

UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU" DE LAS VILLAS  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Sistema de intervención para incidir en los componentes dinámicos que orientan  
a estudiantes universitarios a formar parejas estables

Tesis presentada en opción al Grado Científico de  
Doctor en Ciencias Psicológicas

Autora: MSc. Maira Quintana Ugando

Tutora: Dra. C. Osana Molerio Pérez

Asesor Estadístico: Dr. C. Ricardo Grau Abalo

Santa Clara  
2013

**Si la juventud no tuviera más calor  
que el de la acción, se secaría de sed,  
pero siempre tiene una lágrima oculta  
que la pone al fresco.**

**Rabindranath Tagore**

**A los jóvenes cubanos, especialmente a los estudiantes de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, quienes siempre me recuerdan a la joven que soy.**

Muchas personas de forma anónima y silenciosa han contribuido a la realización de esta investigación. Recuerdo a mis alumnos que durante años han colaborado en el proceso investigativo y de manera muy particular a mi familia, fuente de inspiración en todo lo que hago.

A riesgo de omitir involuntariamente algunos nombres, deseo de manera especial agradecer a mi tutora, la Dra.C. Osana Molerio Pérez, por sus oportunas indicaciones y atinados consejos.

De igual forma agradezco a mi asesor estadístico, Dr. C. Ricardo Grau Abalo, por su esmerado trabajo en el análisis de los datos.

A todos, mi reconocimiento y gratitud por siempre.

## Resumen

La investigación estuvo dirigida a diseñar un sistema de intervención en grupo para incidir en los componentes dinámicos de la autorregulación que orientan a estudiantes universitarios a formar parejas estables. En la misma se asumió el paradigma mixto teniendo como enfoque dominante el cuantitativo; se realizó en tres etapas. En correspondencia con los objetivos de cada etapa se seleccionaron el diseño investigativo, la muestra, los instrumentos para la obtención de información, así como los procedimientos que se siguieron.

En la primera etapa se constataron diferencias en cuanto a los componentes dinámicos entre estudiantes con comportamiento sexual inestable y estudiantes con relaciones de pareja estables. Estas diferencias permitieron establecer las direcciones interventivas del sistema, cuyo diseño fue avalado a través del juicio de especialistas en la segunda etapa.

Los tres cuasiexperimentos realizados en la tercera etapa de la investigación corroboraron la eficacia y efectividad del sistema de intervención, en tanto su implementación activó necesidades relativas al desarrollo personal y al disfrute erótico espiritual en la relación de pareja, estimuló valores de significación social orientados hacia el otro miembro de la pareja, permitió la concreción en el proyecto de vida de la motivación hacia una relación de pareja estable y promovió la orientación a la estabilidad en la formación de pareja con un disfrute de la sexualidad en los estudiantes beneficiados con el mismo.

Los resultados obtenidos avalan la pertinencia de acciones y/o programas de educación sexual en el contexto universitario que contemplen la relación de pareja, para de esta manera contribuir al desarrollo personal e integral de los estudiantes.

# ÍNDICE

	<b>Página</b>
<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo 1. Fundamentación Teórica</b>	
1.1 Promoción de salud y prevención de enfermedades: un necesario complemento	9
1.2 Sexualidad saludable: una expresión de desarrollo personal	17
1.3 La relación de pareja: un particular contexto interpersonal	22
1.4 Los componentes dinámicos de la autorregulación del comportamiento	29
<b>Capítulo 2. Metodología</b>	
2.1 Perspectiva Metodológica	39
2.2 Etapa 1. Diagnóstico de los componentes dinámicos de la autorregulación del comportamiento sexual de los jóvenes universitarios	40
2.3 Etapa 2. Elaboración del sistema de intervención y evaluación de la suficiencia del mismo por especialistas	51
2.4 Etapa 3. Implementación del sistema de intervención en grupo y evaluación de su eficacia y efectividad	55
<b>Capítulo 3. Análisis de los Resultados</b>	
3.1 Etapa 1. Diagnóstico de los componentes dinámicos de la autorregulación del comportamiento sexual de los jóvenes universitarios	65
3.2 Etapa 2. Elaboración del sistema de intervención y evaluación de la suficiencia del mismo por especialistas	88
3.3 Etapa 3. Implementación del sistema de intervención en grupo y evaluación de su eficacia y efectividad	96
<b>Conclusiones</b>	119
<b>Recomendaciones</b>	120
<b>Referencias bibliográficas</b>	
<b>Anexos</b>	

## **INTRODUCCIÓN**

La promoción de salud se ha erigido como una acción básica por la Organización Mundial de la Salud, prueba de ello son las siete conferencias mundiales celebradas bajo este lema desde 1986 hasta 2007, año en que se realizó la última (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2012). En todos estos encuentros se hace patente la necesidad de crear las condiciones para el acceso a condiciones y medios proveedores de salud en la población mundial, y también la necesidad de trabajar mancomunadamente los diferentes sectores y organismos de un país para crear una conciencia prosalud.

La promoción de salud se vincula con otra acción muy importante en el ámbito de la salud pública: la prevención. Si bien es cierto que la humanidad se ha visto amenazada por diferentes enfermedades que han llegado a niveles de epidemias o pandemias, para las cuales en muchos casos la prevención es la única manera de controlarlas, la promoción de salud no puede ser reducida al control de enfermedades, pues el concepto de salud está definido no por la ausencia de enfermedad, sino por el proceso de consecución de bienestar que implica todos los componentes de la naturaleza humana: el biológico, social y psicológico o subjetivo (González F., 1994; San Martín y Pastor, citados por Knapp, 2007).

Para la prevención de enfermedades, tanto las crónicas no transmisibles como las infecto contagiosas, las de carácter predominantemente somático y las llamadas enfermedades mentales, es muy importante la precisión de los factores de riesgo que desde todos los ámbitos que implica la salud humana, hacen vulnerables a individuos, grupos o poblaciones a padecer determinada enfermedad. En las investigaciones en el campo de la Medicina como en las Ciencias Sociales se ha hecho evidente que los comportamientos humanos tienen una alta incidencia en la aparición de los problemas de salud, pues pueden convertirse en factores desencadenantes de enfermedades de diferente origen (Cancio, Sánchez, Reymond, López, 2006; Delvin, 2011; Juárez y Gayet, 2005; Samandari y Speizer, 2011; Sanz, 2009).

A los comportamientos de riesgo se contraponen comportamientos preventivos para evitar la incidencia de una enfermedad; estos no son necesariamente comportamientos saludables porque pueden no abarcar todas las dimensiones de salud. La salud como experiencia subjetiva (Salleras, 1985) es un fenómeno más complejo y difícil de precisar que entraña las diversas facetas del funcionamiento personal.

A la idea anterior se añade que un comportamiento saludable debe ser expresión de una personalidad saludable, la que tiene como indicador fundamental la tendencia al crecimiento personal (González F., 1994; Maslow, 1982; Rogers, 1987). Por ello, la promoción de salud implica el desarrollo de la personalidad y no solo la formación de hábitos saludables (Maes, 2001).

Es bien reconocido que la promoción de salud y la prevención de enfermedades son acciones que se complementan necesariamente en su naturaleza educativa. La promoción tiene un alcance mayor en tanto se dirige al desarrollo de niveles óptimos de salud, es más integral y sistémica e incluye y presupone en su resultado la prevención de la enfermedad. De esta manera, se concibe la presente investigación adscrita al Proyecto Ronda 6 “Expansión y Descentralización de las acciones de prevención del VIH/sida y la atención integral y apoyo a las PVS en la República de Cuba”, que se desarrolla bajo el auspicio del MES y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUND).

La labor de promoción de salud por su naturaleza y complejidad no puede reducirse a la transmisión de información o a la adopción bien convincente de un modelo de comportamiento que resulta ser preventivo, sobre todo cuando la prevención se está enfocando solamente a un problema de salud específico. Tal es el caso de las infecciones de transmisión sexual, para cuya prevención se divulgan y estimulan el uso del condón, las prácticas sexuales sin penetración y hasta la abstinencia; este último comportamiento no se corresponde con las formas en que los jóvenes disfrutaban su sexualidad, por lo que al decir de algunos autores “resulta absurdo apostar por ella” (Guerrero, 2008, p.89).

La promoción de salud debe activar todos los componentes personológicos del individuo que le permitan de forma autorregulada alcanzar niveles de bienestar cada vez mayores. Por tal razón los proyectos y programas de promoción deben apartarse de un modelo tradicional de enfermedad y guiarse por un modelo de salud, en particular, en la esfera de la salud sexual.

La salud sexual es bien compleja de definir en tanto la sexualidad humana (condicionada biológica y culturalmente) tiene expresiones muy individuales a partir de la personalización que cada individuo hace de su sexualidad. La salud sexual se aborda como “la experiencia del proceso permanente de consecución de bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad; ella se observa en las expresiones libres y responsables de las

capacidades sexuales que propician un bienestar armonioso, enriqueciendo de esta manera la vida individual y social” (Organización Mundial de Salud [OMS], Organización Panamericana de Salud [OPS] y Asociación Mundial para la Salud Sexual [WAS], 2002, p. 5).

Para hacer viable este concepto de salud sexual hay que considerar las múltiples funciones de la sexualidad: configuración de la identidad personal a partir de la identidad de género, reproductiva, erótica – placentera y comunicativa. Estas funciones se entrelazan en un plano interaccional que cada vez toma mayor importancia para las personas, de esta manera la relación de pareja se convierte en la expresión más plena de la sexualidad.

Una relación de pareja no es el encuentro erótico casual entre dos personas; varios autores han señalado la complejidad de esta relación interpersonal, que implica la trascendencia de la sexualidad hacia una dimensión interaccional, a través de la comunicación física y espiritual. (Arés, 2002; Castellanos y González, 2003). De esta manera, al definir la relación de pareja hay que hacer referencia a la estabilidad de este tipo de vínculo como una relación estructurada y en desarrollo sobre la base de un compromiso íntimo personal, sin el cual se hace imposible un entendimiento e incluso, un acuerdo para el romance (Álvarez –Gayou, 2006; Carter y Sokol, 2000; Stenberg, 1989; Torres, 2006).

Las relaciones de pareja de nuestros días son diferentes a las de otras épocas (Arés y Benítez, 2009; Fernández, 2002; Masters y Johnson, 1988; Piedra, 2007; Rogers, 1986). No obstante, este tipo de vínculo sigue teniendo gran trascendencia para las personas desde lo individual y familiar; muestra de ello es que a pesar del incremento de los índices de divorcio a nivel mundial, sobresalen las personas que contraen segundas y terceras nupcias, fenómeno reconocido como *monogamia seriada* (Igartua, 2006).

La relación de pareja es fuente insustituible de placer sexual, pues en el vínculo amoroso se entrelazan una serie de atractivos (físico, intelectual, espiritual) que mediatizados por las personalidades en interacción, hacen al otro una persona admirada y deseada desde el punto de vista erótico. Es por esta razón que la satisfacción sexual no se garantiza por el grado de atracción física que una persona sienta por otra, sino que al crearse en la relación de pareja un espacio interpersonal, un íntimo y peculiar proceso de comunicación, todo el disfrute erótico queda mediatizado por múltiples factores personológicos (Honold, 2006; Montes-Berges, 2009; Sánchez y Díaz, 2003; Sierra, Vallejo y Santos, 2011; Valdés et al., 2007).

Para muchos autores la apertura mutua de lo individual al vínculo posibilita que surja y se desarrolle la intimidad psicológica, condición que permite la durabilidad auténtica de la pareja (Arés, 2002; Fernández, 2002; Torres, 2006). Desde otros referentes teóricos la intimidad psicológica que puede lograrse en una relación de pareja hacen afirmar que este tipo de vínculo es la expresión del apego en las relaciones afectivas entre adultos (Garrido, Santelices y Armijo, 2009; Gómez y Ortiz, 2011; Gómez y Ortiz, 2012; Larrazábal, 2012).

Para Guerrero (2008) la intimidad en la relación de pareja es uno de los problemas no resueltos en la educación sexual, lo que apunta a la necesidad de promover un tipo de relación en la que la intimidad no se reduzca a descubrirse y sentirse aceptado corporalmente. Según la autora de la presente investigación, además de la intimidad, hay que promover el disfrute pleno para mantener la fidelidad y la estabilidad en la pareja.

De este modo, la relación de pareja constituye un espacio de crecimiento personal, pues la intimidad psicológica permite el descubrimiento de las excelencias personales a partir de la validación y revalidación de cada miembro de la diada en el marco de la relación (Sullivan, 1968). Por estas razones, la autora incluye en las nociones de salud sexual el disfrute pleno, tanto físico como espiritual, unido al crecimiento personal en el marco de una relación de pareja.

Los jóvenes actualmente comienzan precozmente la vida sexual activa, que implica el establecimiento de relaciones de pareja y prácticas sexuales con penetración (Chagas de Almeida & da Aquino, 2009; Erulkar & Ferede, 2009; Safora, 2006); lo que, unido a los comportamientos de riesgo detectados en esta etapa - como son: el cambio frecuente de pareja, las relaciones ocasionales, las relaciones paralelas, así como el no empleo de medios de protección adecuados -, ha hecho a la población juvenil vulnerable a problemas relativos a la salud sexual. Estos comportamientos de riesgo al estar determinados también culturalmente se han manifestado más en los hombres que en las mujeres en algunos contextos (Ololade & Adesegun, 2010; Stephenson, 2010). Sin embargo, en la población universitaria los resultados de investigaciones apuntan a que dichos comportamientos de riesgo atañen tanto a muchachas como a muchachos (Kovalskys, 2005; Matud y Aguilera, 2009; Piña, González, Molina y Cota, 2003; Quintana y Rodríguez, 2008; Quintana y Rodríguez, 2010).

Dentro de los problemas que las estadísticas demuestran que afectan la salud sexual de los jóvenes se encuentran el embarazo no deseado y la práctica del aborto (Chagas de Almeida & da Aquino, 2009; Ramarao, Townsend, Diop & Raifman, 2011; Samandari y Speizer, 2011; Sanz, 2009), así como las infecciones de transmisión sexual, entre ellas el VIH/sida, sobre las que incide especialmente para su prevención en el contexto universitario cubano, el proyecto Ronda 6 MES – PNUD. En Cuba el crecimiento de esta epidemia es lento; la prevalencia de más positivos al VIH se detecta en personas con edades comprendidas entre los 20 y 24 años, lo que ha convertido a los jóvenes de estas edades en uno de los grupos de alto riesgo (Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas [INFOMED], 2011).

Sin dejar de prestar atención a estos graves problemas, existen otras amenazas para la salud que atañen sobre todo al plano de la relación de pareja y que se han detectado en el ámbito estudiantil universitario (Carvajal y Delvó, 2010; Cedeño, 2010; González I., Echeburúa y De Corral, 2008; Montes de Oca, 2010; Oliva, González L., Yedra, Rivera y León, 2012; Villafaé y Jiménez, 2010). Entre ellas se encuentran las disfunciones sexuales, la violencia en las relaciones de pareja y los trastornos emocionales derivados del vínculo amoroso.

No se puede descuidar tampoco que en los marcos de una relación de pareja estable con un disfrute sexual en todos sus matices humanos se crea un contexto óptimo para el crecimiento personal de sus integrantes, por lo cual la educación de la personalidad en estos jóvenes debe llevar implícito invariablemente la orientación hacia este tipo de vínculo para promover salud sexual y con ello, al mismo tiempo, prevenir enfermedades relativas a la sexualidad, tarea hacia donde básicamente se han orientado las acciones tanto en Cuba como a nivel internacional (González B., 2012; López A. L., et al., 2012; Morales, 2012; Pérez H., Chávez y Triana, 2012; Pérez B. y Pérez I., 2012; Piña, Lozano, Vázquez y Carrillo, 2010). En la labor de prevención se consideran la fidelidad mutua y la estabilidad en las relaciones de pareja como comportamientos preventivos, los que enfocados de esta manera, se convierten solo en una forma de evitar las infecciones de transmisión sexual, no en una forma de disfrutar plenamente la sexualidad.

En nuestro país hay propuestas para la educación sexual que incluyen las relaciones de pareja como un tema importante dentro de los programas elaborados con este fin (Carreño, Hernández y Valdés, 2012; Díaz, 2008; López A. L. et al., 2012); en los mismos los aspectos vinculados a las relaciones de pareja se manejan como un conocimiento importante, que no

*Sistema de intervención para incidir en los componentes dinámicos que orientan a estudiantes universitarios a formar parejas estables*

garantiza cambios comportamentales ni actitudinales. Otras alternativas de intervención trabajan los conflictos típicos en este tipo de relación desde una perspectiva de género (Riquelme, 2012; Rodríguez A., 2012; Salazar, 2012), estos conflictos muchas veces no se corresponden con los de la edad juvenil. Desde la posición que asume la autora, en la educación que promueve salud sexual, se hace necesario incidir sobre la autorregulación del comportamiento para que los jóvenes se orienten a la formación de parejas estables.

Esto presupone que, al trabajar en un sistema de intervención psicológica, se deban tomar en cuenta los componentes dinámicos que participan en la autorregulación del joven. No se puede obviar que son componentes dinámicos motivacionales los que están en la base de la orientación hacia la relación de pareja, determinando la trascendencia que la misma tiene para el individuo. Estos componentes tienen que reestructurarse o activarse en relación con las posibilidades que ofrece el vínculo de pareja estable para el disfrute erótico y espiritual de la sexualidad y para el crecimiento personal.

Tomando en cuenta los referentes antes mencionados, la presente investigación tiene como objetivos los siguientes:

*Objetivo General:*

- Diseñar un sistema de intervención en grupo para incidir en los componentes dinámicos de la autorregulación que orientan a estudiantes universitarios a formar parejas estables.

*Objetivos Específicos:*

- Diagnosticar los componentes dinámicos de la autorregulación del comportamiento sexual en los estudiantes universitarios.
- Elaborar el sistema de intervención en grupo para incidir en los componentes dinámicos de la autorregulación que orientan a estudiantes universitarios a formar parejas estables.
- Evaluar a través del juicio de especialistas la suficiencia del sistema de intervención.
- Implementar el sistema de intervención en grupo para evaluar la eficacia y efectividad del mismo.

Para dar cumplimiento a los objetivos anteriores es necesario responder al siguiente *problema científico:*

¿Será efectivo el sistema de intervención en grupo para incidir en los componentes dinámicos de la autorregulación que orientan a estudiantes universitarios a formar parejas estables?

La respuesta a esta interrogante tiene como *hipótesis de trabajo* la siguiente: Es efectivo el sistema propuesto si:

- Activa necesidades relativas al desarrollo personal y al disfrute erótico espiritual en la relación de pareja.
- Estimula valores de significación social orientados hacia el otro miembro de la pareja.
- Permite la concreción en el proyecto de vida de la motivación hacia una relación de pareja estable.
- Promueve la orientación del comportamiento a la formación de parejas estables con un disfrute de la sexualidad.

Se destaca como contribución teórica de la investigación la concepción de la salud sexual hacia el plano de la relación de pareja estable, pues el vínculo amoroso permite un disfrute no solo erótico sensorial, sino que tiene amplias posibilidades de desarrollo personal y enriquecimiento espiritual a través de la comunicación y el alto grado de intimidad que promete una relación de pareja.

Resulta significativa, además, la concreción de los componentes dinámicos que dan orientación a la regulación del comportamiento hacia la relación de pareja estable y comprometida, partiendo de las diferentes propuestas sobre los elementos que configuran la relación de pareja y que permiten el crecimiento personal.

En el orden metodológico la estrategia de intervención que se diseña y evalúa supera los modelos tradicionales que se centran en la prevención de infecciones de transmisión sexual. Resulta una novedad de la presente investigación el diseño de un sistema de intervención con direcciones interventivas articuladas desde su fundamento teórico empírico, que permite hacer coherentes y sistemáticas las acciones en pos de lograr cambios en los componentes dinámicos de la autorregulación para orientar a los estudiantes universitarios a un disfrute pleno de la sexualidad en una relación de pareja estable y comprometida.

La propuesta interventiva que se diseña y evalúa en la investigación tiene como dirección estos componentes dinámicos en un sistema de trabajo en grupo, partiendo de las posibilidades demostradas de la influencia grupal para lograr cambios en la subjetividad individual a partir del diálogo e interacciones guiadas profesionalmente.

*Sistema de intervención para incidir en los componentes dinámicos que orientan a estudiantes universitarios a formar parejas estables*

La intervención psicológica en grupo, además de su probada eficiencia y eficacia, tiene la ventaja de que la pertenencia a un grupo con fines educativos es una experiencia cotidiana para los sujetos tributarios al sistema, por lo que esta estrategia de trabajo no resulta extraña ni requiere de un largo proceso de interiorización en los jóvenes.

La propuesta instrumental para realizar el diagnóstico y evaluar los cambios resulta novedosa, en tanto las técnicas empleadas se articulan en la exploración del ámbito de la sexualidad, partiendo de la integración de las estructuras que configuran el sistema personalógico y permiten la orientación hacia la relación de pareja estable.

El aporte práctico de la investigación radica en que el sistema de intervención en grupo propuesto constituye una guía metodológica para la promoción de salud sexual en jóvenes, la que a su vez permite la prevención de diversas problemáticas de salud sexual, entre ellas las infecciones de transmisión sexual con alta incidencia en la edad juvenil. El sistema elaborado tiene su fundamento en la ciencia psicológica, pudiendo ser empleado por cualquier profesional de la Psicología que trabaje en la educación de estudiantes universitarios ya sea desde las universidades o desde instituciones del sistema de salud.

El informe investigativo consta de tres capítulos. En el primero se exponen los principales conceptos y elaboraciones personales que sustentan la investigación, siendo estructurado en cuatro epígrafes, que en un orden lógico presentan los ejes conceptuales que sustentan el diseño del sistema de intervención en grupo. Posteriormente, en el capítulo metodológico, se justifica la elección del paradigma investigativo mixto, se describen las etapas de la investigación, los diferentes instrumentos utilizados, la muestra seleccionada, así como el diseño y procedimientos utilizados en cada una de las etapas. En el capítulo tres se describen y explican los resultados de cada una de las etapas, los cuales se acompañan de tablas y gráficos ilustrativos. A continuación se reflejan las conclusiones y recomendaciones y se precisan las referencias bibliográficas. Mientras que en los anexos se incluyen los protocolos de los diferentes instrumentos, las categorías y códigos empleados para el análisis, los resultados del procesamiento estadístico de los datos, así como la descripción integral del sistema de intervención en grupo elaborado.

## **CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **1.1 Promoción de salud y prevención de enfermedades: un necesario complemento**

Los cambios que desde el propio desarrollo de las Ciencias Médicas se han apreciado en la concepción del proceso salud - enfermedad han modificado las políticas globales sobre la salud humana.

El énfasis en la salud más que en el tratamiento de la enfermedad está patente en la carta de Ottawa de 1986 como documento de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012), donde se expone como estrategia dentro del campo de la salud pública la promoción de salud, definida como la actividad que proporciona a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer mayor control sobre la misma. Esta intención se ha reiterado en las Conferencias sobre Promoción de Salud celebradas por la OMS posteriormente, poniéndose de manifiesto la necesidad y la urgencia de la labor de promoción de salud a nivel mundial en Nairobi, capital donde se celebró la séptima y última conferencia en el 2007 (OMS, 2012). La salud se percibe pues, no como el objetivo, sino como la fuente de riqueza de la vida cotidiana que acentúa los recursos sociales y personales, así como las aptitudes físicas y la riqueza espiritual de la persona.

Como está refrendado en el documento antes mencionado, la promoción de salud parte de una política estatal que proporcione recursos para garantizar en la población el bienestar integral propuesto por la OMS. Las acciones de promoción de salud deben tener, por tanto, carácter multisectorial y multidisciplinario, requieren además de un importante compromiso de las autoridades políticas. En este sentido, la Organización Panamericana de la Salud asume la promoción de salud como el resultado de todas las acciones emprendidas por los diferentes sectores sociales para el desarrollo de mejores condiciones de salud personal y colectiva para toda la población en el contexto de su vida cotidiana (OPS, 1992).

La inserción de las Ciencias Sociales en la promoción de salud es de vital importancia, a tal punto de considerarse las epidemias y otras situaciones de salubridad como un nuevo objeto de estudio para estas ciencias, al considerar los determinantes sociales de las enfermedades (Berlinguerl, 2007; Tirado y Cañada, 2011). La participación de la Psicología es trascendente en estas acciones promocionales; en este sentido Morales (1998) destaca que las mismas necesitan apoyarse en conceptos puramente psicológicos tales como

hábitos, actitudes, motivaciones, interacciones personales y familiares y habilidades, entre otros. Este criterio es muy importante, si se considera que para promover estilos de vida y comportamientos saludables se requiere movilizar el mundo interno de los sujetos.

A esta idea se añade que la salud es una experiencia subjetiva (Mechanic, 1962), pues se trata de una vivencia de bienestar que no se define por la ausencia de enfermedad, por lo que pone a la persona en el reto de optimizar y potenciar todos sus recursos personales.

Lo anteriormente expresado lleva a considerar que la promoción de salud supone no solo la instauración y mantenimiento de comportamientos que eviten el riesgo de enfermar, sino que estimulen las capacidades funcionales, físicas, psicológicas y sociales de la persona para llegar a la salud como el más alto nivel de bienestar (Salleras, 1985).

Las acciones de promoción de salud que se realizan en individuos concretos, grupos o comunidades están muy vinculadas a otra acción de salud que es la prevención. Así, en la década del 80 la promoción de salud se entendió y estuvo de hecho dirigida a la prevención de las enfermedades crónicas y degenerativas como prioridad de salud en los países industrializados. Sin embargo, en estos momentos la estrategia de promoción de la salud tiene un marco de referencia más amplio que responde a las características y necesidades de salud en el contexto económico, político y social actual.

La prevención parte de la identificación de las personas en riesgo de padecer determinado problema de salud; quiere esto decir que las acciones se dirigen a aquellas personas que presentan el/los factor/es de riesgo o a aquellos individuos y grupos que no presenten riesgos actuales pero que pueden llegar a ser vulnerables; en tanto todos deben asumir la responsabilidad ante el cuidado y/o mantenimiento de su salud.

Los factores de riesgo comprenden las características (biológicas, económicas, sociales y psicológicas) que hacen a una persona o población tener mayor o menor probabilidad de presentar una enfermedad específica en un momento y lugar determinado de acuerdo a la magnitud con que actúen. Estos posibles factores de riesgo deben verse en la interacción que corresponda en cada individuo y su contexto, pues el proceso de salud está multideterminado; en el caso de los propiamente psicológicos es un reto para la Psicología su especificación, pues aparecen en cada individuo de manera muy particular. La presencia de uno o algunos de ellos hacen a las personas y a grupos poblacionales

“vulnerables”; no obstante, si se controlan y modifican pueden interrumpir el desarrollo de la enfermedad.

En el ámbito de la promoción se fomentan los factores protectores, que al igual que los factores de riesgo abarcan todas las dimensiones que inciden sobre la salud. Los factores protectores impiden la aparición del riesgo o disminuyen su incidencia en un proceso patológico; en términos de vulnerabilidad, son los que hacen a la persona menos vulnerable (Barrón y Sánchez, 2001; García-Aurrecochea, Rodríguez- Kouri y Córdova, 2008; Guarino y Sojo, 2009; Méndez y Barra, 2008; Morales F. M., Cerezo, Fernández y Trianes, 2009; Robles R., Morales M., Jiménez y Morales J., 2009; Roca M.A. y Pérez M., 1999).

De especial interés en tal sentido resultan las investigaciones que se reportan en los últimos años en torno al fenómeno llamado resiliencia; en las mismas se ha podido comprobar que personas sometidas a condiciones precarias de higiene y a la persistente presencia de factores francamente patógenos no enferman, cuando otros en condiciones medianamente similares, lo hacen con rapidez e intensidad (Naranjo, 2010).

La teorización alrededor de estos hallazgos puede hacer pensar en el orden de su explicación en la presencia en estas personas de lo que Mira y López (citado por Rodríguez L., 1999) denominó en su momento “fuerzas curativas presentes en todo individuo”, es decir, recursos que escondidos y desconocidos para la propia persona lo protegen inadvertidamente y que pueden ser activados de llegar a enfermar el sujeto.

También puede ser fuente de explicación para tal regularidad la tesis sostenida por psicólogos humanistas de que en el funcionamiento, tanto biológico como psicológico de las personas, están presentes mecanismos catabólicos favorecedores de la enfermedad y mecanismos anabólicos que facilitan la salud, el predominio de uno u otro en un momento decide el estado de funcionamiento de la persona (Allport, 1986).

Las investigaciones en las disímiles especialidades médicas han identificado como factores de riesgo con alta incidencia no solo en las enfermedades infecto contagiosas, sino también en las crónicas no trasmisibles, a los comportamientos de riesgo o comportamientos insanos (Knapp, 2007). Estos comportamientos actúan como causas suficientes para que muchas enfermedades de origen orgánico se instauren en el individuo (Ovejero, 1987), por lo que las acciones de prevención de enfermedades y la promoción de salud se dirigen

con especial énfasis a la modificación de estilos de vida y al fomento de conductas saludables. No se debe perder de vista además, que la prevención, curación o rehabilitación implican la participación de un individuo actuando, lo que da una dimensión psicológica a la salud (Ribes, citado por Morales F., 1998).

Algunos autores plantean que los términos promoción y prevención hacen referencia a esencias bien distintas, pues la prevención es un término relacionado con la enfermedad y su referente es la patogénesis, mientras que la promoción es un término relacionado con la salud y su referente es la salutogénesis (Noack, 1987); sin embargo, no se puede negar que son dos acciones que están muy vinculadas por el carácter educativo que ambas tienen. En correspondencia con esta idea, la educación para la salud debe desarrollar conductas además de preventivas, realmente saludables (Grau J. y Meléndez, 2005; Macía, Méndez y Olivares, 1991). Esto indica que en la búsqueda de niveles óptimos de salud, que no es más que hacer cada vez mejor y mayor el funcionamiento orgánico y psicosocial del individuo, la orientación debe ser hacia la promoción, sin negar la prevención. A consideración de la autora las distinciones entre “prevenir” y “promover” solo pueden ser válidas en términos profesionales si se define el “cómo” ejercer una y otra en su complementariedad.

En este sentido, al hablar de promoción en términos de una sanidad pública, se presupone la acción psicosocial y educativa que desarrolle una persona motivada y orientada a la optimización de sus funciones y las de su entorno para lograr niveles siempre superiores de bienestar y salud.

Lo propuesto antes expuesto, presupone un activismo y protagonismo del sujeto que genere actitudes en la persona además de preventivas (de cuidado) realmente promotoras de su bienestar y óptimo funcionamiento. En tal sentido, cobra validez la idea de que la adquisición y el cambio real de conducta en los marcos de la educación para la salud debe convertirse en autoeducación, si pretendemos hacer responsables a las personas de su propia salud (Calviño, 2004).

Al respecto, no se puede negar que la información es un elemento clave en la educación para la salud, presente en las estrategias de comunicación y en las diversas acciones individuales, grupales y comunitarias que se realizan con este fin. Sin embargo, el

conocimiento de los síntomas y factores de riesgo de la enfermedad no significa que la persona asuma un rol activo en la prevención de la misma. En los marcos del principio de la unidad de lo cognitivo y afectivo que sostiene la Psicología histórico cultural, tomar conciencia de algo no es solo conocerlo, sino además hacer de ese conocimiento una vivencia que dinamice el comportamiento.

Por otra parte, el diagnóstico previo a las acciones de prevención y promoción debe contemplar el conocimiento real que poseen las personas sobre determinado problema de salud o sobre estilos de vida saludables. La información que deben manejar las personas, sitúa al profesional en el dilema ético sobre el contenido y límites de la misma, siempre pensando en su receptor o receptores, no solo para hacerla comprensible, sino para evitar lo que algunos autores han llamado iatrogenésis social, que conduce a las personas a verse como pacientes o potenciales enfermos (Pérez M., 1999).

Se ha demostrado que la información no resulta suficiente para que los individuos ganen control sobre su conducta. En términos de salud sexual, investigaciones realizadas en América Latina y el Caribe a fines del siglo pasado determinaron que un 90 por ciento o más de las adolescentes conocían al menos un método anticonceptivo, sin embargo, los porcentajes de su uso eran bajos (Halcón, 2000). Recientemente las estadísticas aportadas por otros estudios demuestran que continúa en ascenso el número de madres adolescentes en América Central a pesar de reportarse conocimiento y “uso” de los métodos anticonceptivos (Samandari y Speizer, 2011). Otro tanto sucede con la infección por VIH y otras ITS a nivel internacional, demostrándose en diferentes investigaciones que no existe correspondencia entre el nivel de conocimiento de las manifestaciones clínicas, vías de transmisión de estas infecciones y los comportamientos sexuales (Flores y de Alba, 2006; Gómez y Fariñas, 2006; Planes, Pat, Gómez, Graz y Font, 2012).

En nuestro país, donde existe una estrategia comunicativa acompañada de otras acciones dirigidas por el Centro Nacional de prevención de las ITS/VIH/sida, diversas investigaciones han evidenciado que en la población existe un conocimiento elevado sobre las ITS, sus vías de transmisión y las formas de protección que en una buena medida no conllevan a la eliminación de los comportamientos de riesgo, sobre todo en los jóvenes (Barrios, Peña, Plasencia y López, 2012; Puig, Ruiz y Pérez, 2012 Trinquete, 2005).

La explicación a este fenómeno está sustentada en conceptos como percepción del riesgo (Barzaga, Estrada, de la Paz y Prego, 2010; Bayés, Pastells y Tuldrá, 1996; Espaldé, Planes y Gras, 2005; Lameiras, Rodríguez y Dafonte, 2002; Planes et al., 2006) y optimismo no realista (Pons, Miralles y Gillén, 2010). Dichos conceptos pretenden abarcar no sólo el nivel de conocimientos sobre determinados problemas de salud, sino tomar en cuenta el plano emocional valorativo. No obstante, trabajar la información en un plano emocional valorativo que eleve la percepción de riesgo en una persona, grupo o población se sitúa todavía en el plano meramente preventivo, que tampoco garantiza conductas de prevención, pues como han demostrado las investigaciones al respecto el riesgo percibido no predice tales conductas (Páez et al., 2003).

Por otra parte, evitar el comportamiento de riesgo o asumir un comportamiento preventivo, no siempre es un comportamiento que conlleva a un estado de bienestar integral; por ejemplo, en la prevención de las ITS/VIH/sida se propone como comportamiento preventivo el uso del condón, método que protege de una infección y un embarazo no deseado pero que no garantiza el disfrute pleno de la sexualidad. Al respecto, diversas investigaciones con jóvenes han demostrado que el condón se emplea más en las relaciones ocasionales, lo que da la medida de que la salud sexual se reduce a evitar el contagio (Navarro, Carrasco y Sánchez, 2004; Piña et al., 2010).

Desde la prevención se han desarrollado diversos modelos de intervención, los que persiguen como objetivo que la persona gane en autocontrol sobre el comportamiento de riesgo, siguiendo en su esencia un paradigma conductual, pues este objetivo se planifica de manera sistemática y progresiva; son considerados modelos por etapas, tal es el caso del Modelo de adopción de precauciones de Weinstein y colaboradores y el Modelo transteórico de Prochaska y colaboradores. Estos modelos han sido empleados en individuos que tienen una conducta de riesgo que debe ser abandonada (Grau J. y Meléndez, 2005).

Otro modelo utilizado en la promoción y educación para la salud, es el centrado en el desarrollo de competencias y habilidades, dicho modelo está sustentado en el concepto de autoeficacia de Bandura (citado por Villamarín, 2003). De acuerdo con Bandura, un comportamiento llega a realizarse cuando la persona tiene la creencia de ser capaz de ejecutar con éxito dicho comportamiento (expectativa de eficacia) y además posee la

creencia de que dicho comportamiento producirá determinados consecuencias físicas, sociales y emocionales (expectativa de resultados).

Como propuestas desde la alternativa del desarrollo de competencias y habilidades se encuentran los entrenamientos para el manejo del estrés, para desarrollar la comunicación y otras habilidades que inciden en la aparición de problemas de salud (Godoy, 1999). Sin menoscabar las ventajas de estos modelos, los que sin lugar a dudas dotan a las personas de recursos sobre todo para prevenir enfermedades, se considera que no abarcan la complejidad y multideterminación del comportamiento humano en determinadas esferas de la vida. No basta con divulgar y entrenar determinadas formas de comportamiento si se descuida a la persona que se está expresando conductualmente.

Aún cuando las acciones de educación, promoción y prevención están muy entrelazadas, no se pueden sustentar en un modelo de enfermedad que la tradición médica ha establecido y que incluso resulta en términos preventivos difícil trabajar, pues son múltiples y variados los factores de riesgos establecidos para una determinada enfermedad. Mucho se ha insistido en la ausencia de un modelo de salud, que en los términos de la Psicología y asumiendo los comportamientos como los factores de riesgo que prevalecen en el panorama epidemiológico actual, se traduzca en un funcionamiento personal saludable. La autora considera que la educación para la salud tiene que formar parte de una educación integral y personalizante.

En este sentido, el ámbito familiar y el escolar juegan un papel fundamental para que desde la infancia la persona se conduzca hacia su desarrollo personal, lo que sin lugar a dudas, conlleva a conductas saludables y responsables con el propio bienestar.

La política del estado cubano favorece y propicia la educación para la salud en el ámbito escolar, donde se insertan diferentes proyectos y programas del Ministerio de Educación y del Ministerio de Educación Superior (Cuba. Ministerio de Educación [MINED], 2012). En el ámbito de la educación sexual las directrices están diseñadas desde el Centro Nacional de Educación Sexual (CENESEX), sin menoscabar la acción del Centro Nacional de Educación para la Salud y los Centros Provinciales con igual nombre desde donde se concretan las múltiples acciones con este fin.

En los últimos años, las pandemias desatadas en el mundo como es la provocada por el Virus de Inmunodeficiencia Humana, así como otras situaciones relativas a la salud sexual (especialmente los embarazos no deseados con la práctica del aborto en la adolescencia), han conducido a que los programas dentro de las instituciones escolares aborden la educación sexual solo tomando en cuenta los aspectos biológicos que explican la reproducción y la transmisión y contagio con las enfermedades de transmisión sexual. De esta forma, la educación sexual ha sido responsabilidad de determinadas áreas del conocimiento, especialmente de la Biología, quedando desprovista la sexualidad de un enfoque humanista (Brizola y Locks, 2012; Tovar, 2000).

En Cuba, donde también están presentes estos problemas de salud, la educación sexual en el ámbito escolar igualmente ha priorizado la prevención de las ITS y los embarazos en la adolescencia. De esta manera, los jóvenes cubanos poseen mayor información sobre ITS en términos médicos, el embarazo, el disfrute de la relación sexual que sobre relaciones de pareja, lo que evidencia lo mucho que resta por hacer en términos de educación sexual (Trinquete, 2005). Afortunadamente el contenido de la educación sexual desde la propia acción del CENESEX se está ampliando a otras dimensiones que responden a un disfrute saludable de la sexualidad, lo que se evidenció en el VI Congreso Cubano de Educación, Orientación y Terapia Sexual (Carreño, Hernández y Valdés, 2012; Pimentel, 2012; Roca A. A. et al, 2012; Rodríguez A., 2012).

La educación para la salud y en especial la educación sexual, no pueden verse como un agredado a la educación de niños y jóvenes, son parte del proceso integral de formación de la personalidad de los educandos, así como tampoco pueden sostenerse en una mera información que aunque sensibilice, no conduzca a conductas saludables. Cualquier acción de promoción, prevención y educación para la salud no puede perder de vista a los sujetos de esa acción.

En resumen, el establecimiento de un modelo de promoción de salud sexual se sustenta en los soportes conceptuales siguientes:

- La promoción de salud y la prevención de enfermedades son actividades que se complementan necesariamente en su naturaleza educativa, siendo la promoción de un

alcance mayor en tanto se dirige al desarrollo de niveles óptimos de salud; es más integral y sistémica e incluye y presupone en su resultado la prevención de la enfermedad.

- La labor de promoción de salud por su naturaleza y complejidad no puede reducirse a la transmisión de información, sino que debe activar todos los componentes psicológicos del individuo que le permitan de forma autorregulada orientarse en alcanzar niveles de bienestar y salud cada vez mayores.

Por tal razón, los proyectos y programas de promoción deben apartarse de un modelo tradicional de enfermedad y guiarse por un modelo de salud, en particular en la esfera de la salud sexual.

## **1.2 Sexualidad Saludable: una expresión de desarrollo personal**

Desde que en el año 1948 la OMS ofreció un novedoso concepto de salud para la época, muchas otras definiciones se han planteado intentando precisar el término. Al respecto, se considera que para lograr un mejor acercamiento al concepto de salud en toda su complejidad, tal como plantean San Martín y Pastor (citados por Knapp, 2007) se deben destacar tres características esenciales:

1. La salud es una entidad esencialmente variable por lo que no se le debe considerar como algo absoluto, completo o permanente.
2. No puede establecerse un límite definido y drástico entre la salud y la enfermedad; en tanto existen diversos niveles y grados de salud sobre los cuales tampoco pueden establecerse criterios fijos; por lo que la salud es considerada por estos autores como un proceso.
3. El concepto de salud implica la consideración de tres componentes fundamentales:
  - El subjetivo, referido a la creencia y percepción de bienestar.
  - El objetivo o funcional a nivel fisiológico.
  - El adaptativo, referido a la eficiencia conductual del individuo.

En la conjugación más estrecha de estos tres componentes se da la integración de los elementos biológicos, psicológicos y sociales que distinguen la naturaleza del ser humano.

Esta postura en relación con la salud, compartida por la autora de la presente investigación, trasciende al ámbito de la sexualidad, en la que resulta bien complejo definir lo saludable por el carácter histórico, sociocultural de la sexualidad humana, sin ignorar los

componentes biológicos y psicológicos que hacen que la misma se exprese de manera peculiar en cada individuo.

Los determinantes biológicos, psicológicos y socioculturales de la sexualidad se revelan en las funciones que la misma cumple y que varían en su importancia durante el transcurso de la historia vital del sujeto, aunque nunca podrán ser vistas por separado dada la configuración holística de la sexualidad humana.

Una de estas funciones es la de contribuir a conformar *la identidad personal* a partir de la certeza o ambigüedad de pertenecer a uno de los dos géneros que son construcciones sociales derivadas del sexo anatómico.

Por otro lado, la *función reproductiva*, ha sido vista de manera tradicional como el fin principal de la sexualidad, pues la supervivencia de la especie se debe a esta función; la misma va a revelarse en etapas de madurez biológica y psicológica del individuo en una perspectiva de prolongarse y trascenderse en sus descendientes.

*La función erótico – placentera* engloba la capacidad para responder a un estímulo erótico y obtener placer de las actividades y prácticas sexuales, placer que no se reduce únicamente a los órganos genitales, abarca también todas las zonas erógenas del cuerpo, así como los pensamientos, deseos y fantasías relacionados con el sexo (Álvarez-Gayou, 2006; Master y Johnson, 1967). El placer sexual tampoco puede reducirse a lo sensorial, pues la sexualidad trasciende a un plano de relación mediada además por vínculos emocionales y sentimentales en el que se satisfacen diversas necesidades y motivaciones en una espiral o pirámide de gratificaciones que van desde lo corporal hasta aquellas que están relacionadas con la autorrealización, lo cual se aproxima a otra importante función: la comunicativa.

La *función comunicativa* está muy relacionada con la función erótico placentera, incluso se inserta a esta última y determina la propia calidad y contenido del placer y disfrute en el intercambio erótico, de tal modo, que se puede plantear que el placer erótico es un acto compartido en el que se dan insospechadas e imperceptibles planos intersubjetivos (Cedeño, 2010; Montes-Berges, 2009; Quintana y Rodríguez, 2010). Por estas razones, no se pueden separar estas funciones de la sexualidad en la comprensión de lo disfuncional o

patológico, como no se pueden separar en la explicación de lo saludable en la sexualidad humana.

En correspondencia con los postulados actuales sobre la salud y tomando en cuenta la multideterminación de la sexualidad y las funciones que la misma tiene en la vida de las personas, la Organización Mundial de Salud, la Organización Panamericana de Salud y la Asociación Mundial para la Salud Sexual (OMS, OPS y WAS, 2002) consideran a la salud sexual como la experiencia del proceso permanente de consecución de bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad. La salud sexual se observa en las expresiones libres y responsables de las capacidades sexuales que propician un bienestar armonioso, enriqueciendo de esta manera la vida individual y social de las personas. Para que la salud sexual se logre es necesario:

- Un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y las relaciones sexuales.
- Que los derechos sexuales de todas las personas sean respetados, protegidos y ejercidos a plenitud personal.

Asumir la noción de que salud no es la ausencia de enfermedad, implica distinguir que la salud sexual no es solamente la ausencia de enfermedad, disfunción o incapacidad. No obstante, hay diversos problemas relativos a la salud sexual con implicaciones para la salud física, mental e incluso para la propia vida de las personas, que se reconocen como síndromes clínicos (OMS, OPS y WAS, 2002).

Muchas de estas expresiones patológicas no tienen una estadística segura, pues buena parte de las personas que las padecen no acuden a los servicios de salud por diferentes razones. En otros casos, las cifras de personas afectadas son alarmantes, a tal punto de convertirse el problema de salud en pandemia como lo es el caso de la infección por VIH, la que anualmente reporta nuevos casos de portadores del virus y de enfermos de sida. Precisamente, los jóvenes son una de las poblaciones más afectadas a nivel mundial por el VIH; en el año 2009 representaron alrededor del 40% de todas las nuevas infecciones por el VIH en los adultos (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2009).

En Cuba, la prevalencia de positivos al VIH se detecta entre las edades de 20 a 24 años, lo que ha convertido a estos jóvenes en uno de los grupos de alto riesgo (INFOMED, 2011). Esta situación epidemiológica, tanto en Cuba como a nivel mundial, se corresponde con la

precocidad en el inicio de las prácticas sexuales (Chagas de Almeida y da Aquino, 2009; Erulkar & Ferede, 2009; Kanako, Stupp & Mc Donald, 2011; Safora, 2006). Como comportamiento preventivo se sugiere fundamentalmente el uso del condón. Si bien el uso del condón, al igual que la abstinencia o la práctica de la masturbación, reducen el riesgo de infecciones de transmisión sexual y de embarazos no deseados, no eliminan todos los riesgos para la salud sexual; de esta manera no pueden considerarse absolutamente comportamientos saludables.

Las disfunciones sexuales, las parafilias, las hiperfilias y hasta las ITS son facetas extremas de amenazas a la salud sexual, pero existen también otras amenazas más sutiles para la salud sexual como la violencia en las relaciones de pareja y los trastornos emocionales derivados del vínculo amoroso, constatadas incluso en la población universitaria (Carvajal, Delvó, 2010; Villafaé, Jiménez, 2010). La autora asume el criterio de que es saludable todo lo que favorezca el desarrollo pleno de las potencialidades del ser humano.

Para poder abarcar el concepto de salud sexual se debe considerar que la sexualidad en cualquiera de sus expresiones y funciones es una dimensión del funcionamiento personal, idea que está presente en la obra de Masters, Johnson y Kolodny (1988), quienes plantearon que la sexualidad es una dimensión de la personalidad y no exclusivamente una aptitud del individuo para generar una respuesta erótica.

Las expresiones de la sexualidad están personalizadas, el comportamiento sexual responde a la dinámica subjetiva del individuo y no sólo a las sensaciones placenteras que puede provocar el contacto físico. Es por ello que el desarrollo personal alcanzado por el individuo va a determinar las expresiones de su sexualidad; cada persona se expresa en su comportamiento sexual tal y como es, asume la experiencia sexual con su sistema de necesidades, con los valores que la orientan en la vida, en fin, con todo lo que constituye su mundo interior. La expresión del afecto en el plano sexual es consecuente con la afectividad en la que se ha educado el individuo durante su vida, sobretodo en el ámbito familiar.

Los comportamientos sexuales de las personas tienen mucho que ver con la obtención del placer erótico como una vía legítima de goce, de expansión y disfrute físico y espiritual, tanto para hombres como para mujeres (Castellanos y González, 2004; Kovalskys, 2005;

Matud y Aguilera, 2009; Tera, 2009). Los estímulos o situaciones que pueden hacer sentir placer son diferentes para cada persona y por tanto, también serán personales las conductas sexuales para su obtención.

Asumir la idea de la personalización de la sexualidad implica admitir una gran variabilidad de comportamientos sexuales, pero esto no quiere decir que todos sean saludables. La salud sexual es la expresión libre y responsable de la sexualidad que conlleva a la plenitud y por ende también al crecimiento personal, al enriquecimiento espiritual. Ninguna práctica o comportamiento sexual que niegue o reduzca esa posibilidad puede ser saludable.

Desde tiempos inmemoriales el ejercicio más pleno de la sexualidad se realiza a través de la relación de pareja. La relación con el otro (ya sea del otro sexo o del mismo) es un complejo intercambio sobre el cual se estructuran y articulan las funciones reproductiva, erótica - placentera, la identificación personal a través del género y la comunicativa. Por otro lado, la trascendencia de la sexualidad al plano de la relación enfatiza la idea de que cualquier expresión de la misma está mediada por los valores y la ética que sostienen la humanización de los comportamientos de las personas.

Los resultados obtenidos en investigaciones realizadas en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas revelan la edad temprana en que comienzan los estudiantes universitarios de la región central a tener prácticas sexuales y la inestabilidad del comportamiento sexual presente en una buena parte de la población estudiantil; esta inestabilidad se expresa en el cambio frecuente de pareja, la existencia de relaciones paralelas y la frecuente infidelidad a la pareja (Camacho y Serica, 2007; Cedeño, 2010; Montes de Oca, 2010; Serica, 2009, 2009).

Estos comportamientos inestables se tornan riesgosos para otras situaciones muy vinculadas a la salud sexual como son las secuelas psicológicas que dejan las relaciones disfuncionales y que se generalizan a otras áreas del funcionamiento personal, las propias disfunciones sexuales y hasta el divorcio o ruptura de la pareja, entre otras. En el cambio frecuente de pareja se están rompiendo hábitos y costumbres sexuales que de hecho interfieren en el pleno disfrute de la sexualidad (Masters y Johnson, 1988; Pérez E. I. y Estrada, 2006).

Si se sitúa al placer sexual como un componente de la salud y el bienestar total como lo propone la Asociación Mundial para la Salud Sexual (WAS, 2008), la relación de pareja es el contexto óptimo, pues una relación de pareja no solo permite el disfrute sensorial que producen los órganos sexuales y zonas erógenas; sino que constituye fuente ante todo del crecimiento personal de sus integrantes cuando la relación se estructura y se mantiene en un auténtico intercambio interpersonal. Se crea entonces, lo que puede ser entendido como una “relación de ayuda para el desarrollo” (Rogers, 1987), en la que las personas implicadas se sienten aceptadas incondicionalmente, comprendidas de forma empática, siendo capaces entonces de advertir sus insuficiencias y buscar autotrascenderse.

En estas condiciones ocurre en el interior de la relación aprendizajes mutuos que favorecen de forma “vicariante” nuevas pautas de comportamiento que significan expectativas de suficiencia que hacen sentir a la persona más capaz y más realizada, o sea, se crea una relación vicariante de “determinismo recíproco” (Bandura, citado por Villamarín, 2003).

Partiendo de las ideas anteriormente expuestas y desde los postulados del enfoque histórico – cultural, es que se concibe en la presente investigación a la relación de pareja como una “situación social de desarrollo” (Vigostky, 1987), en la que se crea un espacio intersubjetivo de construcción de la personalidad. En otras palabras, la relación de pareja puede llegar a ser la relación de mayor intimidad psicológica que tenga la persona, lo que propicia además un mayor disfrute de la sexualidad.

Estas razones permiten que la autora incluya en las nociones de salud sexual el disfrute pleno (tanto físico como espiritual) unido al crecimiento personal en el marco de una relación de pareja.

### **1.3 La relación de pareja: un particular contexto interpersonal**

La relación con el otro (ya sea del otro género o del mismo) es la base sobre la cual se articulan las diferentes funciones de la sexualidad. Esta relación interpersonal que se estructura en el marco de la sexualidad se conoce como relación de pareja. La sexualidad se expresa en su forma más plena en la relación de pareja, como afirma Frankl “la sexualidad humana es más que la mera sexualidad, y lo es en la medida en que viene a ser la expresión de una relación amorosa” (1983, p.27).

Varios autores han señalado la complejidad de esta relación interpersonal, que implica la trascendencia de la sexualidad hacia una dimensión interaccional a través de la comunicación física y espiritual (Arés, 2002; Castellanos y González, 2003).

Las formas de establecer la relación de pareja han evolucionado en función de los cambios económicos, sociales y políticos sucedidos en diferentes épocas; hay que considerar además que este tipo de vínculo está mediatizado por los aspectos culturales que los grupos y sociedades imponen.

La pareja contemporánea es sumamente distinta a la de otros tiempos; tiene esto mucho que ver no solo con la reivindicación del placer sexual que ha abierto las puertas a la búsqueda de diferentes maneras de lograrlo, sino también con la defensa de intereses personales para la realización individual, aspecto que puede verse anulado en algunos modelos de relación.

La pareja de hoy, de acuerdo con diferentes autores (Arés, 2002; Fernández, 2002; Masters y Johnson, 1988; Piedra, 2007; Rogers, 1986; Torres, 2006), se encuentra en continua evolución, existiendo una gran versatilidad en la unión o conformación del vínculo amoroso. Esta situación, a juicio de la autora, no puede valorarse negativamente, sino como resultado de los cambios anteriormente expuestos y que inciden sobre la relación de pareja.

En el análisis de las relaciones de pareja en la actualidad se deben contemplar las altas cifras de divorcio a nivel mundial. Nuestro país no está exento de este fenómeno, Cuba tiene en cuanto a índices de divorcialidad uno de los más altos de América Latina (Ferrer, González y Vasallo, 2010). Este índice según el Anuario Demográfico de la Oficina Nacional de Estadísticas ([ONE], 2010) se comporta con cierta estabilidad en la última década; en contraposición con esta situación se aprecia que las tasas de nupcialidad son mayores que las de divorcialidad, sin menospreciar aquellos vínculos que se mantienen con una convivencia parcial o total sin llegar al matrimonio.

Cuando se habla a favor o en detrimento de la relación de pareja no se está haciendo referencia a un encuentro casual que permita satisfacer los deseos sexuales, sino a una relación estructurada sobre la base de un compromiso íntimo personal que determina estabilidad en este tipo de vínculo.

La relación de pareja estable está sujeta a las condiciones económicas de un país y época, pues la estabilidad requiere de tiempo y espacio para estar juntos, lo que ha hecho poner en práctica nuevos modos de vivir la relación más o menos favorables a la perdurabilidad de la misma.

La necesidad de una relación de pareja estable viene dada por las propias condiciones que mediatizan el vínculo. Un elemento que distingue a las relaciones de pareja de otras relaciones interpersonales es la pasión, concebida como el deseo de goce que pone el matiz erótico a la relación (Sternberg, 1989). En ocasiones se confunde la pasión con la atracción física, la que sin lugar a dudas está presente en la pasión, orientando de manera consciente e inconsciente la elección de la pareja como lo demuestran los resultados de diversas investigaciones realizadas al respecto (Peláez del Hierro, Gil y Sánchez, 2002).

La atracción física es variable en función de los patrones culturales de belleza; como ejemplo de ello basta revisar los aspectos del cuerpo humano que a diferentes grupos les atraen (Enciclopedia de la Sexualidad, 2000) para apreciar la gran diversidad que se da en tal sentido. No se puede ignorar la apreciación personal sobre la belleza, lo que hace aún más amplio y diverso el atractivo físico.

Pero hay otros tipos de atracción que imponen también erotismo a la relación de pareja y que pueden variar en relación con lo cultural y personal (Campos y Martín, 2004). Así, García Vega (1999) habla del interés, del afecto como elementos que configuran una relación de pareja; ideas muy similares se aprecian en Álvarez - Gayou (2006), quien plantea que para mantener una buena relación de pareja hacen falta atracción física, atracción intelectual, atracción afectiva, entre otros elementos. Estos aspectos amplían el sentido de disfrute en una relación a planos intrapsicológicos e interpersonales influyendo en el mantenimiento y estabilidad de la relación.

Pareciera ser que los elementos que distinguen a la persona amada y deseada del resto determinan la satisfacción sexual, valorada esta como el grado de bienestar y plenitud experimentados por una persona, independientemente del género a que pertenece, en relación con su actividad sexual (Carrobbles, Gómez- Guarix y Almendros, 2011).

De mucho interés resulta un estudio realizado por Álvarez-Gayou, Honold y Millán en el año 2005; dicho estudio hizo evidente que el amor y la comunicación son igualmente relevantes

para ambos géneros por encima de los aspectos físicos y de la propia satisfacción sexual. Y es que realmente, una relación de pareja tiene otras implicaciones más allá de la satisfacción sexual, implicaciones que llegan incluso a mediatizar el goce corporal y genital propiamente. Basta mencionar las diferencias con que vivencia el deseo, la excitación y el orgasmo una persona con la misma pareja en distintos momentos (Master y Johnson, 1967).

La relación de pareja como toda relación interpersonal implica un espacio de crecimiento personal, donde se hace especialmente válida la tesis de Vigostky (1987) de que lo intrasubjetivo es primero intersubjetivo. Es por esta razón que para conocer el complejo entramado interactivo que se teje en una pareja, la misma debe enfocarse desde una perspectiva y relación horizontal en el que ambos miembros de la diada participan y aportan al espacio intrasubjetivo de su interlocutor, con lo cual se va gestando un verdadero espacio interpersonal.

Esta condición no niega la rica expresión de la individualidad, sino que por el contrario la persona se valida y reafirma en la misma medida que se advierte apreciada y valorada en los marcos de la relación, tal como plantea Fromm (1992) cuando refiere que en la relación de pareja dos seres se convierten en uno sin dejar de ser dos.

A los elementos anteriormente formulados se añade que desde el propio inicio de la relación debe estar presente además, el sentido de compromiso y responsabilidad hacia el otro, sin lo cual se hace imposible un entendimiento o acuerdo para el disfrute en la pareja (Álvarez -Gayou, 2006; Carter y Sokol, 2000; Sternberg, 1989; Torres 2006).

En este sentido, resultan interesantes los resultados de Klohnen (2002) en una investigación realizada con 751 jóvenes estadounidenses, quienes eligieron la seguridad que pueden tener con una pareja como un elemento muy importante en la relación, lo que reafirma que el compromiso y la responsabilidad que cada miembro perciba que tiene el otro para consigo hace también necesaria la relación.

Por su parte, otro grupo de investigadores explican este fenómeno a través de la teoría del apego, valorando el amor como la expresión del vínculo de apego en las relaciones afectivas entre adultos (Garrido et al., 2009; Gómez I., Ortiz, 2011). En sus resultados investigativos demuestran que las personas que experimentan mayor seguridad emocional

en sus relaciones de pareja tienen menor propensión a mantener otras relaciones al margen de su pareja, están más satisfechas sexualmente y más dispuestas a brindar ayuda al otro (Gómez I., Ortiz, 2012).

Es importante considerar que cada persona elige de acuerdo a como es y en función de cómo percibe a la otra persona. Esta elección siempre estará mediatizada por la construcción subjetiva que realiza el individuo de la otra persona y la que esta tiene a su vez del primero (Rogers, 1978). Así, un vínculo se puede presentar efímero desde el primer momento o puede prometer una larga relación.

La comunicación interpersonal, verbal y extraverbal, en su doble carácter funcional y estructurante constituye el recurso mediatizador por excelencia de la interacción que se establece entre los sujetos en una relación amorosa y por ende, abre las posibilidades al crecimiento personal; es por ello que “la habilidad de comunicarse abiertamente, es el sello distintivo de las parejas exitosas que se aman” (Pérez G.I. y Estrada, 2006, p. 144).

La comunicación trasciende también al disfrute erótico, y sólo al trascenderlo, es que se logra el mantenimiento de la relación por largo tiempo con un disfrute pleno de la sexualidad. Ya desde 1967 Masters y Johnson en su libro “La Respuesta Sexual Humana” plantearon que un intercambio efectivo de información de índole sexual puede contribuir a la calidad de las relaciones sexuales, pero al reducir la comunicación solo a este aspecto la relación se debilita. Otros autores refrendan la misma idea e introducen términos como comunicación sexual y asertividad sexual (Guibert, 2006; Honold, 2006; Nina, 2008; Robles S. et al., 2006; Sierra et al., 2011; Suárez, 2000).

Aún cuando la comunicación en el plano erótico es importante, la comunicación cotidiana en todos los ámbitos mediatiza el disfrute pleno de la relación, como han demostrado varias investigaciones (Montes-Berges, 2009; Sánchez y Díaz, 2003; Valdés et al., 2007).

Resulta interesante la propuesta de Rogers (2004), quien planteó que para comunicarse de modo funcional era necesario incorporar a nuestros recursos personológicos determinadas capacidades comunicativas como la mutua autenticidad o congruencia, la expresividad afectiva, la comprensión empática y la tolerancia. La comprensión empática ha sido considerada una variable importante en el estudio de la intersubjetividad y de la calidad de

una relación de pareja, que correlaciona en alto grado con el uso de estilos de negociación favorables a la solución de conflictos en la pareja (Aguilera, 2009).

Esta apertura mutua de lo individual al vínculo posibilita que surja y se desarrolle la intimidad psicológica, condición imprescindible de la realización personal, el desarrollo de afectos profundos y de un vínculo duradero en toda relación diádica.

La relación de pareja está calificada como la más íntimas de las relaciones humanas, de elevada selectividad e implicación personalógica (Arés, 2002; Fernández, 2002). La intimidad en la relación de pareja no viene dada solamente por el contacto físico que esta relación tiene. Al respecto, resulta oportuno precisar que varios autores como Fromm (1991), Morris, Naifeh y White (citados en Fernández, 2002) establecen una distinción entre intimidad psicológica e intimidad corporal, entendiendo esta última en el sentido del contacto físico - corporal y sexual. Estos autores coinciden en señalar que ambas formas de intimidad están muy interrelacionadas. Así, para Fromm, la intimidad corporal puede precederle e incluso ir consolidando a la psicológica o reemplazarla cuando esta falte. Por su parte, para Morris, la intensificación del contacto corporal favorece el acercamiento psicológico; mientras que según Naifeh y White, cuando ambas logran enriquecerse mutuamente el resultado es una clase de relación total conocida como amor.

Los resultados de las investigaciones realizadas en el contexto universitario con parejas estables (Quintana, Sariol y Rojas, 2012; Rodríguez Y., 2011) que tomaron como referencia los indicadores de intimidad establecidos por Shaefer y Olson (1981), avalan las ideas anteriores. La intimidad sexual presente en la mayoría de las parejas estudiadas no se correspondía con la intimidad en otros ámbitos, ni con la satisfacción hacia la relación que manifestaron algunos de los integrantes de estas parejas. Como señala Sternberg (citado en Yela, 1996) la intimidad, como otra de las condiciones que estructuran una relación de pareja, no se reduce a descubrirse y sentirse aceptado corporalmente.

Aunque suele verse una contradicción entre la intimidad y la autonomía personal, no debe ser entendida de ese modo si se valora la intimidad como el descubrimiento de las excelencias personales a partir de la validación y revalidación de cada miembro de la diada en el marco de la relación (Sullivan, 1968). De este modo, la intimidad psicológica se convierte en una condición que permite la durabilidad auténtica de la pareja (Arés, 2002;

Fernández, 2002; Torres 2006). Según criterio de la autora a esta condición hay que añadir, de acuerdo a las valoraciones hechas por otros investigadores (Álvarez –Gayou, 2006; Gutiérrez, 2003), el disfrute más pleno de la sexualidad que no favorezca la monotonía y la pérdida del interés sexual, condiciones que ponen en riesgo la estabilidad y la fidelidad a la pareja.

La intimidad, vista de tal modo, exige madurez psicológica, suficiente autoconocimiento y una autoestima favorable. Ello quiere decir que la persona tiene que prepararse y educarse para el logro de esta condición. La autora considera que no debe verse el desarrollo personal paralelo al desarrollo de la relación, ambas entidades (individuo - diada) están en una interacción muy dialéctica.

La pareja va evolucionando en consonancia con los propios cambios que se dan en sus miembros y en la relación misma. Varios autores han establecido etapas por las que transita una relación de pareja (Álvarez-Gayou, 2006; García, 1999; Rodríguez A. y Barragán, 1989; Yela, 1997). A partir de la teoría formulada por Sternberg, se señala la existencia de tres fases fundamentales en la evolución del amor: enamoramiento, amor pasional y amor compañero.

Por su parte, la investigadora cubana Fernández Rius (2002) plantea una serie de etapas a partir del momento inicial en que comienza a configurarse la unión: el encuentro - atracción, la selección del otro, el enamoramiento y luego el amor.

La elección de la pareja es bien compleja; diversas son las maneras en las que se inicia una relación, pues no siempre se da el flechazo inicial o amor a primera vista. Muchas parejas han tenido un período previo de amistad; una u otra manera de iniciar la relación no garantiza por si sola la calidad del vínculo, tal como lo demuestran investigaciones realizadas (Quintana et al., 2012).

La evolución de cada relación dependerá de un numeroso conjunto de variables histórico-culturales, sociológicas, demográficas, interpersonales y psicológicas que hacen que cada pareja sea única e irreplicable, por lo que el camino que recorran puede variar de una a otra. Una relación de pareja nunca será la misma en sus distintos momentos, como tampoco lo son las personas que la integran, el éxito de la relación está en que estos cambios garanticen el desarrollo de sus miembros y el disfrute siempre actualizado de

dicha relación como proponen estudiosos del tema (Álvarez-Gayou, 2006; Rodríguez M. y Mogyoros, 1991).

De esta manera, el establecimiento de una relación de pareja y su desarrollo o disolución está mediatizado por los recursos psicológicos con que cuentan las subjetividades en interacción y la orientación que tengan hacia el mismo.

El desarrollo personal es un proceso permanente, aunque en términos de formación y desarrollo de la personalidad se marcan en la Psicología momentos básicos como la adolescencia y la juventud. En estas etapas el individuo construye proyectos e ideales también en términos de la relación de pareja, a lo que se une la búsqueda y establecimiento de este tipo de relación (Oliva A., 2002). El desarrollo psicológico de adolescentes y jóvenes requiere de relaciones de pareja estables con un disfrute pleno de la sexualidad, por lo que la educación de la personalidad lleva implícita invariablemente la orientación hacia este tipo de vínculo.

Las ideas anteriormente expresadas apuntan a reconocer que en la relación amorosa la persona se revela funcionalmente al tiempo que tiene la posibilidad de crecer y desarrollarse como persona, por lo que resulta la relación de pareja un particular contexto interpersonal y una real situación social de desarrollo.

#### **1.4 Los componentes dinámicos de la autorregulación del comportamiento**

Desde el psicoanálisis se reconoce que las expresiones de la sexualidad están personalizadas; esto se explica al considerar a la personalidad como la organización estable y sistémica de los contenidos y funciones psicológicas que caracterizan la expresión integral del sujeto, en sus funciones reguladora y autorreguladora del comportamiento (Fernández, 2005; González F., 1989).

La autorregulación del comportamiento en cualquier ámbito de la vida implica que la persona tenga dominio de su propia conducta y capacidad de influir sobre su actuación, es necesario tomar en cuenta en este proceso la internalización que hace cada individuo de los eventos y experiencias de su vida.

En la ciencia psicológica se reconocen diferentes niveles de regulación (Abuljanova, Kabrin y Obuchowsky citados por González F. y Mitjás, 1989), esta diferenciación se hace en relación con el grado de mediatización y subordinación al control consciente de la

dirección del comportamiento. En otras palabras, se identifica como un nivel superior de regulación aquel que está ligado y guiado por el desarrollo de la autoconciencia.

Esta posición desde el enfoque histórico - cultural no niega ni enfrenta otras más tradicionales, en tanto, bajo las nociones de “insight”, de fuentes psicodinámicas, de la noción de “sí mismo” manejada por los humanistas o de la conocida idea de “reconfiguración de la gestalt en el aquí y el ahora”, encontramos siempre la intencionalidad psicológica de abrir al sujeto a nuevos ángulos de la conciencia, a la autorreflexión y al autoconocimiento.

La autoconciencia como todo elemento personalógico lleva implícito la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. En la literatura psicológica con un enfoque histórico cultural se reconoce como expresión de esa unidad una estructura definida como autoconocimiento (Chesnakova, Shorojova, Stolin citados por Rodríguez L., 1999), pero también desde otros enfoques los conceptos de autoimagen de Horney, el autoconcepto, el sentido de identidad de Erikson y la percepción de sí mismo de Adler (citados por Marcos, 2005) se asemejan funcionalmente al manejado en la Psicología Histórico -Cultural. Estas denominaciones han trascendido al panorama científico actual donde aparecen en diferentes investigaciones estos conceptos como núcleos teóricos (Esnaola, Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008; López M.D., Fernández A., Fernández C. y Polo, 2011; Páramo, 2008; Rodríguez A., Goñi y de Azúa, 2004; Uribe y Barreto, 2009).

Más allá de la existencia de formas semejantes de conceptualizar esta estructura que deviene de los procesos autorreflexivos del sujeto, lo importante es que ella invariablemente despierta una actitud valorativa y estimativa de sí mismo que termina configurando, hacia el interior de la persona y con diferentes grados de estabilidad, lo que se reconoce como autovaloración, autoestima o apreciación de sí mismo, y que no es más que la dimensión valorativa de la autoconciencia con su fuerza movilizadora y dinámica en la regulación del comportamiento (Domínguez, 2005 c; Oliva A., 2002). Esto reviste una importancia tremenda para cualquier forma de intervención psicológica, en tanto la autoconciencia se forma, configura y expresa a través de los demás contenidos y elementos de la personalidad y por ello en su desarrollo el sujeto puede operar intencionalmente con esos elementos.

No se puede esperar ningún cambio en la regulación de comportamiento que no pase por el prisma de la autoconciencia. Esta condición permite que varios autores consideren a la autoconciencia como una formación motivacional, lo cual la convierte así en un móvil del comportamiento ligado a otros componentes dinámicos del mismo (Fernández, 2005; Herrera J.I., 2008).

Al abordar el tema de la conducta sexual es necesario comprender que tanto lo autoconsciente como lo autovalorativo, no constituyen figuras psicológicas que se erigen por encima de otros contenidos dinámicos y motivacionales, sino que por el contrario, ellos se insertan a los mismos imprimiéndole fuerza dinámica a los propios procesos autorreflexivos y autorreguladores. Se trata especialmente de las necesidades y la fuerza que estas le imprimen a la conducta cuando aparecen bajo el prisma de la autoconciencia del sujeto.

La comprensión del comportamiento humano en cualquier ámbito de la vida pasa por la comprensión de las necesidades y motivos que están en la base de la regulación del comportamiento; incluso para algunos autores las necesidades y motivos caracterizan también al individuo, orientándolo en una dirección estable, en forma de relación con objetos y otras personas (Allport, 1978; González F., 1989).

Las necesidades se han definido bajo diferentes tendencias psicológicas. Hull y Tolman (citados por Quintana, 2000) explican la necesidad como una carencia experimentada por la persona. Para Bozhovich la necesidad es una vivencia positiva experimentada con anterioridad (Bozhovich, Blagonadiezina, 1972). Por su parte, para Allport, Maslow, Rogers (citados por González F., Valdés, 1995) resulta ser una tendencia; mientras que Nuttin (citado por Quintana, 2000) la considera como una relación con el mundo externo o necesidad de funcionamiento.

Una de las teorías más elaboradas en torno a las necesidades es la de Maslow (1991), para quien el estudio de la motivación tiene que ser en parte, el estudio de los últimos objetivos, deseos o necesidades humanas. Esta idea coincide con la expresada por Leontiev (1982) quien, desde el enfoque histórico cultural, plantea que el problema de la motivación es el problema de las necesidades que están en su base.

Maslow delimitó todo un conjunto de necesidades propias del hombre, las cuales a su modo de ver tenían un orden jerárquico partiendo de las necesidades fisiológicas, las básicas, hasta llegar a las superiores: necesidades de seguridad, pertenencia, amor, estima y autorrealización.

Estas conceptualizaciones llevan a comprender que no se pueden considerar los motivos que orientan a la estabilidad en la relación de pareja, si no se tienen en cuenta las necesidades que puedan anticiparse como gratificadas en el marco de la relación; necesidades que ligadas al disfrute sexual, puedan ir en su contenido más allá de lo erótico. Dentro de ellas se destacan las necesidades comunicativas, de afecto, de reconocimiento; en fin, aquellas necesidades espirituales que en la relación de pareja encuentran condiciones idóneas para su gratificación.

A criterio de la autora, más que considerar una u otra definición de la necesidad o de sus tipologías, es necesario comprender que la motivación es múltiple en todo acto (Maslow, 1991). En el vínculo amoroso se satisfacen diversas necesidades: de placer, de afecto, comprensión, apoyo emocional, de compañía, reconocimiento, protección, seguridad, de status, de autoafirmación, autoestima, autorrealización, etc. También debe tenerse en cuenta que el valor funcional de las necesidades y motivos radica en el sentido que adquieren para el sujeto (D'Angelo, 1996; González V., 1998), pero que además se van a expresar de acuerdo con la prioridad dada por la personalidad en cada situación.

La regulación del comportamiento del sujeto hacia la vida amorosa parte entonces también del sistema de necesidades que caracterizan a un individuo y que se expresan en otras formaciones motivacionales más complejas. Estas consideraciones orientan a que como parte de la educación sexual y/o la educación para la vida, se deben estimular aquellas necesidades que conducen a una sexualidad enaltecida y plena, que no es más que aquella que permite el crecimiento personal en el plano de una relación de pareja.

Las necesidades se satisfacen en un espacio psicológico denominado motivos que constituyen contenidos propios de la personalidad, quien asume y procesa sus necesidades en un nivel consciente. Los motivos le ofrecen sentido y dirección a la personalidad, en tanto orientan la conducta del sujeto.

Varios autores reconocen en el mundo externo del individuo el motivo de su comportamiento. Así para Leontiev (1982) el motivo de la conducta es el objeto que satisface la necesidad. Desde el clásico conductismo aparece la Teoría del Incentivo (Coffey y Appley, citados por Quintana, 2000) que resulta interesante, en tanto en ese objeto o incentivo pueden satisfacerse múltiples necesidades.

Los motivos, al igual que las necesidades que tienen de base, guardan estrecha relación con el funcionamiento psicológico, a tal punto que se convierten en rasgos caracterológicos del sujeto, expresándose en su modo de relacionarse con los demás. Según Allport (1986) hay motivos que tienen un alto sentido personal para el individuo y están cargados de profundos sentimientos y afectos que los hacen especialmente dinámicos.

La relación necesidad - motivo conduce a otro punto importante: el valor regulador de la necesidad. Una necesidad puede estar presente en un individuo de manera más o menos consciente, pero no estar regulando el comportamiento.

De este modo, el motivo se convierte en la objetivización de las necesidades. La orientación hacia lo saludable en el comportamiento humano se da cuando tales necesidades afloran en la dirección de la conducta como auténticos motivos de desarrollo, no determinados por la carencia. Esta idea se traduce en una relación de pareja que permita el despliegue de la excelencia personal, con un disfrute erótico, espiritual y comunicativo del vínculo, donde además las necesidades retomen su valor regulador no dictado por lo carencial, sino por lo desarrollador.

Las emociones y sentimientos siempre acompañan a la motivación del comportamiento, no solo porque las necesidades que están en su base tienen un matiz afectivo dado por la satisfacción de las mismas, sino además por la implicación personal que tiene toda vivencia. Estas razones, explican la repercusión de las emociones y sentimientos en la salud física y mental (Molerio, 2004; Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009).

Sin embargo, cuando se trata de la relación de pareja, el análisis no puede quedarse en la simple satisfacción o insatisfacción de las necesidades que determinan en una persona establecer y mantener un vínculo, pues el vínculo mismo está determinado por "variables afectivas", muchas veces no reconocidas por los miembros de la diada. La atracción

erótica o pasión, los afectos, el enamoramiento o amor (Álvarez - Gayou, Hanold, Millán, 2005; Stemberg, 1989) no se deciden en la efímera atracción del primer momento, sino que inmediatamente este tipo de vínculo se ve mediado por otros elementos, con matices diferentes en el transcurso de la relación.

Tampoco puede soslayarse que el movimiento al autodesarrollo, al crecimiento personal responde a necesidades que son insaciables. Lo que puede mantener un vínculo en un sentido desarrollador es la experimentación de vivencias positivas en torno a él, que junto al placer erótico sensorial, generan en la persona un verdadero “estado motivador” hacia su relación (Maslow, 1991).

Un elemento que incide también en este goce o disfrute es el grado de intimidad que tenga la pareja, lo que a su vez permite el despliegue auténtico de cada miembro de la diada. Resulta evidente que con temores, desconfianza e inhibiciones no se disfruta una práctica sexual, como tampoco una conversación o cualquier otra actividad, pues la intimidad permite la validación de todos los componentes de excelencia personal de los miembros de una diada (Sullivan, 1968); permite ser a la persona quien es como única manera para disponerse al desarrollo personal (Rogers, 2004).

La intimidad requiere e integra la comunicación verbal y extraverbal en un entramado de intercambios que se realiza en un espacio físico temporal y que mediatizan el disfrute erótico de una manera insospechada, por lo cual el goce termina siendo no solo sensorial, sino espiritual, aunque los que participan puedan no tener conciencia de ello. La Psicología Humanista sostiene la idea de que junto a la existencia de un inconsciente instintivo, existe un inconsciente espiritual, que influye de manera dinámica en importantes formas de conducta (Frankl, 1991, Fromm, 1991).

Una idea muy interesante sobre el disfrute como obtención de placer y satisfacción es la que establece tres momentos: anticipación, acontecer del momento y la reminiscencia o recuerdo (Bryant, 2003, Robles R., Fresán, Zúñiga, Zaldívar y Santana, 2011). El disfrute de la anticipación, en correspondencia con la capacidad anticipatoria de la personalidad, no se queda en el plano reflexivo, pues esta propia reflexión conlleva una carga emocional que le resulta regocijante al sujeto.

En el plano de la sexualidad esto se ha demostrado por el papel que tienen el juego amoroso, la seducción, las fantasías sexuales; lo que permite además afirmar que la proximidad físico - espiritual en todo lo que comparte una pareja es fuente de disfrute y garantiza el otro momento: goce de los sucesos presentes, como la práctica sexual, cuyo disfrute debe ir más allá de lo sensorial.

Las ideas anteriores conducen a asumir como presupuesto que cualquier alternativa para la educación sexual debe propiciar una ampliación del sentido de disfrute en una relación de pareja, jerarquizando la espiritualidad y la comunicación como garantías de ese disfrute; ello supone activar procesos autovalorativos en los jóvenes.

La reestructuración o ampliación de las necesidades, motivos y sentidos hacia la relación de pareja trae consigo la ampliación y/ o reestructuración del ideal de pareja en el que aparecen referidos valores, algunos expresados en un plano racional o comprensible.

Los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona (Linarez, 2009). La vivencia de los valores se refleja en la conducta como conquista espiritual de la personalidad, pues se incorporan a la concepción del mundo que tiene cada individuo, regulando de este modo el comportamiento en todos los ámbitos de la vida. Más allá de su determinación socio-histórica, los valores son subjetivizados por cada individuo particular, este proceso no es más que la conversión de cierto contenido valorado socialmente en una auténtica configuración motivacional que ha adquirido sentido personal para el sujeto (López L., 2005).

En el plano científico se han tratado de definir y clasificar los valores; aún cuando se reconozca la naturaleza social e histórica de los mismos, universalmente siempre se han defendido valores que garantizan la perdurabilidad de la especie humana con todo el humanismo que la caracteriza. Así, es propio de todas las culturas ponderar valores como la honestidad, solidaridad, humanismo, responsabilidad, que a su vez tienen su antítesis en los llamados antivalores. El movimiento de unos hacia otros está matizado por las condiciones económicas, políticas y sociales de una época y país concretos.

A nivel individual se pueden hallar diferentes niveles de expresión del valor; un valor puede estar mejor expresado en términos reflexivos que comportamentales o viceversa. En este

sentido diversas investigaciones han demostrado que la honestidad, expresada en la sinceridad y fidelidad al otro, sigue siendo un valor que mediatiza el vínculo amoroso y que se experimenta como una necesidad, pero que no siempre logra concretarse en el comportamiento de las personas (Arias y Chapottín, 2009; Camacho y Serica, 2007; Quintana et al.2012; Rodríguez D. y Carpio, 2008).

Para que un valor se interiorice y se exprese eficazmente en la regulación del comportamiento, es imprescindible que el sujeto no sólo posea cierto grado de comprensión y reflexión acerca del contenido del valor, sino que además dichos contenidos despierten en la persona sentimientos, emociones que conviertan al valor en una auténtica necesidad y se haga visible en la regulación del comportamiento (Batista, Calzada y Rodríguez C., 2004; López L., de Armas y Porto, 2004; López L., 2005).

La interiorización o subjetivización de los valores es parte del proceso permanente de educación de la personalidad; constituyen además un elemento trascendental en la regulación del comportamiento moral de la persona (González F. y Mitjás, 1989).

Es importante considerar la relación que establece Frankl (1991) entre los valores y el sentido de la vida, pues para este autor cada ser humano busca, descubre y realiza su sentido de la vida a través de tres vías que representan la existencia de valores: valores creativos (ver el sentido de la vida en hacer o crear algo); valores vivenciales (el sentido de la vida está en amar) y valores actitudinales (el sentido de la vida está en sobreponerse a situaciones difíciles en las que la persona se encuentra indefensa).

En una relación amorosa hay múltiples valores regulando el comportamiento de cada miembro de la pareja. Investigaciones desarrolladas en el contexto universitario han evidenciado que entre los que configuran el ideal de la relación de pareja en estudiantes de este nivel se encuentran la responsabilidad, fidelidad, solidaridad, honestidad, confianza y el respeto (Molina, Piñón, Rodríguez y Sardiñas, 2006).

Este análisis fundamenta la postura de la autora sobre los propósitos de la educación sexual, la cual debe estimular la reflexión y actualización de los valores que hacen perdurable la relación de pareja, en tanto rescatan la espiritualidad para el auténtico disfrute y el crecimiento personal.

Las estructuras motivacionales de la personalidad se concretan en un proyecto de vida como modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, dejando patente además su sentido de la vida y su concepción del mundo (D'Angelo, 2001; Domínguez, 2005a). El proyecto de vida es lo que guía a la persona en las diferentes áreas de la actividad y la vida social de manera flexible y consistente, en una perspectiva temporal que organiza sus principales aspiraciones y realizaciones actuales y futuras. Por lo tanto, la construcción del mismo abarca todas las esferas de la vida: la sentimental - amorosa, la socio -política, la cultural y también la profesional.

En la población estudiantil universitaria se han investigado los proyectos de vida desde el ámbito profesional fundamentalmente por encontrarse los jóvenes en el período de culminación de estudios para enfrentarse a un desempeño laboral futuro (Arzuaga, 2009; Martínez D., 2007; Martínez T., 2009; Quintana, 2000). En las investigaciones dirigidas por la autora aparece priorizado el proyecto de vida profesional; mientras que el proyecto de vida familiar aparece en un segundo lugar, con mayor nivel de concreción en metas y objetivos, así como en perspectivas temporales más cercanas en aquellos estudiantes que tienen relaciones de pareja estables (Quintana et al., 2012). El proyecto de vida familiar conlleva el establecimiento de una relación de pareja estable, el cuidado de esta y el logro de la satisfacción plena en la misma.

Diversos estudios han evidenciado que aún cuando la fundación de una familia no aparezca como proyecto estructurado, la necesidad de una relación donde se experimente estabilidad, goce y autenticidad está presente en los jóvenes, quienes han concientizado la trascendencia del vínculo amoroso a través de las frecuentes, ricas y diversas experiencias en relación con la sexualidad (Aiello, 2008; Herrera L. F., Molerio y Nieves, 2007; Valdés et al., 2007).

La idea de vincular la vida sexual amorosa al proyecto de vida responde no solo a las posibilidades de regular el comportamiento en esta área, sino porque la elaboración de proyectos futuros es un indicador de funcionamiento saludable y de desarrollo personal, en tanto entrañan autorreflexión y compromiso emocional con el mismo (D'Angelo, 2001, D'Angelo, 2005; Domínguez, 2005b). Ello avala la necesidad de que la motivación hacia una relación de pareja estable con un disfrute pleno, gane concreción en un proyecto de vida, con el consecuente establecimiento de metas y perspectivas temporales.

Es partiendo de todo lo anterior que en la presente investigación se consideran como componentes dinámicos de la autorregulación del comportamiento sexual en estudiantes universitarios las necesidades y los valores, en tanto se expresan en motivos que orientan la conducta y aparecen contenidos en el proyecto de vida. En consecuencia, no se puede incidir educativamente en la conducta sexual de estos jóvenes si no se activan y estimulan estos contenidos psicológicos que están en la base dinámica de tal comportamiento. Así mismo, encontrándose estas personas en una etapa del desarrollo psicológico en que predomina lo autorreflexivo y autovalorativo en la regulación de la conducta, en el que además el proceso de autoeducación se torna primordial, es que se considera la estimulación del autoconocimiento y la autorreflexión como vía idónea para producir cambios en los componentes dinámicos que orientan la conducta sexual de los estudiantes universitarios.

## **CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA**

### **2.1 Perspectiva Metodológica**

En el presente capítulo se describe la metodología utilizada para dar cumplimiento a los objetivos propuestos en la investigación; se abordan los métodos, técnicas e instrumentos empleados para dicho fin en cada una de las etapas del proceso investigativo.

Se empleó el paradigma mixto o integrador, el cual responde a un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder al planteamiento del problema (Teddie, Tashakkori y Creswell, citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2006); dicho enfoque permite lograr una perspectiva más precisa y multifacética del fenómeno. En la presente investigación la obtención y análisis de los datos parten del empleo del método clínico como un momento esencial en la investigación psicológica para que realmente el sujeto ocupe el lugar relevante como expresión genuina del objeto de estudio de la ciencia psicológica, tal como plantean varios autores (Allport, 1986; González F., 1996; Rogers, 1978).

Los datos propiamente cualitativos provenientes de las respuestas de los sujetos se incorporaron a categorías de análisis después de la interpretación casuística de los mismos; de este modo se facilitó la evaluación de las variables en estudio y el análisis estadístico de los resultados. Al concebirse la investigación en diferentes etapas es importante destacar que los datos cualitativos y cuantitativos iniciales posibilitaron, junto a la perspectiva teórica, la definición de categorías y niveles para las evaluaciones que sucesivamente se realizan en el proceso investigativo. Estas razones determinaron que en el diseño de la investigación se asumiera como enfoque dominante el cuantitativo, en aras además de que los resultados obtenidos sean generalizables.

Las etapas por las que transita todo el proceso investigativo se conciben en correspondencia con los criterios de evaluación que para la intervención psicológica proponen reconocidos especialistas, sin perder de vista el lograr el cumplimiento del objetivo central de la investigación (Fernández-Ballesteros, 2005, Fuentes, 2000). Así, estos autores proponen seis formas de examinar el valor real de una intervención psicológica:

- **Pertinencia:** Es la medida en la cual las acciones responden a unas necesidades concretas de la población.
- **Suficiencia:** Es la medida en la cual las acciones establecidas pueden ser suficientes y adecuadas para conseguir los propósitos que se persiguen.
- **Progreso (formativo o de proceso):** Es la evaluación que se realiza durante la implementación de la intervención pretendiendo determinar cómo está actuando.
- **Eficiencia:** Se alude al valor de la relación entre los resultados obtenidos y de los medios empleados para ello.
- **Eficacia:** Supone la medida en la cual existen pruebas de que los objetivos establecidos en la intervención se han logrado.
- **Efectividad:** Hace referencia a la medida en la cual una intervención ha alcanzado una serie de efectos.

De este modo, se concibieron las siguientes etapas de la investigación:

1. Diagnóstico de los componentes dinámicos de la autorregulación del comportamiento sexual en estudiantes universitarios (se evalúa la *pertinencia* del sistema de intervención).
2. Elaboración de un sistema de intervención en grupo para incidir en los componentes dinámicos de la autorregulación que orientan a estudiantes universitarios a formar parejas estables y evaluación por especialistas de la *suficiencia* del mismo.
3. Implementación del sistema de intervención y evaluación del progreso, eficacia y efectividad del mismo.

En cada etapa la selección de la muestra y de los instrumentos para la obtención de la información se realizó en correspondencia con los objetivos de la misma. A continuación se describen y fundamentan cada una de ellas.

## **2.2 Etapa 1. Diagnóstico de los componentes dinámicos de la autorregulación del comportamiento sexual de los estudiantes universitarios**

Esta etapa tuvo como objetivo evaluar la pertinencia del sistema que se pretendía diseñar, además de disponer de referentes empíricos que concretaran el diseño del sistema de intervención a partir del sustento teórico que avala cualquier intervención.

Es importante precisar que la propuesta investigativa se dirige a estudiantes con orientación heterosexual, pues aunque “en las universidades se comienza a superar la insuficiente

presencia de los que manifiestan francamente su homosexualidad”, según expresó en entrevista periodística el Dr. A. Roque Guerra, especialista del CENESEX (López P., 2011, p.16); en opinión de la autora todavía los tabúes y prejuicios le imponen a las personas con orientación no heterosexual, condiciones muy complejas para la libre expresión de su vida sexual amorosa. Este hecho determina peculiaridades en la estabilidad y disfrute en la relación de pareja que requieren de un particular estudio, tal como se ha demostrado en investigaciones con estudiantes universitarios de diferentes tipos de orientación sexual (Arias y Chapottin, 2009; Quintana y Chapottin, 2010).

El diseño utilizado en la etapa fue el de un estudio descriptivo comparativo en el que participaron 80 estudiantes de diversas carreras de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV) de ambos géneros con orientación heterosexual, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 25 años.

El grupo muestral se diferenció de acuerdo con la estabilidad del comportamiento sexual, valorado por la cantidad de parejas establecidas y el tiempo de duración de las relaciones. Se tomaron como referentes los resultados de investigaciones realizadas en Cuba y a nivel internacional. En España se considera un comportamiento de riesgo más de una pareja en un año y en Estados Unidos más de 5 parejas (Páez et. al., 2003); en nuestro país las investigaciones realizadas con jóvenes demuestran que la duración de las relaciones oscila entre un año y dieciséis meses, con una proporción mayor concentrada alrededor de los seis meses y el año (Guerrero, 2005).

Se establecieron dos grupos de acuerdo con la estabilidad del comportamiento sexual:

- *Grupo 1.* Estudiantes con un comportamiento sexual inestable dado por el cambio frecuente de pareja con un tiempo de duración de sus relaciones de un mes o menos. También se consideran como inestables aquellos estudiantes que tienen una relación de pareja, con una duración de más de un mes pero mantienen a la par otras relaciones fortuitas con frecuencia.
- *Grupo 2.* Estudiantes con vínculo amoroso estable de 6 meses o más, sin otras relaciones paralelas.

El *criterio de inclusión* en la conformación de ambos grupos fue la voluntariedad para participar en la investigación; previamente se informó a cada participante los objetivos de la

misma y se le garantizó que los resultados obtenidos serían utilizados exclusivamente con fines científicos.

Se manejaron como *criterios de exclusión* los siguientes:

- La presencia de trastorno psicológico o trastorno de la sexualidad.
- No desear participar en la investigación.

Los *criterios de salida* fueron los siguientes:

- Causar baja del Centro de Educación Superior.
- Desear abandonar la investigación.
- Aparición de algún trastorno psicológico o experiencia vital que interfiriera en la información a ofrecer.

Para este muestreo intencional se tomaron en cuenta las opiniones de profesores guías e instructores educativos de la residencia estudiantil; los criterios de selección establecidos se verificaron en el trabajo individualizado con cada estudiante.

La muestra en esta etapa de la investigación quedó conformada de la siguiente forma:

Tabla 1. Distribución de la muestra según la existencia de relación de pareja.

Grupos	Relación de pareja	
	Si	No
Grupo 1	29	12
Grupo 2	39	-

Fuente: Entrevista estructurada.

Tabla 2. Distribución de la muestra según el género.

Grupos	Género	
	F	M
Grupo 1	20	21
Grupo 2	20	19

Fuente: Entrevista estructurada.

Tabla 3. Distribución de la muestra según el área del saber de las carreras que estudian en la universidad.

Grupos	Área de estudio			
	Ciencias Sociales	Ciencias técnicas	Ciencias Exactas	Ciencias Agropecuarias
Grupo 1	9	25	3	4
Grupo 2	11	22	3	3

Fuente: Entrevista estructurada.

### Procedimientos

Una vez seleccionada la muestra se realizaron varias sesiones de trabajo de manera individual, las que se llevaron a cabo teniendo en cuenta el horario colegiado con los sujetos y no excediendo el tiempo de duración de cada una de ellas de una hora y media; la cantidad de sesiones no fue la misma en todos los sujetos en dependencia de las características individuales de cada uno de ellos.

Durante la primera entrevista se explicaron los objetivos de la investigación y la importancia de la colaboración, con lo cual quedó establecido el consentimiento informado. Posteriormente se inició la recogida de los datos a través de los instrumentos previstos para obtener información sobre los componentes dinámicos de la autorregulación; las respuestas obtenidas fueron analizadas en cada sujeto integrando y triangulando la información procedente de los diferentes instrumentos.

Los datos obtenidos se sometieron a un procesamiento estadístico para comparar los dos grupos en estudio. Este análisis se llevó a cabo con el paquete SPSS, versión 15.0; como criterio para el establecimiento de diferencias significativas se utilizaron valores de  $P < .05$ .

Para determinar si existían diferencias entre los grupos de acuerdo con los datos recogidos en los instrumentos que se describirán a continuación se emplearon tablas de contingencia y el test no paramétrico U de Mann-Whitney que permitió a través del valor de los rangos promedios de cada grupo determinar en cual de ellos se encontraban los valores más altos y los valores más bajos de la escala. En el caso de las tablas de contingencia, además del

estadístico del test exacto de Fisher y su significación se reporta la V de Cramer que permite comparar la fortaleza de la asociación entre tablas diferentes.

### **Descripción de las técnicas e instrumentos empleados**

#### **Ø Entrevista psicológica**

La entrevista, además de técnica, constituye el elemento activo que le da motivación y coherencia a todo el proceso de diagnóstico psicológico. Se utilizó una entrevista estructurada, la cual requirió de una guía con preguntas específicas (Anexos 1 y 2) y de un aparato categorial previamente elaborado que permitió al investigador ubicar lo que la persona expresó en una de estas categorías, tal como se exige a este tipo de entrevista (Ibarra, 2001).

En esta etapa de la investigación se elaboraron dos entrevistas, una para los estudiantes que tenían una relación de pareja en el momento de la investigación y otra para los que no tenían. Ambas entrevistas tuvieron como objetivo explorar el comportamiento sexual de los estudiantes y su historia sexual amorosa, el análisis de las mismas se sostuvo en las siguientes categorías:

- *Inicio de la vida sexual.*
- *Estabilidad en la relación de pareja.*
- *Ideal de pareja y de relación.*
- *Prácticas sexuales con la pareja y satisfacción en las mismas.*
- *Comunicación y afectividad.*

Teniendo en cuenta estas categorías se realizó un análisis cualitativo de las respuestas de los sujetos, que permitió establecer las diferencias entre ambos grupos muestrales. Estas diferencias se presentan de forma cuantitativa con un análisis de frecuencia.

#### **Ø Registro de la Actividad y Método Directo e Indirecto. R.A.M.D.I (S)**

Esta técnica constituye una variante de la creada por D. González Serra, validada por L. Rodríguez en su Tesis Doctoral (1999); posteriormente ha sido utilizada en numerosas investigaciones (Rojas y Sariol, 2009; Rodríguez Y., 2011; Rodríguez D. y Carpio 2008).

Tiene como propósito conocer el contenido de las necesidades, la jerarquía e interrelación de las mismas y su expresión en la regulación del comportamiento. En la variante

propuesta se incorporan, en forma directa, la solicitud al sujeto de cinco deseos de la próxima semana, cinco deseos en el mes, cinco deseos en el año en curso; mantiene además el método indirecto y el registro de la actividad, este último tiene la posibilidad de que el investigador o el propio sujeto incluyan actividades para abarcar otras expresiones del comportamiento en la esfera sexual (Anexo 3). Cada una de estas partes se presentan al sujeto como tarea independiente, dejando mediar un tiempo prudencial entre una y la otra.

La técnica tiene como finalidad, además de los objetivos generales del método original, explorar el nivel de integración de los contenidos motivacionales y el grado de eficiencia reguladora de los mismos, por lo que se han incorporado dos nuevos ángulos de análisis y formas de evaluar sus resultados: nivel de integración y nivel de eficiencia, los que para la presente investigación resultan muy útiles.

Bajo la noción de *Nivel de integración de la necesidad* se han considerado dos aspectos: las veces en que la necesidad aparece reflejada como deseo y si la formulación está en correspondencia con el tiempo que le es propio a su realización o logro. Con esta categoría se busca evaluar el grado de coherencia y estabilidad de los motivos del sujeto.

En consonancia con todo lo anterior, las necesidades se califican en cuanto a su *Nivel de integración* en las categorías siguientes:

- *Necesidad integrada:* Cuando la necesidad se expresa en todas las instancias temporales que da la técnica y en total correspondencia con el tiempo que le es propio a su realización o logro.
- *Necesidad parcialmente integrada:* Cuando la necesidad se expresa solo en algunas de las instancias temporales que da la técnica y lo hace en total correspondencia con el tiempo que le es propio a su realización o logro.
- *Necesidad no integrada:* Cuando la necesidad se expresa solo en algunas de las instancias temporales que da la técnica, pero lo hace en un tiempo que no es propio a su realización o logro. También se incluye aquí la necesidad que se expresa solo una vez como un deseo aislado.

En la noción de *Nivel de eficiencia de la necesidad* se comprende el grado en que la necesidad orienta y regula en realidad las actividades del sujeto, para lo cual se atiende al

tiempo y frecuencia en que realizan las actividades correspondientes a tal necesidad. Aquí se parte de la idea de que una necesidad tiene salida a la regulación del comportamiento en múltiples actividades.

En lo referente a su *Nivel de eficiencia* las necesidades se califican de la forma siguiente:

- *Necesidad eficiente.* Cuando la necesidad regula las actividades correspondientes y lo hace con una frecuencia que es propia a su realización.
- *Necesidad parcialmente eficiente:* Cuando la necesidad regula solo algunas de las actividades correspondientes y lo hace con una frecuencia que es propia a su realización.
- *Necesidad no eficiente:* Cuando la necesidad no regula las actividades correspondientes o lo hace con una frecuencia que no es propia a su realización.

Para la valoración del contenido de las necesidades se utiliza la codificación propuesta por D. González Serra (citado en Rodríguez L., 1999), con la inclusión de algunos códigos y de variaciones en la forma de interpretar otros (como lo tiene previsto esta técnica) en función de las exigencias de la investigación (Anexo 4).

#### *Ø Escala de Elección de Valores*

La técnica ha sido propuesta para el estudio de la esfera motivacional. Fue objeto de varios estudios en el Departamento de Psicología de la UCLV para su validación (Guerra, 1990); posteriormente ha sido utilizada en numerosas investigaciones (Rodríguez L., 1999; Rodríguez Y., 2011; Serica, 2009).

Consta de una plancheta en las que aparecen colocadas 60 tarjetas con palabras escritas que representan valores; estas tarjetas deben ser seleccionadas libremente por el sujeto en número de cinco en tres ocasiones sucesivas (Anexo 5). Después que el sujeto le de al investigador cinco tarjetas, éste las anota y le pide que seleccione otras cinco y luego hace exactamente lo mismo por tercera vez.

Durante la elección de las tarjetas el investigador registra todas las expresiones del sujeto: cómo actúa al elegir, si las toma rápidamente, si lo hace negligentemente o reflexiona, si las compara, si cambia la tarjeta, etc. Se le solicita al sujeto que exprese la significación personal que tiene el valor, los recuerdos que le trae a colación, las ideas que le inspira, en

fin, que exprese sus consideraciones acerca de la selección realizada, todo lo cual permite inferir y evaluar el sentido personal y el lugar que puede ocupar en su escala de motivos.

El empleo de la técnica se fundamenta en el carácter subjetivo del reflejo psíquico y en la insoslayable unidad de lo cognitivo y afectivo en tal reflejo. Sin duda alguna, la participación del componente motivacional - afectivo en el curso de los procesos cognitivos le imprime un carácter selectivo y parcializado a los mismos, lo que determina la postura, expresiones y manifestaciones del sujeto ante el contenido reflejado.

Las categorías de análisis de la técnica se establecieron a partir de una serie de trabajos que se desarrollaron en el Departamento de Psicología de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (Rodríguez, 1999) en la que se diferencian dos tipos de valores: los orientados de manera egocéntrica hacia la propia persona y su bienestar (personal significativo) y los que se orientan socialmente y que expresan de algún modo una orientación del sujeto hacia los demás (social significativo).

Los valores seleccionados se califican atendiendo a las siguientes categorías de análisis:

- *Personal significativo concreto:* Valores orientados hacia la persona; reflejan sus problemas, conflictos y contradicciones referidos a sus condiciones materiales de vida. Se expresan cuando se dan en las respuestas algunas de las condiciones siguientes:
  - El valor seleccionado por su significación refiere una vivencia negativa en relación con la cual el sujeto expresa sus carencias, temores, angustias y dificultades.
  - El valor seleccionado por su significación refiere un concepto social y general, pero el sujeto le da un sentido personal en el que expresa sus temores, angustias y dificultades.
- *Personal significativo abstracto:* Valores orientados hacia la persona, reflejan su motivación por cuestiones o bienes ligados al desarrollo de su modo de vida. Se expresa cuando se dan en las respuestas algunas de las condiciones siguientes:
  - El valor seleccionado por su significación refiere sus aspiraciones y metas de bienestar personal.
  - El valor seleccionado por su significación refiere un concepto social y general, pero el sujeto le da un sentido personal egoísta.

- *Social significativo concreto:* Valores que se hayan orientados hacia la sociedad, el sentido del deber y la responsabilidad con los demás. Se expresan cuando se dan en las respuestas algunas de las condiciones siguientes:

- El valor seleccionado por su significación refiere lo moral y el sujeto expresa en relación con él un sentido personal consecuente.

- El valor seleccionado por su significación refiere un concepto social y general, al cual el sujeto le da en sus expresiones un sentido personal de obligación, compromiso, y deber.

- *Social significativo abstracto:* Valores que se hayan orientados hacia lo cultural, histórico y espiritual. Se expresan cuando se dan en las respuestas algunas de las condiciones siguientes:

- El valor seleccionado por su significación en si mismo refiere lo cultural, histórico y espiritual y el sujeto expresa en relación con él un sentido personal consecuente.

- El valor seleccionado por su significación refiere un concepto social y general, al cual el sujeto le da en sus expresiones una connotación espiritual, histórica o cultural.

#### Ø *Test de frases incompletas de Rotter*

El Test de frases incompletas de Rotter es considerado una técnica proyectiva; consiste en presentar al sujeto frases truncas que deben ser prontamente completadas para formar frases íntegras (Anexo 6). De este modo, la técnica actúa como agente catalizante para provocar una reacción que exterioriza y expresa la personalidad del individuo justamente porque no anticipa las intenciones del investigador ni exige una respuesta correcta. Esta característica de las técnicas proyectivas permite que se refleje la propia individualidad del sujeto. Tiene la ventaja de que al ser respuestas libres pueden expresar verdaderamente la complejidad del mundo interno del sujeto, sin estar influenciadas por restricciones del investigador.

La técnica tiene como objetivo explorar la esfera afectivo - motivacional del sujeto. Permite además conocer si el sujeto presenta conflictos y en qué áreas se localizan estos.

La escala con la que se evalúan las respuestas del sujeto se corresponde con las categorías establecidas por Rotter y Willerman (Bell, 1951) y que actualmente se continúan utilizando en el análisis de la técnica (González F.M., 2007). Las respuestas se califican del siguiente modo:

- *Respuestas de conflictos:* Expresan emociones de displacer. De acuerdo a la severidad del conflicto las respuestas oscilan entre C1 y C3.

- *Respuestas C1:* Son respuestas en las que se expresa preocupación por cosas tales como problemas financieros, dificultades escolares específicas, malestares físicos, identificación con grupos minoritarios. Se puede decir que incluido dentro del C1 se hallan los problemas menores que no están profundamente arraigados o que no incapacitan al sujeto.

- *Respuestas C2:* Incluyen respuestas de desajustes más serios; en general las respuestas están referidas a dificultades más amplias y generalizadas que C1. Están aquí las expresiones de sentimientos de inferioridad, quejas psicósomáticas, preocupaciones por posibles fracasos, sentimientos de inadecuación, falta de metas, dificultades en las relaciones interpersonales, problemas generalizados y bastante incapacitantes.

- *Respuestas C3:* Son expresiones de conflictos severos o indicaciones de desajustes graves. Incluyen los deseos suicidas, conflictos sexuales, problemas familiares más severos, miedo a la locura, actitudes fuertemente negativas hacia la gente en general, sentimientos de confusión mental.

- *Respuestas Positivas:* Expresan emociones positivas que indican una conformación mental saludable y optimista. Las respuestas oscilan de P1 a P3.

- *Respuestas P1:* Aquí se incluyen respuestas que indican un sentimiento positivo generalizado hacia la gente, buen ajuste social, vida familiar sana, optimismo y buen humor.

- *Respuestas P2:* Son respuestas que se ubican en un nivel medio, no llegan al extremo positivo.

- *Respuestas P3:* Aquí se ubican las respuestas que indican un humor afable y definido, más marcado que en P2; indican optimismo real y aceptación, se aprecian expresiones de extrema felicidad.

- *Respuestas de omisión:* Las respuestas de omisión son aquellas en las que no se da una respuesta o la idea que las constituye está incompleta.

- *Respuestas Neutrales:* Generalmente están carentes de tono emocional o referencias personales. Tienden a evadir el propósito del test y a ser estereotipadas como frases de canciones, expresiones de clichés culturales. Aquí también se incluyen los completamientos sin significados explícitos.

Para realizar el análisis del Test de Frases Incompletas, diversos autores proponen un agrupamiento de los ítems en diversas áreas (Alonso y Torroella, citados en Alonso A., 2003). Las áreas de análisis de acuerdo con las propuestas de los autores anteriormente citados son las siguientes:

- *Área familiar:* Incluye los ítems 4, 11, 17 y 36.
- *Área escolar:* Incluye los ítems 14 y 22.
- *Área social:* Incluye los ítems 7, 10, 19, 39 y 41.
- *Área personal:* Incluye los ítems 18, 23, 25, 33, 37, 38, 43, 48, 49, 50 y 51.
- *Área sexual:* Incluye los ítems 24 y 27.
- *Área de los conflictos:* Incluye los ítems 5, 9, 13, 15, 20, 21, 29, 30, 31, 34, 40 y 44.
- *Área motivacional:* Incluye los ítems 1, 2, 3, 6, 8, 12, 16, 26, 28, 32, 35, 42, 45, 46 y 47.

La evaluación de estos ítems en un área no es tarea fácil, unas veces porque la respuesta al ítem podría ubicarse en otra área y otras porque el ítem es tan inexacto en su formulación que no se puede llegar a un criterio firme de inclusión y de evaluación; por ello es tan importante tomar en cuenta las expresiones del sujeto en cada frase, obtenidas a través de las entrevistas durante la aplicación de la técnica y en el retest.

#### *Ø Cuestionario de Proyecto de Vida.*

Este instrumento elaborado por Pérez Yera (citado en Camacho y Serica, 2007) ha sido utilizado en numerosas investigaciones (Cedeño, 2010; Montes de Oca, 2010; Rojas y Sariol, 2009; Serica, 2009) como método de estudio integral de los proyectos vitales. Su objetivo principal es la evaluación del nivel de estructuración y significación de proyectos vitales del individuo, en tanto permite la expresión de cuantos proyectos el sujeto posea.

El instrumento es un cuestionario de 16 preguntas que abarcan los elementos que conforman la estructura de los proyectos vitales (Anexo 7); estos propios elementos a su

vez constituyen categorías de análisis para la evaluación final del nivel de estructuración de los proyectos. Estas categorías, las preguntas del cuestionario que corresponden a cada una de ellas, así como la evaluación de las mismas aparecen en el Anexo 8.

Teniendo en cuenta la evaluación de dichas categorías se definen tres niveles de elaboración y estructuración de los proyectos vitales:

- *Bajo nivel de estructuración y elaboración del proyecto:* Hay pobreza de expresión, falta unidad e integridad en los elementos que conforman el proyecto. Por su expresión el proyecto tiene baja capacidad reguladora.
- *Nivel medio de estructuración y elaboración del proyecto:* Faltan elementos que le dan coherencia e integración. Existe elaboración personal, pero se manifiesta formalismo en las respuestas. En algunos casos falta riqueza de elaboración y no se puede determinar un fuerte compromiso afectivo. Los motivos se expresan de forma muy general. Existe la definición de algunos objetivos parciales y tareas, pero falta nivel de concreción y precisión, así como no están determinados todos los medios y vías, pero si algunos de los más importantes. Hay definición de la perspectiva temporal, como tendencia general. Se expresan algunas referencias personales que le dan fundamento al proyecto. Hay dificultades con el nivel de riqueza y no se elabora en su integridad. El proyecto muestra un nivel de regulación pero hay incoherencia en las cuestiones generales.
- *Alto nivel de estructuración y elaboración del proyecto:* El sujeto es capaz de expresar la unidad de los elementos del proyecto que se expresan con elaboración personal, compromiso afectivo y riqueza. Existe precisión y claridad en las definiciones de las motivaciones conscientes que lo integran. Se caracterizan las tareas y objetivos parciales, las vías y los medios, concretando además la perspectiva temporal de realización; así como se integran las referencias vitales que sostienen la elaboración. Existe un alto nivel de reflexión en la elaboración del proyecto y este posee una alta capacidad reguladora.

### **2.3 Etapa 2. Elaboración del Sistema de intervención en grupo y evaluación de la suficiencia por especialistas**

El sistema de intervención en grupo fue elaborado a partir de las consideraciones teóricas que se exponen en el capítulo I y las evidencias empíricas de la participación de estos componentes en la orientación hacia la estabilidad en la relación de pareja en estudiantes

universitarios que tienen un comportamiento sexual inestable. El mismo persigue como *objetivo general*:

- Lograr cambios en los componentes dinámicos de la autorregulación que orienten a estudiantes universitarios con comportamiento sexual inestable a la formación de parejas estables.

La estrategia de intervención en grupo responde no solo a la condición de eficiencia que desde la ciencia y la acción profesional de la Psicología se exige a cualquier modalidad interventiva. El grupo desde las propuestas de Lewin (citado por Blanco, Caballero y de la Corte, 2005) constituye un “campo de fuerzas” que produce cambios en las personas, idea que viene dada por la propia esencia social del hombre y la determinación socio cultural de la subjetividad. Esta idea es retomada por Pichón Riviere (1980) para quien el grupo es un instrumento con el mismo fin: lograr cambios individuales.

Desde las diferentes modalidades de trabajo en grupo gestadas a lo largo de la práctica profesional de la Psicología y en el propio quehacer investigativo de la ciencia, las propuestas encaminadas al desarrollo personal patentizan también la alternativa del grupo como vía para lograr cambios orientados hacia el individuo; tal es el caso de los grupos de encuentro de Carl Rogers (1990), donde se concibe al grupo como un colaborador del coordinador en su accionar sobre las personas. La psicoterapia de grupo (Sadock, 1982) y el psicodrama de Moreno (1966) son también variantes de trabajo en grupo para lograr un efecto a nivel individual; del mismo modo se conciben los grupos gestálticos donde el individuo es la unidad de trabajo (Perlz, 1976).

En el diseño del sistema de intervención para incidir en los componentes dinámicos de la autorregulación que orientan a estudiantes universitarios a la formación de parejas estables, se considera al grupo como un medio para lograr el objetivo en cada participante o integrante de los grupos creados. El grupo para trabajar con el sistema debe tener una composición de 10 a 12 integrantes; los estudiantes que lo estimen o que requieran de otro tipo de atención pueden abandonar el grupo, pero no se deben incorporar nuevos miembros una vez conformado el mismo.

Partiendo además de la posibilidad y necesidad de integración de diferentes modelos de trabajo en grupo que proponen algunos autores (Calviño, 2006; Fuentes, 2000), la

alternativa que la autora diseña se articula por los objetivos que paulatinamente se proponen en cada sesión, donde las técnicas y procedimientos para generar la dinámica del grupo actúan como recursos de movilización (Perlz, 1976) que pueden adecuarse al grupo e incluso, variarse por el propio grupo.

El sistema se ha configurado a partir de una serie de técnicas de trabajo en grupo que han sido adecuadas a los propósitos de la investigación. Las mismas responden a tres momentos de la intervención: inicio, consecución propiamente de los objetivos interventivos y cierre del grupo con la evaluación de su efecto e impacto.

La continuidad de la acción del sistema se asegura en la medida que cada sesión corrobora el logro de los objetivos de la anterior. A partir de la sesión 2 hasta la sesión 7ma se orienta la redacción por parte de cada estudiante de una reflexión vinculada al objetivo trabajado en la sesión. Estas ideas serán redactadas fuera de la sesión como un momento de meditación personal y se entregarán al facilitador o registrador dos días antes de la fecha acordada para el próximo encuentro; ambos profesionales deben leer las reflexiones, pues ellas constituyen un eje importante en la evaluación individual y en la evaluación de la calidad de la sesión, luego estas reflexiones serán colocadas en el “buzón secreto del grupo”.

Las sesiones de trabajo tienen una frecuencia semanal, con una duración de una hora a una hora y 30 minutos. Las mismas deben realizarse en locales donde exista privacidad y no se interrumpa ni se distraiga al grupo de la dinámica generada.

El sistema prevé la evaluación del proceso así como la evaluación de la eficacia y efectividad a partir de la contrastación de los resultados del diagnóstico inicial y el posterior a la implementación del mismo.

En esta etapa de la investigación se evaluó a través del juicio de especialistas la suficiencia del sistema elaborado. Los especialistas fueron seleccionados de acuerdo con el grado científico y experiencia profesional en cuanto al trabajo en grupo, con parejas y en promoción de salud. La muestra quedó constituida del siguiente modo:

Tabla 4. Caracterización de los especialistas consultados

No.	Organismo al que pertenece	Profesión	Años de experiencia	Grado científico o académico
1	MES	Psicólogo	5	Maestría
2	MES	Psicopedagogo	10	Maestría
3	MES	Psicólogo	26	Doctor
4	MES	Psicólogo	15	Doctor
5	MINED	Pedagogo	23	Maestría
6	MINSAP	Psicólogo	25	Maestría
7	MINSAP	Psicólogo	23	Maestría
8	MINSAP	Doctor en Medicina	22	Especialista 1er grado. Maestría
9	MINSAP	Doctor en Medicina	18	Especialista 1er grado. Maestría
10	MINSAP	Doctor en Medicina	15	Especialista 1er grado.

Fuente: Encuesta sobre el Juicio de especialistas.

Estos especialistas evaluaron el sistema de trabajo en grupo diseñado a través del cuestionario elaborado por Serica (2009) (Anexo 9). La primera evaluación se corresponde con la valoración del sistema de intervención en su integralidad, los indicadores a valorar son los siguientes:

- Calidad en la elaboración del objetivo general y las direcciones interventivas del sistema: Significa que la formulación de ambos permite que se organicen acciones interventivas para la población a la que va dirigido el sistema.
- Estrategia interventiva: Evalúa si la elección de trabajo en grupo es factible para alcanzar el objetivo propuesto en la población destinataria del sistema; si los roles del facilitador y registrador están adecuadamente establecidos. Evalúa además los aspectos prácticos e instrumentales para el trabajo en grupo.
- Concordancia entre el objetivo del sistema, las direcciones interventivas del mismo y los objetivos de las sesiones: Se refiere a si los objetivos de las sesiones propuestas siguen las

direcciones interventivas de manera que permitan la consecución del objetivo general del sistema.

- Grado de coherencia entre las sesiones: Se trata de valorar si el orden propuesto de las sesiones está en correspondencia con las direcciones interventivas para dar cumplimiento al objetivo general del sistema.

La siguiente evaluación que contempla el cuestionario se refiere al nivel de correspondencia entre el objetivo de cada sesión y las técnicas y procedimientos previstos en las mismas; este indicador evalúa si el objetivo propuesto al inicio de la sesión se logra conseguir con las técnicas y el procedimiento planteados para cada sesión.

La escala utilizada para la evaluación de estos indicadores tiene 5 niveles (del 1 al 5, el nivel 5 representa la máxima puntuación). Dicha escala permitió realizar un análisis porcentual de las evaluaciones realizadas por los especialistas en cada indicador.

#### **2.4 Etapa 3. Implementación del sistema de intervención en grupo y evaluación del progreso, eficacia y efectividad del mismo**

En esta etapa se realizaron tres cuasiexperimentos, lo que permitió evaluar el cumplimiento del objetivo del sistema de intervención en grupo, así como el efecto que el mismo produce sobre la orientación a la estabilidad en la relación de pareja y el disfrute pleno de la sexualidad en los marcos del vínculo amoroso de estos jóvenes. La implementación del sistema conllevó a una evaluación del proceso como condición técnica y ética de toda intervención psicológica. Esta etapa permitió dar respuesta al problema de la investigación a través de la comprobación de la hipótesis de trabajo planteada.

La implementación del sistema se realizó en tres grupos de estudiantes heterosexuales con comportamiento sexual inestable de acuerdo con los criterios ya definidos anteriormente en la investigación, considerándose además que no presentaran algún tipo de trastorno psicológico o de la sexualidad en particular. Es importante destacar que los estudiantes accedieron de manera voluntaria a la experiencia a partir de la convocatoria que se realizó desde el Centro de Bienestar Universitario, conformándose a partir del diagnóstico inicial en cada sujeto los grupos de trabajo, los que una vez constituidos se consideraron, de acuerdo con los criterios de diferentes autores (Grau R., Correa y Rojas, 2004; Hernández et al., 2006), grupos intactos en los tres cuasiexperimentos.

*Sistema de intervención para incidir en los componentes dinámicos que orientan a estudiantes universitarios a formar parejas estables*

Los grupos se distinguieron por la composición en cuanto a género de sus miembros, incluyendo un tercer grupo en el que participan hombres y mujeres con el objetivo de valorar estas variantes para la generalización de la experiencia. En cada grupo trabajaron facilitadores diferentes con el propósito de evaluar la validez del sistema.

A cada grupo experimental le correspondió un grupo de control con similares características en cuanto al género de sus integrantes. La asignación de los estudiantes a ambos grupos se determinó por el consentimiento dado por los sujetos de acuerdo con las posibilidades y deseos para participar en la experiencia, siendo este el criterio de inclusión que se siguió para la conformación de la muestra en esta etapa de la investigación. Como criterio de exclusión se estableció el deseo de no participar en la investigación. Mientras que como criterios de salida de la investigación se manejaron los siguientes: a) causar baja del CES, 2) no desear continuar en la investigación y 3) presentar algún trastorno psicológico o trastorno de la sexualidad durante la implementación del sistema.

Los grupos quedaron conformados de la siguiente manera:

Tabla 5. Grupos integrados por mujeres

Grupos	Cantidad de participantes	Estudiantes con pareja que tienen otras relaciones	Estudiantes con cambio frecuente de pareja
Experimental	10	5	5
Control	10	7	3

Fuente: Entrevista estructurada

Tabla 6. Grupos integrados por hombres

Grupos	Cantidad de participantes	Estudiantes con pareja que tienen otras relaciones	Estudiantes con cambio frecuente de pareja
Experimental	10	5	5
Control	10	7	3

Fuente: Entrevista estructurada

Tabla 7. Grupos integrados por hombres y mujeres

Grupos	Cantidad de participantes	Estudiantes con pareja que tienen otras relaciones	Estudiantes con cambio frecuente de pareja
Experimental 12 integrantes	6 mujeres 6 hombres	4 mujeres 4 hombres	2 mujeres 2 hombres
Control 11 integrantes	6 mujeres 5 hombres	5 mujeres 3 hombres	1 mujer 2 hombres

Fuente: Entrevista estructurada

### Definición y operacionalización de variables

**Variable independiente:** *Sistema de intervención para incidir en los componentes dinámicos de la autorregulación que orientan a estudiantes universitarios a formar parejas estables.* Su concepción metodológica se sustenta en la autorreflexión vivencial que se propicia en cada una de las nueve sesiones de trabajo, las que a su vez están articuladas por las direcciones interventivas establecidas.

### Variables dependientes:

Se asumen como variables dependientes las siguientes: *1) componentes dinámicos de la autorregulación y 2) orientación a la estabilidad en la formación de pareja con un disfrute de la sexualidad.* A continuación se operacionalizan ambas.

#### *Variable 1: Componentes dinámicos de la autorregulación*

Definida a través de las estructuras psicológicas que dinamizan el comportamiento dando una orientación al mismo, en este caso hacia la relación de pareja estable. Estas estructuras psicológicas constituyen dimensiones en que se expresa la variable dependiente en la investigación, las mismas son:

∅ Necesidades en la relación de pareja de disfrute erótico, espiritual y desarrollo personal, definidas como:

- *Necesidad de disfrute de pareja:* Se expresa en los deseos referidos de lograr y mantener de forma creciente afecto, reconocimiento y complacencia erótico espiritual en la relación de pareja.
- *Necesidad de autorrealización.* Se expresa en los deseos referidos al desarrollo social, cultural, profesional y de todas las potencialidades personales que le propicia la relación de pareja.

Estas necesidades se evaluaron en dos niveles:

- *Nivel de integración de las necesidades.* Evalúa el grado de coherencia y estabilidad de las necesidades *de Disfrute de pareja y de autorrealización.* Las necesidades se califican en cuanto a su Nivel de integración en los niveles siguientes:
  - *Necesidad integrada:* Cuando la necesidad aparece referida en diferentes instancias temporales y en total correspondencia con el tiempo que le es propio a su realización o logro.
  - *Necesidad parcialmente integrada:* Cuando la necesidad se expresa sólo en algunas de las instancias temporales y lo hace en total correspondencia con el tiempo que le es propio a su realización o logro.
  - *Necesidad no integrada:* Cuando la necesidad se expresa sólo en algunas de las instancias temporales, pero lo hace en un tiempo que no es propio a su realización o logro. También se incluye aquí la necesidad que se expresa sólo una vez como un deseo aislado.
- *Nivel de eficiencia de las necesidades.* Evalúa el grado en que las necesidades *de disfrute de pareja y de autorrealización en la relación de pareja* orientan y regulan en realidad las actividades del sujeto, para lo cual se atiende al tiempo y frecuencia en que realiza las actividades correspondientes a tales necesidades. En lo referente a su Nivel de eficiencia las necesidades se califican de la forma siguiente:
  - *Necesidad eficiente.* Cuando la necesidad regula las actividades correspondientes y lo hace con una frecuencia que es propia a su realización.
  - *Necesidad parcialmente eficiente:* Cuando la necesidad regula sólo algunas de las actividades correspondientes y lo hace con una frecuencia que es propia a su realización.

*Sistema de intervención para incidir en los componentes dinámicos que orientan a estudiantes universitarios a formar parejas estables*

- *Necesidad no eficiente:* Cuando la necesidad no regula las actividades correspondientes o lo hace con una frecuencia que no es propia a su realización.

Para la evaluación tanto del Nivel de integración como del Nivel de eficiencia de ambas necesidades se empleó el RAMDI (S) (Ver Anexo 3). El instrumento se emplea tal como está indicado su uso.

Ø *Valores socialmente significativos:* Creencias referidas a modos de conducta o de actitudes ante la vida, que adquieren un sentido personal para el individuo e indican compromiso y responsabilidad hacia la pareja. Se expresan en dos categorías:

- *Social significativo concreto:* Valores orientados hacia el sentido del deber y la responsabilidad en la relación de pareja.
- *Social significativo abstracto:* Valores orientados hacia lo cultural, histórico y espiritual en la relación de pareja.

Estos valores son evaluados teniendo en cuenta la frecuencia con que se expresan de la siguiente manera:

- Alta: Aparecen expresados de 10 - 15 veces en el instrumento que los evalúa.
- Media: Aparecen expresados de 7 - 9 veces en el instrumento que los evalúa.
- Baja: Aparecen expresados de 1- 6 veces en el instrumento que los evalúa.
- Nula: No aparecen expresados.

Esta dimensión de la variable dependiente se evaluó a través de la Escala de Elección de Valores (Ver anexo 5). El instrumento se emplea como se indica su uso.

Ø *Proyecto de vida vinculado a la relación pareja:* Perspectiva temporal que organiza las principales aspiraciones y realizaciones actuales y futuras de la persona en función de la relación de pareja.

Este proyecto de vida es evaluado de acuerdo con su nivel de estructuración en:

- *Alto nivel de estructuración y elaboración del proyecto:* El sujeto es capaz de expresar la unidad, la integración de los elementos del proyecto con elaboración personal y compromiso afectivo. Existe un alto nivel de reflexión en la elaboración del proyecto y el mismo posee una alta capacidad reguladora.

*Sistema de intervención para incidir en los componentes dinámicos que orientan a estudiantes universitarios a formar parejas estables*

- *Nivel medio de estructuración y elaboración del proyecto:* Existe elaboración personal, pero se manifiesta formalismo en las respuestas y no se elabora en su integridad. El proyecto muestra un nivel de regulación pero hay incoherencia en las cuestiones generales.
- *Bajo nivel de estructuración y elaboración del proyecto:* Hay poca elaboración personal, falta unidad e integridad de los componentes. Por su expresión el proyecto tiene baja capacidad reguladora.
- *No aparece expresado el proyecto*

Para evaluar esta dimensión se empleó en el pretest y postest el Cuestionario de Proyecto de Vida (Anexo 7). El instrumento se empleó como está establecido.

*Variable 2: Orientación a la estabilidad en la formación de pareja con un disfrute de la sexualidad.*

En el contexto de la investigación la noción de estabilidad está referida al tiempo de duración de la relación junto al disfrute pleno de la misma, aspectos que se alcanzan a inferir evaluando la orientación, que en el plano motivacional y dinámico, revela el joven en su comportamiento vinculado a la relación de pareja.

La orientación hacia la relación de pareja fue evaluada de acuerdo con los niveles siguientes:

- Comportamiento orientado a la estabilidad: Se expresa cuando el joven busca mantener pareja o formar una pareja estable, en ambos casos con predominio de emociones positivas que expresan un disfrute de la sexualidad.
- Comportamiento orientado a la inestabilidad: Se expresa cuando el joven mantiene cambio frecuente de pareja o relaciones paralelas, con predominio de emociones negativas que expresan un disfrute no pleno de la sexualidad.

Esta dimensión fue evaluada a través de la entrevista estructurada (Anexos 1 y 2) que se realiza antes de implementar el sistema de intervención y que pasado un mes de la experiencia se retoma en el postest adecuando la guía al momento de la investigación.

Para evaluar el disfrute de la sexualidad y el carácter de las emociones se emplea el Rotter (Anexo 6), atendiendo a las áreas donde más puedan expresarse vivencias relacionadas con la sexualidad (Sexual, Personal, Motivacional y de Conflicto). Esta evaluación se hace

atendiendo al número y expresión de respuestas conflictivas y positivas que ofrece el sujeto en cada momento en que se aplica la técnica.

**Variable interviniente:** *Experiencias vitales que se presenten en el transcurso de la implementación del sistema.* Se consideró que durante esta etapa cualquier estudiante puede experimentar una determinada situación crítica o favorable de carácter docente, familiar o personal que incidiera en su participación y resultados en determinadas sesiones. Esta variable se monitorea a través de la observación y el registro sistemático de las sesiones, considerándose que en caso que fuera necesario el estudiante podía salir de la experiencia grupal y recibir ayuda individual.

#### **Procedimientos:**

*Evaluación inicial:* Se destinaron tres sesiones de trabajo individual para la evaluación inicial tanto en los grupos experimentales como en los grupos de control. En los casos en que fue necesario se empleó una sesión más para el diagnóstico. Finalizada la recogida y procesamiento de la información del pretest se inició el trabajo en los grupos experimentales para la implementación del sistema con una frecuencia semanal.

*Evaluación del proceso:* Esta evaluación constituye no solo una exigencia técnica para la valoración de cualquier estrategia de intervención psicológica, sino una condición ética para el trabajo profesional del psicólogo, pues permite sistemáticamente conocer el cambio que se produce en las personas y corregir a tiempo cualquier dificultad. En los cuasiexperimentos desarrollados en esta etapa de la investigación la evaluación del sistema durante su implementación se realizó tomado en cuenta dos elementos: la dinámica grupal y el cumplimiento de los objetivos de cada sesión a nivel individual.

Para la evaluación individual se observó la participación del sujeto en el transcurso de la sesión y lo expresado en sus reflexiones, evaluándose a cada participante de la forma siguiente:

- Bien: Cuando se cumple totalmente el objetivo con el joven.
- Regular: Cuando se cumple parcialmente el objetivo con el joven.
- Mal: Cuando no se cumple el objetivo con el joven.

Para cada sesión el sistema de intervención establece cuando corresponden las categorías de evaluación anteriormente mencionadas (Anexo 10). La evaluación de cada sesión se

contrastó con el diagnóstico inicial realizado a cada sujeto, así como con el de las sesiones precedentes, esta triangulación temporal y metodológica permitió abarcar el progreso real de cada estudiante.

La dinámica grupal en todas las sesiones se evalúa a partir de los siguientes criterios:

*Bien:*

- Participación activa de todos los miembros del grupo durante la sesión.
- La discusión permite llegar al cumplimiento de los objetivos de la sesión.
- La reflexión orientada es entregada por todos los miembros del grupo.
- Las reflexiones en su mayoría tienen elaboraciones amplias y con implicación emocional que indican el cumplimiento de los objetivos de la sesión.

*Regular:*

- Participación activa de gran parte de los miembros del grupo durante la sesión.
- Cumplimiento parcial de los objetivos de la sesión.
- Entrega de la reflexión por la mayoría de los integrantes del grupo.
- Las reflexiones entregadas muestran diferentes niveles de elaboración y de implicación emocional.

*Mal:*

- Participación activa de la minoría de los miembros del grupo durante la sesión.
- No se cumplen los objetivos de la sesión.
- Entrega de la reflexión por la minoría o ninguno de los integrantes del grupo lo que revela el no cumplimiento del objetivo de la sesión.

Es importante destacar que en la evaluación de la dinámica de la sesión se debe precisar el rol activo y/o estimulante, el rol pasivo, el rol intermediador y el rol entorpecedor que cada estudiante asume durante las sesiones de trabajo.

El facilitador y el registrador se encargan de realizar la evaluación de la sesión una vez culminada la misma. En los casos en los que existieran diferencias de criterios, se asume finalmente la evaluación de menor rango; el resultado de esta evaluación orienta y pauta la preparación para la sesión siguiente.

*Evaluación final:* Una vez culminado el trabajo interventivo se procedió al diagnóstico individual posttest de los integrantes de los grupos experimentales y de los grupos de

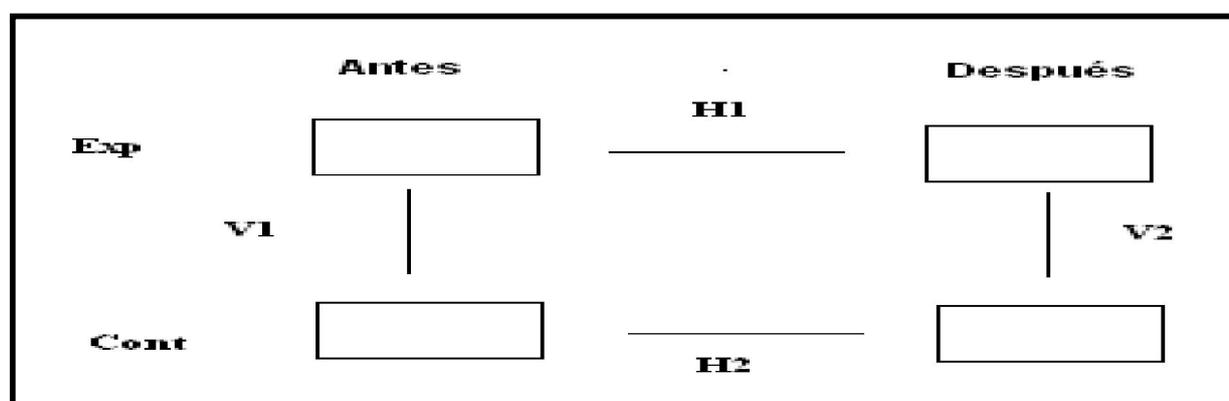
control; para ello se esperó un mes después de finalizado el trabajo con los grupos experimentales para evitar el “efecto Hawthorne” y que los estudiantes respondieran en función del compromiso con el investigador. Es importante aclarar que tanto en la evaluación inicial como final las sesiones de trabajo individual se llevaron a cabo teniendo en cuenta el horario establecido por los estudiantes y no excediendo el tiempo de duración de cada una de ellas, de hora y media.

La evaluación de las dimensiones establecidas para las variables dependientes se realizó de acuerdo con los instrumentos previstos en la operacionalización de las mismas; no obstante se tomó en cuenta la información que desde cualquier técnica el sujeto ofrecía y que permitió no solo verificar y triangular los datos, sino comprender la realidad interna de cada participante en la investigación; por ello antes de clasificar los datos en las categorías y niveles previstos, la información obtenida era sometida a un análisis de contenido.

La comparación de los resultados del pretest y postest en los grupos de control y experimentales entre si y entre ellos mismos permitió evaluar la eficacia y efectividad del sistema de intervención, atendiendo a los cambios en las variables dependientes.

Los datos obtenidos en los instrumentos que evalúan las variables se sometieron a un procesamiento estadístico en la Unidad de Servicios de Análisis de Datos del Centro de Estudios de Informática de la UCLV, mediante el paquete SPSS, versión 15.0; asumiendo como criterio para el establecimiento de diferencias significativas los valores de  $P < .05$ . Se siguió el siguiente esquema:

Gráfico 1. Esquema de comparación de poblaciones para un cuasiexperimento.



Fuente: Grau R. et al. (2004)

Las comparaciones “verticales” (V1 y V2) entre el grupo Experimental y el Control se hacen con tests estadísticos para muestras independientes y las comparaciones “horizontales” (H1 y H2) en cada grupo para contrastar la evolución Antes-Después se hacen con tests estadísticos para muestras apareadas. Concretamente, cuando se trata de variables ordinales con espectro de valores reducidos, se utiliza en las comparaciones verticales, las tablas de contingencia, acompañadas de la V de Cramer y un test de Mann - Whitney. Cuando el espectro de valores en los resultados se incrementa, como sucede en el Test de frases incompletas de Rotter, se utiliza para la comparación vertical el test de la mediana. Todas las comparaciones horizontales se realizan con el test de Wilcoxon.

En todas las pruebas, que son no paramétricas, se utiliza la técnica de Monte Carlo para una mejor estimación de la significación. Esta estimación de Monte Carlo ayuda a evitar los sesgos que pueden producirse en el cálculo de la significación por muestras relativamente pequeñas. Es necesario aclarar que en esta etapa se replica el procesamiento en cada uno de los cuasiexperimentos.

### **CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

Consecuentemente con las etapas de la investigación descritas en el capítulo metodológico se procede a la presentación de los resultados obtenidos en cada una de ellas.

#### **3.1 Etapa 1. Diagnóstico de los componentes dinámicos de la autorregulación del comportamiento sexual de los estudiantes universitarios**

La *entrevista psicológica* permitió tener información sobre el comportamiento sexual de los estudiantes de la muestra. El análisis se presenta por categorías comparando el grupo con comportamiento sexual inestable (grupo 1) con el grupo de estudiantes que tienen una relación de pareja de 6 meses o más (grupo 2).

En lo referido *al inicio de la vida sexual* se precisó que las primeras experiencias sexuales con penetración en la totalidad de la muestra, es decir en ambos grupos, tuvo lugar entre los 14 y 19 años. Resultó interesante observar que los varones refieren el inicio más temprano de la vida sexual activa, de tal forma que el 50 % se ubica en el rango de 14 a 16 años; a diferencia de las mujeres quienes en ese mismo rango de edad solo un 15 % comienza a tener prácticas sexuales con penetración.

Este resultado se asocia al hecho de que al responder al tipo de pareja con que tuvieron la primera experiencia sexual, el 90 % de las muchachas expresó que fue en relaciones estables, mientras en los varones solo un 10 % tuvo esta condición. La estabilidad estaba asociada a la existencia de un noviazgo público.

El análisis de este aspecto cuando es llevado más allá del género a la comparación entre los grupos, reveló un dato de gran interés: el 87,8% de los estudiantes del grupo 2 refieren haber tenido las primeras experiencias sexuales en los marcos de una relación estable, a diferencia de los jóvenes del grupo 1 en el que el 84.6% de los sujetos tuvieron sus primeras experiencias sexuales en una relación ocasional.

Este resultado apunta a la importancia que tiene en la determinación de la conducta sexual futura las primeras experiencias y la presencia en ellas de aspectos sociales y afectivos que lleven al joven a valorar el disfrute sexual como un acto de compromiso y responsabilidad, pues se aprende de forma vicariante un modo de vivir la sexualidad (Bandura, 2005). Cuando estos aspectos sociales y afectivos no están presentes, la experiencia queda reducida al disfrute sensitivo y erótico, separada de la función comunicativa y de una

identificación con el otro que haga que la persona se comprometa (Quintana y Rodríguez, 2010). Obsérvese el siguiente caso (VGM de 22 años, género femenino) del grupo de estudiantes con inestabilidad en el comportamiento sexual:

*“Mi primera vez fue por embullo de una prima que me llevó a una fiesta y conocí a un muchacho, a los tres días ya estaba haciendo el amor con él...yo tuve después mucho miedo y no sé decir hoy si disfruté aquello...luego quise probarme otra vez con un muchacho de mi escuela, pero tampoco resultó porque estaba muy rígida según me dijo él...después vinieron otros y creo que terminé perdiéndole demasiado el miedo al sexo...”*

Un análisis psicológico de estas expresiones hace evidente como repercute esta primera experiencia en la inestabilidad de la conducta sexual de esta joven, quien por la inseguridad vivida en su primera vez, busca en las relaciones siguientes reafirmarse, ignorando los aspectos sociales y afectivos como requisitos para el disfrute sexual.

Resulta importante destacar que en el 74.4 % de la muestra del grupo 1 la primera experiencia sexual se acompañó de marcadas vivencias de angustia, miedo e inseguridad; a diferencia del grupo 2 en el que solo se dio esta situación en el 29.3 % de sus integrantes. Tales resultados son coincidentes con los hallazgos de Klohnen (2002) en jóvenes norteamericanos, los que elegían la seguridad como la condición más importante para el disfrute.

Respecto a la categoría *estabilidad en la pareja*, en el momento de la investigación el 100 % de los estudiantes del grupo 2 mantenían una relación de pareja (catalogada como noviazgo) de 6 meses de duración hasta 3 años; el 39.2% de ellos convivían con su pareja los fines de semana. Aparecen además datos relevantes que hablan de la calidad de la relación; entre ellos, el compartir la alimentación y la economía en general, tener preocupación por los problemas del otro, intereses comunes y planes inmediatos referidos a las vacaciones o celebraciones de fechas significativas en las respectivas familias. Resultó relevante que todos los sujetos de este grupo recuerdan con claridad las relaciones que han tenido con anterioridad y las causas de la separación, lo que expresa una orientación a la conducta sexual estable a lo largo de de su historia psicosexual.

De modo muy diferente se comporta esta categoría en el grupo 1, pues el 87.2% de los integrantes de este grupo no recuerdan haber tenido una relación de al menos 6 meses, y 5

estudiantes que tuvieron un noviazgo de este tipo refieren que fue hace mucho tiempo. Es curioso notar que la mayoría de estos jóvenes no tienen claridad en cómo inician o terminan una relación, explicando este hecho porque siempre han sido muy apasionados, se enamoran muy rápido y se decepcionan enseguida. En todos los casos la inestabilidad en su conducta amorosa se la explican como algo propio de la juventud y transitorio en su vida. Así, una de los integrantes de este grupo (ZNA de 21 años, mujer), refiere:

*"...siempre he sido un poco alocada en esto de los novios, pero creo que hay que aprovechar la juventud, porque ya vendrá el día en que me enamore de verdad, pero eso demora porque no es fácil encontrar un hombre bueno que tome el noviazgo con seriedad."*

Es importante destacar que en este grupo predomina la tendencia al cambio frecuente de pareja y al establecimiento de relaciones casuales por "sexo y diversión", incluso un estudiante (FLM, 20 años, hombre) manifestó: *"a veces estoy con otras mujeres solo por apostar con mis amigos y no quedar mal"*. Las características que destacan en la búsqueda de estas relaciones fortuitas son el aspecto físico, habilidades comunicativas y que sea divertida la persona. En cuanto a la *historia psicosexual* el 82% de los estudiantes con comportamiento sexual inestable no recuerdan con exactitud el número de relaciones que han tenido con anterioridad y 6 de ellos refieren alguna aventura que no saben, por lo fugaz que fueron, si pueden reconocerlas como una relación.

En el *ideal de pareja y de relación* hay aspectos coincidentes entre ambos grupos, pues todos los sujetos incluyen el respeto y la atracción sexual como condiciones importantes; pero también hay marcadas diferencias en cuanto al contenido del ideal de pareja.

En el grupo 2 el 87.8% de los estudiantes señalan que más allá de la atracción física tiene que existir una comprensión y compromiso que permita que ambos se preocupen por el otro; refieren que deben compartir intereses y un sentimiento que vaya en crecimiento en el transcurso de la relación.

De modo muy diferente en el grupo 1 se reveló en el 71.79% de sus integrantes una marcada acentuación de la atracción física en el ideal de pareja, lo que llegó en algunos casos a detalles como el color de los ojos, la estatura o el color de la piel. También aparece en el ideal de pareja del 76.9% de estos jóvenes la calidad de las prácticas sexuales valorada en cuanto a la frecuencia y duración de las mismas.

En lo referido a las *prácticas sexuales y satisfacción en las mismas* las diferencias se hicieron bien marcadas entre los grupos en varios aspectos. La totalidad de los integrantes del grupo 2 expresaron que para obtener un verdadero disfrute y grados altos de satisfacción, requieren que su compañero sea amoroso; necesitan además la existencia de preámbulos sentimentales, con caricias y palabras que despierten emociones antes de entrar en la práctica sexual propiamente. Por su parte en el grupo 1 el 84.6% de los sujetos destacaron en sus prácticas sexuales el intercambio meramente físico como el sexo oral, las posiciones del coito y la experimentación del orgasmo.

En la categoría *comunicación y afectividad* los integrantes del grupo 2 expresaron en todos los casos la existencia de una comunicación diversa, íntima y de marcados matices sentimentales. Así, los 39 sujetos plantean que los temas de intercambios más frecuentes estaban referidos al estudio o trabajo, planes futuros, y lo más importante, al valor y significado de la relación para ambos.

De un modo diferente en el grupo 1, el 87.2% de sus integrantes expresaron un predominio en los intercambios comunicativos de temas jocosos, de diversión o de conflictos dados por el interés de dominio en la relación. Fue curioso observar que el 41% de estos sujetos también refieren discusiones por desconfianza y celos a pesar del corto tiempo de la relación que tienen en el momento de la investigación.

Cuando se repasan los resultados obtenidos en la entrevista, se destacan en los jóvenes con una conducta sexual inestable las regularidades siguientes:

- El inicio de la vida sexual activa en los marcos de una relación ocasional, lo cual se acompañó de inseguridad en esta primera experiencia. Esto constituyó un antecedente en muchos casos de una búsqueda involuntaria de otras experiencias para probarse y reafirmarse.
- En el curso de la historia psicosexual de estos jóvenes predomina el establecimiento de parejas ocasionales que terminan orientando de forma mantenida una conducta sexual inestable en los sujetos.
- Acentuada motivación por los aspectos físicos y el desempeño sexual al establecer y mantener una relación.

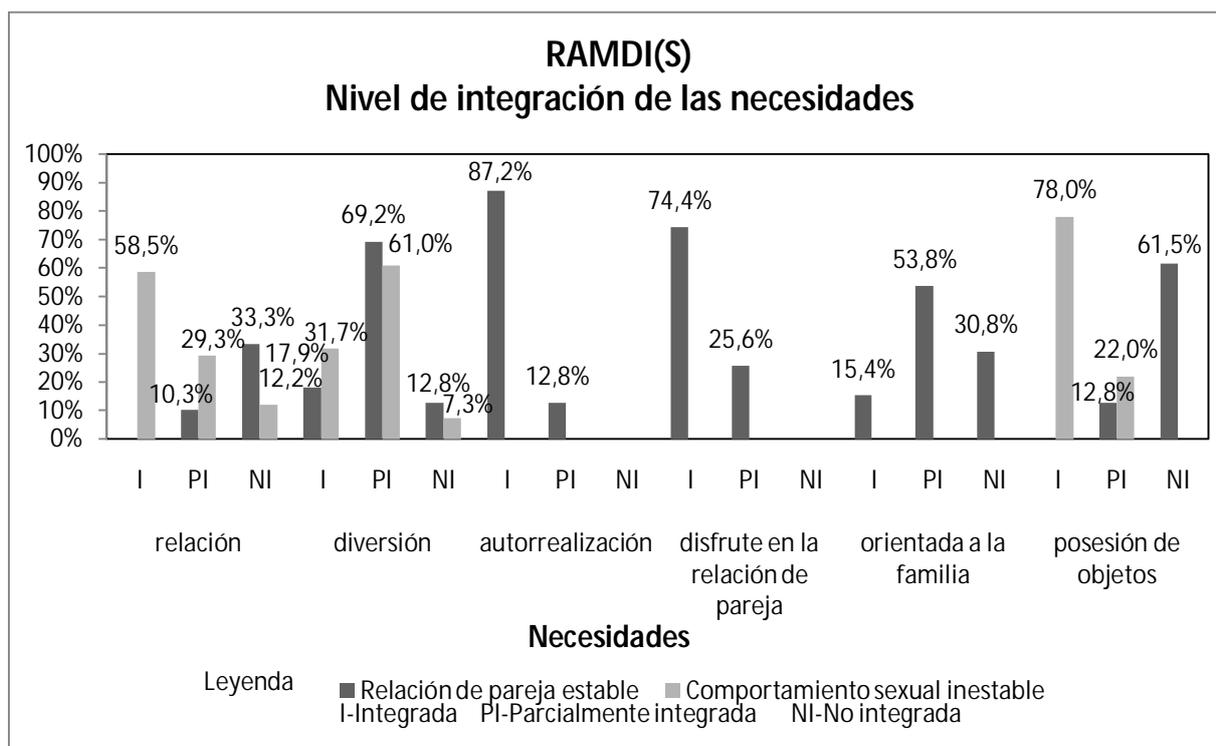
- Las prácticas sexuales están limitadas a los intercambios íntimos y genitales, la satisfacción en las mismas depende de su calidad y frecuencia; quedando relegados los aspectos sociales y sentimentales sin que el joven tenga conciencia de ello.
- Los intercambios interpersonales en los marcos de la pareja que eventualmente establecen quedan reducidos a la diversión, la jocosidad y manipulaciones para el dominio de la relación.

El análisis anterior se enriquece con los datos procedentes de los demás instrumentos.

En el *RAMDI (S)* las necesidades que expresan los sujetos de ambos grupos con una frecuencia significativa fueron: necesidad de relación (RI), necesidad de diversión (Dv), necesidad de autorrealización (Ar), necesidad de disfrute en la relación de pareja (Pj), necesidad orientada a la familia (Fm) y la necesidad de posesión de objetos (Ps).

Los resultados de acuerdo con el *Nivel de integración de las necesidades* (índice la jerarquización de las mismas en el sujeto) se reflejan en el gráfico siguiente:

Gráfico 2. Comparación del nivel de integración de las necesidades en ambos grupos.



Fuente: RAMDI (S).

Al analizar la expresión de la *necesidad de relación (R)* los resultados se comportaron de la forma siguiente: en el grupo 2 sólo la refieren parcialmente integrada 4 sujetos y no integrada 13 estudiantes, mientras que el resto no la expresa siquiera. Esto se explica por el hecho de que es una necesidad plenamente satisfecha que no adquiere sentido carencial al estar regulando la conducta de estos estudiantes habitualmente; al aparecer satisfecha en la relación de pareja, es de esperar que no la formulen como deseo en las instancias de tiempo que ofrece la técnica.

Sin embargo, en el grupo 1 (conducta inestable) se reveló como integrada en el 58.5% de sus integrantes y parcialmente integrada en el 29.3%), lo cual denota que es un requerimiento no satisfecho que se expresa en la técnica como algo carencial. Así RMO, (22 años, hombre) expresa en distintas instancias de la prueba:

- *Yo deseo...tener un amigo de verdad a quien confiar mis cosas.*
- *Yo deseo...encontrar a una muchacha con la que compartir mis preocupaciones.*
- *Yo deseo...que en la gente se pueda creer.*

Al procesar los datos a través del SSPS (Anexo 11), se obtiene en el Test Exacto de Fischer un valor de 0.000 lo que indica diferencias significativas entre los dos grupos; el valor de la V de Cramer (0, 61) indica un alto grado de diferencia. El estadístico Mann Witney arrojó un valor de 2.87 en el grupo 1, menor que el obtenido en el grupo 2 (45.50), lo que significa, de acuerdo con la escala empleada para procesar los datos, que en el grupo 1 la necesidad de relación se expresa con mayor nivel de integración, por lo que puede plantearse que los estudiantes con comportamiento sexual inestable experimentan más la necesidad de establecer relaciones íntimo personales.

En lo que respecta a la *Necesidad de diversión (Dv)* los resultados se movieron del modo siguiente: en el grupo 2 el 69.2% de sus miembros la expresan como una necesidad parcialmente integrada y el 17.9 % como integrada; mientras que en el grupo 1 aparece parcialmente integrada en el 61 % de sus miembros y como integrada en el 31.7%.

Cuando fueron procesados los resultados a través del SSPS para comparar ambos grupos (Anexo 12), se obtiene en el Test Exacto de Fischer un valor de 0.357, lo que significa que no existen diferencias en cuanto al nivel de integración de esta necesidad entre ambos

grupos; además el valor de la V de Cramer (0.171) y el resultado que se obtuvo en el test de Mann Witney (0.147) corroboran que no hay diferencia significativa.

Es interesante destacar que aunque en ambos grupos la diversión es una motivación que se revela en similar proporción, la forma de expresarla como deseo si tiene matices de un grupo a otro. En los sujetos del grupo 2 predominan las referencias a hacer visitas, ir al cine, leer, practicar deportes, entre otros contenidos que señalan el sentido del disfrute. Cuando se hace similar análisis en el grupo 1 se advierte que el sentido de la diversión gira mayoritariamente en torno a fiestas, juegos y, prácticas sexuales.

En los estudiantes con relación de pareja estable aparece la *Necesidad de autorrealización en la pareja* como necesidad integrada en el 87.2 % de la muestra y como parcialmente integrada en el 12.8 % de sus integrantes. Este resultado es exponente de la orientación y preocupación futurista por mantener la relación.

Así MLR (mujer, 21 años) manifiesta en distintas instancias de la prueba deseos como:

- *Yo deseo... que él me vea siempre como me dice que me ve.*
- *Yo deseo... que siempre me sienta orgullosa por mi noviazgo como ahora*
- *Yo deseo... que Yunier me elogie como lo hizo ayer.*
- *Yo deseo... alegrar a mi novio con mis resultados en el curso que estoy pasando.*

Como se puede apreciar hay una definida orientación en la joven por mantener y enriquecer la relación de pareja a partir de experimentar en el contexto de la misma gratificaciones vinculadas a su realización y reconocimiento por parte de su compañero.

En cambio en los estudiantes con comportamiento sexual inestable esta necesidad no aparece en ningún caso integrada o parcialmente integrada, ni siquiera en los que mantienen un noviazgo formal. En los casos en que apareció alguna referencia a la autorrealización se hace ajena al vínculo de pareja y referida a otros aspectos, como es el caso de RGM (22 años, hombre) quien expresa:

- *Yo deseo... graduarme con buenos resultados para trabajar en turismo.*
- *Yo deseo... Aprender bien el inglés porque me va hacer falta en el trabajo.*

Al preguntarle en el retest a este joven por sus planes para establecer una relación manifestó: *“ Ahora yo no tengo tiempo de pensar en eso...he tenido muchas novias, pero no creo haberme enamorado en realidad de ninguna...”*

Cuando se procesaron los datos a través del SPSS para comparar los resultados entre ambos grupos (Anexo 13), no se obtuvieron resultados en el Test Exacto de Fischer, ni en el Test de Mann Witney al no existir casos en uno de los grupos que se comparan.

Cuando se evaluó la *Necesidad de disfrute de pareja (Pj)* se observaron notables diferencias entre los grupos, pues en los estudiantes con relación de pareja estable esta necesidad se expresó en todos con los niveles de integración siguientes: en un 74.4% como necesidad integrada y en un 25.6% como parcialmente integrada. De esta manera, los estudiantes manifestaron en las diferentes instancias que tiene la técnica deseos que expresan un disfrute en la relación que desborda lo erótico y gana dimensiones culturales, sociales y espirituales. Por ejemplo, LYP (21 años, mujer) expresó:

- *Yo deseo...que a mi novio le guste como otras veces lo que escribí.*
- *Yo deseo...salir esta semana a conversar y pasear con mi novio*
- *Yo deseo...tener tiempo para disfrutar con mi novio de la catequesis.*

De modo muy diferente la *Necesidad de disfrute de pareja* no aparece con ningún nivel de integración en el grupo 1, y las referencias que aparecen indistintamente como disfrute se reducen a fiestas, prácticas sexuales, salir a playas y discotecas.

Cuando se procesaron los datos a través del SPSS (Anexo 14) para comparar ambos grupos, no se obtuvieron resultados en Test Exacto de Fischer, ni en el Test de Mann Witney al no existir ningún caso refiriendo esta necesidad en uno de los grupos.

La *Necesidad orientada a la familia (Fm)* se manifestó en los estudiantes con relación de pareja estable a través de proyectos relacionados con la formación de la familia propia. Se expresó como integrada en el 15.4% y como parcialmente integrada en el 53.8% del total. Así, SQU (22 años, mujer) expresa en varios momentos de la prueba:

- *Yo deseo...poder vivir sola con mi novio y mis hijos cuando los tenga.*
- *Yo deseo...tener más de un hijo.*
- *Yo deseo...tener una familia como la de mi novio.*

En el grupo 1 se observa que esta necesidad no está expresada en ninguno de los niveles de integración. Esta marcada diferencia se hizo notable cuando se procesaron los datos a través del SSPS (Anexo 15). Al no existir ningún caso en uno de los grupos no se obtuvieron resultados en el Test Exacto de Fischer, ni en el Test de Mann Witney.

Cuando se analiza la *Necesidad de posesión de objetos* (Ps) se observa que en los estudiantes con relación de pareja estable aparece referida en menor medida (solo en 29 de ellos); como parcialmente integrada se revela en el 12.8% del total de integrantes de este grupo y no integrada en el 61.5%. En el grupo 1 el resultado es marcadamente diferente, pues en el 78% del total la expresan como necesidad integrada. Así, MLS (21 años, mujer) responde en distintas instancias de la técnica de la forma siguiente:

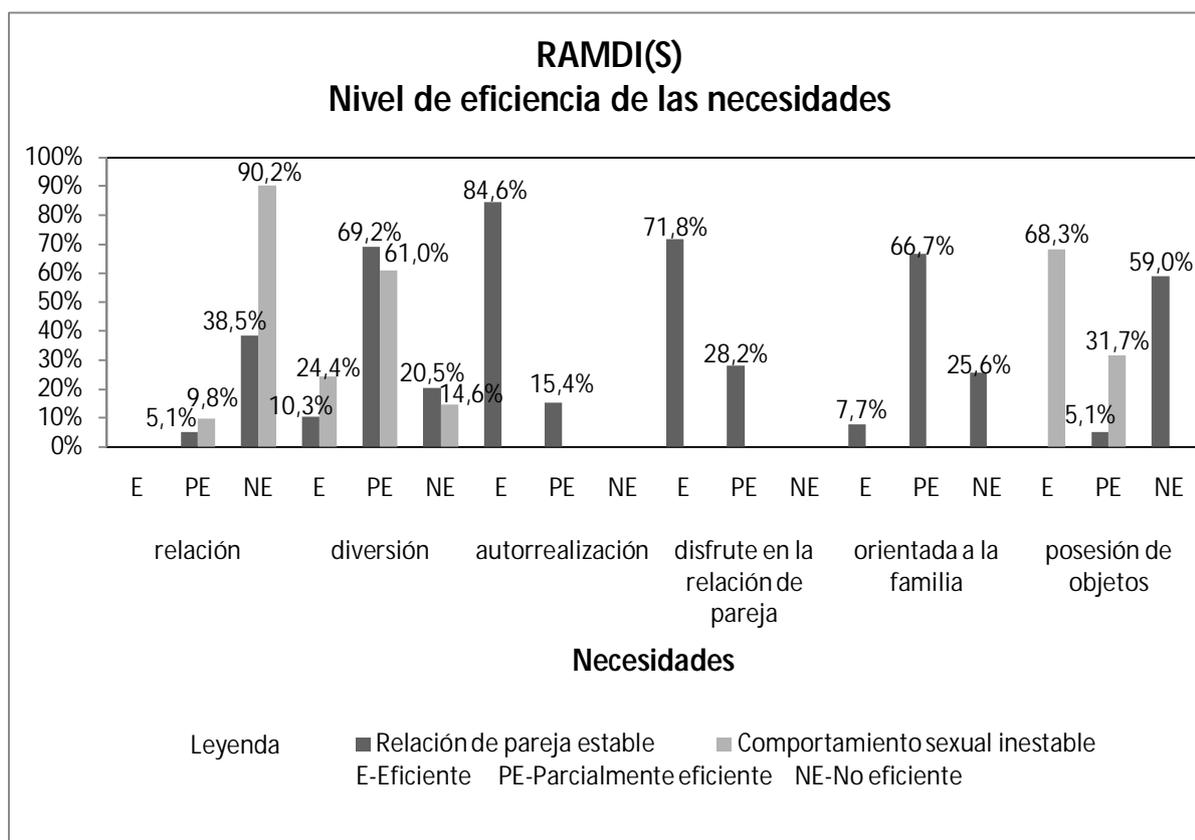
- *Yo deseo...comprarme esta semana los aretes.*
- *Yo deseo...este año tener dinero para las vacaciones.*
- *Yo deseo...ganar mi salario para comprarme cosas sin depender de nadie.*

Respuestas de este tipo fueron muy frecuentes en este grupo, lo cual denota que estos jóvenes están muy orientados por aspectos materiales.

Al ser procesados los datos a través del SPSS para comparar los resultados entre ambos grupos (Anexo 16), se obtiene en el Test Exacto de Fischer un valor de 0.000 lo que significa que existen diferencias en cuanto al nivel de integración de esta necesidad entre ambos grupos; además el valor de la V de Cramer (0.90) indica una alta diferencia entre los grupos. Los rangos promedios calculados en el Test de Mann Witney indican una mayor integración de la necesidad de posesión de objetos en el grupo 1, lo cual denota que en el grupo 1 se revela una motivación bien marcada por los bienes materiales.

Los resultados del análisis del *Nivel de eficiencia de las necesidades* se expresan en los por cientos correspondientes a cada grupo, de acuerdo con los niveles de eficiencia de las necesidades en el gráfico siguiente:

Gráfico 3. Comparación del nivel de eficiencia de las necesidades.



Fuente: RAMDI (S).

Los resultados referidos a la eficiencia conductual de la *Necesidad de relación (R)* en el grupo 2 revelaron que aparece como no eficiente o parcialmente eficiente en 17 personas. Aquí se volvió a comprobar (como sucedió con el nivel de integración) que no aparece esta necesidad, en tanto estos sujetos no la experimentan por encontrarla gratificada en los marcos de la pareja. Así PLG (21 años, mujer) responde en el Registro de la Actividad:

- *Sentirse apoyado por amigos...Anual*
- *Sentir el cariño de amigos y compañeros...Mensual*
- *Salir con amigos y compañeros...Nunca*

Al indagar por este resultado en el retest PLG dice *“Es que yo realmente estoy muy centrada en mi novio y como le sucede a él, nos hemos aislado un poco de los demás, no necesitamos de otros para compartir y sentirnos bien...”*

En el grupo 1 se encontró que en el 90.2% de sus integrantes, la necesidad de relación se expresa como una necesidad no eficiente lo que se explica, porque aún cuando aparece como integrada en término carencial, no tiene salida en la regulación de la conducta. Es lo que Leontiev (1982) denominó motivo comprensible pero no actuante.

Al ser procesados los datos a través del SSPS para comparar los resultados entre ambos grupos (Anexo 11), se obtiene en el Test Exacto de Fischer un valor de 1.0 que indica que no hay diferencias significativas desde el punto de vista estadístico. Similar resultado corresponde al Test de Mann Whitney donde los rangos promedios para ambos grupos son muy similares; estos resultados se explican porque se tomaron en cuenta solamente a los estudiantes que refirieron la necesidad de relación en el Registro de la Actividad.

La *Necesidad de diversión (Dv)* en su nivel de eficiencia se expresó en el grupo 2 como eficiente en el 24.4% de los estudiantes y en el 61% como parcialmente eficiente; mientras que en el grupo 1 aparece eficiente en el 10.3% de sus integrantes y en el 69.2% como parcialmente eficiente.

Cuando fueron procesados los datos a través del SSPS (Anexo 12), se obtiene en el Test Exacto de Fischer un valor de 0.251 lo que significa que no existen diferencias en cuanto al *Nivel de eficiencia de esta necesidad* entre ambos grupos; además el test de Mann Whitney arrojó un valor de 0.186 que corrobora que no hay significativa diferencia estadística en cuanto a los niveles de eficiencia de esta necesidad. Estos resultados se explican porque la diversión es una motivación típica de la etapa de desarrollo en que se encuentran los integrantes de ambos grupos.

En los estudiantes con relación de pareja estable aparece la *Necesidad de autorrealización en la pareja (Ar)* como necesidad eficiente en el 84.6% de la muestra y como parcialmente eficiente en el 15.4% de los integrantes de este grupo.

Este resultado apunta a que en la regulación habitual de la conducta hay una serie de actividades que realizan en función de mantener y enriquecer la relación de pareja, las que aseguran además, la estabilidad en el comportamiento sexual del joven. Es un ejemplo de ello las respuestas que da RRM (22 años, hombre):

- *Hacer proyectos y planes con mi pareja... Semanal.*
- *Disfrutar con amor la práctica sexual.... Diario.*

- *Sentirme una persona segura y privilegiada con mi relación de pareja...Diario*

Por su parte, en los estudiantes con comportamiento sexual inestable esta necesidad no aparece en ningún caso como eficiente o parcialmente eficiente, incluso en los que en el momento de la investigación tenían un noviazgo formal.

Cuando se procesaron los datos a través del SPSS para comparar los resultados entre ambos grupos (Anexo 13), no se obtuvieron resultados en el Test Exacto de Fischer, ni en el Test de Mann Whitney al no existir casos en uno de los grupos que se comparan.

En la evaluación de la *Necesidad de disfrute de pareja* (Pj) se encontraron notables diferencias entre los grupos, pues en los estudiantes con relación de pareja estable esta necesidad se expresó en la totalidad de la muestra con niveles de eficiencia, apareciendo en el 71.8% como necesidad eficiente y en el 28.2% de los integrantes de este grupo como parcialmente eficiente. Los sujetos responden marcando con frecuencia actividades que expresan un disfrute con dimensiones culturales, sociales y espirituales en la relación. Por ejemplo MLS (21 años, hombre) expresó en la técnica:

- *Pensar en mi pareja con orgullo....Diario*
- *Conversar abiertamente sobre cualquier tema con mi pareja....Diario.*
- *Sentir ternura en mi relación....Diario.*

De modo muy diferente se expresó la *Necesidad de disfrute de pareja* en el grupo 1 pues no aparece con ningún nivel de eficiencia en este grupo.

Cuando se procesaron los datos a través del SPSS (Anexo 14) no se obtuvieron resultados en Test Exacto de Fischer, ni en la Prueba de Mann Whitney al no existir casos en el grupo de estudiantes con comportamiento sexual inestable.

La *Necesidad orientada a la familia* (Fm) se expresó en los estudiantes con relación de pareja estable como eficiente en el 7.7% de la muestra y en el 66.7% como parcialmente eficiente.

En los estudiantes con comportamiento sexual inestable se observa que no está expresada la necesidad con niveles de eficiencia en ninguno de los jóvenes. Por esta razón cuando se procesaron los datos a través del SPSS (Anexo 15) no se obtuvieron respuestas en Test Exacto de Fischer, ni en la Prueba Mann Whitney.

Cuando se analiza la *Necesidad de posesión de objetos* (Ps) se observa que en los estudiantes con relación de pareja estable se expresa como no eficiente esta necesidad en el 59% de los jóvenes y solo en el 5.1% de los integrantes de este grupo aparece como parcialmente, en el resto de los estudiantes no está expresada.

De modo muy diferente ocurrió en el grupo de estudiantes con comportamiento sexual inestable, pues el 68.3% de los integrantes de este grupo la expresaron como eficiente, mientras que el 31.7 la manifiestan como parcialmente eficiente.

Cuando fueron procesados los datos a través del SSPS para comparar ambos grupos (Anexo 16), se obtiene en el Test Exacto de Fischer un valor de 0.000 con una V de Cramer de 0.943 lo que significa que existen marcadas diferencias entre los grupos en cuanto al nivel de eficiencia de esta necesidad. La Prueba de Mann Whitney ofrece un valor de 0.000 con rango promedio de 21.32 para el grupo 1, menor que el correspondiente al grupo 2, lo que indica un mayor nivel de eficiencia para la necesidad de posesión de objetos en el grupo de los estudiantes con comportamiento sexual inestable; este resultado apunta a una mayor regulación por la obtención de bienes materiales en los estudiantes de este grupo.

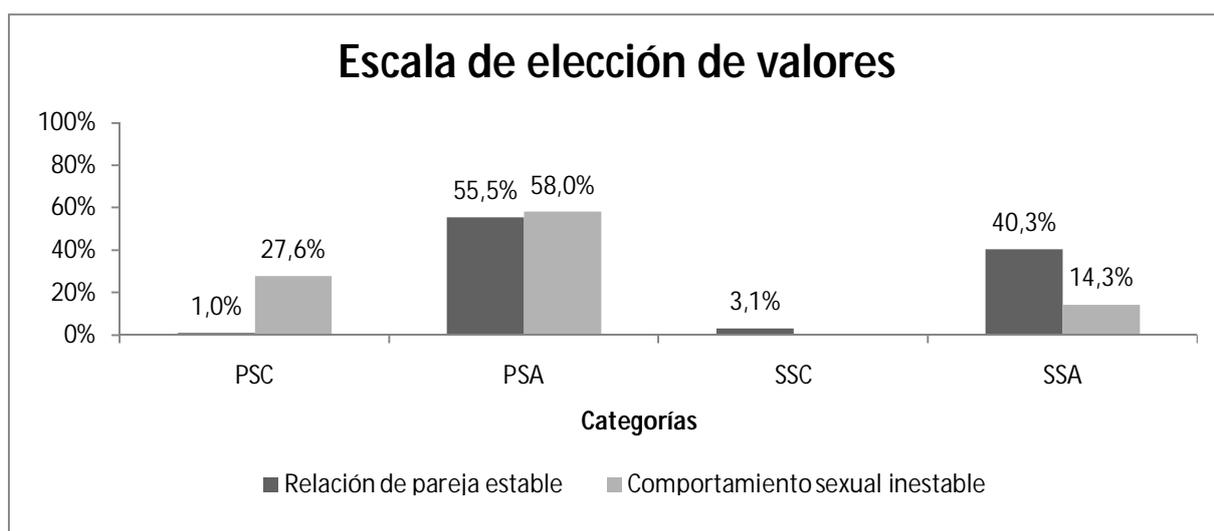
Un análisis exhaustivo de los resultados del RAMDI (S) en su conjunto lleva a reconocer varias regularidades en los jóvenes con conducta sexual inestable, las que señalan hacia donde dirigir acciones interventivas en los marcos de una ayuda psicológica a los mismos. Estas regularidades son las siguientes:

- Apenas se expresa en la esfera motivacional de estos jóvenes la *Necesidad de disfrute de pareja* en los aspectos sociales, culturales y espirituales de la relación, quedando reducido el vínculo interpersonal a los aspectos eróticos y sexuales, tanto en la dimensión motivacional como reguladora.
- En el contexto de las relaciones de pareja que establecen estos jóvenes no se expresa la necesidad de autorrealización y desarrollo personal, de este modo esta necesidad no regula el comportamiento sexual de los mismos.
- Como consecuencia de las regularidades anteriores no aparece en ellos una motivación claramente estructurada por fundar una familia, esto incide en que las relaciones de pareja que establecen en el presente tengan un escaso compromiso personal y poca perdurabilidad.

En la *Escala de elección de valores* las diferencias entre los dos grupos corroboraron los hallazgos anteriores y acentuaron la orientación axiológica que se manifiesta desde la entrevista psicológica.

Los resultados obtenidos en este instrumento se representan en el gráfico siguiente a partir de los por cientos que correspondieron a las elecciones de cada categoría de análisis de esta técnica en cada grupo.

Gráfico 4. Comparación de las categorías de valores en ambos grupos.



Fuente: Escala de elección de valores.

En ambos grupos la categoría donde se ubicó la mayor cantidad de elecciones fue la denominada *Personal significativo abstracto (PSA)* de tal modo que todos los sujetos eligieron tarjetas que representaban para ellos sus aspiraciones y metas. Sin embargo, la diferencia en cuanto a esta categoría estuvo dada por el tipo de aspiraciones que se reflejaron con mayor frecuencia en cada uno de los grupos.

En los estudiantes con relación de pareja estable esta categoría representó un 55.5% de las elecciones, el sentido personal que le dan a las mismas indica una marcada orientación hacia los demás y con mucha frecuencia dichas elecciones estaban vinculadas a la pareja.

Así, por ejemplo, MUG (21 años, mujer) al pedirle que explique la elección de *vida* dice: *“La vida es muy hermosa y vale la pena porque uno ve tanta gente buena capaces de*

*entregarse a los demás y a sacrificarse por otros, como es el caso de mi novio al que quiero mucho."*

En estos jóvenes hubo dos elecciones con alta frecuencia que no se encontraron en el grupo 1: matrimonio y compañero.

En el grupo de estudiantes con comportamiento sexual inestable esta categoría, aún cuando representó un 58 % de las elecciones, cobró otro sentido al explicar las elecciones. Entre las tarjetas que eligieron se destacaron las siguientes: Trabajo, Hijos, Futuro, Felicidad, Vida. Las verbalizaciones realizadas en torno a la significación personal de cada elección indican que estos estudiantes están orientados a su propio bienestar personal, al pretender un nivel de vida que implique prosperidad propia, tanto en el orden económico como social; ninguna de estas elecciones representaban para ellos, según la teoría de Maslow (1991), motivos de desarrollo.

Así por ejemplo, SRL (23 años, hombre) comenta sobre la elección de la tarjeta *Vida*: "... pensé cuando tomé la tarjeta en todo lo bueno de la vida, las comidas, los paseos, las mujeres, pero también en lo malo de enfermarse, envejecer... "

Sin embargo, las diferencias más significativas e importantes se dieron en torno a la categoría *Social significativo abstracto (SSA)* para la cual en el grupo 2 se eligieron 232 valores (representan el 40.3% del total de las elecciones) y los estudiantes de este grupo explican las elecciones consecuentemente con su significación social, mientras que en el grupo 1 solo hubo 88 elecciones en esta categoría (representan el 14.3% del total de elecciones) y variando muchas veces la orientación social que encierra el valor.

Así, RRG (24 años, hombre) al seleccionar la tarjeta *Respeto* expresó: "*Creo que es importante hacerse respetar para que no abusen de uno, ni lo manipulen como ocurre siempre que uno no se hace respetar...*"

Entre ambos grupos de estudio se observaron diferencias en cuanto a la categoría *Personal significativo concreto (PSC)*, que contempla las elecciones que reflejan los problemas, conflictos, temores y angustias en los sujetos. En el grupo de estudiantes con comportamiento sexual inestable hubo mayor cantidad de elecciones en esta categoría (un 27.6% de elecciones) que en el grupo de estudiantes con relación de pareja estable, en el que solo aparece un 1 % de elecciones para esta categoría.

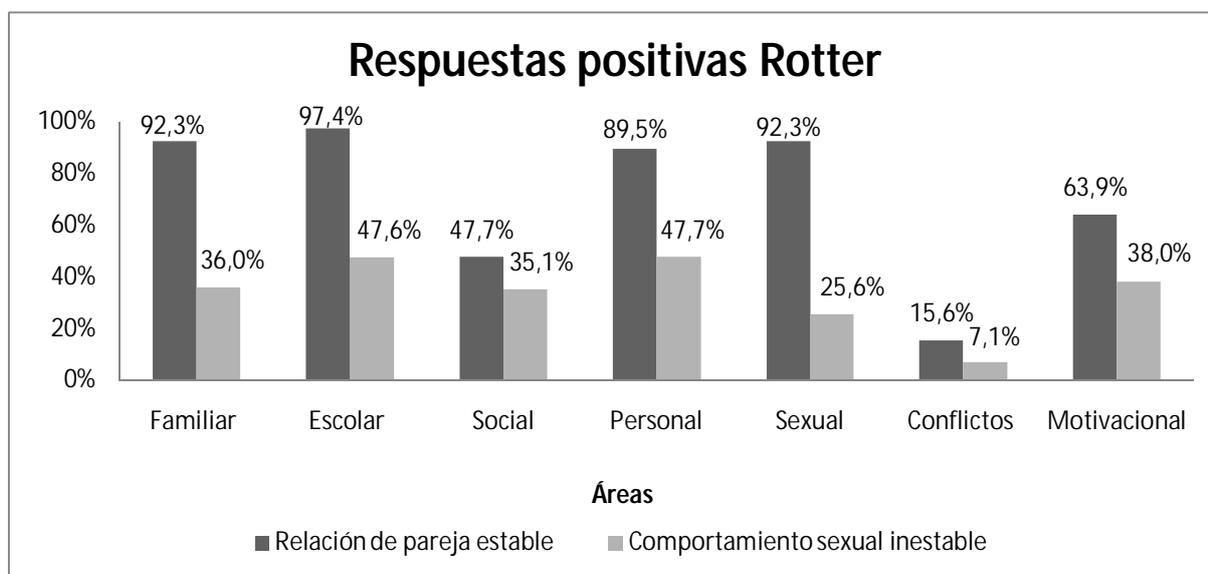
Cuando fueron procesados los datos a través del SPSS para comparar ambos grupos (Anexo 17), se obtiene en el Test Exacto de Fischer un valor de 0.000 con una V de Cramer de 0.446 lo que indica que existen diferencias significativas entre los grupos en cuanto a la expresión de las categorías de análisis de esta técnica, lo que es indicador de las diferencias en los valores que regulan la conducta de los estudiantes de ambos grupos.

Un resumen de los hallazgos que se reflejan en los resultados de esta técnica permiten plantear que los jóvenes con una conducta sexual inestable expresan una orientación de valores centrada en lo personal, en sus intereses materiales, en sus problemas y dificultades, esta orientación va a reflejarse en las relaciones de pareja que establecen.

Este resultado en función de las vivencias emocionales experimentadas por los sujetos en diferentes facetas de sus vidas, se corrobora y amplía con el análisis de los datos obtenidos en el *Test de frases incompletas de Rotter*. Es importante destacar que las respuestas de omisión y neutras en ambos grupos fueron mínimas, por lo que no resultaron relevantes en el análisis grupal, aunque en la interpretación a nivel individual si se tomaron en cuenta para la realización de la entrevista retest.

Las respuestas positivas, representadas en la frecuencia con que aparecen en cada área que contempla esta técnica para cada grupo; aparecen ilustradas en el gráfico siguiente:

Gráfico 5. Comparación de las respuestas positivas por área en ambos grupos.



Fuente: Test de frases incompletas de Rotter.

En el gráfico se aprecian diferencias en los dos grupos de estudio; hay mayor cantidad de respuestas positivas en el grupo de estudiantes con relación de pareja estable en todas las áreas, especialmente en el *área escolar* con un 97.4% de respuestas positivas, así, por ejemplo, hay expresiones como las siguientes:

- MLS (21 años, mujer): En la escuela *me siento muy bien*.
- ASD (23 años, hombre): En la escuela *disfruto de mi relación y cumpla mi sueño*.

El *área sexual* se destaca por la frecuencia de respuestas positivas con un 92.3% de todas las respuestas para esta área, se encuentran respuestas como las siguientes:

- MLS (21 años, mujer): El impulso sexual *solo lo tengo con mi pareja*.
- ASD (23 años, hombre): El impulso sexual *es fuente de placer*.

El *área personal* con un 89.5% de respuestas positivas para este grupo de estudiantes apunta como en instrumentos anteriormente analizados, al equilibrio psicológico y a la satisfacción que experimentan consigo mismos los jóvenes de este grupo, lo cual se aprecia en respuestas como las que se refieren a continuación:

- MLS (21 años, mujer): Estoy *muy contenta con las cosas que he logrado en la vida*.
- ASD (23 años, hombre): Estoy *a punto de realizar mis sueños*.

En este grupo se corroboraron en el *área motivacional* los hallazgos de otros instrumentos. Los estudiantes denotaron en sus respuestas estar orientados hacia la culminación de los estudios y la autorrealización en el plano profesional y familiar. Ejemplo de ello lo constituyen las siguientes respuestas:

- MLS (21 años, mujer): Quisiera *ser profesional y buena trabajadora*.
- ASD (23 años, hombre): Quisiera *terminar mi carrera y tener una linda familia con mi pareja*.

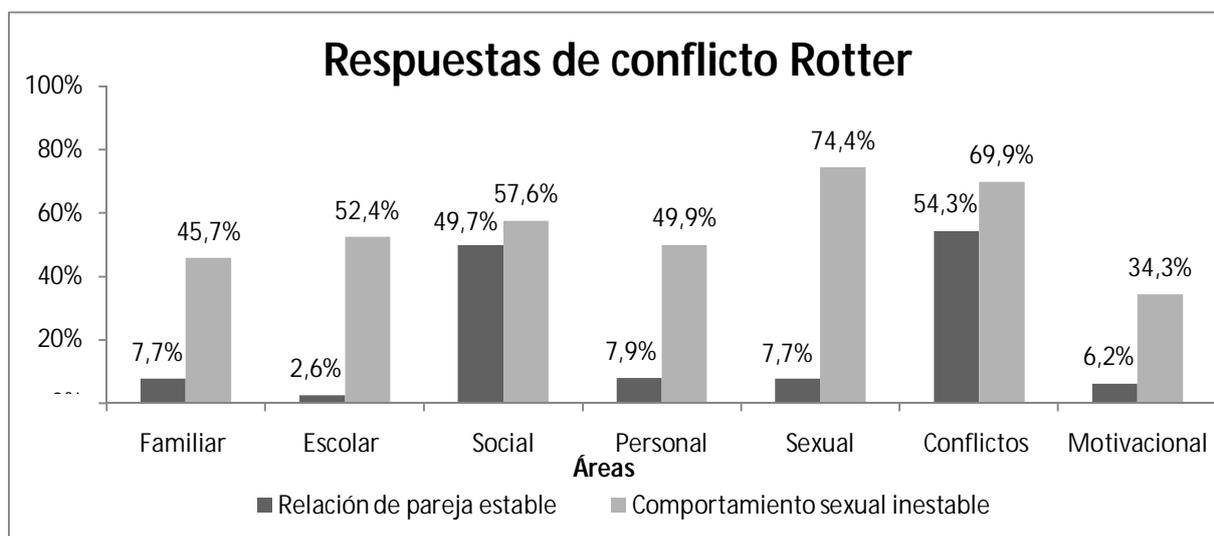
En el grupo de estudiantes con comportamiento sexual inestable se destacan con mayor número de respuestas positivas las *áreas escolar* (47.6 %) y el *área personal* (47.7%), sin embargo en estas áreas predominan las respuestas de conflicto (52.4 % en el *área escolar* y 49,9 % en el *área personal*). En el *área personal* se destacan respuestas que indican insatisfacciones y desajustes emocionales como las siguientes:

- LPL (19 años, mujer): Mi futuro no es muy prometedor.

- YNR (21 años, hombre): Yo secretamente *quisiera ser otra persona en algunos aspectos*.

Este grupo tiene mayor cantidad de respuestas de conflicto en todas las áreas que el grupo de estudiantes con relación de pareja estable como se aprecia en el siguiente gráfico:

Gráfico 6. Comparación de las respuestas de conflicto por área en ambos grupos.



Fuente: Test de frases incompletas de Rotter.

Se destaca como el área que tiene mayor número de respuestas de conflicto el *área sexual* (74.4% de este tipo de respuesta), con expresiones como las siguientes:

- LPL (19 años, mujer): El impulso sexual *es algo que freno mucho*.
- YNR (21 años, hombre): El impulso sexual *me lo tengo que aguantar muchas veces*.

Este resultado coincide con el análisis de la entrevista psicológica sobre la satisfacción sexual.

El *área propiamente de los conflictos* también tiene una alta frecuencia de respuestas que indican conflictos (69.9% de respuestas de este tipo); los mismos están relacionados con el ámbito escolar, como sucede en el caso siguiente:

- LPL (19 años, mujer): La preocupación principal *es salir bien en las pruebas*.

Los conflictos también se aprecian en el ámbito sexual amoroso, donde se encontraron respuestas como las siguientes:

- LPL (19 años, mujer): Fracase *en mis antiguas relaciones*.

- YNR (21 años, hombre): Fracasé *muchas veces en el amor*.

Para el grupo de estudiantes con relación de pareja estable las respuestas de conflicto en 5 áreas no rebasan un 10%. Los conflictos expresados son de tipo 1 y 2, relacionados con preocupaciones respecto a enfermedades de los padres. Los estudios constituyen otra fuente de conflictos para estos sujetos debido a las exigencias de la carrera así como los temores al fracaso en esta área.

En el procesamiento estadístico de los datos a través del SPSS de cada una de las áreas de análisis (Anexos del 18 al 24), se obtienen en el Test Exacto de Fischer valores menores a 0.05, lo que indica diferencias entre ambos grupos en todas las áreas. Es interesante destacar que el valor mayor de la  $V$  de Cramer fue de 0.752 en el área sexual lo que indica que esta es el área donde se encuentran las mayores diferencias entre los grupos en cuanto a las respuestas positivas y de conflicto (Anexo 19).

Los resultados obtenidos a través de la Prueba de Mann Whitney con valores también menores a 0.05 corroboraron las diferencias en todas las áreas entre ambos grupos. Es importante destacar que en este test los valores de los rangos promedios siempre fueron menores en el grupo de estudiantes con comportamiento sexual inestable, lo que indica de acuerdo con la escala empleada para procesar los datos, que en este grupo hubo mayor cantidad de respuestas de conflicto en todas las áreas que en el grupo de estudiantes con relación de pareja estable; todo lo contrario sucedió con este último grupo en el que los rangos promedios siempre fueron mayores en todas las áreas, indicando este resultado que en el grupo de estudiantes con relación de pareja estable predominaron las respuestas positivas.

Cuando se hace un balance de los resultados del Test de frases incompletas de Rotter se destaca en los estudiantes con un comportamiento sexual inestable lo siguiente:

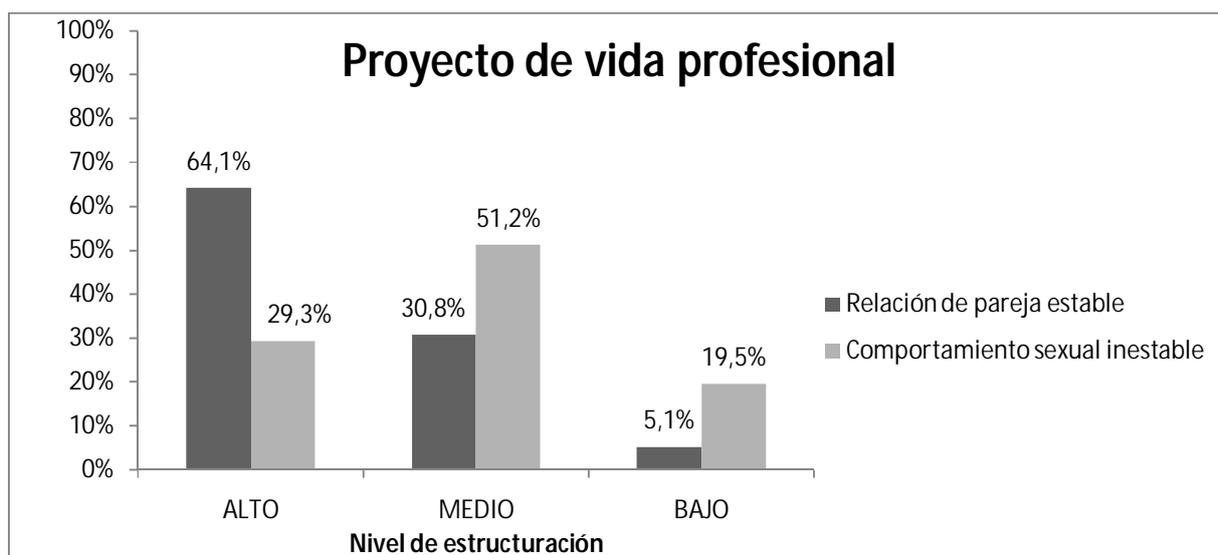
- Expresan conflictos internos en el área sexual amorosa, lo cual viene a confirmar dificultades en el disfrute de la relación de pareja.
- Manifiestan respuestas conflictivas en el área personal que en la mayoría de los casos denotan inconformidad con su forma de ser y actuar.

Estos resultados son de mucho interés para diseñar en el futuro una intervención psicológica que incida en la estabilidad del comportamiento sexual de estos jóvenes.

En correspondencia con los resultados obtenidos en diversas investigaciones sobre los proyectos de vida en jóvenes universitarios (Alonso Y., 2012; Abreu, 2012) los proyectos referidos por la totalidad de la muestra fundamentalmente se enmarcan en dos áreas: la profesional y la familiar.

Los datos obtenidos en relación con el nivel de estructuración de los proyectos de vida profesionales se representan en el gráfico siguiente:

Gráfico 7. Comparación del nivel de estructuración de los proyectos de vida en ambos grupos.



Fuente: Cuestionario de Proyecto de vida.

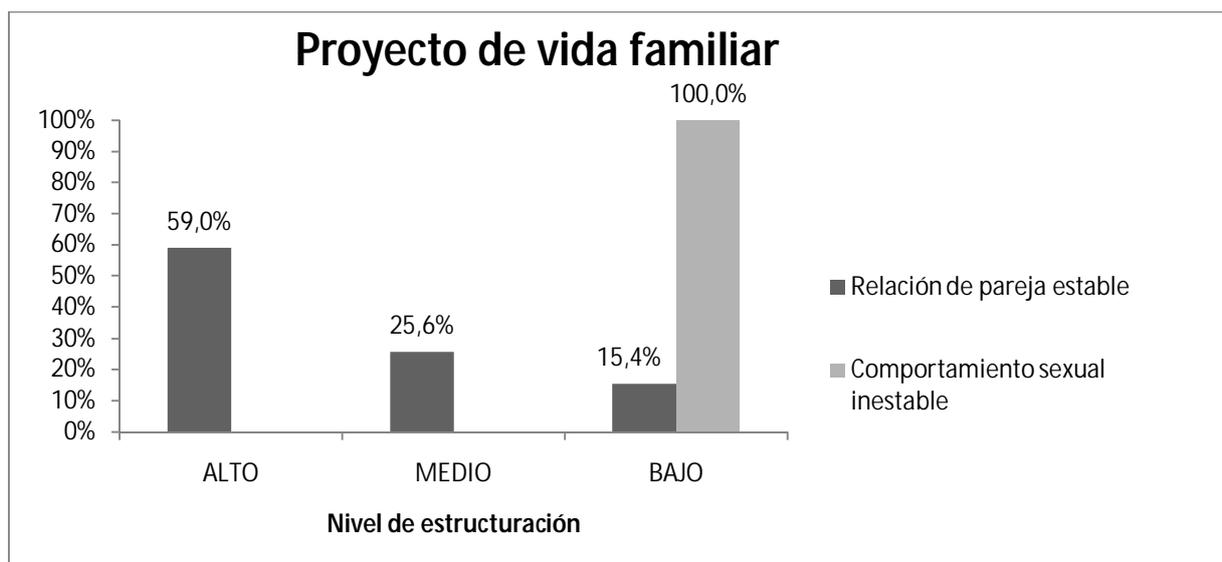
El proyecto de vida profesional tuvo un mayor nivel de estructuración en toda la muestra. En el grupo de estudiantes con relación de pareja estable predominó el nivel alto de estructuración (en el 64.1% de los jóvenes de este grupo); en cambio en el grupo de estudiantes con comportamiento sexual inestable predominó el nivel medio de estructuración (en el 51.2% de la muestra). En este tipo de proyecto los objetivos que determinaron su elaboración mostraron diferencias entre ambos grupos, en el 83 % de los estudiantes con comportamiento sexual inestable predomina la intención de obtener un buen trabajo que proporcione beneficios materiales, solo un 17 % hace referencia a verdaderos intereses profesionales. En cambio, en los estudiantes con relación de pareja estable el objetivo de este proyecto está relacionado con la autorrealización profesional.

Esta información quedó corroborada con técnicas anteriores como el RAMDI (S) y la Escala de Elección de Valores.

En el procesamiento estadístico de los datos a través del SPSS para comparar ambos grupos en cuanto al nivel de estructuración del proyecto de vida profesional (Anexo 25), se obtiene en el Test Exacto de Fischer el valor igual a 0.05, lo que indica la existencia de diferencias medianamente significativas entre ambos grupos. El resultado obtenido a través de la Prueba de Mann Whitney (valor de 0.002) menor que 0.05 corrobora las diferencias entre ambos grupos; es importante destacar que en este test el rango promedio fue menor en el grupo de estudiantes con comportamiento sexual inestable, lo que indica de acuerdo con la escala empleada para procesar los datos, que en este grupo hubo menor nivel de estructuración de los proyectos de vida profesionales.

El proyecto de vida familiar expresado como la perspectiva de formar una familia propia a partir de una relación de pareja estable tuvo un menor nivel de estructuración en ambos grupos como se aprecia en el gráfico siguiente:

Gráfico 8. Comparación del nivel de estructuración del proyecto de vida familiar en ambos grupos.



Fuente: Cuestionario de Proyecto de vida.

Las diferencias entre los dos grupos de estudio fueron notables, pues aunque hay referencias a este proyecto en todos los estudiantes, el nivel de estructuración del mismo

en el grupo de estudiantes con relación de pareja estable es mucho mayor (59% de los estudiantes mostraron alto nivel de estructuración y el 25.6% posee un nivel medio de estructuración de este proyecto). Este nivel de estructuración se expresa en la capacidad reguladora que tiene dicho proyecto, pues en el 61.5% de los integrantes de este grupo esta categoría se evalúa en el nivel 3.

Es importante destacar que excepto en 6 estudiantes los proyectos familiares se vinculan a la relación de pareja que tienen en el momento de la investigación, en este sentido destacan como experiencias que dieron lugar a la elaboración del proyecto de vida familiar haber conocido a su pareja.

En cambio los estudiantes con comportamiento sexual inestable, a pesar de que 29 de ellos tenían pareja en el momento de la investigación, mostraron un nivel bajo de estructuración de este proyecto con ausencia de una perspectiva temporal en el mismo, como consecuencia dicho proyecto no tiene valor regulador en el 80.5% de los estudiantes.

En el procesamiento estadístico de los datos a través del SPSS para comparar ambos grupos en cuanto al nivel de estructuración del proyecto de vida familiar (Anexo 25), se obtiene en el Test Exacto de Fischer el valor de 0.00 (menor que 0.05), lo que indica la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos. Es interesante destacar que el valor de la V de Cramer fue de 0.859, lo que significa que las mayores diferencias entre los grupos se encuentran en el nivel de estructuración del proyecto familiar.

El resultado obtenido a través de la Prueba de Mann Whitney (valor de 0.00) menor a 0.05 corrobora las diferencias entre ambos grupos. En este test el rango promedio fue menor en el grupo de estudiantes con comportamiento sexual inestable, lo que indica de acuerdo con la escala empleada para procesar los datos, que en este grupo hubo menor nivel de estructuración del proyecto de vida familiar.

En el análisis del *Cuestionario de Proyecto de Vida* se destaca que los jóvenes con un comportamiento sexual inestable tienen un bajo nivel de estructuración del proyecto de vida relacionado con la fundación de una familia en el futuro, lo que les lleva a una actitud de no compromiso y responsabilidad en las relaciones de pareja que establecen en la actualidad.

Finalizada la primera etapa de la investigación, y de acuerdo con los resultados anteriormente expuestos, se distinguen una serie de particularidades en los componentes dinámicos que regulan la conducta de los estudiantes con comportamiento sexual inestable que se resumen en lo siguiente:

- En el curso de la historia psicosexual de estos jóvenes predomina el establecimiento de parejas ocasionales, que por lo reiterado de tal conducta, termina orientando de forma mantenida una conducta sexual inestable en los sujetos.
- Acentuada motivación por los aspectos físicos y el desempeño sexual al establecer y mantener una relación.
- Las prácticas y la satisfacción sexual están limitadas a los intercambios genitales en su calidad y frecuencia; quedando relegados los aspectos sociales y sentimentales sin que el joven tenga conciencia de ello.
- Los intercambios interpersonales en los marcos de la pareja que eventualmente establecen quedan reducidos a la diversión, la jocosidad y manipulaciones para el dominio de la relación.
- Apenas se expresa en la esfera motivacional de estos jóvenes la necesidad de disfrute de pareja en los aspectos sociales, culturales y espirituales de la relación, quedando reducido el vínculo interpersonal a los aspectos eróticos y sexuales, tanto en la dimensión motivacional como reguladora.
- En el contexto de la relaciones de pareja que establecen no se expresa motivacionalmente, ni en la regulación de la conducta la necesidad de autorrealización y desarrollo personal.
- No aparece en estos jóvenes una motivación claramente estructurada por fundar una familia; esto se refuerza con una débil estructuración del proyecto de vida familiar, quedando entonces la relación de pareja que mantienen en el presente con escaso compromiso personal lo que la debilita en su perdurabilidad.
- Se expresan conflictos internos en el área sexual amorosa, lo cual confirma dificultades en el disfrute de la relación de pareja; estos conflictos e insatisfacciones se acompañan de cierta inconformidad con esta forma de actuar.

### **3.2 Etapa 2. Elaboración del sistema de intervención en grupo y evaluación de la suficiencia por especialistas.**

Los resultados obtenidos en el estudio comparativo correspondiente a la primera etapa permitieron valorar la participación de los componentes dinámicos en la orientación hacia la estabilidad en la relación de pareja en estudiantes universitarios que tienen un comportamiento sexual inestable, por lo que el sistema de intervención en grupo que se elaboró persigue como objetivo general el siguiente:

- Lograr cambios en los componentes dinámicos de la autorregulación que orienten a estudiantes universitarios con comportamiento sexual inestable a la formación de parejas estables.

A partir de los resultados anteriormente presentados se estructuran una serie de direcciones interventivas que deben conducir progresivamente a cumplimentar el objetivo general de la intervención. Las direcciones interventivas son las siguientes:

- Incidir sobre la autoconciencia de los estudiantes para hacerles reconocer los componentes dinámicos que participan en la regulación de su comportamiento sexual.
- Estimular necesidades que conducen a una sexualidad plena, es decir que contribuyan al crecimiento personal del joven en los marcos de una relación de pareja.
- Ampliar los sentidos de disfrute en una relación de pareja a ángulos espirituales y psicológicos de la relación.
- Estimular la reflexión sobre los valores que hacen perdurable y enaltecedor el vínculo de pareja para su activación como reguladores de la conducta.
- Lograr que la motivación hacia una relación de pareja estable con un disfrute pleno ganen concreción en un proyecto de vida.

El sistema se configuró en 9 sesiones que se desarrollan a partir de una serie de técnicas de trabajo en grupo, seleccionadas y adecuadas de acuerdo con el objetivo de cada sesión. El sistema fue evaluado a través del *juicio de especialistas* en cuanto a su suficiencia, para lo cual los especialistas dispusieron de la información que contiene todo el diseño del sistema: *Justificación, Fundamentación lógico-metodológica, Destinatarios, Recursos, Descripción general del Sistema, Rol del Facilitador, Evaluación del sistema, Sistema de*

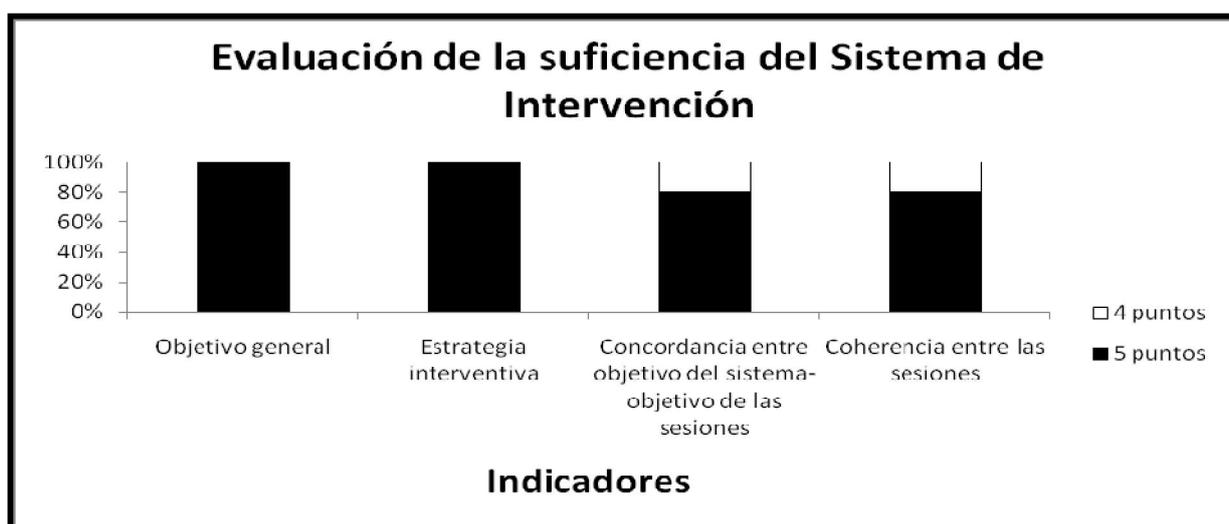
*Actividades que incluye para cada una de las sesiones: objetivo, técnicas y procedimiento, indicadores de cambio individual.*

Para la evaluación de la suficiencia primeramente se tomaron en cuenta los siguientes indicadores que se refieren al sistema en su integralidad:

- Calidad en la elaboración del objetivo general y las direcciones interventivas del sistema.
- Estrategia interventiva.
- Concordancia entre el objetivo del sistema, las direcciones interventivas del mismo y los objetivos de las sesiones.
- Grado de coherencia entre las sesiones.

Los resultados obtenidos en el cuestionario utilizado aparecen en la tabla 23 del Anexo 26 y se representan en el gráfico siguiente:

Gráfico 9. Resultados de la evaluación integral del Sistema de intervención en grupo según el juicio de los especialistas.



Fuente: Encuesta sobre el Juicio de especialistas.

Como se puede apreciar en el gráfico el 100% de los encuestados consideraron que el objetivo general responde a las demandas de la población a la que va dirigido el sistema y, que su formulación es clara. Las direcciones interventivas del sistema permiten dar coherencia al mismo, así como permiten también el logro del objetivo planteado.

Referente al segundo indicador evaluado, el 100% de los especialistas consideraron que la estrategia de intervención en grupo permite la consecución del objetivo trazado para la intervención, igualmente valoraron como factible la utilización de esta estrategia en la población estudiantil universitaria; uno de los especialistas sugiere que se precise cómo deben ser conformados los grupos en cuanto a género, sugere que se tuvo en cuenta en la tercera etapa de la investigación cuando se evaluó la eficacia y efectividad del sistema en grupos diferentes en cuanto a su composición de acuerdo con el género de los integrantes.

Sobre el rol del facilitador y del registrador, así como los aspectos prácticos e instrumentales necesarios para el trabajo en grupo no hubo sugerencias.

Los resultados tomados del cuestionario demuestran que un 80% de los encuestados evaluaron con la máxima calificación de la escala propuesta (5 puntos) la correspondencia entre los objetivos de las sesiones, las direcciones interventivas del mismo y el objetivo del sistema. Las dos calificaciones restantes fueron de 4 puntos e incluyeron como sugerencias la precisión en la sesión 2 del objetivo en relación con el componente dinámico que se trabaja en la misma, por lo cual se propuso un segundo objetivo a la sesión derivado del que anteriormente se había propuesto.

La coherencia entre las sesiones es imprescindible para cumplir el objetivo del sistema, la misma fue valorada con la máxima calificación por ocho especialistas, lo cual representa un 80% del total. Todos los especialistas consideraron que el orden propuesto de las sesiones está en correspondencia con las direcciones interventivas para dar cumplimiento al objetivo general del sistema.

El 20 % de los especialistas evaluó con 4 puntos este ítem, opinaron al respecto que aunque la autorreflexión y autovaloración está prevista como acción individual fuera de las sesiones de grupo, debe darse la posibilidad a que estas valoraciones personales se comuniquen al grupo para apoyar de esta manera los cambios deseados.

Se tomó en cuenta esta sugerencia, pues aunque el sistema tiene concebida una sesión para trabajar con las reflexiones personales, se precisó en la descripción del mismo que al inicio de cada sesión cuando se retomen los objetivos de la anterior los estudiantes deben

hacer alusión a sus reflexiones. El facilitador puede promover esta acción pues recibió escritas esas reflexiones con anterioridad.

Otro indicador importante para la evaluación de la suficiencia del sistema respondido en el cuestionario por los especialistas es el *Nivel de correspondencia entre el objetivo y las técnicas de cada sesión*. La evaluación ofrecida respecto a este indicador aparece en la tabla 24 incorporada al Anexo 26. El gráfico siguiente representa la frecuencia con que fueron evaluados de 4 y 5 puntos la correspondencia entre el objetivo propuesto para cada sesión y la técnica y procedimiento descrito para la misma.

Gráfico 10. Resultados de la evaluación por sesiones del Sistema de intervención en grupo según el juicio de especialistas.



Fuente: Encuesta sobre el Juicio de especialistas.

Como se aprecia en el gráfico, los especialistas otorgaron calificaciones entre 4 y 5 puntos, predominando la puntuación de 5, lo cual significa que los objetivos propuestos se alcanzan con las técnicas y procedimientos previstos, se ofrecieron sugerencias para aquellas sesiones que obtuvieron evaluaciones de 4 puntos.

Respecto a las sugerencias en la sesión 2 para que no quedaran cerradas las situaciones, o sea, elaboradas desde la perspectiva del facilitador se precisó en la misma que estas

situaciones una vez presentadas en el grupo, podían ser enriquecidas con las condiciones que los estudiantes consideraran de acuerdo con la propia situación. Igualmente se propuso que de acuerdo con las experiencias de los integrantes de cada grupo en que se emplee el sistema, el facilitador puede elaborar otras situaciones.

Retomando la sugerencia respecto al objetivo de esta sesión analizada anteriormente se proponen para la discusión de las situaciones las preguntas que aparecen en la descripción de la sesión, las que permiten el análisis de las necesidades que se satisfacen en cada tipo de relación, haciendo ver de este modo el valor de la estabilidad en la relación de pareja.

En la sesión 4, respecto a la técnica "Mitos y realidades" uno de los especialistas hace una sugerencia similar a la anterior, para dar la posibilidad de que en cada grupo donde se implemente el sistema se trabajaran las creencias que los estudiantes tuvieran en relación al disfrute sexual, la misma fue tomada en cuenta y aparece en la descripción de la sesión.

Respecto a la sesión 8, dos especialistas sugieren que las reflexiones personales puedan ser compartidas con el grupo y que sean valoradas desde el presente, pues los estudiantes en el tiempo en que se implementa el sistema deben haber ido incorporando estas valoraciones a su vida sexual amorosa, lo cual serviría a su vez para evaluar la efectividad del mismo, sugerencia que se tomó en cuenta en el diseño final del sistema.

La evaluación de la suficiencia del sistema permitió perfeccionar el diseño del mismo en cuanto a objetivos de las sesiones, así como los procedimientos y técnicas que se emplean; de este modo el juicio de los especialistas también permitió precisar los indicadores individuales para la evaluación del proceso, los que se derivan de los propios objetivos de las sesiones.

El diseño final del sistema de intervención aparece en su totalidad en el Anexo 10; las sesiones que lo conforman pueden resumirse en lo siguiente:

### **Sesión #1**

#### *Objetivos:*

- Promover la identificación y confianza entre los miembros del grupo.
- Establecer las normas de trabajo en el grupo de una manera colegiada.

Técnicas: "La cadena de los nombres" y "Técnica de Grupo Nominal (T.G.N.)".

## **Sesión #2**

### *Objetivos:*

- Reflexionar sobre los diferentes vínculos de pareja.
- Hacer consciente la satisfacción o insatisfacción de necesidades en las relaciones analizadas.

Técnica: Discusión dirigida.

Reflexión a redactar fuera de la sesión: Escribir fuera de la sesión sobre la relación más duradera y la más efímera que han tenido en su vida tomando en cuenta lo que les ha proporcionado cada relación y lo que no han conseguido en las mismas.

### *Indicador para la evaluación individual:*

- Reconocimiento de la satisfacción de necesidades en el vínculo de pareja estable.

## **Sesión #3**

### *Objetivos:*

- Propiciar la reflexión sobre las condiciones que propician la perdurabilidad de una relación de pareja.
- Promover la toma de conciencia en los participantes sobre sus conductas y actitudes más frecuentes ante la relación de pareja.

Técnica: “El árbol de la vida”

Reflexión a redactar fuera de la sesión: Reflexionar para escribir sobre las condiciones que ha ofrecido cada miembro de la pareja en la relación de pareja más duradera que ha sostenido el estudiante.

### *Indicador para la evaluación individual:*

- Reconocimiento de condiciones morales y espirituales para el establecimiento y mantenimiento de una relación de pareja.

## **Sesión # 4**

### *Objetivos:*

- Lograr que los participantes comprendan lo reducido de sus nociones del disfrute amoroso de la sexualidad.
- Ampliar en los participantes los sentidos del disfrute sexual a otros muchos aspectos del intercambio en una relación de pareja.

Técnica: “Mitos y realidades”

Reflexión a redactar fuera de la sesión: En el cierre de la actividad se orienta a los estudiantes que de manera independiente reflexionen sobre la relación que más placer le ha brindado y las condiciones de esa relación.

*Indicador para la evaluación individual:*

- Reconocimiento de nuevas formas que propician el disfrute erótico en la relación de pareja.

### **Sesión # 5**

*Objetivos:*

- Propiciar en los participantes la reflexión sobre los valores que dignifican una relación.
- Hacer que los participantes adviertan la ausencia de determinados valores en el establecimiento de sus relaciones de pareja.

Técnica: "Mis valores"

Reflexión a redactar fuera de la sesión: Los estudiantes deben hacer dos listas, una con los valores que practican en una relación de pareja y otra con los valores que no practican, para ya fuera de la sesión argumentar en privado las razones que explican aquellos valores que no están presentes en sus relaciones de pareja.

*Indicador para la evaluación individual:*

- Reconocimiento de valores morales como garantía del mantenimiento del vínculo amoroso y de satisfacción personal.

### **Sesión # 6**

*Objetivos:*

- Lograr la expresión valorativa comportamental en las relaciones de pareja de los valores previamente establecidos.

Técnica: ¿Dónde está el error?

Reflexión a redactar fuera de la sesión: Los estudiantes deben meditar fuera de la sesión si han estado en alguna situación similar a la analizada en la sesión y qué han experimentado en la misma, pensando desde la actualidad sus consecuencias y repercusión en lo personal.

*Indicador para la evaluación individual:*

- Reconocimiento de alternativas y de decisiones para expresar conductualmente los valores morales.

### **Sesión # 7**

*Sistema de intervención para incidir en los componentes dinámicos que orientan a estudiantes universitarios a formar parejas estables*

*Objetivos:*

- Propiciar que los participantes reconozcan la importancia de proyectos futuros compartidos para la estabilidad de la pareja.
- Estimular en los participantes, motivaciones que en el marco de su relación de pareja se vinculen con sus proyectos futuros.

Técnica: “Las situaciones que miran al futuro”

Reflexión a redactar fuera de la sesión: Se pide a los participantes que escriban cómo cada uno se proyecta al futuro en términos de una relación de pareja.

*Indicador para la evaluación individual:*

- Reconocimiento de la trascendencia de los proyectos compartidos para la estabilidad de la relación.

**Sesión #8**

*Objetivos:*

- Lograr que los participantes comprendan el alcance y la importancia de la valoración personal sobre el comportamiento sexual amoroso.
- Promover que los participantes incorporen lo aprendido a la regulación de su conducta en el marco de la relación de pareja.

Técnica: “Compartiendo un tesoro común”

*Indicador para la evaluación individual:*

- Reconocimiento del alcance y la importancia de la valoración personal sobre el comportamiento sexual amoroso para la satisfacción y desarrollo en esta esfera.

**Sesión #9**

*Objetivos:*

- Comprobar el logro de los objetivos generales del sistema desde la posición reflexiva y valorativa de los participantes.
- Valorar la trascendencia que ha tenido el sistema en los estudiantes desde su perspectiva personal.

Técnicas: “Si sucediera.... quisiera....”, “La palabra clave”

*Indicadores para la evaluación individual:*

- Reconocimiento de la relación de pareja estable como opción para disfrutar la sexualidad.
- Considerar la elección de la pareja como garantía del mantenimiento y disfrute del

vínculo.

- Disponerse al cuidado del vínculo amoroso del otro miembro y de sí mismo.

Una vez perfeccionado el diseño y reconocida su suficiencia por los especialistas se dio paso a la tercera etapa de la investigación, cuyo propósito fue evaluar el progreso, eficacia y efectividad del mismo.

### **3.3 Etapa 3. Implementación del sistema de intervención en grupo y evaluación del progreso, eficacia y efectividad del mismo**

#### **Evaluación del proceso**

Los resultados de la evaluación de las sesiones en los tres grupos experimentales permitieron comprobar el cumplimiento gradual del objetivo del sistema de intervención en la generalidad de los estudiantes que se beneficiaron con el mismo; además de corroborar la calidad de las dinámicas grupales que se generaron en cada una de las sesiones, las que sin lugar a dudas contribuyeron a este resultado. El número de sesiones para cada grupo se correspondió con las previstas en la concepción del sistema (9 sesiones).

La intervención dirigida propiamente a los componentes dinámicos de la autorregulación comenzó a partir de la sesión 2, luego de que la primera sesión permitiera la identificación entre los participantes y la creación de un buen clima emocional en los tres grupos experimentales, garantizado por la seguridad que brindan las normas de trabajo en grupo y que fueron aprobadas por todos los miembros; este trabajo durante la primera sesión motivó a los estudiantes por la experiencia.

La *sesión 2* fue evaluada en dos grupos de Bien en tanto se generó una excelente dinámica en los intercambios; la técnica "Discusión dirigida" facilitó que los participantes reconocieran las necesidades satisfechas y las insatisfechas de acuerdo con el tipo de relación que los facilitadores presentaban, esto se hizo evidente en las expresiones y la implicación de los sujetos en el debate.

Esta sesión en el grupo conformado por hombres fue calificada de Regular, pues aunque se generaron discusiones muy activas y provechosas, un estudiante fue evaluado de Regular y otro de Mal. Estos jóvenes reconocieron las posibilidades que brinda la relación estable de pareja, pero sus expresiones indicaban que no había una fuerte convicción hacia este tipo de vínculo, sobretodo porque lo ven como "*una atadura, que me impidió divertirme*", así se

expresó *Julb* en sus reflexiones sobre la relación más duradera. Una situación diferente se dio en *Armando* (evaluado de Mal) quien a pesar de la discusión generada en el grupo, siempre mantuvo una postura de rechazo a la estabilidad en la pareja, su opinión en el cierre de la sesión así lo indica: "...cada cual piensa a su manera, pero yo creo que seguiré como hasta ahora..."

Luego de la discusión de las diferentes situaciones, con las excepciones anteriormente mencionadas, el resto de los estudiantes reconocieron que el tipo de relación que prefieren es la pareja estable, argumentando que les otorgaba mayor seguridad y que era la ideal para formar una familia y un hogar, concluyeron además que una relación de este tipo funciona solamente cuando existe amor, confianza, buena comunicación e intereses en común encaminados a continuar el vínculo. Todas estas manifestaciones dan idea de que se ha concientizado por la mayoría de los participantes las necesidades que se satisfacen en una relación de tipo estable.

Las reflexiones realizadas después de la sesión denotaron el reconocimiento de los inconvenientes de las relaciones casuales, lo que se refleja en opiniones de que la mayor parte de las veces estos encuentros no tuvieron una trascendencia relevante; en aquellos estudiantes que habían sido infieles a su pareja, comentan que esas otras relaciones muchas veces no les resultaron gratificantes al final.

La sesión 3 fue evaluada de Bien en los tres grupos. A partir de la discusión generada en el grupo con la técnica "Árbol de la vida" los estudiantes reconocieron, según se pudo apreciar en sus verbalizaciones, las actitudes y conductas que mantienen comúnmente al establecer una relación de pareja. También resultó muy valioso para los propósitos del sistema el hecho de que algunos estudiantes se refirieron al atractivo espiritual para el establecimiento de la relación y a las condiciones morales para el mantenimiento de una relación de pareja. Esto se torna importante, tomando en cuenta que en la primera entrevista se pudo comprobar que aunque en el ideal de pareja estos estudiantes tienen a la relación estable que brinde seguridad y afecto, el atractivo físico resultó ser valorado como lo más importante para el establecimiento de una relación.

Se destaca el caso particular de la estudiante *Yanet* (évaluada de Regular), quien en sus opiniones en el grupo ofreció una visión muy negativa de los hombres y del compromiso en

una relación de pareja, pero en las reflexiones entregadas reconoció que necesita encontrar una persona adecuada con la que pueda establecer un vínculo amoroso que perdure en el tiempo. También *Armando* fue evaluado de Regular, pues aunque reconoce en el grupo, tal como planteó *"encontrar a una muchacha bonita, cariñosa e inteligente sería lo ideal"*, las experiencias que describe en las reflexiones indican que no sabe cómo orientarse en el establecimiento de una relación estable.

La *sesión 4* logró sus objetivos en tanto fue evaluada de Bien en todos los grupos. La técnica "Mitos y realidades" posibilitó que los participantes descubrieran nuevas fuentes de disfrute en una relación de pareja; la creencia *"La atracción física es lo único importante para disfrutar el sexo"* fue rechazada unánimemente. Las opiniones más diversas estuvieron en las frases *"Mientras más tiempo lleve la pareja menos disfruta el sexo"*, *"Una relación nueva es mucho más excitante"*, en todos los grupos en relación con estas frases afloraron criterios relacionados con la inseguridad debido al escaso conocimiento de la pareja ocasional, lo cual les limitaba a expresarse abiertamente, estas opiniones permitieron en la discusión en los grupos que los estudiantes se enfocaran una vez más hacia las ventajas que les ofrece una relación duradera donde pueden expresar plenamente sus necesidades y donde tienen mayores posibilidades de comunicarse abiertamente con la pareja.

La diversidad de opiniones permitió que los estudiantes comprendieran que el disfrute no puede restringirse a la práctica sexual, logro muy importante si se toma en cuenta que las experiencias de los jóvenes se hallaban mayormente enfocadas hacia el contacto físico y sexual, incluyendo en la totalidad de los casos la penetración como principal vía de satisfacción.

Finalmente la dinámica generada en los tres grupos condujo a que los estudiantes reconocieran las condiciones espirituales y comunicativas que sostienen la relación como fuentes que propician y amplían el disfrute sexual, como ejemplo de las condiciones que se mencionaron se encuentran: pasar tiempo en pareja, dormir juntos, conversar sobre los sentimientos de cada cual, etc.

En la *sesión 5* (evaluada de Regular en el grupo conformado por mujeres por la ausencia de dos de sus integrantes) se emplea la técnica "Mis valores". Durante el intercambio los

estudiantes reiteran la fidelidad como un valor importante para el mantenimiento de la relación de pareja, además, lo consideran expresión de confianza, respeto y condición además de satisfacción personal.

El compromiso hacia la pareja, en los estudiantes que en la segunda sesión rechazaban la relación estable por no comprometerse, en esta sesión plantearon que el compromiso es importante para que se tome en serio la relación, pero la intención de comprometerse tenía mucho que ver con otros intereses que tuviera la persona como es el estudio, así *Julio* expresó: “*Si me enamoro está bien, pero por ahora quiero priorizar mi carrera*”.

En las reflexiones orientadas en esta sesión los estudiantes fueron capaces de reconocer que no siempre han mantenido estos valores. Muchas de ellos manifestaron sentirse mal por estas características de su comportamiento como sucedió con *Odalys*, que le ha sido infiel a su pareja y ahora dice pensar que la relación paralela solo sirvió para hacerla sentir culpable. Fue interesante observar en *Yanet y Armando* que aunque reconocen, como el resto de los estudiantes, la trascendencia de los valores mencionados, en sus reflexiones hicieron alusión a que tanto ellos como las parejas que habían tenido en sus vidas no los habían tomado en cuenta, denotando que reconocen lo errado de sus comportamientos.

Como estaba previsto en el objetivo de la *sesión 6*, con el empleo de la técnica “¿Dónde está el error?” los estudiantes expresaron los valores morales a través del análisis y toma de decisiones en la situación planteada. En la dramatización de la situación se evidenció la creencia acerca de que una aproximación física entre un hombre y una mujer sin compromiso afectivo lleva a una posible infidelidad, la cual fue rechazada por los participantes con diferentes explicaciones, pero prevaleciendo la desaprobación colectiva de esta conducta. Esto hace pensar que ya en esta sesión se ha fomentado una actitud crítica y de rechazo a las conductas infieles y a las relaciones sin compromiso.

Tal resultado se derivó de las propias dinámicas en los tres grupos, en las que aparecieron criterios que daban otro final a la situación (*“el muchacho podía solo acompañar a la protagonista de la historia a su casa”*), proponiendo otra conducta más respetuosa y dignificante.

Además se logra en la sesión que los estudiantes se proyecten con una perspectiva futurista en la importancia de la relación estable y comprometida, como una forma elemental, no sólo de respetar al otro, sino de respetarse y dignificarse a sí mismo.

En las reflexiones se puso de manifiesto que los estudiantes habían pasado por situaciones similares, algunos se sintieron culpables por haber traicionado y otros reflejaron las insatisfacciones y el desencanto que les proporcionó la relación establecida, ambos análisis se presentaron tanto en muchachas como en muchachos. En el caso de *Armando* es interesante como valoró con más impacto emocional las situaciones en que su pareja le fue infiel y no estuvo comprometida en la relación, que aquellas donde él propició el irrespeto, lo que refleja que está buscando una justificación para el comportamiento que ya reconoce como reprochable.

En la *sesión 7* los estudiantes en su totalidad no vacilaron en revelar la proyección futura en una relación de pareja como expresión de satisfacción y perdurabilidad de la misma a través de la técnica "Situaciones que miran al futuro". Los estudiantes también manifestaron que los planes no surgen desde el inicio de la relación, pero tienen mucho que ver con la actitud con que se asuma la misma, ya que si alguien solo busca "sexo", no podrá aspirar a una relación duradera, pues como manifestó *Yanet* "la relación de pareja es más que sexo".

Los estudiantes que en este momento no tenían pareja, manifestaron en sus reflexiones la intención de lograr una relación estable cuando apareciera la persona que ellos consideraran indicada. Al respecto, se destacó *Yanet* quien al inicio del trabajo se rehusaba a la relación estable y ahora reconoce que las relaciones casuales no la llevarían a encontrar a la persona adecuada.

En la *sesión 8* mediante el empleo de la técnica "Compartiendo un tesoro común", los estudiantes reconocieron el alcance y la importancia de la valoración personal sobre el comportamiento sexual amoroso para la satisfacción y desarrollo en esta esfera, pues aunque muchos manifestaron sus insatisfacciones en la primera evaluación, que se expresó además en el interés de participar en el grupo, como reveló Julio: "si uno no se detiene a pensar en lo que está haciendo y sus consecuencias, no puede cambiar el rumbo para mejorar".

Los análisis en esta sesión estuvieron dirigidos a la valoración de condiciones como el

compromiso, el respeto mutuo y el cariño para lograr la estabilidad del vínculo amoroso. Reconocieron una vez más la falta de concordancia que la mayoría ha mantenido con respecto a los valores que estiman indispensables en la pareja y los que realmente han practicado a lo largo de su vida amorosa. Comentaron que les fue de gran importancia el análisis de las diferentes fuentes de placer y como las pueden integrar en su relación para lograr un mayor disfrute de la sexualidad.

La *sesión 9* permitió comprobar el cumplimiento de los objetivos del sistema, pues se pudo apreciar que la mayoría de los jóvenes incluyen en su concepción de la persona adecuada para comenzar una relación de pareja, muchos de los valores y condiciones tratados durante el desarrollo del sistema tales como confianza en la pareja, amor, amabilidad, inteligencia, cariño, buena comunicación, responsabilidad, fidelidad, y la disposición de modificar su comportamiento para preservar el vínculo.

Además se evidenció la presencia de la aspiración de establecer una relación duradera que les permitiera disfrutar mejor la sexualidad; plantearon la existencia de diferentes estrategias para dar solución a sus problemas de inestabilidad amorosa, lo cual es indicador de que han incorporado los contenidos dinámicos tratados a la regulación de su conducta en relación con el vínculo de pareja. Solo en Armando no se aprecia una firme convicción para un cambio de comportamiento, pues aunque reconoció el valor de la estabilidad en la relación de pareja y la proyección en función de ello, expresó lo siguiente: *"...la vida pasa y se le presentan a uno situaciones que no puede evitar, además yo soy joven, a lo mejor cuando termine la universidad las cosas son distintas..."*

No manifestaron la presencia de dudas acerca de los temas tratados. Todos coincidieron en que nunca olvidarían los encuentros y que estos cambiaron fundamentalmente su forma de pensar y la valoración acerca de las relaciones estables. Es significativo señalar que las propuestas *"Me molesté por..."*, *"No me gustó..."*, *"Una pregunta que todavía tengo es..."*; es decir las proposiciones que dan cobertura a expresar insatisfacciones con la experiencia, no fueron completadas por ningún estudiante.

### **Evaluación de la eficacia y efectividad del sistema de intervención**

En consecuencia con el propósito de evaluar la eficiencia y efectividad del sistema de intervención el análisis de los resultados que se obtienen en esta etapa está guiado por la

hipótesis de trabajo planteada en la investigación, por lo cual, la presentación de los mismos se realizará en función de las evaluaciones inicial y final de las dimensiones de las variables dependientes, es decir: componentes dinámicos de la autorregulación (variable 1) y orientación del comportamiento a la formación de pareja estable (variable 2).

Los resultados se presentan comparando los grupos experimentales con sus respectivos grupos de control durante la primera evaluación, para luego realizar dicha comparación con los resultados obtenidos en la segunda evaluación. Además se compara la evolución de cada grupo experimental con su respectivo grupo control, analizando el cambio por sujetos para corroborar de forma más individualizada la efectividad lograda con la intervención psicológica en cada cuasiexperimento.

*Variable 1: Componentes dinámicos de la autorregulación*

Comenzando con los resultados del RAMDI(S), la *Necesidad de disfrute de pareja* (Pj) en cuanto a su nivel de integración en la primera evaluación se expresó de manera mayoritaria en todos los sujetos, tanto en los incorporados a los grupos de experimentales como a los que pertenecían a los grupos de control, reducida al disfrute sensorial aún en aquellos estudiantes que tenían pareja en ese momento.

De esta forma la *Necesidad de disfrute de pareja* aparece sin ningún nivel de integración, es decir, es referida aisladamente en una de las instancias de la técnica o no aparece en ningún momento de la misma, en el 84.4 % de los jóvenes pertenecientes a los grupos experimentales y en el 74.2 % de los integrantes de los grupos de control.

Debemos aclarar que en los casos en que se expresa como necesidad no integrada la manifestación de la misma en la formulación del deseo se limita al disfrute de la pareja en relación a fiestas, prácticas sexuales, salir a playas y discotecas, etc., siempre estando ausente los aspectos sociales, sentimentales y espirituales de la relación en la noción del disfrute. Un ejemplo tomado al azar del grupo experimental en esta primera evaluación lo ilustra muy bien, así *Mayke* refiere solo la necesidad en la instancia de la semana y lo hace del modo siguiente:

- *Yo deseo...poder el sábado ir a la playa con la muchacha con la que ando ahora.*

En relación con el nivel de integración para esta necesidad en el Test Exacto de Fischer se obtuvieron valores mayores que 0.05 en la comparación de cada grupo experimental con su respectivo grupo de control en la primera evaluación (Anexos del 27 al 29), lo que indica que no existían diferencias significativas entre los grupos antes de implementar el sistema de intervención en cuanto al nivel de integración de la *Necesidad de disfrute de pareja*.

Es por esta razón que puede afirmarse que antes de implementar el sistema de intervención fue predominante en los sujetos de todos los grupos una orientación a la inestabilidad en la formación de pareja en tanto, en su motivación no se refleja el disfrute de la comunificación interpersonal y los aspectos socioculturales que se logran en una relación de pareja estable.

Al analizar los resultados que se obtienen en la segunda evaluación, después de la implementación del sistema, los mismos fueron muy diferentes en los sujetos de los grupos experimentales. Se observó en 30 estudiantes beneficiados con el sistema de intervención (representan el 94 % del total) que la *Necesidad de disfrute de pareja (Pj)* se expresa integrada o parcialmente integrada, pues aparece referida en varias o todas las instancias de tiempo de la prueba y se manifiesta en formulaciones de deseos que trascienden lo erótico de la relación para ganar nociones sentimentales y espirituales que hablan a favor de un disfrute interpersonal del intercambio amoroso. Así *Gregorio* expresa:

- *Yo deseo...que mi novia reciba una carta del padre para verla alegre.*
- *Yo deseo...salir esta semana a conversar con Rosy como siempre.*
- *Yo deseo...poder visitar la feria del libro con mi novia este año.*

Cuando se comparan estas respuestas con las expresadas en esta misma prueba tres meses antes, se hace notable un cambio en sus motivaciones vinculadas a la formación de pareja. En aquellos momentos, en que no tenía novia, manifestó en los deseos de la semana "yo deseo...este fin de semana conquistar una chiquita que me gusta mucho."

Como se puede inferir, con la influencia del sistema, se ha instaurado una perspectiva diferente hacia la relación de pareja, en la que se conjugan en un estado motivador necesidades de comunicación, compromiso afectivo por el otro y disfrute cultural que antes no estaban presentes en el sujeto.

En la segunda evaluación la *Necesidad de disfrute de pareja (Pj)* en los sujetos de los grupos de control no aparece, o se expresa como no integrada, de acuerdo a como es

concebida la necesidad en toda su riqueza psicológica e interpersonal, en el 68 % de los estudiantes incorporados a estos grupos, lo que indica que no hubo cambio entre ambos momentos evaluativos.

Estas diferencias que hablan de un cambio en el *Nivel de integración de la necesidad de disfrute de pareja (Pj)* en los sujetos que pasaron por la experiencia interventiva y de ninguna modificación significativa en los sujetos incorporados a los grupos de control. Se confirma en el procesamiento de los datos obtenidos en este instrumento en la segunda evaluación en que la comparación de cada grupo experimental con su respectivo grupo de control mostró valores en el Test Exacto de Fischer menores que 0.05 (Anexos del 27 al 29), lo que indica que existían diferencias significativas entre los grupos después de implementar el sistema de intervención.

Con el objetivo de constatar los cambios en el *Nivel de integración la necesidad de disfrute de pareja (Pj)* en cada uno de los grupos experimentales, se compararon los datos de la primera y segunda evaluación en cada grupo conformado en esta etapa de la investigación y se comprobó que en los sujetos de los tres grupos experimentales cambió mayoritariamente el nivel de integración hacia los niveles de necesidad integrada o parcialmente integrada, mientras que permaneció como no integrada o no se expresó en ambos momentos en los del grupo control.

Esta apreciación quedó avalada en el análisis estadístico cuando la comparación de los datos de los grupos de control obtenidos en los dos momentos evaluativos a través del Test de Wilcoxon (Anexos del 27 al 29) dio valores mayores que 0.05, lo que indica que no existían diferencias significativas en los grupos de control entre la primera y segunda evaluación, mientras que en los grupos experimentales la comparación entre los dos momentos evaluativos a través del propio test dio valores menores que 0.05, lo que indica que existían diferencias significativas en cada uno de los grupos experimentales en cuanto al nivel de integración de la necesidad.

Estos resultados son coherentes con los obtenidos al analizar el *Nivel de eficiencia de la necesidad de disfrute de pareja*. Respecto a esta categoría se hizo evidente en la primera evaluación que en el 94 % de los sujetos pertenecientes a los grupos experimentales y en el 83.3 % de los estudiantes incorporados a los grupos de control, esta necesidad tal y como

es comprendida, no aparece con niveles de eficiencia en el registro de la actividad respondido por los jóvenes, ni en sus comentarios en el retest.

En todos los casos en que de manera aislada aparecen referidas actividades que se relacionan con la pareja, son expresadas con una connotación de disfrute muy encerrada en fiestas, prácticas sexuales, descargas de amigos, salir a playas y discotecas, etc.

Esto se comprobó en el análisis estadístico en relación con el nivel de eficiencia; en el Test Exacto de Fischer se obtuvieron valores mayores que 0.05 en la comparación de cada grupo experimental con su respectivo grupo de control en la primera evaluación (Anexos del 27 al 29), lo cual indica que no existen diferencias significativas entre los grupos antes de implementar el sistema de intervención respecto a la *eficiencia de la necesidad de disfrute de pareja*.

Estos resultados permiten afirmar que en la primera evaluación los estudiantes de un grupo y otro en cada cuasi experimento no regulan su conducta en sus relaciones de pareja por los aspectos sociales, sentimentales y espirituales que distinguen el compromiso amoroso.

En la segunda aplicación del RAMDI(S), después de implementado el sistema, los resultados en los sujetos de los grupos experimentales se muestran diferentes, por cuanto en 29 de ellos (representan el 91%) aparece la *Necesidad de disfrute de pareja* como eficiente o parcialmente eficiente. De este modo *Reiner* responde:

- *Sentir ternura en mi relación... Diario.*
- *Pensar en mi pareja... Diario.*

De modo muy diferente, en los sujetos que pertenecen a los grupos de control no aparece o se expresa como no eficiente esta necesidad en 25 estudiantes (representan el 81%), lo cual denota que no ha existido cambio. Así, *Mary* responde en la segunda aplicación:

- *Desear a una persona que no es mi pareja... Anual*
- *Coquetear... Diario*
- *Desear a mi pareja... Semanal*

En el procesamiento de los datos obtenidos en este instrumento en la segunda evaluación se obtuvieron valores en el Test Exacto de Fischer menores que 0.05 en la comparación de cada grupo experimental con su respectivo grupo de control (Anexos del 27 al 29), lo que

indica que existen diferencias significativas entre los grupos después de implementar el sistema de intervención en lo referido al nivel de eficiencia de esta necesidad.

De modo diferente la comparación de los datos de los grupos de control obtenidos en los dos momentos evaluativos a través del Test de Wilcoxon (Anexos del 27 al 29) ofreció valores mayores que 0.05, lo que indica que no existían diferencias significativas en cada uno de los grupos de control entre la primera y segunda evaluación respecto al nivel de eficiencia.

En cambio en los grupos experimentales la comparación de los datos obtenidos en los dos momentos evaluativos a través del Test de Wilcoxon (Anexos del 27 al 29) reveló valores menores que 0.05, lo cual es indicativo que existen diferencias significativas en los sujetos en cada uno de los grupos experimentales entre la primera y segunda evaluación, en la que predominaron los niveles eficiente y parcialmente eficiente de la necesidad. De este análisis se infiere que como resultado de la experiencia interventiva en los jóvenes de los grupos experimentales la *Necesidad de disfrute de pareja* ha ganado fuerza dinámica y valor regulador en el comportamiento de los estudiantes de la primera a la segunda evaluación del RAMDI (S).

En las respuestas al RAMDI (S) la *Necesidad de autorrealización en la pareja (Ar)*, es expresada a través de los deseos de experimentar desarrollo social, cultural, y de todas las potencialidades personales que le propicia desplegar la relación de pareja. En cuanto a su nivel de integración en la primera evaluación aparece como no integrada o no aparece referida en ninguna instancia de tiempo que ofrece la prueba en el 75% de los sujetos pertenecientes a los grupos experimentales y en el 61 % de los estudiantes de los grupos de control, lo que denota que no está estructurada como contenido dinámico en la subjetividad de estos jóvenes en ese momento de la investigación. Esto fue comprobado estadísticamente cuando se aplica el Test Exacto de Fischer y se obtienen valores mayores que 0.05 en la comparación de cada grupo experimental con su respectivo grupo de control en esta primera evaluación (Anexos del 27 al 29), lo que indica que no existen diferencias significativas entre los grupos antes de implementar el sistema de intervención.

Sin embargo, en la segunda evaluación, después de implementado el sistema, se expresaron diferencias notables entre los estudiantes beneficiados con la experiencia interventiva y aquellos incorporados a los grupos de control.

Ya en el segundo momento, se observa, que los 32 sujetos que pertenecen a los grupos experimentales expresan como integrada o parcialmente integrada la *Necesidad de autorrealización en la pareja*, lo cual se hizo evidente en la expresión de deseos que reflejan la necesidad en varias o todas las instancias temporales de la prueba. Así por ejemplo *Cecilia* expresó:

- *Yo deseo... encontrar una persona con la cual pueda formar una familia de la que me sienta orgullosa.*
- *Yo deseo... salir esta semana con mi novio y disfrutar de su conversación, inteligencia y optimismo que me hace tan feliz.*
- *Yo deseo... que mi novio siempre me admire en todos los aspectos.*
- *Yo deseo que mi actual relación perdure toda la vida y ser la mujer más feliz.*

Como se puede apreciar en deseos como estos, los cuales fueron predominantes en la segunda evaluación en los sujetos de los grupos experimentales, se refleja la motivación por experimentar crecimiento y desarrollo personal en los marcos de la relación, más allá del carácter erótico y sensorial del vínculo. Esto permite afirmar que bajo las acciones interventivas del sistema se logra que la *Necesidad de autorrealización en la pareja* gane jerarquía y fuerza dinámica en la orientación de la conducta sexual de los jóvenes beneficiados con el sistema.

Con una marcada diferencia se revelan los resultados de la segunda evaluación en los grupos de control, en los que en 24 estudiantes (representan el 77%) aparece como no integrada o no aparece en la formulación de los deseos la *Necesidad de autorrealización en la pareja*, lo que indica que esta necesidad no está instaurada en la motivación de los jóvenes en el segundo momento, de manera similar a como sucedió en la primera evaluación.

Para corroborar estas diferencias de antes a después en los grupos experimentales con respecto a los grupos de control se aplicó el estadístico Test Exacto de Fischer y se

obtuvieron valores menores que 0.05 en la comparación de cada grupo experimental con su respectivo grupo de control (Anexos del 27 al 29), lo cual indica que existen diferencias significativas entre los grupos después de implementar el sistema de intervención.

De igual modo se confirman estos resultados en el test de Wilcoxon; así la comparación de los datos de los grupos de control obtenidos en los dos momentos evaluativos de la prueba (Anexos del 27 al 29) reveló valores mayores que 0.05, lo que indica que no existen diferencias significativas en cada uno de los grupos de control entre la primera y segunda evaluación respecto al nivel de integración de la *Necesidad de autorrealización en la pareja*. En cambio en los grupos experimentales la comparación de los datos obtenidos en los dos momentos evaluativos a través del Test de Wilcoxon (Anexos del 27 al 29) ofreció siempre valores menores que 0.05, lo que es indicador evidente de que existen diferencias significativas en cada uno de los grupos experimentales entre la primera y la segunda evaluación en cuanto al nivel de integración de la *Necesidad de autorrealización en la pareja*.

Cuando se analiza el *Nivel de eficiencia de la necesidad de autorrealización en la pareja (Pj)* en la primera evaluación se aprecia que el 84 % de los sujetos pertenecientes a los grupos experimentales y en el 77% de los estudiantes incorporados a los grupos de control, la necesidad de autorrealización se expresa como no eficiente o no aparece señalada en ninguna frecuencia de actividad relacionada con ella. Esto hace notar que en la primera evaluación la mayoría de los estudiantes no tienen esta necesidad como orientadora y reguladora de su comportamiento sexual.

La aplicación del Test Exacto de Fischer arrojó valores mayores que 0.05 en la comparación de cada grupo experimental con su respectivo grupo de control en la primera evaluación (Anexos del 27 al 29), lo que confirma que no existen diferencias significativas entre los grupos antes de implementar el sistema de intervención en lo referido al nivel de eficiencia de esta necesidad.

En la segunda evaluación, después de implementado el sistema, los resultados en los sujetos de los grupos experimentales fueron otros. Así los 32 estudiantes expresaron como eficiente o parcialmente eficiente la necesidad de experimentar crecimiento y desarrollo en

el contexto de la relación de pareja, lo cual fue reflejado en las actividades que seleccionan y la frecuencia que le adjudican. Un ejemplo de ello es *Jesús* quien responde:

- *Conversar abiertamente con mi pareja...Diario*
- *Sentir ternura...Diario*
- *Sentirme apoyado por alguien...Diario.*

Respuestas como las anteriores predominan en los sujetos de los grupos experimentales después del proceso de intervención psicológica, confirmando que como resultado de la experiencia en grupo se ha logrado que la *Necesidad de autorrealización en la pareja* gane fuerza dinámica dentro de la esfera motivacional del sujeto y se convierta en un motivo regulador de su conducta en los marcos de la relación.

Este análisis se confirmó en el procesamiento estadístico de los datos obtenidos en el RAMDI (S) en la segunda evaluación, pues se obtuvieron valores en el Test Exacto de Fischer menores que 0.05 en la comparación de cada grupo experimental con su respectivo grupo de control (Anexos del 27 al 29), lo que indica que existían diferencias significativas entre los grupos después de implementar el sistema de intervención.

Por su parte, al analizar el nivel de eficiencia de esta necesidad en los sujetos de los grupos de control en esta segunda evaluación, no aparecen diferencias respecto a los resultados de la primera evaluación. En el 77% de los jóvenes que pertenecen a los grupos de control se continúa expresando como no eficiente la necesidad de autorrealización, es decir no la tienen incorporada como un regulador dinámico de su conducta sexual.

La comparación de los datos de los grupos de control obtenidos en los dos momentos evaluativos a través del Test de Wilcoxon (Anexos del 27 al 29) ofreció valores mayores que 0.05, lo que indica que no existen diferencias significativas en cada uno de los grupos de control entre la primera y segunda evaluación.

En cambio en los grupos experimentales la comparación de los datos obtenidos en los dos momentos evaluativos a través del Test de Wilcoxon (Anexos del 27 al 29) marca valores menores que 0.05, lo que indica que existen diferencias significativas en cada uno de los grupos experimentales entre la primera y segunda evaluación.

El análisis de los datos obtenidos a partir del RAMDI (S), en los dos momentos evaluativos de los cuasiexperimentos, demuestra la incidencia del Sistema de intervención en grupo. Se hizo evidente que en los grupos beneficiados con el sistema de intervención la Necesidad de disfrute de pareja y la Necesidad de autorrealización en la pareja se hacen integradas y eficientes en los estudiantes, por lo que se convierten en reguladores dinámicos en la orientación de su comportamiento sexual.

Mientras que los sujetos que integraban los grupos de control mantienen como no integradas y no eficientes estas necesidades en ambos momentos evaluativos, esto permite deducir que como resultado de la acción del sistema de intervención en grupo se han logrado cambios en los componentes dinámicos de la autorregulación de la conducta sexual en los jóvenes beneficiados con el sistema.

*La Escala de elección de valores* fue otra de las técnicas que permitió evaluar otra de las dimensiones de la variable componentes dinámicos de la autorregulación; se utilizó para constatar la fuerza dinámica de los valores socialmente significativos en los marcos de la relación de pareja, para lo cual se distinguen sus dos categorías: Social significativo concreto y Social significativo abstracto.

En relación con los *Valores socialmente significativos concretos* que son los que indican que los estudiantes están orientados por el sentido del deber y la responsabilidad en la relación de pareja, se observó en la primera evaluación que 28 estudiantes de los grupos de control y 30 de los grupos experimentales no eligieron tarjetas que representan este tipo de valor y cuando lo hicieron lo explicaron con un sentido personal que termina revirtiendo el valor en personal concreto. Este fue el caso de Mary que al explicar la elección de *Matrimonio* expresa:

*“... pienso que cuando me case me libero de los rollos que hay en mi casa y la presión de mis padres”* o cuando elige *Deber* lo explica *“...porque cuando uno no cumple con lo que debe otros se aprovechan para machacarte.”*

Respuestas de este tipo prevalecen en todos los sujetos en esta primera aplicación, tanto en los que pertenecen a los grupos experimentales como los que pertenecen a los de control. Para comprobar que no había diferencias entre cada grupo experimental y su respectivo grupo de control en la primera evaluación, se empleó el Test Exacto de Fischer en el que se

obtuvieron valores mayores que 0.05 (Anexos del 27 al 29), lo que indica que no existen diferencias significativas entre los grupos antes de implementar el sistema de intervención.

Ya en la segunda evaluación se observaron cambios en los sujetos beneficiados con el sistema, como es el caso de Laura quien eligió en ambos momentos evaluativos las palabras siguientes:

- *Primera evaluación: fiesta, baile, música, viaje, dinero, vida, felicidad*
- *Segunda evaluación: confianza, amor, felicidad, futuro, proyecto, vida, fiesta*

La palabra confianza se destaca en los grupos experimentales durante la segunda evaluación, para estos estudiantes constituyó un valor muy significativo, lo que se manifestó en las dinámicas de diferentes sesiones. Es importante resaltar que uno de los elementos que sostienen estos jóvenes para explicar la inestabilidad del comportamiento sexual y por lo tanto de la pareja, es la falta de confianza en el otro. En la segunda evaluación 28 estudiantes hicieron elecciones en niveles altos y medios de *valores socialmente significativos concretos* lo que indica que han incorporado el sentido del deber, compromiso y respeto en su orientación al formar pareja.

De forma diferente en 25 estudiantes de los grupos de control no hay elecciones en este tipo de valor o se realiza en niveles bajos. En el Test Exacto de Fischer se obtuvieron valores menores que 0.05 en la comparación de cada grupo experimental con su respectivo grupo de control (Anexos del 27 al 29) en la segunda evaluación, lo que indica que existen diferencias a significativas entre los grupos después de implementar el sistema de intervención.

La comparación de los datos de los grupos de control obtenidos en los dos momentos evaluativos a través del Test de Wilcoxon (Anexos del 27 al 29) ofreció valores mayores que 0.05, lo que indica que no existían diferencias significativas en cada uno de los grupos de control entre la primera y segunda evaluación.

En cambio en los grupos experimentales la comparación de los datos obtenidos en los dos momentos evaluativos a través del Test de Wilcoxon (Anexos del 27 al 29) arrojó valores menores que 0.05, lo que indica que existen diferencias significativas en cada uno de los grupos experimentales entre la primera y segunda evaluación, estas diferencias apuntan a

que después de implementado el sistema los estudiantes incorporaron a la regulación del comportamiento en la relación de pareja el compromiso y la responsabilidad hacia el otro y hacia la propia relación.

En relación con los *Valores socialmente significativos abstractos* que constituyen valores que en sí mismos se hayan orientados hacia lo cultural, histórico y espiritual vinculado a la relación de pareja, en la primera evaluación predomina la falta de elección o elecciones en niveles bajos en 30 sujetos de los grupos experimentales y en la totalidad de los estudiantes de los grupos de control. Cuando ocasionalmente era elegida una tarjeta que por su formulación apuntaba a este tipo de valor, la explicación del sujeto transformaba la esencia social abstracta del valor. Tal fue el caso de *Gregorio* que al elegir *Felicidad* la explica *"porque todo el mundo busca lograr cosas para sentirse bien"*

Al someter los datos al Test Exacto de Fischer se obtuvieron valores mayores que 0.05 en la comparación de cada grupo experimental con su respectivo grupo de control en la primera evaluación (Anexos del 27 al 29), lo que indica que no existían diferencias significativas entre los grupos antes de implementar el sistema de intervención.

En la segunda evaluación aparecen diferencias notables en los sujetos de los grupos experimentales, en tanto prevalece la elección de valores de este tipo en niveles alto y medio en 25 estudiantes. Los sujetos beneficiados con el sistema de intervención hacen la elección de este tipo de valor y la explican en relación con su pareja, lo cual denota que están orientados con otro sentido al establecer una relación amorosa. Ejemplo de ello fue *Yury* que al elegir *Respeto* comenta *"Es muy hermoso el respeto entre amigos, pero lo es más a la novia porque en definitiva es nuestra mejor amiga"*.

En el procesamiento de los datos obtenidos en este instrumento en la segunda evaluación se obtuvieron valores en el Test Exacto de Fischer menores que 0.05 en la comparación de cada grupo experimental con su respectivo grupo de control (Anexos del 27 al 29), lo que indica que existían diferencias significativas entre los grupos después de implementar el sistema de intervención.

La comparación de los datos obtenidos en los dos momentos evaluativos de los grupos de control a través del Test de Wilcoxon (Anexos del 27 al 29) dio valores mayores que 0.05, lo

que indica que no existían diferencias significativas en cada uno de los grupos de control entre la primera y segunda evaluación.

En cambio en los grupos experimentales la comparación de los datos obtenidos en los dos momentos evaluativos a través del Test de Wilcoxon (Anexos) dio valores menores que 0.05, lo que indica que existían diferencias significativas en cada uno de los grupos experimentales entre la primera y segunda evaluación, haciendo evidente la incidencia del sistema de intervención en la activación de valores orientados hacia lo cultural, histórico y espiritual en la relación de pareja.

El *proyecto de vida vinculado a la relación de pareja* se evaluó mediante el Cuestionario de Proyecto de Vida, cuyos datos de ambos momentos evaluativos fueron procesados mediante el paquete estadístico SPSS. En el Test Exacto de Fischer se obtuvieron valores mayores que 0.05 en la comparación de cada grupo experimental con su respectivo grupo de control en la primera evaluación (Anexos del 27 al 29), lo que indica que no existían diferencias significativas entre los grupos antes de implementar el sistema de intervención en cuanto al nivel de estructuración de este proyecto; es importante destacar que en esta primera evaluación muchos estudiantes no hicieron referencia a este tipo de proyecto o el mismo tenía un nivel bajo de estructuración (en 30 estudiantes de los grupos experimentales y en 27 de los grupos de control).

En el procesamiento de los datos obtenidos en este instrumento en la segunda evaluación se obtuvieron valores en el Test Exacto de Fischer menores que 0.05 en la comparación de cada grupo experimental con su respectivo grupo de control (Anexos del 27 al 29), lo que indica que existían diferencias significativas entre los grupos después de implementar el sistema de intervención.

La comparación de los datos de los grupos de control obtenidos en los dos momentos evaluativos a través del Test de Wilcoxon (Anexos del 27 al 29) dio valores mayores que 0.05, lo que evidencia que no existían diferencias significativas en cada uno de los grupos de control entre la primera y segunda evaluación.

En cambio en los grupos experimentales la comparación de los datos obtenidos en los dos momentos evaluativos (Anexos del 27 al 29) dio valores menores que 0.05 en el Test de Wilcoxon, lo que expresa que existían diferencias significativas en cada uno de los grupos

experimentales entre la primera y segunda evaluación. Como ejemplo de estos proyectos planteados por los estudiantes beneficiados con el sistema en la segunda evaluación se citan los siguientes:

- *Cecilia: "Quiero tener una pareja que me respete y me haga feliz"*
- *Julio: "Formar una familia con alguien con quien me lleve bien".*

Sólo en tres estudiantes se comprobó que el proyecto de vida relacionado con el vínculo de pareja tenía un nivel bajo de estructuración, denotando poca implicación emocional afectiva con el mismo y una pobre elaboración; coinciden estos tres estudiantes con aquellos en que la necesidad de disfrute de pareja fue no eficiente en la segunda evaluación.

Otro resultado interesante relacionado con los proyectos de vida planteados por los estudiantes es que tanto en la primera como segunda evaluación, la totalidad de los estudiantes de los grupos de control le otorgan una significación individual a sus proyectos futuros. En el grupo experimental se puede apreciar un aumento de la significación social personal al incluir el compromiso y responsabilidad con otras personas, en especial la pareja, tal y como aparece reflejado en la propuesta de Cecilia descrita anteriormente. Este dato corrobora los resultados obtenidos en la Escala de Elección de Valores.

Resultó igualmente importante comprobar que entre las experiencias vitales que los estudiantes refieren en relación al planteamiento de este proyecto, 15 estudiantes beneficiados con el sistema hacen alusión abiertamente al haber participado en la investigación, así por ejemplo *Cecilia* expresó: *"Para mí fue muy importante haber formado parte del estudio"*.

El análisis de los resultados de este instrumento demuestra la eficacia del Sistema de intervención en grupo en la elaboración de proyectos de vida vinculados a la relación de pareja en los estudiantes beneficiados con el mismo.

La segunda variable referida a la *Orientación a la estabilidad en la formación de pareja con un disfrute de la sexualidad* fue evaluada en dos niveles a partir de la orientación que muestran los estudiantes en las entrevistas psicológicas. Estos niveles fueron:

- Comportamiento orientado a la estabilidad: Se expresa cuando el joven busca mantener pareja o formar una pareja estable, en ambos casos con predominio de emociones positivas que expresan un disfrute de la sexualidad.
- Comportamiento orientado a la inestabilidad: Se expresa cuando el joven mantiene relaciones paralelas o cambia frecuentemente de pareja, con predominio de emociones negativas que expresan un disfrute no pleno de la sexualidad.

En la entrevista psicológica se pudo constatar en los sujetos pertenecientes a *los grupos de control*, que en la primera evaluación 22 de ellos que tenían pareja, al tiempo que mantenían otras relaciones paralelas, mientras que los 9 restantes establecían relaciones ocasionales de corta duración y sin ningún compromiso. Esto evidencia en los estudiantes pertenecientes a los grupos de control un comportamiento orientado a la inestabilidad en el primer momento evaluativo.

En la segunda evaluación tal orientación se mantiene similar en los sujetos pertenecientes a los grupos de control, en tanto de los 22 que tenían pareja, solo la mantienen 10 con otras relaciones ocasionales, mientras los 21 restantes cambian frecuentemente de pareja, con relaciones que no perduran más allá de la eventual práctica sexual. Esto demuestra que en los grupos de control se mantiene en los dos momentos evaluativos la tendencia marcadamente manifiesta a un comportamiento sexual orientado a la inestabilidad.

El análisis de esta variable en los sujetos pertenecientes a los *grupos experimentales*, mostró en la primera evaluación que 18 sujetos tenían pareja, pero con otras relaciones paralelas, mientras los 14 restantes cambiaban frecuente de pareja, estableciendo relaciones sin compromiso y de corta duración, por lo que indudablemente se expresa en esta primera evaluación una tendencia en todos ellos a un comportamiento sexual orientado a la inestabilidad. Las referencias que hicieron en relación a tal comportamiento revelan la ausencia de compromiso en la relación y lo limitado del sentido del disfrute, así por ejemplo *Odalys* (del grupo experimental conformado por mujeres) expresó: “...a mí me gusta mi novio, pero me sucede con frecuencia que veo a otros muchachos atractivos y no me puedo contener...”

De modo muy diferente se expresaron los resultados de la entrevista un mes después de concluida la intervención en los jóvenes pertenecientes a los grupos experimentales. En la

segunda entrevista se reveló que 18 de ellos mantenían su pareja, pero con mayor compromiso y disfrute en la misma, pues después de incorporarse a la experiencia se mantuvieron fieles a sus parejas (excepto tres de ellos). Un ejemplo de esta particularidad en los grupos experimentales fue el caso de *Odalys*, quien en esta segunda entrevista manifiesta:

- *"...me he sentido mal por todo lo que le he hecho a mi novio, pero no quiero perderlo, me he dado cuenta que es la persona que quiero"*
- *"...no me había dado cuenta de todo lo que tenía en mi relación, cuantas cosas dejé de disfrutar, ahora cuido mucho mi relación"*

Por otra parte, de los 14 estudiantes del grupo experimental que no tenían pareja al inicio, 6 iniciaron relaciones en el tiempo en que estaban incorporados al trabajo grupal con las que manifestaron satisfacción. De los 8 estudiantes restantes, solo uno (*Armando*) refirió que en el tiempo que se evalúa en esta segunda entrevista tiene relaciones ocasionales pues como él mismo expresa *"... tengo relaciones cada vez que se da la situación, a veces no soy yo el que las busca, pero que le voy a hacer"*.

Es interesante destacar que los estudiantes que se mantenían sin una relación manifestaron la importancia de una buena elección de la pareja; así, por ejemplo, *Julio* expresó: *"No vale la pena empezar algo que sabemos no va a llegar a nada, eso solo nos da mala fama y va a hacer difícil encontrar así a la mujer de mis sueños"*. Estos resultados demuestran que los estudiantes beneficiados con el sistema logran cambiar bajo el efecto del mismo de un comportamiento orientado a la inestabilidad a un comportamiento orientado a la estabilidad en la formación de pareja, lo cual se evidencia en las evaluaciones de esta variable.

La estabilidad en el comportamiento sexual tiene que ir acompañada del disfrute pleno de la sexualidad para que esta sea una fuente de satisfacción y crecimiento personal tal como plantean varios autores (Álvarez –Gayou, 2006; Arés, 2002; Fernández, 2002; Gutiérrez, 2003). En la etapa de la investigación que se analiza se evaluó el disfrute de la sexualidad y el carácter de las emociones a través del Rotter atendiendo a las áreas donde más puedan expresarse vivencias relacionadas con la sexualidad de acuerdo con los ítems que contienen (Sexual, Personal, Motivacional y de Conflicto).

El test de las medianas en la primera evaluación (Anexos del 30 al 32), indica que no hay diferencias en las áreas analizadas entre los grupos experimentales y los grupos de control en cada cuasiexperimento antes de implementar el sistema de intervención, con la excepción del área motivacional del grupo conformado por mujeres y del grupo conformado por hombres y mujeres donde hay mayores respuestas de conflicto en los dos grupos experimentales. Es importante señalar que las respuestas a esta área no siempre estaban vinculadas a la esfera sexual amorosa, pues el instrumento da la posibilidad de responder libremente en los diferentes items.

En la segunda evaluación los resultados del test de las medianas para cada una de las áreas del Rotter que se analizan indican que hay diferencias entre los grupos experimentales y sus respectivos grupos de control, exceptuando el área motivacional donde no aparecen diferencias en los tres cuasiexperimentos entre los grupos experimentales y sus respectivos grupos de control (Anexos del 30 al 32). En este caso debe tenerse en cuenta que en la evaluación inicial del área motivacional en el grupo conformado por mujeres y en el grupo conformado por hombres y mujeres había mayor cantidad de respuestas de conflicto en los dos grupos experimentales.

La comparación de los datos de los grupos de control obtenidos en los dos momentos evaluativos a través del Test de Wilcoxon (Anexos del 30 al 32) dio valores mayores que 0.05 para todas las áreas de análisis del Rotter, lo que indica que no existían diferencias significativas en cada uno de los grupos de control entre la primera y segunda evaluación.

En cambio en los grupos experimentales la comparación de los datos obtenidos en los dos momentos evaluativos a través del Test de Wilcoxon (Anexos del 30 al 32) dio valores menores que 0.05 para todas las áreas de análisis del Rotter, lo que indica que existían diferencias significativas en cada uno de los grupos experimentales entre la primera y segunda evaluación. Los datos procesados estadísticamente en esta comparación intragrupo en los dos momentos evaluativos señalan que en los grupos experimentales se incrementan las respuestas positivas y se reducen las respuestas de conflicto en todas las áreas después de implementado el sistema de intervención en grupo, lo que habla a favor de las vivencias positivas experimentadas por estos jóvenes especialmente en el área sexual, ejemplo de ello son las respuestas siguientes:

*Sistema de intervención para incidir en los componentes dinámicos que orientan a estudiantes universitarios a formar parejas estables*

- *Laura: Primera evaluación: "El matrimonio es una obligación que ata a las personas"*

*Segunda evaluación: "El matrimonio permite conocer más a mi pareja"*

- *Wendy: Primera evaluación: "El impulso sexual me ha jugado malas pasadas"*

*Segunda evaluación: "El impulso sexual lo disfruto con mi pareja"*

Los resultados anteriormente expuestos en relación con las variables dependientes de los cuasiexperimentos corroboraron la hipótesis de trabajo, pues demuestran que el sistema de intervención en grupo es efectivo en tanto se cumplen las condiciones siguientes:

- Activó necesidades relativas al desarrollo personal y al disfrute erótico espiritual en la relación de pareja.
- Estimuló valores de significación social orientados hacia el otro miembro de la pareja.
- Permitió la concreción en el proyecto de vida de la motivación hacia una relación de pareja estable.
- Promovió la orientación a la estabilidad en la formación de pareja con un disfrute de la sexualidad.

## CONCLUSIONES

- Se constataron diferencias en los componentes dinámicos de la autorregulación entre los estudiantes con relación de pareja estable y aquellos que tienen un comportamiento sexual inestable, que explican la orientación de la conducta vinculada a la relación de pareja en los integrantes de ambos grupos.
- La no existencia en la motivación de los jóvenes con conducta sexual inestable de necesidades de autorrealización, disfrute espiritual y cultural en los marcos de la relación de pareja hacen que el vínculo amoroso quede reducido a lo sensorial y erótico, por lo cual la relación es vulnerable a una ruptura o abertura a otros vínculos ocasionales de sus miembros.
- La ausencia de valores socialmente significativos en la orientación a formar pareja propicia que los estudiantes con comportamiento sexual inestable adopten una actitud no comprometida y no responsable al establecer una relación, que se expresa en escasa o ausente proyección futura hacia la pareja y la formación de familia. Estas dificultades para un disfrute pleno de la sexualidad constituyen fuentes de conflictos internos relacionados con el área sexual y personal.
- Las limitaciones identificadas devienen en direcciones interventivas que sirvieron como referentes en el diseño de un “Sistema de intervención para incidir en los componentes dinámicos que orientan a estudiantes universitarios a formar parejas estables”, el cual fue evaluado favorablemente por especialistas con experticia en el tema.
- El sistema de intervención en grupo diseñado demostró ser eficaz para incidir en los componentes dinámicos de la autorregulación en tanto activa necesidades de autorrealización y disfrute espiritual en los marcos de la relación de pareja, además de estimular valores y proyectos futuros vinculados con la relación amorosa. De igual manera, se constató su efectividad al promover en los estudiantes universitarios la orientación a la estabilidad en la formación de pareja con un disfrute pleno de la sexualidad.
- Los resultados obtenidos en la investigación avalan la pertinencia de acciones y/o programas de educación sexual en el contexto universitario que contemplen la relación de pareja, para de esta manera contribuir al desarrollo personal e integral de los estudiantes.

## **RECOMENDACIONES**

- Proponer la implementación del “Sistema de intervención en grupo para incidir en los componentes dinámicos que orientan a estudiantes universitarios a la formación de parejas estables” a otros Centros de Educación Superior, así como a las instituciones pertinentes del MINSAP, garantizando la preparación de los facilitadores para trabajar con el sistema diseñado.
- Realizar un proceso de adaptación y evaluación de la eficacia y efectividad del sistema de intervención, para ser implementado en estudiantes con orientación homosexual que necesiten y demanden de estabilidad en su comportamiento sexual.
- Evaluar la eficacia y efectividad del “Sistema de intervención en grupo para incidir en los componentes dinámicos que orientan a formar parejas estables”, en jóvenes incorporados al nivel medio superior de la enseñanza general; así como en grupos conformados por parejas con dificultades en el disfrute y estabilidad de la relación.

## Referencias Bibliográficas.

- Abreu, Y. (2012). *Proyectos de vida en estudiantes de la carrera de Psicología* (Tesis de Licenciatura), Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara.
- Aguilera, M. I. (2009). Compresión empática y estilos de negociación en la relación de pareja. Herramientas de mediación. *Revista Internacional de Psicología*, 10(9), 1 - 14.
- Aiello, V. (2008). Etapa de la juventud. Recuperado de <http://www.slideshare.net/vaiellorocha/etapa-de-la-juventud-presentation-929940>
- Allport, G. (1978). *Teoría de la personalidad*. México: Editorial Limusa.
- Allport, G. (1986). *La personalidad, su configuración y desarrollo* (8va edición ed.). Barcelona Editorial Herder.
- Alonso, A. (2003). Técnicas de completar En E. Cairo, A. Alonso, R. Rojas (Ed.), *Psicodiagnóstico. Selección de Lecturas* (pp. 321 - 327). La Habana: Félix Varela.
- Alonso, Y. (2012). *Proyectos de vida en estudiantes de la carrera de Comunicación Social*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Central "Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2006). *Sexoterapia Integral*. La Habana: Ciencias Médicas. .
- Álvarez-Gayou, J. L., Honold, J.A., Millán, P. (2005). ¿Qué hace buena una relación sexual?: Percepción de un grupo de mujeres y hombres mexicanos y Diseño de una escala auto aplicable para la evaluación de la satisfacción sexual. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, 17(1), 91-110.
- Arés, P. (2002). *Psicología de la familia: una aproximación para su estudio*. La Habana: Félix Varela.
- Arés, P., Benítez, M. E. (2009). Familia cubana: nuevos retos y desafíos a la política social. . *Revista Novedades en Población*, 5(10). Recuperado de <http://www.cedem.uh.cu/Revista/portada.html> website.
- Arias, I., Chappotín, D. (2009). *Estudio de las vivencias asociadas a las experiencias sexuales-amorosas en estudiantes varones con diferente orientación sexual de la Universidad Central*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Arzuaga, M. (2009). *Proyectos de vida profesionales: Metodología para su formación en estudiantes de Licenciatura en Educación*. (Tesis de Maestría), Universidad de La Habana, La Habana.
- Asociación Mundial para la Salud Sexual (2008). *Salud Sexual para el Milenio: Declaración y documento técnico*. Minneapolis: Autor.
- Bandura, A. (2005). Evolution of social cognitive theory In K. G. Smith, M. A. Hill (Eds), *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford: University Press.
- Barrios, L., Peña, B. R., Plasencia, M., López, M. A. (2012). *Estrategia educativa para la promoción de salud en infecciones de transmisión sexual en estudiantes universitarios cubanos*. Ponencia presentada en el VI Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana: Centro Nacional de Educación Sexual.
- Barrón, A., Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17 – 23.
- Barzaga, Y., Estrada, C. E., de la Paz, C., Prego, R. (2010). Infecciones de transmisión sexual, baja percepción del riesgo en secundaria urbana. . *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana* 27(2), 14 -24.

- Batista, T., Calzada, J., Rodríguez, C. (2004). Sentimientos y valores reflexiones axiomáticas para la educación en valores de jóvenes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior* 24(1), 105 - 114.
- Bayés, R., Pastells, S., Tuldrá, A. (1996). Percepción de riesgo de transmisión del virus de inmunodeficiencia humana en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática* (39), 24 – 31.
- Bell, J. (1951). *Técnicas proyectivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Berlinguerl, G. (2007). Determinantes sociales de las enfermedades. *Revista Cubana Salud Pública*, 33(1), 13 - 19.
- Blanco, A., Caballero, A., de la Corte, L. (2005). *Psicología de los grupos*. Madrid: Ediciones Pearson.
- Bozhovich, L., Blagonadiezina, D. (1972). *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes*. Moscú: Editorial Progreso.
- Brizola, Y., Locks, G. (2012). *Educación sexual: ¿compromiso de la universidad?* Ponencia presentada en el VI Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana: Centro Nacional de Educación Sexual.
- Bryant, F. B. (2003). Savoring Beliefs Inventory. A scale for measuring beliefs about savoring. *Journal of Mental Health*, 12(2), 175 – 176.
- Calviño, M. (2004). Creatividad y comunicación en la educación y promoción de salud. In Autor (Ed.), *Actos de comunicación desde el compromiso y la esperanza* (pp. 26 - 59). La Habana: Ediciones Logos.
- Calviño, M. A. (2006). *Trabajar en y con grupos: experiencias y reflexiones básicas*. La Habana: Félix Varela.
- Camacho, T. M., Serica, K. G. (2007). *Estudio del componente motivacional de la autorregulación en estudiantes extranjeros con comportamiento sexual inestable*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara.
- Campos, D., Martín, H. (2004). El hombre y la mujer ideal según adolescentes en Costa Rica y Alemania *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 471 - 482.
- Cancio, I., Sánchez, J., Reymond, V., López, V. (2006). *Información básica sobre la atención integral a personas viviendo con VIH/Sida*. La Habana: Ediciones Lazo Adentro.
- Carreño, F., Hernández, Y., Valdez, Z. (2012). *Sistemas comunitarios competentes: sus potencialidades en la promoción de una cultura integral de salud de jóvenes y adolescentes. Experiencias en la Escuela Latinoamericana de Medicina*. Ponencia presentada en el VI Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana: Centro Nacional de Educación Sexual.
- Carrobes, J. A., Gómez- Guarix, M., Almendros, C. (2011). Funcionamiento sexual, satisfacción sexual y bienestar psicológico y subjetivo en una muestra de mujeres españolas *Anales de Psicología* 27(1), 27 – 34.
- Carter S., Sokol, J. (2000). *Del amor al compromiso. Para alcanzar una relación de pareja estable*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Carvajal, Z., Delvó, P. (2010). Universidad Nacional: reacciones y efectos del hostigamiento sexual en la población estudiantil en el 2008. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica* 4(126), 59 - 74.
- Castellanos, B., González, A. (2003). *Sexualidad y géneros. Alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI*. La Habana: Científico-Técnica.
- Castellanos, B., González, A. (2004). Reconceptualización de la sexualidad masculina y femenina en los albores del nuevo siglo. *Sexología y Sociedad*, 10(26), 9-14.

- Cedeño, D. (2010). *Estudio de mediatizadores psicológicos para el disfrute de la sexualidad*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas (La Habana) (2011). Grupos vulnerables, from <http://www.sld.cu/servicios/sida/temas.php?idv=699>
- Chagas de Almeida, C., Da Aquino, M. (2009). The Role of Education Level in the Intergenerational Pattern of Adolescent Pregnancy in Brazil. *Perspectives on sexual and reproductive health* 35(3), 139 – 146.
- Cuba. Ministerio de Educación (2012). Portal Educativo Cubano.
- D´ Angelo, O. (1996). *Provida: autorrealización de la personalidad*. La Habana: Academia.
- D´ Angelo, O. (2005). Proyecto de vida y desarrollo personal. In L. Fernández (Ed.), *Pensando en la personalidad* (Vol. 2, pp. 83 - 111). La Habana: Félix Varela.
- D´ Angelo, O. (2001). *El desarrollo personal y su dimensión ética. Fundamentos y programas de educación renovadora*. La Habana: Prycrea.
- Delvin, D. (2011). Sexually transmitted diseases. Retrieved from <http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/std-mts/index-eng.php>
- Díaz, M. T. (2008). *Conserva tus sueños: Manual educativo para la formación de promotoras y promotores adolescentes*. La Habana: Editorial CENESEX.
- Domínguez, L. (2003). *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Domínguez, L. (2005a). Identidad, valores y proyecto de vida. En L. Fernández (Ed.), *Pensando en la personalidad* (Vol. 2, pp. 73 - 78). La Habana: Félix Varela.
- Domínguez, L. (2005b). Proyecto de vida y salud. En L. Fernández (Ed.), *Pensando en la personalidad* (Vol. 2, pp. 79 - 82). La Habana: Félix Varela.
- Domínguez, L. (2005c). ¿Yo, sí mismo o autovaloración? En L. Fernández (Ed.), *Pensando en la personalidad* (Vol. 2, pp. 5 - 11). La Habana: Félix Varela.
- Enciclopedia de la Sexualidad (2000). (Vol. 1-4). Barcelona: Océano.
- Erukhar, A., Ferede, A. (2009). Social exclusion and early or unwanted sexual initiation among poor urban females in Ethiopia. *Perspectives on sexual and reproductive health*, 35 (4), 186 – 193.
- Esnaola, I., Martín, E., García, L.A., Torbay, A., Rodríguez, T. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24(1), 1 - 8.
- Espaldé, E., Planes, M., Gras, M. E. (2005). Percepción del riesgo de transmisión sexual del VIH en estudiantes de bachillerato. *Psiquis*, 24(1), 28 – 32.
- Fernández, L. (2002). *Personalidad y relaciones de pareja*. La Habana: Félix Varela.
- Fernández, L. (2005). Autovaloración como formación de la personalidad. In Autor (Ed.), *Pensando en la personalidad* (Vol. 2, pp. 30 - 36). La Habana: Félix Varela.
- Fernández, L. (2005). La personalidad, algunos presupuestos para su estudio. In Autor (Ed.), *Pensando en la personalidad* (Vol. 1, pp. 104 - 110). La Habana: Félix Varela.
- Fernández-Ballesteros, R. (2005). *Evaluación Psicológica. Conceptos, Métodos y Estudio de Caso*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Ferrer, D., González, M. L., Vasallo, N. (2010). Entrenamiento sociopsicológico para minimizar la expresión de la violencia psicológica en parejas. *Sexología y Sociedad* 14(43), 14 – 22.
- Flores, F., de Alba, M. (2006). El Sida y los jóvenes: un estudio de representaciones sociales. *Salud Mental*, 29(3), 51 -59.

- Frankl, V. E. (1983). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido* (12ma. ed.). Barcelona: Herder.
- Fromm, E. (1991). *El amor a la vida*. Barcelona: Paidós.
- Fromm, E. (1992). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- Fuentes, M. (2000). *La eficiencia del trabajo en grupos*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- García, L. (1999). *Amor y Convivencia. Psicoterapia de la Vida de Pareja y Sistema Familiar*. Valencia: Promolibro.
- García-Aurrecoechea, R., Rodríguez-Kuri, S. E., Córdova, A. (2008). Factores motivacionales protectores de la depresión y el consumo de drogas. *Salud Mental* 37(6), 453 - 459.
- Garrido, L., Santelices, M. P., Armijo, I. . (2009). Validación chilena del cuestionario de evaluación de apego en el adulto CAMIR. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 81 - 95.
- Godoy, J. F. (1999). Psicología de la Salud, determinación conceptual En M. A. Simón (Ed.), *Manual de Psicología de la salud. Fundamentos, Metodología y Aplicaciones* (pp. 39 -76). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gómez, J., Ortiz, M. J. (2011). Experiencia sexual, estilos de apegos y tipos de cuidados en las relaciones de pareja. *Anales de Psicología*, 27(2), 447 - 456.
- Gómez, J., Ortiz, M. J. (2012). Capacidad para aportar y solicitar apoyo emocional en las relaciones de pareja en relación con los perfiles de apego. *Anales de Psicología*, 28(1), 302 - 312.
- Gómez, L., Fariñas, A. T. (2006). Intervención educativa sobre VIH en jóvenes de la escuela emergente de Tecnólogos de la Salud "Salvador Allende". En R. Ochoa (Ed.), *Investigaciones sobre VIH en el contexto de salud pública cubana* (pp. 50 - 59). La Habana: Centro Nacional de Prevención de las ITS/VIH/Sida.
- González, B. (2012). *Programa de capacitación sobre prevención y atención al VIH/sida a tecnólogos de higiene y epidemiología de Holguín*. Ponencia presentada en el VI Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana: Centro Nacional de Educación Sexual.
- González, F., Mitjáns, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1989). *Psicología. Principios y categorías*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1994). *Personalidad, modo de vida y salud*. La Habana: Félix Varela.
- González, F., Valdés, H. (1995). *Psicología humanista, actualidad y desarrollo*. La Habana: Ciencias Sociales.
- González, F. (1996). *Problemas epistemológicos de la Psicología*. La Habana: Academia.
- González, F. M. (2007). Instrumentos proyectivos para el estudio de la personalidad. En F. M. González (Ed.), *Instrumentos de evaluación psicológica* (pp. 274 - 279). La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- González, I., Echeburúa, E., De Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: Una revisión. *Psicología Conductual*, 16(2), 207-225.
- González, V. (1998). El interés profesional como formación motivacional de la personalidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 18(2), 15 - 19.

- Grau, J., Meléndez, E. (2005). *Psicología de la Salud, fundamentos y aplicaciones*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Grau, R., Correa C., Rojas, M. (2004). *Metodología de la Investigación* (2da ed.). Ibagué: El Poira, S.A.
- Guarino, L. Sojo, V. (2009). Adaptación y validación del ITQ Interpersonal Trust Questionnaire. Una nueva medida del apoyo social *Avances en Psicología Latinoamericana* 21(1), 192 - 206.
- Guerra, V. (1990). *Metódica Patopsicológica para la esfera afectivo-motivacional*. Santa Clara: Ediciones Internas UCLV.
- Guerrero, N. (2005). Factores psicosociales del comportamiento sexual de riesgo. *Estudio: una revista sobre Juventud* (enero – junio), 4 – 12.
- Guerrero, N. (2008). Salud sexual y reproductiva en adolescentes y jóvenes: una mirada desde lo social. *Estudio: una revista sobre juventud* (No. especial), 86 – 92.
- Guibert, W. (2006). *Aprender, enseñar y vivir es la clave*. La Habana: Científico-Técnica.
- Gutiérrez, X. (2003). La rutina, el fin de la pareja. Recuperado de <http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/noticia.asp?pkid=78641>
- Halcón, L. (2000). *A Portrait of Adolescent Health in the Caribbean*. Washington, DC: Pan American Health Organization.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Los procesos mixtos o multimodales. In Autor (Ed.), *Metodología de la Investigación* (4ta ed., pp. 749 -839). México: Mc Graw Hill.
- Herrera, J. I. (2008). *El profesor tutor en el proceso de universalización de la Educación Superior Cubana* La Habana: Editorial Universitaria.
- Herrera, L. F., Molerio, O., Nieves, Z. (2007). Universidad: un contexto de formación, desarrollo y salud. En O. Molerio, Z. Nieves, L. F. Herrera, I. Otero, M. Quintana, D., Ferrer, Y. Blanco, Y. Aguila (Ed.), *Violencia, Drogas, Sexualidad e ITS/VIH/Sida* (pp. 3-13). La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Honold, J. A. (2006). Estudio de correlación entre satisfacción sexual y asertividad sexual. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, 11(2), 199 – 216.
- Ibarra, F. (2001). *Metodología de la Investigación Social*. La Habana: Félix Varela.
- Igartua, J. J. (2006). Comunicación para la salud y Sida: la aproximación educación – entretenimiento *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación* (26), 35 – 42.
- Juárez, F., Gayet, C. (2005). Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: un nuevo marco de análisis para el diseño y evaluación de políticas. *Papeles de población* (45), 177 – 219.
- Kanako, I., Stupp, P., Mc Donald, O. (2011). Prevalence and correlates of sexual risk behaviors among jamaican adolescents *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health* 37(1), 6 – 15.
- Klohen, E. (2002). Las personas compasivas y solidarias son más atractivas. Recuperado de [http://www.circuloaleph.com/articulos/vida\\_compasion.htm](http://www.circuloaleph.com/articulos/vida_compasion.htm)
- Knapp, E. (2007). *Psicología de la Salud*. La Habana: Félix Varela.
- Kovalskys, D. (2005). La identidad de género en tiempos de cambio: una aproximación desde los relatos de vida. *Psyche* 11(2), 19 – 32.
- Lameiras, M., Rodríguez, R., Dafonte, S. (2002). Evolución de la percepción de riesgo de transmisión heterosexual del VIH en universitarios/as españoles/as. *Psicothema*, 14(2), 255 – 261.

- Larrazábal, M. (2012). *Conferencia magistral Apego y sexualidad*. Ponencia presentada en el VI Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana: Centro Nacional de Educación Sexual.
- Leontiev, A. N. (1982). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Linarez, R. (2009). ¿Qué son los valores? Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos10/valores.shtml>
- López, A. L., Montes, Y., López, B., Naranjo, J. A., Menéndez, M. A., Piñón, I., López, O. (2012). *Alternativa pedagógica con enfoque integral y vivencial para la prevención del VIH, desde la formación de promotores pares en la UCP*. Ponencia presentada en el VI Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana: Centro Nacional de Educación Sexual.
- López, L., de Armas, A., Porto, M.E. (2004). *Por una ética*. La Habana: Félix Varela.
- López, L. (2005). La subjetivación de los valores: el papel de la regulación moral en este proceso. En L. Fernández (Ed.), *Pensando en la personalidad*(Vol. 1, pp. 265-289). La Habana: Félix Varela.
- López, M. D., Fernández, A., Fernández, C., Polo, M. T. (2011). Edad, nivel educativo y género en autoconcepto de personas con retinitis pigmentaria. *Anales de Psicología*, 27(2), 292 - 297.
- López, P. (2011 (noviembre)). Sexualidad: diversidad "al derecho". *Alma Mater*, 14 - 17.
- Maciá, D., Méndez, F.X., Olivares, M. (1991). *Aplicaciones clínicas de la evaluación y modificación de conducta. Estudio de casos*. Madrid: Pirámide.
- Maes, S. (2001). *Topics in Health Psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- Marcos, B. (2005). El problema de la autocomprensión en los modelos clásicos de la personalidad. En L. Fernández (Ed.), *Pensando en la personalidad*(Vol. 2, pp. 12 - 29). La Habana: Félix Varela.
- Martínez, D. (2007). *Caracterización de la Motivación en jóvenes. Un estudio realizado en el Modelo Pedagógico de la Universalización*. (Tesis de Licenciatura), Universidad de La Habana, La Habana.
- Martínez, T. (2009). *Caracterización de la esfera motivacional de jóvenes que abandonan la carrera de Psicología en el Modelo Pedagógico de Universalización de la Enseñanza*. (Tesis de Licenciatura), Universidad de La Habana, La Habana.
- Maslow, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Editorial Trillas.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Diez de Santos, SA.
- Masters, W., Johnson, V. (1967). *La Respuesta Sexual Humana*. La Habana: Científico-Técnica.
- Masters, W., Johnson, V. (1988). *El sexo en los tiempos del Sida*. Barcelona: Ediciones B.
- Masters, W., Johnson, V., Kolodny, R. (1988). *La sexualidad humana*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Matud, M. P., Aguilera, L. (2009). Roles sexuales y salud mental en una muestra de la población general española. *Salud Mental* 32(1), 53 – 58.
- Mechanic, D. (1962). *Handbook of health, health care and health professions*. New York: The Free Press.
- Méndez, P., Barra, E. (2008). Apoyo Social Percibido en Adolescentes Infractores de Ley y no Infractores. *Psyche* 17(1), 59 - 64.

- Molerio, O. (2004). *Programa para el autocontrol emocional de pacientes con hipertensión arterial esencial* (Tesis de Doctorado), Universidad de La Habana, La Habana.
- Molina, I., Piñón, M., Rodríguez, Y., Sardiñas, A. (2006). *Valores morales presentes en las relaciones de pareja en estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Central "Martha Abreu" de las Villas*. (Trabajo de curso), Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Montes de Oca, Y. (2010). *Programa para estimular la estabilidad en las relaciones de pareja en estudiantes de la Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas*. (Tesis de Maestría), Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Montes-Berges, B. (2009). Patrones de comunicación, diferenciación y satisfacción en la relación de pareja: validación y análisis de estas escalas en muestras españolas. *Anales de Psicología*, 25(2), 288 – 298.
- Morales, F. (1998). *Psicología de la Salud. Conceptos básicos y proyecciones de trabajo*. La Habana: Científico- Técnica.
- Morales, F. M., Cerezo, M. T., Fernández, F. J., Trianes, M. V. (2009). Eficacia de una intervención para incrementar las relaciones sociales en adolescentes discapacitados *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 141 - 150.
- Morales, M. (2012). *Intervención educativa sobre salud reproductiva en adolescentes del consultorio 4 del consejo popular sur de Morón*. Ponencia presentada en el VI Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana.
- Moreno, J. (1966). *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Naranjo, R. J. (2010). Desastres y resiliencia. Enfoque de las bases neurales de la tenacidad cognitiva, sintomatología nerviosa y conducta general a seguir. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 13(3), 3 - 16.
- Navarro, Y., Carrasco, A. M., Sánchez, J. C. (2004). Comportamientos y actitudes sexuales en adolescentes y jóvenes. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología* 11(2), 167 - 182.
- Nina, R. (2008). Comunicación sexual desde el contexto de la relación de pareja. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología* 14(1), 43-56
- Noack, H. (1987). Concepts of health and health promotion. In T. Abelin, V.D. Castairs (Ed.), *Measurement in health promotion and protection* (pp. 6 - 18). Copenhagen: World Health Organization Regional Publications.
- Oficina Nacional de Estadísticas (La Habana) (2010). Anuario Demográfico. Recuperado de <http://www.cu./aec2010//esp//03-tabla-cuadro.htm>
- Oliva, A. (2002). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En C. Coll., J. Palacios (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación* (2da edición ed., Vol. 1, pp. 503-517). Madrid: Alianza Editorial.
- Oliva, L., González, M.P., Yedra, L.R., Rivera, E.A., León, D. (2012). Agresión y manifestaciones violentas en el noviazgo en universitarios. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10401/5265>
- Ololade, O., Adesegun, O. F. (2012). STI Treatment Seeking Behaviors Among Youth in Nigera, are there gender differences. *Perspectives on sexual and reproductive health*, 34(2), 72 - 79.
- Organización de Naciones Unidas (2009). Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida. Hoja de datos. Recuperado de <http://www.unaids.org/es/dataanalysis/epidemiology/2009aidsepidemicupdate>).

- Organización Mundial de la Salud (2012). Conferencias sobre Promoción de Salud. Recuperado de <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/7gchp/en/index.html>
- Organización Panamericana de la Salud (1992). *Manual de comunicación social para programas de salud. Programa de promoción de la salud (HPA)*. Washington D. C.: Autor.
- Organización Mundial de Salud, Organización Panamericana de la Salud, Asociación Mundial para la Salud Sexual (2002). *Conferencia sobre promoción de salud sexual, recomendaciones para la acción*. Antigua Guatemala: Autor.
- Ovejero, A. (1987). *Psicología Social y Salud*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Páez, D., Sánchez, F., Usieto, R., Ubilla, S., Mayordomo, S., Caballero, A., Mayor, M. (2003). *Características psicosociales asociadas a la conducta sexual de riesgo ante el VIH en la población adulta española*. Madrid: SEISIDA.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 81 - 85.
- Peláez del Hierro, F., Gil, C., Sánchez, S. (2002). Elección de pareja estable a través de anuncios de periódico. *Psicothema*, 14(2), 268-273.
- Pérez, B., Pérez, I. (2012). *La educación sexual: una vía para promover la salud en la prevención de las ITS*. Ponencia presentada en el VI Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana: Centro Nacional de Educación Sexual.
- Pérez, G. I., Estrada, S. (2006). Intimidad y Comunicación en cuatro etapas de la vida de pareja: Su relación con la satisfacción marital. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, 12(2), 133-163.
- Pérez, H., Chávez, J. L., Triana, I. (2012). *Bioética y sexualidad. Intervención educativa sobre las ITS/VIH/sida en adolescentes del Consejo Popular Este, Morón*. Ponencia presentada en VI Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana: Centro Nacional de Educación Sexual.
- Pérez, M. (1999). Promoción de la salud y iatroénesis. In M. A. Simón (Ed.), *Manual de Psicología de la salud. Fundamentos, Metodología y Aplicaciones* (pp. 155 – 176). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Perlz, F. (1976). *Gestalt – Terapia explicada*. Sao Paulo: Editorial Summus.
- Pichón – Riviere, E. (1980). *Del psicoanálisis a la Psicología Social: El proceso grupal*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Piedra, N. (2007). Transformaciones en las familias: análisis conceptual y hechos de la realidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(116), 35 - 56.
- Pimentel, D. (2012). *La educación sexual en adolescentes con retraso mental leve. Una propuesta de estrategia psicoeducativa*. Ponencia presentada en el VI Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana: Centro Nacional de Educación Sexual.
- Piña, J., González, D., Molina, C., Cota, B. (2003). Variables psicológicas y VIH/SIDA en estudiantes de nivel superior: estudio comparativo en función del sexo y la edad. *Revista Colombiana de Psicología*, 12(1), 19 – 28.
- Piña, J., Lozano, D. I., Vázquez, P., Carrillo, I. C. (2010). Motivos y uso de preservativo en estudiantes universitarios de Ciudad Juárez. *Anales de Psicología*, 26(1), 18 - 26.
- Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E., Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma psicológica* 14(2), 85 - 112.

- Planes, M., Gómez, A. B., Gras, M., Font- Mayola, S., Cunil, M., Aymerich, M., Soto, J. (2006). Cambios en las percepciones de riesgo frente al Sida de estudiantes universitarios durante la última década *Cuadernos de Medicina Psicosomática* (76/77), 39 – 45.
- Planes, M., Pat, F. X., Gómez, A. B., Graz, M. E., Font, S. (2012). Ventajas e inconvenientes del uso del preservativo en una pareja afectiva heterosexual. *Anales de Psicología*, 28(1), 161 – 170.
- Pons, G., Miralles, M.T., Gillén, F. (2010). El efecto del optimismo no realista en la intención del uso del condón como método de prevención de embarazos no deseados y de enfermedades de transmisión sexual. *Anales de Psicología*, 26(2), 310 - 317.
- Puig, A., Ruiz, N., Pérez, A. (2012). *Programa educativo: "Aprendiendo a ser hombres sanos y longevos"*. Ponencia presentada en el VI Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana: Centro Nacional de Educación Sexual.
- Quintana, M. (2000). *Estudio de la motivación por la profesión en los estudiantes de Psicología desde las exigencias del Modelo del Profesional*(Tesis de Maestría), Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Santa Clara.
- Quintana, M., Rodríguez, L. (2008). ¿Qué es saludable en el disfrute de la sexualidad? En I. Otero, O. Molerio, Z. Nieves y otros (Ed.), *La Diversidad sexual en el contexto universitario*. (pp. 10-28.). La Habana: Ministerio de educación Superior y Centro Nacional Universitario para la prevención del VIH Y SIDA.
- Quintana, M., Chapottin D. (2010). Diversidad sexual en el contexto cubano actual. *Revista de Psicología y Humanidades*. Recuperado de [http://www.eepsys.com/cs/arti/2010\\_03.htm](http://www.eepsys.com/cs/arti/2010_03.htm).
- Quintana, M., Rodríguez, L. (2010). *El disfrute saludable de la sexualidad*. La Habana: Ministerio de Educación Superior y Centro Nacional Universitario para la Prevención del VIH y Sida.
- Quintana, M., Sariol, L., Rojas, V. (2012). Estudio comparativo del componente motivacional en miembros de parejas de estudiantes universitarios. *Revista Psicogente*, 28(15), 24 - 33.
- Ramarao, S., Townsend, J., Diop, N., Raifman, S. (2011). Postabortion Care: Going to scale. *International Perspectives on sexual and reproductive health*, 37(1), 40 – 44.
- Riquelme, A. (2012). *El enfoque de género: un acercamiento a la pareja*. Ponencia presentada en el VI Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana: Centro Nacional de Educación Sexual.
- Robles, R., Morales, M., Jiménez, L. M., Morales, J. (2009). Depresión y ansiedad en mujeres con cáncer de mama: el papel de la afectividad y el soporte social. *Psicooncología: investigación y clínica biopsicosocial*, 6(1), 191 – 202.
- Robles, R., Fresán, A., Zúñiga, T., Zaldívar, J., Santana, O. (2011). Evaluación de constructos psicológicos positivos en la población de habla hispana: el caso de las creencias acerca de disfrutar la vida. *Anales de Psicología*, 27(1), 58 – 64.
- Robles, S., Moreno, D., Frías, B., Rodríguez, M., Barroso, E., Díaz, A, Hernández, R. (2006). Entrenamiento conductual en habilidades de comunicación sexual en la pareja y uso correcto del condón. *Anales de Psicología*, 22(1), 60 - 71.
- Roca, A. A., Torres, M. A., Caballero, E., López, A. B., Gómez, Y. (2012). *Educación de la sexualidad con enfoque de género y derechos sexuales en el sistema nacional de Educación. Orientaciones metodológicas*. Ponencia presentada en el VI

- Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana: Centro Nacional de Educación Sexual
- Roca, M. A., Pérez, M. (1999). *Apoyo Social. Su significación para la salud humana*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Roca, N., Martínez, G. (1997). Los grupos en la educación. En P. González (Ed.), *Psicología de los grupos: teoría y aplicación* (pp. 166 - 241). Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, A., Barragán, F. (1989). *Sexualidad y Amor en Canarias*. Tenerife: Secretariado de publicaciones Universidad de La Laguna.
- Rodríguez, A., Goñi, A., de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25(4), 17 - 27.
- Rodríguez, A. (2012). *Estrategia pedagógica de educación sexual para potenciar el desarrollo del amor en la relación de parejas de jóvenes que estudian la Licenciatura en Educación Primaria*. Ponencia presentada en el VI Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana: Centro Nacional de Educación Sexual.
- Rodríguez, D., Carpio, L. (2008). *Estudio de las vivencias asociadas a las experiencias sexuales-amorosas de estudiantes universitarias*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Santa Clara.
- Rodríguez, L. (1999). *Sistema psicocorrectivo para influir en la autorregulación de pacientes con ansiedad patológica*. (Tesis de Doctorado), Universidad de La Habana, La Habana.
- Rodríguez, M., Mogyoros, E. (1991). *Creatividad en las relaciones de pareja*. México: Editorial Trillas.
- Rodríguez, Y. (2011). *Autorregulación del comportamiento en miembros de parejas beneficiadas a través de su integrante masculino con el Programa Psicoeducativo que promueve relaciones de pareja estables*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Rogers, C. (1978). *Terapia, Personalidad, y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rogers, C. (1986). *El matrimonio y sus alternativas*. Barcelona: Kairós.
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.
- Rogers, C. (1990). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rogers, C. (2004). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Rojas, V., Sariol, L.Y. (2009). *Estudio comparativo del componente motivacional de la autorregulación en miembros de parejas estables*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Sadock, B. (1982). Psicoterapia de Grupo. En H. S. Kaplan (Ed.), *Tratado de Psiquiatría* (Vol. 3, pp. 2034 - 2063). La Habana: Edición Revolucionaria.
- Safora, O. (2006). Precocidad sexual entre jóvenes cubanos preocupa a especialistas. Recuperado de <http://www.terra.com.ni/mujer/precocidad/portada.htm>
- Salazar, S. (2012). *La comunicación en las relaciones de pareja*. Ponencia presentada en el VI Congreso Cubano Educación, Orientación y Terapia Sexual, La Habana: Centro Nacional de Educación Sexual
- Salleras, L. (1985). *Educación Sanitaria*. Madrid: Diez de Santos.
- Samandari, S., Speizer, I. (2011). Comportamiento sexual y consecuencias relacionadas con la reproducción de las adolescentes en América Central: tendencias durante las dos últimas décadas. . *Perspectivas internacionales en salud sexual y reproductiva* (Número Especial), 2 – 11.

- Sánchez, R., Díaz, R. (2003). Patrones y estilos de comunicación de la pareja, Diseño de un inventario. *Anales de Psicología* 19(2), 257 – 277.
- Sanz, A. (2009). ¿Cómo piensan y viven los adolescentes su sexualidad? Resumen de una memoria de investigación. *Cuadernos de Trabajo Social* 22(1), 277 – 296.
- Serica, K. G. (2009). *Propuesta de un programa psicoeducativo para influir en la autorregulación de jóvenes universitarios con una conducta sexual inestable*. (Tesis de Maestría), Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara
- Shaefer, M., Olson, D. (1981). Assessing intimacy: The pair inventory. *Journal of Marital and Family Therapy*(7), 47-60.
- Sierra, J. C., Vallejo, P., Santos, P. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española de la Sexual Assertiveness Scale *Anales de Psicología*, 27(1), 17 - 26.
- Stephenson, R. (2010). Community level gender equity and extramarital sexual Risk taking married men in eight African Countries. *Perspectivas Internacionales de Planificación Familiar*, 36(4), 178 - 188.
- Sternberg, R. (1989). *El triángulo del amor*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, A. A. (2000). *La comunicación como una función mediatizadora de la sexualidad en las relaciones de pareja*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara.
- Sullivan, H. S. (1968). *La fusión de la Psiquiatría y las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Psique.
- Tera, I. M. (2009). *Avances en la evaluación y análisis de los factores psicológicos que explican las conductas de riesgo del VIH en adolescentes*. (Tesis de Doctorado), Universidad de Granada
- Tirado, F., Cañada, J. A. (2011). Epidemias: un nuevo objeto sociotécnico. *Convergencia*, 18(56), 113 - 156.
- Torres, B. (2006). *Hablemos de sexualidad*. La Habana: Científico-Técnica.
- Tovar, E. (2000). *Educación y educación sexual*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Investigación y Desarrollo Científico.
- Trinquete, D. E. (2005). Adolescentes y VIH – SIDA ¿Quién dijo que todo está perdido? *Revista Sexología y Sociedad*, 11(27), 10 - 16.
- Uribe, A. E., Barreto, I. (2009). La identidad de los estudiantes que eligen programas de mercadeo. *Suma Psicológica*, 16(2), 27 - 36.
- Valdés, J. L., Arce, J., Álvarez, J., González, M., Corza, J. M., González, N. (2007). Motivación y desmotivación sexual en parejas con unión conyugal. Un análisis por sexo. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, 13(2), 151- 162.
- Vigostky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Ciencia y Técnica.
- Villafaé, A., Jiménez, M.I. (2010). Un modelo de consejería grupal para estudiantes. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(126), 45 – 58.
- Villamarín, F. (2003). Evaluación de la autoeficacia en Psicología de la Salud. En R. T. Gutiérrez, D. Sánchez, D. Yela (Ed.), *Instrumentos de evaluación en Psicología de la Salud*(pp. 31 – 65). Madrid: Alianza Editorial.
- Villegas, M. (1997). Grupos en la Clínica. En P. González (Ed.), *Psicología de los grupos: teoría y aplicación*(pp. 242- 302). Madrid: Síntesis.
- Yela, C. (1996). Basic components of love: Some variations on Sternberg's model. *Revista de Psicología Social*, 11(2), 185-201.
- Yela, C. (1997). Curso temporal de los componentes básicos del amor a lo largo de la relación de pareja. *Psicothema*, 9(1), 1-15.

## Anexo 1

### Entrevista estructurada para los estudiantes que tienen pareja

1. ¿Qué tiempo de relación llevas con tu pareja actual?
2. ¿Qué sientes cuando estás con tu pareja?
3. ¿Al seleccionar su pareja qué condiciones tiene en cuenta?
4. ¿Qué tiene y que le falta a tu pareja en relación con tu modelo ideal de pareja?
5. ¿Cuáles son los temas de conversación con tu pareja?
6. ¿Qué intereses aspectos en común tienes con tu pareja?
7. ¿Qué actividades y momentos te gusta compartir con tu pareja?
8. ¿De qué forma le expresas afecto a tu pareja?
9. ¿Cuándo tienen algún conflicto, como lo solucionan?
10. ¿Qué piensas que puedes brindarle a tu pareja?
11. ¿Has experimentado deseos de conocer a otra persona? ¿Por qué?
12. ¿Cuáles son las prácticas sexuales que asumes con tu pareja?
13. ¿Cuáles prefieres y cuáles no?
14. ¿Quién toma la iniciativa generalmente en la práctica sexual?
15. ¿Cómo es la preparación para la experiencia sexual?
16. ¿Existen alguna o algunas insatisfacciones durante estas prácticas por parte tuya?
17. ¿Existen alguna o algunas insatisfacciones durante estas prácticas por parte de tu pareja?
18. ¿Conversan sobre el disfrute de la experiencia sexual?
19. ¿A la par de esta relación de pareja, has tenido otras relaciones casuales o fortuitas?
20. ¿Qué buscas en esas otras relaciones?
21. ¿Qué has sentido en esos momentos?
22. ¿Cómo fueron tus primeras experiencias sexuales?
23. ¿Cuánto tiempo duró tu primera relación de pareja?
24. ¿Cuántas parejas has tenido después de esa primera experiencia?
25. ¿Por qué terminaron esas relaciones?
26. ¿Qué aspiraciones tienes para la formación de tu propia familia?
27. ¿Cómo te gustaría que fuese?

**Anexo 2**  
**Entrevista estructurada para los estudiantes que no tienen pareja.**

1. ¿Cuándo tuvo la última relación de pareja?
2. ¿Qué tiempo duró la relación?
3. ¿Cuáles eran sus sentimientos hacia esa persona?
4. ¿Por qué rompieron?
5. ¿Qué tipo de vínculo desearía tener? ¿Por qué?
6. ¿Qué crees que podrías brindarle a una pareja?
7. ¿Qué condiciones consideras importantes en una relación de pareja?
8. ¿Cómo fueron sus primeras experiencias sexuales?
9. ¿Has tenido relaciones de pareja estables?
10. ¿Cuánto han durado estas relaciones?
11. ¿Cuántas relaciones estables ha tenido en su vida?
12. ¿Por qué terminaron esas relaciones de pareja?
13. ¿Cuáles prácticas sexuales experimentó con esas parejas?
14. ¿Lograste la satisfacción sexual en esas relaciones?
15. ¿Qué actividades o espacios compartió con esas parejas?
16. ¿Cuántas relaciones casuales o de corta duración ha mantenido?
17. ¿Qué busca en estas relaciones?
18. ¿Cuales prácticas sexuales has experimentado con ellas?
19. ¿Has logrado la satisfacción sexual en esas relaciones?
20. ¿En cuántas relaciones de pareja has sido infiel?
21. ¿Cuáles han sido las mayores satisfacciones en tus experiencias sexuales?
22. ¿Cuál es la experiencia sexual - amorosa que más recuerdas? ¿Por qué?
23. ¿Cuáles han sido los principales problemas que has tenido en tus experiencias sexuales?
24. ¿Cuál es la experiencia sexual-amorosa que borrarías de tu vida? ¿Por qué?
25. ¿Cómo catalogas tu vida sexual – amorosa? ¿Por qué?
26. ¿Qué aspiraciones tienes para la formación de tu propia familia?
27. ¿Cómo te gustaría que fuese?

### Anexo 3

#### Registro de la actividad. Método Directo e Indirecto. RAMDI (S)

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Escribe a continuación 10 deseos tuyos en la vida. Es importante que seas plenamente sincero en tus respuestas. Ordena los deseos en forma descendiente de acuerdo a su importancia para ti.

1. Yo deseo.....
2. Yo deseo.....
3. Yo deseo.....
4. Yo deseo.....
5. Yo deseo.....
6. Yo deseo.....
7. Yo deseo.....
8. Yo deseo.....
9. Yo deseo....
10. Yo deseo ...

Queremos que inventes un cuento sobre una persona como si se tratase de un personaje de película. Pero no puedes tratar de recordar una persona o algún personaje que ya conoces de la vida real o de alguna película o novela. Debe ser un personaje creado totalmente por tu imaginación. Precisa edad: \_\_\_\_\_ y sexo: \_\_\_\_\_

1. El o ella desea.....
2. El o ella desea.....
3. El o ella desea.....
4. El o ella desea.....
5. El o ella desea.....
6. El o ella desea.....
7. El o ella desea.....
8. El o ella desea.....
9. El o ella desea.....
10. El o ella desea.....

### Anexo 3 (Continuación)

Escribe a continuación 5 deseos tuyos a lograr en este año. Es importante que seas plenamente sincero. Ordena los deseos en forma descendiente en cuanto a su importancia.

1. Yo deseo.....
2. Yo deseo.....
3. Yo deseo.....
4. Yo deseo.....
5. Yo deseo.....

Escribe a continuación 5 deseos tuyos a lograr en el mes. Es importante que seas plenamente sincero. Ordena los deseos en forma descendiente en cuanto a su importancia.

1. Yo deseo.....
2. Yo deseo.....
3. Yo deseo.....
4. Yo deseo.....
5. Yo deseo.....

Escribe a continuación 5 deseos tuyos a lograr en la semana. Es importante que seas plenamente sincero. Ordena los deseos en forma descendiente en cuanto a su importancia.

1. Yo deseo.....
2. Yo deseo.....
3. Yo deseo.....
4. Yo deseo.....
5. Yo deseo.....

**Anexo 3 (Continuación)**  
**Registro de Actividad**

*Instrucciones:*

A continuación se te ofrece una serie de acontecimientos que tú debes analizar cuidadosamente y señalar la frecuencia con que te ocurren los mismos: Diario, semanal, mensual, anual o nunca. El análisis debes hacerlo de forma particular; sólo al terminar de señalar la frecuencia de un acontecimiento es que puedes pasar al siguiente.

Acontecimientos.	Diario	Semanal	Mensual	Anual	Nunca
1. Pensar en mi pareja.					
2. Desear a mi pareja.					
3. Conversar abiertamente con mi pareja.					
4. Entristecerme.					
5. Experimentar miedo por perder a mi pareja.					
6. Sentirme nervioso.					
7. Discutir con mi pareja.					
8. Coquetear.					
9. Sentir que te elogian.					
10. Sentirte querido.					
11. Actividad Sexual.					
12. Desear a una persona que no es mi pareja.					
13. Conversar en casa.					
14. Sufrir una crítica.					
15. Sentir que no te consideran.					
16. Sentirte apoyado por alguien.					

Acontecimientos.	Diario	Semanal	Mensual	Anual	Nunca
17. Ser mal valorado.					
18. Sentir agotamiento.					
19. Discutir con compañeros, amigos o familiares.					
20. Estudiar.					
21. Asistir a clases.					
22. Realizar tareas extraclases.					
23. Compartir con mis amigos.					
24. Sentir que no alcanza el tiempo.					
25. Gestionar lo que se necesita en casa.					
26. Esforzarse por superar defectos.					
27. Hacer proyectos y planes.					
28. Visitar amistades.					
29. Acercarse a la gente.					
30. Mostrar cariño a los demás.					
31. Mostrarse amable.					
32. Comprender a los demás.					
33. Ser acosado sexualmente.					
34. Asistir a reuniones sociales.					
35. Disfrutar de la práctica sexual.					
36. Hablar con mi pareja de nuestra sexualidad.					
37. Realizar el acto sexual.					
38. Entender a mi pareja.					

Acontecimientos.	Diario	Semanal	Mensual	Anual	Nunca
39. Aburrirme.					
40. Reunir dinero.					
41. Luchar por adquirir algo deseado.					
42. Pedir algo que nos gusta, aunque no sea necesario.					
43. Adquirir ropas, prendas, cosméticos.					
44. Visitar peluquería o barberías.					
45. Preocuparse por presencia física.					
46. Preocuparse por modales y presencia social.					
47. Hacer cambios en el modo de vida.					
48. Hacer cambios en las condiciones materiales de vida.					
49. Luchar por cambiar hábitos y costumbres.					
50. Hacer ejercicios físicos.					
51. Realizarse chequeos médicos.					
52. Preocuparse por la salud física.					
53. Tener conflictos al expresar mi sexualidad.					
54. Ir a la playa.					
55. Visitar cine.					
56. Oír la radio.					
57. Asistir a fiestas u otras actividades recreativas.					
58. Visitar lugares o espacios con mi pareja.					
59-Otros acontecimientos ¿Cuáles?					

## Anexo 4

### Sistema de Codificación de las Necesidades para el RAMDI (S)

- *Necesidad de Disfrute de Pareja:* Se expresa en los deseos referidos de lograr y mantener de forma creciente afecto, reconocimiento y complacencia erótico espiritual en la relación de pareja.
- *Necesidad de Autorrealización en la relación de pareja:* Se expresa en los deseos referidos al desarrollo social, cultural, profesional y de todas las potencialidades personales que le propicia desplegar la relación de pareja.
- *Necesidad de Equilibrio Psíquico (Ep):* Se expresa en los deseos referidos a la evitación de la enfermedad mental y malestares psíquicos. Se incluyen los deseos referentes a estados psíquicos agradables que conlleven evitar los desagradables.
- *Necesidad Orientada a la Familia (Fm):* Se expresa en los deseos referidos a la importancia de la familia o a la constitución de una familia armónica en el futuro.
- *Necesidad de Satisfacción en el Trabajo (Tb):* Se expresa en los deseos referidos a la evitación de disgustos, discusiones, incomprensiones y malestares en el trabajo; así como en los deseos de reconocimiento y consideración por parte de los compañeros de trabajo en particular.
- *Necesidad de Condiciones Domésticas (Dm):* Se expresa en los deseos referidos a la evitación de problemas materiales y de tareas domésticas desagradables.
- *Necesidad de Diversión (Dv):* Se expresa en los deseos referidos a la recreación y a la obtención de placer en su sentido más diverso.
- *Necesidad de Relación (Rl):* Se expresa en los deseos referidos a la aproximación, comunicación y vínculo afectivo con las personas en una dimensión íntima. personal.
- *Necesidad de Posesión de Objetos (Ps):* Se expresa en los deseos referidos a la obtención de dinero, objetos o bienes materiales.
- *Necesidad de Buena Presencia (Fs):* Se expresa en los deseos referidos a la buena presencia física o social (deseos de belleza, de buenos modales, de aseo y de lo que pueda significar atractivo a los demás).
- *Necesidad de Calidad de Vida (Cv):* Se expresa en los deseos referidos a lograr condiciones superiores de vida o de estilo de vida.
- *Necesidad de Salud (Sd):* Se expresa en los deseos referidos a la preservación de la salud física.

## Anexo 5

### Escala de elección de valores

Salario	Hijo	Silencio	Miedo
Dificultades	Dinero	Primavera	Orgullo
Viaje	Ciencia	Juventud	Suerte
Joyas	Vida	Tristeza	Respeto
Fuerza	Belleza	Amor	Costumbre
Matrimonio	Soledad	Confianza	Amante
Comida	Naturaleza	Baile	Proyecto
Tranquilidad	Escultura	Trabajo	Televisión
Salud	Alegría	Amigos	Religión
Casa	Mar	Fiesta	Cine
Placer	Muerte	Compañero	Libros
Flores	Felicidad	Familia	Música
Pena	Cariño	Futuro	Museo
Agilidad	Optimismo	Desengaño	Teatro
Deporte	Pintura	Bosque	Fama

## Anexo 6

### Test de Completamiento de Frases (Rotter)

*Instrucciones:*

Complete o termine estas frases. No existen respuestas buenas o malas, solo necesitamos de su sinceridad. Trate de completar todas las frases.

1. Me gusta \_\_\_\_\_
2. El tiempo más feliz \_\_\_\_\_
3. Quisiera saber \_\_\_\_\_
4. En el hogar \_\_\_\_\_
5. Lamento \_\_\_\_\_
6. A la hora de acostarme \_\_\_\_\_
7. Los hombres \_\_\_\_\_
8. El mejor \_\_\_\_\_
9. Me molesta \_\_\_\_\_
10. La gente \_\_\_\_\_
11. Una madre \_\_\_\_\_
12. Siento \_\_\_\_\_
13. Mi mayor temor \_\_\_\_\_
14. En la escuela \_\_\_\_\_
15. No puedo \_\_\_\_\_
16. Los deportes \_\_\_\_\_
17. Cuando yo era niño(a) \_\_\_\_\_
18. Mis nervios \_\_\_\_\_
19. Las otras personas \_\_\_\_\_
20. Sufro \_\_\_\_\_
21. Fracagé \_\_\_\_\_
22. La lectura \_\_\_\_\_
23. Mi mente \_\_\_\_\_
24. El impulso sexual \_\_\_\_\_
25. Mi futuro \_\_\_\_\_

## Anexo 6 (Continuación)

26. Yo necesito \_\_\_\_\_
27. El matrimonio \_\_\_\_\_
28. Estoy mejor cuando \_\_\_\_\_
29. Algunas veces \_\_\_\_\_
30. Me duele \_\_\_\_\_
31. Odio \_\_\_\_\_
32. Este lugar \_\_\_\_\_
33. Estoy muy \_\_\_\_\_
34. La preocupación principal \_\_\_\_\_
35. Deseo \_\_\_\_\_
36. Mi padre \_\_\_\_\_
37. Yo secretamente \_\_\_\_\_
38. Yo \_\_\_\_\_
39. Las diversiones \_\_\_\_\_
40. Mi mayor problema \_\_\_\_\_
41. La mayoría de las mujeres \_\_\_\_\_
42. El trabajo \_\_\_\_\_
43. Amo \_\_\_\_\_
44. Me pone nervioso \_\_\_\_\_
45. Mi principal ambición \_\_\_\_\_
46. Yo prefiero \_\_\_\_\_
47. Mi problema principal en la elección de carrera, profesión o trabajo \_\_\_\_\_
48. Quisiera ser \_\_\_\_\_
49. Creo que mis mejores aptitudes son \_\_\_\_\_
50. Mi personalidad \_\_\_\_\_
51. La felicidad \_\_\_\_\_

## Anexo 7

### Cuestionario de Proyecto de Vida

Como parte de nuestra investigación necesitamos conocer sus proyectos de vida, para lo cual necesitamos su colaboración sincera, lo que escriba solo será leído por los investigadores. Muchas gracias por ayudarnos.

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Carrera: \_\_\_\_\_

1. ¿Cuáles son sus proyectos de vida? Menciónelos por orden de importancia.

a) Describa cada uno de los proyectos

2. ¿Qué metas y objetivos se ha planteado para alcanzarlos?

3. ¿Antes de responder este cuestionario había pensado en estos proyectos?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

4. Si fue afirmativa su respuesta anterior. ¿Desde cuándo pensó en ellos?

5. ¿Qué hechos de su vida le hicieron pensar en los mismos?

6. ¿Por qué son sus proyectos de vida?

7. ¿Piense en el futuro y trate de decirnos qué consecuencias traería para usted no poder realizar sus proyectos de vida?

### Anexo 7 (Continuación)

8. ¿Se ha propuesto algún límite de tiempo necesario para realizarlos?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_ ¿Cuál es ese límite de tiempo?

9. ¿Piensa que algo le podría hacer cambiar esos proyectos que se ha planteado?

¿Por qué?

10. ¿En qué circunstancias cree que en lugar de estos sus proyectos hubieran sido otros?

11. Marque en qué medida cree que la realización de los mismos depende de:

\_\_\_\_\_ totalmente de usted

\_\_\_\_\_ parcialmente de usted

\_\_\_\_\_ totalmente de las circunstancias

¿Por qué?

12. ¿Cree que son suficientes las vías que está empleando para lograr sus proyectos?

¿Por qué?

13. En caso de ser negativa su respuesta qué otros elementos necesita.

14. ¿Cuál es la meta más importante que se ha propuesto como próximo paso para el logro de sus proyectos? ¿Por qué?

15. ¿Está haciendo todo lo necesario para alcanzarlos? ¿Por qué?

16. ¿Qué le faltaría por hacer?

*Por favor, refiérase en las diferentes preguntas a cada uno de los proyectos.*

*Muchas gracias*

## **Anexo 8**

### **Categorías de análisis del Cuestionario de Proyecto de vida y preguntas para su evaluación.**

Las categorías fueron evaluadas a través de las preguntas en la siguiente forma:

- El contenido: a través de las respuestas que da el sujeto a las preguntas 1, 2, 3, 4, 5.
- El objetivo general: a través de las respuestas que el sujeto da a las preguntas 1 y 2.
- Las metas y objetivos parciales: a través de las respuestas ofrecidas a las preguntas: 3,4 y 14.
- Las vías y medios: a través de las respuestas que ofrece a las preguntas 2, 12, 13, 1, 15 y 16.
- La motivación: a través de las respuestas que ofrece a las preguntas 3, 4, 6, 7, 9,10.
- La significación: a través de las respuestas emitidas sobre las interrogantes 1, 2, 3, 4, 5.
- La perspectiva temporal: a través de las respuestas que el sujeto da a la pregunta 8
- El compromiso personal afectivo: mediante las respuestas otorgadas a las preguntas 8, 9 y 10.
- Experiencias vitales: mediante las respuestas dadas a las interrogantes 5,6 y 11.
- Capacidad reguladora: a través de las respuestas brindadas a las interrogantes 9, 11, 13, 1, 15, 16.

**Anexo 9**  
**Cuestionario para evaluar el Sistema de intervención en grupo por los especialistas.**

Con el propósito de valorar de formar crítica el “Sistema de intervención para incidir en los componentes dinámicos que orientan a estudiantes universitarios a la formación de parejas estables”, se requiere de su colaboración con la seguridad de que sus criterios serán de gran utilidad para perfeccionar el mismo. Agradecemos las sugerencias que pueda ofrecer.

- Organismo al que pertenece: \_\_\_\_\_
- Profesión: \_\_\_\_\_
- Años de experiencia laboral: \_\_\_\_\_
- Grado científico:
  - Maestría
  - Doctorado

Marque con una X en las escalas que se ofrecen el valor que le concede a cada aspecto de la guía, según el siguiente criterio (5 representa la calificación más alta y 1 la más baja).

La primera evaluación se corresponde con la valoración del sistema de intervención en su integralidad, los indicadores a valorar son los siguientes:

1. Calidad en la elaboración del objetivo general y las direcciones interventivas del sistema: Significa que la formulación de ambos permite que se organicen acciones interventivas para la población a la que va dirigido el sistema.
2. Estrategia interventiva: Evalúa si la elección de trabajo en grupo es factible para alcanzar el objetivo propuesto en la población destinataria del sistema; si los roles del facilitador y registrador están adecuadamente establecidos. Evalúa además los aspectos prácticos e instrumentales para el trabajo en grupo.

### Anexo 9 (Continuación)

3. Concordancia entre el objetivo del sistema, las direcciones interventivas del mismo y los objetivos de las sesiones: Se refiere a si los objetivos de las sesiones propuestas siguen las direcciones interventivas de manera que permiten la consecución del objetivo general del sistema.
4. Grado de coherencia entre las sesiones: Se trata de valorar si el orden propuesto de las sesiones está en correspondencia con las direcciones interventivas para dar cumplimiento al objetivo general del sistema.
5. Nivel de correspondencia entre el objetivo y las técnicas de las sesiones: Evalúa si el objetivo propuesto al inicio de la sesión se logra conseguir con las técnicas y el procedimiento planteados para cada sesión.

No.	Indicadores de evaluación	1	2	3	4	5
1	Calidad en la elaboración del objetivo general y las direcciones interventivas del sistema					
2	Estrategia interventiva					
3	Concordancia entre el objetivo del sistema, las direcciones interventivas del mismo y los objetivos de las sesiones					
4	Grado de coherencia entre las sesiones					

¿Qué sugerencias o recomendaciones tiene en relación con los indicadores anteriores?

---

---

---

---

---

### Anexo 9 (Continuación)

A continuación usted debe evaluar la correspondencia entre el objetivo de cada sesión y las técnicas y procedimientos propuestos para su realización. La escala con la que debe evaluar este indicador es igual a la utilizada anteriormente (5 representa la calificación más alta y 1 la más baja).

Sesiones	Escala				
	1	2	3	4	5
Sesión 1					
Sesión 2					
Sesión 3					
Sesión 4					
Sesión 5					
Sesión 6					
Sesión 7					
Sesión 8					
Sesión 9					

¿Qué modificaciones usted sugiere hacer a las sesiones?

---

---

---

---

---

---

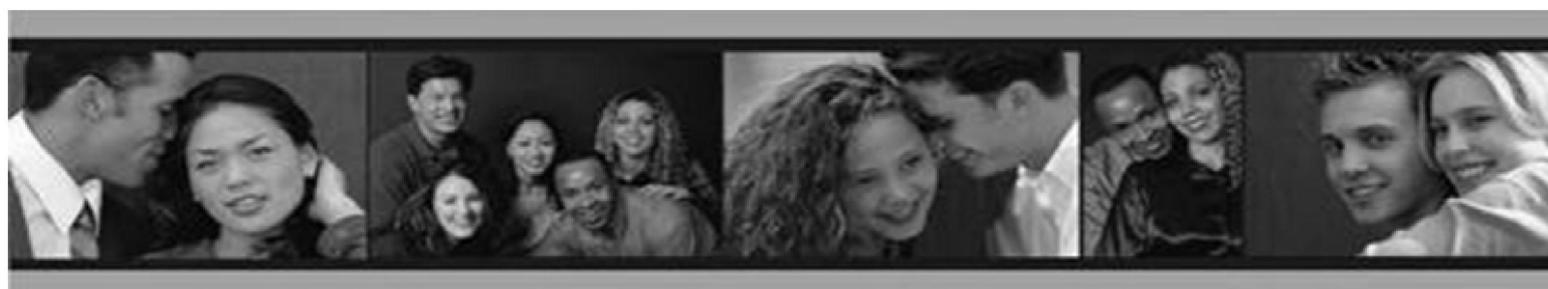
---

---

*Muchas gracias por su colaboración.*



**Sistema de intervención en grupo  
para incidir en los componentes dinámicos  
que orientan a estudiantes universitarios  
a formar parejas estables**



## JUSTIFICACIÓN

En los marcos de una relación de pareja estable con un disfrute sexual pleno en todos sus matices humanos se crea un contexto óptimo para el crecimiento personal de sus integrantes, por lo cual la educación de la personalidad especialmente en la etapa juvenil, debe llevar implícita invariablemente la orientación hacia este tipo de vínculo para promover salud sexual, y con ello, al mismo tiempo prevenir enfermedades relativas a la sexualidad.

Es reconocido a nivel mundial la precocidad con que los adolescentes y jóvenes actualmente comienzan la vida sexual activa, lo que implica el establecimiento de relaciones de pareja y prácticas sexuales con penetración. Esta precocidad trae aparejado en muchos casos comportamientos de riesgo como son el cambio frecuente de pareja, las relaciones ocasionales, las relaciones paralelas, así como el no empleo de medios de protección adecuados, lo que ha convertido a la población juvenil de ambos géneros vulnerable a problemas relativos a la salud sexual.

Dentro de los problemas que las estadísticas demuestran que afectan la salud sexual de los jóvenes se encuentran el embarazo no deseado y la práctica del aborto así como las infecciones de transmisión sexual, entre ellas el VIH/sida. Con respecto a este problema de salud sexual que se ha catalogado como una pandemia por la expansión que ha tenido a nivel mundial, los jóvenes son una de las poblaciones más afectadas por el VIH; en el año 2009 las personas entre los 15 y 24 años representaron alrededor del 40% de todas las nuevas infecciones por el VIH en adultos. (Organización de Naciones Unidas, Organización Mundial de la Salud, 2009).

En Cuba, la prevalencia de positivos al VIH se detecta en el grupo de 20-24 años, lo que ha convertido a este grupo etario en uno de los grupos de alto riesgo (Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas [INFOMED], 2011). Aunque durante varios años las estadísticas han indicado que la población de acuerdo al género más afectada ha sido la de hombres, especialmente aquellos que tienen sexo con otros hombres, en los momentos actuales hay un incremento de la infección en las mujeres que mantienen prácticas sexuales con hombres. Esto se corresponde con los comportamientos de riesgo que están asumiendo tanto hombres como mujeres con independencia de su orientación sexual.

No se puede dejar de prestar atención a otros problemas relativos a la salud sexual que presentan los jóvenes, derivados de estos comportamientos de riesgo y que se han detectado en varias investigaciones realizadas en el ámbito estudiantil universitario no sólo

de Cuba, sino de otros países. Como amenazas a la salud sexual se pueden citar las disfunciones sexuales, la violencia en las relaciones de pareja, los trastornos emocionales que aparecen como consecuencia de relaciones disfuncionales, de rupturas de parejas y de las insatisfacciones con la vida sexual amorosa de los jóvenes (Camacho y Serica, 2007; Carvajal y Delvó, 2008; Cedeño, 2010; Montes de Oca, 2010; Serica, 2009; Rojas y Sariol, 2009; Villafaé y Jiménez, 2010; Oliva et al. 2012). Estas razones justifican la propuesta de un sistema de intervención en grupo dirigido a:

#### **Objetivo del sistema de intervención en grupo:**

- Lograr cambios en los componentes dinámicos de la autorregulación que orienten a estudiantes universitarios con comportamiento sexual inestable la formación de parejas estables.

#### **Destinatarios:**

En correspondencia con las experiencias derivadas del proceso de diseño y evaluación del sistema se consideran como destinatarios fundamentales a estudiantes universitarios de ambos géneros con las siguientes condiciones:

- Orientación heterosexual.
- Estudiantes con un comportamiento sexual inestable que se expresa en:
  - Cambio frecuente de pareja con un tiempo de duración de sus relaciones de un mes o menos.
  - Estudiantes que tienen una relación de pareja estable, con una duración de un mes o más y mantienen a la par relaciones fortuitas con frecuencia.
- Que no presenten algún trastorno psicológico o trastorno de la sexualidad, ya que como se sabe dichos trastornos pueden generar comportamientos sexuales inestables que requieren de atención individual.

#### **FUNDAMENTACIÓN LÓGICO- METODOLÓGICA**

El comportamiento sexual está personalizado en tanto la personalidad es la organización estable y sistémica de los contenidos y funciones psicológicas que caracterizan la expresión integral del sujeto, en sus funciones reguladora y autorreguladora del comportamiento (Fernández, 2005; González F., 1989).

La autorregulación del comportamiento en cualquier ámbito de la vida implica que la persona tenga dominio de su propia conducta y capacidad de influir sobre su actuación, por lo que se identifica en la literatura psicológica como un nivel superior de regulación

aquel que está ligado y guiado por el desarrollo de la autoconciencia, que como todo elemento psicológico lleva implícito la unidad de lo cognitivo y lo afectivo dado en los elementos autorreflexivos y autovalorativos (Domínguez, 2005; Marcos, 2005; Oliva, 2002).

Esto reviste una importancia tremenda para cualquier forma de intervención psicológica, en tanto la autoconciencia se forma, configura y expresa a través de los demás contenidos y elementos de la personalidad y por ello, en su desarrollo el sujeto puede operar intencionalmente con esos elementos. De esta manera, no se puede esperar ningún cambio en la regulación de comportamiento que no pase por el prisma de la autoconciencia (Fernández, 2005; Herrera, 2008; Rubinstein y Chesnakova, citados en Rodríguez L., 1999).

- *Estos presupuestos guían el sistema de trabajo propuesto a incidir de manera sistemática sobre la autoconciencia de los estudiantes en todos los elementos que la integran como vía para desarrollar otros componentes dinámicos de la regulación del comportamiento sexual.*

La comprensión del comportamiento humano en cualquier ámbito de la vida pasa por la comprensión de las necesidades y motivos que están en la base de la regulación del comportamiento, las necesidades caracterizan también al individuo, orientándolo en una dirección estable, en forma de relación con objetos y otras personas.

Considerando que la motivación es múltiple en todo acto (Maslow, 1991), en el vínculo amoroso se satisfacen múltiples necesidades, cuyo valor funcional radica en el sentido que adquieren para el sujeto (D'Angelo, 1996; González V., 1998), que además se van a expresar de acuerdo con la prioridad dada por la personalidad en cada situación.

La regulación del comportamiento del sujeto hacia la vida amorosa parte entonces también del sistema de necesidades que caracterizan a un individuo y que se expresan en otras formaciones motivacionales más complejas (Fernández, 2002).

- *Estas consideraciones nos conducen a que como parte de la educación sexual y/o la educación para la vida se deben estimular aquellas necesidades que conducen a una sexualidad enaltecida y plena, que no es más que aquella que permite el crecimiento personal en el plano de una relación de pareja.*

Las necesidades se satisfacen en un espacio psicológico denominado motivos. Los motivos son contenidos de la personalidad, que a nivel de la conciencia, expresan la forma en que la personalidad asume y procesa sus necesidades. Los motivos le ofrecen

sentido y dirección a la personalidad, en tanto orientan la conducta del sujeto. Al igual que las necesidades que tienen de base, los motivos guardan estrecha relación con el funcionamiento personal, a tal punto que se convierten en rasgos caracterológicos del sujeto que se expresa en su modo de relacionarse con los demás (Allport, 1978).

El motivo tiene, además de una función incentivadora, una función formadora de sentido (Leontiev, 1982); así el vínculo estable es la forma de comprender y concebir la relación de pareja para quienes de esta manera han disfrutado su sexualidad.

- *De este modo el motivo se convierte en la objetivización de las necesidades y en la orientación hacia lo saludable en el comportamiento sexual cuando tales necesidades afloran en la dirección de la conducta desde el logro de auténticos motivos de desarrollo en el marco de una relación de pareja estable.*

Las emociones y sentimientos siempre acompañan a la motivación del comportamiento, no solo porque las necesidades que están en su base tienen un matiz afectivo dado por la satisfacción de la misma, sino además por la implicación personal que tiene en sí misma toda vivencia. Cuando se trata de comportamientos más complejos, como lo es la relación de pareja, el análisis no puede quedarse en la simple satisfacción o insatisfacción de las necesidades que determinan en una persona un vínculo, pues el vínculo mismo está determinado por “variables afectivas” muchas veces desconocidas para la propia diada (Álvarez, Honold y Millán, 2005; Stenberg, 1989).

El movimiento al autodesarrollo y al crecimiento personal responde a necesidades que son insaciables, por lo que en los marcos del vínculo de pareja ellas deben ser fuente de experimentación de vivencias positivas que mantengan y enriquezcan el compromiso afectivo del sujeto, creándose en la persona un verdadero estado motivador hacia su relación (Maslow, 1991).

- *Estas ideas permiten trabajar en dos direcciones: la elección de la pareja y las vías de disfrute en la misma como condiciones de su estabilidad y perdurabilidad.*

La elección de la pareja es una condición importante para tener un disfrute pleno de la sexualidad y para crear el espacio intersubjetivo que permita el desarrollo personal y la supervivencia del vínculo en tanto trasciende al plano personal.

Sin menoscabar el placer erótico sensorial, matizado por la atracción física, un elemento que incide también en este goce o disfrute es el grado de intimidad que tenga la pareja que permite además el despliegue auténtico de cada miembro de la diada (Rogers, 2004).

La intimidad requiere e integra la comunicación verbal y extraverbal en un entramado de intercambios que se realizan en un espacio físico temporal y que mediatiza el disfrute erótico de manera insospechada, por lo cual el goce termina siendo no solo sensorial, sino también espiritual. De tal manera, todo lo que comparte una pareja puede ser fuente de disfrute.

- *Es necesario entonces tener como dirección interventiva del sistema, la ampliación de los sentidos de disfrute en una relación de pareja, jerarquizando la espiritualidad y la comunicación como garantías de ese disfrute. Esto, por supuesto, como en cualquier otra dirección interventiva tiene que llevar a procesos autorreflexivos y autovalorativos por parte de los estudiantes.*

Por otra parte, la relación de pareja desborda lo individual en tanto crea un espacio intersubjetivo que responde a las demandas de sus miembros y a la propia relación. En este sentido, cobra importancia la regulación moral de las personas a partir de la interiorización o subjetivización de los valores.

Los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona (Linarez, 2009). Los mismos se reflejan en la conducta como conquista espiritual de la personalidad, pues se incorporan a la concepción del mundo que tiene cada individuo, constituyendo configuraciones motivacionales que han adquirido sentido personal para el sujeto.

Para que un valor se interiorice y se exprese eficazmente en la regulación del comportamiento, es imprescindible que el sujeto no solo posea cierto grado de comprensión y reflexión acerca del contenido del valor, sino que además dichos contenidos despierten en la persona sentimientos, emociones que conviertan al valor en una auténtica necesidad y se haga visible en la regulación del comportamiento (Batista, Calzada, Rodríguez, 2004; López L., de Armas, Porto, 2004; López L, 2005).

- *Este análisis apunta a que el sistema interventivo contenga como propósitos la reflexión y actualización sobre los valores que hacen perdurable el vínculo en tanto rescatan la espiritualidad para el auténtico disfrute y el crecimiento personal.*

Las estructuras motivacionales de la persona se concretan en un proyecto de vida como modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, dejando patente además el sentido de la vida y su concepción del mundo (Domínguez, 2005). La elaboración de proyectos futuros es un indicador de funcionamiento saludable y

desarrollo personal, en tanto entrañan autorreflexión y compromiso emocional con el mismo.

Estos presupuestos teóricos orientaron el estudio comparativo para establecer las semejanzas y diferencias existentes en los componentes dinámicos de la autorregulación de los estudiantes universitarios que tienen relaciones de pareja estables y los que son sexualmente inestables. Los resultados de dicho estudio constituyen el fundamento empírico del sistema, los mismos se sintetizan a continuación.

En todos los estudiantes de la muestra se aprecia la necesidad de afecto y seguridad que buscan satisfacer en una relación estable de pareja; en cambio la autorrealización no es una necesidad que está regulando el comportamiento en los estudiantes sexualmente inestables a diferencia de aquellos que tienen relaciones de pareja estables, quienes vinculan la autorrealización a la relación de pareja.

Los estudiantes con comportamiento sexual inestable, sobredimensionan el aspecto sexual de la relación, en cambio los estudiantes con relaciones de pareja estables disfrutan los variados aspectos comunicativos y eróticos que encierran lo cotidiano de una relación amorosa.

Los estudiantes con comportamiento sexual inestable mantienen una actitud de no compromiso y responsabilidad en el establecimiento y mantenimiento de una relación de pareja, se orientan por intereses y motivos muy individualistas; mientras que los estudiantes con relaciones de pareja estables toman en cuenta a los demás, en especial a la pareja, en sus motivaciones, lo que es expresión de compromiso y responsabilidad.

Los sujetos con comportamiento sexual inestable aparecen orientados en su proyecto de vida familiar de una manera abstracta y atemporal por lo cual no logran una auténtica regulación actual en función de los mismos, a diferencia de los estudiantes con comportamiento sexual estable que regulan su comportamiento en función de un proyecto familiar bien estructurado que incluye la relación de pareja estable.

A partir de los resultados anteriormente formulados, se estructuran una serie de direcciones interventivas del sistema cuya continuidad conduce a cumplimentar el objetivo general de la intervención, las mismas son:

- Incidir sobre la autoconciencia de los estudiantes para hacerles reconocer los componentes dinámicos que participan en la regulación de su comportamiento sexual.
- Estimular necesidades que conducen a una sexualidad plena, es decir que contribuyan al crecimiento personal del joven en los marcos de una relación de pareja.

- Ampliar los sentidos de disfrute en una relación de pareja a ángulos espirituales y psicológicos de la relación.
- Estimular la reflexión sobre los valores que hacen perdurable y enaltecedor el vínculo de pareja para su activación como reguladores de la conducta.
- Lograr que la motivación hacia una relación de pareja estable con un disfrute pleno ganen concreción en un proyecto de vida.

#### **DESCRIPCIÓN GENERAL DEL SISTEMA.**

El sistema de intervención para lograr cambios en los componentes dinámicos de la autorregulación que orienten a estudiantes a la formación de parejas estables se sostiene en el trabajo en grupo, ya que el grupo es un recurso idóneo de influencia psicológica para lograr cambios en sus participantes a partir de las interacciones constructivas entre sus miembros (Lewin, citado por Blanco et al., 2005; Moreno, 1966; Riviere, 1980; Rogers, 1990; Sadock, 1982). En el contexto de los procesos comunicativos que se gestan en el interior de un grupo se promueven dinámicas que facilitan los intercambios simbólicos, valorativos y de significados que son finalmente interiorizados e incorporados en el plano subjetivo por sus integrantes.

Partiendo además de la posibilidad y necesidad de integración de diferentes modelos de trabajo en grupo (Calviño, 2006), el sistema se articula por los objetivos que paulatinamente se proponen en cada sesión, donde las técnicas y procedimientos para generar la dinámica del grupo actúan como recursos de movilización (Perlz, 1976), que pueden adecuarse al grupo e incluso variarse por el propio grupo.

En tanto el sistema está diseñado para estudiantes universitarios la convocatoria para participar en el grupo debe realizarse desde las instancias educativas que poseen conocimiento previo de los comportamientos de riesgo de los estudiantes, fundamentalmente profesores guías e instructores educativos de la residencia estudiantil, tomando en consideración las implicaciones éticas del trabajo educativo.

La convocatoria puede realizarse verbalmente de manera individual o en grupos, se pueden utilizar otros medios de divulgación que posea la institución, aclarando que está dirigida a los estudiantes que necesiten y deseen estabilidad en sus relaciones amorosas, se debe explicar además las características del trabajo grupal así como quienes son los profesionales que estarán a cargo de la experiencia.

El grupo debe tener una composición de 10 a 12 integrantes, los estudiantes que lo estimen o que requieran de otro tipo de atención pueden abandonar el grupo, pero no se deben incorporar nuevos miembros una vez conformado el mismo..

La información de los objetivos del sistema, así como la obtención del consentimiento informado se realiza de manera individual para luego realizar el diagnóstico inicial de los estudiantes.

Las sesiones de trabajo tienen una frecuencia semanal, con una duración de una hora a una hora y 30 minutos. Las mismas deben realizarse en locales donde exista privacidad y no se interrumpa ni se distraiga al grupo de la dinámica generada.

El sistema se ha configurado a partir de una serie de técnicas de trabajo en grupo que han sido cuidadosamente seleccionadas y organizadas de acuerdo con las direcciones que sigue el proceso de intervención psicológica ya descritas anteriormente.

A partir de la sesión 2 hasta la sesión 7ma se orienta la redacción por parte de cada estudiante de una reflexión vinculada al objetivo trabajado en la sesión. Estas ideas serán redactadas fuera de la sesión como un momento de meditación personal y se entregarán al facilitador o registrador dos días antes de la fecha acordada para el próximo encuentro; ambos profesionales deben leer estas reflexiones, pues ellas constituyen un eje importante en la evaluación individual y en la evaluación de la calidad de la sesión. Al inicio de cada encuentro cuando se retomen los objetivos de la sesión anterior los estudiantes pueden hacer alusión a sus reflexiones, el facilitador debe promover esto pues ya conoce con anterioridad lo que escribieron en las mismas.

En este sentido el facilitador o moderador de la dinámica grupal elige los recursos técnicos para abrir y cerrar la sesión de trabajo, de acuerdo con las características del grupo, el clima sociopsicológico reinante y el curso de la propia sesión y de las antecedentes. Esto se debe lograr de una forma creativa, respetando en todo momento la intencionalidad de la técnica que sirve de eje central de la sesión en cuestión.

El grupo de intervención (Calviño, 2006) impone como exigencias a tomar en cuenta el proceso grupal y la participación individual en ese proceso por lo que es necesario retomar las exigencias establecidas para esta modalidad de intervención.

## **RECURSOS**

*Recursos materiales:* Los recursos materiales que se precisan en diferentes sesiones para dar cumplimiento a los objetivos de la misma son papel, lápiz y papelógrafo o

pizarrón donde puedan presentarse al grupo las ideas y conclusiones generadas en las discusiones.

Los materiales que como recursos de movilización presenta el facilitador en cada sesión solo requieren de papel donde aparecen descritas las situaciones que están elaboradas de acuerdo con los objetivos de cada encuentro.

*Recursos humanos:* Como recursos humanos el sistema requiere para la conducción de la dinámica grupal de un facilitador, que desde el objetivo que se trabaja en el sistema debe ser un profesional de la Psicología; así como de un registrador que a través de la observación haga un registro por escrito de lo acontecido en la sesión, destacando las participaciones de cada sujeto. En esta función puede desempeñarse cualquier profesional entrenado en el trabajo en grupo.

En un estudio preliminar de factibilidad llevado a cabo por el Centro de Bienestar Universitario de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, se ha precisado que la mayoría de las universidades cuentan con un Departamento de Psicología o al menos algún especialista en esta área vinculado al trabajo en la Residencia Estudiantil.

#### **ROL DEL FACILITADOR**

- El facilitador debe cumplir con las funciones para la conducción de dinámicas de grupo: directiva, ampliadora, estimulativa e interpretativa.
- Requerirá estar entrenado en técnicas de dinámicas de grupo como son la intermediación, confrontación, apoyo, retiqueteo, etc.
- El facilitador debe velar por el desarrollo del grupo como unidad sociopsicológica, en particular por el clima emocional y la cohesión del grupo.
- El facilitador debe estar atento, para cuando algún participante se muestre pasivo o perturbador de la dinámica, poder emplear oportunamente el procedimiento de “lanzadora” y trabajar en sesión individual con el mismo.
- Para garantizar la continuidad en las sesiones siempre se debe comenzar haciendo un balance o recuento del valor y lo logrado en el encuentro anterior.
- Debe llevarse un registro sistemático de cada sesión, la que será evaluada desde la dinámica de la propia sesión, así como desde la evolución de cada sujeto de acuerdo con los objetivos previstos. Este registro y evaluación permitirá dar continuidad al sistema.

## **EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE INTERVENCIÓN**

### **Evaluación o diagnóstico inicial**

Para orientarse en los criterios de selección del grupo, el facilitador en el primer contacto individual debe precisar a través de una *entrevista estructurada* (Anexos 1 y 2) los siguientes indicadores:

- Estabilidad en la relación de pareja.
- Ideal de pareja, relación y familia.
- Prácticas sexuales y su satisfacción o no con ellas.
- Calidad de la comunicación.

La evaluación inicial continúa con los instrumentos psicológicos que se establecen para evaluar la eficacia y efectividad del sistema, los que se utilizan también un mes después de implementado el sistema. Los instrumentos son los siguientes:

- *Registro de la Actividad Método Directo e Indirecto R.A.M.D.I (S) (Ver anexo 3).*
- *Escala de Elección de Valores (Ver anexo 4).*
- *Cuestionario de Proyecto de Vida (Ver anexos 7 y 8).*
- *Test de frases incompletas de Rotter (Ver Anexo 6)*

Los profesionales que implementarán el sistema de trabajo en grupo decidirán no solo la posibilidad de cada estudiante para incorporarse a la experiencia, sino que deben recomendar la ayuda psicológica que cualquier estudiante demande más allá del sistema.

### **Evaluación de proceso y/o progreso.**

Durante su implementación, el sistema debe ser evaluado como premisa para garantizar la continuidad en la consecución de sus direcciones interventivas. Esta evaluación debe hacerse tanto desde el punto de vista de la dinámica grupal como del resultado individual que se va logrando y que a fin de cuentas es el objetivo del sistema. Para ello se proponen en la descripción de las sesiones los indicadores a tomar en cuenta en esta evaluación de acuerdo con los objetivos planteados en cada sesión; los mismos se evalúan a partir de la participación individual en la dinámica grupal y las vivencias expresadas en las reflexiones realizadas fuera de la sesión.

La evaluación de dinámica grupal en todas las sesiones se realiza a partir de los siguientes *criterios o indicadores de proceso*:

- *Bien:*
  - Participación activa de todos los miembros del grupo durante la sesión.
  - La discusión permite llegar al cumplimiento de los objetivos de la sesión.
  - La reflexión orientada es entregada por todos los miembros del grupo.
  - Las reflexiones en su mayoría tienen elaboraciones amplias y con implicación emocional que indican el cumplimiento del objetivo de la sesión.
- *Regular:*
  - Participación activa de gran parte de los miembros del grupo durante la sesión.
  - Cumplimiento parcial de los objetivos de la sesión.
  - Entrega de la reflexión por la mayoría de los integrantes del grupo.
  - Las reflexiones entregadas muestran diferentes niveles de elaboración y de implicación emocional.
- *Mal:*
  - Participación activa de la minoría de los miembros del grupo durante la sesión.
  - No se cumplen los objetivos de la sesión.
  - Entrega de la reflexión por la minoría o ninguno de los integrantes del grupo lo que revela el no cumplimiento del objetivo de la sesión.

Es importante destacar que en la evaluación de la dinámica de la sesión se debe precisar el rol activo y/o estimulante, el rol pasivo, el rol intermediador y el rol entorpecedor que cada estudiante asume durante las sesiones de trabajo.

El facilitador y el registrador se encargan de realizar la evaluación de la sesión una vez culminada la misma. En los casos en los que existieron diferencias de criterios, se asume finalmente la evaluación de menor rango, y por supuesto, el resultado de esta evaluación orienta y pauta la preparación para la sesión siguiente.

### **Evaluación de la eficacia**

Para la evaluación de la eficacia del sistema pueden utilizarse en el pretest y posttest diferentes instrumentos de exploración psicológica de acuerdo con los criterios de eficacia establecidos como se sugiere a continuación:

#### *Indicadores de eficacia:*

- Se incrementan las necesidades relativas al desarrollo personal y al disfrute erótico espiritual en la relación de pareja.

Para la evaluación de este indicador se propone utilizar el Registro de la Actividad Método Directo e Indirecto R.A.M.D.I (S) *a través de la categoría Nivel de integración de las necesidades (Ver anexo 3).*

- Las necesidades relativas al desarrollo personal y al disfrute erótico espiritual en la relación de pareja se expresan en la regulación del comportamiento.

Para la evaluación de este indicador se propone utilizar el Registro de la Actividad Método Directo e Indirecto R.A.M.D.I (S) a través de la categoría Nivel de eficiencia de las necesidades *(Ver anexo 3).*

- Se desarrollan valores de significación social orientados hacia el otro miembro de la pareja.

Para la evaluación de este indicador se propone utilizar la Escala de Elección de Valores *(Ver anexo 4).*

- Se concretan en el proyecto de vida la motivación hacia una relación de pareja estable.

Para la evaluación de este indicador se propone utilizar el Cuestionario de Proyecto de Vida *(Ver anexos 7 y 8).*

Las entrevistas retest e intertest que tienen previstas estos instrumentos permiten precisar la información obtenida a través de ellos.

### **Evaluación de efectividad**

La orientación a la estabilidad en la formación de pareja con un disfrute de la sexualidad como efecto del sistema se evalúa en dos niveles a partir de la orientación que muestran los estudiantes; estos niveles son:

- Comportamiento orientado a la estabilidad: Se expresa cuando el joven busca mantener pareja o formar una pareja estable, en ambos casos con predominio de emociones positivas que expresan un disfrute de la sexualidad.
- Comportamiento orientado a la inestabilidad: Se expresa cuando el joven mantiene el cambio frecuente de pareja o relaciones paralelas, con predominio de emociones negativas que expresan un disfrute no pleno de la sexualidad.

Estos niveles fueron evaluados a través de la entrevista estructurada *(Ver anexos 1 y 2)* que se realiza antes de implementar el sistema de intervención y que pasado un mes de la experiencia se retoma en el posttest adecuando la guía al momento de la investigación. Para evaluar el disfrute de la sexualidad y el carácter de las emociones se emplea el

Test de frases incompletas de Rotter (*Ver Anexo 8*), atendiendo a las áreas donde más puedan expresarse vivencias relacionadas con la sexualidad (sexual, personal, motivacional y de conflicto). Esta evaluación se hace atendiendo al número y expresión de respuestas conflictivas y positivas que ofrece el sujeto en cada momento en que se aplica la técnica.

## **SISTEMA DE ACTIVIDADES**

### **Sesión #1**

#### *Objetivos:*

- Promover la identificación y confianza entre los miembros del grupo.
- Establecer las normas de trabajo en el grupo de una manera colegiada.

#### **Técnica: “La cadena de los nombres”**

##### *Procedimientos:*

Un integrante del grupo se pone de pie y dice su nombre (o como le gusta que le digan) y toma de la mano a otro compañero y lo lleva al centro del local. Este repite el nombre del primero, dice el suyo y escoge a un tercer compañero. El tercero repite los nombres del primero y del segundo, dice su nombre y escoge a otra persona, que repetirá los nombres de los anteriores, dirá el suyo, escogerá a otro miembro del grupo y así hasta que el último repita todos los nombres y diga el suyo. Cada vez que se cometa un error (por omisión o cambio de nombre) se rectifica diciéndolo correctamente.

Después que se ha logrado el reconocimiento entre todos, siguiendo el mismo orden de la presentación, cada estudiante expondrá datos generales sobre sí mismo (carrera, año de estudio, lugar donde vive o cualquier otra información que lo identifique), todo esto de una manera muy libre y espontánea.

Es muy valioso que el moderador facilite las interacciones libres, para lo cual puede emplear lo que hemos llamado “receso activo”, es decir, dejarlos sólo por un tiempo para que las interacciones se den libres sin la mediación del moderador.

#### **Técnica de Grupo Nominal (T.G.N.)**

##### *Objetivos:*

- Estimular la conformación del reglamento de trabajo en grupo de una manera colectiva y consensuada.
- Lograr que las reglas que se vayan estableciendo garanticen la cohesión del grupo.

### *Procedimientos:*

Durante unos minutos, los participantes anotan en silencio todas sus ideas sobre las reglas que se deben acordar; pasado ese tiempo se hace una ronda en la que cada participante expone y propone una sola idea cada vez.

Cuando todas las ideas estén escritas, se inicia ya una discusión entre los participantes para aclarar las dudas que puedan existir sobre lo que ha quedado escrito, pudiéndose modificar ahora alguna aportación. De nuevo en silencio, cada asistente ordena jerárquicamente las aportaciones que le parecen más importantes, dándole el valor máximo a la primera regla y así sucesivamente. Los valores que se le otorgan a cada regla están en correspondencia con el número de reglas establecidas.

Se suman todas las votaciones individuales y se obtiene una jerarquía de normas con la que queda conformado el reglamento.

Es importante la habilidad del moderador para que se establezca el tema de la relación de pareja como sentido de discusión del grupo. Los estudiantes deben percibir el valor de cada regla para garantizar la productividad, unidad y desarrollo del grupo en las sesiones que siguen.

### **Sesión #2**

#### *Objetivos:*

- Reflexionar sobre los diferentes vínculos de pareja.
- Hacer consciente la satisfacción o insatisfacción de necesidades en las relaciones analizadas.

#### **Técnica: Discusión dirigida**

##### *Procedimientos:*

Esta técnica consiste en un intercambio de ideas entre los participantes del grupo a partir de una información que se trae al grupo y que el propio grupo puede ir enriqueciendo. El facilitador va pidiendo opiniones y sugerencias sobre un problema; a medida que se agoten los comentarios el facilitador realizará un resumen de lo tratado para finalizar con una visión de conjunto, destacando aquellos aspectos relevantes que con la técnica se pretende que los participantes hagan conscientes.

Primeramente se proponen una a una las siguientes situaciones que ilustran diferentes tipos de relación de pareja:

- Ana y Pedro son dos jóvenes que mantienen un noviazgo hace dos años, estudian en el mismo centro, no viven en el mismo pueblo.

- Mileydis y Angel Luis se conocieron una noche en una fiesta, con el embullo del momento tuvieron una relación sexual.
- Laura y Juan José se conocen hace tres años, hace un tiempo tuvieron un romance, luego ambos han tenido otras relaciones.
- Yadira es una muchacha que es muy admirada por los hombres, ella eligió como pareja a un hombre un poco mayor que ella que le garantiza un buen nivel de vida.

De acuerdo con las experiencias de los integrantes de cada grupo en que se emplee el sistema, el facilitador puede elaborar otras situaciones a partir del diagnóstico inicial de los estudiantes.

Cuando se presentan las situaciones se les pide a los estudiantes que propongan otras condiciones que se dan en la relación, las que se van anotando. Cuando se han presentado todas se leen nuevamente cada una de las situaciones y se sugiere la discusión a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué nos aporta cada una?
- ¿Qué es una relación de pareja?

Finalizando la sesión se les pide a los participantes que mediten en silencio diferenciando qué tipo de relación ellos prefieren. Luego se concede en plenario la posibilidad de socializar al grupo lo meditado siempre que el participante lo desee, y lo considere de interés y aprendizaje para todos.

Al cierre se establece el compromiso de escribir fuera de la sesión sobre la relación más duradera y la más efímera que han tenido en su vida tomando en cuenta lo que les ha proporcionado cada relación y lo que no han conseguido en las mismas. Esta composición se colocará en lo que se denomina “buzón secreto del grupo” al que tienen acceso el facilitador y el registrador.

*Indicador para la evaluación individual:*

- Reconocimiento de la satisfacción de necesidades en el vínculo de pareja estable:
  - *Bien:* El estudiante reconoce la relación de pareja estable como el tipo de vínculo que puede satisfacer necesidades eróticas, sensoriales y espirituales.
  - *Regular:* El estudiante reconoce parcialmente las posibilidades que brinda la relación estable de pareja y sus expresiones no tienen implicación emocional que indiquen sus convicciones acerca de este tipo de vínculo.

- *Mal:* El estudiante no valora en su vida presente la relación estable de pareja como opción para disfrutar su sexualidad.

### **Sesión #3**

#### *Objetivos:*

- Propiciar la reflexión sobre las condiciones que propician la perdurabilidad de una relación de pareja.
- Promover la toma de conciencia en los participantes sobre sus conductas y actitudes más frecuentes ante la relación de pareja.

#### **Técnica: "El árbol de la vida"**

##### *Procedimientos:*

El árbol representa la relación de pareja estable, los estudiantes de manera individual escribirán en tarjetas las condiciones que pueden ser las raíces de este árbol, luego estas tarjetas se colocan en el árbol en una disposición proporcional con la importancia que el joven le concede a la misma. Puede darse la posibilidad de seleccionar tarjetas que se le ofrecen, pero el/la joven puede elaborar otras que él considere.

Después de colocadas las tarjetas de manera individual se conduce la discusión a comparar la estructura de los diversos árboles.

Posteriormente se les hace reflexionar en la importancia que cobran esas condiciones en las diferentes etapas de desarrollo de la pareja para lo cual se pueden servir de los ejemplos de parejas conocidas, incluidas la de su propia familia de origen.

Del análisis anterior deben derivarse las condiciones importantes en la elección de la pareja y los consecuentes cambios que deben darse en la misma para que gane en desarrollo y estabilidad.

Finalmente se orienta que fuera de la sesión deben reflexionar sobre las condiciones que ha ofrecido cada miembro de la pareja en la relación de pareja más duradera que ha sostenido cada integrante del grupo. Queda el compromiso de escribirlo para depositar en el "buzón secreto del grupo" posterior a la sesión.

##### *Indicador para la evaluación individual:*

- Reconocimiento de condiciones morales y espirituales para el establecimiento y mantenimiento de una relación de pareja.
- *Bien:* El estudiante reconoce el atractivo físico y espiritual en el establecimiento de la relación, así como las condiciones morales y espirituales para el mantenimiento de una relación de pareja.

- *Regular:* El estudiante reconoce parcialmente las condiciones morales y espirituales para el mantenimiento de una relación de pareja y sus expresiones no tienen implicación emocional que indiquen sus convicciones sobre estas condiciones.
- *Mal:* El estudiante no valora en su vida presente las condiciones morales y espirituales para la elección o mantenimiento de una relación de pareja.

#### **Sesión # 4**

##### *Objetivos:*

- Lograr que los participantes comprendan lo reducido de sus nociones del disfrute amoroso de la sexualidad.
- Ampliar en los participantes los sentidos del disfrute sexual a otros muchos aspectos del intercambio en una relación de pareja.

##### **Técnica: "Mitos y realidades"**

##### *Procedimientos:*

Para dar inicio a la actividad se orienta escribir en un papel y de manera anónima un inventario de todas las fuentes que conocen de disfrute sexual y tres compañeros designados la registran en el papelógrafo o pizarra.

Posteriormente el moderador explica de otros inventarios del disfrute que se tienen y define que la tarea del grupo en la sesión es, una vez que se han unido los surgidos en el grupo con los que se han traído, diferenciar que hay de mito y realidad en las fuentes de disfrute que se plantean.

El moderador explicará a los participantes que un mito es una creencia falsa que se transmite de generación en generación y la realidad es un conocimiento probado por la experiencia o incluso por la ciencia. Posteriormente se establecerán dos sectores en el salón: uno mito y el otro realidad; cada vez que el moderador lea una frase los participantes se dirigirán al sector que consideren, con la responsabilidad de defender y argumentar la condición de mito o realidad según corresponda. Así el moderador hábilmente abre el debate entre ambos sectores, propiciando que se amplíe el análisis con elaboraciones personales que impliquen la experiencia de los jóvenes y sus puntos de vista personales al respecto.

##### *Guía de frases:*

- Cualquier persona tiene derecho a rehusar conductas sexuales que le proponga su pareja.

- No es digno, ni se disfruta que la mujer exprese su deseo sexual.
- Dicen que cuando estás en una relación de pareja no tienes necesidad de masturbarte.
- El beber alcohol puede incrementar el placer sexual.
- Las mujeres tienen orgasmo solamente durante el coito.
- Mientras más tiempo lleve la pareja menos disfruta el sexo.
- Una relación nueva es mucho más excitante.
- Mientras más confianza exista en la pareja más se disfruta una práctica sexual.
- La atracción física es lo único importante para disfrutar el sexo.
- Resulta excitante cuando nuestra pareja tiene un trato cariñoso.
- Es importante para desear otro encuentro sexual sentir placer de todo tipo.
- En ocasiones una pareja puede experimentar más disfrute haciendo diferentes actividades juntas.

En el cierre de la actividad se orienta a los estudiantes que de manera independiente reflexionen sobre la relación que más placer le ha brindado y las condiciones de esa relación para colocar esas reflexiones en el “buzón secreto del grupo.”

*Indicador para la evaluación individual.*

- Reconocimiento de nuevas formas que propician el disfrute erótico en la relación de pareja.
  - *Bien:* El estudiante reconoce las condiciones espirituales y comunicativas que sostienen la relación como fuentes que propician y amplían el disfrute sexual.
  - *Regular:* El estudiante reconoce parcialmente las condiciones espirituales y comunicativas como fuentes que propician y amplían el disfrute sexual; sus expresiones no tienen implicación emocional que indiquen sus convicciones sobre estas condiciones.
  - *Mal:* El estudiante no valora en su vida presente las condiciones espirituales y comunicativas como fuentes que propician y amplían el disfrute sexual.

## **Sesión # 5**

*Objetivos:*

- Propiciar en los participantes la reflexión sobre los valores que dignifican una relación.
- Hacer que los participantes adviertan la ausencia de determinados valores en el

establecimiento de sus relaciones de pareja.

### **Técnica: "Mis valores"**

#### *Procedimiento:*

Se orienta a cada miembro del grupo que en una hoja de papel interprete la siguiente frase: "Los valores no se ven con los ojos, como los objetos, ni se entienden como los números y los conceptos, estas son cosas que no solo deben entenderse, sino sentirse".

Luego de manera individual los estudiantes deben responder lo siguiente:

- ¿Qué entiendes por valor?
- ¿Qué importancia le atribuye a los valores?
- Para usted cuáles son los valores más importantes en una relación de pareja. ¿Por qué?

A continuación se propicia el intercambio de criterios, opiniones y puntos de vistas.

Finalmente los estudiantes deben hacer dos listas, una con los valores que practican en una relación de pareja y otra con los valores que no practican, para ya fuera de la sesión argumentar en privado las razones que explican aquellos valores que no están presentes en sus relaciones de pareja. Esto se debe colocar en el "buzón secreto del grupo"

#### *Indicador para la evaluación individual:*

- Reconocimiento de valores morales como garantía del mantenimiento del vínculo amoroso y de satisfacción personal.
  - *Bien:* El estudiante reconoce el compromiso, respeto y responsabilidad como valores que sostienen la relación y a la vez propician satisfacción personal.
  - *Regular:* El estudiante reconoce parcialmente la trascendencia de estos valores y sus expresiones, pero no manifiesta implicación emocional que indique sus convicciones sobre estos valores.
  - *Mal:* El estudiante no reconoce en su vida presente el compromiso, respeto y responsabilidad como valores que sostienen la relación y a la vez propician satisfacción personal.

### **Sesión # 6**

#### *Objetivos:*

- Lograr la expresión valorativa comportamental en las relaciones de pareja de los valores previamente establecidos.

### **Técnica: ¿Dónde está el error?**

#### *Procedimiento:*

Los participantes dramatizarán una situación que está relacionada con la fidelidad y el compromiso. Todos deben identificar los errores cometidos en la situación planteada que tiene un carácter abierto, en tanto los participantes pueden variarla según consideren mientras la escenifican.

- *Situación.* Una muchacha de veinte años tiene un novio desde hace 7 meses, asiste a una fiesta con sus amigas de grupo a la que su pareja no pudo asistir. En el transcurso de la misma conoce a un joven con quien conversa algún rato, se aproximan físicamente en el baile. Posteriormente los dos se fueron de la fiesta juntos.

La dramatización realizada se somete a la reflexión y análisis colectivo para destacar algunos aspectos de importancia, como son las condiciones que propician la conducta de la muchacha, las características personales que la llevan a eso, la influencia que sobre ella ejercen las amigas o la responsabilidad que pueda tener su novio. En fin, se trata de ampliar los análisis de la situación a otros ángulos que impliquen una actitud emocional valorativa por parte de los participantes.

Finalmente los estudiantes deben meditar si han estado en alguna situación similar y qué han experimentado en la misma, pensando desde la actualidad sus consecuencias y repercusión en lo personal. Esto se hace por escrito y se deposita en el “buzón secreto del grupo”

*Indicador para la evaluación individual:*

- Reconocimiento de alternativas y de decisiones para expresar conductualmente los valores morales.
  - *Bien:* El estudiante revela análisis y toma de decisiones que le permitan expresar los valores morales.
  - *Regular:* los análisis son parciales, las decisiones expresadas revelan que los valores pueden en algunas circunstancias no expresarse.
  - *Mal:* El estudiante reconoce en sus análisis y decisiones que estos valores no regulan su comportamiento.

## **Sesión # 7**

*Objetivos:*

- Propiciar que los participantes reconozcan la importancia de proyectos futuros compartidos para la estabilidad de la pareja.

- Estimular en los participantes, motivaciones que en el marco de su relación de pareja se vinculen con sus proyectos futuros.

**Técnica: “Las situaciones que miran al futuro”.**

*Procedimiento:*

Se divide el grupo en dos equipos; a cada equipo se le entregan situaciones que enuncian problemas a resolver con la instrucción de analizar qué le está faltando a la relación y cómo se avizora su desarrollo en el futuro.

En plenario se lee cada situación y se insiste en un plan de acción para solucionar lo que está faltando en la relación para garantizar su perdurabilidad como pareja, se analiza además si son o no viables y por qué; después del trabajo en equipo se decide en el grupo la propuesta más acertada. Las situaciones son las siguientes:

- Yanet es una joven estudiante que cursa los primeros años en la universidad, ha mantenido relaciones amorosas con varios muchachos, pero les aclara e insiste desde el inicio que no quiere compromiso, pues ella aspira a una relación especial que sea definitiva en su vida. Ella no se explica por qué le duran tan poco los novios.
- Juan y María llevan 12 meses en su relación de pareja. María siempre ha comunicado a Juan lo que le gustaría tener para los dos como pareja en los próximos años; sin embargo a él le parece un poco temprano en la relación hablar de planes futuros y prefiere vivir el momento, recordándole que proceden de provincias distintas y que muchas veces discuten y no se entienden.
- Yeni y Pedro son una pareja, que a pesar de llevar 6 meses de relación, discuten con frecuencia porque Pedro constantemente habla de sus planes futuros en términos de su profesión y nivel de vida, pero nunca hace referencia a fundar una familia y tener hijos, aún cuando ambos ya cursan el quinto año de su carrera.

Se pide finalmente a los participantes que escriban, fuera de la sesión cómo cada uno se proyecta al futuro en términos de una relación de pareja para colocarlo en el “buzón secreto”.

*Indicador para la evaluación individual:*

- Reconocimiento de la trascendencia de los proyectos compartidos para la estabilidad de la relación.
  - *Bien:* El estudiante revela la proyección futura en una relación de pareja como expresión de satisfacción y perdurabilidad de la misma.

- *Regular*: El estudiante reconoce parcialmente la trascendencia de los proyectos de vida en común y sus expresiones no tienen implicación emocional que indiquen sus convicciones sobre estas condiciones.
- *Mal*: El estudiante reconoce en sus análisis que opta por vivir el presente solamente en una relación.

## **Sesión #8**

### *Objetivos:*

- Lograr que los participantes comprendan el alcance y la importancia de la valoración personal sobre el comportamiento sexual amoroso.
- Promover que los participantes incorporen lo aprendido a la regulación de su conducta en el marco de la relación de pareja.

### **Técnica: "Compartiendo un tesoro común"**

#### *Procedimiento:*

El facilitador coloca en una mesa las cartas y reflexiones entregadas por los estudiantes para luego pedirle a cada participante que tome sus escritos.

Posteriormente se concede un tiempo para que cada sujeto individualmente ordene lo que le han aportado tales reflexiones en su visión actual de la relación de pareja, a su crecimiento personal y a su madurez en la esfera amorosa, valorando sus experiencias sexuales amorosas en el presente.

A partir de aquí se abre un intercambio libre para opinar, argumentar y destacar el valor de estas reflexiones para modificar actitudes y conductas que limitan el disfrute pleno de la sexualidad.

#### *Indicador para la evaluación individual:*

- Reconocimiento del alcance y la importancia de la valoración personal sobre el comportamiento sexual amoroso para la satisfacción y desarrollo en esta esfera.
  - *Bien*: El estudiante revela la importancia que tuvo en su vida la meditación sobre su comportamiento sexual amoroso, en tanto le permitió cambiarlo.
  - *Regular*: El estudiante reconoce la importancia que tuvo en su vida la meditación sobre su comportamiento sexual amoroso, aunque no ha logrado todos los cambios deseados.
  - *Mal*: El estudiante no reconoce la importancia de la reflexión personal, no reconoce tampoco cambios en su comportamiento sexual amoroso.

## Sesión #9

### *Objetivos:*

- Comprobar el logro de los objetivos generales del sistema desde la posición reflexiva y valorativa de los participantes.
- Valorar la trascendencia que ha tenido el sistema en los estudiantes desde su perspectiva personal.

### **Técnica: "Si sucediera.... quisiera...."**

#### *Procedimiento:*

Se le entrega a cada participante una hoja con frases y se les pide que las completen. Esto se hará de forma anónima. Luego se recogerán en una cajita y se analizarán cada una de forma colectiva propiciando así el análisis de los diferentes aspectos que se preguntan sobre la relación de pareja.

Las oraciones son las siguientes:

- Si pudiera escoger la persona adecuada para comenzar una relación de pareja quisiera que fuera... porque...
- Si fuera posible poner un tiempo de duración a esa relación quisiera que fuera... porque...
- Si me fuera mal en mi relación quisiera... porque...

#### *Indicadores para la evaluación individual:*

- Reconocimiento de la relación de pareja estable como opción para disfrutar la sexualidad.
- Considerar la elección de la pareja como garantía del mantenimiento y disfrute del vínculo.
- Disponerse al cuidado del vínculo amoroso, del otro miembro y de sí mismo.
  - *Bien:* El estudiante opta por la relación de pareja estable, revela la importancia de la elección de la pareja; expresa intenciones de cuidar el vínculo, al otro miembro de la relación y a sí mismo.
  - *Regular:* El estudiante reconoce la importancia la relación de pareja estable, de la elección de la pareja y del cuidado del vínculo, del otro miembro y de sí mismo, aunque no hay implicación afectiva en sus expresiones.
  - *Mal:* El estudiante no reconoce la importancia la relación de pareja estable, de la

elección de la pareja y del cuidado del vínculo, del otro miembro y de sí mismo.

**Técnica: "La palabra clave"**

*Procedimiento:*

Se le plantea al grupo por parte del moderador que cada uno exprese con una palabra lo que piensa o siente sobre la experiencia desarrollada, para ello se utilizan como pautas las siguientes frases:

- Aprendí...
- Me molesté por...
- Me sorprendí por...
- Me gustó...
- No me gustó...
- Una pregunta que todavía tengo es...
- Nunca olvidaré...
- Me cambió en ...

A continuación se inicia la ronda para la cual el moderador debe poner cuidado de recoger cada palabra expresada, quien la dijo y la forma en que la argumentó, para ganar una noción de lo logrado no solo a nivel grupal, sino en cada joven en particular.

Este momento de cierre del sistema permite evaluarlo en su impacto, por ello es importante considerar cada una de las expresiones individuales, lo que podrá dar continuidad a otras formas de ayuda psicológica que cualquier estudiante pueda necesitar en el futuro.

## Anexo 11

**Tabla 8. Resultados por grupos de los Niveles de integración y de eficiencia de la necesidad de relación. RAMDI (S). Etapa 1.**

			Grupo		Total
			Comportamiento inestable	Comportamiento estable	
Nivel de integración de la Relación	Integrada	Cantidad	24	0	24
		% de Grupo	58,5%	,0%	41,4%
	Parcialmente integrada	Cantidad	12	4	16
		% de Grupo	29,3%	23,5%	27,6%
	No integrada	Cantidad	5	13	18
		% de Grupo	12,2%	76,5%	31,0%
Total	Cantidad	41	17	58	
	% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	

Sig. de Monte Carlo para el test exacto de Fisher: 0,000. V de Cramer: 0,671

### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de integración de la Relación	Comportamiento inestable	41	22,87	937,50
	Comportamiento estable	17	45,50	773,50
	Total	58		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 0,000

			Grupo		Total
			Comportamiento inestable	Comportamiento estable	
Nivel de eficiencia de la Relación	Parcialmente eficiente	Cantidad	4	2	6
		% de Grupo	9,8%	11,8%	10,3%
	No eficiente	Cantidad	37	15	52
		% de Grupo	90,2%	88,2%	89,7%
Total	Cantidad	41	17	58	
	% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	

Sig. del test exacto de Fisher: 1,000. V de Cramer: 0,030

### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de eficiencia de la Relación	Comportamiento inestable	41	29,67	1216,50
	Comportamiento estable	17	29,09	494,50
	Total	58		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 1,000

## Anexo 12

**Tabla 9. Resultados por grupos de los Niveles de integración y de eficiencia de la necesidad de diversión. RAMDI (S). Etapa 1.**

			Grupo		Total
			Comportamiento inestable	Comportamiento estable	
Nivel de integración de la diversión	Integrada	Cantidad	13	7	20
		% de Grupo	31,7%	17,9%	25,0%
	Parcialmente integrada	Cantidad	25	27	52
		% de Grupo	61,0%	69,2%	65,0%
	No integrada	Cantidad	3	5	8
		% de Grupo	7,3%	12,8%	10,0%
Total	Cantidad	41	39	80	
	% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	

Sig. de Monte Carlo para el test exacto de Fisher: 0,357. V de Cramer: 0,171

### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de integración de la diversión	Comportamiento inestable	41	37,28	1528,50
	Comportamiento estable	39	43,88	1711,50
	Total	80		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 0,147

			Grupo		Total
			Comportamiento inestable	Comportamiento estable	
Nivel de eficiencia de la diversión	Eficiente	Cantidad	10	4	14
		% de Grupo	24,4%	10,3%	17,5%
	Parcialmente eficiente	Cantidad	25	27	52
		% de Grupo	61,0%	69,2%	65,0%
	No eficiente	Cantidad	6	8	14
		% de Grupo	14,6%	20,5%	17,5%
Total	Cantidad	41	39	80	
	% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	

Sig. de Monte Carlo para el test de Fisher: 0,251. V de Cramer: 0,190

### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de eficiencia de la diversión	Comportamiento inestable	41	37,28	1528,50
	Comportamiento estable	39	43,88	1711,50
	Total	80		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 0,186

### Anexo 13

**Tabla 10. Etapa 1 RAMDI (S) Niveles de integración y de eficiencia de la necesidad de la autorrealización en la pareja por grupos.**

			Grupo	Total
			Comportamiento estable	
Nivel de integración de la autorrealización	Integrada	Cantidad	34	34
		% de Grupo	87,2%	87,2%
	Parcialmente integrada	Cantidad	5	5
		% de Grupo	12,8%	12,8%
Total	Cantidad		39	39
	% de Grupo		100,0%	100,0%

No se calculan estadísticos porque no hay casos en el grupo de comportamiento inestable

#### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de integración de la autorrealización	Comportamiento inestable	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Comportamiento estable	39	20,00	780,00
	Total	39		

a. No es posible realizar la prueba de Mann-Whitney en grupos vacíos

			Grupo	Total
			Comportamiento estable	
Nivel de eficiencia de la autorrealización	Eficiente	Cantidad	33	33
		% de Grupo	84,6%	84,6%
	Parcialmente eficiente	Cantidad	6	6
		% de Grupo	15,4%	15,4%
Total	Cantidad		39	39
	% de Grupo		100,0%	100,0%

No se calculan estadísticos porque no hay casos en el grupo de comportamiento inestable

#### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de eficiencia de la autorrealización	Comportamiento inestable	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Comportamiento estable	39	20,00	780,00
	Total	39		

a. No es posible realizar la prueba de Mann-Whitney en grupos vacíos.

## Anexo 14

**Tabla 11. Etapa 1 RAMDI (S) Niveles de integración y de eficiencia de la necesidad de disfrute de pareja por grupos.**

			Grupo	Total
			Comportamiento estable	
Nivel de integración del matrimonio	Integrada	Cantidad	29	29
		% de Grupo	74,4%	74,4%
	Parcialmente integrada	Cantidad	10	10
		% de Grupo	25,6%	25,6%
Total		Cantidad	39	39
		% de Grupo	100,0%	100,0%

No se calculan estadísticos porque no hay casos en el grupo de comportamiento inestable

### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de integración del matrimonio	Comportamiento inestable	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Comportamiento estable	39	20,00	780,00
	Total	39		

a. No es posible realizar la prueba de Mann-Whitney en grupos vacíos.

			Grupo	Total
			Comportamiento estable	
Nivel de eficiencia del matrimonio	Eficiente	Cantidad	28	28
		% de Grupo	71,8%	71,8%
	Parcialmente eficiente	Cantidad	11	11
		% de Grupo	28,2%	28,2%
Total		Cantidad	39	39
		% de Grupo	100,0%	100,0%

No se calculan estadísticos porque no hay casos en el grupo de comportamiento inestable

### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de eficiencia del matrimonio	Comportamiento inestable	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Comportamiento estable	39	20,00	780,00
	Total	39		

a. No es posible realizar la prueba de Mann-Whitney en grupos vacíos.

## Anexo 15

**Tabla 12. Etapa 1 RAMDI (S) Niveles de integración y de eficiencia de la necesidad orientada a la familia por grupos.**

			Grupo	Total
			Comportamiento estable	
Nivel de integración de la familia	Integrada	Cantidad	6	6
		% de Grupo	15,4%	15,4%
	Parcialmente integrada	Cantidad	21	21
		% de Grupo	53,8%	53,8%
	No integrada	Cantidad	12	12
		% de Grupo	30,8%	30,8%
Total		Cantidad	39	39
		% de Grupo	100,0%	100,0%

No se calculan estadísticos porque no hay casos en el grupo de comportamiento inestable

### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de integración de la familia	Comportamiento inestable	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Comportamiento estable	39	20,00	780,00
	Total	39		

a. No es posible realizar la prueba de Mann-Whitney en grupos vacíos.

			Grupo	Total
			Comportamiento estable	
Nivel de eficiencia de la familia	Eficiente	Cantidad	3	3
		% de Grupo	7,7%	7,7%
	Parcialmente eficiente	Cantidad	26	26
		% de Grupo	66,7%	66,7%
	No eficiente	Cantidad	10	10
		% de Grupo	25,6%	25,6%
Total		Cantidad	39	39
		% de Grupo	100,0%	100,0%

No se calculan estadísticos porque no hay casos en el grupo de comportamiento inestable

### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de eficiencia de la familia	Comportamiento inestable	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Comportamiento estable	39	20,00	780,00
	Total	39		

a. No es posible realizar la prueba de Mann-Whitney en grupos vacíos.

## Anexo 16

**Tabla 13. Niveles de integración y de eficiencia de la necesidad de la posesión de objetos por grupos. RAMDI (S). Etapa 1**

			Grupo		Total
			Comportamiento inestable	Comportamiento estable	
Nivel de integración en la posesión de objetos	Integrada	Cantidad	32	0	32
		% de Grupo	78,0%	,0%	45,7%
	Parcialmente integrada	Cantidad	9	5	14
		% de Grupo	22,0%	17,2%	20,0%
	No integrada	Cantidad	0	24	24
		% de Grupo	,0%	82,8%	34,3%
Total	Cantidad	41	29	70	
	% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	

Sig. de Monte Carlo para el test de Fisher: 0,000. V de Cramer: 0,900

### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de integración en la posesión de objetos	Comportamiento inestable	41	21,55	883,50
	Comportamiento estable	29	55,22	1601,50
	Total	70		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 0,000

			Grupo		Total
			Comportamiento inestable	Comportamiento estable	
Nivel de eficiencia en la posesión de objetos	Eficiente	Cantidad	28	0	28
		% de Grupo	68,3%	,0%	42,4%
	Parcialmente eficiente	Cantidad	13	2	15
		% de Grupo	31,7%	8,0%	22,7%
	No eficiente	Cantidad	0	23	23
		% de Grupo	,0%	92,0%	34,8%
Total	Cantidad	41	25	66	
	% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	

Sig. de Monte Carlo para el test de Fisher: 0,000. V de Cramer: 0,943

### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de eficiencia en la posesión de objetos	Comportamiento inestable	41	21,32	874,00
	Comportamiento estable	25	53,48	1337,00
	Total	66		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 0,000

Anexo 17

Tabla 14. Escala de Elección de Valores por grupos. Etapa 1.

Escala de Elección de Valores \* Grupo

			Grupo		Total
			Comportamiento inestable	Comportamiento estable	
Escala de Elección de Valores	PSC	Cantidad	170	6	176
		% de Grupo	27,6%	1,0%	14,8%
	PSA	Cantidad	357	319	676
		% de Grupo	58,0%	55,5%	56,8%
	SSC	Cantidad	0	18	18
		% de Grupo	,0%	3,1%	1,5%
	SSA	Cantidad	88	232	320
		% de Grupo	14,3%	40,3%	26,9%
	Total	Cantidad	615	575	1190
		% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%

Sig. de Monte Carlo para el test de Fisher: 0,000. V de Cramer: 0,446

**Anexo 18**

**Tabla 15. Comparación de grupos en la Técnica del Rotter. Área familiar.**

**Etapa 1.**

			Grupo		Total
			Comportamiento inestable	Comportamiento estable	
Nivel en el área familiar	Conflictivo nivel 1	Cantidad	10	0	10
		% de Grupo	7,5%	,0%	3,4%
	Conflictivo nivel 2	Cantidad	26	0	26
		% de Grupo	19,4%	,0%	9,0%
	Conflictivo nivel 3	Cantidad	39	12	51
		% de Grupo	29,1%	7,7%	17,6%
	Positivo nivel 1	Cantidad	31	26	57
		% de Grupo	23,1%	16,7%	19,7%
	Positivo nivel 2	Cantidad	22	36	58
		% de Grupo	16,4%	23,1%	20,0%
	Positivo nivel 3	Cantidad	6	82	88
		% de Grupo	4,5%	52,6%	30,3%
Total	Cantidad	134	156	290	
	% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	

Sig. de Monte Carlo para el test exacto de Fisher: 0,000. V de Cramer: 0,640

**Rangos según el test de Mann-Whitney**

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel en el área familiar	Comportamiento inestable	134	89,37	11976,00
	Comportamiento estable	156	193,71	30219,00
	Total	290		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 0,000

Anexo 19

Tabla 16. Comparación de grupos en la Técnica del Rotter. Área escolar.  
Etapa 1.

		Grupo		Total	
		Comportamiento inestable	Comportamiento estable		
Nivel en el área escolar	Conflicativo nivel 1	Cantidad	4	0	4
		% de Grupo	4,9%	,0%	2,5%
	Conflicativo nivel 2	Cantidad	21	0	21
		% de Grupo	25,6%	,0%	13,1%
	Conflicativo nivel 3	Cantidad	18	2	20
		% de Grupo	22,0%	2,6%	12,5%
	Positivo nivel 1	Cantidad	10	19	29
		% de Grupo	12,2%	24,4%	18,1%
	Positivo nivel 2	Cantidad	24	45	69
		% de Grupo	29,3%	57,7%	43,1%
	Positivo nivel 3	Cantidad	5	12	17
		% de Grupo	6,1%	15,4%	10,6%
Total	Cantidad	82	78	160	
	% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	

Sig. de Monte Carlo para el test exacto de Fisher: 0,000. V de Cramer: 0,558

Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel en el área escolar	Comportamiento inestable	82	60,24	4940,00
	Comportamiento estable	78	101,79	7940,00
	Total	160		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 0,000

Anexo 20

Tabla 17. Comparación de grupos en la Técnica del Rotter. Área social.

Etapa 1.

		Grupo		Total
		Comportamiento inestable	Comportamiento estable	
Nivel en el área social	Conflictivo nivel : Cantidad	12	0	12
	% de Grupo	6,3%	,0%	3,2%
	Conflictivo nivel : Cantidad	15	9	24
	% de Grupo	7,9%	4,7%	6,3%
	Conflictivo nivel : Cantidad	91	88	179
	% de Grupo	47,9%	46,3%	47,1%
	Positivo nivel 1 : Cantidad	49	62	111
	% de Grupo	25,8%	32,6%	29,2%
	Positivo nivel 2 : Cantidad	23	31	54
	% de Grupo	12,1%	16,3%	14,2%
Total	Cantidad	190	190	380
	% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%

Sig. de Monte Carlo para el test de Fisher: 0,001. V de Cramer: 0,207

Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel en el área social	Comportamiento inestable	190	175,37	33321,00
	Comportamiento estable	190	205,63	39069,00
	Total	380		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 0,004

Anexo 21

Tabla 18. Comparación de grupos en la Técnica del Rotter. Área personal.

Etapa 1.

		Grupo		Total	
		Comportamiento inestable	Comportamiento estable		
Nivel en el área personal	Conflictivo nivel 3	Cantidad	41	0	41
		% de Grupo	9,3%	,0%	4,8%
	Conflictivo nivel 2	Cantidad	108	0	108
		% de Grupo	24,5%	,0%	12,6%
	Conflictivo nivel 1	Cantidad	76	34	110
		% de Grupo	17,3%	8,1%	12,8%
	Positivo nivel 1	Cantidad	78	125	203
		% de Grupo	17,7%	29,9%	23,7%
	Positivo nivel 2	Cantidad	86	180	266
		% de Grupo	19,5%	43,1%	31,0%
	Positivo nivel 3	Cantidad	51	79	130
		% de Grupo	11,6%	18,9%	15,2%
Total	Cantidad	440	418	858	
	% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	

Sig. de Monte Carlo para el test exacto de Fisher: 0,000. V de Cramer: 0,500

Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel en el área personal	Comportamiento inestable	440	333,08	146556,50
	Comportamiento estable	418	530,99	221954,50
	Total	858		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 0,000

Anexo 22

Tablas 19. Comparación de grupos en la Técnica del Rotter. Área sexual.

Etapa 1.

			Grupo		Total
			Comportamiento inestable	Comportamiento estable	
Nivel en el área sexual	Conflictivo nivel	Cantidad	22	0	22
		% de Grupo	26,8%	,0%	13,8%
	Conflictivo nivel	Cantidad	28	0	28
		% de Grupo	34,1%	,0%	17,5%
	Conflictivo nivel	Cantidad	11	6	17
		% de Grupo	13,4%	7,7%	10,6%
	Positivo nivel 1	Cantidad	12	18	30
		% de Grupo	14,6%	23,1%	18,8%
	Positivo nivel 2	Cantidad	9	21	30
		% de Grupo	11,0%	26,9%	18,8%
	Positivo nivel 3	Cantidad	0	33	33
		% de Grupo	,0%	42,3%	20,6%
Total	Cantidad	82	78	160	
	% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	

Sig. de Monte Carlo para el test exacto de Fisher: 0,000. V de Cramer: 0,752

Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel en el área sexual	Comportamiento inestable	82	47,88	3926,50
	Comportamiento estable	78	114,79	8953,50
	Total	160		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 0,000

### Anexo 23

Tabla 20. Comparación de grupos en la Técnica del Rotter. Área de conflictos.  
Etapa 1.

		Grupo		Total	
		Comportamiento inestable	Comportamiento estable		
Nivel en el área Conflictos	Conflictivo nivel 3	Cantidad	99	5	104
		% de Grupo	26,1%	1,5%	14,7%
	Conflictivo nivel 2	Cantidad	156	104	260
		% de Grupo	41,2%	31,5%	36,7%
	Conflictivo nivel 1	Cantidad	89	145	234
		% de Grupo	23,5%	43,9%	33,0%
	Positivo nivel 1	Cantidad	35	70	105
		% de Grupo	9,2%	21,2%	14,8%
	Positivo nivel 2	Cantidad	0	6	6
		% de Grupo	,0%	1,8%	,8%
Total	Cantidad	379	330	709	
	% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	

Sig. de Monte Carlo para el test exacto de Fisher: 0,000. V de Cramer: 0,418

### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel en el área conflictos	Comportamiento inestable	379	283,42	107418,00
	Comportamiento estable	330	437,20	144277,00
	Total	709		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 0,000

## Anexo 24

Tabla 21. Comparación de grupos en la Técnica del Rotter. Área motivacional.

### Etapa 1.

		Grupo		Total	
		Comportamiento inestable	Comportamiento estable		
Nivel en el área motivacional	Conflictivo nivel 3	Cantidad	57	0	57
		% de Grupo	12,8%	,0%	6,7%
	Conflictivo nivel 2	Cantidad	79	36	115
		% de Grupo	17,8%	8,8%	13,5%
	Conflictivo nivel 1	Cantidad	75	0	75
		% de Grupo	16,9%	,0%	8,8%
	Positivo nivel 1	Cantidad	72	64	136
		% de Grupo	16,2%	15,6%	15,9%
	Positivo nivel 2	Cantidad	94	138	232
		% de Grupo	21,1%	33,7%	27,1%
	Positivo nivel 3	Cantidad	68	172	240
		% de Grupo	15,3%	42,0%	28,1%
Total		Cantidad	445	410	855
		% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%

Sig. de Monte Carlo para el test exacto de Fisher: 0,000. V de Cramer: 0,485

### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel en el área motivacional	Comportamiento inestable	445	328,47	146171,00
	Comportamiento estable	410	536,02	219769,00
	Total	855		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 0,000

## Anexo 25

**Tabla 22. Nivel de estructuración de los proyectos profesional y familiar.**

### Etapa 1

			Grupo		Total
			Comportamiento inestable	Comportamiento estable	
Nivel del proyecto profesional	Bajo	Cantidad	8	2	10
		% de Grupo	19,5%	5,1%	12,5%
	Medio	Cantidad	21	12	33
		% de Grupo	51,2%	30,8%	41,3%
	Alto	Cantidad	12	25	37
		% de Grupo	29,3%	64,1%	46,3%
Total	Cantidad	41	39	80	
	% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	

Sig. de Monte Carlo para el test de Fisher: 0,005. V de Cramer: 0,364

### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel del proyecto profesional	Comportamiento inestable	41	33,05	1355,00
	Comportamiento estable	39	48,33	1885,00
	Total	80		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 0,002

			Grupo		Total
			Comportamiento inestable	Comportamiento estable	
Nivel del proyecto familiar	Bajo	Cantidad	41	6	47
		% de Grupo	100,0%	15,4%	58,8%
	Medio	Cantidad	0	10	10
		% de Grupo	,0%	25,6%	12,5%
	Alto	Cantidad	0	23	23
		% de Grupo	,0%	59,0%	28,8%
Total	Cantidad	41	39	80	
	% de Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	

Sig. de Monte Carlo para el test exacto de Fisher: 0,000. V de Cramer: 0,859

### Rangos según el test de Mann-Whitney

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel del proyecto familiar	Comportamiento inestable	41	24,00	984,00
	Comportamiento estable	39	57,85	2256,00
	Total	80		

Sig. de Monte Carlo para el test de Mann-Whitney: 0,000



Anexo 27

Tabla 25. Resumen de las comparaciones entre grupos. Antes y después. Variable 1.

Grupo conformado por hombres y mujeres.

Variable	Grupos	Comparación entre grupos								Comparación Antes - Después	
		Antes				Después				Sig. Wilcoxon	Tendencia
		Sig. Fisher	V. Cramer	Sig. M-W	Difer. antes	Sig. Fisher	V. Cramer	Sig. M-W	Difer. después		
Integración Necesidad de Autorrealización en la pareja	Exp.	0.846	0.158	0.606	---	0.001	0.732	0.001	Exp. Más Int.	0.003	Mejora Int.
	Cont.									1	---
Eficiencia Necesidad de Autorrealización en la pareja	Exp.	1	0.204	0.859	---	0	0.876	0	Exp. Más Efi.	0.001	Mejora Efi.
	Cont.									1	---
Integración Necesidad de Disfrute de pareja	Exp.	1	0.172	1	---	0.002	0.739	0.001	Exp. Más Int.	0.002	Mejora Int.
	Cont.									1	---
Eficiencia Necesidad de Disfrute de pareja	Exp.	0.79	0.149	0.651	---	0.005	0.689	0.005	Exp. Más Efi.	0.004	Mejora Efi.
	Cont.									1	---
Evolución del proyecto de vida	Exp.	1	0.045	0.959	---	0.001	0.774	0	Exp. Más Alto	0.001	Increment. Nivel
	Cont.									1	---
Escala de elección de valores SSC	Exp.	1	0.066	0.911	---	0.001	0.779	0	Exp. Más Alto	0.021	Increment. Nivel
	Cont.									0.22	Decrece Nivel
Escala de elección de valores SSA	Exp.	0.68	0.124	0.682	---	0.017	0.661	0.001	Exp. Más Alto	0.001	Increment. Nivel
	Cont.									0.505	---

Anexo 28

Tabla 26. Resumen de las comparaciones entre grupos. Antes y después. Variable 1.

Grupo conformado por hombres.

Variable	Grupos	Comparación entre grupos								Comparación Antes - Después	
		Antes				Después				Sig. Wilcoxon	Tendencia
		Sig. Fisher	V. Cramer	Sig. M-W	Difer. antes	Sig. Fisher	V. Cramer	Sig. M-W	Difer. después		
Integración Necesidad de Autorrealización en la pareja	Exp.	1.000	0.231	0.722	---	0.007	0.694	0.004	Exp. Más Int.	0.003	Mejora Int.
	Cont.									0.498	---
Eficiencia Necesidad de Autorrealización en la pareja	Exp.	0.582	0.250	0.575	---	0.001	0.811	0.000	Exp. Más Efi.	0.001	Mejora Efi.
	Cont.									1.000	---
Integración necesidad de disfrute en la pareja	Exp.	0.474	0.333	0.478	---	0.007	0.693	0.005	Exp. Más Int.	0.009	Mejora Int.
	Cont.									1.000	---
Eficiencia necesidad de disfrute en la pareja	Exp.	---	---	---	Variable constante	0.000	0.905	0.000	Exp. Más Efi.	0.004	Mejora Efi.
	Cont.									1.000	---
Evolución del proyecto de vida	Exp.	1.000	0.146	0.744	---	0.025	0.669	0.005	Exp. Más Alto	0.002	Increment. Nivel
	Cont.									1.000	---
Escala de elección de valores SSC	Exp.	1.000	0.239	0.911	---	0.009	0.735	0.004	Exp. Más Alto	0.004	Increment. Nivel
	Cont.									0.745	Decrece Nivel
Escala de elección de valores SSA	Exp.	1.000	0.101	1.000	---	0.015	0.470	0.002	Exp. Más Alto	0.002	Increment. Nivel
	Cont.									1.000	---

Anexo 29

Tabla 27. Resumen de las comparaciones entre grupos. Antes y después. Variable 1.

Grupo conformado por mujeres.

Variable	Grupos	Comparación entre grupos								Comparación Antes - Después	
		Antes				Después				Sig. Wilcoxon	Tendencia
		Sig. Fisher	V. Cramer	Sig. M-W	Difer. antes	Sig. Fisher	V. Cramer	Sig. M-W	Difer. después		
Integración Necesidad de Autorrealización en la pareja	Exp.	0.627	0.273	0.472	---	0.000	0.829	0.000	Exp. Más Int.	0.002	Mejora Int.
	Cont.									1.000	---
Eficiencia Necesidad de Autorrealización en la pareja	Exp.	1.000	0.140	1.000	---	0.000	0.856	0.001	Exp. Más Efi.	0.002	Mejora Efi.
	Cont.									1.000	---
Integración Necesidad de disfrute de pareja	Exp.	1.000	0.115	1.000	---	0.000	0.811	0.001	Exp. Más Int.	0.002	Mejora Int.
	Cont.									1.000	---
Eficiencia de la necesidad de disfrute de pareja	Exp.	0.474	0.333	0.474	---	0.001	0.763	0.005	Exp. Más Efi.	0.005	Mejora Efi.
	Cont.									1.000	---
Evolución del proyecto de vida	Exp.	1.000	0.234	0.718	---	0.001	0.845	0.000	Exp. Más Alto	0.003	Increment. Nivel
	Cont.									1.000	---
Escala de elección de valores SSC	Exp.	1.000	0.234	1.000	---	0.000	0.854	0.000	Exp. Más Alto	0.003	Increment. Nivel
	Cont.									0.123	Decrece Nivel
Escala de elección de valores SSA	Exp.	0.647	0.262	0.353	---	0.015	0.740	0.498	Exp. Más Alto	0.002	Increment. Nivel
	Cont.									1.000	---

Anexo 30

Tabla 28. Resumen de las comparaciones entre grupos. Antes y después. Variable 2.

Grupo conformado por hombres y mujeres.

Variable (Áreas del Rotter)	Grupos	Comparación entre grupos								Comparación Antes - Después	
		Medianas antes				Medianas después				Sig. Wilcoxon	Tendencia
		General	En Grupo	Sig.	Difer. antes	General	En Grupo	Sig.	Difer. después		
Área sexual. Respuestas de conflicto	Exp.	2.0	2.0	---	Ambas menores que general	0.0	0.0	0.000	Exp. Más Bajo	0.001	Reduce
	Cont.		1.0				1.0			1.000	---
Área sexual. Respuestas positivas	Exp.	0.0	0.0	0.214	---	1.0	2.0	0.009	Exp. Más Alto	0.005	Incrementa
	Cont.		1.0				0.0			0.628	---
Área personal. Respuestas de conflicto	Exp.	7.0	7.0	1.000	---	5.0	4.0	0.027	Exp. Más Bajo	0.001	Reduce
	Cont.		7.0				6.0			0.164	---
Área personal. Respuestas positivas	Exp.	4.0	4.0	0.100	---	6.0	7.0	0.000	Exp. Más Alto	0.001	Incrementa
	Cont.		5.0				4.0			0.259	---
Área de conflictos. Respuestas de conflicto	Exp.	7.0	7.5	1.000	---	5.0	4.0	0.000	Exp. Más Bajo	0.001	Reduce
	Cont.		7.0				7.0			1.000	---
Área de conflictos. Respuestas positivas	Exp.	4.0	4.0	0.684	---	6.0	8.0	0.001	Exp. Más Alto	0.000	Incrementa
	Cont.		5.0				5.0			0.367	---
Área motivacional. Respuestas de conflicto	Exp.	8.0	9.0	0.089	Exp. Más Alto medianamente	6.0	5.0	0.193	---	0.001	Reduce
	Cont.		7.0				6.0			0.270	---
Área motivacional. Respuestas positivas	Exp.	7.0	6.0	0.009	Exp. Más Bajo	9.0	9.5	0.400	---	0.000	Incrementa
	Cont.		8.0				9.0			0.270	---

Anexo 31

Tabla 29. Resumen de las comparaciones entre grupos. Antes y después. Variable 2.

Grupo conformado por hombres.

Variable (Áreas del Rotter)	Grupos	Comparación entre grupos								Comparación Antes - Después	
		Medianas antes				Medianas después				Sig. Wilcoxon	Tendencia
		General	En Grupo	Sig.	Difer. antes	General	En Grupo	Sig.	Difer. después		
Área sexual. Respuestas de conflicto	Exp.	2	2	---	Ambas menores que general	1	0	0.011	Exp. Más Bajo	0.004	Reduce
	Cont.		1.5				2			1	
Área sexual. Respuestas positivas	Exp.	0	0	0.65	---	1	2	0.003	Exp. Más Alto	0.005	Incrementa
	Cont.		0.5				0			0.628	---
Área personal. Respuestas de conflicto	Exp.	7	6.5	1	---	5	4.5	0.02	Exp. Más Bajo	0.004	Reduce
	Cont.		7				7			0.682	---
Área personal. Respuestas positivas	Exp.	4	4	1	---	6	6.5	0.033	Exp. Más Alto	0.004	Incrementa
	Cont.		3.5				3.5			1	---
Área de conflictos. Respuestas de conflicto	Exp.	8	8	1	---	5.5	4	0.023	Exp. Más Bajo	0.003	Reduce
	Cont.		7.5				7			0.06	Reduce a medias
Área de conflictos. Respuestas positivas	Exp.	4	4	1	---	6.5	8	0.023	Exp. Más Alto	0.003	Incrementa
	Cont.		4.5				5			0.184	---
Área motivacional. Respuestas de conflicto	Exp.	9	9	1	---	7	6	0.057	Exp. Más Bajo medianamente	0.002	Reduce
	Cont.		8.5				8			0.273	---
Área motivacional. Respuestas positivas	Exp.	6	6	1	---	8.5	9	0.179	---	0.002	Incrementa
	Cont.		6.5				7.5			0.359	---

Anexo 32

Tabla 30. Resumen de las comparaciones entre grupos. Antes y después. Variable 2.

Grupo conformado por mujeres.

Variable (Áreas del Rotter)	Grupos	Comparación entre grupos								Comparación Antes - Después	
		Medianas antes				Medianas después				Sig. Wilcoxon	Tendencia
		General	En Grupo	Sig.	Difer. antes	General	En Grupo	Sig.	Difer. después		
Área sexual. Respuestas de conflicto	Exp.	1.5	2.0	0.179	---	0.5	0.0	0.001	Exp. Más Bajo	0.002	Reduce
	Cont.		1.0				1.5			1.000	---
Área sexual. Respuestas positivas	Exp.	0.0	0.0	0.170	---	1.0	2.0	0.020	Exp. Más Alto	0.004	Incrementa
	Cont.		1.0				0.0			0.630	---
Área personal. Respuestas de conflicto	Exp.	7.0	7.0	1.000	---	4.5	4.0	0.179	---	0.004	Reduce
	Cont.		6.5				5.0			0.079	Reduce a medias
Área personal. Respuestas positivas	Exp.	5.0	4.0	0.350	---	6.0	7.0	0.033	Exp. Más Alto	0.004	Incrementa
	Cont.		5.5				4.5			0.132	---
Área de conflictos. Respuestas de conflicto	Exp.	7.0	7.5	1.000	---	5.0	4.0	0.001	Exp. Más Bajo	0.004	Reduce
	Cont.		7.0				6.5			0.123	---
Área de conflictos. Respuestas positivas	Exp.	4.5	4.0	0.656	---	7.0	8.0	0.023	Exp. Más Alto	0.002	Incrementa
	Cont.		5.0				5.0			0.312	---
Área motivacional. Respuestas de conflicto	Exp.	8.0	9.0	0.020	Exp. Más Alto	6.0	5.0	0.141	---	0.003	Reduce
	Cont.		6.5				6.5			0.531	---
Área motivacional. Respuestas positivas	Exp.	7.0	6.0	1.000	---	9.0	9.5	0.179	---	0.002	Incrementa
	Cont.		8.5				8.5			0.531	---