibía como natural e indispensable; ya que por ella pueden reproducirse los seres vivos, la especie en su conjunto escapa a la muerte; así la actividad sexual, no podía ser considerada como mala.

(Tiempo después) "Dafnis y Cloe celebraron sus nupcias, cuando llegó la noche, todos los que allí estaban condujeron a Dafnis y Cloe a su cámara nupcial, cuando estuvieron cerca de la cámara nupcial, comenzaron a cantar a Himeneo con voz tan ruda y áspera como si con una azada arañasen la tierra. Dafnis y Cloe se acostaron desnudos en el lecho, allí se besaron y se abrazaron sin pegar ojo en toda la noche. Dafnis hizo lo que Lycenia le había enseñado; y Cloe conoció entonces que lo que habían hecho en el bosque y en medio de los campos no eran más que juegos de niños." Longo (1994, p. 111).

En los griegos nunca se dirá, como haría un director de escena qué gestos hacer o evitar, cuáles son las caricias preliminares permitidas, qué posición tomar o en qué condición puede interrumpirse el acto; Sócrates recomendaba huir de la vista de un bello muchacho, o incluso exiliarse un año, pero en ninguna parte se mencionan las precauciones que es preciso tomar para impedir que el deseo se introduzca en el alma; situación que sí se presentará en la época cristiana.

No fue sino hasta la aparición del judaísmo que surge una idea más o menos recíproca de actitudes en torno a la sexualidad, haciendo restrictiva todo tipo de conducta sexual que no tuviese fines de procreación y estuviese en un vínculo matrimonial. No fue sino hasta la primera fase del Cristianismo donde se dio una fusión con las concepciones griegas y judías en torno a la sexualidad. En comparación con el judaísmo, que no hacía distinción entre amor físico y el amor espiritual, la doctrina cristiana siguió las pautas griegas y habló por un lado de amor carnal y por otro lado de amor espiritual.

#### *Los adolescentes en el cristianismo y la moral sexual*

La sexualidad es algo que la sociedad produce de manera compleja; y ésta es el resultado de distintas prácticas sociales, de luchas entre quienes tienen el poder para definir y reglamentar contra quienes se resisten. La sexualidad no es un hecho dado, es un producto de negociación, lucha y acción humanas.

El Occidente cristiano ha visto en el sexo un terreno de angustia y conflicto moral, y ha erigido un dualismo duradero entre el espíritu y la carne, la mente y el cuerpo. Esto ha dado, como resultado inevitable, una configuración cultural que repudia el cuerpo a la vez que muestra una preocupación obsesiva por él.

Foucault (1982, p.13) plantea, “¿por qué el comportamiento sexual, por qué las actividades y placeres que de él dependen, son objeto de una preocupación moral?” Entendido en esa obsesiva preocupación de recluir el tema de la sexualidad al más puro oscurantismo, el valor del acto sexual en el cristianismo es asociado con el mal, con el pecado. Clemente Alejandro en su libro consagrado a la práctica sexual en la vida matrimonial señalaba un conjunto de principios asociados a la actividad sexual, donde ésta es considerada como mala, fuera de una monogamia procreadora, condenando las relaciones sexuales de personas del mismo sexo, siendo un texto prescriptivo; ya que su objeto principal es proponer reglas de conducta, consejos para comportarse como se debe, en la medida en que están hechos para ser leídos, aprendidos, que buscan constituir la base de la conducta diaria, que, por lo tanto, tienen una influencia directa con la juventud de los primeros siglos del cristianismo, a un estoicismo<sup>3</sup> tardío, un

---

3

estoicismo es una escuela filosófica de Zenón de Citio durante cuatro siglos dominó la vida espiritual del imperio Romano. Séneca, Epicteto y Marco Aurelio fueron sus representantes ; su doctrina ética busca la virtud como único medio de alcanzar la felicidad. Las virtudes fundamentales son la sabiduría, la fortaleza del alma, que se manifiesta en el dominio y en la inhabilidad ante el dolor. Diccionario enciclopédico tomo 4 p 1388

comportamiento al cual se apreciaba como una manifestación de virtud, de firmeza del alma y de dominio de sí.

San Pablo tenía un manual de cómo evadir el placer aunque cause dolor; ya que él era estoico, prohibía la naturaleza, pues era fuente de placer, por lo mismo el cuerpo fuente de placer es ahora malo; ya que los placeres es dejarse ir, perder la voluntad que se quería alcanzar.

Todas estas ideas dieron paso a que la sexualidad de la juventud se fuera restringiendo a través de ciertas prácticas punitivas que obedecen a un modelo disciplinario, son la fuerza en la que sabe resistirse a las tentaciones de la carne; es decir, a la forma en que el individuo establece su relación con las reglas, normas sociales y se reconoce como vinculado con las obligaciones de ponerlas en práctica, reconociéndose como parte del grupo que las acepta.

#### *Inicios del cristianismo*

Para hablar de los inicios del cristianismo tenemos que hablar de los romanos. Los cuales estaban acostumbrados a darle leyes al universo; pero comenzaron a aparecer ciertos oradores peregrinos que anunciaban una ley moral válida para todo el mundo y, por consiguiente, válida para los romanos también. Estos peregrinos predicaban que el hombre debía preocuparse menos de su bienestar aquí en la tierra y pensar un poco más en sus almas y en la vida futura después de la muerte. La doctrina moral de estos misioneros parecía una crítica de la vida privada de la familia imperial, un ataque al derecho romano y a las costumbres de la sociedad. Y es en la época de Nerón donde Roma sufre sus peores convulsiones. Haciendo un llamado a la renuncia, a la pobreza y a la castidad, en la sexualidad se da la tesis de la indisolubilidad del matrimonio y a la prohibición absoluta del divorcio.

Ya en el siglo primero algunos filósofos apoyándose en parte en las enseñanzas judías y en las de Platón, elaboraron una doctrina de restricción sexual y de renunciaciones a los bienes materiales. Los neoplatónicos profesaban que lo que es carnal es efímero y vil, mientras que lo espiritual es eterno y noble.

La ley judía exigía la virginidad de *las* jóvenes, pero no la de *los* jóvenes, y por ende, fue tolerada cierta prostitución. Los grandes moralistas de Roma como Catón, Cicerón y Séneca veían en la prostitución una institución destinada a proteger al matrimonio, porque impide que los hombres vayan a buscar placer con mujeres de otros hombres. En esta nueva concepción de pensamiento, el pecado original -como en la antigua tradición se mencionaba- no fue más el pecado del conocimiento y de oposición a Dios, sino el acto mismo de la carne.

San Pablo estaba obsesionado por el deseo de denunciar el sexo dondequiera que lo encontrara. Según él la mujer, en sí misma es instrumento de pecado y Eva es la responsable de la tentación inicial. Estableciendo una división entre el

espíritu y el cuerpo, en la cual la pureza pertenece al espíritu y el pecado al cuerpo. Por otra parte el cuerpo no pertenece al hombre sino al Creador al que el hombre deberá dar cuentas del uso que haya hecho de él durante su vida terrestre. De ahí sus tres grandes proposiciones: el pecado sexual, el dualismo alma cuerpo y la pertenencia del cuerpo al Señor.

También aparece la abstinencia, y son los apóstoles los que en lo referente a la vida sexual declaran, que el matrimonio era indisoluble. La prohibición del divorcio fue un movimiento a favor de las mujeres, ya que podían sentirse seguras, además, sabían que mientras viviera el marido por lo menos tenía asegurado techo y alimento. Este sentimiento de seguridad sin duda contribuyó a que gran número de mujeres adoptaran la religión cristiana, con lo cual hubo todo un cambio en la vida de los hombres que ha durado hasta nuestros días (Cruz, 2000).

### *Cristianismo*

La obra de la esclavitud de la mujer y de la institución de *la culpabilidad sexual* quedó remarcada por San Agustín a fines del siglo IV y mediados del siglo V. Dice en sus confesiones cómo se dejó arrastrar a toda clase de pecados en su juventud. En el año 396 fue nombrado obispo de Hipona. Allí escribió sus *Confesiones* y *La ciudad de Dios*, en donde estableció el culto a la culpabilidad al sostener que el hombre es malo por naturaleza como consecuencia del pecado original. Al sexo lo reconoció como el culpable de todos los males que pueden afectar a la humanidad, y señaló a la mujer como el origen más importante de esta maldición.

Según San Agustín en los primeros siglos había mucho de donde elegir, y en consecuencia había muchas herejías<sup>4</sup>. Creía que nuestra libertad de albedrío para elegir el bien por encima del mal, se perdió con el pecado de Adán. Casi todos los cristianos pensaban que el sexo debía ser evitado excepto claro, solo con fines de procreación.

Ya San Agustín en sus Confesiones elabora el dilema de la impulsividad juvenil de forma magistral, cuando dice:

“Dónde estaba yo y cuán lejos de las delicias  
de vuestra casa andaba yo desterrado en el año decimosexto de  
mi edad. Entonces fue cuando tomó dominio de mí la lujuria, y yo  
me rendí a ella enteramente, lo cual aunque no se tiene por  
deshonra entre los hombres es ilícito y prohibido por vuestras

---

4

Herejía proviene del término griego hairesis, que significa elección).

leyes. Y más adelante agrega: Mas yo, infeliz joven, y en sumo grado infeliz, desde el principio mismo de mi juventud os había pedido castidad diciendo: Dadme, Señor, castidad y continencia, pero no ahora. Porque yo temía que despachaseis luego al punto mi petición, y luego al punto me sanaseis de la enfermedad de mi concupiscencia, la cual más quería verla saciada que extinguida. Nada me deleitaba entonces fuera de amar y ser amado. Pero no guardábamos compostura, y pasábamos más allá de los límites luminosos de la verdadera amistad que va de un alma a la otra. De mí se exhalaban nubes de fangosa lujuria carnal en el hervidero de mi pubertad, y de tal manera obnubilaban y ofuscaban mi corazón que no era yo capaz de distinguir entre la serenidad del amor y el fuego de la sensualidad. Ambos ardían en confusa efervescencia y arrastraban mi debilidad por los derrumbaderos de la concupiscencia en un torbellino de pecados”

Montes de Oca F (1986, p.85).

San Agustín nos muestra como la adolescencia es una etapa en que los impulsos dominan la razón, y cómo este error lo pagamos desde antes de nacer con el pecado, que es algo malo que nos hace ser sucios y, por tanto, culpables; porque no controlamos los impulsos de la carne que es perversa, es decir, hay que castigar.

Para escapar de este callejón sin salida, algunos hombres que pusieron atención a los problemas de la compatibilidad entre el sexo, amor, matrimonio y religión, elaboraron una doctrina de amor romántico, colocando a la mujer en primer plano; esta concepción es propia de la caballería y encierra una revivencia cultural que floreció en la Edad Media.

En esta época las jovencitas cumplían por lo general funciones de purificadoras (alejar a los demonios, a los brujos, a los malos espíritus), mientras que los jovencitos tenían papeles más transgresivos, como era el organizar los festejos y regocijos. Las jovencitas podían casarse a partir de los doce años y los muchachos desde los catorce. También vemos que los jóvenes del mundo rural son abandonados por la iconografía medieval comparado con los jóvenes nobles, así la literatura nos da indicios de los jóvenes por medio la nobleza como Carlomagno y Roldan y por otra parte Marcos y Tristán.

### *Época medieval*

Durante los siglos XII Y XIII, la práctica cristiana sobre la sexualidad cobró fuerza en Europa, postulando un repudio generalizado en el terreno sexual, a excepción de los objetivos de procreación. Y por este motivo surge principalmente entre la nobleza y las clases adineradas una nueva forma de vida que provoca una separación drástica entre la vida cotidiana y las enseñanzas religiosas. Esta nueva pauta hace un llamado al amor cortés, caballeresco, que promovía un código nuevo de conducta aceptable moralmente, en el que la mujer, en este caso las damas de la corte y la nobleza, fueron elevada a un plano inmaculado, y en donde el romanticismo, los amores secretos y el valor son representados en las canciones de los juglares, la poesía y la prosa literaria. (Masters, Johnson y Kolodny, 1987).

### *La sexualidad de los jóvenes en el Medievo*

En la Edad Media, se dio una concepción de la vida orientada al placer, y es entonces cuando aparecieron los trovadores, los poetas y los cantores, cuya función fue la de divertir a los señores. El amor cortés fue un fenómeno importante de esta época. Es una devoción en la que la sexualidad tal vez no está ausente, pero se niega a expresarse y más aún a traducirse en actos. Es pues un amor que se compromete a no ser satisfechos sexualmente, que acepta la frustración sexual haciendo de ella un homenaje a la dama.

En esta época el hombre por excelencia debía ser, ante todo, el caballero, el combatiente que se lanzaba a la batalla por: el servicio de su señor y el honor de la dama. El caballero poeta y músico de la Edad Media es un adolescente que vive su sueño, el amor se expresa a través de la poesía y de la música, y en que la valentía constituye un abuso de fuerza y de sus armas. El amor se ve abordado por su lado erótico y obsceno. Los matrimonios eran precoces: los cónyuges tenían de catorce a dieciséis años. Estos matrimonios se arreglaban entre las familias a favor de sus intereses recíprocos, y esto en todas las clases sociales (Cruz, 2000).

El amor tal como lo entendemos actualmente, no existía en este tipo de matrimonios. El señor no sólo defendía su fortuna, sino también protegía a la mujer que le pertenece; además, inventó un cinturón de castidad con el fin de preservar a su mujer legítima del adulterio cuando éste salía en viaje.

“Existía una trilogía tradicional de los pecados de la carne; el adulterio, la fornicación (que definía las relaciones sexuales extra matrimoniales) y la corrupción de menores – no cometerás adulterio, no fornicaras y no seducirás a los jóvenes—. Que nadie, sobre todo entre los jóvenes, permanezca a solas con otro, aunque sea por poco tiempo, o se retire con él o se cojan de la mano. Casiano concede tanta importancia a esto que llega a considerar la ausencia de sueños eróticos y de polución nocturna como el signo de que se ha alcanzado el más alto grado de castidad. La ausencia de polución es la marca de la santidad, la señal de la más elevada castidad, don que se puede esperar, pero no adquirir.” Foucault (1982, p.137).

Todo este pensamiento perduró casi toda la época medieval; y no fue hasta los siglos XVI y XVII (el Renacimiento) que se incrementó el interés en el cuerpo humano, la sexualidad y las cuestiones sexuales.

### *Sexualidad y represión*

Es bien sabido que la religión representó un papel importante para la represión de la sexualidad. A finales del Medievo la iglesia afirmó nuevamente su posición a favor del matrimonio monógamo. La autorización de los padres era indispensable, sin ella, el matrimonio se consideraba como rapto y violación, por tanto, se castigaba con la muerte (Cruz, 2000).

Para el Renacimiento (siglo XVI), los hombres ya no se manifiestan en los torneos de caballería y los hechos heroicos eran menos y la inquisición declaró el instinto sexual como algo demoníaco. Hace su aparición el diablo y el demonio del instinto sexual, y quien tenía relaciones con él, tenía que responder ante la autoridad (Santa Inquisición), lo que generalmente significaba las más terribles torturas y la muerte en la hoguera.

Forjado para los delitos sexuales, el instrumento de la Inquisición habría de aplicarse en grande a las disidencias de pensamiento y a las desviaciones de la fe, para 1487 la represión se confió a los cazadores de brujas y comenzó, sobre

todo en Alemania, con los juristas Sprenger e Institor, autores de la obra “Martillo de las hechiceras”, que describe los signos clínicos, el diagnóstico de los actos de la brujería, así como las treinta y cinco maneras de provocar la confesión por la tortura; ya que Satán se presentaba sobre todo en las mujeres llamadas hechiceras.

Dentro de la estructura de creencias, se entiende que Dios reina singularmente desde la cúspide de una jerarquía basada no en amor y apoyo, sino en el miedo. La Biblia repetidamente exhorta a la gente a temer a Dios. El miedo era esencial a fin de mantener el orden. La fe ciega era considerada más importante que la comprensión personal. Uno debería aceptar y someterse incondicionalmente a lo que sea que enseña la Iglesia.

La iglesia formuló su doctrina con relación al sexo, el libre albedrío y la reencarnación en respuesta a los primeros herejes. En cada caso eligió las posiciones ideológicas que mejor justificarán el control de la Iglesia sobre el individuo y sobre la sociedad. La Iglesia también desplegó una doctrina que justificara el uso de la fuerza a fin de imponer obediencia. (Cruz, 2000).

#### *Sexualidad en el siglo XIX y XX*

Como mencionan Gotwald y Holtz (1988) a mediados del siglo XIX se dio el principio de la época victoriana en Europa, con lo cual reaparecieron el recato y el pudor. El puritanismo victoriano consistía nuevamente en la represión sexual y en un sentimiento de arraigo del pudor. Para el victoriano, el sexo era un desperdicio de energía motivo por el cual se sublimaba el impulso sexual, y así esta fuerza podía usarse para el trabajo. Sin embargo, esto casi solo se presentó en la clase alta, ya que las clases media y baja no consintieron esta forma de pensar. Ya que a pesar del ideal victoriano de una mujer dócil y sin apetencia sexual, la mujer de estas últimas dos clases no sólo tenía deseos e impulsos sexuales, sino que los entendió de forma bastante parecida a las mujeres de hoy, ya que gozaron de sus relaciones maritales.

Ya con la llegada del siglo XX y con la Primera y Segunda Guerras Mundiales hubo una gran necesidad de fuerza laboral, motivo por el cual hubo un cambio impresionante en los papeles sexuales tradicionales, ya que las mujeres fueron necesarias para ocupar los lugares de los hombres que fueron a la guerra en la línea de montaje entre otros. Al terminar la Primera Guerra Mundial se empiezan a consolidar muchos de los cambios mostrados en la misma y gracias a la influencia de la libertad social y económica de la mujer, se favorece la creciente desinhibición del sexo y se acompaña de cambios en la literatura, baile, moda entre otros.

Finalmente durante la Segunda Guerra Mundial se insistió más en el presente, olvidando el futuro, lo que se tradujo en la búsqueda del placer y en el incremento de la promiscuidad ya que muchos novios o esposos y viceversa estaban lejos se adoptaron relaciones clandestinas, ofreciendo grandes oportunidades sexuales.

Así, como hemos visto la historia de la sexualidad nos permite observar sus repercusiones que han llegado hasta nuestros días; por ejemplo los cánones establecido por San Agustín creando una cultura de la culpa; donde tocar el cuerpo es pecado. Reconociendo la influencia de las culturas occidentales, la historia de la sexualidad de los jóvenes tiene otras influencias históricas que son importantes; como la moral victoriana del siglo XIX así como, los avances científicos - tecnológicos y el estudio de la sexualidad en el siglo XX. (Cruz, 2000).

### *Sexo y sexualidad*

Antes de definir el concepto de sexualidad, es necesario definir al sexo como parte integral de ésta. El sexo puede ser simplemente el hecho de que las personas están divididas en dos tipos: macho y hembra. Y cada uno posee un conjunto de peculiaridades anatómicas fisiológicas que permiten la reproducción de su especie mediante la interacción sexual – genital de uno con el otro (Giraldo, 1985).

También se conoce al sexo como las características físicas (genéticas, hormonales, gonadales y anatómicas), sociales (roles sexuales) y emocionales (identidad de género) que definen a un hombre y a una mujer como tales. Esto hace que el sexo sea inherente al individuo y tanto su personalidad como su estilo de vida se vean influenciados y definidos por el tipo de comportamiento social y afectivo recibido de acuerdo al sexo biológico que se tenga, así como, a la sociedad y a la cultura a la que se pertenezca (Echeverría, 1990).

Existen diferentes formas para clasificar al sexo; entre las principales tenemos:

Sexo genético. Desde su base genética, el gameto maduro del varón es al espermatozoide, el cual puede llevar un componente o corpúsculo llamado cromosoma X o Y. Por otro lado, el óvulo maduro contiene siempre un cromosoma X que con la fecundación del cromosoma del varón (X o Y) se reúne con el siempre X del óvulo de la mujer dando como resultado la composición de dos cromosomas (XX) con lo cual se determina como femenino el sexo del cigoto o, (XY) con lo cual se determina como masculino el sexo del cigoto.

Sexo gonadal. Una vez determinado por los genes del cromosoma X o Y en la fecundación, los embriones resultantes son de sexo masculino o femenino, sin embargo, en su anatomía no se distinguen en las primeras semanas de su desarrollo, pues los órganos primitivos: (gónadas) es decir, ovarios o testículos no diferenciados inician su organización alrededor de la (6a.) semana de gestación. En esta semana la gónada primitiva posee un doble potencial (bipotencial). Ya para la 8a. semana de gestación en el feto con sexo genéticamente XY, la gónada primitiva se diferencia en testículos. Ahora, si el sexo genético es XX, la gónada “bipotencial” se desarrollara hacia un patrón femenino, diferenciándose el ovario aproximadamente en la (12a.) semana. Así, se dice que la diferenciación del sexo gonadal se da entre la semana (6a.) y la (12a.).

Sexo anatómico. El sexo se diferencia a través de procesos que se analizan en tres sitios anatómicos donde suceden, a saber:

1. La anatomía de los genitales externos
2. Las estructuras sexuales y reproductoras internas y
3. Ciertas áreas del cerebro.

Sexo de género o de asignación. Sin que constituya una característica propiamente biológica, este sexo se deriva y tiene como base las características biológicas observables de los genitales externos. Cabe señalar que este sexo de género es el puente de lo biológico a lo psicosocial, porque de él va a desencadenarse todo un complejo y prolongado proceso formativo de actitudes y comportamientos que determinarán el papel que como mujer o como varón le “enseñe” la poderosa influencia del medio socio – cultural.

Conociendo las diferencias entre sexo y sexualidad. Giraldo (1985) define a esta última como: “El conjunto de fenómenos de comportamientos determinados idiosincrásica y culturalmente a través de los cuales se manifiesta y satisface el impulso sexual en cada individuo.” (Giraldo, 1985 p.75).

La sexualidad para otros autores, no designa solamente las actividades y el placer dependientes del aparato genital, sino toda una serie de excitaciones y actividades existentes desde la infancia, que producen un placer que no puede reducirse a la satisfacción de una necesidad fisiológica fundamental.

Todos los individuos tienen sentimientos, actitudes y convicciones en materia sexual, pero cada persona experimenta la sexualidad de distinta forma, porque viene decantada por una perspectiva sumamente individualizada. Se trata en efecto, de una perspectiva que nace tanto de experiencias personales y privadas como de causas públicas y sociales, ya que no podemos conocer la sexualidad humana, sin tener en cuenta sus múltiples dimensiones. El aprendizaje de la sexualidad en todas sus facetas no sólo se reduce al conocimiento del individuo y de la naturaleza del ser humano, sino que también viene determinada por el medio en que se encuentra.

Otros más dicen que la sexualidad es dinámica debido a que influye en muchos aspectos de nuestra personalidad y conducta, y a la vez en aspectos psicológicos no sexuales que influyen en la expresión de la sexualidad por lo que desempeña un papel mucho más amplio y dinámico en los humanos, que en cualquier otra especie animal (Álvarez,1995). Falcón (1979, en Álvarez-Gayou, 1997) menciona que la sexualidad humana se constituye en la mente del individuo a partir de las experiencias que tienen desde temprano en la vida y que la hacen significar e integrar las experiencias del placer erótico con su ser hombre o mujer (género), sus afectos que le vinculan con otros seres humanos y con su potencial reproductivo.

También la sexualidad constituye una dimensión fundamental del ser humano, influyendo en su formación y desarrollo, lo que participa de manera determinante en la estructura de la personalidad y en las diversas relaciones que establecen los individuos (Consejo Nacional de Población, [CONAPO], 1982).

Finalmente, Echeverría (1990) menciona que la sexualidad abarca todas las características que componen al sexo, ya que ésta es una parte amplia en su contenido y manifestación, que fundamenta la existencia del ser humano determinando su bienestar emocional al igual que su felicidad, y porque está presente a lo largo de toda la vida siendo el lazo emocional que une y socializa la existencia humana.

Con todo lo anterior se puede decir que tanto el sexo como la sexualidad van de la mano interactuando uno con el otro y que la sexualidad es un fenómeno intrínseco al individuo porque se entrelaza con los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y afectivos que lo componen, lo que hace de vital importancia su estudio para cualquier persona que quiera entender al ser humano.

A continuación se hará un análisis más específico de la sexualidad enfocado específicamente en los adolescentes.

### *Sexualidad y adolescencia*

Las palabras “adolescente” y “adulto” poseen la misma etimología. Las dos se derivan del verbo latín “adolescere” que significa “crecer”. Pero adolescente designa a quien está sometido a un proceso de crecimiento, mientras que adulto implica que dicho proceso ha concluido. Este crecimiento no sólo hay que verlo desde el punto de vista físico, sino también en sentido de una adaptación al cambio. (Martínez y Sánchez, 2001).

No obstante, hay que considerar también el paso de la infancia a la adolescencia, la cual está marcada por una zona de ruptura y de desequilibrio. Los adolescentes no nacen de la nada. No existe un *deus ex machina* que, en el momento de la adolescencia, surja para transformar radicalmente los comportamientos y la personalidad del individuo. Los desequilibrios que lleguen a presentarse son, en gran parte, ampliamente determinados por factores de orden familiar, escolar, social o afectivo. En esta época Echeverría (1990) menciona que el conocimiento, el crecimiento, y la maduración sexual se dan en mayor medida. Aquí, las personas son frágiles, vulnerables y encuentran mayor confort, compañía e identificación entre los compañeros de su misma edad, lo cual también les ayuda a conseguir la independencia de sus padres, madres y otras figuras de autoridad.

Aunque muchos padres y madres no lo piensan así, lo anterior tiene que ver con la sexualidad. Muchos creen que los adolescentes al relacionarse y hacer amistad o enamorarse van a terminar irremediablemente en una relación coital, lo cual en la mayoría de las ocasiones no pasa debido a que lo más importante para ellos es

explorar el mundo que los rodea, buscar repuestas a sus interrogantes, adquirir experiencia, mejorar la comunicación con las personas y sentirse libres para investigar los misterios de la relación de pareja, siendo el placer físico lo menos importante para ellos ( Papalia & Wendkos, 1998). Incluso se afirma que el impulso sexual entre las jovencitas está más relacionado con la necesidad de amor, autoestima, confianza y afecto que con la búsqueda de placer. Aunque en algunos adolescentes puede estar presente la preocupación por el desahogo en la actividad sexual ya sea como una expresión natural o como una expresión de rebelión o resentimiento hacia los que quieren reprimirlos (Conger, 1980 en Álvarez, 1995).

Dado que están expuestos a muchas demandas propias y del medio ambiente, por ejemplo: la incorporación de principios éticos, la consolidación de las cualidades necesarias para relacionarse con los compañeros de la misma edad, el fomento de las capacidades intelectuales y la adquisición de una responsabilidad social e individual básica, la independencia de los padres y madres entre otras cosas, la adolescencia es de las etapas más difíciles en el desarrollo del ser humano. Esto hace muy probable que los adolescentes se enfrenten a conflictos, sufrimientos y desconciertos por no saber cómo dirigir sus sentimientos e impulsos sexuales; así como enfrentar la antagonía de querer libertad y tener que hacer lo que su grupo de amigos imponga (Master, 1987 en Álvarez, 1995).

Todas estas presiones pueden influir para que los adolescentes utilicen la sexualidad como un medio de independencia ya que les permite tomar decisiones como: tener o no tener relaciones sexuales, usar o no usar anticonceptivos, embarazarse o no, abortar o no. Estas decisiones aunque pretendan ser originales y propias están plagadas de la influencia de sus padres y madres, amigos y/o medios de comunicación. Un ejemplo de esto es que dicen haber cambiado sus actitudes hacia la mujer y la actividades sexual sin embargo, su conducta sigue presentando características de las generaciones anteriores como el fomentar la iniciativa en el hombre y castigarla en la mujer (Master et al. 1987, en Álvarez, M. 1995).

### *Educación e información sexual*

Como ya se dijo anteriormente la sexualidad abarca aspectos de la vida del individuo, muchos de estos aspectos se aprenden de los padres, las madres, la familia, los amigos y la sociedad en general y este aprendizaje es el que va conformando la sexualidad. Por lo que la educación sexual no sólo se imparte formalmente en un salón de clase (que incluso es donde menos se imparte) se realiza de manera informal en una casa, un jardín, una cuna, una cama, cualquier lugar donde haya personas que influyan sobre los sentimientos, pensamientos y acciones del adolescente. En este sentido, es común observar que algunas personas encargadas de su educación sexual emiten mensajes que inculcan: la culpa hacia la desnudez, las sensaciones sexuales, la masturbación y otras conductas naturales las cuales en ocasiones impiden desarrollar una adaptación

sexual óptima (Echeverría, 1990).

En lo que respecta a las fuentes de información sobre temas de sexualidad tales como anticoncepción e intercambio sexual entre otros, Álvarez (1995) menciona diversos estudios en los cuales muestra que para los adolescentes las fuentes más importantes de información son los compañeros, los padres, las madres y las revistas. Y en la actualidad, se han identificado diversas razones por las cuales Internet puede ser también una fuente importante para los adolescentes en la búsqueda de este tipo de información (Borzekowski y Rickert, 2001).

Otros autores como Black, Rozema Handelsman (en Álvarez, 1995), mencionan que cuando estos temas son tratados por los padres y madres, el clímax que impera durante la conversación (más abstracta que específica) es más defensivo que cuando los adolescentes hablan con sus compañeros. A pesar de esto, se ha observado que los adolescentes prefieren recibir información de los padres, madres o adultos, ya que los tienen como mejor fuente de información

Dentro de esta gran diversidad de padres y madres anteriormente mencionados hay algunos que al hablar con sus hijos(as) respecto al sexo toman una postura liberal, mencionándoles la importancia del uso de anticonceptivos e incluso invitan a usarlos; hay otros que no les hablan sobre sexualidad, pero están de acuerdo en que se les hable a sus hijos e hijas de estos temas en las escuelas y se les prepare para que estén educados e informados, sean concientes y responsables de sus actos, vivan mejor su desarrollo e interactúen de manera mas óptima con su familia y la sociedad (Álvarez, 1995).

Por otro lado no se puede negar el hecho de que otros padres y madres de familia piensan que la educación sexual en las escuelas empuja “a la juventud al libertinaje sexual”. Que ésta “debe ser pertinente con la educación que se da en el seno familiar”.

Es por eso que Sapire (1988 en Álvarez, 1995) menciona que la educación sexual formal debería proporcionar información verídica, clara y objetiva a los adolescentes para reducir el abuso sexual, los embarazos no deseado y las Infecciones de transmisión sexual (ITS). Investigaciones recientes muestran que los adolescentes que han tenido educación sexual, tienen más probabilidad de usar anticonceptivos en la primera relación y es menos probable que tenga embarazos no deseados. El no usar anticonceptivos se relacionan con la ignorancia, la falta de conciencia sobre las consecuencias de tener actividad sexual y la inaccesibilidad a servicios adecuados de salud.

#### *Importancia del estudio de la sexualidad en los adolescentes*

Estudiar la sexualidad de los adolescentes es sumamente importante, ya que como se ha mencionado ésta es un aspecto de la vida del individuo que no se puede hacer a un lado y que lo acompaña en todo momento; además, el uso que

haga de ella repercutirá en su vida futura de manera significativa debido a que las consecuencias son irreversibles en la mayoría de los casos.

Los adolescentes frecuentemente tienen deseos de ejercer su sexualidad ya que los cambios físicos y psicológicos que se están produciendo dentro de ellos hace que algunas veces se vean perturbados por la ocurrencia de fantasías sexuales y por la necesidad de recibir una explicación de sus padres y madres sobre tales cambios. Estas perturbaciones junto con la presión social, de diversas índoles, ocasionalmente, hace que los adolescentes dejen que las decisiones sobre cómo deben proceder sexualmente sean tomadas por otros y no por ellos mismos. Desgraciadamente no puede ser de otra manera debido a que la mayoría no están capacitados para evaluar sus decisiones personalmente tomando en cuenta las ventajas y desventajas de cada una de ellas.

Así, las decisiones de los adolescentes sobre su conducta sexual y sobre cuando una relación personal se debe convertir en una relación coital, son hechas después de muchas interrogantes, presiones sociales, de grupo e interpersonales.

#### *Actitudes de los adolescentes hacia la sexualidad*

La adquisición de actitudes sexuales por parte de los adolescentes tienen que ver con la fuente de información a la que tienen acceso, que pueden ser los padres, madres, los amigos e indiscutiblemente los medios masivos de comunicación, entre otras. En otras palabras, sus actitudes tienen que ver con las personas que conviven, tienen relaciones afectivas y/o representan una autoridad y guía para ellos. Se dice que los padres y madres tienen gran influencia sobre las actitudes de los adolescentes, sin embargo, los compañeros o amigos también influyen de manera importante dependiendo de: el sexo del adolescente (Treboux, 1990) y la edad (Gibson, 1990) debido a que se habla más tiempo y en un ambiente de confianza con los amigos que con los padres y madres (Álvarez, 1995).

Para el estudio de las actitudes en los adolescentes, además de la información se deben tomar en cuenta las características de: sexo, edad, conducta sexual, estructura familiar, grado de comunicación, religión, tipo de información, etc. Como variables que influyen en la adquisición y variación de una actitud y otra o de una posición ideológica y otra con respecto a temas sexuales tales como: actividad sexual antes del matrimonio, roles sexuales, educación sexual, entre otros.

En lo que respecta a la actitud ante los roles sexuales las diferencias entre los hombres y las mujeres han sido marcadas a lo largo de la historia no sólo por la condición biológica sino por las reglas que han marcado muchas sociedades y culturas. Estas reglas han determinado que la mayoría de las mujeres deben jugar un rol de madre, compañera sexual y amante. El primer rol es el más indispensable, ya que las mujeres requieren tener hijos(as) para su realización completa como ser humano. (Hernández, 1987).

Lo anterior muestra el panorama sobre el cual los adolescentes han expuesto sus actitudes. Estas han sido tanto de rechazo como de aceptación, por ejemplo, en cuanto al rol materno indispensable para la realización del género femenino se observa que las mujeres aún conservan esta idea y mantienen una relación directamente proporcional con el acuerdo al rol materno y la edad de éstas. Esta misma opinión se manifiesta también en los hombres. También se observó que las actitudes entre los hombres adolescentes muestran una aceptación a los roles sexuales prevalecientes que gobiernan la conducta del hombre y la mujer (Spencer, 1984 en Rodríguez y Sánchez, 2001), esto es que la mujer debe ser virgen y el hombre debe tener experiencias sexuales antes de casarse. Sin embargo, cabe destacar que actualmente ha habido cambios por parte de los adolescentes en cuanto a la actitud que toman respecto al coito. Ya que la edad a la cual empiezan a tener actividad sexual los adolescentes vería según el género, grupo racial, cultural entre otros (Craig, 1997 en Rodríguez y Sánchez, 2001).

Como individuos todas las personas tienen sus propios sentimientos, creencias de lo que es apropiado hacer, o lo que deben hacer y sus propias actitudes acerca de las diversas conductas sexuales, y es que un mismo momento (situación), puede ser vivido de manera enteramente diferente por los dos participantes. Su experiencia no se basa en el acto mismo sino en sus actitudes hacia el acto, las emociones tales como miedo, culpa, vergüenza y los conflictos de orden convivencial repercuten sobre la sexualidad.

Para Barquera (1999, en Rodríguez y Sánchez, 2001) los factores que influyen en las actitudes sexuales son:

1. La familia: que es el primer grupo de pertenencia por medio del cual es transmitido el prototipo cultural a la que pertenece.
2. La cultura del grupo.
3. La posición social de la familia
4. El grado de participación del individuo en este grupo, que determina la influencia que éste ejerce sobre sus actitudes.
5. Las películas, revistas y otros medios de comunicación.

Los conocimientos sobre sexualidad que tenga la persona, sean o no reales, al igual que su comportamiento y la carga afectiva existente a favor o en contra del objeto de amor sexual; además de tener una influencia sobre las actitudes sexuales. Comúnmente estas actitudes están negativamente influenciadas socialmente, ya que aún en nuestros días la sexualidad continua rodeada por una serie de mitos y tabúes que la hacen verse como algo malo, sucio, pecaminoso y prohibido, y por lo mismo crea incertidumbre y actitudes negativas, que no permiten a los individuos dar respuestas reales y claras a todas sus dudas pues prefieren callar a ser castigados

Con todo lo anterior, es evidente la importancia de que los adolescentes tengan una educación sexual veraz, en donde se aborden todos los temas que pueden ser parte de sus actitudes. En este sentido Vázquez (1997) menciona que existen diversas condiciones y factores que afectan y modifican las actitudes hacia la sexualidad siendo las más relevantes:

1. Clase de información sexual. Los adolescentes que reciben información franca y adecuada de sus padres o de la escuela, manifiestan por lo general actitudes favorables hacia la sexualidad. La denominación "conspiración del silencio", o el énfasis exagerado en las prohibiciones dan lugar a actitudes desfavorables, la información basada en lecturas obscenas o en la pornografía también estimula las actitudes negativas.
2. Actitudes de personas importantes. Las actitudes desarrolladas durante los primeros años de formación reflejan las actitudes de los progenitores, y es que aún cuando se amplíen los contactos sociales, las actitudes básicas estructuradas en el hogar siguen siendo dominantes.
3. Primeras experiencias. Los adolescentes tendrán actitudes desfavorables hacia el sexo y hacia miembros del sexo opuesto si, cuando eran niños, sus padres y sus instructores escolares manifestaron favoritismo por el sexo opuesto y si fueron presionados para evitar la compañía de individuos del otro sexo o si fueron víctimas o victimarios de una conducta antisocial fundada en su sexo (molestia, provocación y comentarios rudos o despectivos). En estas circunstancias, los varones desarrollan actitudes de superioridad, en tanto que las adolescentes se sienten resentidas e inadecuadas.

Estas tres conclusiones no son la clave para transformar las actitudes hacia la sexualidad, ya que existen diversos factores que intervienen de una manera encubierta, sólo señalan que son poderosos influyentes que impiden la transformación.

### *Relaciones sexuales*

La vida sexual activa se refiere a las relaciones coitales de los seres humanos, en las cuales intervienen factores biológicos, psicológicos y sociales que tienen influencia en la percepción de sí mismo y de los demás; implicando la adaptación emocional y física del individuo con relación a su mundo. Esta se reconoce como la experiencia más íntima entre dos personas en las que comparten su personalidad y su sexo (Martínez y Sánchez, 2001).

Es importante mencionar que de acuerdo con investigaciones recientes, la primera relación coital de un(a) adolescente frecuentemente ocurre con un adulto y ésta es usualmente imprevista y no planeada. Muchos y muchas adolescentes son desilusionados en su primera relación coital, la cual puede haber ocurrido en circunstancias no favorables o quizás ésta no cubrió las expectativas creadas por películas, revistas o historias, y si a todo esto se añade un inadecuado

conocimiento y educación sexual, la desilusión es mayor (Arballo, 1990 en Pick de Weiss, 1988b).

En México existen indicadores de que los adolescentes empiezan a tener vida sexual activa a edades tempranas. Nuñez y Biley (1988, en Pick de Weiss, Andrade y Díaz Loving, 1988a) realizaron una encuesta en hogares sobre conducta sexual y anticonceptiva en el sur de la Ciudad de México, encontrando que un 13% de los adolescentes ya habían tenido su debut sexual, y de estos el 12.5 % lo habían tenido antes de los 15 años de edad. El mismo año Pick de Weiss, Andrade-Palos y Díaz Loving encontraron que el 16% de las adolescentes entre 12 y 19 años habían tenido su debut sexual en promedio a los 16.4 años. Además, encontraron que más del 50 % de las adolescentes entre 16 y 17 años de edad que tenían una relación de noviazgo presentaban vida sexual activa.

A mediados de los 90's, Sánchez –Sosa y Hernández–Guzmán (1995) realizaron un estudio con adolescentes del área metropolitana de la Ciudad de México donde encontraron que la edad media de la primera relación coital para ambos sexos fue entre 15 y 16 años; el 82 % de los hombres y el 92% de las mujeres. Otra encuesta realizada por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 1997) reveló que un elevado porcentaje de adolescentes en México empiezan a tener relaciones coitales a una edad temprana (16 años en las mujeres y entre 14 y 15 años los varones).

Por otra parte Cuevas (1983 en King, 1989) encontró que el nivel de involucramiento afectivo en la primera relación coital fue diferente en hombres que en mujeres siendo aquellos los que en su mayoría tuvieron esta primera relación coital con prostitutas o amigas y las mujeres con su novio. También Pick de Weiss (1988b) encontró que el 78.4 % de adolescentes mujeres entre los 12 y 19 años de edad de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo de la ciudad de México habían tenido su debut sexual con el novio y que había sido por amor; definido este como amor hacia la pareja o por falta de amor y sentimientos de soledad Álvarez (1995).

Chilman (1979) señala que los adolescentes hombres alcanzan la madurez sexual cerca de dos años después que las mujeres, pero pierden la virginidad casi dos años antes, y no se pueden ignorar las influencias culturales sobre la manifestación de la sexualidad. Así, como se ha mencionado anteriormente algunas culturas imponen conductas restrictivas, otras son totalmente permisivas. En este sentido las familias modernas actúan cada vez menos como soportes afectivos, lo que induce muchas veces a los adolescentes a buscar apoyo en pares antes que en sus familias, además, de que en muchos casos los adultos son incapaces de impartir normas de conductas claras e inequívocas a los adolescentes. Como se puede ver la sexualidad es un tema que obsesiona a los adolescentes. Ambos quieren saber que papel va a jugar el sexo en sus vidas, y como llegar a tener relaciones coitales gratificantes, sin complejo de culpa y sin temor a embarazarse o contraer ITS. La sexualidad no comienza en la

adolescencia como solían decir algunas teorías, es una continuación de los fenómenos que se manifiestan desde la niñez. Respecto a las necesidades y deseos de los adolescentes se puede decir que “Difícil es la adolescencia cuando la naturaleza autoriza lo que la sociedad prohíbe” (Brooks–Gunn y Furstenberg, 1989).

## **CAPÍTULO 5**

### **REDES SEMÁNTICAS**

#### **INTRODUCCIÓN**

Toda aproximación al conocimiento que quiera ser considerada como ciencia, tiene como problema fundamental la metodología, y es que además de una buena base teórica, toda ciencia o disciplina debe tener delimitada un área específica de la realidad, a la cual se abocará su estudio. Esta área específica o campo delimitado es lo que corresponde al objeto de estudio.

Buceta (1979), afirma que el objeto de estudio es una construcción, no un mero dato inicial de la ciencia; es literalmente un artefacto intelectual que trabajosamente se va elaborando en el curso de la historiedad científica, ya que sólo con su desarrollo, puede darse la aparición o surgimiento de un lenguaje propio de cada ciencia, con conceptos y tecnicismos que intentan explicar e interpretar lo relativo al objeto en cuestión. Con esto, queda establecido que si no hay un objeto de estudio delimitado y específico no podrá haber una real comunicación ni un consenso en cuanto a los avances realizados por alguna aproximación al conocimiento,

Hay autores que en lo que se refiere a la psicología social, han tratado de definir su objeto de estudio. Hollander (1978, en Valdez, 1998) menciona que el objeto de estudio de la psicología social es la influencia, mientras que otros como Buceta (1979 en Valdez, 1998), indican que es la interacción; otros, expresan que no es ninguno de los anteriores, sino la ideología y la comunicación (Moscovici, 1970 en Valdez, 1998), asimismo, hay quien deja ver que el objeto de la psicología social es la cultura (Díaz Guerrero, 1982 en Valdez, 1998). Y es López-Garriga (1983 en Valdez, 1998), quien propone que el objeto de estudio de la psicología social debería ser el papel que juegan los factores subjetivos en el comportamiento y en la convivencia humana.

Si partimos de que el objeto de estudio de la psicología general, así como de la psicología social en particular es la subjetividad humana, se considera conveniente ahondar en la problemática que implica su estudio, partiendo de dos puntos fundamentales:

1. ¿De dónde, por qué y cómo se conforma la subjetividad humana?
2. ¿Cómo abordar su estudio, o bien su comprensión?

El primer punto, sería más bien propuesto como un objeto de estudio alternativo para la psicología social, ya que es de considerable importancia, entender de dónde y cómo surge la subjetividad humana, que es el objeto de estudio central. Dicho de otra forma hay que tomar en cuenta el desarrollo histórico u ontológico, y las bases sociales que permitieron el surgimiento de las ideologías y la subjetividad humana.

El segundo punto tiene que ver con una alternativa metodológica para ahondar en la investigación de los fenómenos en cuestión. Valdez (1998) menciona que en el desarrollo de la investigación en el campo de la psicología, ha habido diversos intentos por aproximarse al estudio de la conducta. En este sentido, se han presentado una serie de avances dentro de la ciencia psicológica que se orienta a explicar que la conducta es un fenómeno que tiene su origen en la construcción y reconstrucción que se va haciendo del mundo a nivel mental. Algunos teóricos han explicado que este conocimiento que se va adquiriendo, va agrupándose en forma de mapas cognitivos o redes de información, muy bien establecidas, pero hasta cierto punto infinitas, ya que, éstas dependen de la cantidad y calidad de conocimientos que se vayan acumulando dentro de las mismas. Y es que, lo que se ha hecho es tratar de abordar el estudio de tales redes a partir de técnicas de corte asocianista que permiten evaluar el significado psicológico, que fue definido por Szalay y Bryson (1974 en Valdez, 1998) como la unidad fundamental de la organización, compuesta de conocimientos y afectos, que crean un código de reacción de conocimientos y afectos los cuales, reflejan la imagen del universo y la cultura subjetiva de las personas.

Por todo lo anterior, surgió la necesidad de proponer una nueva técnica que permitiera observar la forma en la que se organiza la información y cómo esto puede tener efectos sobre la conducta. Asimismo, que brindara la oportunidad de acercarse cada vez más al estudio válido y confiable del significado, ya que, cognoscitivamente hablando, éste es visto como uno de los elementos básicos que sustentan a la conducta de los seres humanos.

#### *Los antecedentes de las redes semánticas*

Desde el siglo XVIII hasta los inicios del XX, se vio a la mente como una maquina; y no fue sino hasta las décadas de los cincuentas y sesentas del siglo XX, cuando a partir del desarrollo tecnológico, se considero a la mente como un complejo procesador de información (Richardson, 1991).

Una de las primeras ideas que sustentan al cognoscitivismo las dio Platón. El planteó que el conocimiento era innato y que nunca se aprendía algo totalmente nuevo, si no que, únicamente se actuaba con base en el recuerdo. Por consiguiente, no había mente en blanco y se concretó a explicar que el conocimiento consistía en unificar y en reducir la multiplicidad que se encuentra en el mundo, a partir de las ideas, que como tales, se constituirían en la base fundamental de la realidad del ser.

Por la misma época, Aristóteles, siendo alumno de Platón, planteó un claro antagonismo respecto a las ideas de su maestro, proponiendo que en el ser humano hay una capacidad especial, que es la facultad del intelecto o de la razón, que actuaba sobre la experiencia sensorial para abstraer los universales de los conceptos. Aunque esta facultad del intelecto era innata, los conceptos (representaciones de categorías naturales como perro y gato) no lo eran

(Robinson, 1981 en Valdez, 1998). En este sentido, la experiencia (empirismo) jugaba un papel fundamental en la construcción y consolidación del mismo.

De esta manera, dentro de los planteamientos hechos por Platón y Aristóteles, se ven claramente dos posturas de pensamiento tan diferentes como lo son el idealismo y el racionalismo en Platón y el realismo (empirismo) y asociacionismo en Aristóteles.

Ya para el siglo VXII el filósofo y pensador René Descartes, propuso la separación clara que debía haber entre mente y cuerpo, explicando que el mundo se conformaba a partir de dos sustancias muy claras: una, el espacio y otra, el pensamiento; donde el cuerpo, pertenece a la sustancia y el alma o pensamiento a la espiritual.

Con estas ideas de base, poco más tarde surge en Inglaterra una corriente conocida como el Asociacionismo Inglés, a partir del cual, se propuso de manera definitiva que el conocimiento no era innato, si no que se adquiría con base en la experiencia interna y externa que se tienen a través de los sentidos y se ubica en algún lugar de la mente. John Locke, principal representante del movimiento asociacionista de ese tiempo rechaza como principio fundamental de su teoría la existencia de las ideas innatas, mostrando que el origen de éstas se da a partir de la experiencia individual, tratando de establecer el alcance y la certidumbre del conocimiento. Locke plantea de manera formal que el mundo se va conociendo a través de la asociación de ideas, vista como aquel mecanismo mental que, mediante el hábito, une impresiones distintas para formar ideas abstracciones en tres formas asociativas que son: la semejanza, el contraste y la relación causa – efecto.

Estas ideas permanecieron con gran fuerza hasta el siglo XVIII, que fue la época en la que Kant se propuso establecer los fundamentos y límites del conocimiento humano. Por principio, Kant plantea que cuando pensamos, lo hacemos por medio de juicios, tanto a priori (que no dependen de la experiencia) como a posteriori o empíricos (que dependen de la experiencia). Kant también incluye al lenguaje filosófico el término de representación, que se refiere a las sensaciones, las intuiciones y las categorías, que se agrupan de forma ordenada y sintética en el pensamiento, sin las cuales las personas no podrían tener la posibilidad real de conocer y entender su mundo.

El planteamiento kantiano ha sido justamente el que ha dado pie para que se establezcan las bases del movimiento cognoscitivista contemporáneo, ya que aun con la aparición de las computadoras, se continúa pensando que la información proviene de la experiencia y que se ordena en la mente en formas de representaciones, mapas o bien redes cognitivas que se encuentran en constante construcción y reconstrucción (entiéndase como reordenamiento continuo de información), que le permite a los sujetos interactuar con su mundo.

Sin embargo, no fue sino hasta la segunda mitad del siglo XX, que el cognoscitivismo con su base firmemente asociacionista se ha establecido en su forma actual, en gran medida gracias a cuatro hechos fundamentales, que son:

1. El surgimiento y logros alcanzados dentro de las áreas de la tecnología cibernética.
2. El establecimiento de la lingüística como especialidad antropológica.
3. El amplio desarrollo que tuvo la teoría de la información en la psicología.
4. La aparición del neosociacionismo, que hace una fusión o integración de los tres puntos anteriores, dentro del terreno de la psicología.

En este sentido, la postura neosociacionista ha venido a fortalecer la idea asociacionista de que las cosas que ocurren juntas o que van una después de la otra en la naturaleza, se dan de la misma forma en la mente, ya que, además de esto, se plantea que las asociaciones que se tienen en la mente se pueden ir construyendo a partir de conexiones que hay entre los conceptos, los cuales, hipotéticamente pueden ir tomando forma de redes de memoria, modelos conexionistas de la memoria o bien de mapas cognitivos, de tal manera que el postulado principal de esta aproximación, indica que se pueden formar nuevos conceptos por medio de asociaciones experimentales entre los viejos conceptos (Richardson, 1991).

Un aspecto muy importante que debe de tomarse en cuenta cuando se habla de redes semánticas es la memoria. Comúnmente el concepto de memoria es un término que indica que la gente retiene información. Sin embargo, el concepto memoria se refiere a un campo completo de estudio que involucra funciones diferentes y procesos variados y complejos (Goñi y Ramírez, 1992 en Valdez 1998).

Barlett en 1932, (en Bourne, Dominowski y Loftus, 1979) empleó textos breves poniendo especial énfasis en su noción de esquema y en su intento por explicar, que para llegar a tener una total comprensión de la memoria, debía hacerse a partir del entendimiento de los diferentes ámbitos sociales en los que se desenvolvían los sujetos, incluyendo con ello, el material significativo de la vida cotidiana. Llegaron a la conclusión de que el conocimiento se compone de un grupo de esquemas sustentados en la propia experiencia, de manera que cuando se presenta un nuevo material a aprenderse, el aprendizaje se basa en los esquemas ya existentes (que consiste en sólo algunos detalles del hecho o estímulo), tanto del aprendizaje como del recuerdo, mediante los cuales puede lograrse una construcción o reconstrucción (que se aproxima al origen) de algún evento particular que haya sido significativo para el individuo.

Desde esta posición de pensamiento, se puede decir que la memoria juega un papel crítico en el funcionamiento humano, ya que, todas las actividades, desde la más simple hasta la más compleja requieren de un sistema de memoria activa que

guíe tales acciones y registre sus logros.

Al respecto, Bourne, Dominowski y Loftus (1979) plantean que los aspectos que se encuentran totalmente ligados a la memoria y que se deben investigar, se refieren al cómo la gente depende principalmente de la información que tiene disponible. Con esta base, consideran que la información que la gente tiene en cualquier momento, proviene de tres puntos fundamentales:

1. Las circunstancias (estímulos).
2. La memoria (experiencias pasadas).
3. La retroalimentación, que percibe como consecuencia de la acción (determinada por cuestiones sociales o no sociales).

Uno de los modelos más generales y completos que se conocen, es el del multialmacén propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968), que indica que la memoria se encuentra dividida en tres importantes almacenes, uno que es el sensorial subdividido en memoria icónica (MI) para estímulos visuales y memoria ecóica (ME) para estímulos auditivos; el segundo almacén es el de corto plazo (ACP) y el tercero, el de largo plazo (ALP). Sin embargo (Figueroa, 1979; Rayner, Carlson y Fraiser, 1983) en posteriores investigaciones indicaron que la memoria se encuentra dividida fundamentalmente en dos almacenes, el de la memoria a corto, y a largo plazo, ya que la memoria icónica y la ecóica que forman parte del almacén sensorial, realizan sus funciones básicamente a nivel de la memoria a corto plazo, debido a que en el almacén sensorial, la información que se recibe puede ser procesada de una forma más compleja que la precategorial, puesto que la familiaridad de la información, puede afectar la ejecución de dicho almacén, por lo cual, se puede asumir que en él se cuenta con algún tipo de procesamiento de reconocimiento de la información y posiblemente de significado (Bravo, 1991).

Con todo lo anterior, es que los primeros datos sobre la existencia de una memoria a corto plazo (MCP), surgieron precisamente a partir de la técnica de aprendizaje serial, mediante el cual se desarrollaron y probaron los primeros procedimientos experimentales para estudiar sus características de procesamiento y de almacenamiento de información. Utilizando este tipo de técnica se constató que la probabilidad de recuerdo de un ítem estaba en función de su posición en una lista, siendo los últimos ítems los que eran mejor recordados en comparación con los de posiciones iniciales (Delclaux y Seoane, 1982). Por ejemplo, la mayoría de las personas pueden repetir un número de 6 a 7 dígitos inmediatamente después de haberlo escuchado por primera vez, e incluso al cabo de unos segundos. Sin embargo, pasado un minuto probablemente se produzca un olvido irreversible. Esto ilustra una de las propiedades básicas de la memoria (MCP), que es su persistencia limitada. E investigaciones empíricas han establecido los límites de la MCP en aproximadamente 7 chunks (unidades de información) ya que cuando se excede esta cantidad de información, la MCP recibe una sobrecarga que se manifiesta por una escasa retención (De la Vega, 1992), que puede perderse si no es repasada de manera continua.

Por otro lado, la memoria a largo plazo (MLP), es la depositaria de conocimientos y habilidades más permanentes; contiene todo lo que se conoce y que actualmente no se encuentra en la memoria activa. La información en la MLP es de tres tipos: conocimiento sensoperceptual, conocimiento procesal motor y conocimiento proposicional (o creencias). El primero se representa de forma análoga en el almacén de información sensorial, se emplea en el almacenamiento de recuerdos de sensaciones y en la clasificación de patrones sensoriales, el segundo es el conocimiento que se tiene acerca de cómo hacer algo desde las habilidades motoras hasta las intelectuales y el tercer tipo de información con el que se cuenta en la memoria, es declarativa e incluye creencias acerca de nosotros mismos y de nuestro mundo, nuestros conocimientos de los conceptos y significado de las palabras, eventos y episodios (Bower y Hilgrad, 1989).

En este sentido, la MLP es la más rica y compleja de todas las estructuras de memoria, así como la más difícil de estudiar, lógicamente si se toma en cuenta que ésta es el almacén de todos los conceptos que posee un sujeto (Delclaux y Seoane, 1982). Este almacén se encarga de retener la información por periodos de tiempo ilimitados, recodificando ésta cuando es transferida desde la memoria a corto plazo, a un código, ya sea por imágenes (representación análoga), o bien por el significado de los estímulos (código semántico) que permite mayor economía en la capacidad de almacenamiento (Bravo, 1991).

Estas dos posibilidades de codificación de memoria a largo plazo generaron una polémica que continúa hasta nuestros días, y dio origen a la distinción de dos tipos de memoria que se ubican dentro de la memoria a largo plazo, que son: la memoria semántica y la memoria episódica. La episódica recibe y almacena información acerca de datos temporales, de episodios o eventos, y de relaciones espacio temporales que se dan entre estos eventos. Y en lo que se refiere a la memoria semántica, es necesaria para el uso del lenguaje. Es un tesoro mental, que organiza el conocimiento que una persona posee acerca de las palabras y otros símbolos verbales, sus significados y sus referentes, acerca de las relaciones entre ellos y acerca de las reglas, fórmulas y algoritmos para la manipulación de estos símbolos, conceptos y relaciones. Las diferencias que identifican a Tulvin, (1972 en Valdez 1998), entre estas dos clases de memoria, indican que la memoria semántica es productiva o generativa, mientras que la memoria episódica no lo es, pues carece de esta cualidad.

#### *La memoria semántica y los modelos de red*

Dentro de la psicología cognitiva, se ha despertado un gran interés acerca de la memoria semántica. Y para su estudio y aplicación se han generado múltiples aproximaciones.

Tulving (1972 en Valdez 1998) menciona que la memoria a largo plazo se compone de varios tipos, entre los cuales destaca la memoria semántica. De acuerdo con Sarmiento y Acosta (1983), las investigaciones en memoria a largo

plazo han tenido como principal preocupación el explicar los procesos de organización y modificación de la información partiendo de tres diferentes perspectivas:

1. Viene desde la tradición de investigación de Binghaus, dando pie al desarrollo de teorías de carácter asociacionista.
2. Parte de la escuela de la Gestalt y propone primordial énfasis en un proceso de organización y transformación de la huella mnémica, la cual, no ha generado muchos desarrollos recientes de su marco teórico y empírico, aunque podría dar cuenta de algunos procesos en memoria semántica, como la formación y reconocimiento de prototipos de figuras.
3. La tercera tradición surge de las propuestas de Barlett, y parte del supuesto de que el elemento central en los procesos de memoria es el significado o el refuerzo por encontrarle un sentido a la información, dando origen a muchos de los supuestos que asumen modelos como los de comprensión de lectura.

Las investigaciones que se han elaborado, se fundamentan primordialmente en la primera y tercera tradición. De esta manera, la orientación de tipos asociacionistas tomó como principal metodología, los procedimientos de pares asociados, donde se asume que la estructura jerárquica relativamente estable, determinada por las frecuencias asociativas de los estímulos y que tiene efectos en las probabilidades asociativas y en las latencias de éstas (Ley de Marbe, 1901; en Flores, 1975).

Este supuesto de la estructura asociativa tiene serias limitaciones que son criticadas desde la postura de Barlett, ya que no puede dar cuenta de fenómenos tales como la organización categorial que se obtiene en tareas de recuerdo libre, ya que ésta implica fenómenos en los cuales la evocación de una serie de palabras deja de ser de carácter asociativo y pasa a estar gobernada por funciones de selectividad, de economía y dirección de la búsqueda de información (Flores, 1975).

En general, los trabajos asociacionistas tuvieron mayor relevancia en la generación de modelos de memoria semántica, y se fueron evolucionando con lo cual generaron una postura neoasociacionista, la cual se caracteriza por ser más racionalista que empirista (Anderson y Bower, 1973). Los estudios que se han realizado en este campo de estudio de la memoria, se encuentran inmersos en la corriente cognoscitivista, llamada PHI (Procesamiento Humano de Información) los cuales comenzaron a desarrollarse en los años cincuenta, cuando Bousfield (1953, en Valdez, 1988) describió un fenómeno llamado “category clustering”.

Richardson (1991) desde una posición neoasociacionista con tendencias constructivistas, desarrollo un modelo de red en el cual plantea que la información se va organizando a partir de “nodos o nudos conceptuales” que se encuentran totalmente interconectados, mediante los cuales se va construyendo el

conocimiento que tienen las personas.

En este sentido, la explicación que se da del fundamento de las redes en los diferentes modelos, se hace a través de principios de clasificación como pueden ser taxonomías biológicas artificiales con relaciones de subordinación como el modelo de Collins y Quillian (1969), o por medio de listas de atributos o relaciones con las que el investigador presupone que se forma una red semántica, como es el caso de Anderson y Bower (1973), Rumelhart, Lindsay y Norman (1972).

En general, los modelos de memoria semántica asumen una serie de supuestos para explicar la organización del significado de los conceptos, de los cuales, según Rumelhart y Norman (1988) los más importantes son:

1. La existencia de grupos o “sets” de símbolos discretos asociados de forma simple entre sí.
2. La existencia de una estructura específica de relaciones asociativas entre los elementos del grupo.
3. La estructura se organiza a través de niveles jerárquicos.

Por lo anterior se observa que para estos modelos, la memoria semántica se define como el conocimiento permanente sobre el significado de conceptos y normas de utilización de éstos (Rips, Shoben y Smith, 1973 en Valdez, 1998), o bien como un sistema de representación organizada del conocimiento que se incluye como el conocimiento del mundo que tiene cada sujeto.

En 1987 Norman menciona que la simple descripción de la memoria como compuesta por diferentes cajones, no es suficiente para explicar una gran cantidad de variables en el aprendizaje humano; y por lo tanto es necesario estudiar los aspectos organizativos, como el significado, que se dan en la memoria a largo plazo. Y en este sentido, una de las aproximaciones más específicas a partir de las cuales se ha intentado estudiar y explicar el fenómeno del significado ha sido mediante el uso de modelos en forma de redes semánticas, que han sido postuladas de muy diversas formas, siendo los más difundidos y de mayor aceptación los siguientes:

#### *El Modelo de Quillian*

Uno de los primeros modelos de red que se desarrollaron fue el de Quillian (1968) y Collins y Quillian (1969), en el cual propusieron un modelo de memoria semántica, donde la información se representa por medio de redes de conceptos, en donde los conceptos o “nodos” se relacionan entre sí produciendo en esta interacción de información, el significado de cada concepto.

Así, en 1968 elabora un programa computacional llamado (TLC) Teachable Language Comprehender. Este programa ordenaba la información en forma de red que se encontraba completamente interconectada por medio de unos elementos llamados nodos (unidad de información) que son conceptos, con base en los cuales, se organiza toda la demás información.

Este investigador introduce en su modelo la distinción de muestra típica, que evita que se repitan los conceptos dentro de la red, la cual le permitía suponer bajo un principio de economía cognitiva que algunas características sólo se presentaban asociadas a los conceptos de mayor jerarquía. Esto le dio la pauta al modelo en cuanto a la cantidad de datos que podía procesar, facilitando la jerarquización y organización de la estructura conceptual con la que estaba trabajando.

Más tarde, Collins y Quillian (1969 en Valdez, 1998) supusieron que para demostrar esta organización y sus jerarquías, se podían basar en el procedimiento de tiempo de reacción, utilizando en una tarea de verificación de frases del tipo “X es un Y” , que implica recorrer en diferentes medidas grupos jerárquicos de conceptos, por ejemplo: los presentaban a los sujetos oraciones como: un canario puede cantar, un canario es un pájaro, un canario es un animal, un canario es rosa, un canario es pescado, etc. y les pedían que indicaran si la oración presentada era falsa o verdadera. Ellos comprobaron que a los sujetos les tomaría más tiempo dar una respuesta, cuando la información se encontrara más alejada del nivel donde estuviera ubicado el concepto por el cual se les estaba preguntando. Es decir, les tomaba menos tiempo responder cuando se les preguntaba a los sujetos si un canario puede cantar, que responder a la oración un canario es un pájaro, debido a que el concepto canario estaba más alejado del concepto pájaro que del concepto canta. A esta distancia que hay entre conceptos dentro de la red jerárquica se le llamó distancia semántica.

#### *Los Modelos de Anderson y Bower y de Rumelhart, Lindsay y Norman*

A partir del modelo anterior, se crearon otros que llegaron a ser más eficaces en el análisis semántico del lenguaje. “Eleonor” desarrollado por Rumelhart, Lindsay y Norman (1972) y el de “Memoria Asociativa Humana” desarrollado por Anderson y Bower (1973), son programas que consideran a la memoria como una red de relaciones determinadas por la semejanza existente entre los diferentes tipos de conceptos.

Ambos programas se basan en una concepción teórica muy semejante, y su principal diferencia es la forma de tratar las relaciones, pues mientras Eleonor utiliza relaciones rotuladas que determinan el tiempo, objeto, instrumento, etc. el programa de Memoria Asociativa Humana utiliza rótulos abreviados que representan el actuante, el receptor y el contexto.

#### *Los Modelos de Smith, y de Collins y Loftus*

Los problemas de diferencias en el tiempo de reacción presentados por el modelo jerárquico de Collins y Quillian (1969) dan pauta para que Smith, Shoben y Rips (1974) postulen que estas asociaciones se dan porque hay conceptos que son más representativos de alguna categoría, debido a que tienen más de los atributos que caracterizan esa categoría.

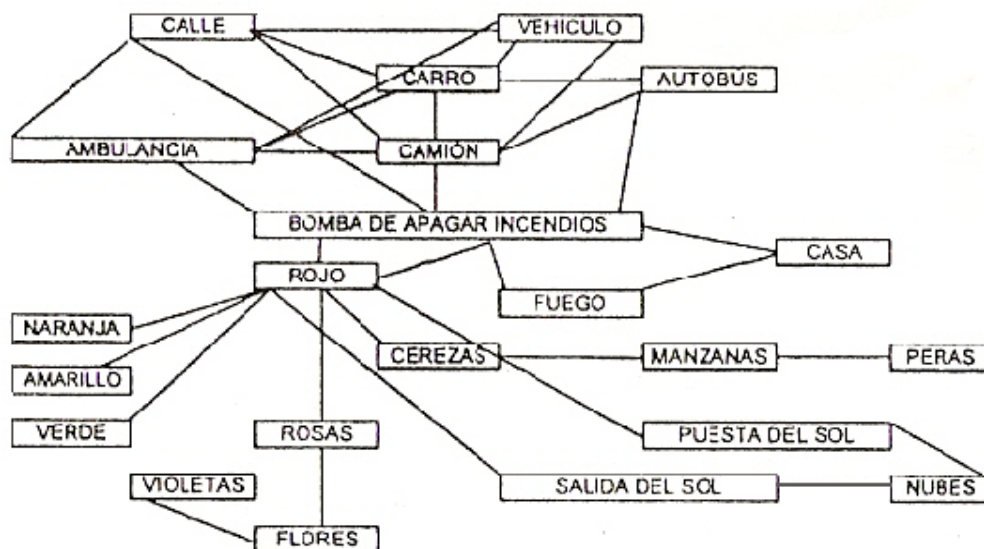
Por otra parte, el modelo de Collins y Loftus (1975), llamado de propagación de la activación (spreading activation model) asume como supuestos estructurales que la organización de la información se da por un principio de evaluación de similitud, considerando que ésta se origina por el número de conexiones entre prioridades en común y por la distancia que hay entre las conexiones. En este sentido, consideraban que ésta era la variable crítica en la generación de diferencias en los tiempos de reacción estereotípico de la memoria humana, donde las líneas cortas representan una gran relación. (Tomado de Collins y Loftus, 1975).

Este modelo considera algunos supuestos de procesamiento de la información que son:

1. Un concepto propaga y actúa en todas las conexiones en proporción, pero continúa en paralelo.
2. El proceso de activación parte de un concepto y es secuencial, pero continúa paralelo.
3. La activación disminuye con el tiempo o actividad, ya que se puede dar un proceso de inhibición temporal y/o espacial de la activación entre conexiones.
4. La activación puede provenir de diferentes fuentes que se suman hasta el umbral de la decisión o disparo.

Figura 4

Representación esquemática de las relaciones conceptuales en un fragmento.



### *El Modelo de redes semánticas naturales de Figueroa*

A diferencia de los anteriores, este modelo surge de la necesidad de abordar el estudio del significado, directamente en humanos y no solamente a través de modelos computarizados. Asimismo, intenta dar una explicación del problema que hay acerca de las relaciones que se dan entre los nodos conceptuales que determinan la estructura básica de la red (Figueroa, 1980), tomando en cuenta que el significado es un componente primordial del almacén de memoria a largo plazo, que implica un proceso de carácter reestructivo y dinámico que se da a partir del conocimiento y de las relaciones entre conceptos, que se expresan simbólicamente a través del lenguaje.

Para lograr el objetivo primordial de la técnica que es la obtención de la información propia del significado de los conceptos que se utilizan como estímulo, el procedimiento que se ha seguido, se constituye de dos tareas importantes que son desarrolladas por los sujetos:

1. Se les pide que definan la palabra estímulo (palabra definida) con un mínimo de cinco palabras sueltas que pueden ser nombres, pronombres, sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, sin utilizar preposiciones, conjunciones, artículos o cualquier otro tipo de partículas gramaticales.
2. Una vez escritas las palabras definidoras, se le solicita a los sujetos que las jerarquicen, a partir de la importancia que cada una de ellas tiene, respecto a la palabra estímulo que definieron. De esta manera, se pide que le asignen el número uno a la más importante, relacionada o que mejor define a la palabra estímulo, el número dos a la que le sigue en importancia, el tres a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de jerarquizar todas las palabras que dieron como definidoras.

Con este procediendo, Figueroa, González y Solís (1981) pudieron demostrar que se puede estar seguro de que a pesar de que la técnica tiene orígenes asociacionistas, los resultados que se han encontrado, no son precisamente asociaciones libres de conceptos, puesto que, al solicitar el juicio de cada sujeto para asignar la jerarquización a cada una de las palabras que dio como definidoras de la palabra estímulo, lo que se obtiene es justamente una red semántica, entendida como el conjunto de conceptos seleccionados por los procesos de reconstrucción de la memoria, ya que esta selección, no es una simple asociación, ya que está determinada por las clases y propiedades de los elementos que la integran.

Por lo anterior, Figueroa et al (1981) proponen los siguientes nueve puntos, como lineamientos teóricos generales para lograr un desarrollo pleno y a futuro de modelos de redes semánticas naturales más completo, que permita extender y explicar con claridad el fenómeno del significado, partiendo de datos obtenidos directamente de seres humanos.

1. La técnica de estudio debe ser completamente empírica.
2. En la cuantificación de los datos se debe especificar la distancia semántica por medio de un análisis factorial.
3. Las redes semánticas deben ser jerárquicas.
4. Debe ser posible estudiar el desarrollo de las redes a partir de estudios con niños.
5. Debe permanecer la idea de red activa, en la que los conceptos pueden ser definidos y definidores al mismo tiempo, ya que, las redes semánticas pueden estar cambiando constantemente.
6. En el estudio de las redes semánticas naturales se deben evitar las taxonomías y el empleo de modelos de inteligencia artificial para estudiar las redes generadas por los sujetos.
7. Se debe postular un modelo multidimensional, tomando en cuenta el transcurso del tiempo.
8. Existe la necesidad de emplear herramientas matemáticas potentes.
9. Es necesario interpretar teóricamente los datos experimentales, a fin de integrar en otros procesos de manipulación de información ya estudiados, a la idea de redes semánticas, con la intención de relacionar esta idea con el conocimiento neurofisiológico de códigos.

Con base en estos lineamientos generales, puede decirse que si bien es cierto que la técnica de redes semánticas no es la panacea de la investigación que se hace en torno al significado, sí han mostrado ser uno de los procedimientos que mejores resultados han arrojado al respecto.

#### *Las redes semánticas naturales y la medición del significado psicológico*

Osgood (1973) refiere que según las ideas de Watson, el significado se alcanza simplemente por quedar condicionado a las mismas reacciones que originalmente se tuvieron frente a los objetos. Sin embargo, Osgood critica esta explicación tan simple ya que no siempre es cierta, ya que, por ejemplo: la palabra “fuego” tiene cierto significado, pero no hace que él o los sujetos salgan corriendo inmediatamente después de haberla leído. Al hacer una crítica respecto a las diferentes explicaciones de origen conductista que se habían dado acerca del significado, El autor indica que, debido a que el significado tiene una función mediadora entre el objeto y la conducta, necesariamente habrá que tomar en cuenta las ideas, que de acuerdo con las teorías mentalistas son la esencia misma del significado.

En general, el significado ha sido definido y explicado de diferentes maneras (como un condicionamiento, como una disposición de los organismos, como elementos de mediación, como elementos subjetivos, psicológicos, etc.), sin embargo, la función de que tiene y los procesos que intervienen en ésta, han seguido siendo una de las tareas más difíciles de abordar por parte de los psicólogos, sobre todo en cuanto a la forma de hacerlo. De hecho, la mayor barrera han sido las diversas metodologías o técnicas que se han utilizado para

intentar medir, evaluar o aprehender este fenómeno, pues como explican Szalay y Bryson (1973, en Valdéz, 1998) los problemas para medir el significado, han dependido más de los métodos utilizados para ello, que el del significado en sí.

Algunos de los métodos más frecuentemente utilizados para intentar medir o evaluar el significado, han sido: *Los índices fisiológicos, la generalización semántica, las asociaciones libres, el diferencial semántico y las redes semánticas naturales*. Esta última, inicialmente plantada por Figueroa, González y Solís (1981), surge como una alternativa de evaluación del significado, a partir de los modelos que se habían desarrollado para explicar la forma en la que se organiza la información en torno a la memoria semántica (Quillian, 1969; Collins y Loftus, 1975).

Figueroa y sus colaboradores (1981) propusieron que el estudio de las redes semánticas debía ser “natural”, en el sentido de que era necesario comenzar a trabajar con las redes que eran generadas por los sujetos, y no solamente con las redes elaboradas en computadora.

Para lograr este objetivo, se tomaron algunos postulados básicos de las redes semánticas. Primero, en cuanto a que debe haber alguna organización interna de la información contenida en la memoria a largo plazo, en forma de red, en donde las palabras o eventos forman relaciones, las cuales, en conjunto, dan el significado de un concepto. Significando que a su vez, está dado por un proceso reconstructivo de información en la memoria, que permite observar cuál es el conocimiento que se tiene de un concepto (Figueroa, et al. 1981).

En segundo término, otro de los postulados primordiales de las redes semánticas es el que se refiere a las “distancia semántica”, a partir del cual debe entenderse que los elementos que componen la red se encuentran separados en alguna forma que incluso permita hacer predicciones (Collins y Quillian, 1969). Es decir, que no todos los conceptos obtenidos como definidores de un concepto, serán igual de importantes para definir al concepto central (nodo).

Con estos dos planteamientos teóricos iniciales, el procedimiento creado para la obtención de las redes semánticas naturales se conformó con dos instrucciones básicas: 1. Se le pide a los sujetos que generen una lista de palabras definidoras de un concepto, y 2. Que posteriormente jerarquicen cada una de las palabras dadas como definidoras. Es decir, que a partir de un concepto central (nodo) se obtiene una lista de definidoras, a cada una de las cuales se la asigna un peso igual (valor semántico) con base en la importancia que los sujetos le atribuyen a cada una de las palabras que dieron como definidoras. Con base en esta lista, y en los valores asignados a las definidoras, se logra tener una red representativa de la organización y la distancia que tiene la información obtenida a nivel de la memoria semántica y con ello, el significado de un concepto (Valdez, 1998).

En este sentido, el tipo de información que se obtiene a partir del uso de redes semánticas naturales es muy amplio, ya que la información que se puede obtener no se refiere únicamente a los objetos concretos, sino que contiene también eventos, relaciones lógicas, de tiempo, afectivas, etc. (Figueroa, González y Solís, 1981) que permiten tener una clara idea acerca de la representación que se tiene de la información en memoria, que justamente hace referencia al significado que tiene un concepto en particular.

De esta manera, la red semántica natural de un concepto es aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que permite a los sujetos tener un plan de acciones, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos y se ha ido construyendo como una de las técnicas más potentes que se tienen para evaluar el significado de los conceptos.

Ahora bien, en qué consiste y cómo trabaja la técnica de redes semánticas.

#### *La Técnica de Redes Semánticas Naturales*

Cómo se ha mencionado a lo largo del presente, uno de los más grandes problemas que el ser humano ha querido desentrañar es el que se refiere al conocimiento y a las preguntas de: cómo conocemos, por qué, y para qué. Y no fue sino hasta el surgimiento del cognositivismo que han ido surgiendo planteamientos teóricos y científicos acerca de la solución del gran enigma, a partir de estudios sobre la memoria y específicamente sobre la memoria semántica. Partiendo de esto, se ha hablado acerca de la memoria semántica a través de elementos de significado, pero siempre con un problema de base que consiste en encontrar la mejor forma de hacer posible la evaluación y/o medición de dicho fenómeno.

Una de las alternativas más recientes planteadas al respecto, se presenta en la técnica original de redes semánticas inicialmente propuesta por Figueroa, González y Solís (1981) cuyo propósito fundamental, es aproximarse al estudio del significado de manera “natural”, es decir directamente de los individuos.

Se ha encontrado que para obtener una buena red semántica, es necesario solicitarle con toda claridad a los sujetos, que realicen dos tareas fundamentales:

1. Que definan con la mayor precisión posible al estímulo, mediante la utilización de un mínimo de cinco palabras sueltas, que como se ha mencionado anteriormente pueden ser: verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, nombres, pronombres, etc., sin utilizar artículos, preposiciones, ni ningún otro tipo de partícula gramatical, que consideren relacionadas con ésta.
2. Una vez definido el estímulo, se les solicita que, de manera individual, jerarquicen todas las palabras que dieron como definidoras, en función de la relación, importancia o cercanía que tiene cada una de ellas a partir del estímulo definido. Así, le asignarán el número 1 a la palabra más cercana o

relacionado, 2 a la siguiente en importancia, y así sucesivamente hasta jerarquizar todas las palabras que dieron como definidoras.

#### *Forma de aplicación*

Se entrega una hoja impresa con las diferentes palabras estímulo que se vayan a aplicar. Cada uno de los estímulos que se vayan a definir, deberá ir acompañado de dos columnas con líneas, donde los sujetos podrán anotar sus palabras definidoras y las jerarquías atribuidas a las mismas, ejemplo:

Tabla 3  
Ejemplo de Definidora y Jerarquías. Valdez, 1998.

| “ESTÍMULO”<br>MANZANA |            |
|-----------------------|------------|
| DEFINIDORAS           | JERARQUÍAS |
| FRUTA                 | 1          |
| REDONDA               | 3          |
| SABROSA               | 5          |
| JUGOSA                | 4          |
| NUTRITIVA             | 6          |
| ROJA                  | 2          |
| DULCE                 | 7          |
| AMARILLA              | 8          |
| ÁRBOL                 | 9          |
| EVA                   | 10         |

Vaciado de datos y obtención de los resultados principales: Valores J, M, FMG y Conjunto SAM.

Una vez que se llevaron a acabo las aplicaciones, se procede a la obtención de los cuatro principales valores o resultados que son:

Valor J: Este valor resulta del total de palabras definidoras que fueron generadas por los sujetos para definir al estímulo en cuestión. Es un indicador de la riqueza semántica de la red. Así, la riqueza de la red será directamente proporcional con la cantidad de palabras definidoras obtenidas.

Valor M: Es el resultado que se obtiene de la multiplicación que se hace de la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida para cada una de las palabras definidoras obtenidas.

Conjunto SAM. Bravo (1991) menciona que las 15 palabras definidoras que hubieran obtenido los mayores valores M totales son un indicador de cuáles fueron las palabras definidoras que conforman el núcleo central de la red, ya que es el centro mismo del significado que tiene el concepto.

Valor FMG: Este valor se obtiene para todas las palabras definidoras que conformaron el conjunto SAM, a través de una regla de tres, tomando como punto de partida que la palabra definidora con el valor M más grande, representará el 100 %.

Tabla 4

Palabras definidoras y jerarquías obtenidas para el estímulo manzana. Tomada en Valdez, 1998.

| SUJETO 1    |            | SUJETO 2    |            | SUJETO 3    |            |
|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|
| DEFINIDORAS | JERARQUÍAS | DEFINIDORAS | JERARQUÍAS | DEFINIDORAS | JERARQUÍAS |
| Fruta       | 1          | Newton      | 1          | alimenticia | 6          |
| Dulce       | 3          | gravedad    | 2          | amarilla    | 3          |
| Sabrosa     | 4          | rica        | 5          | roja        | 1          |
| Roja        | 2          | roja        | 4          | sabrosa     | 5          |
| Nutritiva   | 5          | fruta       | 3          | dulce       | 4          |
| Adán        | 8          | sabrosa     | 6          | fruta       | 2          |
| Eva         | 7          | lombriz     | 7          |             |            |
| Discordia   | 6          | amarilla    | 8          |             |            |
| Agria       | 9          | dulce       | 9          |             |            |
| rica        | 10         | Adán        | 10         |             |            |

Toda esta información tendrá que ser vaciada sujeto por sujeto.

Tabla 5

Ejemplo de hoja de vaciado de información para redes semánticas. Tomada en Valdez, 1998.

| JERARQUÍAS         | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |     |
|--------------------|----|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-----|
| VALORES SEMÁNTICOS | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1  |     |
| DEFINIDORAS        |    |   |   |   |   |   |   |   |   |    | VMT |
| fruta              | /  | / | / |   |   |   |   |   |   |    |     |
| dulce              |    |   | / | / |   |   |   |   | / |    |     |
| sabrosa            |    |   |   | / | / | / |   |   |   |    |     |
| roja               | /  | / |   | / |   |   |   |   |   |    |     |
| nutritiva          |    |   |   |   | / |   |   |   |   |    |     |
| Adán               |    |   |   |   |   |   |   | / |   |    |     |
| Eva                |    |   |   |   |   |   | / |   |   |    |     |
| discordia          |    |   |   |   |   | / |   |   |   |    |     |
| agria              |    |   |   |   |   |   |   |   | / |    |     |
| rica               |    |   |   |   | / |   |   |   |   |    |     |
| Newton             | /  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |     |
| gravedad           |    | / |   |   |   |   |   |   |   |    |     |
| amarilla           |    |   | / |   |   |   |   | / |   |    |     |
| alimenticia        |    |   |   |   |   | / |   |   |   |    |     |
| J = 15             |    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |     |

Una vez que se ha vaciado la información, se puede proceder a la obtención de los cuatro valores principales que se utilizan en las redes semánticas.

Valor J. Únicamente hay que contar el total de palabras definidoras que fueron generadas por los sujetos.

Valor M. Como se da la consigna de asignarle el número 1 a las palabra más importante, cercana, o que defina mejor al estímulo, se puede decir que 1 vale 10 puntos, 2 vale 9 puntos, 3 vale 8 puntos y así sucesivamente.

El valor M se obtiene, mediante la multiplicación que se hace entre la frecuencia de aparición (FA) por el valor semántico (VS) que les corresponde.

Tabla 6

Forma de obtener los valores M totales para cada definidora. Tomada en Valdez, 1998.

|                    |         |       |       |       |       |       |       |       |       |       |           |
|--------------------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----------|
| JERARQUÍAS         | 1       | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    |           |
| VALORES SEMÁNTICOS | 10      | 9     | 8     | 7     | 6     | 5     | 4     | 3     | 2     | 1     |           |
| JERARQUÍAS         | 1       | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    |           |
|                    |         |       |       |       |       |       |       |       |       |       |           |
| DEFINIDORAS        |         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | VMT       |
| fruta              | 1x10=10 | 1x9=9 | 1x8=8 |       |       |       |       |       |       |       | 10+9+8=27 |
| dulce              |         |       | 1x8=8 | 1x7=7 |       |       |       |       | 1x2=2 |       | 8+7+2=17  |
| sabrosa            |         |       |       | 1x7=7 | 1x6=6 | 1x5=5 |       |       |       |       | 7+6+5=18  |
| roja               | 1x10=10 | 1x9=9 |       | 1x7=7 |       |       |       |       |       |       | 10+9+7=26 |
| nutritiva          |         |       |       |       | 1x6=6 |       |       |       |       |       | 6=6       |
| Adán               |         |       |       |       |       |       |       | 1x3=3 |       | 1x1=1 | 3+1=4     |
| Eva                |         |       |       |       |       |       | 1x4=4 |       |       |       | 4=4       |
| discordia          |         |       |       |       | 1x6=6 |       |       |       |       |       | 6=6       |
| agria              |         |       |       |       |       |       |       |       | 1x2=2 |       | 2=2       |
| rica               |         |       |       |       | 1x6=6 |       |       |       |       | 1x1=1 | 6+1=7     |
| J = 15             |         |       |       |       |       |       |       |       |       |       |           |

Obtención del conjunto SAM y del valor FMG.

El conjunto SAM son las diez palabras definidoras que hayan obtenido los mayores valores M totales. El valor FMG, se obtiene por un regla de tres, donde el valor M total más alto representa la total cercanía (100%) que tiene ese concepto para el estímulo que fue definido.

Tabla 7  
Conjunto SAM obtenido para la palabra manzana.

| CONJUNTO SAM  | VALOR M | VALOR FMG |
|---------------|---------|-----------|
| fruta         | 27      | 100.00%   |
| roja          | 26      | 96.00%    |
| sabrosa       | 18      | 66.00%    |
| dulce         | 17      | 63.00%    |
| amarilla      | 11      | 41.00%    |
| Newton        | 10      | 37.00%    |
| gravedad      | 9       | 33.00%    |
| rica          | 7       | 26.00%    |
| nutritiva     | 6       | 22.00%    |
| discordia     | 6       | 22.00%    |
| <b>J = 15</b> |         |           |

De este modo, se obtiene las definidoras, es decir las palabras que más asocian las personas con algún estímulo.

Por todo lo anterior, y dada la riqueza de las redes semánticas, se decidió elaborar el instrumento principal de esta tesis (Anexo A) basándose en las definidoras obtenidas en las investigaciones de Reidl, Sierra, Anaya, Barajas, Duran, Marín y Romero. Los cuales en el 2003, realizaron una investigación titulada ¿Qué nos produce vergüenza a los mexicanos?, Diferencias por sexo, edad y nivel socioeconómico, en la cual emplearon la técnica de redes semánticas donde obtuvieron definidoras para la emoción de vergüenza. Un año después en el 2004, Reidl, Sierra, Fernández, Barajas, Marín, y Romero, en su investigación

¿Qué significa la culpa? Diferencias por sexo, edad y nivel socio económico en una muestra mexicana, obtuvieron definidoras para la emoción de culpa mismas que se utilizaron.

## **CAPÍTULO 6**

### **MÉTODO**

#### *Justificación*

Como nos muestran algunas investigaciones, las emociones de Vergüenza y Culpa son quizá las de mayor influencia en el desarrollo de las actitudes y el comportamiento sexual. Aunque, la culpa por sí misma no es necesariamente un inhibidor de la conducta sexual. Por ejemplo, la mayoría de los jóvenes de manera gradual van aumentando su participación en las relaciones sexuales, lo cual tiende a reducir al mínimo cualquier culpa que sientan respecto a su actividad sexual. Alrededor de 90% de las mujeres y 60% de los hombres informan que finalmente llagan a aceptar que la conducta sexual una vez les hizo sentirse culpables. (Reiss, 1971)

Al principio de una relación, una pareja de adolescentes puede besarse solamente, sin embargo, sentirán cierta culpa respecto a ello. Luego, una vez más besarse mutuamente, pero esta vez no sentirse tan culpables, después continúan besándose hasta que la culpa desaparece del todo. Ulteriormente avanzan a un mayor grado de actividad sexual, es decir, manoseo. Una vez mas se sienten culpables, pero lo superan repitiendo varias veces la misma conducta hasta que la culpa desaparece. De nuevo se avanza a otro nivel de intimidad y así sucesivamente hasta el coito. Poco más del 50 % de las adolescentes admiten culpa si “van demasiado lejos” con sus novios, mientras que sólo el 25% de los hombres expresan sentir una culpa semejante.

A medida que la relación se vuelve más seria, de las citas del noviazgo al compromiso, la conducta sexual se vuelve más íntima y la culpa por la excitación sexual llega a ser menor para los individuos de ambos sexos. Estas situaciones nuevas y sin explicación les provocan muchas dudas, miedos, incertidumbre y también despiertan emociones y curiosidad por lo desconocido (primera relación coital); por eso cuándo explicamos lo que les sucede a los adolescentes, es más fácil que lo acepten y vivan con naturalidad; y que disfruten de lo positivo que pueda tener la situación, y encontrar opciones cuando sean necesarias. Así, si existe una adecuada educación sexual, comunicación e información, los adolescentes podrían sentirse mejor respecto a su cuerpo y el de los demás, aumentando su seguridad, confianza y comodidad en sus relaciones interpersonales.

Por lo tanto es importante conocer y evaluar cuáles son los factores principales que están propiciando las emociones de culpa y vergüenza para así poder trabajar conjuntamente padres, maestros y psicólogos para lograr que los adolescentes logren y mantengan un ejercicio responsable y placentero de su sexualidad. Los resultados de esta investigación podrán servir como elemento de análisis acerca del comportamiento que pueden mostrar los adolescentes actualmente respecto a su primera relación coital. Asimismo, los hallazgos de esta exploración podrán utilizarse como elementos que contribuyan a que se siga hablando abiertamente

sobre la sexualidad, ya que esto va a contribuir enormemente a disminuir la intensidad de las emociones de culpa y vergüenza.

*Objetivos particulares.*

1. Conocer si existen diferencias entre la intensidad de la atribución de culpa que pueden experimentar los adolescentes después de la primera relación coital dependiendo de:

- Su sexo
- Su religión
- Su religiosidad
- Su edad

2. Conocer si existen diferencias entre la intensidad de la atribución de vergüenza que pueden experimentar los adolescentes después de la primera relación coital dependiendo de:

- Su sexo
- Su religión
- Su religiosidad
- Su edad

Hipótesis estadísticas (en su modalidad nula)

H0 = No existen diferencias estadísticamente significativas entre el sexo y la intensidad de la atribución de culpa de los adolescentes ante la primera relación coital.

H02 = No existen diferencias estadísticamente significativas entre la religión y la intensidad de la atribución de la culpa de los adolescentes ante la primera relación coital.

H03 = No existen diferencias estadísticamente significativas entre la religiosidad y la intensidad de la atribución de culpa de los adolescentes ante la primera relación coital.

H04 = No existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad y la intensidad de la atribución de culpa de los adolescentes ante la primera relación coital.

H05 = No existen diferencias estadísticamente significativas entre el sexo y la intensidad de la atribución de vergüenza de los adolescentes ante la primera relación coital.

H06 = No existen diferencias estadísticamente significativas entre el religión y la intensidad de la atribución de vergüenza de los adolescentes ante la primera relación coital.

H07 = No existen diferencias estadísticamente significativas entre la religiosidad y la intensidad de la atribución de vergüenza de los adolescentes ante la primera relación coital.

H08 = No existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad y la intensidad de la atribución de vergüenza de los adolescentes ante la primera relación coital.

## **CAPÍTULO 6 MÉTODO**

### *Variables*

Variables dependientes: Intensidad de atribución de Culpa e Intensidad de atribución de vergüenza

Variables Independientes: Edad, Sexo, Religión y Religiosidad

### *Sujetos*

Los sujetos en su totalidad, fueron hombres y mujeres entre 15 y 18 años, todos ellos estudiantes de bachillerato. El instrumento fue aplicado en distintos lugares de la Ciudad de México (Vallejo, Coapa, Portales e Iztapalapa) en instituciones públicas y privadas de ambos turnos (matutino y vespertino).

### *Criterios de inclusión*

Adolescentes hombres y mujeres entre los 15 y 18 años de edad.

### *Muestreo*

La selección de los individuos participantes se hizo por muestreo no probabilístico arbitrario intencional. Fueron aplicadas 120 pruebas y se procedió a descartar a los sujetos que rebasaban la edad de 18 años o fueran menores de 15, hecho lo cual fue conformada la muestra final de 100 sujetos, en una relación de 50% hombres y 50% mujeres. La muestra de adolescentes incluyó a aquellos que podrían o no haber iniciado su vida sexual.

### *Diseño*

Se trata de un diseño no experimental, puesto que no se manipulan intencionalmente las variables independientes, es decir, se observó el fenómeno en su contexto (Hernández Sampieri, R., 2000).

En virtud de todo lo que ya se ha explicado acerca de la adolescencia, y en función de lo que se revisó en la literatura, se optó por elaborar un instrumento para favorecer la obtención de respuestas más fidedignas, en el que los sujetos pudieran atribuir a otro hombre y mujer basándose en la historia de dos adolescentes que acababan de tener su primera relación coital, las emociones que estos (los protagonistas) sintieron.

### *Instrumentos*

Para la emoción de culpa, se desarrolló un instrumento basado en las definidoras de las redes semánticas de Reidl, Sierra, Fernández, Barajas, Marín & Romero, (2003) para edades de 15 a 18 años. (Anexo B)

Y para la emoción de vergüenza, se desarrollo un instrumento basado en las definidoras de las redes semánticas de Reidl, Sierra, Anaya, Barajas, Duran, Marín & Romero (2004) de la emoción de vergüenza para edades de 15 a 18 años. (Anexo C)

En la primera parte del Instrumento se recabaron los datos personales de edad, sexo, religión y su grado (nivel) de religiosidad, año escolar que cursa y nivel socio económico.

Cada una de las primeras 15 descriptoras se constituyó en un estímulo ante el cual los adolescentes tuvieron que señalar en una escala tipo likert del 1 al 10 siendo el número 1 nada y 10 mucho, qué tanto de la definidora creen que los protagonistas habían sentido después de su primera relación coital.

\*ver anexo "A"

#### *Procedimiento*

Se realizó una aplicación colectiva del instrumento en diferentes instituciones públicas y privadas del nivel medio superior localizadas en diferentes puntos del Distrito Federal. Se les pidió a los participantes que contestaran en forma individual dicho instrumento, para lo cual no se les puso tiempo límite.

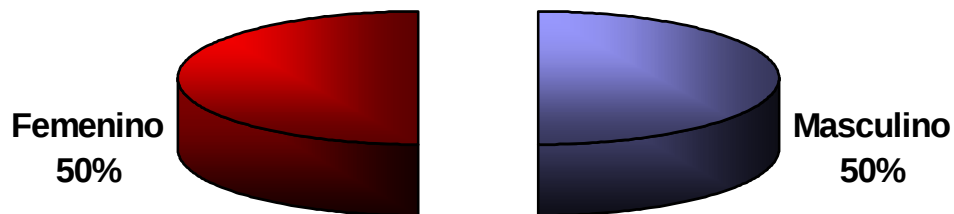
Se capturaron las respuestas proporcionadas por los sujetos en una base del SPSS y para poner a prueba las hipótesis se llevaron acabo pruebas t.

## **CAPÍTULO 7 RESULTADOS**

Después de haber aplicado todos los instrumentos se procedió a crear la base de datos correspondiente en el programa estadístico SPSS. Fueron capturados las respuestas de cada definidora de cada sujeto, así como las variables de sexo, religión, religiosidad y edad.

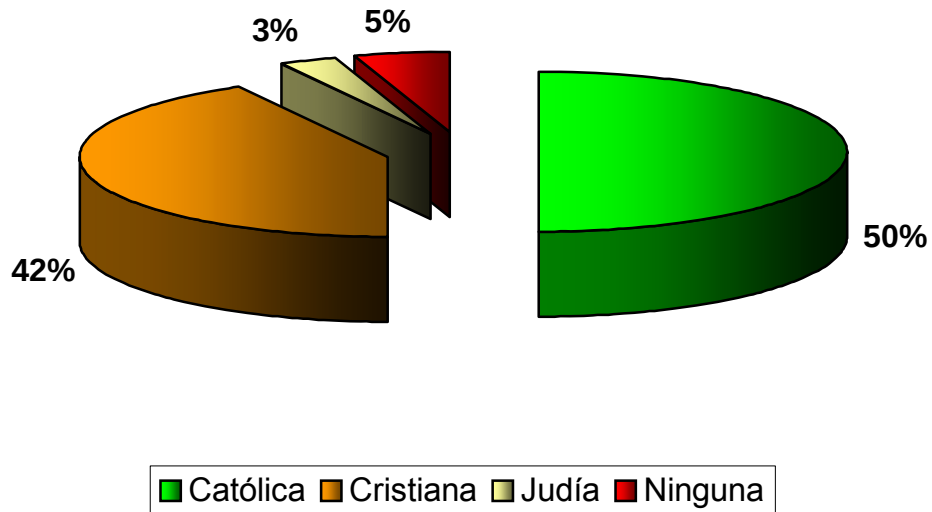
Podemos observar que la muestra se compuso por la misma cantidad de hombres que de mujeres.

**Figura 5**  
Distribución de la población por sexo.



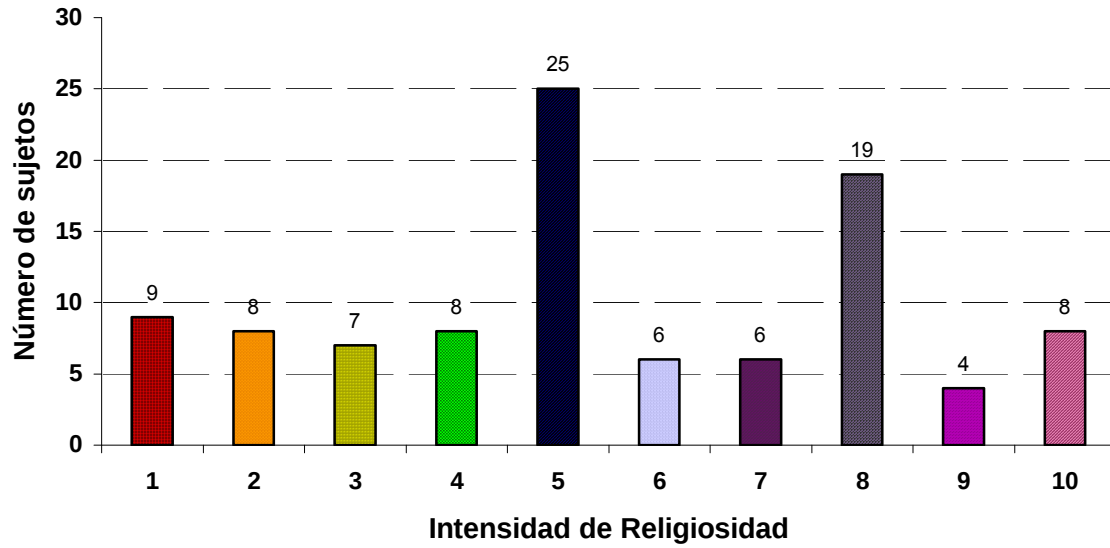
En lo que respecta a la variable de religión, podemos observar el 50 % de los sujetos, profesan la religión católica, frente a un 42 % que respondieron ser cristianos, unos 3 % judíos y un 5% contestó que no profesan ninguna religión.

Figura 6  
Distribución de la población por religión.



Asimismo y en relación con la variable anterior, en la siguiente tabla se puede observar que los mayores puntajes de la variable religiosidad fueron asignados a las intensidades de 5 y 8.

Figura 7  
Distribución de la población por nivel de religiosidad.



Finalmente, para conocer el promedio de la edad, de los sujetos, se realizó un análisis de frecuencias de dicha variable.

Figura 8  
Distribución de la población por edad.

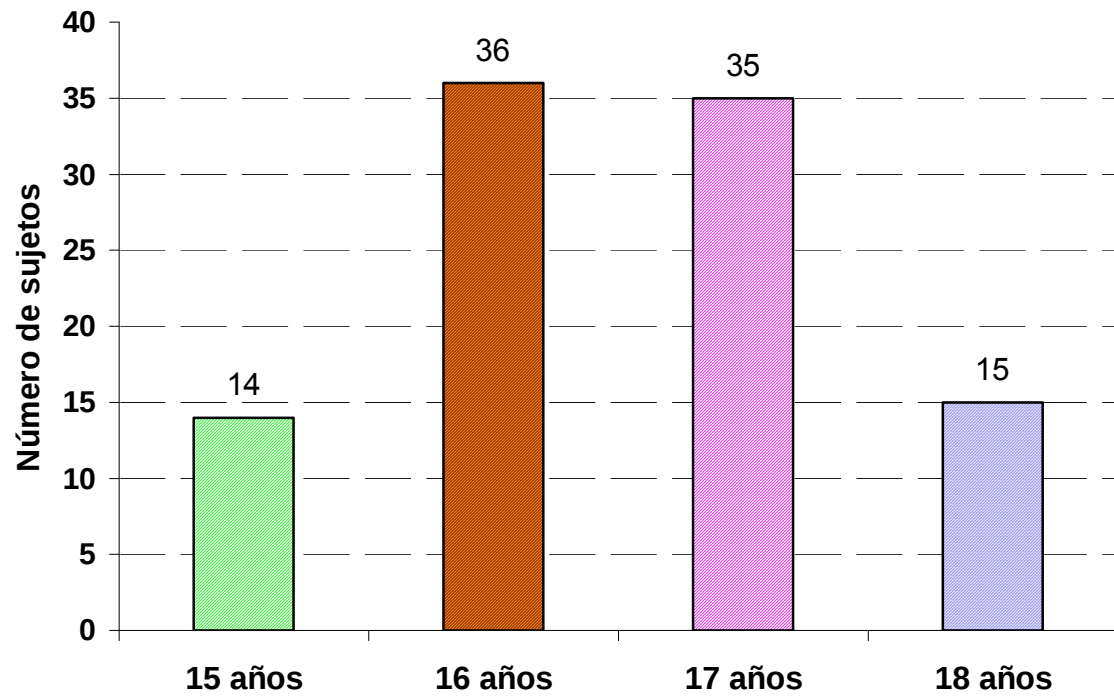


Figura 9

Total de definidoras con diferencias estadísticamente significativas para Manuel, atribuidas a las emociones de culpa y vergüenza respectivamente.

| MANUEL          |      |          |              |      |             |      |          |              |      |
|-----------------|------|----------|--------------|------|-------------|------|----------|--------------|------|
| CULPA           |      |          |              |      | VERGÜENZA   |      |          |              |      |
| DEFINIDORAS     | SEXO | RELIGIÓN | RELIGIOSIDAD | EDAD | DEFINIDORAS | SEXO | RELIGIÓN | RELIGIOSIDAD | EDAD |
| TRISTEZA        |      |          |              |      | PENA        |      |          |              |      |
| VERGÜENZA       |      |          |              |      | MIEDO       |      |          |              |      |
| ARREPENTIMIENTO |      |          |              |      | RUBORIZARSE |      |          |              |      |
| MENTIR          |      |          |              |      | ANSIEDAD    |      |          |              |      |
| CORAJE          |      |          |              |      | RIDÍCULO    |      |          |              |      |
| RESENTIMIENTO   |      |          |              |      | TIMIDEZ     |      |          |              |      |
| AGRESIÓN        |      |          |              |      | TRISTEZA    |      |          |              |      |
| MIEDO           |      |          |              |      | RISA        |      |          |              |      |
| REPARACIÓN      |      |          |              |      | LLORAR      |      |          |              |      |
| EQUIVOCACIÓN    |      |          |              |      | IMPOTENCIA  |      |          |              |      |
| DOLOR           |      |          |              |      | INSEGURIDAD |      |          |              |      |
| MALDAD          |      |          |              |      | CULPA       |      |          |              |      |
| LLORAR          |      |          |              |      | IGNORANCIA  |      |          |              |      |
| SENTIMIENTO     |      |          |              |      | BURLA       |      |          |              |      |
| DELITO          |      |          |              |      | CAERSE      |      |          |              |      |

El área sombreada representa a aquella definidora en la que se encontró una diferencia estadísticamente significativa, con relación a alguna de las 4 variables independientes (edad, sexo, religión y religiosidad).

Por cada variable podían encontrarse hasta 15 diferencias. En otras palabras sesenta definidoras para la emoción de culpa, y sesenta definidoras para la emoción de vergüenza.

Figura 10

Total de definidoras con diferencias estadísticamente significativas para Margarita, atribuidas a las emociones de culpa y vergüenza respectivamente.

| MARGARITA       |      |          |              |      |             |      |          |              |      |
|-----------------|------|----------|--------------|------|-------------|------|----------|--------------|------|
| CULPA           |      |          |              |      | VERGÜENZA   |      |          |              |      |
| DEFINIDORAS     | SEXO | RELIGIÓN | RELIGIOSIDAD | EDAD | DEFINIDORAS | SEXO | RELIGIÓN | RELIGIOSIDAD | EDAD |
| TRISTEZA        |      |          |              |      | PENA        |      |          |              |      |
| VERGÜENZA       |      |          |              |      | MIEDO       |      |          |              |      |
| ARREPENTIMIENTO |      |          |              |      | RUBORIZARSE |      |          |              |      |
| MENTIR          |      |          |              |      | ANSIEDAD    |      |          |              |      |
| CORAJE          |      |          |              |      | RIDÍCULO    |      |          |              |      |
| RESENTIMIENTO   |      |          |              |      | TIMIDEZ     |      |          |              |      |
| AGRESIÓN        |      |          |              |      | TRISTEZA    |      |          |              |      |
| MIEDO           |      |          |              |      | RISA        |      |          |              |      |
| REPARACIÓN      |      |          |              |      | LLORAR      |      |          |              |      |
| EQUIVOCACIÓN    |      |          |              |      | IMPOTENCIA  |      |          |              |      |
| DOLOR           |      |          |              |      | INSEGURIDAD |      |          |              |      |
| MALDAD          |      |          |              |      | CULPA       |      |          |              |      |
| LLORAR          |      |          |              |      | IGNORANCIA  |      |          |              |      |
| SENTIMIENTO     |      |          |              |      | BURLA       |      |          |              |      |
| DELITO          |      |          |              |      | CAERSE      |      |          |              |      |

El área sombreada representa a aquella definidora en la que se encontró una diferencia estadísticamente significativa, con relación a alguna de las 4 variables independientes (edad, sexo, religión y religiosidad).

Por cada variable podían encontrarse hasta 15 diferencias. En otras palabras sesenta definidoras para la emoción de culpa, y sesenta definidoras para la emoción de vergüenza.

Figura 11

Comparación de definidoras con diferencias estadísticamente significativas con atribución a la emoción de Culpa.

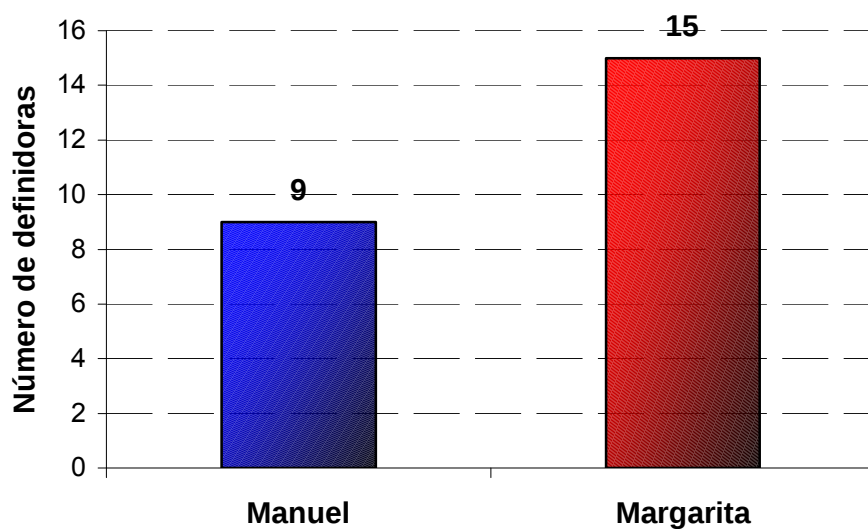


Figura 12

Comparación de definidoras con diferencias estadísticamente significativas con atribución a la emoción de Vergüenza.

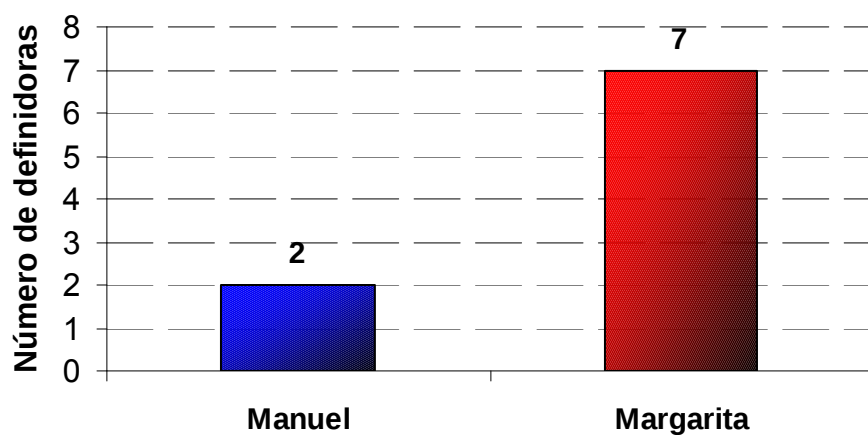


Figura 13

Comparación de definidoras con diferencias estadísticamente significativas con atribución a la emoción de culpa con respecto a las cuatro variables independientes.

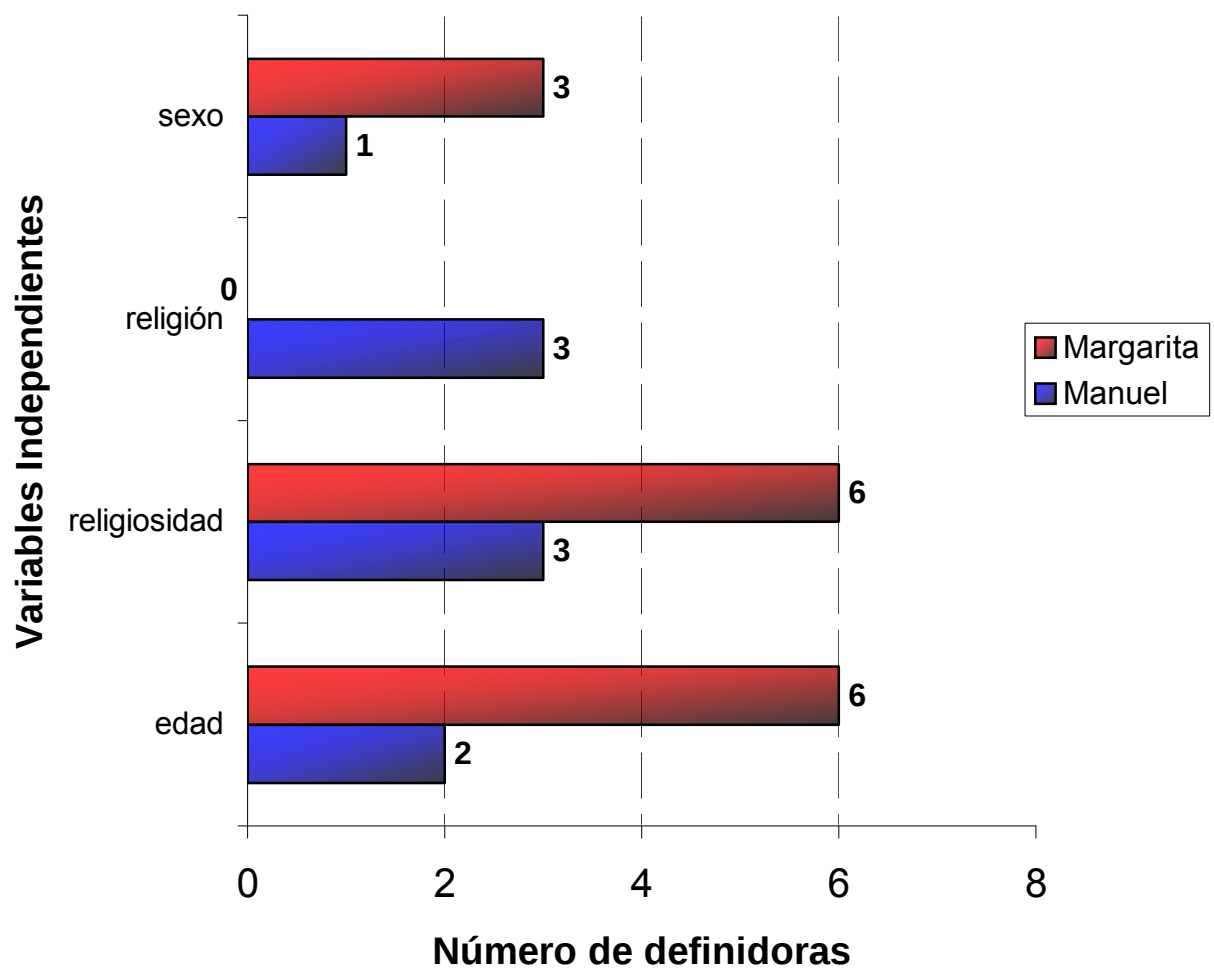
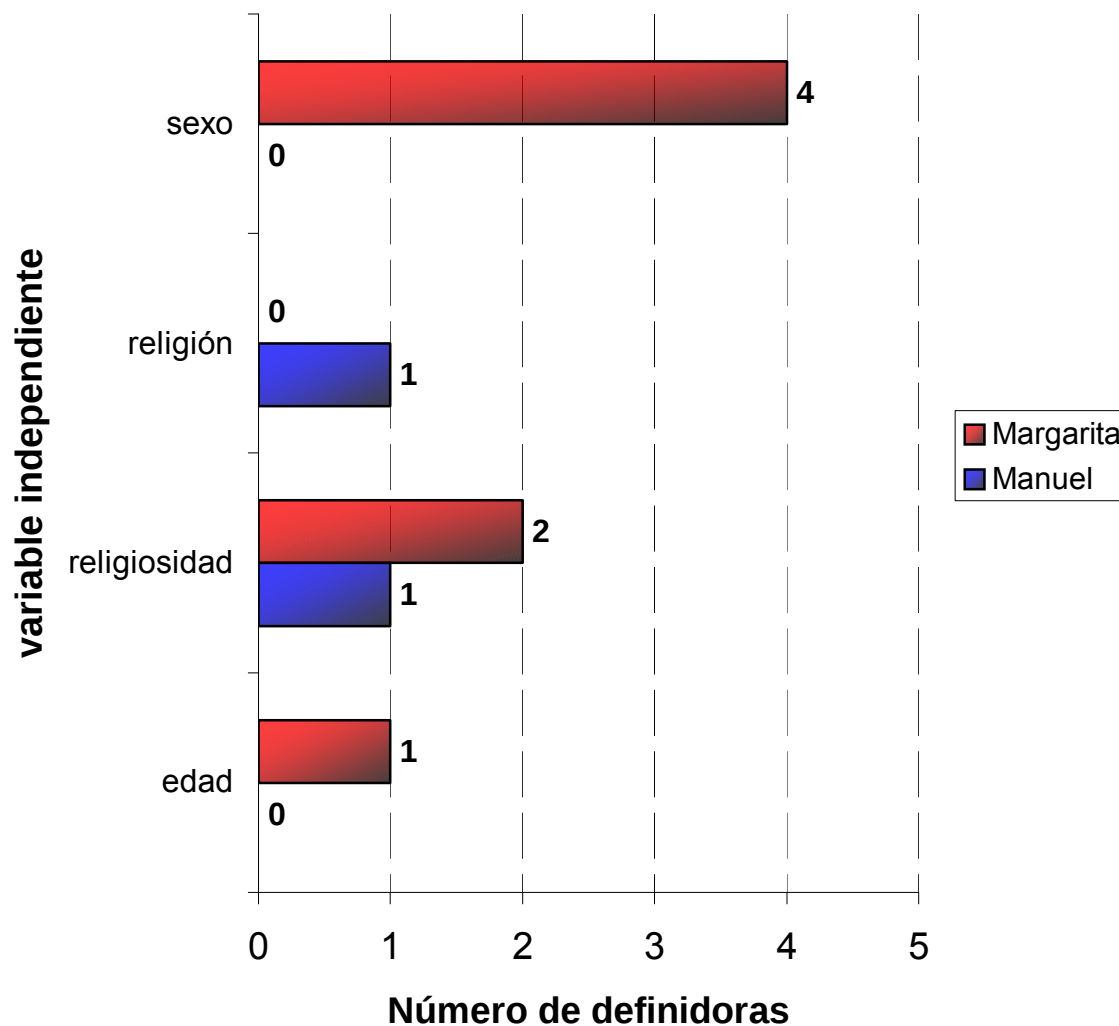


Figura 14

Comparación de definidoras con diferencias estadísticamente significativas con atribución a la emoción de vergüenza con respecto a las cuatro variables independientes.



#### *Explicaciones*

Resultado de las pruebas t de Student.

A continuación se presentan todas las definidoras con sus respectivas medias, desviaciones estándar, y su probabilidad asociada a la t, para Hombres como para

Mujeres, por cada una de nuestras 4 variables independientes.

Tabla 8  
Culpa – Sexo

| Definidora      | <i>MEDIA<br/>Hombres</i> | <i>DS</i> | <i>MEDIA<br/>Mujeres</i> | <i>DS</i> | <i>t</i> | <i>p</i>      |
|-----------------|--------------------------|-----------|--------------------------|-----------|----------|---------------|
| MANUEL          |                          |           |                          |           |          |               |
| Tristeza        | 2.28                     | 2.416     | 2.08                     | 1.771     | -.472    | .638          |
| Vergüenza       | 2.94                     | 2.342     | 4.48                     | 3.364     | 2.657    | <b>.009**</b> |
| Arrepentimiento | 3.56                     | 3.290     | 3.26                     | 2.856     | -.487    | .627          |
| Mentir          | 4.48                     | 3.105     | 4.52                     | 3.157     | .064     | .949          |
| Coraje          | 2.18                     | 1.966     | 2.12                     | 2.047     | -.149    | .881          |
| Resentimiento   | 2.56                     | 2.269     | 2.54                     | 2.178     | -.045    | .964          |
| Agresión        | 2.62                     | 2.285     | 2.20                     | 1.761     | -1.029   | .306          |
| Miedo           | 5.42                     | 2.935     | 5.86                     | 3.264     | .709     | .480          |
| Reparación      | 3.42                     | 2.696     | 3.84                     | 3.297     | .697     | .487          |
| Equivocación    | 4.42                     | 3.004     | 4.30                     | 2.837     | -.205    | .838          |
| Dolor           | 3.48                     | 2.873     | 3.78                     | 2.873     | .522     | .603          |
| Maldad          | 2.84                     | 2.253     | 3.22                     | 2.916     | .729     | .468          |
| Llorar          | 2.68                     | 2.428     | 2.96                     | 2.466     | .572     | .569          |
| Sentimiento     | 5.92                     | 2.827     | 5.50                     | 3.099     | -.708    | .481          |
| Delito          | 2.30                     | 2.401     | 2.72                     | 2.763     | .811     | .419          |
| MARGARITA       |                          |           |                          |           |          |               |
| Tristeza        | 3.88                     | 3.397     | 4.42                     | 3.233     | .814     | .417          |
| Vergüenza       | 4.86                     | 3.423     | 6.28                     | 3.289     | 2.115    | <b>.037*</b>  |
| Arrepentimiento | 4.28                     | 3.369     | 5.36                     | 3.128     | 1.661    | .100          |
| Mentir          | 3.56                     | 2.426     | 4.32                     | 3.060     | 1.376    | .172          |
| Coraje          | 2.46                     | 2.159     | 3.34                     | 2.987     | 1.688    | .095          |
| Resentimiento   | 3.58                     | 2.851     | 3.32                     | 2.824     | -.458    | .648          |
| Agresión        | 2.16                     | 1.942     | 2.50                     | 2.270     | .805     | .423          |
| Miedo           | 6.38                     | 3.288     | 7.96                     | 2.864     | 2.562    | <b>.012*</b>  |
| Reparación      | 3.78                     | 3.059     | 4.08                     | 2.884     | .505     | .615          |
| Equivocación    | 5.46                     | 3.098     | 5.66                     | 3.094     | .323     | .747          |
| Dolor           | 6.26                     | 3.457     | 7.74                     | 2.805     | 2.351    | <b>.021*</b>  |
| Maldad          | 2.36                     | 2.284     | 2.56                     | 2.383     | .428     | .669          |
| Llorar          | 5.22                     | 3.394     | 6.16                     | 3.633     | 1.337    | .184          |
| Sentimiento     | 6.62                     | 3.288     | 7.12                     | 2.855     | .812     | .419          |
| Delito          | 2.14                     | 1.948     | 2.40                     | 2.57      | .570     | .570          |

\* $p \leq .05$

\*\* $p \leq .01$

Tabla 9  
Culpa - Religión

| Definidora      | <i>MEDIA<br/>Católicos</i> | <i>DS</i> | <i>MEDIA<br/>No<br/>Católicos</i> | <i>DS</i> | <i>t</i> | <i>p</i>     |
|-----------------|----------------------------|-----------|-----------------------------------|-----------|----------|--------------|
| MANUEL          |                            |           |                                   |           |          |              |
| Tristeza        | 1.90                       | 1.799     | 2.46                              | 2.367     | -1.332   | .186         |
| Vergüenza       | 3.28                       | 2.792     | 4.14                              | 3.136     | -1.448   | .151         |
| Arrepentimiento | 2.92                       | 2.820     | 3.90                              | 3.253     | -1.610   | .111         |
| Mentir          | 4.22                       | 2.937     | 4.78                              | 3.291     | -.898    | .372         |
| Coraje          | 1.78                       | 1.375     | 2.52                              | 2.426     | -1.876   | .064         |
| Resentimiento   | 2.24                       | 1.901     | 2.86                              | 2.466     | -1.404   | .162         |
| Agresión        | 2.22                       | 1.909     | 2.60                              | 2.167     | -.931    | .354         |
| Miedo           | 5.50                       | 3.234     | 5.78                              | 2.978     | -.450    | .653         |
| Reparación      | 2.92                       | 2.648     | 4.34                              | 3.192     | -2.421   | <b>.017*</b> |
| Equivocación    | 3.72                       | 2.681     | 5.00                              | 3.010     | -2.246   | .027         |
| Dolor           | 3.34                       | 2.662     | 3.92                              | 3.050     | -1.013   | .314         |
| Maldad          | 3.14                       | 2.523     | 2.92                              | 2.694     | .421     | .674         |
| Llorar          | 2.14                       | 1.807     | 3.50                              | 2.794     | -2.890   | .005         |
| Sentimiento     | 5.42                       | 2.843     | 6.00                              | 3.071     | -.980    | .330         |
| Delito          | 2.44                       | 2.484     | 2.58                              | 2.704     | -.270    | .788         |
| MARGARITA       |                            |           |                                   |           |          |              |
| Tristeza        | 3.94                       | 3.291     | 4.36                              | 3.349     | -.632    | .529         |
| Vergüenza       | 5.50                       | 3.234     | 5.64                              | 3.618     | -2.204   | .839         |
| Arrepentimiento | 4.50                       | 3.315     | 5.14                              | 3.245     | -.976    | .332         |
| Mentir          | 3.76                       | 2.847     | 4.12                              | 2.715     | -.647    | .519         |
| Coraje          | 2.58                       | 2.304     | 3.22                              | 2.909     | -1.220   | .226         |
| Resentimiento   | 3.06                       | 2.744     | 3.84                              | 2.881     | -1.386   | .169         |
| Agresión        | 2.02                       | 1.932     | 2.64                              | 2.248     | -1.479   | .142         |
| Miedo           | 6.82                       | 3.186     | 7.52                              | 3.144     | -1.106   | .272         |
| Reparación      | 3.50                       | 2.757     | 4.36                              | 3.122     | -1.460   | .147         |
| Equivocación    | 5.02                       | 3.390     | 6.10                              | 2.667     | -1.771   | .080         |
| Dolor           | 6.92                       | 3.312     | 7.08                              | 3.155     | -.247    | .805         |
| Maldad          | 2.02                       | 2.005     | 2.90                              | 2.550     | -1.918   | .058         |
| Llorar          | 5.24                       | 3.402     | 6.14                              | 3.631     | -1.279   | .204         |
| Sentimiento     | 7.00                       | 3.097     | 6.74                              | 3.076     | .421     | .675         |
| Delito          | 2.06                       | 2.074     | 2.48                              | 2.460     | -.923    | .358         |

\*p ≤ .05

Tabla 10  
Culpa - Religiosidad

| Definidora      | <i>MEDIA<br/>baja<br/>religiosidad</i> | <i>DS</i> | <i>MEDIA<br/>alta<br/>religiosidad</i> | <i>DS</i> | <i>t</i> | <i>p</i>      |
|-----------------|----------------------------------------|-----------|----------------------------------------|-----------|----------|---------------|
| MANUEL          |                                        |           |                                        |           |          |               |
| Tristeza        | 2.12                                   | 2.088     | 2.26                                   | 2.161     | -.309    | .758          |
| Vergüenza       | 3.12                                   | 2.536     | 4.49                                   | 3.369     | -2.225   | <b>.029*</b>  |
| Arrepentimiento | 2.88                                   | 2.810     | 4.12                                   | 3.282     | -2.030   | <b>.045*</b>  |
| Mentir          | 4.14                                   | 3.044     | 4.98                                   | 3.181     | -1.326   | .188          |
| Coraje          | 1.98                                   | 1.653     | 2.37                                   | 2.381     | -.919    | .361          |
| Resentimiento   | 2.42                                   | 2.187     | 2.72                                   | 2.261     | -.666    | .507          |
| Agresión        | 2.25                                   | 1.892     | 2.63                                   | 2.226     | -.906    | .368          |
| Miedo           | 5.47                                   | 2.965     | 5.86                                   | 3.285     | -.608    | .545          |
| Reparación      | 3.37                                   | 2.845     | 3.98                                   | 3.203     | -.986    | .327          |
| Equivocación    | 3.96                                   | 2.625     | 4.88                                   | 3.201     | -1.533   | .129          |
| Dolor           | 3.30                                   | 2.618     | 4.07                                   | 3.135     | -1.306   | .195          |
| Maldad          | 3.09                                   | 2.694     | 2.95                                   | 2.497     | .257     | .798          |
| Llorar          | 2.40                                   | 2.34      | 3.37                                   | 2.820     | -1.909   | .060          |
| Sentimiento     | 5.21                                   | 2.801     | 6.37                                   | 3.063     | -1.972   | .051          |
| Delito          | 2.42                                   | 2.556     | 2.63                                   | 2.646     | -.393    | .694          |
| MARGARITA       |                                        |           |                                        |           |          |               |
| Tristeza        | 3.33                                   | 2.831     | 5.23                                   | 3.611     | -2.949   | <b>.004**</b> |
| Vergüenza       | 5.04                                   | 3.262     | 6.28                                   | 3.521     | -1.825   | .071          |
| Arrepentimiento | 4.40                                   | 3.070     | 5.37                                   | 3.498     | -1.444   | 1.52          |
| Mentir          | 3.70                                   | 2.659     | 4.26                                   | 2.920     | -.976    | .332          |
| Coraje          | 2.77                                   | 2.521     | 3.07                                   | 2.789     | -.551    | .583          |
| Resentimiento   | 3.09                                   | 2.544     | 3.93                                   | 3.127     | -1.443   | .153          |
| Agresión        | 2.28                                   | 2.136     | 2.40                                   | 2.095     | -.269    | .789          |
| Miedo           | 6.53                                   | 3.301     | 8.02                                   | 2.799     | -2.450   | <b>.016*</b>  |
| Reparación      | 3.53                                   | 2.804     | 4.47                                   | 3.112     | -1.558   | .123          |
| Equivocación    | 4.81                                   | 2.973     | 6.56                                   | 2.971     | -2.917   | <b>.004**</b> |
| Dolor           | 6.02                                   | 3.399     | 8.30                                   | 2.445     | -3.909   | <b>.000**</b> |
| Maldad          | 2.05                                   | 1.787     | 3.00                                   | 2.820     | -2.050   | .043          |
| Llorar          | 4.98                                   | 3.456     | 6.63                                   | 3.444     | -2.361   | <b>.021*</b>  |
| Sentimiento     | 6.56                                   | 3.134     | 7.28                                   | 2.979     | -1.166   | .246          |
| Delito          | 2.21                                   | 2.226     | 2.35                                   | 2.359     | -.297    | .767          |

\*p ≤ .05

\*\*p ≤ .01

Tabla 11  
Culpa - Edad

| Definidora      | <i>MEDIA<br/>menor edad</i> | <i>DS</i> | <i>MEDIA<br/>mayor edad</i> | <i>DS</i> | <i>t</i> | <i>p</i>      |
|-----------------|-----------------------------|-----------|-----------------------------|-----------|----------|---------------|
| MANUEL          |                             |           |                             |           |          |               |
| Tristeza        | 2.24                        | 2.115     | 2.12                        | 2.125     | .283     | .778          |
| Vergüenza       | 3.02                        | 2.308     | 4.40                        | 3.423     | -2.364   | <b>.020*</b>  |
| Arrepentimiento | 3.80                        | 2.962     | 3.02                        | 3.153     | 1.275    | .205          |
| Mentir          | 5.02                        | 3.159     | 3.98                        | 3.014     | 1.684    | .095          |
| Coraje          | 2.32                        | 1.778     | 1.98                        | 2.199     | .850     | .397          |
| Resentimiento   | 2.66                        | 2.134     | 2.44                        | 2.305     | .495     | .622          |
| Agresión        | 2.98                        | 2.272     | 1.84                        | 1.608     | 2.896    | <b>.005**</b> |
| Miedo           | 5.60                        | 2.962     | 5.68                        | 3.254     | -.129    | .898          |
| Reparación      | 3.56                        | 2.887     | 3.70                        | 3.144     | -.232    | .817          |
| Equivocación    | 4.72                        | 2.914     | 4.00                        | 2.886     | 1.241    | .217          |
| Dolor           | 3.54                        | 2.659     | 3.72                        | 3.078     | -.313    | .755          |
| Maldad          | 3.28                        | 2.611     | 2.78                        | 2.590     | .961     | .339          |
| Llorar          | 2.96                        | 2.364     | 2.68                        | 2.527     | .572     | .569          |
| Sentimiento     | 5.56                        | 2.950     | 5.86                        | 2.990     | -.505    | .615          |
| Delito          | 2.40                        | 2.157     | 2.62                        | 2.968     | -.424    | .673          |

MARGARITA

|                 |      |       |      |       |       |               |
|-----------------|------|-------|------|-------|-------|---------------|
| Tristeza        | 5.02 | 3.178 | 3.28 | 3.239 | 2.711 | <b>.008**</b> |
| Vergüenza       | 6.08 | 3.368 | 5.06 | 3.419 | 1.503 | .136          |
| Arrepentimiento | 5.32 | 3.120 | 4.32 | 3.389 | 1.535 | .128          |
| Mentir          | 4.36 | 2.754 | 3.52 | 2.757 | 1.524 | .131          |
| Coraje          | 3.70 | 2.823 | 2.10 | 2.169 | 3.178 | <b>.002**</b> |
| Resentimiento   | 4.04 | 2.821 | 2.86 | 2.733 | 2.124 | <b>.036*</b>  |
| Agresión        | 2.86 | 2.312 | 1.80 | 1.750 | 2.585 | <b>.011*</b>  |
| Miedo           | 7.32 | 2.882 | 7.02 | 3.455 | .471  | .638          |
| Reparación      | 4.52 | 2.866 | 3.34 | 2.967 | 2.023 | <b>.046*</b>  |
| Equivocación    | 6.14 | 2.956 | 4.98 | 3.127 | 1.907 | .060          |
| Dolor           | 7.10 | 3.177 | 6.90 | 3.290 | .309  | .758          |
| Maldad          | 2.50 | 2.178 | 2.42 | 2.483 | .171  | .864          |
| Llorar          | 6.32 | 3.260 | 5.06 | 3.706 | 1.805 | .074          |
| Sentimiento     | 7.32 | 2.952 | 6.42 | 3.156 | 1.473 | .144          |
| Delito          | 2.90 | 2.621 | 1.64 | 1.663 | 2.871 | <b>.005**</b> |

\*p ≤ .05

\*\*p ≤ .01

Tabla 12  
Vergüenza – Sexo

| Definidora  | <i>MEDIA<br/>Hombres</i> | <i>DS</i> | <i>MEDIA<br/>Mujeres</i> | <i>DS</i> | <i>t</i> | <i>p</i>      |
|-------------|--------------------------|-----------|--------------------------|-----------|----------|---------------|
| MANUEL      |                          |           |                          |           |          |               |
| Pena        | 4.62                     | 3.030     | 5.14                     | 3.511     | .793     | .430          |
| Miedo       | 4.62                     | 3.136     | 4.88                     | 3.462     | .394     | .695          |
| Ruborizarse | 4.64                     | 2.863     | 4.48                     | 3.005     | -.273    | .786          |
| Ansiedad    | 5.68                     | 3.191     | 6.46                     | 2.573     | 1.346    | .182          |
| Ridículo    | 4.20                     | 2.807     | 3.74                     | 2.820     | -.818    | .416          |
| Timidez     | 5.34                     | 3.211     | 5.46                     | 3.278     | .185     | .854          |
| Tristeza    | 2.58                     | 2.580     | 2.44                     | 2.500     | -.276    | .783          |
| Risa        | 4.00                     | 2.893     | 3.60                     | 2.942     | -.686    | .495          |
| Llorar      | 2.78                     | 2.802     | 2.52                     | 2.517     | -.488    | .627          |
| Impotencia  | 3.48                     | 2.779     | 3.18                     | 2.430     | -.575    | .567          |
| Inseguridad | 5.20                     | 3.024     | 4.98                     | 3.191     | -.354    | .724          |
| Culpa       | 4.18                     | 3.324     | 3.08                     | 2.884     | -1.767   | .080          |
| Ignorancia  | 4.00                     | 3.239     | 3.88                     | 2.840     | -.197    | .844          |
| Burla       | 2.94                     | 5.575     | 3.30                     | 2.809     | .668     | .506          |
| Caerse      | 3.18                     | 2.804     | 2.58                     | 2.194     | -1.191   | .237          |
| MARGARITA   |                          |           |                          |           |          |               |
| Pena        | 6.44                     | 3.424     | 8.30                     | 2.468     | 3.116    | <b>.002**</b> |
| Miedo       | 6.90                     | 3.019     | 8.24                     | 2.552     | 2.397    | <b>.018*</b>  |
| Ruborizarse | 5.62                     | 3.251     | 6.84                     | 2.469     | 2.113    | <b>.037*</b>  |
| Ansiedad    | 5.14                     | 3.239     | 4.50                     | 2.621     | -1.086   | .280          |
| Ridículo    | 4.68                     | 3.407     | 4.30                     | 2.915     | -.599    | .550          |
| Timidez     | 5.72                     | 3.369     | 7.08                     | 2.899     | 2.164    | <b>.033*</b>  |
| Tristeza    | 4.32                     | 3.107     | 5.24                     | 3.595     | 1.369    | .174          |
| Risa        | 3.32                     | 2.903     | 3.14                     | 2.673     | -.323    | .748          |
| Llorar      | 5.50                     | 3.340     | 4.84                     | 3.542     | -.959    | .340          |
| Impotencia  | 4.12                     | 3.088     | 3.52                     | 2.705     | -1.033   | .304          |
| Inseguridad | 5.62                     | 3.344     | 6.80                     | 3.405     | 1.749    | .084          |
| Culpa       | 4.52                     | 3.290     | 5.32                     | 3.431     | 1.190    | .237          |
| Ignorancia  | 4.28                     | 3.044     | 4.74                     | 3.404     | .712     | .478          |
| Burla       | 3.24                     | 3.166     | 2.74                     | 2.739     | -.845    | .400          |
| Caerse      | 2.64                     | 2.648     | 3.06                     | 3.053     | .735     | .460          |

\*p ≤ .05

\*\*p ≤ .01

Tabla 13  
Vergüenza – Religión

| Definidora  | <i>MEDIA<br/>Católicos</i> | <i>DS</i> | <i>MEDIA<br/>No<br/>Católicos</i> | <i>DS</i> | <i>t</i> | <i>p</i>     |
|-------------|----------------------------|-----------|-----------------------------------|-----------|----------|--------------|
| MANUEL      |                            |           |                                   |           |          |              |
| Pena        | 4.67                       | 3.288     | 5.08                              | 3.279     | -.617    | .539         |
| Miedo       | 4.41                       | 3.227     | 5.08                              | 3.346     | -1.020   | .310         |
| Ruborizarse | 4.55                       | 3.014     | 4.57                              | 2.858     | -.030    | .976         |
| Ansiedad    | 5.61                       | 2.957     | 6.51                              | 2.824     | -1.551   | .124         |
| Ridículo    | 3.39                       | 2.707     | 4.53                              | 2.817     | -2.067   | <b>.041*</b> |
| Timidez     | 4.92                       | 3.445     | 5.86                              | 2.967     | -1.466   | .146         |
| Tristeza    | 2.45                       | 2.550     | 2.57                              | 2.532     | -.235    | .814         |
| Risa        | 3.78                       | 2.889     | 3.82                              | 2.958     | -.082    | .935         |
| Llorar      | 2.45                       | 2.739     | 2.84                              | 2.580     | -.740    | .461         |
| Impotencia  | 2.90                       | 2.584     | 3.75                              | 2.576     | -1.641   | .104         |
| Inseguridad | 4.80                       | 3.162     | 5.37                              | 3.033     | -.930    | .355         |
| Culpa       | 3.53                       | 3.136     | 3.73                              | 3.182     | -.308    | .758         |
| Ignorancia  | 3.41                       | 3.006     | 4.45                              | 2.995     | -1.737   | .086         |
| Burla       | 2.65                       | 2.463     | 3.57                              | 2.837     | -1.725   | .088         |
| Caerse      | 3.10                       | 2.740     | 2.67                              | 2.304     | .858     | .393         |
| MARGARITA   |                            |           |                                   |           |          |              |
| Pena        | 7.10                       | 3.248     | 7.63                              | 2.986     | -.841    | .402         |
| Miedo       | 7.14                       | 2.937     | 7.98                              | 2.753     | -1.470   | .145         |
| Ruborizarse | 6.14                       | 3.014     | 6.31                              | 2.888     | -.289    | .773         |
| Ansiedad    | 4.39                       | 2.985     | 5.24                              | 2.882     | -1.444   | .152         |
| Ridículo    | 3.90                       | 3.070     | 5.06                              | 3.171     | -1.860   | .066         |
| Timidez     | 6.20                       | 3.201     | 6.59                              | 3.220     | -.598    | .551         |
| Tristeza    | 4.33                       | 3.204     | 5.22                              | 3.506     | -1.325   | .188         |
| Risa        | 3.00                       | 2.550     | 3.45                              | 2.989     | -.813    | .418         |
| Llorar      | 5.10                       | 3.472     | 5.24                              | 3.444     | -.193    | .848         |
| Impotencia  | 4.14                       | 2.951     | 3.51                              | 2.852     | 1.090    | .278         |
| Inseguridad | 5.92                       | 3.481     | 6.49                              | 3.349     | -.837    | .405         |
| Culpa       | 4.35                       | 3.339     | 5.47                              | 3.337     | -1.683   | .096         |
| Ignorancia  | 4.67                       | 3.369     | 4.35                              | 3.097     | .495     | .622         |
| Burla       | 3.02                       | 3.072     | 2.96                              | 2.870     | .100     | .920         |
| Caerse      | 2.96                       | 2.894     | 2.75                              | 2.834     | .374     | .710         |

\*p ≤ .05

Tabla 14  
Vergüenza – Religiosidad

| Definidora  | <i>MEDIA<br/>baja<br/>religiosidad</i> | <i>DS</i> | <i>MEDIA<br/>alta<br/>religiosidad</i> | <i>DS</i> | <i>t</i> | <i>p</i>     |
|-------------|----------------------------------------|-----------|----------------------------------------|-----------|----------|--------------|
| MANUEL      |                                        |           |                                        |           |          |              |
| Pena        | 4.49                                   | 3.109     | 5.44                                   | 3.457     | -1.404   | .164         |
| Miedo       | 4.36                                   | 3.004     | 5.32                                   | 3.622     | -1.397   | .166         |
| Ruborizarse | 4.44                                   | 3.081     | 4.73                                   | 2.702     | -.500    | .618         |
| Ansiedad    | 5.54                                   | 3.002     | 6.83                                   | 2.626     | -2.272   | <b>.025*</b> |
| Ridículo    | 3.66                                   | 2.682     | 4.41                                   | 2.958     | -1.301   | .197         |
| Timidez     | 5.03                                   | 2.965     | 5.93                                   | 3.545     | -1.323   | .190         |
| Tristeza    | 2.29                                   | 2.051     | 2.83                                   | 3.090     | -.981    | .330         |
| Risa        | 3.66                                   | 2.727     | 4.00                                   | 3.178     | -.556    | .580         |
| Llorar      | 2.34                                   | 2.324     | 3.10                                   | 3.040     | -1.348   | .182         |
| Impotencia  | 3.36                                   | 2.565     | 3.29                                   | 2.686     | .118     | .906         |
| Inseguridad | 4.69                                   | 2.860     | 5.66                                   | 3.359     | -1.498   | .138         |
| Culpa       | 3.75                                   | 3.376     | 3.46                                   | 2.812     | .454     | .651         |
| Ignorancia  | 4.14                                   | 3.256     | 3.66                                   | 2.689     | .799     | .426         |
| Burla       | 2.95                                   | 2.459     | 3.37                                   | 2.998     | -.735    | .465         |
| Caerse      | 2.88                                   | 2.811     | 2.88                                   | 2.076     | .007     | .995         |
| MARGARITA   |                                        |           |                                        |           |          |              |
| Pena        | 6.90                                   | 3.407     | 8.05                                   | 2.519     | -1.940   | .055         |
| Miedo       | 7.05                                   | 3.048     | 8.32                                   | 2.413     | -2.314   | <b>.023*</b> |
| Ruborizarse | 6.32                                   | 3.014     | 6.10                                   | 2.853     | .378     | .706         |
| Ansiedad    | 4.93                                   | 3.084     | 4.66                                   | 2.771     | .464     | .644         |
| Ridículo    | 4.39                                   | 3.254     | 4.63                                   | 3.056     | -.383    | .703         |
| Timidez     | 6.12                                   | 3.291     | 6.80                                   | 3.060     | -1.069   | .288         |
| Tristeza    | 4.44                                   | 3.318     | 5.27                                   | 3.435     | -1.202   | .233         |
| Risa        | 3.10                                   | 2.771     | 3.41                                   | 2.810     | -.551    | .583         |
| Llorar      | 4.53                                   | 3.266     | 6.10                                   | 3.513     | -2.265   | <b>.026*</b> |
| Impotencia  | 4.07                                   | 3.016     | 3.46                                   | 2.730     | 1.043    | .300         |
| Inseguridad | 5.68                                   | 3.186     | 6.98                                   | 3.609     | -1.854   | .067         |
| Culpa       | 4.71                                   | 3.353     | 5.22                                   | 3.410     | -.737    | .463         |
| Ignorancia  | 4.54                                   | 3.255     | 4.46                                   | 3.210     | .120     | .905         |
| Burla       | 3.17                                   | 3.063     | 2.73                                   | 2.811     | .738     | .462         |
| Caerse      | 2.78                                   | 2.817     | 2.95                                   | 2.932     | -.292    | .771         |

\*p ≤ .05

Tabla 15  
Vergüenza – Edad

| Definidora  | <i>MEDIA<br/>menor edad</i> | <i>DS</i> | <i>MEDIA<br/>mayor edad</i> | <i>DS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------|-----------------------------|-----------|-----------------------------|-----------|----------|----------|
| MANUEL      |                             |           |                             |           |          |          |
| Pena        | 4.88                        | 3.127     | 4.88                        | 3.439     | -.007    | .994     |
| Miedo       | 4.76                        | 3.382     | 4.75                        | 3.230     | .015     | .988     |
| Ruborizarse | 4.82                        | 2.819     | 4.31                        | 3.023     | .860     | .392     |
| Ansiedad    | 6.27                        | 2.885     | 5.88                        | 2.951     | .656     | .513     |
| Ridículo    | 4.22                        | 2.733     | 3.73                        | 2.885     | .888     | .377     |
| Timidez     | 5.49                        | 3.196     | 5.31                        | 3.289     | .271     | .787     |
| Tristeza    | 2.53                        | 2.583     | 2.49                        | 2.501     | .079     | .937     |
| Risa        | 4.14                        | 2.901     | 3.47                        | 2.908     | 1.157    | .250     |
| Llorar      | 2.88                        | 2.804     | 2.43                        | 2.508     | .838     | .404     |
| Impotencia  | 3.76                        | 2.803     | 2.92                        | 2.348     | 1.609    | .111     |
| Inseguridad | 5.04                        | 3.136     | 5.14                        | 3.086     | -.155    | .877     |
| Culpa       | 3.84                        | 3.204     | 3.43                        | 3.106     | .642     | .522     |
| Ignorancia  | 4.22                        | 2.967     | 3.67                        | 3.096     | .920     | .360     |
| Burla       | 3.14                        | 2.441     | 3.10                        | 2.927     | .083     | .934     |
| Caerse      | 3.29                        | 2.685     | 2.49                        | 2.318     | 1.583    | .117     |
| MARGARITA   |                             |           |                             |           |          |          |
| Pena        | 7.78                        | 2.860     | 6.98                        | 3.320     | 1.285    | .200     |
| Miedo       | 8.12                        | 2.403     | 7.04                        | 3.175     | 1.929    | .057     |
| Ruborizarse | 6.78                        | 2.519     | 5.71                        | 3.227     | 1.852    | .067     |
| Ansiedad    | 4.73                        | 2.885     | 4.90                        | 3.035     | -.283    | .778     |
| Ridículo    | 5.02                        | 2.983     | 3.98                        | 3.271     | 1.663    | .100     |
| Timidez     | 6.55                        | 3.195     | 6.25                        | 3.230     | .461     | .646     |
| Tristeza    | 5.51                        | 3.183     | 4.08                        | 3.434     | 2.163    | .033     |
| Risa        | 3.61                        | 3.154     | 2.86                        | 2.333     | 1.347    | .182     |
| Llorar      | 5.67                        | 3.561     | 4.69                        | 3.283     | 1.440    | .153     |
| Impotencia  | 3.94                        | 2.875     | 3.71                        | 2.955     | .399     | .690     |
| Inseguridad | 6.55                        | 3.336     | 5.88                        | 3.479     | .981     | .329     |
| Culpa       | 5.27                        | 3.245     | 4.59                        | 3.482     | 1.006    | .317     |
| Ignorancia  | 4.78                        | 3.312     | 4.25                        | 3.142     | .806     | .422     |
| Burla       | 3.39                        | 3.322     | 2.61                        | 2.530     | 1.317    | .191     |
| Caerse      | 2.96                        | 2.813     | 2.75                        | 2.911     | .374     | .710     |

\*p ≤ .05

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Tomar contacto con el vasto mundo de las emociones es un tema muy complejo, y aún lo es más si hablamos de éstas en la adolescencia. En este contexto, podemos decir que intervienen tanto factores sociales como culturales, individuales y multicontextuales, por lo que dar una explicación monocausal y unideterminada de éstas, supone una simplificación que nos lleva a equívocos teóricos.

El fenómeno que nos ocupa no es nuevo. En el pasado y aún en día, todo lo referente a la sexualidad, ha sido tratado como “tabú” y mas aún refiriéndonos a niños y adolescentes. El interés que ha despertado este tema en la actualidad se debe entre otras cosas a que cada vez se habla más abiertamente sobre estos y otros temas. Y es que la sexualidad constituye una dimensión fundamental del ser humano, influyendo en su formación y desarrollo.

Este estudio, tuvo como propósito determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre la intensidad de la atribución de culpa y vergüenza que pudieron sentir los protagonistas de nuestra historia (Manuel y Margarita) ante su primera relación coital.

En un inicio, podemos observar que el total de comparaciones posibles entre las dos emociones y las 4 variables atribuidas tanto a Manuel como a Margarita podía ser de 240, de las cuales se encontraron diferencias en 33, es decir el 13.75 %

Las conclusiones se presentarán de manera diferenciada para cada emoción.

### **CULPA**

En cuanto a la atribución realizada a Manuel por parte de los participantes, en la variable de sexo, únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la definidora de vergüenza. Los hombres tuvieron un valor de media menor que las mujeres, esto podría indicar que ellos atribuyen menor vergüenza a un hombre cuando éste tuvo su primera relación coital. De la misma manera, la atribución realizada a Margarita con respecto a la definidora de vergüenza, mostró que la media de las mujeres fue superior con respecto a la de los hombres. Lo anterior indica que las mujeres atribuyen mayor intensidad de vergüenza tanto a los hombres como a las mujeres cuando tienen su primera relación coital.

Con Margarita, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las definidoras de miedo y dolor, en donde también fueron las mujeres las que presentaron medias más altas que los hombres.

Por lo que respecta a las diferencias por religión, se observó que las definidoras en las que hubo diferencias significativas para Manuel fueron reparación, equivocación y llorar. La media de los no católicos en todos los casos se ubicó arriba de los católicos. Esto podría indicar que para los datos de esta investigación, la religión católica podría ser menos rígida con respecto a otras religiones en cuanto a la reparación, la equivocación y el llanto. Cabe mencionar que ante Margarita, no hubo ninguna definidora significativa. Es decir que sin importar la religión que se profese, se espera que las mujeres respondan de igual manera. En otras palabras, son más permisivas algunas acciones en particular para los hombres que para las mujeres.

En cuanto a las diferencias por religiosidad, los resultados indican que a mayor religiosidad, mayor atribución de la emoción de vergüenza, al igual que mayor atribución a las definidoras de arrepentimiento y llorar para Manuel. Y en lo que corresponde a Margarita, se encontró una mayor atribución a las definidoras de: tristeza, miedo, equivocación, dolor, maldad y llanto.

Finalmente en las diferencias por edad, las definidoras significativas fueron vergüenza y agresión en Manuel. El grupo de mayor edad atribuyó mayor vergüenza y el grupo de menor edad atribuyó mayor agresión. Con respecto a Margarita, el grupo de menor edad atribuye mayor tristeza, coraje, resentimiento, agresión, reparación y delito. Como puede observarse, las medias van en un sentido directamente proporcional a la edad en todas las definidoras de Margarita.

## **VERGÜENZA**

Se observó que en las diferencias por sexo, es el grupo de las mujeres quienes atribuyen con mayor intensidad la pena, el miedo, el ruborizarse y la timidez ante Margarita y con medias superiores a la media teórica. En esta variable, hay mayor intensidad de la que se observó con la emoción de culpa. Y en el caso de Manuel, no se presentó ninguna diferencia estadísticamente significativa en sus definidoras.

Por lo que respecta a las diferencias por religión, únicamente la definidora de ridículo presentó diferencias significativas para Manuel. Los no católicos consideran una mayor intensidad de ridiculez atribuida a los hombres ante su primera relación coital.

En cuanto a las diferencias por religiosidad. En el caso de Manuel, las diferencias se presentaron en la definidora de ansiedad, siendo los de mayor religiosidad los que atribuyen mayor intensidad de ésta ante la primera relación coital.

En el caso de Margarita, las diferencias se presentaron en las definidoras de miedo y llorar. En el primer caso, los más religiosos atribuyen mayor intensidad de miedo y los menos religiosos mayor intensidad de llanto.

Y finalmente, las diferencias por edad, se observaron únicamente en la definidora de tristeza atribuida a Margarita. Los más pequeños atribuyen mayor tristeza ante la primera relación coital en comparación que el grupo de mayor edad.

Con respecto a lo antes mencionado, es importante considerar también la construcción socio-ideológica que cualquier institución religiosa impone al interactuar del individuo consigo y con los demás; desde esa visión en lo que a diferencias de autoconcepto y autocontrol respecto a los pertenecientes a una religión católica y una religión con mayor rigidez en cuanto a límites morales de conducta impactan en la vivencia de culpa y vergüenza por ser los controles que se introyectan y posibilitan una estructuración de conciencia moral que le guía para regular su interactuar social.

Así mismo la construcción de la identidad de género se ubica en un contexto social que fomenta en el sexo masculino una mayor flexibilidad en el ejercicio de su vida sexual activa y en general de la sexualidad.

A partir de los hallazgos, no se pretendió aportar una única y verdadera explicación de este fenómeno, si no que, mas bien, debemos orientarnos a tomar conocimiento de otros factores relacionados que podrían estar influyendo en la atribución de la intensidad de las emociones antes mencionadas por los adolescentes ante su primera relación coital.

En conclusión, se intentó contribuir un poco a la inmensa gama de estudios sobre este tema y en la medida de nuestras posibilidades, estar en condiciones de ofrecer un panorama lo suficientemente claro sobre el maravilloso y complejo mundo de las emociones, la atribución de estas, la adolescencia y la sexualidad ejercida por éstos.

## **LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Entre las limitaciones de la investigación se encuentran en primer lugar, el número de sujetos que participaron. Probablemente esto influyó en los resultados que aquí se presentaron. En posteriores réplicas es deseable que sean incluidos una mayor cantidad de sujetos, con el propósito de observar como se mueven los resultados.

Otro punto importante a considerar fue la muestra, ya que aunque todos los participantes cursaban sus estudios de nivel medio superior en el Distrito Federal, estos eran de zonas geográficas completamente diferentes.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou J. (1997). *Elementos de sexología*. México.: Interamericana.
- Álvarez, M. (1995). *Influencia de la relación padres-hijos en la actitud hacia la sexualidad de los hijos adolescentes*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Anderson, J.R. & Bower, G.H. (1973). *Memoria asociativa*. México.: Limusa
- André M. D. (1980). *Historia de las relaciones sexuales ¿Qué sé?* México.: Publicaciones Cruz S. A.
- Artigas Ma. T. (1965). *Estudio teórico práctico sobre sentimiento de culpa*, Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Atkinson, R.C., Schiffrrin, R.M. (1968). Human memory: a prosed system and its control processes. En K.W. Spence & J.T. *Advances in the Psychology of Learning and Motivation Research and Theory, II*. New York, Academic Press.
- Averil, J. R. (1994). Emotions are many splendored things. En P. Ekman & R.J. Davidson (Eds.). *The nature of emotion: Fundamental questions*, (pp. 99-102). Nueva York.: Oxford University Press.
- Bandura, A & Ribes Iñesta, E. (1975). *Modificación de conducta*. México.: Trillas.
- Baron, R. A., & Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Madrid.: Prentice Hall.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. (1996). *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. *Psychological Bulletin*, 117, 107-122.
- Borzekowski. DLG, Rickert, VI (2001). *Adolescent cybersurfing for health information*. *Archives of Pediatric Adolescence Medicine* 155, p. 813-817.
- Bourne, L. E., Dominowsky, R. L. & Loftus, E.F. (1979). *Cognitive processes*. New Jersey.: Prentice Hall.
- Bower, G.H. & Hilgard, E.R. (1989). *Teorías del aprendizaje*. México.: Trillas.
- Bravo, F.P. (1991). *Análisis de la interacción de las estructuras lingüísticas y los conceptos en la determinación del significado del lenguaje*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Bronowski, J. (1981). *Los orígenes del conocimiento y la imaginación*. Barcelona.: Gedisa.
- Brooks-Gunn, J., & Furstenberg, F. F., Jr. (1989). *Adolescent sexual behavior*. American Psychologist, 44(2), 249-257.
- Buceta, I. (1979). *Introducción Histórica a la psicología social*. España.: Vines Vives.
- Chilman, C. (1979). *Adolescent Sexuality in Changing*. Washington.: Government Prentice Office.
- Collins, A.M. & Loftus, E.F. (1975). A spreading activation model of semantic processing. *Psychological Review*. 82, 407 – 428.
- Collins, A.M. & Quillan, M. (1969). Retrieval time for semantic memory. *Journal of Verbal of Learning and Verbal Behavior*. 3, 240- 247.
- Cruz, M. (2000). *Sexualidad y Juventud en los Medios Masivos de Comunicación*. Tesis Licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Davidson, R. J. (1994). On emotion, mood and related affective construct. En P. Ekman y R.J. Davidson (Eds.). *The nature of emotion: Fundamental questions*, (pp. 51-55), Nueva York.: Oxford University Press.
- De la Vega, M. (1992). *Introducción a la psicología cognitiva*. España.: Alianza.
- Delclaux, I., & Seoane, J. (1982). *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. España.: Pirámide.
- Dylan E. (2001). *Emoción la ciencia del sentimiento*. México.:Taurus.
- Echeverría, Q. R. (1990). *La juventud de hoy ante la sexualidad de siempre*. Guatemala.: Asociación pro – bienestar de la familia de Guatemala, APROFAM.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (2000). *Emotion, regulation, and moral development*. Washington.: Annual Review of Psychology.
- Ekman, P. (1994). All emotional are basic. En P. Ekman & E. J. Davidson (Eds.). *The nature of emotion: Fundamental questions*, (pp.25-31), Nueva York.: Oxford University Press.
- Figuroa, J. (1979). *A critique of memory research*. Thesis for the degree of doctor of psychology. England, University of Edimburgh.

- Figueroa, J. (1980). *Sobre la teoría general de las redes semánticas*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Figueroa, J. & González E. Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista latinoamericana de Psicología*. 13, 3, 447 – 458.
- Fiske, S., & Taylor, S.E. (1991). *Social Cognition*. New York.: McGraw- Hill.
- Flores, C. (1975). *La memoria*. España.: Oikos Tau.
- Foucault, M. (1982). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. (Vols. - 2). México.: Siglo Veintiuno.
- Frankl, V. (1976). *La idea psicológica del hombre*. Madrid.: Paidós.
- Frederickson, B. L. (1998). *What good are positive emotions*. *Review of General Psychology*, 5 (2), 300-319.
- Freud, S. (1927/2008). *Obras Completas*. Buenos Aires.: Amorrortu.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. UK.: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H.(1994). Varieties of affect: Emotion and episodes, moods and sentiments. En P. Ekman y R.J. Davidson (Eds.), *the nature of emotion: fundamental questions*, (pp. 59-67). Nueva York.: Oxford University Press.
- Giraldo, N. O. (1985). *Explorando las sexualidades humanas*. México.: Trillas.
- Goldfried, M. R. & Merbaum, M. (1973). *Behavior change through self-control*. New York.: Rinehart and Winston.
- Gotwald, H. W. & Holtz, G. (1983). *Sexualidad la experiencia humana*. México.: Manual Moderno.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York.: Wiley.
- Hernández Sampieri, R. (2000). *Metodología de la Investigación*. México.: McGraw Hill.
- Jones, W. (2000). The Guilt Inventory. *Psychological Reports*, 87, 1039 – 1042.
- Kanfer, F. H. (1976). *Principios de aprendizaje en la terapia de comportamiento*. México.: Trillas.

- Kaufman, G. (1994). *Psicología de la Vergüenza. Teoría y Tratamiento de sus Síndromes*. Barcelona.: Herder.
- Kelley, H. (1980) Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 57-501.
- Keltner, D. & Buswell, B. N. (1997). Embarrassment: Its distinct form and applasement functions. *Psychological Bulletin*, 122, 250 – 270.
- Keltner, D. & King, A. (1998). Emotion, Social function and psychopathology. *Review of General Psychology*, 2(3), 320-342.
- Kemper, T. (1978). *A social international theory of emotions*. Nueva York.: John Wiley and Sons, Inc.
- King. A. (1989). La comunicación sexual y las actitudes y valores de los adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 2(6), 179-187.
- Lazarus, R. S. (1997). *Emotion & Adaptation*. New York.: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. México.: Roca.
- Lazarus, R. S. & Lazarus, B. N. (1994). *Pasión y Emoción la comprensión de nuestras emociones*. México.: Paidos.
- Lelord, F. (2002). *La fuerza de las emociones: amor, cólera, alegría*. Barcelona.: Kairos.
- Lewis, H. (1971). *Psicoterapia Racional*. Recuperado el 23 de noviembre de 2008, de [http://www.psicoterapiarelacional.es/portal/Portals/0/eJournalCeIR/V2N1\\_2008/04\\_CRSutil\\_Verguenza\\_antecedente\\_culpa\\_CeiRV2N1.pdf](http://www.psicoterapiarelacional.es/portal/Portals/0/eJournalCeIR/V2N1_2008/04_CRSutil_Verguenza_antecedente_culpa_CeiRV2N1.pdf)
- Longo, E. (1994). *Dafnis y Cloe*. Colecciones Reino Imaginario. México.: Coyoacan.
- Manstead, A. S. (1991). Emotion in social life. *Cognition and emotion*, 5 (5/6), 353-362.
- Martínez, B. & Sánchez, O. (2001). *Relación que existe entre inicio de vida sexual e imagen corporal, y conducta alimentaria en una muestra de mujeres adolescentes*. Tesis Licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Masters, W.H., Johnson, V.E. & Kolodny (1987). *La sexualidad humana*. Barcelona.: Grijalbo.

- Mccary, J. L. (1983). *Sexualidad humana*. México.: Manual Moderno.
- McIntosh, E. G. & Tangri, S. S. (1989). Relationship between jealousy feelings and behaviors. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 765-766.
- Montes de Oca, F. (1986). *San Agustín Confesiones*. México.: Porrúa.
- Norman, D. (1987). *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Argentina.: Paidós
- Oatley, K. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.
- Ortony, A., Clore G. L. & Collins A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. México.: Siglo Veintiuno de España Editores, S. A.
- Osgood, Ch. (1973). *Curso superior de psicología experimental*. México.: Trillas
- Pick de Weiss, S., Andrade, P. & Díaz – Loving, R. (1988a). ¿Qué papel juega la familia en la conducta sexual y anticonceptiva de la adolescente en la ciudad de México? *Revista de psicología social y personalidad*, 3 (1), 1 – 15.
- Pick de Weiss, S., Andrade, P. & Díaz – Loving, R. (1988b). Estudio comparativo de adolescentes de dos grupos de edad que han y no han tenido relaciones sexuales. *La Psicología Social en México*, 2, 322 –327.
- Plutchik, R. (1987). *Las Emociones*. México.: Diana.
- Quillan, M. (1968). Semantic memory en Monsky (ed.) *Semantic Information Processing*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Rayner, K., Carlson, M. & Fraiser, L. (1983). The interaction of syntax and semantics during sentence processing: eye movements in the analysis of semantically biased sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 22(3), 358 – 374.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. México.: McGraw-Hill.
- Reidl, L. (2002). *Caracterización Psicológica de los celos y la envidia*, Tesis Doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reidl, L., Guillén, R., Sierra, G. & Joya, L. (2002). *Celos y Envidia: Medición Alternativa*. México .: UNAM.

- Reidl, L., Sierra, G., Anaya, A., Barajas, J., Duran, A., Marín, A. & Romero, G. (2004). ¿Qué nos produce vergüenza a los mexicanos?, Diferencias por sexo, edad y nivel socioeconómico. *La Psicología Social en México* (10) 215 – 222.
- Reidl, L., Sierra, G., Fernández H., Barajas, J., Marín, A. & Romero, G. (2003). ¿Qué significa la culpa? Diferencias por sexo, edad y nivel socio económico en una muestra mexicana. *Congreso de la Sociedad Mexicana de Psicología*.
- Reiss, I. (1971). *Hacia una Sexualidad Racional*. Barcelona.:Fontanella.
- Richardson, K.(1991). *Para comprender la psicología*. España.: Alianza.
- Rimé, B., Mesquita, B., Philippot, P. & Boca, S. (1991). Beyond the emotional event; six studies on the social sharing of emotion. *Cognition and Emotion*, 5(5/6), 435-365.
- Rodríguez, T. & Sánchez, N. (2001). *Inicio De la vida sexual y su relación con la autoestima e imagen corporal en adolescentes mexicanas*, Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, (Whole No. 609).
- Rumelhart, D. E., & Norman, D. A. (1988). Representation in memory, in Atkinson, R., Hernstein, G., Lindsay, G. Luce, R. (eds.). *Handbook of experimental psychology*. Vol. 2, *Learning and Cognition*. New York, Jhon Willey and Sons.
- Rumelhart, D. E., Lindsay, P. H. & Norman, D. A. (1972). A process model for long – term memory, in Tulving, E., Donaldson, W. (eds.). *Organization of memory*. New York, Academic Press.
- Sánchez – Sosa, J. & Hernández – Guzmán, L. (1995). *Perfil sexológico del adolescente escolar de la ciudad de México*. Archivos Hispanoamericanos de Sexología, 1 (2), 169-200.
- Sarmiento, S.C. & Acosta, M. (1983). *Una aproximación al estudio de la memoria de la forma*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. En K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.). *Approaches to emotion*, (pp. 293-317). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Scherer, K. R. (1994). Emotion serves to decouple stimulus and response. En P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.). *The nature of emotion: Fundamental questions*, (pp. 127-130). New York.: Oxford University Press.
- Schwartz, N. & Clore, G. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Anxiety*, 4, 175-191.
- Smith, E., Shoben, E. & Rips, L. (1974). Structure and processes in semantic memory: A featural model for semantic decision. *Psychological Review*, 81, 214 – 241.
- Valdez, J. (1998). *Las redes semánticas naturales Usos y Aplicaciones en Psicología Social*. México.: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Walden, T. A. & Smith, C. (1997). Emotion Regulation. *Motivation and Emotion*, 21, 7-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Zabalegui, L. (1997). *¿Por qué me culpabilizo tanto? Un análisis psicológico de los sentimientos de culpa*. Bilbao.: Descleé de Brouwer.

## Anexo A

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Buenos días. Somos estudiantes de la Universidad y estamos interesados en saber lo que piensan los adolescentes ante una situación hipotética en particular. Te pedimos que contestes con sinceridad, ya que no existen respuestas ni buenas ni malas. Cada quien tiene una forma particular de reaccionar, y eso es precisamente lo que nos interesa conocer. El cuestionario es confidencial y los datos serán analizados de manera global, no individual. Gracias.

Te agradecemos nos proporciones la siguiente información marcando un X en el paréntesis correspondiente:

| Sexo:         |                                      | Si  | No  |
|---------------|--------------------------------------|-----|-----|
| ( ) Femenino  | ¿Tienes TV. por cable (sky, etc.)    | ( ) | ( ) |
| ( ) Masculino | ¿Tienes calentador de agua? (boiler) | ( ) | ( ) |

\*Religión: ( ) Católica ( ) Cristiana ( ) Judía ( ) Ninguna Otra \_\_\_\_\_

\*Del 1 al 10, donde 1 significa nada y 10 mucho, qué tan religiosos@ eres? \_\_\_\_\_

Edad (años cumplidos) \_\_\_\_\_ Escolaridad (año que cursas actualmente) \_\_\_\_\_

Manuel y Margarita acaban de tener su primera relación sexual. De las 15 emociones, palabras o situaciones de la tabla de abajo, marque del 1 al 10 que tanto pudo sentirlo MANUEL.

[illegible]

Manuel y Margarita acaban de tener su primera relación sexual. De las 15 emociones, palabras o situaciones de la tabla de abajo, marque del 1 al 10 que tanto pudo sentirlo **MARGARITA**

[illegible]

Manuel y Margarita acaban de tener su primera relación sexual. De las 15 emociones, palabras o situaciones de la tabla de abajo, marque del 1 al 10 que tanto pudo sentirlo MANUEL

[illegible]

Manuel y Margarita acaban de tener su primera relación sexual. De las 15 emociones, palabras o situaciones de la tabla de abajo, marque del 1 al 10 que tanto pudo sentirlo MARGARITA

[illegible]

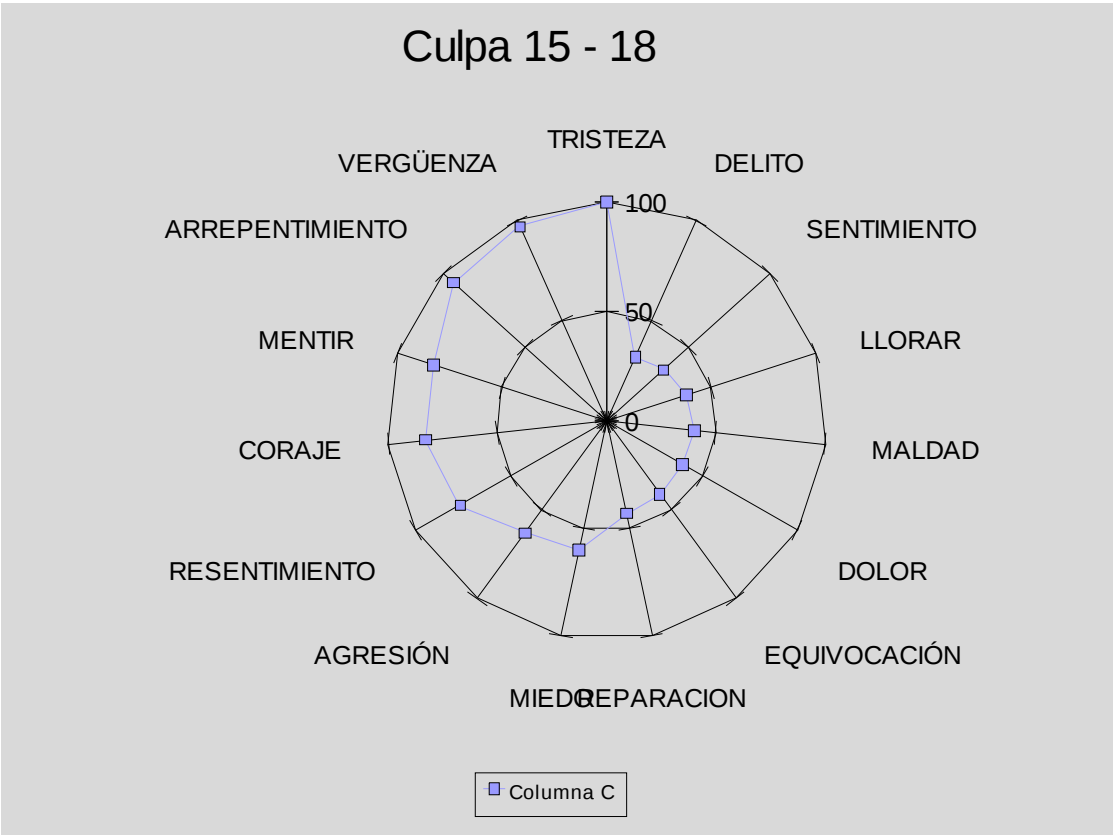
|               |
|---------------|
| 13.IGNORANCIA |
| 14.BURLA      |
| 15.CAERSE     |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

## Anexo B

| RED SEMÁNTICA |                 | CULPA      |     |
|---------------|-----------------|------------|-----|
|               |                 | 15-18 AÑOS |     |
|               | DEFINIDORAS     | VMT        | %   |
| 1             | TRISTEZA        | 289        | 100 |
| 2             | VERGÜENZA       | 281        | 97  |
| 3             | ARREPENTIMIENTO | 273        | 94  |
| 4             | MENTIR          | 240        | 83  |
| 5             | CORAJE          | 239        | 83  |
| 6             | RESENTIMIENTO   | 223        | 77  |
| 7             | AGRESIÓN        | 183        | 63  |
| 8             | IEDO            | 173        | 60  |
| 9             | REPARACIÓN      | 124        | 43  |
| 10            | EQUIVOCACIÓN    | 119        | 41  |
| 11            | DOLOR           | 116        | 40  |
| 12            | MALDAD          | 115        | 40  |
| 13            | LLORAR          | 109        | 38  |
| 14            | SENTIMIENTO     | 100        | 35  |
| 15            | DELITO          | 92         | 32  |

Anexo B



## Anexo C

| <b>RED SEMÁNTICA</b> |                    | <b>VERGÜENZA</b>  |          |
|----------------------|--------------------|-------------------|----------|
|                      |                    | <b>15-18 AÑOS</b> |          |
|                      | <b>DEFINIDORAS</b> | <b>VMT</b>        | <b>%</b> |
| 1                    | PENA               | 484               | 100      |
| 2                    | MIEDO              | 323               | 67       |
| 3                    | RUBORIZARSE        | 242               | 50       |
| 4                    | ANSIEDAD           | 173               | 36       |
| 5                    | RIDÍCULO           | 169               | 35       |
| 6                    | TIMIDEZ            | 152               | 31       |
| 7                    | TRISTEZA           | 129               | 27       |
| 8                    | RISA               | 125               | 26       |
| 9                    | LLORAR             | 122               | 25       |
| 10                   | IMPOTENCIA         | 108               | 22       |
| 11                   | INSEGURIDAD        | 97                | 20       |
| 12                   | CULPA              | 94                | 19       |
| 13                   | IGNORANCIA         | 86                | 18       |
| 14                   | BURLA              | 80                | 17       |
| 15                   | CAERSE             | 65                | 13       |

## Anexo C

