

## CONTENIDO

**La eterna adolescencia del sujeto, adicción frenética de goce.**

*(José Martín Alcalá Ochoa)*

**Las manifestaciones del bullying en adolescentes.**

*(Fabiola Domínguez López, María del Carmen Manzo Chávez)*

**Nivel de maltrato en el noviazgo y su relación con la autoestima.**

**Estudio con mujeres universitarias.**

*(Maricela Osorio Guzmán, Néstor Gabriel Ruiz Ortega)*

**Manejo asertivo del enojo en adolescentes a través de un taller vivencial.**

*(Gloria López Alejo, Yunuén del Carmen Herrera López, Itzel Liliana Fernández Montaño)*

**Estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes: el papel del género, la escolaridad y procedencia.**

*(Marisol Morales Rodríguez, Damaris Díaz Barajas)*

**Las habilidades sociales en niños con asma y sin asma: perspectiva de los padres, maestros y niños.**

*(Olivia Zamora Villegas, Criceida Pedro Cisneros, María Elena Rivera Heredia)*

**Voces infantiles en torno a la resiliencia: las experiencias vitales de niños habitantes de una casa hogar en Ecatepec, Estado de México.**

*(Liliana García Gómez, Gabriela Aldana González)*

**El ocio en la cultura de la hipermodernidad.**

*(José Clerton de Oliveira Martins, Ieda Rhoden, Kátia Flôres Pinheiro)*

**Sentido de vida y éxito.**

*(María Inés Gómez del Campo del Paso, Belem Medina Pacheco, Deyanira Aguilar Pizano)*

# UARJCHA

REVISTA DE PSICOLOGÍA

•• NÚMERO TEMÁTICO ••

HABILIDADES PSICOLÓGICAS Y SOCIALES EN ADOLESCENTES



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

# UARICHA

**UARICHA Revista de Psicología** es una publicación cuatrimestral editada por la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Está incluida en LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal) y en el índice CLASE (Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades de América Latina y el Caribe).

Las opiniones expresadas en los artículos no necesariamente coinciden con las de la revista y son responsabilidad exclusiva de los autores. **UARICHA Revista de Psicología** no es responsable del manejo doloso de la información por parte de los autores.

Todos los artículos publicados han sido sometidos a un arbitraje que consta de la lectura de dos integrantes del comité editorial o de algún par fuera de este comité en el caso en que la especificidad del artículo así lo amerite. Los derechos de propiedad corresponden plenamente al autor de cada artículo y se autoriza su reproducción siempre que se mencione la fuente.

Título registrado ante la Dirección General de Derechos de Autor, Departamento de Reservas; no. de reserva: 04-2005-071212044400-102 / ISSN 1870-2104

## COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Facultad de Psicología de la U.M.S.N.H. Francisco Villa No. 450, Col. Dr. Miguel Silva, C. P. 58120. Morelia, Michoacán. Tels. (443) 312 9909 ó (443) 312 9913

[www.revistauaricha.org](http://www.revistauaricha.org)

contacto@revistauaricha.org

## REQUISITOS PARA RECEPCIÓN Y PUBLICACIÓN DE TEXTOS

Los textos propuestos serán inéditos y deberán tener relación con el saber de la psicología. Se publicarán informes de investigación, ensayos críticos y reseñas bibliográficas referidos a los diferentes ámbitos de la disciplina.

Para que el texto pase por el proceso de dictamen se entregará a una versión del mismo en formato electrónico (Word 97-2003 o superior). Sólo se recibirán colaboraciones por la vía del correo electrónico de la revista: **contacto@revistauricha.org**.

Los artículos deberán incluir al menos los siguientes elementos:

<b>Título del trabajo</b>	
<b>Autores</b>	Incluir los nombres completos, especificando las adscripciones institucionales. Incluir el correo electrónico del autor responsable.
<b>Resumen</b>	Incluir resumen en español y abstract en inglés, con una extensión máxima de 150 palabras cada uno. El resumen no debe contener citas, a menos que se incluya la referencia completa. Lo mismo aplica para el abstract.
<b>Palabras clave</b>	Incluir al menos tres palabras clave en inglés y español.
<b>Cuerpo del artículo</b>	Las citas deberán hacerse siguiendo el estilo de la Asociación Americana de Psicología APA ( <a href="http://www.apastyle.org">www.apastyle.org</a> ). Lo mismo aplica para las leyendas de las tablas y figuras.
<b>Lista de referencias</b>	Elaborada de acuerdo a los criterios de la APA ( <a href="http://www.apastyle.org">www.apastyle.org</a> ).
<b>Anexos</b>	

Las versiones originales de los textos deberán tener una extensión máxima de 15 páginas, en tamaño carta, incluyendo las notas y la lista de referencias; en el caso de las reseñas bibliográficas la extensión máxima será de dos páginas. Las páginas se redactarán a espacio y medio, y se utilizará la fuente Arial en 12 puntos con márgenes de 2.5 centímetros.

Las excepciones a la extensión recomendada serán admisibles sólo en casos que se justifiquen y se aprueben por la mesa de redacción. Serán bien recibidos, además, artículos cortos de cinco cuartillas aproximadamente; UARICHA busca impulsar la escritura de este estilo de publicaciones breves.

Las notas al pie de página deberán ser colocadas al final del texto empleando una numeración correlativa.

Las tablas, esquemas, cuadros sinópticos, etc., deberán incluirse en archivos separados en formato gif, jpg o bmp, con resolución de 300 ppp. Deberá estar debidamente identificado el lugar de su inserción en el texto.

## **La eterna adolescencia del sujeto, adicción frenética de goce**

José Martín Alcalá Ochoa<sup>1</sup>

*Facultad de Psicología*

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

*Aquiles, está muy claro,  
sólo puede sobrepasar a la tortuga,  
no puede alcanzarla.  
Sólo la alcanza en la infinitud.  
(Lacan, 21/Nov/1972)*

*Me gusta drogarme,  
ya que es el momento y lugar preciso para hacerlo,  
tengo la juventud adecuada,  
y la madurez para saber cuándo dejarla.  
(A1, 26 años)<sup>2</sup>*

### **Resumen**

La problematización de la Adolescencia se plantea en este trabajo desde las nociones psicoanalíticas de la pubertad en la obra freudiana y el goce desde la perspectiva lacaniana. Al analizar fragmentos de discursos de sujetos adictos a sustancias tóxicas, enfatizando la importancia de La eterna adolescencia como etapa crítica del sujeto en sus manifestaciones frenéticas de goce en la época contemporánea.

**Palabras clave:** Pubertad, adolescencia, adicción, y goce.

---

<sup>1</sup> Correspondencia: martin-alcala@hotmail.com

<sup>2</sup> Sujeto adicto a drogas, al cual se le asigna la clave de A1, como referencia al entrevistado "Anónimo No. 1".

## Abstract

This paper problematises adolescence drawing on the freudian psychoanalytic notion of puberty and on jouissance, a term used in lacanian approaches. By looking at discursive fragments of addicted subjects we will emphasise the importance of eternal adolescence as a critical stage of the subject's manifestations of frantic jouissance in contemporary times.

**Key words:** puberty, adolescence, addiction, jouissance.

Si consideramos el concepto de Adolescencia<sup>3</sup>, como un concepto ligado a la época moderna en las sociedades occidentales; bien podríamos decir que la “eterna adolescencia” sería un concepto moderno de las sociedades contemporáneas, en virtud de que la adolescencia en sí misma no se refiere a un periodo de edad cronológica del sujeto, sino a un periodo de la edad psíquica a la cual Freud denominó: “segunda gran fase de la pubertad” (Freud, 1905/2005, p.161), iniciándose esta aproximadamente a los 15 años de edad. Así tendríamos una primera gran fase de la pubertad alrededor de los 12 años de edad que sería la pubertad propiamente dicha, con todos los cambios de transformación del cuerpo y la vida sexual infantil; y una segunda gran fase de la pubertad alrededor de los 15 años que sería la adolescencia propiamente dicha, con la conformación del cuerpo sexuado (carácter sexual secundario) y la vida sexual adulta (la elección de objeto).

La pubertad (de los 12 a los 15 años), es la etapa biológica y psicosocial del sujeto que puede ser crítica, o no, dependiendo del contexto cultural. La adolescencia (de los 12 a los ¿x? años)<sup>4</sup> es la crisis psíquica y social del sujeto cuando se trata de no-elegir (porque elegir implica renunciar); se trata también de la eterna adolescencia porque no se desea ser adulto, ni viejo, ni caduco, ni todo aquello que signifique estar en falta: “Esto nos

---

<sup>3</sup> Los trabajos de investigación antropológica de Margaret Mead en 1928 (Adolescencia, sexo y cultura en Samoa), describen el concepto y fenómeno de la adolescencia como propio de las culturas occidentales, en oposición a las culturas “primitivas” o simples. En estas, Mead refiere, no existe una naturaleza de la adolescencia, pero sí una naturaleza cultural de la pubertad.

<sup>4</sup> Se sabe en toda cultura de la etapa de la pubertad, de esta etapa en que se deja de ser infante para aspirar y pertenecer al mundo de los adultos. Pero solo en las sociedades modernas se sabe del inicio de la adolescencia, pero no se sabe nunca del fin de la etapa adolescente, porque ello depende de múltiples factores sociales e ideológicos de cada una de las sociedades modernas.

da nuestra propia imagen en el espejo. Nosotros, que nos creemos adultos, presos en nuestros ritos, nuestros automóviles deportivos, nuestras vacaciones y nuestro deseo de gozar, somos simplemente unos adolescentes que persisten” (Olievenstein, 1975, p.16).

Transcribiré a continuación una serie de fragmentos de discursos de sujetos adultos o “eternos adolescentes”, para resaltar en estos discursos el principio de la experiencia adictiva en la edad de la pubertad y adolescencia; y desde este signo iniciático interrogar el enigma de la “edad adolescente” como referente de la pasión amorosa del sujeto con las sustancias tóxicas:

*De hecho, de niño, como a los 11 años, tuve una experiencia, yo junto con otro amiguito nos dimos nuestros toques<sup>5</sup>... ya en la secundaria lo empecé a hacer con más frecuencia, aparte de que la mayoría de mis amigos lo hacía (A2, 30 años).<sup>6</sup>*

*Creo que comencé a beber a los 12 años aproximadamente, desde entonces recuerdo que me empezó a gustar la cerveza y el tequila, unos años después, no recuerdo bien a qué edad tuve una novia a la que quería mucho, y un día me enteré de que me había engañado con otro hombre, y me enojé mucho con ella, y tomé varios días seguido (A3, 43 años).*

*Comencé a consumir a muy temprana edad, a los 15 años experimentaba con la droga con mis amigos para seguirles el juego; con el alcohol fue cuando tuve una relación amorosa con una chava, al romper me sentí mal, y desde entonces lo sigo haciendo (A4, 23 años).*

*Mi primera borrachera fue a los 16 años cuando fui a una fiesta, pero comencé a tomar sin medida hasta los 17 o 18 años... recuerdo que de niño cuando mi padre llegaba de los Estados Unidos, lo primero*

---

<sup>5</sup> Darse sus toques remite al acto de inhalar sustancias tóxicas, pero también remite a un vínculo erótico, intenso, gozoso, “electrizante”.

<sup>6</sup> A los 20 fragmentos de discurso aquí transcritos se les asigna una clave numérica que hace referencia a los sujetos entrevistados (todos del sexo masculino). A2, sería: Anónimo No. 2, y así sucesivamente; seguido de su edad cronológica).

*que hacía era organizar una pachangota y nos compraba todo lo que queríamos (A5, 45 años).*

*Yo comencé a consumir drogas a la edad de 16 años. Hace como 8 años que llevo en esto. Yo empecé porque siempre andaba en la calle solo... (A6, 27 años).*

*En ese tiempo tenía 14 años, yo sabía que quería estudiar pero no sabía dónde, yo quería ser maestro pero no conocía, mi grupo de amigos era de los mas desmadrosos y me desvelaba mucho, y en esas noches de desvelo empecé a tomar (A7, 33 años)*

*Mi primer contacto con el cigarro fue a los 13 años por curiosidad, pero al llegar a los 16 años me hice adicto al cigarro, al igual que mi padre que fue fumador desde los 16 años; ahora nos compramos nuestras cajetillas mutuamente (A8, 28 años).*

*Comencé a beber alcohol cuando tenía 16 años, cuando empecé a tener amigos mayores que yo, porque deje el rancho, mis padres.. no tenían los medios (A9, 44 años).*

*Empezaré contando mi repentino cambio de vida a la edad de 16 años, ya que me acusaban de violación (A10, 28 años).*

*Para mí, llegar a mis 17 años y el no tener ningún tipo de experiencia sexual, me angustiaba, era una situación traumática...obligado me metí con una mujer de 31 años (A11, 27 años).*

*Comencé a llamarme drogadicto, ya que por consumirla hasta llegué a prostituirme, teniendo relaciones heterosexuales como homosexuales, en ese tiempo tenía entre 18 y 19 años (A12, 31 años).*

*A tomar y fumar empecé más chico, digamos que como a los 15 o 16, es que entre cuates uno a todo le entra; con la droga empecé como a los 18 años más o menos. Por ejemplo con la coca yo me siento más fuerte, mas hombre, y siento que todo lo puedo. Con la marihuana al principio como que te da sueño, pero al final te alivianas cañón, se te olvidan las penas y te sientes bien (A13, 28 años).*

*Yo empecé a fumar a los 14 haciéndole al pendejo nomas, porque iba en la secu... en la primaria me saqué 9.8 en seis años, y en todos los*

*años me dieron diploma y todo... yo veía que hasta el más pendejo le hacían fiesta... y a mi nada (A14, 27 años).*

*Comencé a drogarme a los 9 años de edad, todos los días usaba drogas, no había día que no me drogara; si no era con una droga cara, era con la más barata, pero siempre me drogaba en el día y en la noche, a todas horas y en todos lugares. Todos los días después de estar alcoholizado me drogaba por el maltrato por parte de mi familia (A15, 24 años).*

*Por motivo de que mi persona fue a ser huérfano de padre y madre y yo no tuviera una autoridad en mi persona, me drogaba ya a los 14 años (A16, 33 años).*

*Decido tomar el camino del mal y salirme de la casa a los 11 años, empecé a juntarme con vándalos y solo iba a casa a dormir o por dinero, empecé a fumar y a chupar desde esa edad, y me la pasaba en la zona con las vendedoras de amor (A17, 57 años).*

*Mi historia como alcohólico empieza a la edad de 17 años, como todo adolescente siempre se empieza por la curiosidad de experimentar, saber que se siente, por ser aceptado o llevársela bien con los amigos; al principio solo me tomaba una o dos chelas de vez en cuando para convivir con los cuates, actualmente me tomo hasta 10 litros por semana (A18, 25 años).*

*Yo creo que tendría como unos 14 años, el primer churro que me puse, de poca madre, siendo sincero soy una persona que siempre me ha valido madre lo que digan los demás; ya que fui un adicto empedernido, pues lo que pasa que he consumido un chingo de drogas, como son marihuana, hachís, cocaína, base, hongos, peyote, tabaco, alcohol... (A19, 35 años).*

*Uno aprende a drogarse desde chico... pero no aprendes... y créeme que el hombre es el único animal que tropieza dos veces con la misma piedra. Pero yo me considero más que animal, ya me he trope-*

*zado como unas cinco, seis, siete veces con lo mismo (A20, 32 años).*<sup>7</sup>

Resulta claro que no todo sujeto en su pubertad consumió tóxicos; pero... sí resulta significativo que los adictos a las sustancias tóxicas inicien su consumo en la adolescencia, algunos en etapa infantil (A15)<sup>8</sup>, cuando la vida sexual infantil se comporta de manera similar a la época de la madurez (Freud, 1905/2005); es decir cuando existe un forzamiento precoz (infantil) de la actividad sexual adulta.

Retomo el discurso, donde el sujeto entrevistado afirma que su historia de adicción al alcohol empieza en la adolescencia, “como todo adolescente” (A18), identificándose en aquellas características de adolescencia: “curiosidad y saber, experimentación de sensaciones, búsqueda de aceptación y convivencia con los cuates” (A18). Este discurso, al igual que el inscrito en uno de los epígrafes del artículo: “la juventud adecuada para drogarse” (A1), nos hace ver la aceptación generalizada en los jóvenes de la relación “natural” entre adolescencia y el fenómeno de las adicciones. Ser adicto a las drogas es natural si se es, o se pretende ser adolescente. Por ello la idea presentada en este trabajo, es que todo adulto adicto a tóxicos es como si...<sup>9</sup> siguiera siendo adolescente.

Generalización igualmente aceptada por la sociedad mexicana y las instituciones de educación, seguridad y salud pública del país; por lo cual se diseñan una serie de programas preventivos de adicciones en las escuelas públicas de educación básica, en los medios de comunicación, y en diversos espacios sociales. Sin embargo es necesario subrayar que este fenómeno psicosocial de la adolescencia eternizada se presenta en diversas sociedades occidentales, como bien lo describe un reportaje de Luz Sánchez-Mellado del diario español El país, el 09 de octubre del 2011; donde la autora nos dice que los niños quieren dejar de ser niños y los

---

<sup>7</sup> De las entrevistas realizadas, se transcribió solo la parte relacionada con el recuerdo vinculado a la edad de inicio del consumo de sustancias tóxicas; pues el objetivo de este ensayo es relacionar el principio de las adicciones con el principio de la edad del “eterno adolescente” (que puede coincidir o no con la pubertad).

<sup>8</sup> Cuando me refiera a un fragmento discursivo de los entrevistados, anotaré la clave de referencia numérica.

<sup>9</sup> El “como si” es el referente psíquico de una apariencia, de un parecer ser o de una imagen ofrecida al Otro.

adultos quieren dejar también de ser adultos, porque todos quieren ser jóvenes, porque todos quieren ser eternamente adolescentes (Sánchez-Mellado, 2011). ¿Cómo prevenir las adicciones en los adolescentes si socialmente somos eternos adolescentes en el frenesí gozoso de las adicciones? ¿Cómo prevenir las adicciones en la adolescencia cuando ser adolescente en la sociedad actual es sinónimo del imperativo de goce?<sup>10</sup> Los estragos de los fenómenos adictivos son resultado de la sustitución del derecho al goce, por el deber de gozar, la imposición Superyoica: ¡Goza! (Lacan, 1972-73/2008, p.11). El derecho al goce; es ese derecho que el adolescente se gana a través del registro simbólico del lenguaje y a través de las vías de las causas de su deseo; es ese derecho que adviene posterior a la instauración de su deseo. Por el contrario, el deber de gozar; es el deber exigido por el Otro de que el adolescente goce; es el deber exigido por el sí mismo del adolescente a gozar de su cuerpo, de las sustancias, de los objetos, del ser, para “seguirle el juego al Otro” (A4). Un goce también autorreferencial: el Ser está obligado a gozar del Ser, y ello se refleja en su discurso.

No hay un significante o un significado universal que unifique la explicación causal de su necesidad<sup>11</sup> adictiva; pero sí observamos los diversos significados imaginarios que cada uno de los entrevistados señalan como la causa gozosa y el origen de su adicción; “el estar solo o sentirse solo” (A6, A16); las angustias sexuales: “los toques entre amiguitos, entrarle a todo entre cuates” (A2, A13); “las rupturas amorosas y novias traicioneras” (A3, A4); “las identificaciones y complicidades sin medida con el padre” (A5, A8); “el sentirse hombre, fuerte, poderoso, sin pensar en las penas” (A13); “meterse con las drogas más caras o más baratas, con todas y teniendo para todas, en todos los lugares y todos los tiempos del día” (A15).

---

<sup>10</sup> El goce es un concepto distinto al placer. El placer es el límite al goce, y el goce es el sin-límite del placer. Por ser el goce el sin-límite, el más allá del principio de placer; el goce es sufrimiento: vínculo de dolor y placer. De ahí el dicho común mexicano: “Se sufre pero se goza”

<sup>11</sup> Planteo el concepto de necesidad adictiva en lugar del deseo adictivo, dado que, lo que opera en las adicciones es el campo de la necesidad y no el campo del deseo.

No son los significados que ellos manifiestan en su discurso como razón causal de sus adicciones lo que se quiere subrayar en este ensayo. Lo que se desea enfatizar es el enigma de la edad adolescente como disparador<sup>12</sup> del fenómeno adictivo de los sujetos. Edad adolescente que se vincula a la edad puberal que va de los 12 años, primera fase de la pubertad, a los 15 años, segunda fase de la pubertad (Freud, 1905/2005). En México sería oficialmente la adolescencia propiamente dicha, hasta los 18 años en que se alcanza la mayoría de edad. En el mundo, la mayoría de edad de los ciudadanos como reconocimiento de sus derechos y deberes civiles como adultos varía dependiendo de las geografías y las culturas.

De ahí que el concepto y el fenómeno de la adolescencia tengan un costado social, político e ideológico; y por otro lado tengan un-otro costado que es esencialmente psíquico. Lo psíquico no es posible aislarlo de lo social y lo ideológico. Lo psíquico en las sociedades modernas está íntimamente relacionado con lo ideológico de la misma modernidad. De ahí la afirmación de Mead (1985) de que la adolescencia no es universal; que la adolescencia con todas sus crisis sociales, familiares y psicológicas, es propia de la época y las culturas modernas.

El diccionario<sup>13</sup> define Adolescencia como el periodo entre la pubertad y la vida adulta.<sup>14</sup> Adolecer, lo define como un verbo intransitivo de tener algún defecto, carencia o vicio. El verbo a-dolecer se desplaza al sustantivo de duelo o de dolor. Paradoja del verbo adolecer; se define por un lado posesión y presencia de defecto, o carencia de virtud; y por otro

---

<sup>12</sup> El disparador de la adicción, es el potencial pulsional entre lo somático y lo psíquico que en la pubertad, puede optar por la irradiación al objeto otro, o por el contrario, irradiar al yo como objeto pulsional.

<sup>13</sup> Se consultó el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en línea: [www.rae.es](http://www.rae.es)

<sup>14</sup> En este trabajo sobre "*la eterna adolescencia del sujeto*", retomo el concepto de *adolecer* para darle un sentido psíquico a la adolecencia; pues el concepto de *adolescencia* puede circunscribirse a la psicología evolutiva como etapa de transición entre la infancia y la adultez, y el concepto de *adolecer* lo tomo en su sentido psicoanalítico de presencia de una carencia, de una falla: de la falla estructural del sujeto.

lado se define la ausencia de algo por lo cual se está en duelo<sup>15</sup>. El adolecer es la posesión de una falta, y el duelo es por la falta de algo.

Finalmente es la falta<sup>16</sup> lo que se juega en esta relación de conflicto en el adolescente. El adolescente pierde irreversiblemente la infancia, con todas sus características físicas, psíquicas y de relación parental, por lo que está en duelo (Aberastury, 1968). Es esa carencia doliente que el adolescente posee, y reafirma en su adolescencia con conductas asociales y antisociales como el consumo de drogas, y lo que sea necesario hacer para satisfacer la necesidad. Lo que observamos nuevamente en esta referencia de lo necesario a la necesidad, es lo auto-referencial narcisista de “su majestad el adolescente”<sup>17</sup>. Las leyes sociales cesan ante en infante, lo mismo valdría ante la adolescencia. Mientras más narcisismo cobija al adolescente, más narcisismo proviene igualmente del Otro: del narcisismo de los padres (Freud, 1914/2005). No podemos pensar el fenómeno de la eterna adolescencia (ser de nuevo el centro de la creación como su majestad el bebé), como tampoco podemos pensar las dificultades del adolescente en la elección de objeto sin pensar en el determinismo del Otro.

Freud plantea que la pubertad<sup>18</sup> es un proceso específico de esta época de la vida, donde se aceleran fuertemente las mociones sexuales infantiles, haciendo estallar las pulsiones sexuales reforzadas por las transformaciones somáticas de la pubertad. El adolescente no pierde la infancia por la cual está en duelo; todo lo infantil se encuentra en el alma adolescente. Los conflictos, los deseos pulsionales y edípicos infantiles persisten en la adolescencia. La adolescencia es la re-edición del conflicto edípico y de la sexualidad infantil; por lo que los jóvenes de pronto se ven

---

<sup>15</sup> Es Arminda Aberastury (1968) quien teoriza la etapa adolescente como una etapa de elaboración de duelos: Duelo por el cuerpo infantil, duelo por la identidad infantil, y el duelo por la relación infantil con los padres.

<sup>16</sup> La falta en psicoanálisis está relacionada con la separación, la castración y la alienación del sujeto; y desde esta falta como operación psíquica fundamental, se posibilita la apertura del sujeto al campo del deseo.

<sup>17</sup> En referencia a la cita de “su majestad el bebé” que Freud describe en su texto del Narcisismo (1914).

<sup>18</sup> El tercero de los “tres ensayos de teoría sexual” (Freud, 1905/2005) dedicado a La pubertad, enfatiza el objetivo y logro psíquico del púber, que en el campo de la Psicología, sería el objetivo y logro psíquico del adolescente.

invadidos y forzados de representaciones infantiles de deseos incestuosos, parricidas, fratricidas, de amor y odio; representaciones todas ellas ambivalentes en sus vínculos afectivos cotidianos. La apuesta es grande: se es objeto gozoso de las pasiones pulsionales, o se es sujeto de la pasión amorosa por el objeto de sus pulsiones. La droga le ofrece al eterno adolescente, no apostar, no elegir.

El enigma sexual de la pubertad y de la adolescencia está en saber el destino pulsional, por la sobreexcitación sexual tanto en el campo del cuerpo físico, como en el campo del cuerpo psíquico: las representaciones. Decirlo de otro modo; la pubertad es una época de la vida caracterizada especialmente por un proceso psíquico específico en relación al destino de las pulsiones: “Solo con la pubertad se establece la separación tajante entre el carácter masculino y femenino” (Freud, 1905/2005, p. 200).

Desde este punto de vista, la pubertad o adolescencia va más allá de pensarla como una época cronológica de la vida que al cumplir oficialmente la mayoría de edad se le ha dejado atrás. Más bien, la pubertad o adolescencia es un proceso psíquico que adviene universalmente en los sujetos; pero que también éstos pueden quedarse instalados, atrapados sin salida, en la eterna adolescencia por seguir en dicho proceso psíquico de la afirmación sexual. Es decir que, psíquicamente bien podemos hablar de “adolescentes veinteañeros”, de “los adolescentes de los treinta y tantos”, de “los adolescentes de las cuatro décadas”, de “los adolescentes de medio siglo”... y así sucesivamente en la “eterna adolescencia”.

Así dicho..., vemos un problema en relación al concepto de adolescencia que puede ir sustantivando al sujeto en todo el proceso de su vida. Si recordamos una ley del significante: el significante se define en relación a su opuesto, la pregunta ahora es: ¿Qué otro significante esta en relación de oposición con el significante de adolescencia? ¿Qué Otro, en el campo familiar y social define al adolescente? Pongamos de ejemplo algunos significantes en oposición: día y noche, bien y mal, fuerte y débil, infancia y adultez, hombre y mujer: uno siendo siempre lo que no es el otro.

Regresemos a la pregunta, ¿Cuál es el significante opuesto de adolescencia? ¿El significante de adolescencia es opuesto al significante de infancia, o al significante de adultez? ¿La adolescencia es una condensa-

ción de infancia y adultez, y por ello su crisis de significación? ¿Si la ternura es a infancia, y la madurez a adultez, cuál significante entre ternura y madurez corresponde a la adolescencia? ¿Es este significante en oposición, de lo que carece el adolescente, y a partir del cual carece en su definición e identificación?

Aparentemente es la ausencia de identificación<sup>19</sup> significativa en oposición, lo que hace que uno de los fenómenos visibles de los adolescentes sean procesos de identificación polimorfa en los diversos grupos urbanos. Así, podemos pensar en un adolescente que se define como no-niño, pero también como no-adulto. No es éste (niño), ni es lo otro (adulto); entonces será aquello (adolescente), una incógnita, un enigma para los otros y para el mismo adolescente.

Si el adolescente no es niño ni adulto, entonces también podemos pensar (a partir del papel de la negación en el psiquismo), que es niño y adulto al mismo tiempo de forma condensada; un alma de niño perverso polimorfo (Freud, 1905/2005) en un cuerpo de adulto; una alma tierna y sensual en un cuerpo maduro sexualmente. La realidad de la madurez sexual física está ahí a la vista del adolescente. Lo que no está a la vista, y tampoco desea mirar, es la realidad psíquica de posicionarse sexualmente como hombre o como mujer.

Posicionarse como hombre o como mujer en el sentido psíquico, es siempre una toma de decisión, es una elección en torno al falo<sup>20</sup>, el significante simbólico de la falta (Lacan, 1972-73/2008). Freud también describe lo que sería el logro psíquico de la elección sexual, cuando la madre “enseña al niño a amar, no hace sino cumplir su cometido; es que debe convertirse en un hombre integro, dotado de una enérgica necesidad sexual, y consumir en su vida todo aquello hacia lo cual la pulsión empuja a los seres humanos” (Freud, 1905/2005, p.204).

El ser sexuado fisiológicamente como hombre o mujer, es totalmente diverso al ser sexuado psíquicamente como hombre o mujer. La anterior cita freudiana nos guía en el sentido de que posicionarse sexualmente

---

<sup>19</sup> Erikson (2000) desarrolla su hipótesis de que toda la tarea del yo adolescente esta en relación a la integración de la identidad, o en la desintegración de la identidad si existen fallas en el yo adolescente.

<sup>20</sup> El Falo simbólico opera como significante de la falta del sujeto, insertado al sujeto a la dinámica edípica de la ley.

como hombre o mujer, es por un lado encontrar un objeto sexual al que se amaré de la misma manera como fue amado por la madre (elección de objeto anaclítica o por apuntalamiento); y por otro lado consumir en la vida a través del primado genital de las pulsiones, la satisfacción de las conquistas sociales por la fuerza de la pulsión de vida: Eros.

Freud en *Introducción del narcisismo* (1914/2005), afirma que “El pleno amor de objeto según el tipo de apuntalamiento, es en verdad característico del hombre (p.85). No es accidental que en el campo de las adicciones o del fenómeno del eterno adolescente, sean los sujetos del sexo masculino los que enfrentan una crisis de adolescencia por esta dificultad psíquica en el ejercicio del tipo de amor masculino.

La dialéctica de los afectos, implica que amar al otro es al mismo tiempo demandarle amor al otro. El enigma en los adictos o en los eternos adolescentes, es si su amor al objeto droga es demanda de amor al otro, o más bien como aparece en los discursos; es el amor a un objeto que cumple con una función fálica imaginaria de obturar la falta del sujeto; “drogarse todo el tiempo con todas las drogas” (A15). Si no se ama al otro semejante, entonces el amor se deposita en el yo narcisista. Freud nos dice lo esencial del narcisismo de los padres en la conformación del yo y lo esencial de dejar atrás el narcisismo egoísta del infante y del adolescente: “... pero al final uno tiene que empezar a amar para no caer enfermo, y por fuerza enfermará si a consecuencia de una frustración no puede amar (Freud, 1914/2005, p.82)

La tarea amorosa de la pubertad o de la adolescencia no se logrará jamás, mientras predomine lo pregenital por sobre lo genital, mientras predomine la perversión innata de las pulsiones parciales por sobre la represión pulsional; que es la que finalmente instaura de alguna forma todo lo que conocemos como cultura. Si la práctica sexual autoerótica hace in-educable al niño (Freud, 1905/2005, p. 162); de la misma forma la práctica sexual autoerótica<sup>21</sup> en el adolescente lo hace también in-educable en el terreno de los vínculos sociales.

---

<sup>21</sup> El autoerotismo entendido como una cara narcisista de la expresión sexual infantil, del adolescente y la vida sexual adulta. Freud, en *Introducción del narcisismo* (1914), describe dos tipos de elección de objeto: narcisista y anaclítica; femenina y masculina, imaginaria y simbólica en relación al complejo de Edipo.

En este sentido, el concepto de adolescencia es auto-referencial, narcisista, e imaginario. Como todo lo imaginario busca la infinitud, la permanencia, la perfección especular, la desmentida de la falta.

La adolescencia como concepto imaginario busca eternizarse. La eterna adolescencia busca su expresión imaginaria en los vínculos amorosos, familiares y sociales. Por ejemplo: A los padres adolescentes en su relación con sus hijos adolescentes, lo que los vincula es su adjetivización especular en la complicidad adolescente, pues de otra forma solo serían padres e hijos; significantes en oposición, definición y relación simbólica que marcarían la brecha generacional de la diferencia jerárquica y la definición de la falta: Lo que uno jamás podrá ser en relación al otro y lo que jamás se podrá tener, porque ya se ha perdido.

Contemporáneo al doblegamiento y la desestimación de estas fantasías claramente incestuosas, se consume uno de los logros psíquicos más importantes, pero también más dolorosos del periodo de la pubertad: el desasimiento respecto de la autoridad de los progenitores, el único que crea la oposición, tan importante para el progreso de la cultura, entre la nueva generación y la antigua (Freud, 1905/2005, p. 207).

La complicidad imaginaria, incestuosa, adolescente, la podemos observar en diversos vínculos afectivos y espacios sociales: Padres que se dicen cuates de sus hijos; hijos que se identifican con la adolescencia paterna y rivalizan en amores con su padres; amigos(as) que se dicen... “y tu mamá [(y tu papá), (y tú)] también”<sup>22</sup>; los amigos mayores de los menores donde todos se saben adolescentes en el deseo de vivir la experiencia de “todo con exceso, nada con medida”<sup>23</sup>. Como bien lo explicita uno de los discursos de los entrevistados (A15): “Comencé a drogarme a los 9 años de edad, todos los días usaba drogas, no había día que no me drogara; si no era con una droga cara, era con la más barata, pero siempre me drogaba en el día y en la noche, a todas horas y en todos lugares”.

Veamos..., si el complejo de Edipo que se da en la primera infancia, y al cual Freud caracteriza como el complejo nuclear de las neurosis, se re-

---

<sup>22</sup> El frenesí sexual adolescente, como excelentemente lo expreso la película mexicana bajo la dirección y producción de Alfonso Cuarón (2001): “Y tu mamá también”

<sup>23</sup> Subversion del slogan publicitario de alcohol: “Nada con exceso, todo con medida”

edita en la adolescencia; tenemos en la pubertad la reactivación edípica en el sujeto; tenemos la segunda edición de los conflictos infantiles primarios; tenemos la segunda edición de la expresión sexual, infantil, perversa, polimorfa; y por supuesto también la segunda edición del mecanismo psíquico de la represión, que lleva a las fuerzas pulsionales vía formación reactiva y sublimación a la conformación de los sentimientos y lazos sociales. Los padres neuróticos de la infancia también pueden expresar en la adolescencia su segunda edición neurótica. “Los padres neuróticos transfieren su perturbación psíquica a los hijos” (Freud, 1905/2005, p. 204). La primera edición edípica se transfiere en la segunda edición edípica de la adolescencia.

Sin embargo existe la posibilidad, en que la segunda edición (adolescencia) sea distinta de la primera (la infancia), de acuerdo a la apuesta psíquica de los editores. ¿Qué tanto éstos desean quedarse con la primera edición y no querer saber nada de la segunda edición? ¿Qué tanto los padres desean quedarse siempre con los hijos adolescentes, antes que perderlos y verlos tal cual son: hombres y mujeres para la vida? ¿Qué tanto este deseo paterno adolescente de posesión, prolonga a los hijos en la eterna adolescencia? ¿Qué tanto este deseo paterno para con los hijos adolescentes, de seguirles teniendo como infantes, como objetos de deseo paterno, pervierte el deseo de los hijos trastocándolo en escenarios de goce?

Cuando Freud dice: “...el desasimiento respecto de la autoridad de los progenitores, el único que crea la oposición, tan importante para el progreso de la cultura, entre la nueva generación y la antigua” (Freud, 1905/2005, p. 207), lo que esencialmente nos dice es que, el fundamento mismo de la cultura es la oposición entre las generaciones. La oposición entre las generaciones no las podemos entender como la oposición imaginaria de los “rebeldes sin causa” respecto a sus padres; tampoco como la oposición imaginaria de los hijos revolucionarios que derrocan, humillan y arruinan a sus padres; mucho menos como la oposición imaginaria de generaciones confrontadas vergonzosamente en dramatizaciones de programas de televisión.

La oposición entre las generaciones, que es causa de la cultura (Freud, 1905/2005), es aquella que es instauración de la Ley: la ley de prohibición del incesto. El mito de Edipo lo que hace es reflejarnos la tragedia de

cuando un sujeto no se somete a la Ley generacional. Así tenemos a los hijos de Edipo que también son sus hermanos; y a estos hermanos de Edipo que también son hijos y nietos de Yocasta, su madre; y a Edipo que ocupa el lugar de Layo, su padre, teniendo como mujer a la mujer de su padre. Tragedia de Edipo. Tragedia del Sujeto cuando no se instaura la Ley. Tragedia del sujeto en el vértigo del goce de la no-oposición simbólica de las generaciones.

¿Cuántos de los eternos adolescentes de la actualidad no viven gozosamente esta no-oposición y no-separación de las generaciones? No es accidental que muchos adictos se refieran a los objetos-droga como: “Esa madre si me late”. “Esa madre (no) es para mí”. O, lo que enuncia uno de los entrevistados (A19): “Yo creo que tendría como unos 14 años, el primer churro que me puse, de poca madre, siendo sincero soy una persona que siempre me ha valido madre lo que digan los demás; ya que fui un adicto empedernido, pues lo que pasa que he consumido un chingo de drogas, como son marihuana, hachís, cocaína, base, hongos, peyote, tabaco, alcohol... a toda madre”

Si no hay Ley de prohibición de incesto en relación al complejo de Edipo en su primera y segunda edición... ¿por qué habría de existir en el psiquismo del sujeto el límite a los excesos de goce? Todas las drogas, todas las sustancias, todos los goces para experimentar y sentirlos en el cuerpo, en la carne, lista para el asador y para el goce del Otro. La búsqueda de todos los goces para llegar al goce total e infinito de la muerte. Las posibilidades psíquicas de goce incestuoso hacen posible toda experiencia que vaya más allá del principio de placer en busca del goce absoluto por la pureza de la pulsión de muerte.

La apuesta adolescente por el goce es por su postura imaginaria de todo es posible; es también por su demanda infinita de que le sea dado todo, de todo lo que quiera; no hay límite en la demanda ni en el don paterno; finalmente también es por su postura de un rotundo no a los límites, a las prohibiciones, a la normatividad paterna, bajo el cobijo complaciente y de complicidad materna ante las ilusiones de que los hijos vivan lo que a los padres les fue negado. “El niño debe tener mejor suerte que sus padres, no debe estar sometido a esas necesidades objetivas cuyo imperio en la vida hubo de reconocerse” (Freud, 1914/2005, p.88). ¡Vaya ruina del sujeto! Que no les falte lo que a los padres les faltó,

que tengan todo lo que a los padres les faltó, que sueñen y alcancen todo lo que los padres soñaron y no alcanzaron. Los hijos tienen, no el derecho al goce, sí la obligación como mandato del amor infinito paterno.

Lacan se pregunta: “¿Qué es el goce? Se reduce aquí a no ser más que una instancia negativa. El goce es lo que no sirve para nada” (1972-73/2008, p.11). El goce que no sirve para nada es el goce que se busca incesantemente en la repetición de la experiencia adictiva, allí donde el sujeto no sabe por qué, donde desconoce el impulso y la necesidad de repetirse como pura pérdida, como objeto de consumo y para el consumo del goce del Otro.

En los discursos de los entrevistados se repite esa experiencia del mandato de goce, “experimentaba con la droga con mis amigos para seguirles el juego” (A4). La droga se reparte, se comparte, se distribuye. Lo mismo que el goce, se comparte, se distribuye; pura fraternidad gozosa de adolescente. Este goce se alcanza en lo real, en la fatalidad real del sujeto. Es la vía corta para finiquitar las deudas con la muerte. Los eternos adolescentes le apuestan a este goce mortífero en lugar de tener que vérselas con ese otro goce del cual no quieren saber nada: El goce de la fatalidad del sujeto en su relación con el amor.

Lo que está escrito en el primer epígrafe de este ensayo, respecto de la paradoja de Zenón, es uno de los esquemas del goce que explica Lacan. La paradoja se apoya para pensar la fatalidad de los sexos, para pensar la fatalidad de la “no-relación sexual entre los sexos”. Cuando Aquiles da el primer paso para alcanzar a la tortuga, esta avanza un poco, provocando que Aquiles no la alcance. Aquiles dará un segundo paso, y la tortuga avanzará un poco más... y así sucesivamente.

Aquiles solo alcanzará a la tortuga en la infinitud. El hombre solo alcanzará a la mujer en el amor, que por su carácter imaginario es infinito. Solo el amor hace que el hombre de uno, dos, tres pasos ad infinitum, intentando alcanzar a la mujer; y que solo la alcanzara en el registro infinito del amor. La mujer desea, por un lado, que el hombre la alcance; y por otro lado, avanzará un poco, para no darse toda (la mujer no-toda es), para no ser toda suya (Lacan, 1972-73/2008).

Esta falla del encuentro amoroso entre los sexos no se relaciona con el goce sexual del encuentro de los cuerpos, puesto que “el goce fálico es el obstáculo por el cual el hombre no llega, diría yo, a gozar del cuerpo de

la mujer, precisamente porque de lo que goza es del goce del órgano” (Lacan, 1972-73/2008, p.15). Así los eternos adolescentes que le apuestan al goce de órgano, al goce fálico, lo que hacen es gozar con el cuerpo erigiéndose fálicamente como dueños y señores del cuerpo, este templo para los excesos del goce.

El que el fenómeno gozoso de las adicciones inicie su aventura en la edad de la pubertad o de la adolescencia no es azarosa. Etapa donde el sujeto tiene por meta la afirmación sexual de su masculinidad o de su feminidad; donde el sujeto alcanzaría el sentido de su existencia en el empuje pulsional hacia el otro sexo, en el empuje pulsional amoroso hacia el otro sexo; en la afirmación de la castración del sujeto y de la castración del Otro. Y que precisamente por lo que no tienen, se buscarían el uno al otro en los desfiladeros de la diferencia sexual y del deseo amoroso.

Si no se puede gozar del amor porque la falla estructural entre los sexos les es intolerable e imposible en su imagen yoica narcisista; entonces gozaran del cuerpo, de las infinitas sensaciones de los órganos del cuerpo, del goce fálico-fetichista<sup>24</sup> con los objetos-droga que les resignifican la idealización primaria del Otro. Un Otro sin falla, sin falta, desmintiendo la falta materna o re-negando de la castración materna. Si el Otro no está en falta, si no falla en la certeza de su omnipotencia, por lo tanto el sujeto se considera igualmente sin falla y sin falta. Al renegar de la castración del Otro reniega también de la castración constitutiva y estructural del sujeto. Si no se goza del amor, entonces se gozará en relación a las sustancias tóxicas. Esta es la apuesta del adicto, del eterno adolescente.

## Referencias

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1968). *La adolescencia normal*. México: Paidós.
- Erickson, E. (2000). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1905/2005). *Tres ensayos de teoría sexual*. En Obras Completas. Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1914/2005). *Introducción del narcisismo*. En Obras Completas. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

---

<sup>24</sup> Freud teoriza el mecanismo esencial del proceso de las perversiones, en el texto sobre “El fetichismo” (1927), planteando la hipótesis, de que el fetiche sustituye al falo materno, desmintiendo la castración materna.

Alcalá Ochoa

- Freud, S. (1927/2005). *El fetichismo*. En Obras Completas. Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (1972-73/2008). *A un*. En el seminario. Libro XX. Buenos Aires: Paidós.
- Mead, M. (1985). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. México: Planeta.
- Olievenstein, C. (1975). *La toxicomanía*. Madrid: Fundamentos.
- Sánchez-Mellado, L. (09 de octubre, 2011). *Retrato del eterno adolescente*. Diario El país. Recuperado de <http://www.elpais.com>.

## **Las manifestaciones del *bullying* en adolescentes**

Fabiola Domínguez López  
*Universidad Vasco de Quiroga*

María del Carmen Manzo Chávez<sup>1</sup>  
*Facultad de Psicología*  
*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

### **Resumen**

El Bullying es un comportamiento violento, intencional, dañino y persistente, que supone una presión hacia las víctimas y las deja indefensas. En esa investigación cuantitativa exploratoria se trabajó con 102 sujetos hombres y mujeres entre los 12 y 16 años de edad pertenecientes a 3 secundarias de Morelia, Michoacán, conformando 6 grupos según el sexo y el nivel socioeconómico; se les aplicó la adaptación para población mexicana del Cuestionario Secundaria para detección del Bullying de la UNICEF y El Defensor del pueblo (2007). Los resultados arrojan el número de víctimas, agresores y testigos para cada grupo y los tipos de bullying en cada caso; se aplicó la prueba de Chi cuadrada ( $X^2$ ) que indica que hay diferencias estadísticamente significativas entre el sexo y el nivel socioeconómico de las víctimas, agresores y testigos en cuanto a las manifestaciones del bullying como son la agresión verbal, agresión indirecta, agresión directa, exclusión social y amenazas.

**Palabras Clave:** bullying, adolescentes, sexo, nivel socioeconómico.

### **Abstract**

Bullying is a violent, intentional, harmful and persistent behavior that puts pressure on victims and leaves them completely defenseless. In this quantitative research we worked with 102 fastened men and women between 12 and 16 years of age belonging to 3 High-schools of Morelia, Mi-

---

<sup>1</sup> Correspondencia: [melym\\_2000@yahoo.com.mx](mailto:melym_2000@yahoo.com.mx)

choacán, shaping 6 intact groups according to the sex and socioeconomic level; the Mexican adaptation of the Questionnaire for Bullying Detection of UNICEF and El Defensor del Pueblo (2007) was applied to them. The results for this study divide in victims, aggressors and witnesses for every group and the types of bullying in each case; the Square Chi test ( $X^2$ ) found that there are statistically significant differences between the kind of the victims sex and socioeconomic level, aggressors and witnesses as to bullying manifestations, as are verbal aggression, direct and indirect aggression, social exclusion and threats.

**Key words:** Bullying, teenagers, kind, socioeconomic level.

## **Introducción**

El estudio del bullying comienza a partir de los años 70's, donde se empieza a observar agresiones entre estudiantes en los planteles educativos en diferentes países. En México, Guevara en el 2000, inicia investigaciones sobre este aspecto y menciona que las escuelas no están preparadas para su manejo. Otros investigadores como Cobo y Tello (2008) y Jiménez (2009) realizan estudios al respecto enfocándose principalmente a identificar y describir el fenómeno.

Meriodo (2009), hace una reflexión sobre el fenómeno donde hace hincapié su existencia en todos los niveles educativos y que ahora se encuentra de moda en las escuelas, en donde los jóvenes resuelven sus diferencias con peleas o agresiones, las cuales son grabadas y subidas a la internet, acrecentándose otra forma de agresión que es el cyberbullying.

Archundia en 2008, encontró que la incidencia del bullying en México era del 77% , en los estudiantes de primaria y secundaria. En 2010, la CNDH (citada por Sosa), refiere que el bullying se presenta en la población escolar de primaria y secundaria tanto en escuelas públicas como privadas. Así mismo, dada la creciente ola de violencia en nuestro país, estos índices se han incrementado, posicionando a México en el primer lugar con mayor violencia verbal, física, psicológica y social entre alumnos de educación básica, según El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, elaborado por la OCDE (citado por Plascencia, 2011). Así mismo, este mismo estudio revela la deteriorada imagen del profesor en este nivel ya que tienen menos preparación y altos índices de ausentismo.

Lo anterior justifica la importancia explorar este fenómeno y diferenciar sus manifestaciones según el sexo y el nivel socioeconómico en la escuela secundaria en nuestro entorno social, dado que Michoacán es un Estado con altos índices de violencia.

Así mismo, dada la vinculación del bullying con la agresión, es necesario hablar de ella, por lo que de acuerdo con Echeburúa (citado por Escalante de la Higuera y López, 2003), la agresión representa la capacidad de respuesta del organismo para defenderse a los peligros procedentes del exterior. Desde esta perspectiva, la agresividad es una respuesta adaptativa y forma parte de las estrategias de afrontamiento que disponen los seres humanos. Sin embargo, por razones de tipo orgánico, por la influencia del entorno o por errores en el proceso de socialización, la agresividad adopta formas distorsionadas y destructivas, incorporando violencia en su expresión.

Se sabe que la agresividad en varones jóvenes es mayor, y se considera como una expresión del caudal de energía que se posee, requiriéndose de la sublimación, para evitar que se desahogue en forma destructiva y anti-social.

La violencia es por su propia naturaleza destructiva; de ahí lo pernicioso de su presencia en cualquier ámbito. La violencia es como un huracán que azota sin piedad y solo deja daño, dolor, heridas y pérdidas a su paso.

La violencia asusta por su irracionalidad; impacta no solo a quien la sufre, sino también a quien la presencia, en este siglo se está padeciendo, quizá como nunca antes con guerras, terrorismo, delincuencia organizada, carencia de empleos, injusta distribución de ingresos, frustración, etc. que están influyendo en la conducta de los niños y jóvenes.

Por su parte, el término "Bullying", se refiere a los niños o adolescentes que protagonizan un acoso entre iguales. El término Bullying se utiliza en la escuela para connotar un comportamiento agresivo o el acto intencional de hacer daño a algún o alguna estudiante, de manera constante durante un periodo de tiempo, y en el que existe una relación interpersonal caracterizada por una asimetría de poder (Magendzo, 2009).

El bullying trata de un acoso sistemático, que se produce reiteradamente en el tiempo por parte de uno o varios acosadores a una o varias víctimas; tiene lugar ante un grupo que o bien permanece como especta-

dor silencioso o participa activamente acosando en mayor o menor grado y, en general, no existe una disputa previa entre acosadores y acosados (Barri, 2006).

Existen varios tipos de bullying siendo los principales: el físico, verbal y gesticular. En la actualidad se incluye otro tipo, el cyberbullying.

El bullying físico incluye toda acción corporal como golpes empujones, patadas, formas de encierro o daño a pertenencias. Además de que estas acciones constituyen la forma más habitual de bullying, es importante hacer notar que los últimos años se ha mezclado con diversas formas de abuso sexual.

El acoso físico es la forma que más fácilmente se identifica, ya que la mayoría de los casos deja huellas corporales. Como se verá más adelante, el incremento de la edad, tanto del agresor, como de la víctima, es un ingrediente muy importante en el Bullying físico, y tiene repercusiones dignas de atender.

El bullying verbal se incluye acciones no corporales pero igualmente dañinas, como poner apodos, insultar, amenazar, generar rumores, expresar dichos raciales o sexistas con la finalidad de discriminar, difundir chismes, realizar acciones de exclusión, bromas insultantes y repetidas, etc. Para pensar en este tipo de Bullying es imprescindible tomar en cuenta que los niños son mucho más sensibles que los adultos ante estas cuestiones.

En el bullying gesticular las agresiones son más difíciles de detectar, ya que pueden consistir en una mirada, una señal obscena, una cara desagradable, un gesto, etc. Se trata de formas de agresión, amenaza o exclusión que por lo común se lleva a cabo a espaldas de cualquier persona que pudiese advertir la situación y, en consecuencia, ayudan a quien expresa estos gestos o señas a permanecer en el anonimato.

El cyberbullying es un fenómeno nuevo, derivado de los grandes avances tecnológicos. Tanto Internet como la telefonía celular surgieron como canales de comunicación que en muy poco tiempo se han vuelto necesarios en todo el mundo y que también son usados para agredir.

En el Bullying se da la intervención de varios participantes entre los que se observan principalmente según González y Patlán (2009):

- Bully (abusón o agresor).
- Bulleado (víctima).

- Espectadores o Testigos.

Se hacen partícipes tanto quienes ejercen la violencia, quienes la reciben, así como los testigos que juegan un papel de gran relevancia en este fenómeno (Cesar y Giacomondo, 2009).

Morita (citado por Gritta, 2009) dice que la agresión se desarrolla en una relación víctima/agresor, pero este modelo tiene como teoría la reacción interna del grupo, que propone que la duración, la frecuencia y la intensidad de la intimidación depende de la reacción de los demás estudiantes que integran el grupo. La agresión solo ocurre donde no hay mediadores capaces de intervenir y cuando, alrededor de las víctimas y los agresores, existe tanto un público que aplaude y aprecia asistir al espectáculo como testigos que intentan no involucrarse.

El acoso escolar afecta en la calidad en el aprendizaje y las relaciones humanas pueden sufrir un notable descenso, pues hay un ambiente de falta de normas y de límites, a la vez que la indecisión y caos en el alumnado. Así mismo se observa que la falta de empatía, sensibilidad y comprensión de los problemas ajenos.

Este ambiente de agresiones resulta un factor de riesgo ya que hace que el alumnado en un plazo más o menos largo, puedan llegar a ser futuros acosadores y maltratadores ajenos, u observadores pasivos que desarrollen insensibilidad social e indiferencia ante el sufrimiento de los demás.

A partir de lo anterior, surge el objetivo del presente estudio el cual identificar las diferencias en las manifestaciones del bullying en adolescentes de secundaria según el sexo y nivel socioeconómico.

## **Método**

La investigación fue cuantitativa y exploratoria, en donde se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las manifestaciones del Bullying en los adolescentes de secundaria según el sexo y nivel socioeconómico?

Asimismo, se planteó la hipótesis que hace referencia a que existen diferencias significativas entre las manifestaciones del bullying, el sexo y el nivel socioeconómico en víctimas, agresores y testigos.

Los sujetos fueron 102 adolescentes hombres y mujeres entre los 12 y 16 años la media de edad fue de 13.7 años, siendo el 7.8% sujetos de 12

años de edad, 34.3% de 13 años, 39.2% de 14 años, 17.6% de 15 años y 1% de 16 años de edad. El 39.22% eran hombres y el 60.78% mujeres.

Dichos participantes pertenecen a tres escuelas secundarias de Morelia, Michoacán, de diferente nivel socioeconómico y diferente sistema educativo, seleccionadas al azar y trabajando con grupos intactos. Cabe mencionar que las escuelas se eligieron de un padrón de secundarias elaborado por la UVAQ y en donde aparece el nivel socioeconómico de las mismas. La secundaria Técnica conformó los grupos 1(mujeres) y 2 (varones) de nivel socioeconómico medio; la secundaria Federal integró los grupos 3(mujeres) y 4 (varones) de nivel socioeconómico medio-bajo y la Secundaria Privada conformó los grupos 5 (mujeres) y 6 (varones) de nivel socioeconómico medio-alto.

Fue utilizada una adaptación para población mexicana (realizada por las autoras) del Cuestionario Secundaria (12 – 16 años) UNICEF y El Defensor del Pueblo (2007) que para fines prácticos en la investigación se renombró como Cuestionario Secundaria para la detección del Bullying. Consta de 31 reactivos y consiste en preguntas sobre situaciones que pasan dentro de la escuela. Dicho instrumento mide los diferentes tipos de bullying y clasifica al sujeto como víctima, agresor o testigo; los tipos de bullying son la exclusión social, la agresión verbal, la agresión indirecta, la agresión directa, amenaza y chantajes y cyberbullying. El instrumento cuenta con las características de confiabilidad y validez necesarias para una investigación.

## **Resultados**

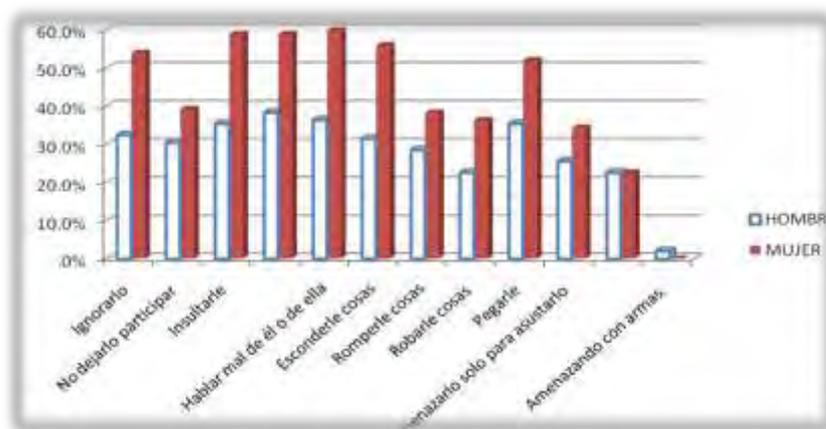
Las manifestaciones del bullying encontradas en los grupos estudiados fueron las siguientes:

De manera general, en los grupos estudiados se encontró la presencia del bullying en un 66.7% y un 33.3 % su ausencia, lo cual habla de un índice considerable de acoso escolar.

Los agresores manifiestan que ejercen agresiones de tipo verbal, exclusión social y agresión indirecta y los jóvenes que se declaran como testigos reportan que las agresiones observadas son de tipo verbal, exclusión social y agresión indirecta coincidiendo en ambos resultados.

Las víctimas mujeres sufren de todo tipo de agresiones a un nivel más alto que los hombres que aunque son maltratados en todas las manifes-

taciones del acoso escolar su nivel es menor que el de las mujeres (figura 1).



**Figura 1.** Porcentajes de las víctimas en los distintos tipos de maltratos desglosados por sexo.

En la figura 1 se presentan los distintos tipos de maltrato por sexo, cabe mencionar que la exclusión social se manifiesta por medio de ignorar y no dejar participar a los compañeros; la agresión verbal por insultos y hablar del compañero; la agresión indirecta por esconder y romper las pertenencias de los compañeros; la agresión directa por golpes y agresiones físicas y amenazas y por último las amenazas y chantajes que se manifiestan por agresiones verbales e incluso con amenazas con armas.

Las víctimas declararon a su vez que el grado escolar donde son mayormente agredidos es el segundo año de secundaria siendo la agresión verbal el tipo de acoso que mayor puntaje obtuvo (38.2%). El 27.3% de los alumnos reportan que son agredidos por compañeros de su propio salón y el 17.5% por compañeros de diferente salón pero mismo grado escolar y el 55.2% son agredidos por compañeros de diferente grado escolar y salón. El principal escenario donde se lleva a cabo la agresión es el salón de clases cuando se encuentran sin profesor con 19.4%, seguido por el 12.6% que corresponde a cualquier sitio de la escuela y el 9.7% respecto al patio de recreo y el salón sin profesor; los baños, los pasillos, la salida de la escuela, fuera de la escuela por alumnos de la escuela y fuera de

la escuela por no alumnos, se dividen en diferentes proporciones el 48.6% restante del total.

Respecto a la intervención y el manejo de la agresión, el 43% las víctimas reportan que cuando son agredidos comunican a sus amigos la agresión, el 32% lo comunican a un profesor, el 28.8% lo hace a un miembro de la familia, el 25.2% lo hace a cualquier compañero, el 4.9% lo comunica al orientador de la escuela y el 7.8% guarda silencio.

Respecto a los agresores, tanto hombres como mujeres ejercen todos los tipos de agresión, aunque se apreció que las mujeres se destacan en mayor proporción que los hombres en la exclusión social y la agresión verbal y los varones ejercen la agresión directa en su modalidad de pegarle a los compañeros y amenazar a los compañeros solo por asustarlos, así como en el uso de armas (figura 2).

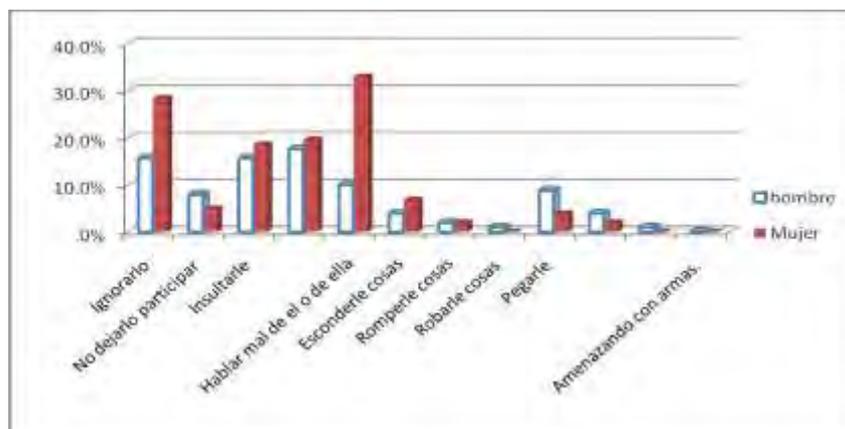


Figura 2. Porcentajes de agresores en los distintos tipos de maltrato desglosados por sexo

De acuerdo al cuestionamiento que se les hizo a los agresores sobre la reacción de sus compañeros respecto a las agresiones de las que son víctimas contestaron que el 23% de los compañeros no hacen nada, el 12% los animan a continuar con la agresión o lo ayudan y el 65% restante se abstienen de dar opinión muchas veces por miedo a ser agredidos.

Los testigos reportan que presencian agresión verbal en un 100% en sus diferentes modalidades como lo son el insulto, los apodos que ofenden y ridiculizan, ver que sus compañeros son víctimas de que se hable

mal de ellos. Así mismo reportan presenciar la agresión indirecta en su modalidad de esconderle cosas a sus compañeros y han sido también testigos de agresión física y coerción.

Respecto a los resultados inferenciales que arroja la prueba de Chi-cuadrada ( $X^2$ ) (tablas 1, 2 y 3) se encontró que existen diferencias significativas de acuerdo al sexo de las víctimas en agresión verbal y agresión indirecta; en los demás tipos de agresiones no existen diferencias significativas (tabla 1). De acuerdo al nivel socioeconómico de las víctimas se aprecia que existe una diferencia significativa en el tipo de maltrato de exclusión social. En el resto de los tipos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (tabla 1).

Con respecto a los agresores, se encontró diferencias significativas entre el sexo de los agresores en agresión verbal. De acuerdo al nivel socioeconómico de los agresores se aprecia que existe una diferencia significativa en agresión directa, particularmente en pegarle a los compañeros (tabla 2).

De acuerdo con la tabla 3, existen diferencias significativas por sexo de los testigos en las modalidades de maltrato que son el ver como insultan a sus compañeros o agresión verbal, el ver como son amenazados solo por asustar a sus compañeros o agresión directa y ver que los compañeros son obligados a hacer cosas que no desean por medio de amenazas. Con respecto a la variable del nivel socioeconómico de los testigos se aprecian diferencias significativas en las modalidades de maltrato que son ver como esconden las cosas a los compañeros o agresión indirecta, ver cómo les pegan a los compañeros y el ver como amenazan a los compañeros solo por asustarlos.

**Tabla 1.** Tabla de resultados sobre la víctima de acuerdo a las variables de sexo y nivel socioeconómico.

Tipos de maltrato	Víctimas			
	Sexo	Nivel socioeconómico		
	Gl	Sig. Asintótica (Bilateral).	gl.	Sig. Asintótica (Bilateral).
Ignorar	3	0.299	6	0.046
No dejar participar	3	0.587	6	0.092
Insultar	4	0.016	8	0.493
Poner apodos que le ofendan o ridiculizan	4	0.066	8	0.851
Hablar mal de él o ella.	4	0.449	8	0.531
Esconderle cosas	3	0.035	6	0.296
Romperle cosas	3	0.082	6	0.484
Robarle cosas	3	0.208	6	0.261
Pegarle	4	0.084	8	0.053
Amenazarlo solo para asustarlo	4	0.467	8	0.561
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas	2	0.333	4	0.276
Amenazar con armas.	2	0.206	4	0.513

**Tabla 2.** Tabla de resultados sobre el agresor de acuerdo a las variables de sexo y nivel socioeconómico.

Tipos de maltrato	Agresores			
	Sexo	Nivel Socioeconómico		
	gl	Sig. Asintótica (Bilateral).	gl.	Sig. Asintótica (Bilateral).
Ignorar	5	0.144	10	0.758
No dejar participar	3	0.174	6	0.688
Insultar	4	0.780	8	0.433
Poner apodosos que le ofendan o ridiculizan	4	0.655	8	0.664
Hablar mal de él o ella.	4	0.021	8	0.408
Esconderle cosas	3	0.862	6	0.730
Romperle cosas	2	0.856	4	0.082
Robarle cosas	2	0.433	4	0.562
Pegarle	3	0.100	6	0.023
Amenazarlo solo para asustarlo	2	0.341	4	0.153
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas	2	0.433	4	0.562
Amenazar con armas.	1	0.752	2	0.456

Tabla 3. Tabla de resultados sobre los testigos de acuerdo a las variables de sexo y nivel socioeconómico.

Tipos de maltrato	Testigos			
	Sexo	Nivel Socioeconómico.		
	gl	Sig. Asintótica (Bilateral).	gl.	Sig. Asintótica (Bilateral).
Ignorar	3	0.702	6	0.370
No dejar participar	4	0.575	8	0.358
Insultar	4	0.023	8	0.239
Poner apodos que le ofendan o ridiculizan	3	0.341	6	0.850
Hablar mal de él o ella.	3	0.467	6	0.502
Esconderle cosas	4	0.141	8	0.004
Romperle cosas	4	0.239	8	0.253
Robarle cosas	4	0.223	8	0.002
Pegarle	3	0.243	6	0.000
Amenazarlo solo para asustarlo	4	0.050	8	0.009
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas	4	0.008	8	0.116
Amenazar con armas.	3	0.188	6	0.579

Por lo tanto, se acepta la hipótesis de trabajo, dada las diferencias estadísticamente significativas entre las manifestaciones del bullying con base en el sexo y nivel socioeconómico de víctimas, agresores y testigos.

### Conclusiones

El Bullying es un comportamiento violento o un acto intencional de hacer daño a un compañero de manera constante y repetitiva durante un periodo de tiempo largo y se caracteriza principalmente por la diferencia de poder entre los participantes.

Las conductas de agresión hacia los compañeros pueden dividirse según el Defensor del Pueblo (citado por Blanchard y Muzár, 2007) entre

agresión física directa o indirecta, exclusión social, agresión verbal y agresión psicológica. En el Bullying existe la intervención de varios participantes como lo es el Bully (el agresor), el Bulleado (víctima) y los espectadores o testigos.

De acuerdo a los resultados del Defensor del Pueblo (citado por Blanchard y Muzár, 2007) la principal edad de riesgo de aparición del Bullying es a nivel secundaria entre los 11 y 14 años de edad y se presenta en todas las instituciones secundarias ya sean públicas o privadas, tal como ocurrió en la presente investigación, en donde la media fue de 13.7 años de edad y el segundo año de secundaria resultó ser el año que presentó mayor incidencia del bullying tanto en secundarias públicas federales y técnicas y secundarias privadas.

Como se aprecia dentro de la investigación, los adolescentes, tanto varones como mujeres se reúnen en un grupo para ejercer la agresión en varias modalidades, encontrando diferencias significativas en cuanto a la agresión verbal según el sexo y la agresión directa según el nivel socioeconómico. Es común que las mujeres agredan desde lo verbal a partir de los insultos o el hablar mal de los compañeros, a diferencia de los varones que agreden de manera física. Así mismo, en niveles socioeconómicos medio y bajo, la agresión física es más frecuente que en el nivel alto.

Los agresores buscan tener en el salón de clases un ambiente de miedo y admiración hacia su persona, en un esfuerzo de ejercer poder ante los otros compañeros, convirtiéndose el salón de clases sin profesor como el escenario ideal para las agresiones en ese estudio y coincidiendo con los resultados encontrados en investigaciones anteriores por Gritta (2009), ya que ante la ausencia de la autoridad es fácil romper los límites y agredir al otro.

Así mismo, dentro del grupo existen los compañeros pasivos, seguidores o secuaces, que son aquellos que no toman la iniciativa de ejercer la agresión pero sí participan en la misma y gozan con la agresión que se ejerce a los compañeros que son débiles convirtiéndose en testigos. Los testigos generan dentro de la clase la falta de empatía y sensibilidad con terceros, así como la comprensión de los problemas ajenos. En esta investigación se encontraron diferencias significativas en los tipos de agresión observada por los testigos; en cuanto al sexo hay diferencias significativas en la agresión verbal observada, agresión directa y amenazas y

chantajes y respecto al nivel socioeconómico hay diferencias significativas en cuanto a las manifestaciones de la agresión directa, siendo estos resultados acordes a lo obtenido con los resultados de los agresores.

En el caso de las víctimas de este estudio, hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en la agresión verbal y la agresión indirecta y el nivel socioeconómico en la exclusión social. En el caso de las mujeres, ellas son víctimas de agresión verbal comúnmente; cabe mencionar que la mayoría de las víctimas de este estudio fueron mujeres, coincidiendo con lo hallado por Cobo y Tello (2008) que mencionan que las mujeres tienden a sufrir mayoritariamente la agresión verbal, tal como ocurrió en este estudio. La víctima se encuentra viviendo una situación muy delicada debido a las agresiones recibidas por sus compañeros que viviendo en silencio su sufrimiento (Prieto, 2009). En cuanto a la exclusión social, los adolescentes frecuentemente ignoran a aquellos coetáneos que presentan características como por ejemplo, el sobrepeso, alguna deficiencia física, el desempeño escolar, etc. Y que los hace diferentes al resto de los demás, convirtiéndose en víctimas.

Coincidiendo con D'Angelo (2009), el bullying no es nuevo en las escuelas, lo que sí es nuevo es el nivel que está alcanzado, provocando situaciones de profundo dolor psíquico y aislamiento en las víctimas, que son tratadas con una saña desmedida por parte del agresor produciendo goce en éste último por el simple hecho de agredir y ejercer poder e infligir dolor en el otro. El bullying está presente tanto en escuelas públicas como privadas (Furlan, 2009) tal como ocurrió en este estudio y que habla de la incidencia del problema en diferentes ámbitos sociales; cabe mencionar que esta investigación es un primer acercamiento al estudio de este fenómeno en nuestro medio, por lo que se pretende que a partir de los hallazgos se abran nuevas líneas de investigación que amplíen el conocimiento de este tema, y que propongan acciones para su detección y tratamiento, pero sobre todo su prevención que involucren a la escuela, los padres y psicólogos para combatir el acoso escolar sobretodo en un momento en el que los índices de agresividad y violencia se han elevado considerablemente en nuestro Estado y País.

## Referencias

- Archundia, M. (2008, 27 de noviembre). Practican Bullying 77% de alumnos. *El Universal*. México. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/93018.html>
- Barri, F. (2006). *SOS Bullying Prevenir El Acoso Escolar*. Madrid: Praxis.
- Blanchard, G. M., Muzár, E. R. (2007). *Acoso Escolar: Desarrollo, Prevención y Herramientas De Trabajo*. España: Narcea.
- Cesar, C., Giangiacomo, M. (2009). Acoso Escolar o Bullying: Problemática Creciente De Gran Impacto Entre Niños y Jóvenes. *Revista Mexicana De Psicología*. México: Sociedad Mexicana De Psicología, Número Especial, (61), 60-65.
- Cobo, O.P., Tello, G.R. (2008). *Bullying en México. Conductas violentas en niños y adolescentes*. México: Quarzo.
- D'Angelo, E. (2009). El Bullying: un tema convocante. *Revista Novedades Educativas*. México: Ediciones Novedades Educativas de México, (224), 30-35.
- Escalante De La Higa da., López, R. (2003). *Enciclopedia Comportamientos Preocupantes En Niños y Adolescentes*. Tomos I, II y III. Colombia: Asesor Pedagógico.
- Furlan, A. (2009). A cerca de la violencia en la escuela. *Revista Novedades Educativas*. México: Ediciones Novedades Educativas de México, (224), 12-15.
- Guevara, N.G. (2000, 5 de diciembre). La violencia infantil en la escuela. *El Universal*. México. Recuperado de <http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/editoriales.html?var=5846>
- González, P. A., Patlán, L. M. (2009). Bullying: Tergiversación de los valores. *Revista Alêtheia. Psicología y Psicoanálisis*. México: Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social, (28) 15-17.
- González, J. (2001). *Psicopatología de la adolescencia*. México: El Manual Moderno.
- Gritta, M. (2009). La Violencia Escolar Que No Se Percibe. *Revista Novedades Educativas*. México: Ediciones Novedades Educativas De México (224), 66- 67.
- Magendzo, K. A. (2009). Prevención Y Atención Del Bullying En La Sala De Clase. *Revista Novedades Educativas*. México: Ediciones Novedades Educativas De México (224), 14-15.
- Meriodo, L. (2009, 23 de julio). Nos vemos a la salida. *El Universal*. México. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/columnas/79255.html>
- Plascencia, A. (2011, 24 de noviembre). México, primer lugar en bullying. *Portal*. México. Recuperado de <http://diarioportal.com/2011/03/01/mexico-primer-lugar-mundial-en-bullying/>
- Prieto, Q.M. (2009). Narrativas de perturbados y perturbadores. *Revista Novedades Educativas*. México: Ediciones Novedades Educativas de México, (224), 16- 24.
- Sosa, M. (2010). CNDH: 40% de estudiantes sufre bullying. *El Universal*. México. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/707516.html>
- UNICEF., El defensor del pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006, serie: informes, estudios y documentos*. España: El defensor del pueblo.

## **Nivel de maltrato en el noviazgo y su relación con la autoestima. Estudio con mujeres universitarias**

Maricela Osorio Guzmán<sup>1</sup>

Néstor Gabriel Ruiz Ortega

*Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM*

### **Resumen**

El objetivo del presente trabajo fue analizar y describir la relación que existe entre maltrato en el noviazgo y la autoestima de estudiantes universitarias. Participaron 121 mujeres (edad media, 20.92 años); las cuales tenían una relación de noviazgo de mínimo 6 meses. Se aplicaron dos instrumentos, uno, evaluaba la violencia en el noviazgo y el otro la autoestima. Se encontró una correlación moderada negativa significativa entre los niveles de violencia y la autoestima; además, los niveles de maltrato y autoestima se correlacionaron con la presencia de roles familiares violentos. La etapa del noviazgo es muy importante en la vida de los adolescentes; es un periodo del ciclo vital de descubrimientos y experimentación; por ello es necesario estudiar y analizar a fondo las manifestaciones de violencia, para poner en evidencia este fenómeno y tomar decisiones que promuevan el diseño de programas educativos que prevengan el maltrato y sus consecuencias.

**Palabras clave.** Maltrato, noviazgo, autoestima, roles familiares violentos.

### **Abstract**

The objective of this study was to analyze and describe the relationship between dating violence and self-esteem of female college students. 121 women took part in this research (mean age, 20.92 years), which had a dating relationship of at least 6 months. Two instruments were applied;

---

<sup>1</sup> Correspondencia: mosorio@campus.iztacala.unam.mx

one evaluated dating violence and the second evaluated self-esteem. A significant negative moderate correlation was found between violence levels and self-esteem, in addition, levels of abuse and self-esteem were correlated with the presence of violent family roles. The courtship stage is a important in adolescents' lives as it is a period of the vital cycle of discovery and experimenting; so it is necessary to study and analyze thoroughly violence manifestations, to expose this phenomenon and make decisions that promote the design of educational programs to prevent dating violence and its consequences.

**Key words:** dating, violence, self-esteem, violent family roles

La etapa del noviazgo es muy importante en la vida de los adolescentes; es un periodo del ciclo vital de descubrimientos y experimentación. Esta etapa, ha sido idealizada y se presenta socialmente como una de las mejores fases de la vida, sin embargo, no siempre es así, ya que puede ser también un periodo de grandes cuestionamientos, conflictos personales, familiares y con los pares.

Un tema, que en las últimas décadas ha empezado a ser estudiado por las implicaciones sociales que tiene, es la violencia o maltrato durante el noviazgo. La violencia en las relaciones de parejas jóvenes que no conviven o no se encuentran casadas (*dating violence*; según Chung, 2005), ha sido definida como aquella en donde ocurren actos que lastiman a la otra persona, en el contexto de una relación en la que existe atracción y en la que las dos personas implicadas "tienen citas" (Close, 2005); autores como Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grasley y Straatman, (2001); la definen como cualquier intento por controlar o dominar a una persona física, sexual o psicológicamente, generando algún tipo de daño en ella.

Por otra parte, Muñoz, Gómez, O'Leary y Lozano, (2007), señalan que desde 1998, la Organización Mundial de la Salud informó que el 30% de las mujeres estudiantes universitarias habían reportado algún tipo de violencia durante su relación de noviazgo, siendo la violencia verbal la más común y la que gradualmente se convertía en violencia física. Así mismo, dichos autores, confirman que la violencia psicológica, entendida como agresiones verbales, actos de celos y tácticas de control, se presenta como una constante normativa dentro de las relaciones de noviazgo de los jóvenes estudiantes universitarios. En otros estudios, se ha observado que la violencia durante el noviazgo es un problema que afecta a

casi la mitad de las mujeres adolescentes (Swart, Mohamed, Seedat & Izabel, 2002; Howard & Wang, 2003; Malik, Sorenson & Aneshensel, 1997).

La violencia en las parejas no casadas o en convivencia presenta dos características que la diferencian de la violencia en el matrimonio: a) La edad de sus agresores y víctimas, ubicándose en la adolescencia o en la adultez temprana, y b) las razones por las cuales se presentan y continúan las agresiones son distintas a las de la violencia conyugal, ya que no existe de por medio una responsabilidad paternal, contractual o dependencia económica (Rodríguez, Antuña & Rodríguez, 2001).

Weisz, Tolman, Callahan, Saunders y Black (2007), sugieren que un posible factor de riesgo para la violencia en las relaciones afectivas en la adolescencia, es que los adolescentes no están suficientemente preparados para responder a los problemas que se presentan en las relaciones románticas. Mientras que para Labrador, Fernández y Rincón (2010), otra característica que fomenta el maltrato, es que las chicas no identifican actos de control y celos como violencia, sino que la confunden con interés de parte de la pareja.

Respecto a los tipos de maltrato, Póo y Vizacarra (2008), señalan tres: la violencia física, que ha sido definida como el ejercicio o amenaza de un miembro de la pareja de golpes, empujones y/o caricias violentas. La violencia sexual, identificada como los contactos sexuales en contra de la voluntad, impedir el uso de anticonceptivos y forzar a realizar prácticas sexuales indeseadas. Y finalmente, el tipo de maltrato emocional y/o psicológico, el cual se caracteriza por el uso de insultos, humillaciones, negación de la relación y control de los vínculos familiares y sociales de la pareja.

Varios autores han señalado, por otra parte, que la violencia en este tipo de relaciones podría predecir la violencia durante el matrimonio o la convivencia (Browne & Herbert, 1997; Rodríguez, Antuña & Rodríguez, 2001; Muñoz, 2006). Además, los índices de violencia parecen ser un factor de riesgo para varias dificultades de salud, como el abuso de sustancias, el sexo inseguro, las conductas inadecuadas de control de peso, la baja autoestima y los intentos de suicidio.

En México, la Secretaría de Educación Pública a través del Instituto Mexicano de la Juventud (SEP, INJUVE, 2008), elaboró una encuesta

nacional sobre la violencia en las relaciones de noviazgo, la cual tuvo como objetivo identificar el contexto, magnitud, así como los factores determinantes de los diferentes tipos de violencia que se presentan en una relación de noviazgo, además de conocer la percepción de las y los jóvenes respecto de la violencia y de su manejo para la resolución de conflictos, así como cuantificar la prevalencia de la violencia que se presentaba entre jóvenes, mujeres y hombres, entre 15 y 24 años de edad. En la encuesta participaron 7 millones 278 mil 236 jóvenes con la siguiente escolaridad; 41% secundaria, 34 % media superior, 13.1% nivel superior, 11% primaria y el 0.7% no contaban con estudios. Los resultados indicaron que en las relaciones de noviazgo que establecen las y los jóvenes entre 15 y 24 años hay expresiones de violencia de muy distinto tipo y en diferentes grados; así, el 15 % de las y los jóvenes habían experimentado al menos un incidente de violencia física en su relación de noviazgo, siendo las mujeres la mayor proporción de personas que reciben violencia física (61.4 % de ellas). Respecto a la violencia psicológica, los resultados revelan que el 76 % de los jóvenes habían sido víctimas de esta, mientras que, el 16.5% de las jóvenes entrevistadas señaló haber sufrido por lo menos un evento de violencia sexual por parte de su pareja.

En esta encuesta, se hace mención de los antecedentes asociados a la violencia como: insultos en el hogar de la infancia, en donde el 21.3 % de la población señaló haber presenciado o vivido violencia en el hogar, de esta el 44.3% fue ejercida entre ambos padres (ambos padres se insultaban), el 42.6 % era ejercida del padre hacia la madre y 5% de la madre al padre. Hay que resaltar, que la violencia a la cual se expusieron los jóvenes en el entrono familiar, tiende a perpetuar en ellos hostilidad percibida y tendencia a repetir los patrones en sus posibles relaciones. Al respecto, González (2001) señala que dentro de los factores de riesgos en la dinámica de violencia de las parejas jóvenes, se encuentran la violencia vivida en el contexto familiar y las actitudes tradicionales respecto a los roles de género.

De esta manera se deduce que la violencia es una conducta aprendida, previa a la formación de la pareja y no cambia espontáneamente por la voluntad o las promesas del agresor o por el amor y cuidados que le profesa la pareja.

La invisibilidad que rodea a la violencia en el noviazgo, deriva en una falta de apoyos tanto institucionales como familiares, para aquellos jóvenes, mujeres y hombres, que se ven involucrados en situaciones conflictivas con sus parejas, por lo que es importante empezar a generar diferentes recursos y tácticas para reconocer, abordar y prevenir tal fenómeno.

El presente trabajo, forma parte de un proyecto de investigación más amplio, que se lleva a cabo al interno del grupo de investigación “Enfermedades Crónicas” de la FES Iztacala, en la línea “Maltrato en el noviazgo, como problema de salud pública” y tuvo por objetivo analizar y describir la relación que existe entre maltrato en el noviazgo y la autoestima de estudiantes universitarias.

Se eligió este tipo de muestra ya que varios autores reportan que es una de las poblaciones con más variables protectivas a su favor, por lo que analizar el tipo de maltrato y los niveles de autoestima darán parámetros interesantes para compararlos con otras muestras con variables diferentes.

## **Método**

*Participantes.* Participaron en el estudio 121 mujeres estudiantes universitarias, con una media de edad de 20.92 años (D.S 1.6; rango de 18 a 25); las cuales tenían una relación de noviazgo de por lo menos 6 meses. Todas aceptaron participar en el estudio respondiendo los cuestionarios y firmando el consentimiento informado. La muestra fue elegida a través de un tipo de muestreo de tipo casual (Hernández, Fernández & Baptista, 2001).

*Instrumentos.* Para indagar si existía maltrato en el noviazgo y determinar el tipo del mismo, se aplicó el cuestionario “Maltrato en el noviazgo” (Osorio, Varriale & Strollo, 2008) el cual está compuesto por una ficha de datos demográficos y 62 ítems tipo Likert; 54 de ellos evalúan la presencia y el nivel de maltrato en la pareja (las respuestas van desde 1=Nunca; hasta 5= Siempre) y 8 ítems que revelan la posible influencia de los factores socioculturales (tipo de respuesta de 1= *En Completo desacuerdo*; hasta 5=*Completamente de acuerdo*). El instrumento tiene una consistencia interna de 0.94. El test está compuesto por 5 sub-escalas denominadas: E1. Violencia Psicológica, y contiene 30 ítems; E2. Violencia

cia Física, la cual está compuesta por 6 ítems; E3. Violencia económica, la cual cuenta con 10 ítems; E4. Violencia sexual, la cual contiene 8 ítems; y E5. Influencia sociocultural, con 8 ítems. Al final del instrumento se plantean 4 preguntas relacionadas con roles familiares violentos, donde hay 3 posibilidades de respuesta (sí, no, no sé). El instrumento permite obtener 2 tipos de medida, una, para cada una de las subescalas que indican el tipo de maltrato y otra general, que indica el nivel de maltrato (Osorio, Varriale & Strollo, 2008)

Se aplicó también el Instrumento para Evaluar Autoestima en Jóvenes (Beltrán, Torres, Barrientos, Lin, Beltrán, & Calderón, 2011). El cual está compuesto por 24 ítems, con respuesta tipo Likert; 12 redactados en dirección positiva y los restantes en dirección negativa (las respuestas van desde 5= *totalmente de acuerdo* a 1= *totalmente en desacuerdo*). El instrumento evalúa 5 aspectos: autorrealización (6 ítems); autoconcepto (7 ítems); autoconocimiento (4 ítems); autoimagen (4 ítems) y autoaceptación (3 ítems)

*Ambiente.* Los cuestionarios fueron aplicados en las aulas y áreas de lectura de la biblioteca, en los horarios normales de clase; con el permiso previo de los profesores y con el consentimiento de cada una de las participantes.

*Análisis de datos.* Para el análisis de las variables contenidas en la ficha de datos demográficos, se usó la estadística descriptiva; además se calcularon las correlaciones entre los instrumentos mediante la *r* de Pearson. Para llevar a cabo el análisis se usó el software SPSS 17.

## **Resultados**

### *Datos demográficos*

Se aplicaron 121 cuestionarios a estudiantes universitarias de todas las carreras de la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala, las cuales tenían una relación de noviazgo de al menos 6 meses de duración. La media de edad fue de 20.92 años (D. S 1.6; rango de 18 a 25).

La duración del noviazgo fue para el 50% de 6 meses a un año; el 26% de un año un mes a dos años; y el 24% de dos años un mes en adelante.

La media de edad del novio fue de 22.7 años; (D. S. 2.58; rango 18-33). Solo el 42.1% de los novios trabajaba. Respecto al nivel de instrucción de la pareja el 6.6% había cursado estudios de primaria; el 11.6% la segunda-

ria, el 27.3% de preparatoria o alguna carrera técnica, y el 54.5% estaba realizando o tenía estudios universitarios.

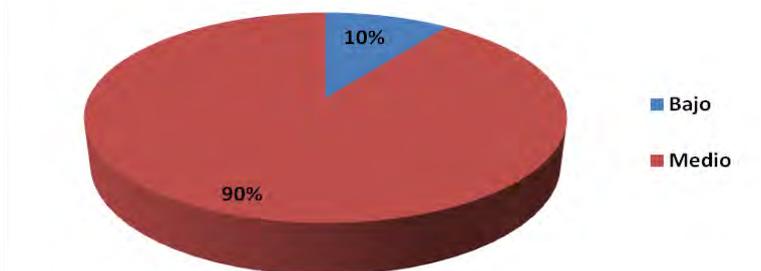
Respecto al porcentaje de personas que fuman, se encontró que este hábito está presente en el 35.5% de las participantes, mientras que la ingesta de bebidas alcohólicas esta presente en el 72% de ellas; además el 18.2% de las mismas, declaró usar o haber usado algún tipo de droga (la droga más reportada es la marihuana). En lo que se refiere a la actividad sexual el 47%, reportó ser activa sexualmente.

Es interesante analizar las variables anteriores, ya que como se verá más adelante, las mismas están asociadas con los niveles de maltrato en el noviazgo y los niveles de autoestima.

*Cuestionario maltrato en el noviazgo*

El análisis de los datos indicó que el 90% de las jóvenes que respondieron al cuestionario presentaron un nivel de maltrato bajo y el 10% un nivel de maltrato medio (ver figura 1).

**Figura 1.** Niveles de maltrato de una muestra de universitarias.



Si se analizan los niveles de maltrato por áreas se observa lo siguiente (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Niveles de maltrato por áreas

Tipo de maltrato	Nivel de maltrato		
	Bajo	Medio	Alto
<b>Psicológico</b>	92%	6%	2%
<b>Físico</b>	92%	8%	0%
<b>Económico</b>	97%	3%	0%
<b>Sexual</b>	88%	10%	2%
<b>Influencia Sociocultural</b>	87%	8%	5%

En relación al maltrato psicológico, las participantes reportan que sus parejas se ponen celosos de amigos y familiares, revisan sus cosas, las siguen y/o se presenta en su escuela o lugar de trabajo sin previo aviso, se molestan cuando ellas no hacen lo que él quiere, él decide a dónde ir y que hacer, cuando quieren que hagan algo, él las presiona con su silencio o indiferencia; entre otras cosas. Además, indican que después de una pelea violenta sus parejas les regalan algo, situación digna de tomarse en cuenta porque como se sabe, esto es parte del ciclo de la violencia (Walker, 1984).

En lo que respecta al maltrato físico, las estudiantes reportaron que su novio les pega, rasguña o pellizca “jugando”, que las ha zarandeado y que las ha empujado intencionalmente.

El maltrato económico se presenta, según lo reportado por las participantes, cuando la pareja le indica las cosas que debe comprar y también cuando les quitan cosas sin su consentimiento o contra su voluntad.

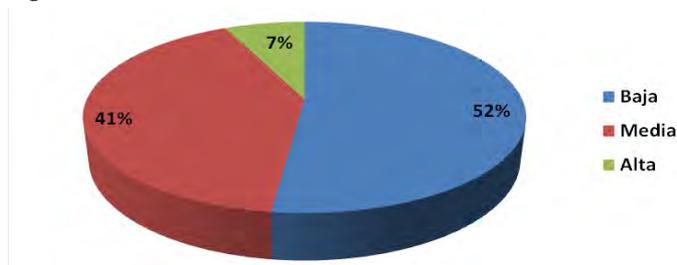
Como se puede notar en la tabla anterior, el maltrato con mayor incidencia en las categorías media y alta es el sexual; específicamente estas mujeres indican que sus parejas les piden llevar a cabo actos sexuales que no les agradan, las besan o acarician sin su consentimiento y tocan partes de su cuerpo donde ellas no quieren ser acariciadas; las han obligado a tener relaciones sexuales con ellos y constantemente critican su comportamiento sexual.

También se puede apreciar la influencia de las variables socioculturales (nivel medio y alto de maltrato). Las participantes reportan estar de acuerdo con expresiones como: “después del matrimonio, la mujer puede hacer que el marido cambie”, “la persona que maltrata cuando está tomada no es responsable de sus actos”, “si amo a mi novio tengo que aceptar todos sus lados negativos” y “si amo suficiente, mi novio cambiará”.

#### *Instrumento para Evaluar Autoestima en Jóvenes*

Respecto a los resultados arrojados por el instrumento de autoestima se obtuvieron los siguientes porcentajes (ver figura 2).

**Figura 2.** Niveles de autoestima de una muestra de universitarias.



Se puede observar que más de la mitad de estas estudiantes, sorpresivamente tienen una autoestima baja, lo cual, sin duda –como veremos mas adelante- tiene relación con los niveles y tipos de maltrato que sufren en su relación de pareja.

Analizando los niveles de autoestima en cada uno de sus componentes se observa lo siguiente (ver tabla 2).

**Tabla 2.** Niveles de maltrato por áreas

Componentes	Niveles		
	Bajo	Medio	Alto
<b>Auto-realización</b>	55%	38%	7%
<b>Auto-concepto</b>	63%	36%	1%
<b>Auto-conocimiento</b>	72%	26%	2%
<b>Auto-imagen</b>	51%	45%	4%
<b>Auto-aceptación</b>	44%	53%	3%

Específicamente las participantes declaran en el área de Auto-realización que sienten que las responsabilidades de la vida rebasan sus posibilidades, y están en desacuerdo con las afirmaciones: creo que mi futuro será prometedor y me siento preparada para afrontar los retos que se me presentan.

Respecto al Autoconcepto, no se sienten competentes en ninguna actividad y se avergüenzan de si mismas. En cuanto al Autoconocimiento, declaran sentirse menos que las demás y estar totalmente de acuerdo con que las personas que están a su alrededor son mejores que ellas.

En lo que concierne a la Autoimagen, las estudiantes declaran estar en desacuerdo con frases como: me siento satisfecha con mi imagen fisi-

ca; estoy contenta con mi físico y me siento satisfecha con mi apariencia; y estar completamente de acuerdo con la frase: no me siento atractiva físicamente. Por último, en el área de Autoaceptación afirman que hay días que pierden la confianza en ellas mismas, que les afecta que las personas las desapruében, que pierdan la confianza en ellas y les da miedo cuando sus amigos las rechazan.

### *Correlaciones*

Al calcular la correlación entre las variables de los datos generales y los totales de los 2 instrumentos aplicados, las más significativas e interesantes para este trabajo son: se encontró, una correlación moderada significativa entre el nivel de maltrato y la edad de las participantes ( $r=.328$ ;  $p<0.001$ ); una correlación moderada significativa entre el nivel de maltrato y la edad de la pareja ( $r=.324$ ;  $p<0.001$ ); una correlación débil negativa significativa entre el nivel de maltrato y el nivel de estudios de la pareja ( $r=-.201$ ;  $p<0.05$ ); una correlación débil significativa entre el nivel de maltrato y el hábito de fumar ( $r=.255$ ;  $p<0.001$ ). Respecto al instrumento de autoestima, se encontró una correlación débil significativa con la edad de las participantes ( $r=.263$ ;  $p<0.001$ ), entre el total de la autoestima y la edad de la pareja ( $r=.252$ ;  $p<0.001$ ), y también entre el total de la autoestima con el hecho de que la pareja trabaje ( $r=.196$ ;  $p<0.05$ ).

Es interesante resaltar a su vez que existen correlaciones bajas significativas entre el fumar e ingerir bebidas alcohólicas ( $r=.234$ ;  $p<0.001$ ); entre fumar y hacer uso de algún tipo de droga ilícita ( $r=.322$ ;  $p<0.001$ ); y entre ingerir bebidas alcohólicas y hacer uso de algún tipo de droga ilícita ( $r=.247$ ;  $p<0.001$ ).

Haciendo referencia al objetivo de este trabajo, los resultados indican que existe una correlación negativa moderada significativa entre el nivel de maltrato y el nivel de autoestima ( $r=-.413$ ;  $p<0.001$ ). Lo que significa que a mayor nivel de maltrato existen niveles más bajos de autoestima.

Llevando a cabo un análisis más fino entre las áreas de los dos instrumentos utilizados se pudieron observar correlaciones muy interesantes; por ejemplo existe una correlación moderada significativa entre la autorrealización y el maltrato sexual ( $r=.547$ ;  $p<0.001$ ), surgió una correlación moderada significativa entre el autoconcepto y el maltrato económico ( $r=.411$ ;  $p<0.001$ ); otra entre el autoconocimiento con la in-

fluencia sociocultural ( $r=.312$ ;  $p<0.001$ ); y una más entre la autoimagen y el maltrato sexual ( $r=.372$ ;  $p<0.001$ ) entre otras (ver tabla 3).

**Tabla 3.** Correlaciones observadas entre las áreas del instrumento maltrato en el noviazgo y el cuestionario autoestima en jóvenes.

	M1	M2	M3	M4	M5	A1	A2	A3	A4	A5
<b>MAL. PSIC</b>	1									
<b>MAL. FSICO</b>	.767**	1								
<b>MAL. ECON</b>	.812**	.754**	1							
<b>MAL. SEX</b>	.842**	.751**	.830**	1						
<b>INF. SOCCUL</b>	.454**	.303**	.410**	.340*	1					
<b>AREALIZAC</b>	.418**	.446**	.504**	.547**	.322**	1				
<b>ACONCEPTO</b>	.284**	.272**	.411**	.408**	.282**	.611**	1			
<b>ACONOCIM</b>	.140	-.058	.161	.158	.312**	.385**	.526**	1		
<b>AIMAGEN</b>	.209*	.187*	.279**	.372**	.136**	.555**	.557**	.451**	1	
<b>AACEPTAC</b>	.135	.031	.079	.080	.161	.255**	.445**	.531**	.306**	1

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Vale la pena resaltar las altas correlaciones significativas entre las diferentes áreas de ambos cuestionarios.

Otro análisis llevado a cabo, correspondió a las correlaciones entre los totales de los instrumentos y las últimas 4 preguntas del cuestionario maltrato en el noviazgo. Al respecto se encontró que existe una asociación entre el total de maltrato y el ítem mis progenitores tienen una relación conflictiva ( $r=.371$ ;  $p<0.001$ ) y también con el reactivo en mi casa es común escuchar a mi padre dirigirse groseramente a mi madre ( $r=.226$ ;  $p<0.001$ ).

El total de la autoestima, a su vez, resultó correlacionado significativamente con los ítems, mis progenitores tienen una relación conflictiva; en mi casa es común escuchar a mi padre dirigirse groseramente a mi madre y en mi casa es común escuchar a mi madre dirigirse groseramente a mi padre ( $r=.294$ ;  $p<0.001$ ;  $r=.202$ ;  $p<0.001$ ;  $r=.230$ ;  $p<0.001$ ; respectivamente)

Finalmente, una pregunta considerada muy importante por que describe el ciclo de la violencia (Mi novio después de una pelea violenta, se muestra atento y cordial o me hace algún regalo); resultó correlacionada significativamente al total del maltrato ( $r=.327$ ;  $p<0.001$ ).

## **Discusión y Conclusiones**

El maltrato enmascarado de amor y/o interés por la pareja, resulta invisible para muchos adolescentes, los síntomas y efectos del mismo durante el noviazgo son desconocidos para gran parte de ellos, quienes al carecer de información certera sobre la violencia y sus diferentes vertientes, confunden con muestras de afecto, reales y concretas conductas de maltrato.

Siguiendo los resultados de múltiples investigaciones que describen la gran variedad de efectos negativos de este tipo de maltrato, en la presente investigación se encontró que existe una correlación negativa moderada significativa entre el nivel de maltrato y el nivel de autoestima. Lo cual significa que mientras mayor es el nivel de maltrato reportado, el nivel de autoestima de las mujeres implicadas es más bajo. Este último dato coincide con lo encontrado por González, Valdez, y Serrano (2003), quienes hallaron niveles bajos de autoestima en mujeres universitarias.

Para los autores de este trabajo, resultan preocupantes los niveles de maltrato observados en las universitarias, debido a que la literatura maneja que este tipo de muestra tiene muchas variables protectivas (Soler, Barreto & González, 2005; Olaiz, Franco, Palma, Echarri, Valdez, & Herrera, 2006; Schumacher, Feldbau, Smith, Slep & Heyman, 2001). Esto podría implicar que para muchas de las participantes, este tipo de trato es “normal” y/o que lo aceptan o toleran debido a que no se sienten con la valía necesaria para tener un tipo de relación más equitativa. Los estudios muestran que la probabilidad de ejecutar actos de maltrato hacia la pareja se incrementa claramente si tanto la víctima como el victimario aceptan su ejercicio como algo “natural” o posible en la relación de pareja (Smith, Winokur, & Palenski, 2005; Foshee, Benefield, Ennett, Bauman & Suchindran, 2004; Carlson, 1990).

Otro aspecto de interés emanado del análisis de los datos, es que el maltrato y/o violencia sexual haya resultado con la prevalencia más alta; seguida del área de influencia sociocultural. En el primero, es alarmante que este tipo de muestra “tolere o haya tolerado”, que su pareja la obligue a tener relaciones sexuales y/o que acepte llevar a cabo actos sexuales que no le agraden; estos datos concuerdan con lo reportado por Silverman, Raj, Mucci y Hathaway (2001), quienes hallaron una tasa de 20.2% y de 18% de mujeres adolescentes víctimas de violencia física y

sexual (respectivamente) por parte de su pareja. En el segundo, resulta relevante que mujeres con nivel de estudios universitarios este completamente de acuerdo con frases como “después del matrimonio la mujer puede hacer que el hombre cambie” o “si amo suficiente mi novio cambiará”, expresiones que sugieren ideas sociales preconcebidas y roles de género discriminatorios.

Resulta a su vez de interés comentar la correlación encontrada entre la edad de la pareja y los niveles de maltrato y autoestima, este dato, indica que las jóvenes que se relacionan con parejas con más edad que ellas, perciben y reportan niveles más altos de maltrato y niveles de autoestima más bajos.

Otro dato relevante es haber constatado que las universitarias que se relacionan con parejas con un nivel de estudios inferior al suyo, reportan niveles más altos de maltrato. Además, el nivel de maltrato alto, resulta asociado significativamente al hábito de fumar, y éste último con la ingestión de alcohol y con el consumo de drogas, este fenómeno ha sido corroborado por autores como Ackard, Ztainer & Stat (2003); Silverman, Raj & Mucci, (2001); Flannery, Singer & Wester, (2001); Berman, (1992); Schumacher, Feldbau, Smith, Slep & Heyman, (2001); y Osorio, Bazán & Menna, (*en prensa*).

Un aspecto más que se considera trascendente, es el haber detectado que tanto el nivel de maltrato como la autoestima están correlacionados con la presencia de roles familiares violentos, es decir, el haber vivido situaciones cotidianas de maltrato en la familia de origen “permea” la aceptación de la violencia en la propia relación y también pudiera propiciar niveles bajos de autoestima; estos datos coinciden con los resultados obtenidos por diversos autores (Carlson, 1990; Fredland & col., 2005; Kinsfogel & Grych 2004; Sears, Byers, & Price, 2007).

Como ya se mencionó, la etapa del noviazgo es muy importante en la vida de los adolescentes; es un periodo del ciclo vital de descubrimientos y experimentación; por ello es necesario estudiar y analizar a fondo las manifestaciones de violencia en esta etapa, para poner en evidencia este fenómeno y tomar decisiones que promuevan el diseño de programas educativos y acciones concretas, encaminadas a su erradicación y a fortalecer en los adolescentes diferentes aspectos personales como la autoestima, habilidades sociales, conductas asertivas, etc.

## Referencias

- Ackard, M.D., Ztainer, D.N., & Stat, H.P. (2003). Dating violence among a nationally representative sample of adolescent girls boys associations with behavioral and mental health. *J Gend Specif Med* 6:39-48.
- Beltrán, G.F., Torres, F.I., Barrientos, G.C. Lin, O.D. Beltrán, T. A. & Calderón M. (2011). Diseño de un instrumento para evaluar autoestima en jóvenes. *Revista Medicina Salud y Sociedad*.1 (2):1-17
- Berman, L. (1992). Dating violence among high school students. *Soc Work* 37:21-27
- Browne, K. & Herbert, M. (1997). *Preventing family violence*. Rochester: John Wiley & Sons.
- Carlson, B. E. (1990). Adolescent observers of marital violence. *Journal of Family Violence*, 5 (4), 285-299.
- Chung, D. (2005). Violence, control, romance and gender equality: Young women and heterosexual relationships. *Women's Studies International Forum*, 28, 445-455.
- Close, S. M. (2005). Dating violence prevention in middle school and high school youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18 (1), 2-9.
- Flannery, D.J., Singer, M.I., and Wester, K. (2001). Violence exposure, psychological trauma, and suicide risk in a community sample of dangerously violent adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 40(4), 435-42.
- Foshee, V. A., Benefield, T. S., Ennett, S. T., Bauman, K. E. & Suchindran, C. (2004). Longitudinal predictors of serious physical and sexual dating violence victimization during adolescence. *Preventive Medicine*, 39, 1007-1016.
- Fredland, N. M., Ricardo, I. B., Campbell, J. C., Sharps, P. W., et al. (2005). The Meaning of dating violence in the lives of Middle School adolescents: A report of a focus group study. *Journal of School Violence*, 4 (2), 95-114.
- González, R. & Santana, J. D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13 (1), 127-131.
- González, A. N. Valdez, M. J. & Serrano, G. J. (2003). Autoestima en jóvenes universitarios. *Ciencia Ergo Sum*. 10 (2):173-179
- Hernández, M., Fernández, R. y Baptista, C. (2001). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Howard, D. E. and Wang, M. Q. (2003). Risk profiles of adolescent girls who were victims of dating violence. *Adolescence*. 38:1-14.
- Kinsfogel, K. M. & Grych, J. H. (2004). Interparental conflict and adolescent dating relationships: Integrating cognitive, emotional, and peer influences. *Journal of Family Psychology*, 18 (3), 505-515.
- Labrador, E. F., Fernández, V.M. & Rincón, P. (2010). Características psicopatológicas de mujeres víctimas de violencia de pareja. *Psicothema*. 22, (1): 99-105
- Malik, S., Sorenson, B.S. and Aneshensel, S.C. (1997). Community and dating violence among adolescents: perpetration and victimization. *J Adolesc Health*. 21:291-302.
- Muñoz, M.J.(2006).Violencia contra la mujer en las Relaciones de noviazgo: causas, naturaleza y consecuencias. Ministerio del Trabajo, Secretaria General de Políticas de Igualdad, Instituto de la Mujer. España:UAM

- Muñoz, M.J., Gómez, J.L., O'Leary, K.D., Lozano, P. (2007). Physical and psychological aggression in dating relationship in Spanish university students. *Psicohema*.19(1):102-7.
- Olaiz, G., Franco, A., Palma, O., Echarri, C., Valdez, R. & Herrera, C. (2006). Diseño Metodológico de la Encuesta Nacional Sobre Violencia Contra las Mujeres en México. *Salud Pública de México*, 48, (2) (suplemento) pp. 328-335
- Osorio, G. M., (2007). Maltrattamento nel fidanzamento. Atti del II Congresso Internazionale delle Scienze Bioeducative. UNINA, Napoli Italy.
- Osorio, G. M., Bazán, R.G. Menna, P. (En prensa). Maltrattamento nel fidanzamento: costruzione e validazione di uno strumento di rilevazione.
- Osorio, G. M., Varriale, M. Strollo, M.R. (2008). *Laboratorio de educación a la legalidad. Maltrato en el noviazgo*. Memorias del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. España: Zaragoza, 17-20 septiembre.
- Póo, A.M., & Vizcarra, M.B.(2008). Violencia de pareja en jóvenes universitarios. *Terapia psicológica Soc. Chilena de Psicología Clínica*. 26 (001): 81-88
- Rodríguez, L., Antuña, M. & Rodríguez, J. (2001). Psicología y violencia doméstica: Un nuevo reto hacia un viejo problema. *Acta Colombiana de Psicología*, 6, 67-76.
- Schumacher, J., Feldbau, S., Smith Slep, A. M. and Heyman, E. R. (2001). Risk factors for male to-female partner physical abuse. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 28 1-352.
- Sears, H. A., Byers, E.S., & Price, E.L. (2007). The co-occurrence of adolescent boys' and girls' use of psychologically, physically, and sexually abusive behaviours in their dating relationships. *J Adolesc*.30:487-504.
- SEP, INJUVE (2008). Encuesta nacional de violencia en las relaciones de noviazgo 2007 resumen ejecutivo. México: INJUVE
- Silverman, J.G., Raj, A., and Mucci, L. (2001). Dating violence against adolescent girl and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality. *JAMA*. 286:572-579.
- Smith, A., Winokur, K. & Palenski, J. (2005). What is dating violence? An exploratory study of hispanic adolescent definitions. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice*, 3 (1/2), 1-20.
- Soler, E., Barreto, P. and González, R. (2005).Cuestionario de Respuesta Emocional a la Violencia Doméstica y Sexual. *Psicothema* .17, (002) pp. 267-274
- Swart, L.A., Mohamed Seedat, G.S., Izabel, R. (2002). Violence in adolescents' romantic relationships: findings from a survey amongst school going youth in a South African community. *J Adolesc* 25:385-395.
- Walker, L. (1984). *The battered woman syndrome*. New York: Springer.
- Weisz, A. N., Tolman, R. M., Callahan, M. R., Saunders, D. G. & Black, B. M. (en prensa). Informal helpers' responses when adolescents tell them about dating violence or romantic relationship problems. *Journal of Adolescence*.
- Wolfe, D., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C. y Straatman, A. (2001). Development and validation of the Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. *Psychological Assessment*, 13, 277-293.

# **Manejo asertivo del enojo en adolescentes a través de un taller vivencial**

Gloria López Alejo<sup>1</sup>

Yunuén del Carmen Herrera López

Ithzel Liliana Fernández Montaña

*Facultad de Psicología*

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

## **Resumen**

El manejo del enojo es una habilidad psicológica y social. Es un proceso que incluye habilidades como autoconciencia corporal, identificación de sentimientos, manejo de introyectos y asertividad. Para el adolescente funciona a manera de protección frente a los factores de riesgo a los que se enfrenta. El objetivo de esta investigación cualitativa fue dar cuenta de las habilidades desarrolladas en cuanto al manejo del enojo en adolescentes de una secundaria de Cuitzeo, Michoacán, a partir de su experiencia en un taller vivencial. Se utilizó el método fenomenológico y la narrativa, historia de vida, foto-biografía y observación participante, como técnicas. Los participantes identificaron la forma en que experimentan su enojo y sus consecuencias, analizaron los mecanismos de defensa que utilizan frente a él y reportaron haber practicado conductas asertivas, lo cual representó un cambio en la calidad de sus relaciones interpersonales. Se posibilitó el empoderamiento indispensable para emprender la autoafirmación.

## **Abstract**

Managing anger is a psychological and social skill. It is a process that includes self-body skills, identifying feelings, introyects management and assertiveness. For the teenager this works via way of protection against

---

<sup>1</sup> Correspondencia: [ithzel@gmail.com](mailto:ithzel@gmail.com)

risk factors that he/she faces. The aim of this qualitative research was to analyze how teen students manage their anger in a Cuitzeo, Michoacán secondary school and account for the skills developed from their experience in an experiential workshop. The Phenomenological method was used and narrative, life history, photo biography and participant observation, as well as techniques. Participants identified how they experience their anger and its consequences, analyzed the defense mechanisms used against it and reported practicing assertive behavior, which represented a change in the quality of their interpersonal relationships. Indispensable empowerment necessary to undertake self-assertion was enabled.

**Keywords:** Managing anger, teenagers, introjects, assertiveness

*Cuando se procesan tanto el enojo como los sentimientos de miedo y tristeza que lo acompañan, se abre el camino para que surjan el amor y la alegría que permiten al hombre crear, disfrutar y trascender.*  
(Ithzel, 2008)

Estimado lector, queremos comenzar este artículo invitándolo a una reflexión. Imagínese que regresa a su adolescencia, tiene 12 años. Recuerde alguna ocasión en la que se enojó tanto, tanto, tanto... y no supo qué hacer con su enojo, o tal vez no fue una sola ocasión, quizás frecuentemente se sentía ofendido o tratado injustamente por sus padres, hermanos, familiares, maestros, amigos, compañeros, etc., y se quedaba resentido o bien se metía en problemas por su forma de actuar.

Posiblemente le hubiera servido saber en ese momento que sentir no es actuar, que se vale enojarse, que es inevitable hacerlo, que es necesario para proteger su dignidad, que enojo no es lo mismo que agresión, que hay opciones para liberarse de él, que se puede comunicar lo que se necesita, marcar límites y defenderse sin ser violento y que puede hacer todo lo que quiera con su enojo excepto dos cosas: dañarse a sí mismo o dañar a los demás.

Para muchas personas estos aprendizajes habrían marcado la diferencia en sus relaciones e incluso en su salud durante la adolescencia.

20 adolescentes de una edad promedio de 12 años, estudiantes de primero de Secundaria del Colegio Francisco de Villafuerte, de Cuitzeo, Michoacán, tuvieron la oportunidad de vivir una experiencia que les

permitió desarrollar habilidades para la vida (habilidades psicológicas y sociales), y que favoreció su proceso de crecimiento personal. Aquí se reportan los resultados de una investigación cualitativa sobre manejo del enojo que vivieron dichos adolescentes al participar en un taller vivencial denominado “Domando a mi dragón”. Los participantes fueron elegidos por el director de la Secundaria ya que los consideraba un “grupo problema”. Pese a la etiqueta, los adolescentes tuvieron una actitud de entusiasmo frente al taller y se mostraron participativos. Por tanto, este artículo contiene algunos aspectos teóricos sobre la adolescencia y el enojo, así como los hallazgos y conclusiones de dicha investigación.

La adolescencia es una etapa de transición entre el niño y el adulto joven, que tiene implícitas crisis naturales y pasajeras. Es una oportunidad de crecimiento, como lo es toda la vida, sin embargo por sus características particulares el desarrollo personal en este periodo es “oro molido”, es una inversión para el resto de la vida. Para esto el adolescente ha de tener las condiciones adecuadas para expresar de la mejor manera su ser, el diamante que lleva dentro, esta tierra fértil ha de aprovecharse, es el mejor momento para lo que Rogers (2004) llama el proceso de convertirse en persona. Para dichas condiciones el adulto puede aportar un profundo respeto y acompañamiento en este camino, ¿cómo?, con empatía, con paciencia y aceptación incondicional, entre otras actitudes. ¡Qué difícil!, pero qué regalo más maravilloso para estas personas que se están autodescubriendo y definiendo su identidad.

En la actualidad el adolescente corre muchos riesgos, algunos de ellos son los embarazos prematuros, mortalidad por accidentes, homicidios, suicidios, consumo de bebidas y abuso de drogas, actividad delictiva y sexual, entre otros (Papalia, 2003). En el mismo sentido, Barocio (2008) dice que dentro de la dinámica familiar pareciera que cualquier comentario por inofensivo que pudiera parecer puede ser inicio de un conflicto entre padres y adolescentes.

Es importante considerar que la adolescencia es una etapa de cambios físicos y psicológicos en la que muchos jóvenes experimentan dificultades, pues manejar estos cambios no es nada fácil. La influencia hormonal provoca un cambio en su apariencia, es decir, el cuerpo de niño desaparece para dar paso al cuerpo de un adulto, a lo cual Aberasturi (2000) le llama el duelo por el cuerpo infantil, por lo tanto, el autoconcepto del

adolescente se encuentra indefinido y lo busca desesperadamente. Ante todo lo anterior está vulnerable y consecuentemente el aprendizaje de recursos psicológicos es una herramienta muy valiosa para enfrentar los diferentes retos y riesgos que se le presentan tanto a nivel físico, como emocional y social.

Cabe destacar que también sus sentimientos se ven involucrados en todos estos cambios y que estas vicisitudes influyen para intensificar los sentimientos y aumentar el llamado mal humor. Los estados de ánimo tan cambiantes tienden a incrementarse y exagerarse en esta etapa: los más sobresalientes son los etiquetados por la sociedad como “negativos”. Lange (2001) comenta que existen innumerables prejuicios acerca de los sentimientos, lo cual dificulta su manejo asertivo. Desafortunadamente para algunos adolescentes que de niños fueron criados en una atmósfera familiar, escolar y/o social de rechazo o coercitiva la consecuencia es el mal manejo de sus sentimientos, lo cual implica mal humor, actitudes y comportamientos agresivos o delictivos y pensamientos inmaduros que derivan en los riesgos antes mencionados.

Por otro lado, ya lo decía Aristóteles (citado por Goleman, 1998) desde el siglo IV antes de Cristo: *“Enojarse es muy fácil, pero enojarse con la persona correcta, en el momento correcto, de la forma correcta y en la intensidad correcta, esto no es fácil”* (p.13). Esta frase sigue aplicando en la actualidad, ya que aun cuando se ha avanzado significativamente en el área de la tecnología, las habilidades para la relación con otros seres humanos no se han desarrollado al mismo ritmo. En pleno siglo XXI como especie padecemos de violencia, enfermedades psicosomáticas, depresión, adicciones, entre otros, que en cierta medida son ocasionados por el mal manejo de los sentimientos.

Para Bilodeau (1998), el enojo es un sentimiento que protege la identidad y la dignidad de una persona, ya que es un sentimiento natural y básico que se experimenta cuando alguien se percibe tratado de una manera injusta. Siendo utilizado de forma eficiente contribuye al fortalecimiento de una adecuada autoestima, ya que al expresar lo que se siente, piensa y necesita se establecen límites de contacto y se autoafirma. Sin embargo, no siempre ocurre así, las creencias irracionales y los patrones familiares y culturales no asertivos, son los principales obstáculos.

Como todos los demás sentimientos, el enojo puede ser sentido en diferentes intensidades que van desde la irritación leve, pasando por la molestia y enfado hasta la furia e ira intensas. Es importante distinguir entre el enojo como estado de ánimo y el enojo como sentimiento, ya que el primero, mejor conocido como “andar de genio”, puede ser pasajero y nos habla de insatisfacción de necesidades fisiológicas en algunos casos; mientras que el enojo como sentimiento, es originado por necesidades psicológicas no cubiertas (Goleman, 1998). Este último, es causado por múltiples factores, todos los días y a cada momento las personas están en contacto con situaciones desagradables, que no son como les gustaría, así como con personas que abusan o trasgreden sus límites de contacto. Además de las situaciones que se experimentan aquí y ahora, hay algunas del pasado que no han sido resueltas (asuntos inconclusos) y que el solo hecho de recordarlas generan enojo. Evans y Suib (2001), les han llamado puntos flacos o *hot buttons* en inglés y es muy importante saber identificarlos para poderlos manejar.

La expresión del enojo también es variada dependiendo de los aprendizajes familiares, las historias de vida y lo que es permitido o no en la cultura en la que vive la persona. Las respuestas ante éste pueden ser saludables o adaptativas como el caso de las conductas asertivas, o bien patológicas y desadaptativas como la violencia o los síntomas psicósomáticos (Muñoz, 2005).

Cuando el enojo se convierte en ira implica un problema mayor. Cuando una persona tiene poco contacto consigo misma, es decir, poca conciencia de lo que le sucede y ese enojo lo siente con demasiada intensidad, con demasiada frecuencia, va acompañado de pensamientos de revancha y lo expresa de manera inapropiada. El sentirse enojado intensamente, usualmente causa extremado estrés en el cuerpo porque no se resuelve la necesidad que está de fondo, pero no queda ahí, sino que se va alimentando más enojo y construyéndose ira sobre ira (Goleman, 1998).

Bilodeau (1998), menciona que el enojo define los límites de la conducta aceptable en situaciones sociales y protege los valores sociales. Otras de sus funciones son: sobrevivencia, protección psicológica y establecimiento de límites de contacto, además comenta que sentirse enojado no es un error grave como se considera en la cultura mexicana. El

objetivo principal del enojo es informar a quien lo siente de la necesidad de sentirse respetado y ser tratado de una manera digna.

Es muy popular la frase “el que se enoja pierde”, la cual expresa el manejo erróneo que se le da al enojo, ya que enojarse es inevitable. Ante los sucesos externos, (e incluso internos), el individuo reacciona, primeramente en un plano físico (sensación), generalmente este sentimiento se localiza en el estómago, en el pecho o en la cabeza, posteriormente tiene una representación a nivel cognitivo (sentimiento) que es donde se procesa y se decide si se actúa o no y cómo se actúa. En esta etapa intervienen los aprendizajes, las experiencias pasadas, las creencias, los valores, los objetivos y los deseos conscientes o inconscientes (Muñoz, 2005).

La conducta dependerá de todo lo anterior, así como del temperamento y los recursos y estrategias con las que se cuente para manejarlo. Por lo tanto, alguien puede reservarse su enojo en pos de “no generar conflictos” o alguien puede decididamente agredir a partir de “de mi nadie se burla”, “tengo que pararle el alto para que no se vuelva a repetir”.

Entonces no es que “el que se enoja pierde” sino “el que no sabe qué hacer con su enojo, pierde” y no saber implica desde pensar (porque se puede sentir culpable de experimentarlo) hasta actuar (asertivo o pasivo).

Consecuentemente sentir enojo no es el problema, sino lo que se piensa acerca de sentirlo, así como las consecuencias negativas que se pueden presentar cuando se actúa de forma no asertiva. Es por esto que el manejo asertivo del enojo es una habilidad psicológica y social que incluye a su vez las habilidades de autoconciencia corporal, identificación de sentimientos, manejo de introyectos, asertividad y recuperación del equilibrio emocional. Al respecto un participante del taller comentó: *“Oh si es cierto, enojarme no significa ser malo con los demás. Agredir es otra cosa, es como la parte mala del enojo” (SA).*

Dichas habilidades deberían ser desarrolladas desde la infancia, sin embargo, desgraciadamente existe un analfabetismo emocional (Goleman, 1998) en los adultos que no lo permite y fomenta una serie de creencias erróneas que dificultan su buen manejo como por ejemplo: “las niñas bonitas no se enojan”, “enojarse enferma”, “nadie te va querer si

eres enojón”, “eres desagradable enojado”, “te va dar cáncer si sigues enojándote”, etc.

Se consideró pertinente que los adolescentes tuvieran la oportunidad de acceder a un espacio de auto-reflexión facilitado en un taller vivencial y conocieran estrategias para la adecuada canalización de la energía que está implícita en el enojo, debido a que la violencia es un tema que ha aumentado en la actualidad, rebasando los recursos de padres y educadores para prevenirla y manejarla. Un ejemplo de esto se puede observar en la Encuesta Nacional de Violencia durante el Noviazgo (ENVIN) realizada por el INEGI en el 2007, donde se muestra que el 80% de los jóvenes entre 15 y 24 años, ha sufrido agresión psicológica.

El objetivo general de la investigación que aquí se presenta fue dar cuenta de las habilidades desarrolladas respecto al manejo del enojo por los adolescentes a partir de su experiencia en un taller vivencial sobre asertividad. Se realizó bajo un enfoque cualitativo con apoyo en el método fenomenológico, utilizando como técnicas de recolección de datos la narrativa, historia de vida, foto-biografía y observación participante. Como recursos para la intervención se utilizaron técnicas y estrategias gestálticas.

Los hallazgos se agruparon en 3 categorías: El análisis de la vivencia del enojo, los mecanismos de defensa ante este sentimiento y las habilidades asertivas que desarrollaron a través del taller.

### **Análisis de la vivencia del enojo**

El taller favoreció en los adolescentes la conciencia de sus sentimientos, pensamientos y actitudes respecto al enojo a través de la auto-observación. Por medio de esta mirada hacia su interior en los diferentes ejercicios con técnicas y estrategias gestálticas que favorecían el contacto consigo mismos, se dieron cuenta de su concepto de enojo, de cómo se enojan, cuándo se enojan y con quiénes se enojan, así como de sus consecuencias. Algunos ejemplos de lo anterior en palabras de los participantes son:

*“Cuando me enojo me siento muy alterado, porque me siento diferente a lo normal” (JO)*

*“Me enoja que mi papá siempre me promete cosas y no las cumple y por estar en su trabajo nunca tiene tiempo para mí” (FR).*

*“Me hace enojar que no me entiendan, tampoco se vale que mi papá piense lo peor de mis amigos y que se quiera meter a mi cuarto sin permiso” (JO).*

*“Me siento triste por todo lo que dije, después de que nos peleamos” (IT).*

Los adolescentes identificaron que cuando este sentimiento se les sale de control tienden a mostrarse agresivos y rebeldes para llamar la atención de sus amigos, de sus profesores y de sus familiares, sin embargo, suele pasarles que sus hermanos se alejan de ellos, que sus padres se dirigen a ellos con agresión, que su relación con los profesores la definen como mala, que sus amigos ya no los invitan a fiestas, que no los “juntan” para hacer tareas en equipos y ya no les platican sus experiencias, incluso hasta los eliminan como amigos del facebook. Por ejemplo, un chico comentó: *“Cuando mi mamá me ordena algo lo hago; no me molesta hacerlo pero siempre termino gritándole y enojándome con ella” (DI).*

A lo largo del taller, se dieron cuenta que estas actitudes hacia ellos les dolían, pero reconocieron que en gran medida eran respuestas a su incapacidad para manejar el enojo, lo cual deterioraba significativamente las relaciones humanas importantes en su vida, y el hecho de visualizar un panorama más alentador en este sentido permitió que se sintieran motivados para continuar en el taller.

Asimismo, en las retroalimentaciones de las sesiones se observó que los adolescentes llegaban a la conclusión de que necesitan creer en sí mismos, aceptar las circunstancias y a las personas como son, reconocer con serenidad que no pueden esperar que los demás adivinen lo que ellos necesitan, sino aprender a pedirlo negociando y responsabilizarse de su propio cambio como lo podemos ver en el siguiente discurso:

*“Ahora cuando peleo con mis papás les digo que primero nos tranquilicemos y lo que hago es irme a encerrar a mi cuarto, lloro en mi cama pero también pienso en las cosas y luego salgo y les digo lo que pienso, pero les pido que no me digan nada que sólo me escuchan” (AR).*

### **Mecanismos de defensa ante el enojo**

Esta categoría se basó en el ciclo de la experiencia, constructo que fue utilizado por el conductismo y retomado por algunos representantes de la Gestalt, entre ellos, Zinker (2006) integrándolo a la explicación del funcionamiento total del organismo. Ha sido actualizado por Salama y Castanedo en 1990. En el 2002, Salama lo precisó y lo bautizó como “Ciclo Gestalt de Salama”, además construyó un test de psico-diagnóstico basado en este esquema (Salama, 2006).

Este ciclo es un modelo fisiológico que explica el recorrido que tiene la energía emocional del ser humano desde que un evento tiene cierto impacto en el organismo hasta descubrir y satisfacer la necesidad que le produjo. Esto es desde un punto de equilibrio dinámico u homeostasis hasta llegar a otro momento de equilibrio diferente al anterior con su debido aprendizaje, basándose en fases y mecanismos de defensa o bloqueos que las interrumpen (sensación vs desensibilización; formación de la figura vs proyección; energización vs introyección; acción vs retroflexión; precontacto vs deflexión; contacto vs confluencia; poscontacto vs fijación; reposo vs retención).

Los adolescentes a través de la experiencia del taller pudieron identificar los bloqueos en este ciclo de la experiencia y la forma en que éstos impiden el manejo asertivo de su enojo. Los más comunes fueron desensibilización, proyección, introyección y retroflexión los cuales se explican más detalladamente a continuación.

Cuando se presenta una negación del contacto sensorial entre el organismo y la necesidad emergente, se denomina desensibilización (Salama, 2006). Los adolescentes concientizaron esta interrupción y se permitieron sentir las sensaciones que aparecen en su cuerpo cuando se enojan o cuando se enojan los demás como un primer paso para el manejo del enojo. Las principales que identificaron fueron molestias en el estómago, escalofríos, enrojecimiento y calor en la cara, rigidez muscular en los brazos y en la mandíbula. Un participante se expresa así al darse cuenta de lo que le provoca el enojo de su maestra: *“Me da mucho miedo cuando la maestra se enoja y empieza a gritar, es como si me quedara como congelada y no puedo hablar”* (AR), por lo que se concluye que en este bloqueo, lo que influye es el miedo a sentir y el excesivo control por no saber qué hacer o cómo reaccionar ante el enojo.

En la proyección, según Salama (2006), la persona atribuye a otras situaciones o personas lo que le pertenece, lo cual implica no asumir la responsabilidad de los propios actos, pensamientos y emociones. Los integrantes del grupo descubrieron su forma de proyectarse cuando se enojan: culpan a los otros de lo que les pasa, critican a los compañeros y sienten rechazo o repugnancia por algunos de ellos. Con lo anterior se deduce que éstas son conductas infantiles que influyen en la expresión del enojo, pero que a la vez si se toma conciencia de por qué se está actuando así, constituyen una fuente importante de información para el crecimiento personal del adolescente.

*“Mi hermana es la que me hace enojar y yo ni le hago nada” (ST).*

*“Me caen gordas las de tercero, cuando se enojan se ven bien ridículas nada más les gusta hacer drama y quedar bien con el maestro” (HU).*

La introyección implica por un lado, la incorporación de actitudes, ideas y creencias que no fueron asimiladas por el organismo y son disónicas con el yo, y por otro, una alianza con el agresor al cual imita aún cuando no esté de acuerdo con él o ella (Salama, 2006). Los adolescentes también descubrieron sus introyectos referentes al sentimiento del enojo, los principales y más significativos que identificaron en común fueron: *“las niñas no se enojan”, “el enojo es malo”, “me enojo para conseguir algo”, “el enojo nos hace ver feas”, “si me enojo me castigan”, “si me enojo me quedo solo (a)”, “no me puedo enojar con mis mayores”, “el enojo es peligroso”, “el que se enoja pierde”, “si me enojo me enfermo”.*

La retroflexión ocurre cuando la persona se convierte en el objeto de su enojo, es decir, en lugar de sacar la energía la guarda para sí, haciéndose en términos agresivos lo que le gustaría hacerle a otros (Salama, 2006). Los adolescentes se dieron cuenta de cómo retroflectan: dolor de cabeza, garganta, estómago y brazos, actitudes autoagresivas como golpearse en la pared, cortarse los brazos, fumar y en algunos casos consumir marihuana. Un chico comentó:

*“Siento chido cortarme las manos, más cuando no puedo decirle las cosas a mis papás, pero cuando me sale la sangre siento mucho dolor” (ED).*

Indagar en los mecanismos de defensa frente al enojo les permitió realizar un diagnóstico cualitativo de las formas en las que se “atoran” para continuar encontrando opciones para ser asertivos.

### **Desarrollo de habilidades asertivas**

Actuar asertivamente, significa tener la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa, y tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario (Aguilar, 2007).

El taller como estrategia de la investigación para obtener información se planteó desde el paradigma humanista el cual afirma que la asertividad puede ser aprendida y para que esto ocurra Greenberg (2000) propone que la persona debe sentirse agente de su propio cambio y lograr un empoderamiento como fuerza principal para autoafirmarse.

Con base en lo observado en el taller, se concluyó que otro de los factores que influyen en el mal manejo del enojo de estos adolescentes es la baja autoestima, ya que muchos de ellos al no considerarse merecedores de respeto, capaces de ser agentes de cambio, de tener la capacidad para elegir lo saludable para ellos, se les dificulta defender sus propios derechos sin trasgredir a los demás y sin lastimarse. Para muchos de ellos el concepto de grupo “problema” que tiene su escuela de ellos tiene mucho peso en su autoestima, de ahí que es importante que este tipo de talleres se extienda a los actores sociales que intervienen en la formación de los muchachos. Una participante expresa sus logros a partir del taller de esta forma:

*“Le pedí al profé que me cambiara de lugar porque una compañera me copia en la hora del examen, pero también le dije a ella que ya no quiero que me copie y que ya no le voy a prestar mi libreta porque luego me quedo yo sin estudiar” (IT).*

Como lo muestra el discurso, al finalizar este taller los participantes se consideraron a sí mismos personas que pueden ser asertivas y tuvieron claro en qué circunstancias se les facilita y se les dificulta serlo. La mayoría logró la comprensión de que implica un compromiso personal,

incluso visualizaron sus beneficios, ya que se dieron cuenta de que muchas veces solían hacerse daño a ellos mismos y a los demás por motivo de que no siempre obtenían lo que esperaban. Comprendieron que tenían poca tolerancia ante la frustración y que la mayoría de las veces sus estrategias para expresarse no eran las adecuadas y de ahí que las autoridades de la Secundaria los calificaran como “alumnos problema”, ya que solían gritar, no obedecer o cuestionar las órdenes y actuar agresivamente con sus compañeros. Aprendieron a practicar la asertividad y a no castigarse a ellos mismos ni a los demás. Lograron considerarse capaces de pedir ayuda de una forma adecuada y darse cuenta de que necesitan de los demás. Un adolescente expresó de la siguiente manera sus aprendizajes en el taller:

*“Ahora entendí que si me enojo es porque algo me desagrada y es momento de hacer algo para solucionarlo” AR*

Los hombres manifestaron actuar frecuentemente de manera más agresiva y las mujeres pasivamente, sin embargo, se logró con este taller, una mayor consideración hacia los demás por parte de los hombres y de las mujeres la expresión de lo que necesitaban sin temor a dejar de ser aceptadas.

Se llegó a la conclusión de que antes del taller teórico vivencial los adolescentes no sabían manejar asertivamente su enojo, lo cual les traía problemas tanto en la escuela como con sus familias. Algunos tenían conciencia de que su enojo estaba manejándolos a ellos y se observó en la mayoría el deseo y entusiasmo hacia el cambio, lo que se consideró muy valioso y comprueba lo que decía Rogers (2004) que las personas sólo necesitan tener un ambiente psicológico adecuado para emerger como el individuo que realmente es y explotar su potencial.

La manera en como fueron aprendiendo a manejarlo fue a partir de que utilizaron el espacio (del taller) para el contacto consigo mismos, en particular con sus sentimientos, generando en ellos la capacidad y la conciencia para identificar y asimilar los bloqueos que interrumpen la sana expresión de su enojo, así como expresar sus experiencias con el enojo, desde conflictos personales, grupales y familiares, sintiéndose acompañados y contenidos en un grupo libre de amenazas y críticas.

El taller propició, además de la conciencia, la responsabilidad de su enojo y la utilización del mismo para su crecimiento personal a través de la práctica de sus habilidades psicológicas como la asertividad. Además se promovió el empoderamiento del adolescente, así como el autocontrol y autocuidado, que son factores importantes que influyen en la práctica de la asertividad y del manejo de las emociones. Un ejemplo es: “*Me di cuenta de que si me enojo es por algo... y no le voy a echar la culpa al otro... mejor me pongo a pensar en que tengo que hacer para evitar eso*” (SA).

Los participantes dieron un gran paso en el desarrollo de esta habilidad psicológica y social, como lo refiere la participante SA, quien comentó lo siguiente en el cierre del taller “*El enojo a veces te engaña, te hace mentir, actuar mal, te hace daño o hace que le hagas daño a los demás, y el enojo siempre va a estar con nosotros en toda nuestra vida lo único que tenemos que hacer es aprender a enojarnos*”. Efectivamente sabemos que es un trabajo de toda la vida, pero al parecer las primeras piedras se pusieron, la propuesta sería darles seguimiento y evaluar sus avances en otros talleres relacionados con el manejo de emociones e incluir a las personas involucradas en su educación (padres y maestros) para que estén en la misma sintonía.

## Referencias

- Aberasturi, A. (2000). *La Adolescencia Normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Aguilar, E. (2007). *Asertividad: cómo ser tú mismo sin culpas*. México: Pax.
- Barocio, R. (2008). *Disciplina con amor para adolescentes*. México: Pax.
- Bilodeau, L. (1998). *El libro de trabajo del enojo*. México: Panorama Editorial.
- INEGI (2007). Encuesta Nacional de Violencia durante el Noviazgo (ENVIN).
- Evans, S. y Suib, S. (2001) *Que la gota no desborde el vaso. Manual para la resolución de conflictos*. España: Mondadori.
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional*. México: Javier Vergara Editor.
- Greenberg, L. y Paivio, S. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. España: Paidós.
- Lange, S. (2001). *El Libro de las Emociones... Siento, Luego Existo*. España: EDAF.
- Muñoz, M. (2005). *Los sentimientos en psicoterapia*. México: Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt.
- Rogers, C. (2004). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Salama, H. (2006). *TPG (Test psicodiagnóstico Gestalt) El ciclo de la experiencia*. México: Alfaomega.
- Zinker, K. (2006). *El proceso creativo en la Psicoterapia Gestalt*. México: Paidós.

# **Estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes: el papel del género, la escolaridad y procedencia**

Marisol Morales Rodríguez<sup>1</sup>

Dámaris Díaz Barajas<sup>2</sup>

*Facultad de Psicología*

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

## **Resumen**

Durante la adolescencia, la resiliencia cobra especial relevancia ya que se pone a prueba la capacidad del joven para adaptarse y superar la adversidad. A partir de lo anterior, surge el objetivo del presente estudio, el cual fue identificar si existen diferencias en la resiliencia en adolescentes a partir del género, la edad y la procedencia.

Basada en un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de corte descriptivo; la muestra se conforma por 779 adolescentes; fue utilizada la Escala de resiliencia mexicana de Palomar (2010).

Los resultados destacan diferencias por género en apoyo familiar y apoyo social; por nivel educativo, las diferencias se encuentran en fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social y apoyo social; por procedencia, existen diferencias en todos los factores; contrariamente no hay diferencias por edad. Se concluye que el género, la escolaridad y el origen del adolescente, plantea diferencias en la capacidad de superar la adversidad.

**Palabras clave:** Resiliencia, adolescentes, género, edad, procedencia.

## **Abstract**

During adolescence, resilience becomes especially relevant since set to test the capacity of young people to adapt and overcome adversity. From this arises the objective of this study, which was to identify whether there

---

<sup>1</sup> Correspondencia: marimorales2@yahoo.com.mx

<sup>2</sup> Correspondencia: damadiaz03@gmail.com

are differences in resilience in adolescents from gender, age and origin. Based on a quantitative approach, with non-experimental design of descriptive Court; the sample is composed of 779 adolescents; the scale of Mexican resilience of Palomar (2010) was used.

The results highlight differences by gender in family support and Social support; by educational level, the differences are in strength and confidence in mimo-Yes, social skills and social support; by origin, there are differences in all of the factors; contrary there are no differences by age. We conclude that gender, schooling and the origin of the adolescent, raises differences in the ability the adversity.

**Key words:** resilience, adolescents, gender, age, origin.

## **Introducción**

En la actualidad, se ha incrementado el índice de conductas de riesgo durante la adolescencia, tales como abuso de sustancias, embarazo a temprana edad, violencia y delincuencia entre otras.

El comportamiento adolescente constituye una preocupación de la salud pública por el número creciente de embarazos, matrimonios o uniones libres a temprana edad, explotación sexual, por ser partícipes directos e indirectos de la violencia, entre otros (Maddaleno, Morello, & Infante-Espinola, 2003; CEPAL & UNICEF, 2007; IIN, 2004; ONU, 2006, en Vinaccia, Quiceno y Moreno, 2007). Muchos de estos adolescentes, de niños pudieron ser víctimas de situaciones no propias para su edad, con todos los retos y desafíos personales que esto podría haberles implicado, lo que pudo llevarles a desarrollar conductas poco adaptativas e ineficaces para su desarrollo personal.

Cada adolescente es un individuo único, aunque, hay numerosos factores comunes al desarrollo que todos afrontan durante los años de la adolescencia (Horrocks, 1984, en González-Arratia, Valdez-Medina y Zavala Borja, 2008). Algunos jóvenes tienen problemas para manejar tantos cambios a la vez, y pueden necesitar ayuda para superar esta transición, lo que puede estar asociado al desarrollo de conductas de riesgo; sin embargo, hay quienes logran tener una vida saludable. Lo anterior dependerá del ambiente y de la fuerza interior para enfrentar la adversidad haciendo uso de la resiliencia (González-Arratia, Valdez-Medina y Zavala Borja, 2008).

La resiliencia, en palabras de Rutter (1993, en Palomar-Lever y González-Valdez, 2010) es una capacidad de las personas para desarrollarse psicológicamente sanas y exitosas a pesar de exponerse a situaciones adversas que amenacen su integridad.

El estudio de la resiliencia parte de las premisas de la Psicología Positiva, la cual se ha interesado en profundizar en el estudio de las características positivas que permiten al individuo superar los obstáculos; este nuevo enfoque de la Psicología, ha dejado de lado el estudio de la patología, para enfocarse hacia las fortalezas internas que llevan a la superación de los infortunios de la vida.

Krauskopf (1995, en Prado y Águila, 2003) propone que la adversidad fortalece más que la no exposición al peligro, destaca que la sobreprotección vulnera la capacidad de respuesta a la adversidad, enfrentar la adversidad permite a los seres humanos que la padecen, alcanzar niveles de competencia y salud. La gente necesita tener oportunidades para generar respuestas resilientes. En este sentido, define la resiliencia como una dimensión innata de factores constitucionales y biopsicológicos que se estructuran a partir de la adversidad.

La resiliencia como capacidad del ser humano para superar la adversidad y aprender de ello, permite al individuo contar con mayores recursos para afrontar el futuro; al respecto, Becoña (2006) plantea que la habilidad para superar el estrés exitosamente y los eventos adversos, proceden de la interacción de diversos elementos en la vida de la persona como pudiera ser las características internas, la familia y el ambiente, especialmente en relación con su crianza y las cualidades de apoyo que estén presentes; así como el número e intensidad de circunstancias complejas por las que haya pasado.

En este sentido, se entiende que la resiliencia desde la perspectiva de la Psicología Positiva, es un cambio de paradigma, que destaca más que las limitaciones, las fortalezas del individuo.

Ahora bien, durante la adolescencia, la resiliencia juega un papel relevante ya que, como fue puntualizado anteriormente, es precisamente durante esta etapa, cuando se requiere de un ajuste continuo, no sólo debido a los cambios internos, sino a las demandas externas que exigen al adolescente asumir una conducta orientada a metas y de preparación para su rol adulto.

Melillo, Suárez y Rodríguez (2004) han afirmado que el adolescente tiene que construir conscientemente su propia resiliencia, potenciar sus recursos existentes para encaminar alternativas de resolución ante las diferentes situaciones, y sobre todo lograr desarrollar factores resilientes para superar las situaciones adversas en su devenir cotidiano. Es más un protagonista que un receptor y debe lograr el conocimiento y aceptación de sus capacidades y limitaciones, desarrollar creatividad y ejercer una autonomía responsable que le permita contar con habilidades para enfrentar eficazmente situaciones específicas; sobre esta base, podrán proyectarse hacia el futuro y fortalecer los vínculos con sus redes de apoyo.

La emergencia de esta etapa, acarrea un nuevo panorama en el cual hay que insertar y reelaborar las estrategias de fomento de la resiliencia. Munist (1998, en Coppari, 2010) ha planteado que la importancia del estudio de dicho constructo, radica en ahondar cómo el adolescente a partir del reconocimiento de sus potencialidades, y de sus características sociodemográficas, está en la posibilidad de transformarse y prevenir conductas de riesgo.

A partir de lo anterior surge el objetivo del presente estudio el cual es identificar si existen diferencias en la resiliencia en adolescentes, a partir de variables contextuales como género, edad, escolaridad y procedencia.

## **Método**

Basado en un enfoque cuantitativo, el estudio se basa en un diseño no experimental, descriptivo, de corte transversal.

Participaron 779 adolescentes de ambos sexos, de los cuales el 53.3% son mujeres y el 46.7% hombres. En relación a la edad, la moda es de 18 años, aunque el rango de edad va de los 11 a los 25 años, la mayor cantidad de participantes se concentra entre los 15 y 21 años. Cabe destacar que se ha considerado como adolescente a Específicamente, el 7.1% de la muestra cuenta con 15 años, el 8.3% con 16, de 17 años el 11.8%, con 18 años el 16.2%, con el 13.9% de 19 años, 12.7% de 20 años y con 21 años, el 8%.

En relación al nivel de escolaridad, el 39.4% cuentan estudios de nivel medio superior, seguido del 30% con estudios superiores, el 22.7% son adolescentes con estudios de secundaria y en menor porcentaje, el 7.9%, con nivel primaria.

En cuanto a la procedencia, destaca que del 72.5% que son originarios del Estado de Michoacán, el 39.3% proceden de Morelia, el 33.2 % restante de este Estado se distribuye de la siguiente manera: el 5.3% de Pátzcuaro, el 4.5% de Arcelia y de igual porcentaje de Lázaro Cárdenas; el 3.9% de Uruapan, de Huetamo el 3.6%, seguido de Tacámbaro con el 3.1%, Apatzingan con el 2.8% , Jiquilpan con el 2.3%, Puruándiro con el 1.8% y con porcentajes igualmente bajos, se ubica Múgica con el 1.4%.

El restante 27.5% de la muestra de estudio, proceden de distintos estados como Guanajuato con 9.5 %, Jalisco 4 %, Morelos 2.3%, Puebla 2.7% y el Distrito Federal con el 9 %.

Fue utilizada la Escala de Resiliencia mexicana de Palomar-Lever y Gómez-Valdez (2010) la cual consta de cinco dimensiones, Fortaleza y confianza en sí mismo, Competencia social, Apoyo familiar, Apoyo social y Estructura; en las cuales se agrupan algunas de las características que destacan las respuestas resilientes en diferentes niveles: individual, familiar y social. El nivel individual está relacionado con conductas como fijarse metas, estar motivado, comprometido, tener autocontrol, ser responsable, tomar decisiones, afrontar pacífica y objetivamente los problemas, contar con un locus de control interno y un sentido de vida. En relación al apoyo familiar, este se considera el soporte social más importante, ya que es en el seno familiar donde se educa a los hijos y se les brinda seguridad y apoyo tanto material como emocional. Así mismo, existen otras fuentes de apoyo como la escuela, los amigos, los tutores, entre otros, que también responden a las necesidades de los individuos. Dicha escala se conforma por 43 ítems tipo likert con 4 opciones de respuesta.

El procedimiento dio inicio con la aplicación de la escala por parte de estudiantes de primer año de la Facultad de Psicología de la UMSNH, quienes aplicaron el instrumento en diferentes lugares del Estado de Michoacán y de otros Estados de la república como ya fue puntualizado; ello con el objetivo de contar con una muestra más diferenciada, sin embargo no se logró del todo, ya que la mayoría son originarios de Michoacán. Posteriormente, los datos fueron capturados y analizados mediante el SPSS 17.0 obteniendo la estadística descriptiva y las pruebas estadísticas de comparación de grupos T de student, y ANOVA.

## Resultados

El análisis descriptivo permitió identificar los niveles de resiliencia en los 5 factores, como se observa en la Tabla 1, de manera particular en Fortaleza y Confianza en sí mismo, la distribución de ocurrencia es muy uniforme, sobresale muy ligeramente el nivel medio bajo, seguido del medio alto.

**Tabla 1.** Niveles de resiliencia por factores

Niveles de resiliencia				
FACTORES	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto
Fortaleza y confianza en sí mismo	25.6%	28.8%	27%	23.8%
Competencia social	25.2%	28.9%	20.8%	25%
Apoyo familiar	24.6%	27.2%	35.2%	17.6%
Apoyo social	21.2%	32.6%	46.1%	0
Estructura	20.1%	27.2%	35.2%	17.6%

Nota: N= 779

En la misma tabla, en relación a la Competencia social, se observa nuevamente que es en el nivel medio bajo donde se presenta un mayor porcentaje, seguido del nivel bajo, con un porcentaje equivalente en el nivel alto.

El Apoyo familiar se caracteriza por una prevalencia en el nivel medio alto, pero curiosamente con el porcentaje más bajo en el nivel alto.

De la misma manera, el Apoyo social muestra una tendencia muy similar a la anterior, destacando que casi la mitad de los participantes, se ubican en un nivel medio alto, y con un porcentaje nulo en el nivel alto.

En cuanto a Estructura, se observa la misma tendencia que en Apoyo Familiar, ya que más de la tercera parte se ubica en un nivel medio alto, y con el porcentaje más bajo, la categoría de nivel alto.

En relación al análisis comparativo, los hallazgos sugieren la existencia de diferencias con base en el género, particularmente en dos de los 5 factores; en Apoyo familiar ( $t=2.348$ ;  $p=.019$ ) y Apoyo social ( $t=1.982$ ;  $p=.045$ ), siendo las mujeres en ambos casos, quienes refieren contar con

mayor apoyo en ambos contextos en relación a los hombres (Ver Figura 1.1).

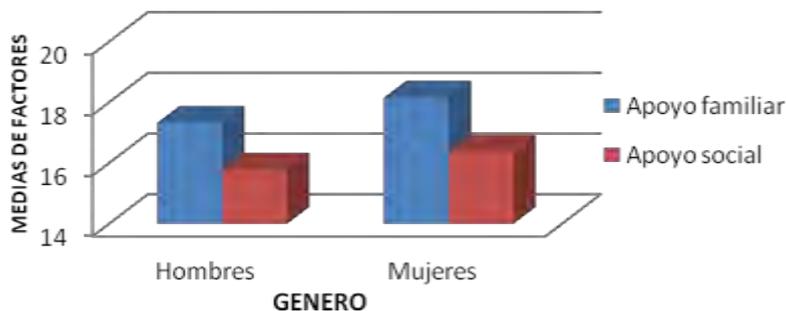


Figura 1.1 Diferencias con base en el género de los participantes en los factores Apoyo familiar y Apoyo social.

La escolaridad es otra de las variables que establece diferencias en la capacidad de resistir; encontrándose diferencias en Fortaleza y confianza en sí mismo [F (3,750)= 7.622; p=.000] Competencia social [F (3, 762)= 4.282; p=.005] y Apoyo social (F (3, 667)= 3.690; p=.012).

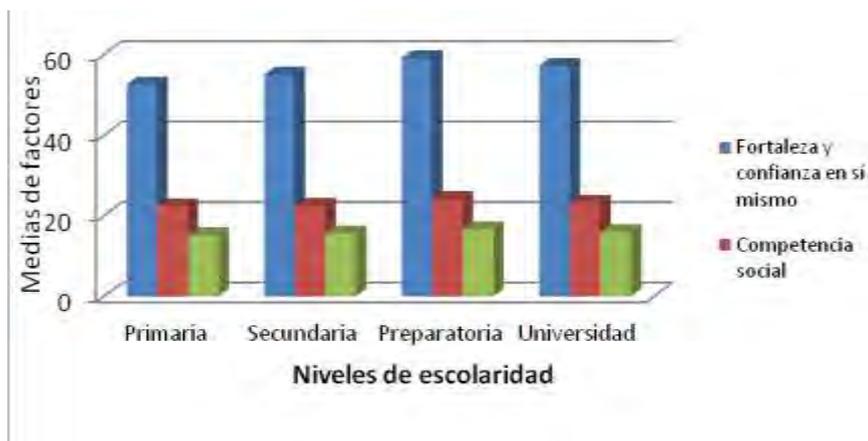


Figura.1.2 Diferencias por escolaridad en 3 de los 5 factores de resiliencia

Como se observa en la Figura 1.2, en relación al primer factor, la característica principal es que los adolescentes con nivel medio superior cuentan con mejor fortaleza y confianza en sí mismos, seguidos de quienes cuentan con estudios de nivel superior, siendo los chicos que solo cuentan con primaria quienes muestran un desempeño más limitado.

En lo que a Competencia social refiere, nuevamente estos adolescentes hacen un mejor manejo de estas habilidades, y son los que cuentan con nivel básico-primaria y secundaria- quienes muestran menor capacidad para relacionarse.

El Apoyo social muestra la misma tendencia, esto es, los participantes con estudios de preparatoria perciben mayor apoyo social que el resto de los adolescentes.

En relación a la edad, resalta la no existencia de diferencias en ninguno de los factores, lo que significa que la capacidad de resiliencia es independiente de si se es preadolescente, adolescente tardío o incluso post adolescente.

Un hallazgo destacado son las diferencias encontradas según el municipio y Estado de procedencia; particularmente en función de la procedencia de Michoacán o de otros estados de la República, se observan diferencias solamente en Apoyo familiar [ $F(10, 764) = 1.883$ ;  $p = .044$ ] siendo los adolescentes del Distrito Federal, seguidos de los procedentes de Morelos y Puebla quienes perciben mayor apoyo; los jóvenes originarios de Michoacán se ubican en el último lugar (Ver Figura 1.3).

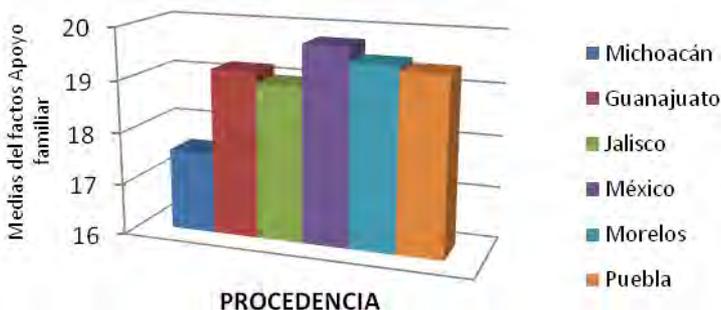


Figura 1.3. Diferencias en Apoyo familiar de acuerdo a la procedencia por Estados de la República Mexicana.

En lo que se refiere a las diferencias encontradas al interior del Estado de Michoacán, se encontraron en todos los factores, lo cual será descrito a continuación.

En el caso de la Fortaleza y confianza en sí mismo [ $F(30, 665)=6.854$ ;  $p=.000$ ], destaca que los adolescentes provenientes de Múgica, son quienes cuentan con un mayor desempeño; y son los adolescentes originarios de Lázaro Cárdenas quienes se ubican en los niveles más bajos (Figura 1.4).



Figura 1.4 Diferencias en Fortaleza y confianza en sí mismo por municipios de Michoacán

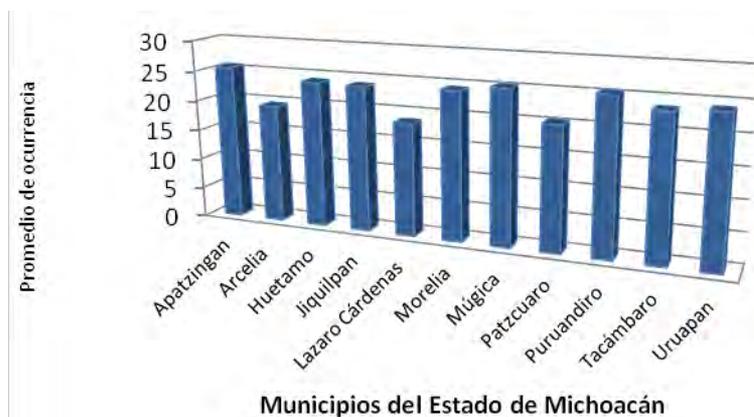


Figura 1.5 Diferencias en Competencia social por Municipios de Michoacán.

Por otro lado, como se observa en la Figura 1.5, los adolescentes de Apatzingán destacan con mayores competencias sociales [ $F(30, 662)=5.111$ ;  $p=.000$ ], seguidos de los adolescentes provenientes de Puruándiro y Múgica. Nuevamente, los adolescentes originarios de Lázaro Cárdenas resultan con menos recursos en esta categoría.

En la Figura 1.6, se observa que quienes proceden de Huetamo y de Uruapan son quienes perciben mayor Apoyo familiar [ $F(30, 665)=3.778$ ;  $p=.000$ ]; de nuevo, los procedentes de Lázaro Cárdenas se ubican en el nivel más bajo.



Figura 1.6 Diferencias en Apoyo familiar por municipios.

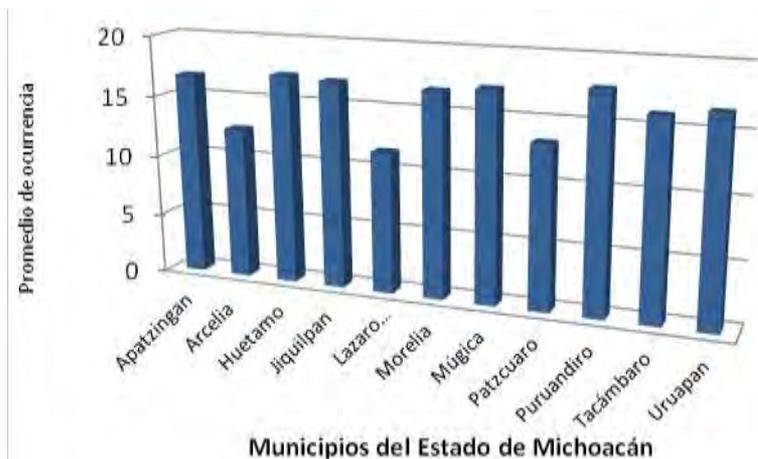


Figura 1.7 Diferencias en Apoyo social de acuerdo a municipios.

En cuanto al Apoyo social [ $F(30, 660)=6.543$ ;  $p=.000$ ], Puruándiro es el municipio de donde proceden los adolescentes que perciben un mayor Apoyo; contrariamente, Lázaro Cárdenas se ubica en el nivel más bajo (Ver Figura 1.7).

Finalmente, como se observa en la Figura 1.8, se encontró que en Estructura [ $F(30, 662)= 3.789$ ;  $p=.000$ ], destacan los adolescentes provenientes de Puruándiro; en el extremo contrario, se ubican quienes proceden de Pátzcuaro y Lázaro Cárdenas.



Figura 1.8 Diferencias en Estructura por municipios de Michoacán

## **Discusión**

Los niveles de resiliencia se distribuyen uniformemente entre las 4 categorías, lo que significa que existe una diversidad entre los adolescentes sobre la forma en que enfrentan los desafíos, y utilizan de manera óptima sus propios recursos, adaptándose de manera funcional a los imprevistos. En este sentido, Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez-Queija (2008) han afirmado que el hecho de que no todos los sujetos se vean afectados de igual manera por los estresores vitales, es expresión de la variabilidad natural de la respuesta individual que tiene que ver con determinados mecanismos de vulnerabilidad, pero que también puede explicarse en términos de resiliencia o resistencia ante la adversidad.

En relación al análisis comparativo, se encontraron diferencias por género, destacando que son las mujeres quienes perciben mayor apoyo familiar y social; lo cual es confirmado por diversas investigaciones, donde se muestra que a pesar de que los hombres son quienes muestran mayores recursos y tienden a ser más independientes, son precisamente las mujeres las que logran ser resilientes cuando existe un mayor apoyo externo y significativo de amigos y familia. Específicamente, la literatura reporta consistentemente, que el hecho de ser mujer es considerado como una variable protectora, mientras que el ser hombre representa una mayor vulnerabilidad al riesgo (González-Arratia, Valdez-Medina y Zavala-Borja, 2008).

Por otro lado, Grotberg (1996, en Peña, 2009) también hace énfasis en el género como variable que diferencia la resiliencia, aseverando que niños y jóvenes se perciben inhibidos, inseguros y con problemas de comunicación, mientras que las chicas se ven más flexibles y dependientes de las figuras de apego; de esta manera, en cuanto a la resolución de conflictos, estas últimas tienden a contar con mayores habilidades interpersonales y fortalezas internas, lo que redundaría en mejor capacidad de afrontar a partir de las redes de apoyo social.

Desde la teoría de género, éste rol se adquiere a través del aprendizaje cultural. Los papeles que la misma sociedad impone marcan la diferente participación que tienen los hombres y las mujeres en las instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas, los cuales incluyen las actitudes, valores y expectativas que una sociedad dada, conceptualiza como femeninos o masculinos (Molina, 2010). Desde esta perspectiva, los roles

que se asumen como parte del proceso de socialización, estarían incidiendo en la percepción que se tiene de las redes de apoyo social como elemento fundamental para hacer frente a la adversidad.

Con respecto a las diferencias encontradas de acuerdo al nivel de escolaridad, destaca que los adolescentes que cursan el nivel medio superior sobresalen, particularmente con mayor fortaleza y confianza en sí mismos, en Competencia social y Apoyo social; esto en relación a quienes cuentan con estudios superiores, y de manera más clara en torno a quienes cuentan con estudios de nivel básico.

Al respecto, Hutz, Koller & Bandeira, 1996; Yunes, 2001, (en Cardozo y Alderete, 2009) han argumentado que un nivel socioeconómico bajo y una limitada escolaridad, son algunos de los factores estresantes encontrados y señalados por diversos investigadores, como situaciones que inciden negativamente en el desarrollo de la resiliencia.

En la misma línea, cabe destacar que el nivel alcanzado por los adolescentes preparatorianos, se asocia con lo que ha sido planteado por Gessell (2001), quien asegura que durante este período, el joven comienza a reunir ideas bastante precisas de su propio ser y de la relación que media entre este y su singularidad; tiende a aceptar la vida tal y como la encuentra, lo que favorecería una mayor capacidad para enfrentar lo inesperado y complicado de la vida; dicho dato es cuestionable, dada la sensación de omnipotencia que domina en esta etapa, de ahí que el resultado los haya favorecido.

Por otro lado, el hecho de que los universitarios se hayan ubicado en un nivel más bajo en relación a los anteriores, obedece no necesariamente a un aspecto madurativo, sino a las metas y actitudes de los propios adolescentes que llevan a una postura un tanto dudosa pero a la vez realista, de sus propias habilidades; ya que es precisamente en este período de la vida escolar, cuando se le prepara para insertarse en el mundo del trabajo, condición que pudiese estar asociada a una merma en su capacidad de resistir, dada la crisis psicológica.

En otra línea, se encontraron claras diferencias entre los adolescentes de Michoacán y de otros estados de la República mexicana, siendo los primeros quienes perciben menos apoyo por parte de su familia.

Lo anterior se debe a que Michoacán se caracteriza por ser un estado cuya población tiende a migrar a Estados Unidos en busca de empleo y

mejores condiciones de vida, lo que impactaría directamente en el aspecto familiar, ya que al no estar presentes todos los miembros de la familia, el potencial de apoyo se ve reducido. Aunado a ello, se encuentra el nivel educativo, el cual es muy bajo, lo que se asociaría con un desgaste en la utilización funcional de los recursos psicológicos.

En relación a lo anterior, el INEGI (2010) ha mostrado que Michoacán ocupa el tercer lugar en migración internacional con un 7.7% después de Guanajuato y Jalisco, pero a la vez, se encuentra por arriba de Puebla y del D.F., lo que impacta en la calidad de apoyo expresada al interior de la familia. En cuanto al nivel educativo, se reporta que Michoacán cuenta con un nivel bajo, ya que ocupa el trigésimo lugar de 33, cuyo grado promedio de escolaridad es de 7.4, por debajo de la media nacional, la cual es de 8.6. Dichas condiciones pudiesen estar limitando la capacidad de los padres de proveer a los hijos, de herramientas necesarias para el ajuste psicológico.

Particularmente, al interior del Estado de Michoacán, destacan diferencias en todos los factores; en general, son los adolescentes provenientes de Puruándiro y Múgica quienes se muestran con mayores recursos psicológicos, que llevan a una mayor resiliencia.

Conviene tomar con precaución dichos resultados, ya que por un lado, los municipios con mejor desempeño por parte de la muestra adolescente, Puruándiro y Múgica, no tienen en realidad aspectos en común; quizás en el tipo de actividad económica de la población, pero dicha condición es insuficiente para marcar diferencias. Por otro lado, el porcentaje de participantes de dichas regiones en el presente estudio es muy bajo, lo que podría estar tergiversando la información; por lo que resulta indispensable para investigaciones posteriores, ampliar y emparejar la muestra de estudio.

Llama la atención que en todos los casos, los adolescentes provenientes de Lázaro Cárdenas obtienen los puntajes más bajos; contrario quizás a lo esperado, ya que según el Gobierno de Michoacán (2011), dicho municipio cuenta con las condiciones necesarias para generar oportunidades de negocios, dado que es un puerto con actividad productiva a nivel nacional e internacional, lo que impactaría en mejores condiciones de vida y mayor posibilidad de forjar conductas adaptativas.

La resiliencia, escriben Chávez y Iturralde (2006, en De la Torre, 2010), es la capacidad que posee un individuo frente a las adversidades, para mantenerse en pie de lucha, con dosis de perseverancia, tenacidad, actitud positiva y acciones, que permiten avanzar en contra de la corriente y superarlas; Vanistendael (1994, en De la Torre, 2010) pionero de la resiliencia infantil, distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión y, por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles. Dicha condición estaría limitada en los participantes provenientes del municipio de Lázaro Cárdenas ya que, a pesar de las circunstancias tan complejas por temas de seguridad que la población vive, no han desarrollado aun aquellas fortalezas que les permitirán vencer los infortunios.

Un hallazgo interesante es que no se encontraron diferencias por edad, contrario a lo hallado por Becoña, et al. (2006), quienes aseveran que conforme se incrementa la edad, aumenta el nivel de resiliencia de los individuos.

Conviene profundizar en esta línea de trabajo, que permita un claro entendimiento del fenómeno en cuestión.

Los resultados del presente estudio permiten confirmar la necesidad de continuar investigando dicho constructo, profundizando en el discurso adolescente. Sin embargo, destaca la responsabilidad como profesionales del comportamiento, de promover en los adolescentes, estilos de vida saludables, basados en la resiliencia.

## Referencias

- Becoña, E., et al. (2006). Resiliencia y consumo de alcohol en jóvenes. *Salud y drogas*, 6(1), 89-111. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/839/83960105.pdf>.
- Cardozo, G. y Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, 23, 148-182. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21311917009>.
- Coppari, N. (2010). Adolescencia prevenida: detección de factores de riesgo en los comportamientos de los adolescentes de la comunidad de Neuland. *Eureka*, 7(1), 38-64.
- De la Torre, S. (2010). Adversidad y diversidad creadoras. *Revista recrearte* 12, 1-17.
- Gesell, A. (2001). *El adolescente de 15 y 16 años*. Barcelona: Paidós.

- Gobierno del Estado de Michoacán. Región Lázaro Cárdenas. (2011). *Historia e información*. Recuperado de <http://www.lazaro-cardenas.gob.mx/index.php/lazarocardenas/historia>
- González-Arratia, N., Valdez-Medina, J. y Zavala Borja, Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 13(1), 41-52. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29213104.pdf>.
- INEGI (2010). Estadísticas de Educación y Migración. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mich/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=16>.
- Melillo, A., Suárez O., E. y Rodríguez, D. (2004) *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Molina, B. (2010). *Teoría de Género*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de [www.eumed.net/rev/cccss/10/](http://www.eumed.net/rev/cccss/10/).
- Oliva, A. Jiménez, J. Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología clínica*, 13(1), 53-62. Recuperado de [http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Psicopat-2008-13-1\\_10004&dsID=Documentos.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Psicopat-2008-13-1_10004&dsID=Documentos.pdf)
- Palomar-Lever y González-Valdez (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos. *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/180/18014748002.pdf>.
- Peña, N. (2009). Fuentes de resiliencia en estudiantes de Lima y Arequipa. *Liberalit*, 15(1), 59-64. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n1/ao7v15n1.pdf>.
- Prado, R. y Águila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, 6, 179-196.
- Vinaccia, S., Quiceno, J. y Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista colombiana de Psicología*. 16, 139-146. Recuperado de [http://www.adisamef.com/fondo%20documental/adolescencia/3\\_resiliencia\\_adolescencia\\_vina\(139-146\).pdf](http://www.adisamef.com/fondo%20documental/adolescencia/3_resiliencia_adolescencia_vina(139-146).pdf).

# **Las habilidades sociales en niños con asma y sin asma: Perspectiva de los padres, maestros y niños**

Olivia Zamora Villegas

Criceida Pedro Cisneros

María Elena Rivera Heredia<sup>1</sup>

*Facultad de Psicología*

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

## **Resumen**

El asma es una enfermedad que repercute en muchos aspectos de la vida de quien la padece tanto a nivel físico, como psicológico y social; por lo que el objetivo de la presente investigación fue comparar las habilidades sociales de los niños con y sin asma, contrastando su propia perspectiva con la de sus padres y maestros. La muestra fue de 6 niños con asma y 6 sin asma de 10 a 13 años. Se contó con la participación un padre de familia por cada niño y 8 maestros. El diseño de investigación fue de comparación de dos muestras independientes. Las habilidades sociales fueron percibidas de manera semejante por ambos grupos de niños. En los niños con asma los maestros identificaron mayores dificultades en las habilidades para hacer frente al estrés, mientras que los padres en las alternativas para la agresión. Se recomienda retomar estos resultados en futuros programas de intervención.

**Palabras clave:** asma, habilidades sociales, familia, recursos psicológicos, maestros, niños

---

<sup>1</sup>Correspondencia: olizm@hotmail.com, joscuah@hotmail.com, maelenarivera@gmail.com.

## **Abstract**

Asthma is a disease that affects many aspects of the bearer's life physically, emotionally, and socially. The objective of this research was to compare the social skills of children with and without asthma contrasting their own perspective with their parents and teachers. The sample was six children with asthma and 6 children without asthma, around 10 to 13 years old. It was attended by a parent for each child and eight teachers. This research had a comparative design with two independent samples. Children with and without asthma perceived their social skills in a similar manner. Teachers identified greater difficulties in the children's abilities to cope with stress, while parents found more difficulties in alternatives to aggression. It is advised to retake these results in future intervention programs.

**Key words:** asthma, social skills, family, psychological resources, teachers, children

## **Introducción**

Las habilidades sociales son parte fundamental en la vida de los seres humanos, ya que promueven las relaciones interpersonales satisfactorias con las demás personas, por tal motivo todas las teorías del desarrollo abordan los procesos de socialización y la importancia de las interacciones y relaciones sociales para el desarrollo de la salud emocional y mental. Las habilidades sociales “son un conjunto de conductas interpersonales que permiten comunicarse con los demás de forma eficiente en base a sus intereses y bajo el principio de respeto mutuo” (Caballo, 1993, en Pérez, Saavedra, Salum y Silva, 2005, p. 21).

El tema de las habilidades sociales ha sido poco estudiado en México sobre todo en relación con los niños asmáticos, por tal motivo en el presente trabajo se realizó una comparación de las habilidades sociales en niños con asma y sin asma tomando en cuenta la perspectiva de los propios niños, de sus padres y de sus maestros.

El asma es una enfermedad de las vías aéreas pulmonares, caracterizada por una obstrucción reversible, inflamación e hiperreactividad. Las manifestaciones clásicas del asma son la tos, sensación angustiosa de disnea, las sibilancias y la opresión torácica. En ocasiones, especialmente en los niños, el único síntoma del asma es la tos nocturna crónica

(Alarcón, 1980; Nolte, 1982; Weinberg en Taylor, 1995; West, 2000; Albert, Spiro y Jett, 2001; Rébora, 2002, y Cano, 2008).

Shuman (1999), señala que una enfermedad puede limitar el rol de una persona en nuestra sociedad; con frecuencia quienes tienen alguna enfermedad se les impide desempeñar o tomar parte en sus obligaciones habituales, lo cual tiene consecuencias sociales y personales, dado que con frecuencia no realizan lo que se espera socialmente de ellos, ni incluso lo que ellos mismos desean.

Por todo ello, es importante analizar cómo es que el niño con asma se desenvuelve socialmente e interactúa con las personas de su medio, ya que aquellos que padecen una enfermedad crónica, suelen tener problemas psicológicos, sociales, familiares y escolares (Oblitas, 2004). Entendiéndose enfermedad crónica a los padecimientos de larga duración, cuyo fin o curación no puede preverse claramente o no ocurrirán nunca.

Ante las dificultades para respirar y los diversos malestares asociados con el asma, los niños que la padecen puede experimentar sentimientos negativos como el miedo y la ansiedad, los cuales les transmiten inseguridad, angustia y sentimientos de desamparo. Hay pérdida de recompensas sociales en este tipo de enfermedades, ya que las posibilidades de adquirir conocimientos, gratificaciones y habilidades sociales, ya sea en la escuela o en actividades recreativas, los pone en desventaja con sus iguales (Fabrè, Caraballo, González, Cabezas, Arjona, Coutin, Aguilar y Rodríguez, 2005).

Las habilidades sociales y la competencia social son independientes pero a la vez están relacionadas. Las primeras son las conductas específicas que un individuo debe manifestar para desarrollarse competentemente en una tarea determinada, por otro lado, la segunda es un término de evaluación basado en las conclusiones o valoraciones en las que una persona ha desempeñado la tarea adecuadamente. Estas valoraciones normalmente se basan en las opiniones de compañeros, padres o maestros (Pichardo, García, Justicia y Llanos, 2008).

Otro concepto que está relacionado con las habilidades sociales es la asertividad, la cual para definirla conlleva varios elementos como la seguridad, la confianza, el respeto, la autoestima y la comunicación, entre otros. Se considera que la asertividad es una conducta y no una caracte-

terística de la personalidad (Naranjo, 2008), por lo que se habla de la asertividad como una habilidad en el campo de las habilidades sociales.

La capacidad de ser asertivo es una cualidad que se aprende a lo largo de la vida, en la familia, en la escuela, con los amigos. La familia es el espacio social que permite observar la multiplicidad de saberes transmitidos a lo largo de muchas generaciones y que han consolidado modos de pensar y actuar significativos en nuestras mentalidades, incidiendo en la formación de los primeros años de vida de cualquier individuo (Ochoa, 2007). De aquí que las relaciones interpersonales se expresen en un flujo constante de estímulos y respuestas basadas en predicciones acerca de los comportamientos de los demás (Camacho, 2000).

Por lo tanto, la persona asertiva expresa sus sentimientos y opiniones de forma clara y congruente, lo que le permite tener relaciones interpersonales sanas y satisfactorias. Ser asertivo indica que la persona posee una habilidad para entender y hacerse entender ante los demás, así que es importante tomar en cuenta cómo es que la familia sobrelleva la enfermedad del asma en uno de sus integrantes ya que, como se mencionó anteriormente, la familia juega un papel muy importante en la adquisición de las habilidades sociales.

El asma es una de las enfermedades con “mayor prevalencia en la infancia y sus costos no sólo impactan la economía familiar, además se traducen en días de trabajo perdidos por los padres, días de ausencia en la escuela e importantes trastornos en la dinámica familiar” (Rodríguez-Orozco, Kanán, Vázquez Romero, León y Barbosa Sánchez, 2008, p. 65).

Los padres en ocasiones pueden caer en una protección excesiva hacia su hijo(a) enfermo(a), lo que puede influir en el desarrollo de habilidades sociales y en su autoestima (Navarro, 2004); con frecuencia el mensaje que envían los padres hacia sus hijos es que no los consideran capaces de hacer las cosas por sí solos, lo que ocasiona en el niño sensaciones de angustia y la necesidad de separarse de sus padres (Caso, 2006).

Para que la familia enfrente todas las posibles dificultades que puedan surgir a partir de la enfermedad, es necesario que cuente con recursos psicológicos tanto individuales como familiares o de la comunidad (Rivera-Heredia, Obregón-Velasco y Cervantes-Pacheco, 2009), los cuales les permitirán tener mayores elementos para el manejo de las crisis

asmáticas de sus hijos, además de que todos los integrantes de la familia puedan trabajar en el fortalecimiento de sus recursos personales como lo son la autoestima, la autoeficacia y el sentido de competencia.

Aunque la familia constituye en un primer momento, el entorno más inmediato de desarrollo para el niño, es la escuela, la que pronto se convierte en un importante contexto de socialización. Por tal motivo, es substancial analizar las actitudes que se tienen dentro de la institución educativa, ya que las lecciones emocionales que recibimos en el seno de la familia y en el ámbito escolar, configuran los principios éticos y morales que orientan el fomento de conductas con alto valor social (Castro, 2004).

Diversas teorías del aprendizaje social, manejan que los seres humanos aprenden conductas observando e imitando el comportamiento de las personas cercanas o con las que se tiene algún tipo de relación. Ochoa (2007), considera que el medio ambiente actúa sobre el niño y va moldeando su conducta y pensamiento.

Por lo tanto, es de suma importancia que el personal docente que labora en el sistema educativo, impulse el desarrollo de un clima motivacional adecuado, que permita el desarrollo de profundas y significativas relaciones interpersonales (Artavia, 2005).

A estas formas de interrelación se le llama habilidades sociales, las cuales son capacidades que posee el individuo para relacionarse adecuadamente con las personas y que le permiten resolver sus propios problemas y los de su medio sin perjudicar a los demás, sin embargo en el déficit de estas habilidades impera el temor como modalidad de resolver situaciones interpersonales cotidianas, lo que se asocia con el desarrollo de sentimientos de ineficacia e inseguridad y dificultad para generar alternativas de solución frente a problemas interpersonales (Ison y Morelato, 2008).

Las personas alrededor del niño deben poner especial atención en la conducta que presenta en casa, escuela y con amigos. Al identificar las dificultades que el niño presenta, será más fácil buscar algún tipo de ayuda para corregir las conductas problema y prevenir otras.

Por todo lo anterior, el presente trabajo de investigación partió de la hipótesis de que se encontrarían diferencias estadísticamente significativas en las habilidades sociales entre los niños con asma y sin asma,

además de que se identificarían perspectivas diferentes acerca de las habilidades sociales de los niños con asma, por parte de sus padres y sus maestros.

### **Método**

Participantes: participaron 6 niños con asma y 6 sin asma con previo diagnóstico médico de la enfermedad. En total participaron 5 hombres y 7 mujeres. Los niños que conformaron la muestra para ambos estudios, pertenecen a dos escuelas primarias públicas de la ciudad de Morelia, Michoacán en las que estaban cursando el 5º y 6º grado. Así mismo se contó con la participación de sus padres y maestros, en total 12 padres de familia y 8 maestros.

Instrumentos: se utilizó una adaptación de la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales de Goldstein (1980, en Torres, 1997) la cual en su versión original contaba con 50 reactivos y para el trabajo con niños michoacanos Zamora-Villegas y Pedro-Cisneros (2011) sólo retomaron 35 reactivos y cuatro dimensiones. La confiabilidad global de esta adaptación del instrumento fue de  $\alpha=.894$ . A continuación se describen las subdimensiones utilizadas y la confiabilidad de éstas.

Habilidades relacionadas con los sentimientos: éstas se refieren a la capacidad de conocer y expresar los propios sentimientos, a comprender los sentimientos de los demás, expresar afecto, resolver el miedo ante diferentes circunstancias y autorecompensarse cuando se hace algo que hace que la persona se sienta satisfecho consigo mismo o con los demás ( $\alpha=.60$ ).

Habilidades alternativas a la agresión: consisten en saber pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar y no entrar en peleas, defender los propios derechos y evitar los problemas con los demás ( $\alpha=.66$ ).

Habilidades para hacer frente al estrés: se refieren al saber enfrentar el fracaso, a defender a un amigo cuando se encuentra en una situación problemática, encontrar la forma de integrarse a cierto grupo o actividad cuando se le ha dejado de lado, resolver una situación que cause vergüenza, además de formular y responder a una queja ( $\alpha=.68$ ).

Habilidades de planificación: consisten en tomar decisiones realistas, establecer un objetivo, recoger información, concentrarse en una tarea, determinar la causa de un problema y determinar las propias habilidades ( $\alpha=.63$ ).

Procedimiento: se acudió con los directores de las escuelas primarias solicitándoles su apoyo y colaboración, para trabajar con los niños que ellos tuvieran identificados con asma. Posteriormente, se verificó con niños y padres de familia la presencia de la enfermedad, y se les informó acerca del objetivo de la investigación y de esa forma obtener su autorización; así mismo, se pidió la participación de los maestros y de los padres de familia de estos niños en la aplicación de las escalas. El instrumento fue respondido de manera individual y dentro de la misma institución; en caso de que alguno de los padres no pudiera asistir a la escuela se acudió a su domicilio. La aplicación tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

Plan de análisis: una vez obtenidos los datos se realizaron análisis estadísticos con el programa SPSS versión 17. Se aplicaron análisis de frecuencias, descriptivos, además de la U de Mann Whitney para comparación entre grupos.

## **Resultados**

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de niños con asma y sin asma a excepción de las habilidades para hacer frente al estrés percibidas por los maestros ( $U=13.500$ ;  $p=.03$ ) y en las respuestas alternativas a la agresión percibidas por los padres ( $U= 0$ ;  $p=.05$ ). Sin embargo, se puede apreciar que hay una tendencia en los promedios y en los rangos promedio a que las habilidades sociales resulten más desarrolladas en los niños sin asma, al menos para esta muestra (ver figura 1).

Respecto a las habilidades relacionadas con los sentimientos que fueron percibidas por los niños con asma y por sus respectivos padres y maestros, se puede afirmar que se les dificulta expresar sus propios sentimientos, los niños presentan 3.11 como puntaje promedio, los maestros 2.87 y los padres 3.44.

Los niños sin asma y sus respectivos padres y maestros, perciben una mayor capacidad para reconocer y expresar sus sentimientos, lo que les

permite tener una convivencia más sana y por lo tanto, mejores relaciones sociales, los niños puntúan 3.69, los maestros 3.39 y los padres 3.75 (ver tablas 1, 2 y 3).

**Tabla 1.** Comparación de las habilidades sociales de niños

Habilidades sociales en niños	Presencia de asma					
	Si	No	Si	No	U de Mann-Whitney	P
	Media		Rangos promedio			
Habilidades relacionadas con los sentimientos	3.11	3.69	5.50	7.50	12.000	.78
Habilidades alternativas a la agresión	3.60	3.69	5.70	6.25	13.500	.78
Habilidades para hacer frente al estrés	3.45	3.40	6.30	5.75	13.500	.33
Habilidades de planificación	3.52	4.02	5.50	7.50	12.000	.36

**Tabla 2.** Comparación de las habilidades sociales percibidas por maestros

Habilidades sociales percibidas por los maestros	Presencia de asma					
	Si	No	Si	No	U de Mann-Whitney	P
	Media		Rangos promedio			
Habilidades relacionadas con los sentimientos	2.28	3.39	5.00	6.83	10.000	.36
Habilidades alternativas a la agresión	3.49	3.73	4.40	6.70	6.500	.20
Habilidades para hacer frente al estrés	2.85	3.54	4.33	8.67	5.000	.04
Habilidades de planificación	3.00	4.55	5.50	7.50	12.000	.33

**Tabla 3.** Comparación de las habilidades sociales percibidas por los padres

Habilidades sociales percibidas por los padres	Presencia de asma				U de Mann-Whitney	P
	Si	No	Si	No		
	Media		Rangos promedio			
Habilidades relacionadas con los sentimientos	3.44	3.75	3.67	4.25	5.000	.72
Habilidades alternativas a la agresión	3.33	3.84	1.50	5.00	.000	.05
Habilidades para hacer frente al estrés	3.58	3.48	4.00	4.00	5.000	1.0
Habilidades de planificación	3.81	4.09	3.50	5.10	4.500	.37

En cuanto a las habilidades alternativas a la agresión percibidas por los niños con asma y por sus respectivos padres y maestros, éstas indican que los niños podrían tener dificultades en el manejo de la agresión, en cuanto a sus dificultades para negociar o para evitar entrar en conflictos, lo que les puede llevar en ocasiones a mostrarse agresivos; sus puntuaciones fueron las siguientes: niños 3.60, maestros 3.49 y padres 3.33. A diferencia de los niños sin asma y sus respectivos padres y maestros, quienes perciben una mayor habilidad para negociar y evitar problemas o entrar en peleas, sus puntuaciones son las siguientes: niños 3.69, maestros 3.73 y padres 3.84.



**Figura 1.** Comparación de la perspectiva de los niños con la de sus padres y maestros en las habilidades sociales de habilidades relacionadas con los sentimientos y las habilidades alternativas a la agresión.

En términos de las habilidades para hacer frente al estrés, los niños con asma junto con sus padres, perciben que pueden responder con mayor facilidad al fracaso; es decir, que ante una situación de desánimo pueden encontrar la manera de resolverlo y sentirse mejor, sin embargo los maestros los perciben con poca habilidad ante este factor, sus puntajes promedio fueron: niños (3.45), maestros (2.85) y padres (3.58). Los niños sin asma y sus padres en cambio, perciben mayor dificultad para enfrentar el estrés, pero sus maestros los perciben con una capacidad mayor para enfrentar los problemas que les causen angustia, los niños puntúan (3.40), maestros (3.54) y sus padres (3.48). Vea figura 2.

Por último en la habilidad de planificación, se observó que los niños con asma (3.52) y sus respectivos padres (3.81) y maestros (3.0) perciben cierta dificultad en esta habilidad. Los niños sin asma (4.02) en cambio, reportan una mayor habilidad en este aspecto, lo que indica que los niños sin asma son más consientes de lo que ocurre a su alrededor y con ello busca soluciones adecuadas, sus padres (4.09) y maestros (4.55) los perciben de igual forma (ver figura 2).



**Figura 2.** Comparación de la perspectiva de los niños con la de sus padres y maestros en las habilidades sociales de hacer frente al estrés y en las habilidades de planificación.

## Discusión

Desde la percepción infantil, se encontró que no hay diferencias significativas en las cuatro habilidades sociales evaluadas, sin embargo, desde

la perspectiva de los profesores, las diferencias estadísticamente significativas se identificaron en las habilidades para hacer frente al estrés, que ellos evaluaron mejor en los niños sin asma. Por su parte, los padres reportaron diferencias estadísticamente significativas en las habilidades alternativas a la agresión, percibiendo que los niños sin asma cuentan con mayores habilidades que los niños que sí tienen asma.

Los resultados encontrados coinciden parcialmente con lo reportado por Nassau y Drotar (1995, en Buela et al., 2002) quienes consideran que los niños asmáticos no se diferencian de los no asmáticos, ni en sus habilidades, ni en la ejecución de conductas sociales. La similitud se encuentra en el plano de la comparación de la perspectiva de los niños, sin embargo, no coinciden en cuanto a la perspectiva de los maestros, ni en el de los padres de familia, en donde sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las habilidades para hacer frente al estrés (reportadas por los maestros) y en las alternativas hacia la agresión (reportadas por los padres).

Al comparar los puntajes promedio de las diferentes subdimensiones y tomando en cuenta que se requiere un mayor número de participantes para observar tendencias de diferencias significativas más contundentes, se pudo observar que los niños asmáticos cuentan con menores habilidades sociales que los niños sin asma, con lo que reportan mayor dificultad para expresar sus afectos, así como para comprender los sentimientos de los demás; al mismo tiempo mostraron dificultades para evitar caer en una situación de agresión, por lo que pueden mostrarse agresivos o con poca habilidad para defender adecuadamente sus derechos; Muñoz (1994), señala que en la personalidad del niño asmático, destaca la inseguridad en sí mismo y la falta de confianza en sus propias posibilidades, esto hace que se muestre como un niño tímido o en ocasiones agresivo. De igual manera, Fabrè et al., (2005) encontraron que el miedo y la ansiedad son los indicadores psicológicos que más refieren los niños durante las crisis, lo que podría explicar la inseguridad ante la expresión de sus sentimientos.

De todas las habilidades sociales evaluadas a los niños tanto con asma como sin asma, en la que obtuvieron menores puntajes fue en la de hacer frente al estrés. Sin embargo, al comparar los dos grupos, los niños con asma se ven a sí mismos con más elementos para manejar el estrés que

quienes no tienen asma. Esto podría explicarse por el entrenamiento de vida que ha implicado para ellos el tener crisis asmáticas que han tenido que enfrentar junto con sus padres. Además puede indicar que perciben responder con mayor facilidad al fracaso y, ante una situación de desánimo, pueden encontrar la manera de resolverla y sentirse mejor, coincidiendo esto con los resultados arrojados por sus padres quienes los evalúan con puntajes más altos que los padres de los niños que no tienen asma a sus propios hijos.

Contrariamente en este aspecto, el maestro percibe a los niños asmáticos con mayores dificultades que los niños sin asma en el manejo del estrés, esto puede ser por el cambio de contexto entre casa y escuela. Es probable que haya menores respuestas de agilidad y autoeficacia en estos niños en el ambiente escolar. Esto se relaciona con lo que Minuchin (1992) argumenta, cuando señala que si la familia del niño posee límites rígidos entre la familia y el mundo extrafamiliar, ante la enfermedad crónica éstos pueden convertirse en excesivamente rígidos, lo que puede asociarse con una mayor probabilidad de que el niño vaya a presentar dificultades para incorporarse a otros sistemas.

La perspectiva del maestro difiere con la de los niños asmáticos en relación a sus habilidades sociales, mientras que es más similar con la de los niños sin asma, percibiendo que éstos últimos son más hábiles socialmente como puede apreciarse en las figuras 1 y 2.

Es importante resaltar la información proporcionada por los maestros de los niños que conformaron la muestra, permitiendo tener otra perspectiva de las habilidades sociales de cada niño, basada en la observación del niño con sus pares y en el desenvolvimiento de éste ante los retos académicos y espacios de convivencia del escenario escolar. Y es que el docente juega un papel protagónico en el desarrollo de un clima emocional, que favorezca el crecimiento personal (Artavia, 2005).

Entre las limitaciones de este estudio se encuentran el tamaño reducido de la muestra, lo cual se explica por la dificultad que implicó el tener acceso a ella, ya que en determinado momento se brindó la oportunidad de acudir al IMSS para contar con un mayor número de participantes, pero el problema fue que las consultas médicas no eran continuas. Además, de que a mayor edad de los niños menor presencia de cuadros asmáticos, por lo que al determinar que los participantes serían

de 5to y 6to año de primaria se redujo significativamente la cantidad de niños que podrían incluirse en este estudio. Otro elemento que limitó el tamaño de la muestra fue la falta de disposición a colaborar con esta investigación por parte de algunos padres de familia, y por consiguiente, de sus hijos, dado que se requiere el consentimiento de los padres para que los niños colaboren en los proyectos de investigación.

A pesar de que no es posible generalizar los resultados de esta investigación en la población de niños con asma, dado el reducido tamaño de la muestra, este estudio si permitió un punto de partida en el análisis de las diferencias y similitudes de las habilidades sociales entre niños con y sin asma. Aunado al contraste de la perspectiva infantil con la de los padres y maestros. La diversidad de miradas y perspectivas se requiere cada vez más en la búsqueda de la comprensión de los problemas de salud, educativos y psicosociales. En este caso, se enfocaron al papel que en ellos juegan las habilidades sociales cuando existe la presencia de una enfermedad crónica como lo es el asma.

A partir de lo anterior, se propone que en programas de intervención a futuro dirigidos al abordaje de niños con asma, ya sea que se apliquen en casa o en la escuela, se refuercen las habilidades sociales, especialmente las del manejo del estrés y las habilidades alternativas para el manejo de la agresión.

## Referencias

- Alarcón, D. (1980). *Enfermedades respiratorias*. México: Salvat.
- Albert, R., Spiro, S. y Jett, J. (2001). *Tratado de neumología*. Barcelona: Harcourt.
- Artavia, G.J.M. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 002 (5), 1-19.
- Buela-Casal, G., Santos-Roig, M., Carretero-Dios, H, y Cachinero, J., (2002) Análisis de la interrelación entre alergia y variables psicológicas. *Salud Mental*, 005 (25), 23-28.
- Camacho, S. (2000). El análisis transaccional y la mejora de las relaciones interpersonales. *Comunicar*, 14 (s/v), 133-136. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=14&articulo=14-2000-17>.
- Cano, F. (2008). *Enfermedades del aparato respiratorio*. México: Méndez Editores.
- Caso, E. M. E. (2006). La sobreprotección parental como factor asociado en el asma bronquial en niños. *Salud Mental*. 001(16), 33-39.
- Castro, B. J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: función formadora de la escuela. *Educere*. 027 (8), 475-482. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35602705>

- Fabré, O. D. Caraballo, P. M., González, S. S., Cabezas, G. M. J. Arjona, R. R., Coutin, M. G., Aguilar, F. L. y Rodríguez, V. R. (2005). Factores psicológicos que contribuyen al asma en niños y adolescentes asmáticos y sus padres. *Revista Alergia México*, 52(4), 161-170.
- Ison M., Morelato G., (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas psicológica*, 002(7), 357-367.
- Minuchin, S. (1992). *Familias y Terapia Familiar*. España: Gedisa, 1974.
- Muñoz, F. (1994). *Asma bronquial infantil*. Barcelona: Espaxs.
- Naranjo, P.M. L. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Actualidades investigativas en educación*, 001 (8), 1-27.
- Navarro, J. (2004). *Enfermedad y familia. Manual de intervención psicosocial*. Barcelona: Paidós.
- Nolte, D. (1982). *Asma, fisiología, clínica y tratamiento*. Barcelona: Ediciones DOYMA.
- Oblitas, L. (2004). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Thomson.
- Ochoa, R. A. C. (2007). Análisis de la percepción infantil con respecto a la familia a partir de la caricatura Franklin y sus amigos. *Investigación universitaria multidisciplinaria*, 6, 35-47.
- Pérez, T. A., Saavedra H. J, Salum L. K y Silva F. A. (2005). *Significado de las habilidades sociales para diversos actores de instituciones educativas en la ciudad de Temuco* (Tesis de Licenciatura en educación) Universidad Católica de Temuco. Chile. S/p.
- Pichardo, M. C., García, T., Justicia, F. y Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychological Therapy*, 003 (8), 421-452.
- Rébora, F. (2002). *Semiología del aparato respiratorio*. México: Méndez editores.
- Rivera Heredia, M.E.; Obregón Velasco, N. y Cervantes Pacheco, E. I. (2009). Recursos psicológicos y salud: consideraciones para la intervención con migrantes y sus familias. En Lira, J. *Aportaciones de la Psicología a la Salud*.
- Rodríguez-Orozco AR., Kanán CG., Vázquez Romero ME., León AG., Barbosa Sánchez CE, (2008). Perfil organizativo-funcional de la familia nuclear psicosomática con un hijo asmático. *Salud mental*. 1, (31) pp. 63-68.
- Shuman, R. (1999). *Vivir con una enfermedad crónica. Una guía para pacientes, familiares y terapeutas*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, R. (1995). *Medicina de Familia Principios y Práctica*. Barcelona: Springer.
- Torres, E. (1997). *Habilidades sociales, manejo de los problemas de conducta social en el hogar y la escuela*. Perú: C.E.P.B.F.SKINNER.
- West, J. B. (2000). *Fisiopatología Pulmonar*. Buenos Aires: Medica Panamericana.
- Zamora-Villegas, O. y Pedro-Cisneros, C. (2011). *Asma y recursos psicológicos: el caso de las habilidades sociales. Perspectiva de los padres, maestros y niños*. (Tesis no publicada) Licenciatura en psicología. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.

# **Voces infantiles en torno a la resiliencia: las experiencias vitales de niños habitantes de una casa hogar en Ecatepec, Estado de México<sup>1</sup>.**

Liliana García Gómez<sup>2</sup>.

Gabriela Aldana González<sup>3</sup>.

*Facultad de Psicología*

*Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex)*

*Centro Universitario UAEM Ecatepec*

## **Resumen**

Investigación biográfica narrativa donde se recuperan las experiencias vitales de tres menores en condiciones de abandono y pobreza habitantes de una Casa-Hogar provisional en Ecatepec de Morelos, Estado de México. Se estructuraron tres categorías de análisis: vivencia comunitaria, interacción social y experiencia escolar. Los resultados permitieron develar algunas narrativas de los sujetos participantes en torno a la importancia del sentido de pertenencia y aceptación en contextos comunitarios y escolares. Se identificaron figuras significativas en resiliencia que en esta investigación resultaron ser los pares, maestros y otros habitantes de la Casa-Hogar mostrando que aún en condiciones de marginalidad se generan lazos afectivos que se reflejan en interacciones positivas que favorecen el desarrollo de recursos resilientes. Finalmente, como un hallazgo relevante, se encontró que las narrativas infantiles son un recurso metodológico que permiten profundizar la comprensión del objeto de estudio, enmarcándolo en la lógica de la vida cotidiana.

---

<sup>1</sup> Este artículo fue realizado gracias a las becas de CONACYT

<sup>2</sup> Estudiante del Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Contacto: pumitasep@yahoo.com.mx

<sup>3</sup> Becaria de COMECYT. Contacto: gabriela\_aldana@yahoo.com.mx

## **Abstract**

Narrative biographical research about life experiences in conditions of poverty and neglect of three children in-house residents of a temporary home in Ecatepec de Morelos, Estado de Mexico. Three categories analysis were structured: community living, social interaction and school experience. Results revealed some narratives from the participants about the importance of a sense of belonging and acceptance in community and school settings. Significant figures in resilience were identified who in this research turned out to be peers, teachers and other residents of the temporary home revealing that even in marginal conditions emotional ties are created which are reflected in positive interactions promoting resilient resources. Finally, as an important finding, it was found that children's narratives are a methodological resource which help to understand more in depth the subject of study giving it a framework in logic of everyday life.

## **Introducción**

En América Latina hay aproximadamente 240 millones de personas, de los cuales los niños son el grupo más vulnerable. Amar (2007) señala que más de dos mil niños mueren diariamente víctimas de condiciones de pobreza y que aquellos que sobreviven lo hacen en condiciones infrahumanas.

La pobreza es considerada un factor de riesgo conocida y es investigada desde hace décadas; los resultados señalan que ésta se relaciona con resultados psicosociales negativos en las condiciones de vida de los niños. Lo que ha sido estudiado recientemente, es que a pesar de estas condiciones de pobreza, un cierto número de estos niños tienen resultados exitosos en la vida a pesar de estar expuesto a muchos factores de riesgo. A estos sobrevivientes de contextos adversos se les denomina "niños resilientes".

Este trabajo es una investigación de corte cualitativo cuyo objetivo fue develar las narrativas de un grupo de niños en condiciones de pobreza y abandono, habitantes de un albergue provisional ubicado en Ecatepec de Morelos, Estado de México. A partir de recuperar sus narrativas se configuraron sus construcciones con respecto a su vivencia comunitaria, interacción social y vida escolar.

### **Algunas generalidades sobre resiliencia**

Grotberg (2006) define la resiliencia como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e, incluso, ser transformado. Resiliencia proviene del latín *resilio*, que significa volver al estado original, recuperar la forma original (Melillo, 2005). Desde el punto de vista etimológico, se traduce como “saltar hacia atrás, rebotar, surgir”; el prefijo “re” indica repetición, reanudación; por lo tanto, se concluye que resurge después de haber vivido alguna situación traumática (Cyrulnik, 2004). En física dicho término describe la cualidad de materiales que resisten los impactos y recuperan su forma original cuando son forzados a deformarse.

De esta breve explicación acerca del constructo Resiliencia, queda claro que aunque la terminología puede aparentar ser novedosa, su contenido no resulta ajeno en absoluto. Como refieren Barudy & Dantagnan (2005, p.15) *“aunque el término sea nuevo, la resiliencia no es cosa de hoy”*.

Todo individuo tiene resiliencia en mayor o menor grado y posiblemente se ha encontrado en situaciones adversas en las cuales ha aplicado alguno/s de sus principios. Sin embargo, la resiliencia como constructo presenta rasgos originales que no permiten equipararla a otros conceptos más conocidos como resistencia psicológica o invulnerabilidad: ser resiliente no implica sólo sobrevivir a pesar de todo, sino también tener la capacidad de usar la experiencia sobre las situaciones adversas que puedan presentarse en el futuro. Por tanto, este constructo se muestra claramente relacionado con una actitud optimista y esperanzadora frente a la vida ante el futuro.

Particularmente, la niñez es una etapa decisiva en la aparición y desarrollo de la resiliencia, cuya evolución está influenciada por una serie de factores de riesgo. Theis (2003) los caracteriza de la siguiente forma:

Situación familiar perturbada en la cual se hallen presentes desde trastornos psiquiátricos o conductas de adicción grave de los padres, muerte de uno de ellos, largas ausencias, las disputas familiares, malos tratos psicológicos, divorcio de los padres, negligencia hacia el niño, etc.

Factores socio-ambientales, como falta de trabajo de los padres, situación socioeconómica limitada o privación sociocultural.

Los problemas crónicos de salud, bien del propio niño o de su entorno íntimo (una deficiencia física, psíquica o una enfermedad muy grave) conforman otra categoría a tener en cuenta como factor de riesgo

Por último se reseñan las amenazas vitales que suponen las guerras, conflictos o traslados más o menos forzosos, incluso la migración en algunos casos es un evento traumático.

El niño, ante situaciones traumáticas, además de los propios recursos (habilidades intelectuales, capacidad de de planificación competencias relacionales, alta autoestima, etc.) que pueden y deben potenciarse en los ámbitos familiar y escolar, debería disponer de otros “mecanismos protectores” que favorecerán su capacidad de resiliencia, estos mecanismos rebasan la esfera individual y reconocen la trascendencia de las redes sociales. González & Valdez (2008) mencionan como los mas importantes: una buena relación con al menos uno de los padres o un adulto cercano y apoyo social fuera de la familia, proporcionado por la escuela y/o comunidad.

Cyruhnick (2002) introduce el término “persona significativa en resiliencia” para referirse a la persona –profesional o no- que acepta al niño como tal, que cree en él y que en algún momento de su desarrollo tiene un papel clave. En este sentido, resulta prioritario saber cómo en el ámbito cotidiano puede favorecerse la construcción de la resiliencia. De acuerdo con Vanistendael (2003) hay que hacer hincapié en la conveniencia de fomentar la participación del niño en la vida familiar, escolar y comunitaria.

Frente a la necesidad de profundizar la comprensión del fenómeno de la resiliencia, esta investigación tuvo por objetivo: *Narrar las experiencias vitales de niños habitantes de una Casa- Hogar en Ecatepec, Estado de México con respecto a la resiliencia.*

Este trabajo fue realizado a partir de las premisas de la investigación narrativo-biográfica, denominada también método biográfico por algunos autores, esta propuesta niega el ideal positivista de establecer una distancia entre investigador y objeto investigado y sitúa a los informantes como protagonistas principales y sujetos de la investigación. (Bolívar, Domingo & Fernández, 2008) Por tanto, se puede entender como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida, como un rela-

to, y por otro lado, las formas de construir sentido a partir de la descripción y análisis de los datos biográficos.

El interés se centra en cuestiones subjetivas y asuntos vitales, obtenidos a través del relato que, permite captar la riqueza y detalles en los significados de las personas. El tema clave del método biográfico es el estudio de las experiencias vitales de las personas y el significado que adquieren para ellas; ¿cómo viven y cómo perciben, es decir, qué significado tiene para las personas algunos pasajes y acciones de su propia vida?

Por último hay que reconocer cierta virtualidad emancipatoria de los métodos biográfico- narrativos. Ya que provoca en los participantes la situación de recordar su vida, contarla, argumentarla y darle un sentido determinado. El análisis reflexivo de su propia vida ya tiene de por sí un efecto emancipador, porque “contar/contarse” los relatos de la experiencia es, al tiempo, una estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad como para desidentificarse de prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que se desea o debe hacerse (Bolívar, 2001).

## **Método**

### *Participantes*

Participaron tres niños habitantes de la Casa Hogar, ubicada en el Municipio de Ecatepec, Estado de México. La muestra fue no probabilística y a conveniencia. 2 niñas y un varón con una edad entre 9 y 12 años. Todos ellos aceptaron participar en la investigación mediante un consentimiento informado autorizado por sus padres o tutores. Utilizan el sobrenombre con el cual se manejan en su contexto.

Estos tres niños son parte de la población que habita en una Casa-hogar provisional, en ella hay aproximadamente 60 habitantes, todos en condiciones de abandono. La población está compuesta por 13 niños, 8 adolescentes, 12 adultos mayores, 15 personas con trastornos psiquiátricos y otras discapacidades, así como algunas familias que no cuentan con vivienda propia (8 personas). También hay un grupo de 4 “cuidadores informales” que se encargan de organizar y administrar este espacio.

Niña 1 “La güera”, menor de nueve años de edad, forma parte de una familia que habita la Casa- hogar. Su familia está integrada por sus pa-

dres y cuatro hermanos. Asiste a una escuela multigrado. Se le denominó “La güera” porque es una niña de tez blanca, cabello rizado.

Niña 2 “La pelona”, tiene 11 años, vive en el Hogar con su hermana mayor y con un hermano con parálisis cerebral. Hace dos años falleció otro de sus hermanos quien presentaba trastornos psiquiátricos. Fue dejada ahí porque su mamá está en el reclusorio y se desconoce el paradero de su papá. Actualmente acude a Tercer grado en una escuela Primaria regular. Se le nombró “La pelona” porque cuando ingresó a la Casa-hogar la raparon debido a que tenía piojos y liendres.

Niño 3 “El choques”, varón de 12 años, vive en la casa hogar con su mamá que padece artritis reumatoide en grado severo. También comparte el domicilio con su hermano mayor, quien se dedica a apoyar a la casa hogar como supervisor. Se le denominó “El choques” porque en una ocasión tomó sin permiso las llaves de un coche y se estrelló con otros autos que estaban estacionados. Asiste a quinto grado de primaria, donde se reporta bajo rendimiento escolar y escasas habilidades sociales.

### *Escenario*

Los diversos espacios de una Casa Hogar, ubicada en Ecatepec, Estado de México. No cuenta con la infraestructura para la atención adecuada de su población la cual está constituida por niños, adultos mayores, personas con discapacidad, pacientes psiquiátricos y madres solteras. Carece de servicios básicos como agua potable y drenaje, por cual prevalece un ambiente de insalubridad. Todos los espacios físicos son colectivos, por lo que no existen áreas específicas para la atención de las personas que ahí residen.

### *Técnicas*

*Observación participante.* Implicó permanecer con el grupo de personas que se estudió para conocer sus formas de vida a través de una interacción intensa. Ello exigió estar presente y compartir tantas situaciones como fue posible, se aprendió a conocer las personas a profundidad, detectando lo más significativo de su conducta, de sus estados emocionales, de su ambiente físico y sobre todo de sus narrativas.

*Entrevista abierta.* En esta investigación la entrevista fue definida como una forma de aproximación que permitió adentrarse a los discursos

de los participantes, con la intención de recuperar los significados construidos en torno a la resiliencia. Para su desarrollo se contó con una *guía* que incluía aspectos vinculados al objeto de estudio.

### *Herramientas*

*Guía de entrevista.* La guía de entrevista fue un eje de orientación, un ejercicio previo que realizó el investigador para concretar de forma efectiva la recolección de datos obtenida a partir de la expresión oral del sujeto entrevistado. Las temáticas rectoras de esta guía giraron en torno a su historia de vida, autopercepción, relaciones afectivas, vida cotidiana y experiencia escolar

*Diario de campo.* Estas notas fueron, en lo fundamental, apuntes realizados durante la estancia en la Casa- hogar. El objetivo fue el registro completo y fidedigno de las observaciones realizadas en el escenario, puesto que toda la investigación depende del vigor y la exactitud de este material.

### *Procedimiento*

Durante el periodo comprendido de Febrero a diciembre del 2009 se visitó dos veces a la semana, la Casa Hogar.

A través de documentar su vida cotidiana, de aplicar diversas entrevistas y de registrar lo observado en su vivencia comunitaria se llegó a conocer de forma profunda a los tres menores de este estudio.

Toda esta información obtenida se registró y transcribió, posteriormente se contrastó con la teoría. Resaltándose las narrativas de los niños, dándoles significados a partir del constructo denominado resiliencia y teniendo como marco el contexto en que estos niños interactúan de forma cotidiana.

A partir del análisis de los datos se estructuraron tres categorías: vivencia comunitaria, interacción social y experiencia escolar las cuales permitieron darle sentido a las narrativas de los participantes:

**Vivencia comunitaria:** Definida como la colaboración y sentido de pertinencia generados al interior de un grupo que comparte un mismo espacio físico.

**Interacción social:** Caracterizada por los diferentes niveles de interacción que permiten la construcción de saberes y de vínculos afectivos.

Experiencia escolar: Las vivencias y saberes que se construyen dentro de la cotidianidad de la vida escolar.

### **Análisis de resultados**

A partir del uso de las técnicas biográficas narrativas se presentan algunas evidencias del trabajo realizado, sobre todo aquellas que reflejan un discurso emancipatorio que permite vislumbrar la construcción de elementos resilientes.

#### *Vivencia comunitaria*

El sentido de pertenencia es una de los elementos que permiten al ser humano sentirse aceptado y acogido. Formar parte de una comunidad fortalece el aprendizaje infantil en contextos socializados. Aunque la familia es el espacio donde inicialmente se construye esta posibilidad de pertenencia, no tiene la exclusividad en el desarrollo afectivo y cognitivo infantil. Autores como Henderson & Milstein, (2007) señalan la relevancia que tiene la comunidad en el desempeño social y escolar de los menores.

Sobre este aspecto “*El choques*” menciona:

*A veces en la escuela saco malas calificaciones porque no sé hacer las sumas. Y eso que la maestra me explica muchas veces. Pero cuando llegó aquí me siento bien porque he aprendido muchas cosas. Sé soldar, arreglar radios y también sé componer juguetes. Eso me lo han enseñado las personas de aquí, y eso que están enfermos (haciendo referencia a los habitantes con trastornos psiquiátricos).*

Una de las principales aportaciones de la vivencia comunitaria es la fuente de saberes y experiencias que emanan de contextos informales. Rogoff (2009) reconoce que los aprendizajes que se dan dentro de la vida cotidiana son experiencia vitales para el desarrollo psicoafectivo de los niños. Estos saberes fomentan un aprendizaje valioso en el contexto cultural en que se estructuran.

La vivencia comunitaria dota a los niños de un sentido de inclusión y pertenencia, que se ve reflejado en sus narrativas pero también en sus actividades cotidianas.

En abril de 2009, durante las actividades matutinas en la Casa- hogar se recuperó la siguiente observación de “La pelona”:

Aproximadamente a las 11:00 hrs, los ancianos y personas con trastornos psiquiátricos salen a asolearse. Se sientan en bancas, sillas y en el piso. “La pelona” se sienta junta un grupo de mujeres ancianas quienes doblan ropa de una gran paca. La niña las observa, escucha su conversación. Paulatinamente “La pelona” empieza también a seleccionar ropa utilizando criterios similares a los establecidos por las mujeres (ropa limpia, en buenas condiciones y en tallas adecuadas para la población de la Casa-Hogar).

### *Interacción social*

Recuperando los aspectos teóricos, para fomentar la resiliencia es sumamente relevante reconocer el factor afectivo como un elemento que permite generar una relación empática y afectiva entre los niños y su entorno. Como mencionan González & Váldez (2007) brindar afecto y apoyo son fundamentales para tener éxito académico y personal. Siempre debe haber un adulto significativo dispuesto a dar la mano que necesitan los niños para su desarrollo personal y su contención afectiva. La güera, dice:

*Como somos muchos hijos pensé que mi mamá no me quería, pero aquí en esta casa he encontrado amigas con las que platico, sobre todo las señoras de la cocina.*

Aunque la familia es reconocida como la fuente de donde emanan los recursos que permitirán a los niños desarrollar las habilidades sociales necesarias para su integración social; es claro que un sector de la población infantil no cuenta con ese recurso; sin embargo, como lo señalan Brooks & Goldstein (2004) esta carencia no es un factor que determine una interacción social limitada, pues existen otras figuras y escenarios que pueden compensar la experiencia de la socialización dentro de la familia. La comunidad, el barrio, la escuela, los amigos, etc. pueden funcionar como elementos de protección ante la adversidad. La pelona, comenta:

*Mi mamá no está, quién sabe si regrese. Lo bueno es que tengo a mi hermana. Es como mi mamá, me cuida pero también me regaña y*

*hasta me pega. Ella me dijo que no se va ir, que vamos a estar juntas. Cuando sea grande voy a trabajar para irnos a rentar un cuarto.*

Desde una visión externa, parecería que la Casa hogar es un lugar caótico, gobernado por la insalubridad y abandono. No obstante, para los niños referidos ha sido un espacio al que se han adaptado y en donde han encontrado la hospitalidad entre sus pares y algunos adultos. Dicha situación aparece en la siguiente observación:

Es la hora del desayuno, está la mayoría de la población de la Casa-Hogar sentada alrededor de las grandes mesas. “La güera” y “La pelona” están sentadas juntas, minutos después se sientan con algunas mujeres adultas con quienes platican animadamente. Después cada una se sienta en otros pequeños grupos compuestos por niños y ancianos. Todas sus interacciones son espontáneas y continuamente ríen y juegan entre ellos.

Es notorio que la posibilidad de interactuar con diversas personas, sintiéndose acogidas y aceptadas es un factor importante para el desarrollo de recursos resilientes. Esto ha sido estudiado ampliamente por Cy-rulnik (2002) al referir la trascendencia de ser aceptado y amado.

### *Experiencia escolar*

Además de la comunidad, la escuela se constituye como otro espacio donde se construye y re significa la resiliencia. En algunos casos la experiencia de la escolarización es un elemento que metafóricamente se convierte en una “*tabla de salvación*” para niños en condiciones sumamente adversas. He aquí lo que dice el choques:

*En la escuela no me quieren porque soy muy latoso y no aprendo bien. Yo a veces no quiero ir a la escuela. Se burlan porque vivo aquí. Pero la maestra me defiende, se sienta conmigo en el recreo y a veces me lleva una torta. Me dice que nos les haga caso, que yo puedo ser mejor que ellos. Mi maestra es mi amiga, yo quiero que el otro año también me toque con ella.*

La güera comenta:

*Yo antes no podía leer, siempre sacaba tache. Mi mamá me regañaba, pero la psicóloga me dijo que si le echaba ganas sí iba a apren-*

*der. Ya se leer, también contar. Yo creo que también voy a aprender las tablas.*

Estos comentarios muestran que a pesar en ambientes tan adversos, los menores han encontrado a algunos adultos sensibles a sus necesidades, quienes generan en ellos un sentimiento de confianza y seguridad. Marrone (2001), Barudy & Dantagnan (2005) refieren que la resiliencia se construye de forma más positiva si se establecen y transmiten expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces, adoptando la filosofía de que “todos los alumnos pueden tener éxito”.

*Cuando me pelaron porque tenía piojos, me veía muy fea. No quería que nadie me viera. Me ponía un trapo en la cabeza. Pero la psicóloga me leyó un cuento muy bonito de una niña que era muy bonita pero no se había dado cuenta. Yo sentí bonito porque el cuento dice que ella tenía muchos amigos (La Pelona).*

*El otro día, un señor me dijo que yo iba ser como mi hermano, que es vago y estuvo en la cárcel. Yo le dije...ni madres. El padre Jesús me dijo que yo puedo trabajar, ganar dinero y hasta comprarme una casa (El choques).*

Estos comentarios refieren la importancia de tener expectativas positivas de los menores, externándoselas y mostrando confianza y apoyo en que lo pueden lograr. En este sentido, la experiencia escolar, en muchos casos resulta ser un elemento que enriquece los vínculos pro sociales con un sentido de comunidad educativa (Acevedo y Mondragón, 2005).

Así mismo reflejan la importancia que tiene en la subjetividad de los menores la aceptación de sus pares y docentes de su escuela. Resaltando que los vínculos de empatía y aceptación generan en los menores con condiciones de vulnerabilidad mayor interés por participar en actividades escolares y de socialización.

## **Conclusiones**

Aunque popularmente se considera que el psicólogo y otros especialistas en el área social son los generadores y promotores de acciones que inciden en el bienestar de la comunidad, es indudable que los sujetos que integran esas comunidades han desarrollado habilidades y estrategias de

sobrevivencia (aún sin la presencia de “especialistas”). Las narrativas de los menores estudiados develaron los recursos personales y comunitarios que han construido ante sus condiciones de marginalidad.

Se encontró en las acciones y narrativas de los niños participantes, experiencias vitales relacionadas a su vida comunitaria y escolar, destacando el hecho de reconocer como trascendental de las diversas formas de interacción que han constituido al interior de esos escenarios y que les han permitido el desarrollo de recursos que han incidido positivamente en la constitución de su personalidad.

En este sentido, las categorías estructuradas mostraron poder explicativo para dar cuenta de la relevancia de la socialización y aprendizaje en comunidad, así como de la trascendencia de personas significativas en resiliencia, las cuales no necesariamente tienen que ser adultos reconocidos socialmente (maestros, psicólogos, sacerdotes, etc.) sino en este caso, los pares y otras personas habitantes de la Casa-Hogar, lograron establecer vínculos afectivos y solidarios con los niños que resultaron experiencia vitales relacionadas con la resiliencia.

Por otro lado, la cuestión de la educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia de los niños y los adolescentes, para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable.

Develar las experiencias de los niños participantes, también invita a que la psicología cuestione las premisas que siguen permeando esta disciplina: la idea de la patologización de los niños en condiciones de marginalidad, pues es claro que desde algunas miradas psicológicas se hacen búsquedas exhaustivas de psicopatologías y deficiencias en estas poblaciones, sin reconocer los múltiples recursos y potencialidades que los caracterizan.

Por lo cual es importante que las instituciones que proponen acciones de beneficio comunitario no sólo se centren en la corrección de las patologías o deficiencias, sino que adquieran la habilidad de reconocer y fortalecer los recursos resilientes de las poblaciones con las que trabajan (Valdebenito & Loizo, 2009).

Es importante aclarar que la resiliencia, no implica acciones asistenciales o paternalistas. Ésta se relaciona con tener una mirada optimista del ser humano, con reconocer sus capacidades y la posibilidad de sobre-

vivir a las adversidades. Es otorgar al otro el derecho y la voluntad de vivir de una forma más plena y satisfactoria a pesar de los avatares a los que se puede enfrentar a lo largo de su vida.

## Referencias

- Acevedo, V. & Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*. 1 (005), 21-35.
- Amar, J.J (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo*, 11 (1), 162-197.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A (2001). *La investigación biográfica y narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús & Fernández, Manuel (2008). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force/Grupo Editorial Universitario.
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2004). *El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. México: Paidós.
- Cardozo, G. & Alderete, A.M. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*. 23, 148-182.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B.(2001). *La maravilla del dolor*, Barcelona: Granica.
- Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- González, N. & Valdez, J.L. (2007). Resiliencia en niños. *Psicología Iberoamericana*. 15 (2), 38-50.
- González, N. & Valdez, J.L. (2010). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1(13), 41-52.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Llobert, V. & Wegsman, S. (2004). El enfoque de resiliencia en los proyectos sociales. Perspectivas y desafíos. *Revista de Psicología*. XIII (1), 143-152.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del apego*, Madrid: Psimática.
- Melillo, A. (2005). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Roggof, B. (2009). *Aprendices del pensamiento*: Madrid: Paidós.
- Theis, A. (2003): "La resiliencia en la literatura científica". En Mancieux, M. (Comp.) (2003): *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona, Gedisa.
- Valdebenito, E. & Loizo, J. (2009). Resiliencia: una mirada cualitativa. *Fundamentos en Humanidades*. 19 (1), 195-205

# El ocio en la cultura de la hipermodernidad

José Clerton de Oliveira Martins<sup>1</sup>

Ieda Rhoden<sup>2</sup>

Kátia Flôres Pinheiro<sup>3</sup>

*Grupo de investigación OTIUM estudios multidisciplinares sobre ocio y tiempo libre, registrado en el CNPq Brasil*

## Resumen

En este estudio presentamos desde los conceptos hasta los aspectos más amplios de la aplicación y de los problemas propios del tema del ocio, así como sus interfaces disciplinares y transdisciplinares. Lo hacemos desde textos contemporáneos elegidos por medio de investigación teórica. Algunos elementos discursivos como consumo, cuerpo, ocio, trabajo y subjetividad son articulados a la temática y hacen parte de una ponderación caracterizada por el compromiso con una teoría del ocio, en la cual la experiencia de ocio es tratada como experiencia positiva y transformadora, de naturaleza subjetiva, que entrelaza a una sociedad compleja y en una contemporaneidad consumista, donde la felicidad es proyectada en los objetos de deseo. El eje central de la discusión parte de la observación de la realidad del ocio en la contemporaneidad, buscando comprender sus significados en una dimensión psicosocial cuyo escenario retratado es la hipermodernidad en los grandes centros urbanos, apuntando para fenómenos humanos marcados por la cultura del consumo y para nuevos procesos de subjetivación.

**Palabras clave:** ocio, tiempo libre, subjetividad, hipermodernidad, consumo.

---

<sup>1</sup> Correspondencia: jclertonmartins@gmail.com

<sup>2</sup> Correspondencia: irhoden@unisinis.br

<sup>3</sup> Correspondencia: katiAFP39@yahoo.com.br

## Abstract

This article proposes a reflection about the issue of leisure experiences during the free time in the current context from the conception of a hypermodernity in course. Although it represents a challenge, because a critical-scientific discussion about the subject is still new in Brazil, mainly in the field of psychology. In this way, we argue that the theoretical differences have contributed to give vitality and support to the theme. Therefore, we introduce concepts and wider aspect application and problematization of the subject, including its disciplinary and trans-disciplinary interfaces from contemporary texts gathered through a theoretical research. Some discursive elements such as: consumption, body, leisure, work and subjectivity are articulated to the theme and related to the reflection characterized by a way of think committed with a leisure experience, here treated as a positive and transforming experience, which is originally subjective and entangles with the social world derived from the consumerist contemporaneity, responsible for conveying happiness to objects of desire. The main point of the discussion derives from the observation of what is the leisure reality in the contemporaneity, seeking to understand its meanings in a psycho-social dimension, whose scenario represented in the hypermodernity in big urban centers indicates human phenomena characterized by the consumerist culture and the new processes of subjectivity.

**Key words:** *leisure, free time, subjectivity, hypermodernity, consumption*

## Introducción

La tarea en la cual empeñamos esfuerzos en este trabajo -reflexionar sobre el ocio en la contemporaneidad- encontró, desde sus momentos iniciales, distintas complejidades históricas y conceptuales.

El fenómeno del ocio es uno de los más antiguos de nuestra historia y representa una condición de la existencia humana que fue transformándose a lo largo del tiempo. Además de nuevos significados y nuevas comprensiones, el ocio permanece siendo un asunto relevante y de tonalidad compleja; aunque con posibilidades de nuevas lecturas de la realidad en las articulaciones entre los entendimientos y sensibilidades, desde luego, influenciado por los valores culturales que permean el momento social, y que permiten miradas a través de los cuales se vislumbra el referido fenómeno.

La comprensión del concepto de ocio resurge en la contemporaneidad, pero como un tema aún poco comprendido. Sin embargo, una vez vista la amplitud que el término posibilita, por los sentidos diversos que toma y de acuerdo con los distintos abordajes e intereses intrínsecos, el ocio aún repercute académica y socialmente como un asunto de significativa vitalidad.

El fenómeno del ocio, a pesar de su antigüedad, solamente después de la Revolución Industrial, con el surgimiento del llamado tiempo libre, vino a representar una conquista de las clases trabajadoras frente a la explotación del capital. En este momento y contexto se evidenciaba una clara separación entre el tiempo-espacio de trabajo, que representa el tiempo productivo, y el tiempo-espacio de ocio, *dedicado* a las actividades contrarias al trabajo, destinadas a la reposición de energía física y mental, y, por eso mismo, aceptadas socialmente.

De los griegos antiguos a nuestros días la percepción colectiva del ocio cambió mucho. Lo que antes representaba un valor noble de vida educativa y contemplativa y un ideal de sabiduría, desde el siglo XIX vino adquiriendo significados asociados a las ideas de pereza, libertinaje, improductividad, desorden, pérdida de tiempo y, un poco más adelante, de ocio. Incluso el propio concepto de ocio se desvirtúa y pasa a ser un signo de clase social que, de acuerdo con Mascarenhas:

*[...] es común aún encontrar respuestas que lo asocian a la participación y al desarrollo, entre otras posibilidades que evidencian su potencial formativo, pero el hecho es que tendencial y predominantemente lo que él constituye mismo es una mercancía cada vez más vaciada de cualquier contenido verdaderamente educativo, objeto, cosa, producto o servicio en sintonía con la lógica hegemónica del desarrollo económico, prestando apariencias y sensaciones que, involucreadamente, incitan el frenesí consumista que sostiene el capitalismo avanzado. [...] lo que estamos queriendo decir es que, en un movimiento como nunca antes se ha visto, el ocio sucumbe de modo directo e irrestricto a la vanalidad universal. La mercancía no es apenas una excepción en el mundo del ocio como antes, sino la re-*

*gla casi general que domina la escena histórica actual* (Mascarenhas apud Martins, 2008, p.6).

En esa asociación del ocio con el consumo de servicios y productos de entretenimiento, el ocio se desvaloriza y pasa a estar vinculado socialmente al goce de placeres en la cultura de producción capitalista. La lógica capitalista fue moldeando “estilos de ser” en tiempos otrora destinados al descanso y al recrear humano, lo que fortaleció la industrialización del ocio. Ese proceso ocurrió paulatinamente a lo largo de siglos. En dos mil años fueron elaboradas concepciones que trajeron un lugar y un tiempo específicos para el ocio, haciendo que no desapareciese como perspectiva de experiencia humana, sin embargo, adhiriendo nuevos significados y asociado a diferentes prácticas.

En términos objetivos, la expresión “ocio” ha sido aprehendido en la contemporaneidad como un conjunto de comportamientos disociados del trabajo y relacionados al descanso y al entretenimiento. La comprensión del ocio como un acto en sí o como una actividad representa un mecanismo típico de la modernidad que da énfasis a los atributos observables del fenómeno. En la aparente manifestación de un comportamiento ubicado en un tiempo de no trabajo se constata la reducción del significado del ocio. Aunque el sujeto pueda estar pensando o en actitud contemplativa, cuando es percibido en ese comportamiento tiende a ser encasillado como desocupado o perezoso, pues está en una sociedad que valora el trabajo y los ocios pueden incluso ser ocupaciones capitalizadas que sirven para el mantenimiento de la economía. Las ideas de ocio y desocupación se encuentran inicialmente en el Renacimiento, cuando los hombres de negocios ascendían e inauguraban el mundo de la mercancía como eje del período que despuntará a continuación: la modernidad.

En términos históricos y culturales, el tiempo de ocio fue incorporado por las prácticas lúdicas, y su sentido esencial fue en parte, suprimido. En una vuelta al pasado de la Grecia Antigua, el ocio representaba un momento educativo de ponderación estudiosa “durante el cual el pensamiento podía alejarse de las preocupaciones de la existencia.” (Mattéi, 2002, p. 210).

Este momento entraba en desacuerdo con los procedimientos pedagógicos y administrativos que aún rigen la educación en la actualidad,

bien como marcaba un tiempo de oposición al trabajo, trabajo entendido como un hacer descalificado. Con el período Romano asistimos a cambios significativos en la vinculación del ocio con el tiempo de pausa del trabajo, un momento “para el descanso del alma y la recreación del espíritu.” (Marcassa, 2004, p. 166).

El designio era entretener al pueblo, por ejemplo, en juegos con luchas violentas promovidas en arenas como las que eran realizadas en la Roma antigua. Ese dispositivo operaba como controlador instrumental del tiempo no productivo de las personas, aportando al término el significado del “negum-otium”. Ya en la Edad Media el ocio, sedimenta una temporalidad desconectada de la productividad del trabajo y dirigida hacia significados de contención de la libido en nombre de Dios. Asimismo, la regulación de los momentos de ocio era orientada por lo que era lícito para la Iglesia, donde no había lugar para prácticas distantes de los caminos religiosos.

Marcassa (2004) destaca que con el Renacimiento, con el discurso liberal y con la Reforma Protestante, la experiencia del ocio gana nuevas perspectivas, quedando destinada a aquellos fuera de la vida productiva como algunos miembros de la familia. En este momento, los hombres de negocios prosperan y se ocupan del trabajo, que se vuelve, entonces, una entidad valorada socialmente. Mientras el trabajo adquiere un sentido digno, el ocio se vuelve sinónimo de pereza. En la modernidad, vamos a percibir la robustez con que esas nuevas perspectivas se van consolidando y produciendo fisuras en la realidad psicosocial.

En el nivel subjetivo, y hasta cierto punto como una forma de resistencia, la palabra ocio resurge como sinónimo de ocupación deseada, apreciada y, también, resultado de la libre elección. Es interesante resaltar la atención puesta en el significado atribuido por quien vive la experiencia de ocio cuando damos voz a aquéllos que la experimentan. En general, el ocio integra la forma de ser de cada sujeto, siendo también expresión de su identidad, observándose que la vivencia de ocio no es dependiente necesariamente de la actividad realizada, ni del tiempo, del nivel económico o de la formación de quien lo vive, pero está relacionada con el sentido atribuido por el protagonista de la experiencia subjetiva de ocio, en la medida que el sujeto conectase con su dimensión afectiva y emocional.

Con todos los diversos significados del ocio, cabe situarlo en la perspectiva crítica y humanista en la cual permaneceremos con el propósito de discutir su posibilidad en tiempos de hipermodernidad. Con una perspectiva humanista queremos destacar el ocio como una experiencia humana integral, centrada en actuaciones deseadas, realmente libres, satisfactorias y autotelicas, o sea, aquellas con un fin en sí mismas (Cuenca, 2008). Ya con la perspectiva crítica, proponemos discusiones teniendo en cuenta las variables de la hipermodernidad a partir de sus teóricos, lo cual pretendemos reflejar y comprender el ocio en la actualidad.

### **El hiperconsumo de la hipermodernidad**

El término hipermodernidad utilizado en el transcurso de este trabajo busca situar los tiempos actuales en una dimensión “hyper”, apoyado en Lipovetsky (2004). La hipermodernidad representa la radicalización, la exacerbación y la materialización de los anhelos de la modernidad, sin embargo, apunta hacia una duda acerca del destino humano, si el proyecto de la modernidad se consumió, esto es, si el hombre realmente puede decirse que es feliz. Este escenario implica reconocer que la modernidad aún no ha finalizado. Su proyecto de proponer un camino para la sociedad, rumbo al progreso por vial de la razón con el fin de la felicidad aún es actual, o mejor dicho, está potenciada y acelerada en nuestros tiempos (Aubert, 2004).

La exacerbación y radicalización de los fundamentos de la modernidad vienen afirmándose en los aglomerados humanos de occidente, que es posible observar en los grandes centros urbanos. En la vida hipermoderna, la cultura del exceso y de la urgencia consolida un clima propicio para que las personas sean más angustiadas, débiles, individualistas y consumistas y, así, individuos más aislados de la colectividad. El consumismo es uno de los fenómenos crecientes en ese estilo de vida hipermoderno, siendo fuente de placer y sufrimiento que centra en las sensaciones del cuerpo los objetivos de la existencia. El culto de las sensaciones y emociones da el matiz afectivo en el vivir como forma de experimentación momentánea enfocada en el presente consumista. A su vez, esa forma de vivir empobrece los lazos y las vivencias sociales propios de los contactos interpersonales directos. Consecuentemente, hay un cre-

ciente sufrimiento psicosocial en esta realidad, que acaba produciendo, por ejemplo, patologías alimentarias, sociales y profesionales, que se han tornando habituales en los discursos y actuaciones sociales. Asimismo, estamos delante de nuevos procesos de subjetivación que necesitan ser pensados conjuntamente a la concepción del ocio.

Delante de este contexto y de fenómenos psicosociales fragilizados, nos preguntamos: ¿Cómo vivir el ocio como experiencia subjetiva, si cada vez más la sociedad se vuelca para el mundo del consumo? Esa es la pregunta que nos inspira. En principio, vamos a pensar en el ser humano por la vía del cuerpo como eje de la subjetividad en una actualidad hipermoderna y en gran expansión. En una actualidad centrada en el cuerpo contagiado por la liberación y por el riesgo de la servidumbre, en una cultura de sensaciones, regida por el estatuto del cuerpo como matriz de la felicidad sensorial, encontramos que el ideal de felicidad está depositado en las sensaciones producidas en el cuerpo.

En la hipermodernidad, considerada desde el final de los años 80 (Lipovetsky, 2004), el cuerpo ha sido objeto de inversiones y prácticas intensas en el tiempo libre. En gran escala, la recreación y la cultura han constituido objeto de la industria del entretenimiento, componiendo un conjunto de nuevas actividades lúdicas y recreativas que viene sustituyendo, en la sociedad actual, al ocio, sea suprimiéndolo o incorporándolo. Sin embargo, el exceso de tales prácticas de cuño programado, estereotipado y pautado en la lógica económica representa un gran mercado en expansión que favorece la aceptación pasiva ante el vaciamiento del sentido y la transfromación del cuerpo en cosa. El culto al cuerpo por diversión, en una visión instrumental y en una realidad seductora, pretende consolidar la creencia de que la felicidad está fuera del sujeto. Y si la felicidad aún es lo que desea el hombre hipermoderno, esto lo intenta alcanzar por medio del incremento del consumo.

La fuerza de las imágenes y de las portadas en los medios de comunicación y publicitarios, por ejemplo, ejerce intenso atractivo que impulsa al sujeto hipermoderno a la pandemia del consumo, incluso encarnando sus deseos y anhelos. La moda es otro ejemplo apropiado de cómo este fenómeno acontece. En la moda, nuevas calidades son permanentemente recicladas y, asimismo, consumidos, como marcadores de identidades aflojando la posibilidad de constitución de la identidad como un largo

proceso en el transcurso de la vida. En la aceleración del consumo en tiempos hipermodernos, el cuerpo está bajo control del mercado, siendo el centro alrededor del cual las personas giran. Por consiguiente, los hipermodernos son movidos por el hiperindividualismo, hiperconsumismo y por el culto de la individualidad, alejándose del campo de la colectividad, es decir, valores que se vuelven económicos al hacer mover el mundo globalizado. (Lipovetsky, 2004). La felicidad entonces está en el objeto que te guía.

Una ilustración de la realidad de debilitación del cuerpo, en detrimento del fortalecimiento de los medios de control sobre él, puede ser observada en dos propagandas ubicados por detrás del asiento de pasajeros de un avión de una empresa brasileña, en el año de 2008 donde se leía:

*“Fiat movido por la pasión...  
después que inventaron el GPS con mando de voz,  
no es más usted quién guía el coche es el coche él que guía a usted.  
Fiat – movido por la pasión...  
Un coche que habla tenía que tener un motor que contesta.”*

Tenemos como punto de ponderación que estos anuncios son modelos en los que están involucradas dimensiones del mercado y del deseo de los consumidores hipermodernos. O sea, lo que se puede observar en esas propagandas es el carácter seductor de convencimiento por la pasión y la noción del desplazamiento de la condición humana depositada, por lo tanto, en el objeto como extensión de la vida. En ese sentido, los ocios contemporáneos también incorporan la lógica del consumo, de la exhibición y de la exacerbación del cuerpo en la búsqueda del placer en sensaciones instantáneas y experimentales, atendiendo las necesidades de los clientes de tener emociones en el tiempo dedicado a sí mismo. Por lo tanto, en tiempos hipermodernos ocurre el incremento de experiencias dirigidas al cuerpo, pero fuera del cuerpo, y productoras de emociones y adrenalinas en momentos fugaces.

Del mismo modo, la televisión ejerce sobre el sujeto una posición no dialogada. El soliloquio televisivo mantiene el sujeto en posición pasiva delante de la pantalla. No es preciso ni levantarse para cambiar de canal, pues el control remoto lo hace. Cada vez más, el hombre hipermoderno

tiene la disposición recursos para realizar sus deseos con reducido esfuerzo. Es el cliente de relaciones mercantilizadas con los objetos y con los demás. En ese contexto, el consumismo representa una forma degenerativa de vincularse a los objetos, a las personas y al mundo de la interioridad.

Y aunque, la hipermodernidad sea un proceso histórico y social, también tiene sus brechas. Por lo que podemos pensar que es posible desarrollar modos de constitución o re-constitución de la subjetividad. Y es debido a ese pensamiento que la experiencia de ocio representa una manera de resistencia y transformación en la dinámica de la vida hipermoderna. Tal posibilidad sería básicamente un contrapunto a los mecanismos económicos centrados en estilos de vida organizados por fines lucrativos.

### **La complejidad del ocio en la sociedad hipermoderna**

Lo que afirmamos entonces, es que debemos considerar el ocio en la totalidad de su complejidad como experiencia subjetiva de desarrollo humano, con el fin de romper con los mecanismos alienantes y psicológicamente cristalizadores que la sociedad ha producido y que, al mismo tiempo, nos tornan productos de un orden perverso del capitalismo avanzado que transforma en mercancía todo lo que toca o lo que mueve. De esta forma, sustituyendo valores humanos y sociales por valores económicos y materiales, el placer se encuentra en la obtención, acumulación, ostentación y exhibición en detrimento de aquello que integra la colectividad y la humanidad en el centro de las relaciones sociales. Se trata de comprender cuanto las instituciones modernas influenciadas por la globalización y por los fundamentos de la modernidad, controlan y aprisionan los deseos y los patrones de interacciones sociales.

Entonces, romper con mecanismos heterónomos representa un modo de resistencia frente a la reducción del sujeto en aquello que conteste a procedimientos estigmatizados en una cultura que tiene hambre de consumo, sed de fluidez líquida, necesidad de espejo, apresamiento de deseos y culto al narcisismo. Es mediante esta perspectiva de resistencia que consideramos el ocio en su complejidad como una posibilidad. Complejidad ésta que trae como desafíos: transgresión, en el sentido de permanecer orientado por una única dimensión teórica y contextual y com-

plicaciones, en la medida en la que la incertidumbre reina en la busca de los entendimientos sobre las experiencias. (Morin, 2007). No hay conceptos absolutos, claros y cerrados que dan cuenta de cuestiones acerca del ocio, que colocamos frente al ejercicio de pensamientos antagónicos y multidimensionales, pues el asunto no es simple y ni puede ser agotado en las líneas de este trabajo.

Pero es preciso, en consonancia a esos pensamientos, considerar que en la perspectiva humana, ocio y trabajo no se oponen. Como también el ocio no necesariamente representa la ausencia de actividades, pasividad o práctica aislada o hedonista. Su tiempo está más allá del tiempo cronológico. Podemos hasta llamar de tiempo libre, subjetivo, así como cualquier tiempo. Y, además, el punto básico que pasa por nuestros pensamientos es que por el ocio podemos aún agregar valores a la subjetividad.

Algunas actividades practicadas en el tiempo libre pueden ser clasificadas para mejor comprender su relación con las experiencias de ocio. A saber: las formativas que proporcionan liberación, relajamiento, auto-desarrollo y enriquecimiento cultural; las de descanso que reponen fuerzas físicas o mentales y restauran el equilibrio psicofísico; las de diversión, que promueven aspectos lúdicos e interactivos; las de enfado que producen tedio y evasión y no requieren compromiso o esfuerzo, aunque proporcionen algún placer inmediato; las actividades de consumo que representan las actividades industrializadas, aquéllas que estimulan relaciones de dependencia y pasividad y promueven la estandarización de comportamientos (De Grazia, 1966).

Ya el ocio como experiencia subjetiva representa una manera de hacer y de estar en el tiempo; una actitud personal con la cual realizamos algo o no. Es un estado de la mente que ocurre en condiciones de libertad percibida, motivación y orientación para una meta o significado (Neulinger, 1981). Por lo tanto, la experiencia subjetiva presenta necesariamente determinados atributos psicosociales percibidos por el protagonista. Mientras tanto, la conciencia del ocio es fluctuante, pudiendo ocurrir varias veces en una actividad (Tinsley y Tinsley, 1986). Otros aspectos son aún fundamentales como: metas claras, *feedback* de capacidad, foco en la acción y en la satisfacción, ausencia del miedo al fracaso y de preocupaciones con imagen, alteración de la percepción de tiempo, vivencia

autotélica, equilibrio entre exigencias y habilidades y disfrute (Csikszentmihalyi, 1997).

Estos aspectos sumados a la percepción de las posibilidades de libertad en el contexto, al significado motivacional intrínseco a la actividad o situación, al disfrute y al reconocimiento de estar implicado, tornan el ocio una vivencia subjetiva admisible y constructiva. Además, agregar encuentros interpersonales profundos, enfrentar desafíos, promover la introspección y desarrollar la autoexpresión y la apreciación estética también son elementos dinamizadores de una experiencia de ocio constructiva.

En una perspectiva humanista el potencial para el crecimiento personal y la inclinación actualizante impulsan al sujeto en la dirección del enriquecimiento de sus experiencias y del propio Self (Rogers, 1982; Maslow, 1976).

Sin embargo, algunas personas temen a su potencial y entran en un proceso de evasión de un crecimiento posible, que Maslow (1975) denominó Complejo de Jonás. Para Rogers (1982) las personas incongruentes, niegan o rechazan sus habilidades, deseos y creencias, mientras que las congruentes las aceptan y las incorporan en su proyecto de vida. Estas ideas también remeten a la psicodinámica del ocio y al desarrollo como fenómenos relacionados con el camino para construcción del sujeto y estructuración de la identidad. A propósito, tenemos un doble sentido en esa psicodinámica: la introspección y absorción del mundo y las posibilidades de expresión personal.

La psicodinámica del ocio encuentra en la Teoría de la Interacción Simbólica un entendimiento de las posibilidades de liberación del control consciente sobre la autoexposición, comprendiéndose de esta forma porqué las experiencias de ocio permiten la expresión más auténtica del Ser (Samdhal, 1991). Cabe recordar que las experiencias de ocio muchas veces proporcionan además de la autoexpresión, la escucha sensible de sí y del otro, o sea, la interacción humana más profunda, alimentando así estados de ánimo positivos y la cohesión familiar y comunitaria.

Las ideas apuntadas hasta el presente momento acerca del ocio demuestran que esta experiencia permite la significación y re-significación de la realidad por medio de un proceso de aprendizaje natural y de la

escucha más apurada de sí y del otro. Luego, se desvela el potencial de desarrollo del ocio en una perspectiva constructiva.

Este potencial de desarrollo desemboca en la construcción de la identidad y actualización del *Self*, facilitando el auto-reconocimiento y el reconocimiento social de la identidad. Promueve aún el autoconocimiento y la formación de la autoimagen y autoconcepto, pues en las elecciones que hacemos expresamos y afirmamos habilidades y valores, informando quien realmente somos. Para Dumazedier (1964), el potencial del ocio está relacionado al descanso, al disfrute y al desarrollo personal. Ya para McDowell (1984), se vuelve a la exploración de las capacidades, complementando o compensando otras experiencias, bien como buscando trabajar contradicciones humanas.

Con Witt y Ellis (1989), las percepciones de capacidad al colocar en prueba las habilidades y reconocer que hay capacidades para participar con éxito de la actividad, la persona si siente fuerte, competente, con sentimiento de control sobre sí y su vida. Para Stebbins (1992), las formas de ocio más absorbentes y menos habituales proporcionan un mayor sentido de capacidad.

Conforme Csikszentmihalyi (1998), la reconquista de aspectos más auténticos, la transcendencia de condicionamientos sociales, el desarrollo de habilidades y la práctica de la creatividad da como resultado una mayor “complejidad psicológica”.

Según Kleiber (2002), el sentido de capacidad surge cuando exploramos y probamos intereses y recibimos feedback positivo de la propia actividad o experiencia. Y, de acuerdo con Saint-Arnaud (2002), el placer de conocer y la pasión de saber a través de las edades contempla dos placeres: del descubrimiento en sí mismo (artístico, filosófico o científico) y la satisfacción que estos descubrimientos proporcionan.

Siguiendo las contribuciones de los estudiosos del ocio, son determinadas condiciones psicosociales las que tornan posibles la experiencia de ocio.

Cabe aún destacar que esas condiciones no son fórmulas listas y seguras o “formas” aplicables de manera estandarizada, pero son indicadores importantes. Además, apropiarse de un tiempo cronológico y liberarlo de las obligaciones es una condición para la existencia del ocio. Sin embargo, dominar el tiempo personal no es la única condición para la expe-

riencia de ocio constructivo. Es necesario conocerse a sí mismo, percibiendo principalmente los valores y el estilo de vida que se lleva, pues la práctica de valores humanos y sociales es determinante para que los individuos de hecho experimenten un ocio constructivo.

Sin embargo, lo que asistimos en los escenarios hipermodernos es la inclinación a la apropiación del ocio como mercancía, ofertando fórmulas de busca de placer que estandarizan conductas en efímeras y pasajeras sensaciones de satisfacción. Esta inclinación demuestra cuánto el capitalismo avanzado con énfasis en los fines lucrativos es plástico y flexible de forma ilimitada en la asimilación de nuevos ingredientes que se prendan a la misma lógica de la economía. En esto sentido, ocio como mercancía es la antítesis del ocio como experiencia subjetiva o como experiencia constructiva. Mientras tanto, es necesario tener cuidado para no interpretar aleatoriamente o genéricamente experiencias de placer y satisfacción como ocio.

### **Ocio: entre la subjetividad y las determinaciones del mercado**

A partir de estos posicionamientos, determinadas cuestiones relacionadas al ocio nos inquietan aun más: ¿Cómo los valores de la era hipermoderna interfieren en la vivencia del ocio? ¿Cómo se refleja en el ocio la realidad de que, en la hipermodernidad, unos se benefician de los recursos económicos y sociales y otros son excluidos? ¿Cómo los estilos de vida predominantes en la hipermodernidad interfieren en la posibilidad o imposibilidad del ocio?

Sea como sea, prestigiar el ocio como constituyente de la vida, calificarlo como oportunidad de construcción y esmero humano, valorarlo en contextos educativos y de trabajo y convivir con la complejidad de las temporalidades en un mundo hipermoderno, son aspectos primordiales del ocio como fenómeno humano y objeto de estudio.

Sin embargo, necesitamos comprender y manejar la hipermoderna vida de exageraciones de los individuos posicionados como consumidores en el tiempo libre. De acuerdo con Adorno (1995), el tiempo libre aún está aprisionado al tiempo del trabajo. El trabajo determina las condiciones necesarias para el acto de consumo en el tiempo liberado. De esta forma, se puede inferir que ese tiempo central está relacionado al proceso de producción dentro de una lógica capitalista, pues representa la

temporalidad que adquiere cuerpo en la modernidad industrial. Con eso queremos decir que tiempo libre y tiempo de trabajo no son, de forma alguna, tiempos en oposición, pero se complementan para hacer girar la máquina social de producción y consumo. Sin embargo, el tiempo libre aún ejerce fascinación sobre las personas, mismo pudiendo estar atado a parámetros funcionalistas con vistas al mantenimiento del equilibrio entre consumo y producción, trabajo y ocio y tiempo libre y tiempo obligado.

Al final, vivimos en un régimen en que la lucratividad es la cultura que impera en los modos de organización globalizados, cuyo paradigma está centrado en el deseo y en el placer hedonista, en un cuerpo que ya no nos pertenece, pues ya fue apropiado y capturado por la lógica del consumo. Y, en este escenario, la felicidad y la calidad de vida parecen estar vinculadas al poder de consumo. De acuerdo con Tissier-Desbordes (2004), el cuerpo hipermoderno debe satisfacer las exigencias de la sociedad del consumo en tres dominios: la performance, el placer y bienestar y la estética.

En este panorama, el ideal de vida está dirigido hacia el individualismo hedonista. Este hedonismo hace parte de uno de los esquemas del hiperconsumo (Charles, 2009). El primer esquema se refiere al consumo de objetos y a la comercialización de estilos de vida y el segundo esquema, concierne a la lógica emotiva y hedonista de oferta de placer inmediato. De esta manera, el hiperconsumo suscita el hiperindividualismo, al producir una infinidad de productos para atender a los gustos personales aparentemente más personalizados,- por lo menos es lo que se anuncia- y que se ofrece como argumento de seducción.

Todavía, conforme Munné (1980), el tiempo libre es una categoría del tiempo que se relaciona a las acciones humanas consecuentes de la percepción de uso de ese tiempo con total libertad y de forma creativa. Por tanto, en la vía opuesta del escenario hipermoderno, debería ser posible vivenciar el ocio como tiempo libre e personal. Mientras tanto, el consumismo que mueve la hipermodernidad termina por mercantilizarlo, deteriorarlo, transformando el ocio en una cosa más para tener o hacer, y de este modo, lo reduce en sus significaciones. Con eso, la recreación y el ocio programado, típicos de la industria del entretenimiento, están cada vez más asociados. Por eso, una preocupación legítima es la de investigar

y verificar las posibilidades de ruptura, resistencia o transformación de esa noción de ocio consumista.

### **Ocio y desocupación: algunas consideraciones**

Walter Benjamin (1927/2006) incita nuestros pensamientos al afrontar ocio y desocupación con el fin de polemizar con este asunto, abriendo una discusión interminable. En el capítulo sobre ocio y desocupación, en el *Libro de los Pasajes*, nos recuerda lo desvalorizado y reprobado que era el trabajo práctico en la Grecia antigua, en un recuerdo de Platón y Aristóteles, y además cuánto el trabajar distanciaba al hombre del tiempo de ocio. Artesano y comerciante hacían parte de una misma caricatura de la vida devotada a la riqueza. La fortuna diferenciaba el modo de ser en la desocupación y en el ocio, pues eran tiempos en que el ocio aún implicaba un alejamiento del trabajo y de las tareas cotidianas, ya que estas ocupaciones deformaban el cuerpo, los pensamientos y las ideas con relación al interés por la riqueza. De cualquier modo, el ocio de los griegos antiguos está en la vía opuesta de la perspectiva de la desocupación en los tiempos modernos. La desocupación en la modernidad representa la añadidura del burgués delante de la vergüenza del trabajo. La ostentación de la desocupación viene así a materializar la riqueza.

Esa desocupación burguesa adquiere la forma de actividades compensadoras del trabajo y son las más probables precursoras de las distracciones, o sea, de los ocios consumistas de hoy. El vaciamiento simbólico del ocio a lo largo de la historia deja lugar para prácticas dirigidas al entretenimiento y distracción, prácticas éstas asociadas a valores que descalifican el Ser y potencializan el Tener. Al final, la vida burguesa se sostiene en el negocio (*neg-ocio*: negación del ocio), que se constituye en la desocupación como materialización de necesidades a ser atendidas en un tiempo simbólicamente carente, pero que tiene como principio evitar el tiempo de trabajo. La desocupación, sin embargo, es también muy descalificada, pues en la medida que temporalidades son escindidas en la modernidad – tiempo productivo y tiempo desocupado – vamos a asistir a una tensión permanente entre ambas, que aparentemente parece resuelta cuando trabajo y desocupación suministran los ingredientes necesarios para mover el capitalismo.

Como estrategia de felicidad, el ocio de los antiguos griegos podría ser comprendido como una posibilidad de encuentro y diálogo con el fin de conocer y saber sobre las cosas de la vida, de los hombres, de la naturaleza, del bien y del bello. Una forma de educación inspirada en el sentir y pensar como efecto de ponderación y conocimiento más profundo, en temporalidades desprovistas de patrones, de controles o de burocracias estereotipadas.

Ya en la desocupación moderna se percibe una paradoja. Por un lado, representa aspectos del capitalismo económico que brotan conforme la sociedad valora el progreso y la técnica, de acuerdo con el paradigma del pensamiento científico. Por otro lado, la misma desocupación se revela como el único tiempo para la expresión y producción de valores artísticos. Sin embargo, si el ocio era vivido por el ser humano como un momento para el saber, y un saber construido en la interacción, la desocupación en tiempos más recientes pasa a ser una experiencia de soledad, donde germina la individualidad, dogma de la modernidad.

### **Ponderaciones finales**

Al abordar la cuestión de la filosofía, Charles (2009) destaca que existen dos ilusiones fundamentales que acometen los seres humanos. La primera se refiere a la relación entre la vida y la muerte, pues para algunos el intenso miedo a la muerte produce un retraimiento delante de los placeres de la vida y, para otros, la existencia se restringe a la distracción. La segunda ilusión se refiere a la idea de que la felicidad está en la exterioridad, fuera del propio hombre. Por lo tanto, para discutir esta temática, el autor presenta la premisa de la posibilidad de una “moderación” diciendo lo siguiente:

*El mensaje de la filosofía es simple, la de la moderación: es imperativo saber imponer límites a los deseos, necesario para la obtención de una vida agradable, sin querer más allá de lo necesario. La verdadera pobreza no está ligada a la falta de recursos, sino más propiamente, a la exageración de los deseos, mensaje bastante difícil de entenderse en nuestra sociedad de hiperconsumo, pero que retoma, a pesar de todo, las preocupaciones contemporáneas sobre la necesidad de limitar la retirada de recursos naturales con el fin de pre-*

*servar el medio ambiente y de preocuparse por el destino de las futuras generaciones. (Charles, 2009, pp. 56-57)*

Teniendo en vista la manera como la moderación es presentada por la filosofía, nos cabe pensar el ocio interligado y articulado a las distintas disciplinas y saberes, bien como a los múltiples aspectos de la vida humana. Con eso, queremos aclarar que la experiencia de ocio se integra en otras experiencias humanas. Es posible percibir la existencia del ocio, tanto en el trabajo no obligado, como en el pasear, leer, estudiar, cantar, enamorar, etc. Por último, como vivencia que integra el sujeto y el mundo y/ o a sí mismo, donde los valores sean aquellos pautados en el pensar y actuar significativos, mirando a la experiencia lúdica, a la creatividad, la realización, a la participación voluntaria, a la solidaridad, al bienestar y al desarrollo humano en un tiempo que no se limite a una situación o contexto específico, pero que refleje muchos tiempos, espacios y significados. Un tiempo que rellene el ciclo de la vida y de la muerte, como bien ilustró el poeta Fernando Pessoa:

*Si yo pudiera morder la tierra toda  
y sentirle el sabor sería más feliz por un momento...  
Pero no siempre quiero ser feliz  
es necesario ser de vez en cuando infeliz para poder ser natural...  
No todo es días de sol  
y la lluvia cuando falta mucho, se pide.  
Por eso tomo la infelicidad con la felicidad.  
Naturalmente como quien no se extraña  
con que existan montañas y planicies y que haya rocas y hierbas...  
Lo que es necesario es ser natural y calmado en la felicidad o en la  
infelicidad.  
Sentir como quien mira. Pensar como quien anda,  
y cuando se ha de morir,  
recordar que el día muere y que el poniente  
es bello y es bella la noche que queda.  
Así es y así sea*

Si el ocio como dimensión subjetiva está relacionado a la ocupación deseada, apreciada y resultado de la libre elección, es preciso rediscutirlo

frente a la lógica hipermoderna que tiende a transmutar personas y relaciones en objetos de consumo, encuadrándolas en los ideales económicos. Si eso ocurre, es necesario reconocer también, el consentimiento del sujeto hipermoderno y pasar a discutir el tema con mayor profundidad. Aunque éste haya sido nuestro objetivo en este trabajo, desde ya, sabemos que la discusión no se agota así tan sencillamente. Ella aún nos inquieta y nos impulsa a buscar y desarrollar estudios sobre estos nuevos procesos de subjetivación en tiempos hipermodernos.

## Referencias

- Adorno, T. W. (1995). *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Aubert, C. L. (2004). *L'individu hypermoderne*. França: Érès.
- Aquino, C.A.B. & Martins, J.C.O. (sept. 2007). *Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho*. Revista Mal-estar e Subjetividade. Fortaleza, CE: Universidade de Fortaleza. VII(2), 479-500.
- Benjamin, W. (1927/2006). *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Charles, S. (2009). *Cartas sobre a hipermodernidade*. São Paulo: Barcarolla.
- Cuenca, M. C. (2008). *Ócio humanista*. En M. C. Cuenca & J. C. Martins (Orgs.), *Ócio para viver no século XXI* (pp. 33-55). Fortaleza: As Musas.
- Cuenca, M. C. (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Barcelona, España: Cairós.
- De Grazia, S. (1966). *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid, España: Tecnos.
- Gomes, C. L. (2004). *Dicionário Crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mattéi, J. F. (2002). *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. São Paulo: Editora UNESP.
- Kleiber, D. A. (1999). *Leisure experience and human development: A dialectical interpretation*. Nueva York: Basic Books.
- Lipovetsky, G. (2004). *Tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla.
- Marcassa, L. (2004). *Ócio*. En: C. L. Gomes (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. (pp. 165-172). Belo Horizonte: Autêntica.
- Martins, J. C. O. (2008). *Sentidos e possibilidades subjetivas do tempo livre*. Licere. [Revista do Programa Interdisciplinar de Mestrado em Lazer]. UFMG. Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 1-11, ago. 2008. Recuperado de: [http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/pdf/licereV11N02\\_a3.pdf](http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/pdf/licereV11N02_a3.pdf)
- Maslow, A. H. (1976). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser* (2ªed.). Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. H. (1999). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (2007). *Ciência como consciencia*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Munné, F. (1980). *Psicosociologia del tiempo libre: um enfoque crítico*. México: Trillas.

- Neulinger, J. (1981). *The psychology of leisure* (2a. ed.). Springfield, EUA: Charles C. Thomas.
- Rhoden, I. (2004). *Experiencias personales de ocio: desarrollo de una herramienta para identificación de sus cualidades subjetivas*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Rogers, C. R. (1982). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Saint-Arnaud, Y. (2002). *La guérison par le plaisir*. Ottawa, Canada: Université Saint-Paul.
- Samdhal, D. (1991). Issues in the measurement of leisure: a comparison of theoretical and connotative meanings. *Leisure Experiences*, 15, 33-49.
- Stebbins, R. A. (1992). *Amateurs, professionals and serious leisure*. Montreal y Kingston, Canada: McGill-Queens University Press.
- Tissier-Desbordes, E. (2004). *Les corps hypermoderne*. En: N. Aubert (Org). *L'individu hypermoderne*. França: Érès.
- Tinsley, H.E.A. (1984). The psychological benefits of leisure participation. *Society and Leisure*, 7, 125 - 140.
- Tinsley, H.E.A.D. & Tinsley, D.J. (1986). A Theory of the attributes, benefits, and causes of leisure experience. *Society and Leisure*, 8, 1 - 45.
- Witt, P.A. & Ellis, G.D. (1982). The leisure diagnostic battery: Measuring perceived freedom in leisure. *Society and Leisure*, 7(1), 109 - 124.

## **Sentido de vida y éxito**

María Inés Gómez del Campo del Paso

Belem Medina Pacheco

Deyanira Aguilar Pizano<sup>1</sup>

*Facultad de Psicología*

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

### **Resumen**

En este trabajo se investiga el concepto de éxito que tienen las personas, así como las situaciones que les hacen sentirse exitosos y las estrategias que utilizan para lograrlo para poder establecer estrategias terapéuticas y de intervención que propicien en las personas el sentirse exitosas y por lo tanto satisfechas.

La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa, con enfoque humanista, utilizando el método fenomenológico. El objetivo que se persigue es el de relacionar el éxito con el sentido de vida entendiendo éste como el logro de un nivel de vida económicamente satisfactorio y equilibrado en los ámbitos social, personal y laboral. Se manejará el sentido de vida implícito, así como el explícito que la persona expresa tener.

La técnica utilizada fue la entrevista a profundidad. Se entrevistaron 13 participantes, seleccionados previamente, los cuales reunieron las características consideradas de una persona exitosa (profesionistas adultos de 25 a 60 años, estables económicamente, con equilibrio en su trabajo, familia, salud y relaciones sociales). El sustento teórico se toma principalmente de Carl Rogers y Viktor Frankl. El construir un sentido de vida permite que las personas se sientan más satisfechas de sí mismas en todas las actividades que realizan. El encontrar los mecanismos para construir este sentido, proporciona al psicólogo un valioso elemento de trabajo tanto en el ámbito del desarrollo humano como de la psicoterapia. Dentro de los *hallazgos* se encontró que tanto hombres y mujeres coinciden con el

---

<sup>1</sup> Correspondencia: [igomezdelcampo@hotmail.com](mailto:igomezdelcampo@hotmail.com), [belemed@yahoo.es](mailto:belemed@yahoo.es), [deyaaupizano@yahoo.com.mx](mailto:deyaaupizano@yahoo.com.mx),

concepto de éxito; así mismo, que la familia y una actividad laboral agradable son factores determinantes en el sentido de vida.

**Palabras clave:** Adultos, motivación, sentido de vida, éxito, satisfacción.

### **Abstract**

This paper investigates the concept of success with people and situations that make them feel successful and the strategies they use to do in order to establish therapeutic strategies and interventions that are more conducive to people feeling successful and therefore met.

The research was conducted from a qualitative perspective, with the humanistic approach, using the phenomenological method. In order to relate success with the meaning of life is taken to be the achievement of an economically satisfactory standard of living and balanced social, personal and professional life with a sense of implicit or explicit that the person owns.

The technique used was the in-depth interview. We interviewed 13 participants, selected in advance, which met the characteristics considered a successful person (professional adults aged 25 to 60 years, financially stable, with a balance in their work, family, health and social relations). The theoretical basis is taken mainly from Carl Rogers and Viktor Frankl. Building a meaning of life allows people to feel more satisfied with themselves in all their activities. Finding mechanisms to build this sense, the psychologist provides a valuable work both in the field of human development and psychotherapy. Among the findings was found that both men and women agree with the concept of success, likewise, that family and pleasant working activity are factors in the meaning of life.

**Keywords:** Adults, motivation, life meaning, success, satisfaction.

### **Introducción**

Esta investigación está basada en la teoría de Viktor Frankl, llamada Logoterapia, en la cual se plantea el concepto de sentido de vida así como aquello que le es más significativo al hombre en cuanto a motivación existencial; es decir, cuáles son sus principales motivos en la vida y cuál es el papel de la voluntad en estos temas de importancia en la vida humana.

Desde esta lógica, la falta de sentido de vida puede provocar en las personas desmotivación y ansiedad, lo que les lleva a buscar alternativas que resultan perjudiciales para su vida; mientras que el construir un

sentido de vida permite que las personas se sientan más satisfechas de sí mismas en todas las actividades que realizan. En la actualidad la mayoría de las personas que se insertan en el campo laboral, lo hacen buscando mejorar su calidad de vida y continuar con su desarrollo personal; sin embargo al pasar el tiempo se ven presionados por el trabajo y las obligaciones familiares con las que se debe cumplir, lo que les puede llevar a perder el sentido de vida, a vivir insatisfacción y en algunos casos, depresión.

Las autoras consideran que el sentido de vida es el eje principal del éxito personal, el cual a su vez se encuentra influido por el equilibrio de otras variables que resultan importantes de analizar como lo son, la familia, la pareja, el trabajo y la frustración, (en tanto oportunidad para encontrar el sentido de vida), ya que el desarrollo humano, tal como lo concibe Rogers (1981), contempla el descubrimiento de la persona, asumiendo sus propias limitaciones y potencialidades para abrir mayores posibilidades de cambio personal.

Esto también implica aceptar la condición de vida, incluyendo las situaciones dolorosas y difíciles, entendiendo que también éstas son parte de la vida y dan la oportunidad de continuar avanzando en el desarrollo personal. Se afirma lo anterior, con base en Lukas (2006), quien señala que cuando aparece el sufrimiento en la vida, cuando adquiere un sentido superior y se acepta como un hecho normal de nuestra existencia, se transforma en trascendencia. Viktor Frankl (2004) afirma de manera contundente que si el sufrimiento, la muerte, la enfermedad, no tuvieran un sentido más allá de nosotros mismos, la vida no merecería ser vivida.

El sufrimiento crea en el hombre una tensión fecunda, lo cual parece irónico; sin embargo, no es el dolor en sí lo que se valora, sino la actitud que el ser humano toma ante una situación que le causa dolor, ya que percibe que su mundo se desvanece de un momento a otro. Es ahí donde surge aquella tensión fecunda que lleva a encontrar sentido a su vida a partir del dolor que está experimentando. Mientras este sentimiento se encuentre en la vida, da muestra que se está vivo y que se tiene el valor para no evitarlo o tratar de huir, sino enfrentar el dolor, crecer y madurar en él (Frankl, 1990).

Partiendo de este postulado, el objetivo general de esta investigación es analizar cómo el éxito personal y laboral influyen en la satisfacción del

ser humano, propiciando con ello la construcción o el fortalecimiento de su sentido de vida, entendiendo este último como el significado existencial que le da una persona a su propia vida.

El encontrar los mecanismos para construir este sentido de vida, proporciona al psicólogo elementos de trabajo aplicables a cualquier ámbito del desarrollo humano, así como de la psicoterapia. Además, las aportaciones de este proyecto les puede servir a las organizaciones en general, ya que en las actuales condiciones económicas y sociales es imperativa la necesidad de proporcionar información sobre los aspectos que hacen sentir a la gente satisfecha sin perder de vista ningún aspecto de su vida o a las personas que tiene alrededor. A las personas en particular, les ayudará para reflexionar sobre su vida y el sentido que ésta tiene, reorientando así sus acciones de una manera consciente. Por lo tanto el impacto que puede tener esta investigación es a nivel de propiciar la reflexión personal y mejorar la calidad de vida de las personas.

La elaboración del objetivo y el desarrollo de los constructos teóricos planteados anteriormente, tienen como punto de partida el siguiente cuestionamiento: ¿cómo influye el éxito en la satisfacción personal, generando implicaciones en el sentido de vida en profesionistas adultos de la ciudad de Morelia?

El concepto de éxito no es único, más bien corresponde a una representación social tal como la define De Alba (2004), es decir, una reconstrucción de la realidad hecha de acuerdo con el contexto de valores, normas y convenciones sociales, que tienen un fin práctico: forman y orientan los comportamientos, permiten a los individuos dominar su ambiente material y social, así como comunicarse socialmente. Es un conocimiento de sentido común, elaborado y compartido colectivamente, que depende de las características de quienes lo crean, varía de un grupo a otro y forma parte del sistema simbólico que mediatiza las relaciones sociales y la comunicación.

Por lo anterior, se define el éxito como la representación social que la sociedad moreliana de clase media tiene de dicho concepto. Los aspectos que precisan entonces el éxito son: una buena posición económica, es decir, un nivel de ingresos que permita un estilo de vida desahogado y proporcione a la persona tranquilidad; un trabajo que proporcione ese ingreso, pero que además resulta agradable para la persona; una relación

de pareja estable que satisfaga las necesidades afectivas y sexuales de la pareja, y por último, tener hijos.

## Método

El método para dar respuesta a este planteamiento del problema y a su vez alcanzar los objetivos expuestos fue realizado desde una perspectiva cualitativa, con enfoque humanista, de tipo descriptivo y utilizando el método fenomenológico.

De acuerdo con Vasilachis (2006), el enfoque cualitativo se centra en la experiencia de vida del individuo, en el significado subjetivo de sus manifestaciones, se pretende captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del sujeto o grupo estudiado. A través de la fenomenología se describen las estructuras de la experiencia tal y como se presentan en la conciencia. Este método hace énfasis en lo individual y la experiencia subjetiva, siendo este último el objetivo primordial de la investigación, pues se pretende abordar las experiencias personales.

Los participantes de la investigación fueron 13 personas en la edad de adulta (30 a 50 años) que reunían las siguientes características: profesionistas, con un trabajo estable, con nivel socioeconómico de medio a alto, con una relación de pareja estable y con hijos. Por motivos de confidencialidad dichos participantes serán identificados por letras.

	<b>NOMBRE</b>	<b>SEXO</b>	<b>EDAD</b>	<b>ACTIVIDAD LABORAL</b>
1	A	Femenino	52 años	Comerciante
2	B	Masculino	50 años	Dueño de una agencia de publicidad
3	C	Masculino	55 años	Maestro de música
4	D	Femenino	47 años	Psicoterapeuta
5	E	Masculino	44 años	Consultor en sistemas de cómputo
6	F	Femenino	34 años	Contadora
7	G	Masculino	36 años	Abogado
8	H	Femenino	51 años	Psicoterapeuta
9	I	Masculino	45 años	Profesor Investigador Universitario
10	J	Femenino	35 años	Encargado de laboratorio de computo
11	K	Masculino	40 años	Profesor Investigador Universitario
12	L	Femenino	39 años	Psicoterapeuta
13	M	Masculino	30 años	Psicoanalista

**Tabla 1.** Características de los participantes

La técnica utilizada para la recopilación de información fue la entrevista a profundidad. Dentro de las entrevistas se preguntan aspectos como:

- *¿Cómo defines el éxito en una persona?*
- *¿Para lograr el éxito que proceso sigue una persona?*
- *¿Qué tan exitoso te consideras y por qué?*
- *¿De qué manera el trabajo enriquece tu vida?*
- *Además de tu trabajo, ¿qué otros aspectos te hacen sentir exitoso? ¿Cuál es el más importante?*
- *¿Dirías que eso es tu sentido de vida? ¿Por qué?*
- *¿De qué manera tu sentido de vida ha influido para superar tus dificultades?*
- *¿Crees que en algún momento de tu vida te sentirías totalmente satisfecho?*

### **Hallazgos y discusión**

La información que los participantes de esta investigación aportaron en las entrevistas, fue analizada a través de la técnica del análisis del discurso, constituyendo así un estudio de los conceptos de éxito y sentido de vida. Los hallazgos que se desprenden de dichas entrevistas se plasman en las categorías: trabajo, familia, pareja y frustración, explicadas a continuación.

Los participantes asocian el éxito principalmente con satisfacción, con logros y con una buena familia. También con: triunfo, esfuerzo y buen trabajo.

El trabajo lo asocian con satisfacción y necesidad, superación y seguridad. La calidad de vida se encuentra asociada a salud, satisfacción y trabajo, así como con armonía, equilibrio, felicidad y educación. La frustración se identifica con sentimientos de tristeza y enojo o bien con situaciones de fracaso y ansiedad. El sentido de vida lo relacionan con: la familia, el trabajo, los hijos, los amigos, la felicidad y Dios.

Se encontró que el éxito va a ser distinto en cada persona puesto que cada una persigue cosas diferentes; pero finalmente el éxito es lograr u obtener lo que les haga sentirse bien, satisfechos y realizados.

Para lograr el éxito, los participantes consideran que no existe un proceso en sí, sino que este se da por el planteamiento y realización de metas, lo cual conlleva un trabajo y un disfrute de lo que se realiza. Se halló que es de suma importancia para las personas el establecimiento de una familia y realizarse profesionalmente, ya que de esa manera se perciben equilibrados tanto en el ámbito familiar como emocional y económico. Y eso pareciera ser parte de tener un plan de vida establecido.

Los participantes consideran su trabajo como un factor fundamental para la construcción de su sentido de vida, ya que desde el hecho de tener la oportunidad de haberlo adquirirlo y ser capaces de mantenerse en sus diferentes puestos, o incluso ascender en su organización laboral, les hace sentirse exitosos y plenos. Así mismo, para la mayoría de ellos el ejercicio de su trabajo es parte de su sentido de vida, ya que las actividades que realizan les produce satisfacción; puesto en términos de la participante H:

*“mi sentido, es estar con los muchachos (alumnos) y mis pacientes, me dan el poder de darle un sentido de vida a todo lo que hago”.*

El trabajo es una faceta importante en la vida de las personas, no sólo porque una gran parte del tiempo se dedica a actividades laborales, sino porque gracias a él, la persona obtiene una serie de compensaciones económicas, materiales, psicológicas, sociales, y logra desarrollar su propia identidad, así como sus roles en la sociedad, contribuyendo a la creación de bienes y servicios; tal como manifestó la participante L:

*“el trabajo me ha dado muchas satisfacciones además del dinero que me da para vivir, me da la satisfacción de sentirme justamente eso exitosa.”*

El trabajo es fuente de enriquecimiento y satisfacción, las personas se sienten útiles y productivas al tener una actividad laboral; asimismo, es una oportunidad de aprendizaje en todas las áreas humanas y de satisfacer necesidades de interacción social, los participantes lo expresaron de la siguiente manera:

*“Mi trabajo me enriquece porque me da satisfacciones de de todo tipo..... el trabajo es relacionarte socialmente, es tener satisfacciones en cuanto al trabajo, sentirte útil de colaborar económicamente y aprender cada día más, porque en el trabajo cada día aprendes algo nuevo” (K).*

*“El trabajo es la única forma de desarrollar nuestra capacidad de servir, y en el compartir radica nuestra más sencilla y pura forma de gozo individual” (B).*

El trabajo es un elemento crucial para establecer quién es la persona, es decir, el sentido de la identidad personal (Schaie y Wills, 2003). Los participantes expresan que su actividad laboral es un espacio muy personal donde pueden plasmar tangiblemente un logro, de tal manera que contribuye positivamente al desarrollo de su autoestima, ya que cuando la adaptación de la persona a su trabajo es funcional, se producen efectos tales como facilitar el desarrollo personal y profesional del individuo, y generar incrementos o mejoras en su marco social de desarrollo (aumento del prestigio social, del estatus y mejoras e incrementos en sus redes sociales). Como se observa en el siguiente discurso del participante C:

*“El trabajo es el que rinde los frutos para que tú puedas tener o lograr cualquier otra de tus metas”.*

El trabajo garantiza la supervivencia de los individuos y el desarrollo y crecimiento de los grupos y estructuras sociales. De hecho, hoy en día la fuente de ingresos económicos necesarios para la satisfacción de las necesidades básicas y el incremento de los niveles de bienestar y calidad de vida procede, para la inmensa mayoría de las personas, de su trabajo (Guillén y Guil, 2000).

Según Peiró y Prieto (1996), las implicaciones psicosociales positivas del trabajo más relevantes consisten en que el trabajo tiene una implicación psicosocial integral o significativa en el sentido de que por medio del trabajo las personas pueden realizarse, dar sentido a sus vidas y ser creativas. En palabras de los participantes:

*“Yo creo que una parte central y periférica en mi vida, viene siendo el trabajo, el trabajo es algo que yo adoro” (H).*

*“Cuando el trabajo realizado es verdaderamente útil y los demás lo valoran como una aportación, la satisfacción de compartir con otros el cumplimiento de tus logros, incrementa tu gozo pero también tu compromiso” (K).*

El éxito se encuentra asociado con un equilibrio laboral y personal, por lo cual es considerado que el tener un trabajo estable y una profesión, proporciona dicha estabilidad. Con base en lo anterior, dentro de los criterios de inclusión de los participantes, se encontraba el ser profesionistas y tener una edad comprendida entre los 30 y los 50 años. Estos criterios se tomaron en cuenta ya que se considera que una persona con tales características tiene claro su sentido de vida, a este respecto Cabodavía (2004), refiere que en la actualidad nos encontramos con la necesidad de obtener éxito y no es que sea malo conseguir lo que se desea, pero centrarse en el producto más que en el trabajo en sí, nos conduce a un empobrecimiento del proceso de creación, esto hace relevante conocer la vivencia y el proceso que estos participantes han llevado para identificar lo que da sentido a su vida. Ninguna vida es sencilla, implica un desafío constante consigo mismo para seguir lo que realmente importa en la vida de cada persona.

El concepto de sentido de vida que propone Viktor Frankl (2004) dimensiona al hombre en cuatro esferas: biológica, psicológica, social y espiritual, afirma que éste posee un sentido de libertad y responsabilidad, que debe ejercer para otorgarle a su vida ese significado que le da sentido a su existencia y genera la necesidad de descubrir cuál es su situación en el mundo para darle una dirección a su vida y llegar a ser lo que él mismo se ha propuesto. Fabry (2006), por su parte argumenta que el sentido de vida es buscar significado a la propia existencia, para lo cual se deben tomar en cuenta tres aspectos importantes: a) La existencia misma, como el modo de ser específicamente humano; b) El sentido de la existencia que implica ser consciente que se tiene una misión que cumplir en la vida; c) El afán por encontrarle un sentido a su vida apoyándose de la voluntad de sentido que propicia la búsqueda de significado.

En esta búsqueda de ese sentido que es una responsabilidad personal, el ser humano se interroga acerca de su origen y destino. De tal modo

que la tarea fundamental de la existencia consiste en la capacidad del ser humano para responder responsablemente a las demandas que la vida le plantea.

El sentido de vida puede forjarse a través de lo que decide hacer cada ser humano, de lo que experimenta, también mediante la actitud que toma en las situaciones que la vida le pone enfrente. Una persona que conoce su sentido de vida tiene una meta identificada y sabe que camino debe recorrer para llegar a ella, vive con satisfacción, sintiéndose auto-realizado y persiguiendo trascender.

Sin embargo, no basta con saber que se tiene un sentido de vida o una misión que cumplir, ya que estaríamos hablando sólo de un acto de fe, este se concreta con hechos, en el enfrentamiento con la propia existencia, donde surge la primer fuerza motivante que lo lleva a iniciar esta búsqueda, con la libertad para rechazarla o luchar por conseguirla.

Viktor Frankl (2004) menciona que esta voluntad de sentido apela a la libertad para elegir entre aceptar o rechazar una oportunidad que la vida plantea. Al respecto Lukas (2004), opina que esta voluntad es un criterio fiable de salud mental, con la convicción de que no cobra valor en sí misma sino en función de las necesidades que satisface, es decir es sólo el medio o instrumento que la persona utiliza de acuerdo a los fines que persigue. Por lo tanto, esta voluntad de sentido apunta hacia una existencia intencional y significativa. Esto se puede observar en lo referido por los participantes:

*“Mi sentido de vida yo creo que es la vida misma” (C).*

*“Mi sentido de vida, pues parte de mi sentido de vida es ser una persona feliz, ser una persona plena, ser una persona que está logrando metas que todavía faltan muchas otras pero que van, van alcanzándose, siento que es parte” (A).*

*“Bueno realmente el sentido de la vida va mas allá de una tarea específica, yo considero que el sentido de vida tiene que ver con realizar cosas ... creo que el sentido de vida existe en función a una realización en base a un proyecto que te construyes o que se va construyendo como parte de tu vida” (B).*

*“Más que hablar de mi sentido de vida yo diría que es un eje importante en mi vida, yo creo que no podría estar bien con mi familia si no estoy bien conmigo misma, estar bien conmigo misma nutre mi red de amigos, mi red laboral, social” (D)*

Frankl (2004) afirma que la búsqueda por parte del hombre del sentido de su vida constituye una fuerza primaria y no una racionalización secundaria de sus impulsos instintivos. Este sentido es único y específico, en cuanto es uno mismo y uno solo es quien ha de encontrarlo; únicamente así el hombre alcanza un fin que satisfaga su propia voluntad de sentido. A ese respecto los participantes mencionan que su sentido de vida se encuentra puesto en:

*“Pues yo creo que entre mi familia y mi trabajo son los más importantes, la relación, el viajar con mi esposo... el trabajo forma parte de mi sentido de vida” (C).*

*“Probablemente, el más importante pues la familia, siento que estoy muy bien con la familia y mi trabajo” (A).*

*“Pues por el sentido de que se depende de mí yo creo que el de madre ¿no?, porque todavía en tu trabajo pueden en algún momento no depender de ti, si el trabajo sale o no, no depende de ti porque tal vez hay otras personas, pero si como madre, por el hecho de la dependencia que existe hacia mí, pues sería en el aspecto que yo tengo que dar más de mí en el sentido de superación y de crecimiento de mi familia” (H).*

*“Mi familia... el trabajo porque la organización que tengo está en función a la serie de actividades que tengo que cumplir y que me permiten realizarme” (B).*

*“Mi familia... el trabajo es un espacio donde puedo crecer como profesionalista, donde puedo dar y recibir bastante, yo no me concebiría sin mi trabajo, yo creo que es una parte elemental en mí” (D).*

El sentido de vida de estos participantes se encuentra sustentado en su familia y trabajo. A esto Kroeff (2008) les llama valores de creación ya que una persona considera significativo lo que hace, o lo que le propor-

ciona al mundo por su hacer, generando sensaciones de satisfacción y realización personal.

Bertalanffy (1991), menciona que dentro de la familia se encuentra un complemento para sentirse satisfechos, como observamos en los participantes, ya que algo que les da mayor satisfacción y que los hace sentir realizados aparte del trabajo, es la familia.

Los participantes no sólo valoran tener una familia establecida, sino que se esfuerzan para mantenerla unida y proveerla de estabilidad emocional, esto los lleva a ser mejores, tanto como personas, como en su trabajo, que es lo que representa su segunda motivación. Esta labor que desempeñan los hace sentirse autorrealizados e indudablemente satisfechos con la familia que han construido, siendo esto un reflejo de los valores vivenciales, que son la experiencia de amor, visto no como un acto emotivo sino intencional, en la relación padres-hijos (Kroeff, 2008). Al respecto Viktor Frankl (2004), afirma que el sentido del amor consiste en posibilitar al ser amado a que manifieste sus potencias, al hacerle consciente de lo que es y lo que puede llegar a ser.

En las entrevistas, apareció además la importancia que tiene para los participantes, su relación de pareja, como un aspecto elemental asociado al éxito, dentro de la construcción social de éxito se considera que casarse y permanecer casado con una pareja con quien te sientes pleno es una forma de tener éxito. En las personas entrevistadas se evidencia este aspecto ya que todos hablaron de su familia como un factor de éxito, y ocho de ellos mencionan específicamente el hecho de tener una buena relación de pareja como algo que los hace sentirse exitosos, algunos comentan:

*“Mi matrimonio con la mujer que amo” (B).*

*“El mantenerme en la relación matrimonial ha sido un logro grande” (M).*

*“Pues esto que te comentaba yo creo que mi relación de pareja” (F).*

*“En el ámbito familiar el hecho de tener una familia con dos hijos y mi esposa y todo eso también como que me hace sentir bien” (G).*

Torres y Ortega (2006) establecen que la relación de pareja es una parte muy importante en la vida del ser humano porque en ella se mues-

tran sentimientos de afecto que permiten lograr una identidad personal y satisfacer sus necesidades de seguridad, confianza y pertenencia, así como las de orden sexual.

Además de que tener una pareja hace que la gente se sienta exitosa, la pareja también proporciona apoyo en las dificultades, la posibilidad de tener proyectos comunes, amor y compañía, elementos indispensables para que la persona se sienta satisfecha consigo misma y con su vida:

*“Tener a mi mujer como socio” (B).*

*“Desde muy joven con mi pareja, al parecer buscábamos desde un principio esa estabilidad” (E)*

*“A veces se me hizo difícil pero con el apoyo de mi marido no me detuve y seguí hasta terminar mi carrera. Cuando tengo problemas, confío en él y me ayuda, a veces a solucionarlos y si no al menos me deja desahogarme y me pone las pilas para seguir adelante, no me deja darme por vencida” (F).*

Toda pareja, dice Satir (2002), consiste en tres partes, dos personas (tú y yo) y la relación entre ellos (nosotros). Las parejas saludables dan cabida a cada una de estas partes; cada parte tiene un valor equivalente. Además cada elemento de la pareja debe ofrecer apoyo voluntario y consciente al otro y, a su vez, recibirá sostén.

Una vida de pareja satisfactoria al parecer proporciona a los participantes la sensación de equilibrio entre distintos aspectos:

*“Creo yo que lograr una estabilidad, estabilidad emocional, una estabilidad económica” (E).*

*“Haber formado una familia, estabilidad emocional, social y económica” (C)*

*“Creo que pude poner en equilibrio el sí quiero ser profesionalista pero también quiero ser mamá y también quiero ser esposa, también quiero ser amiga, y entonces como a lo mejor le di así la cantidad exacta a cada cosa” (L).*

Al respecto, Rogers (1981) dice que en un proceso de pareja, uno de los factores más importantes para un verdadero desarrollo es que cada

uno de los cónyuges progrese en su propio ser, ya que esto reedita en beneficio y enriquecimiento de la pareja.

Otro de los aspectos que se manifiestan en las relaciones de pareja de las personas entrevistadas es el amor que sienten por la pareja, el cual expresan de distintas formas:

*“Mi matrimonio con la mujer que amo” (B)*

*“Porque soy compañera de mi marido” (L)*

*“Apoyo igual a mi esposo para conseguir las cosas” (D)*

*“Poder hacer las cosas cotidianas y detalles insignificantes como el comer con mi esposo” (H)*

Powell (1997) dice que el amor existe en el momento en que la satisfacción del otro, su seguridad y su desarrollo, se vuelven tan importantes y significativos como la propia satisfacción, seguridad y desarrollo.

Un último aspecto interesante de mencionar en estas personas es que visualizan la vida de pareja y de familia como un proyecto en sí mismo, no estático sino en que van progresando y desarrollándose y que implica compromisos a corto y largo plazo. Lo manifiestan de la siguiente manera:

*“El haberme casado con quien yo escogí como compañero de mi vida” (A).*

*“Esa estabilidad familiar, y desde muy, muy jóvenes planteábamos esa situación a la fecha llevamos 15 años de matrimonio y parece que vamos a llegar a otros tantos” (E)*

*“El ir creciendo como persona, como madre, como pareja y como profesionalista” (H).*

*“Pues como esposa, como amiga trato de identificar esos aspectos en mi vida que me ayudan a superarme cada día más, a ser buena madre, buena esposa, buena amiga” (L).*

Sternberg (1990) explica que la relación de pareja implica tomar una decisión y compromiso a corto y a largo plazo. En el corto plazo es la decisión de amar a otra persona. El compromiso a largo plazo, es el compromiso de mantener la relación amorosa, es decir, es la decisión de

amar a otra persona y el compromiso de hacer que funcione la relación para mantener ese amor y además permanecer con el ser amado.

Con base a lo anterior, se puede decir que para las personas entrevistadas la relación de pareja es un factor que los lleva a sentirse exitosos pero que además les da sentido a su vida puesto que construyen su vida en función de hacer de esta un proyecto de pareja y en ella encuentran una fuente de crecimiento personal y de satisfacción

Otro aspecto importante a considerar en esta investigación, es que el sentido de vida cambia conforme transcurren las etapas del desarrollo humano y las circunstancias o experiencias que la acompañan, trazan un camino sobre el cual dirigir nuestros pasos.

Lukas (2004), refiere que el sentido de vida se construye también a través de los momentos difíciles, no es sólo aquella vida llena de bienaventuranzas y placeres, de la cual se puede obtener un crecimiento interno, es aquella vida que ha tenido tropiezos, errores, fracasos, pérdidas y caídas. Es así como la frustración es manejada como una oportunidad para encontrar el sentido a la vida.

Así, la vida no puede ser vista como un punto a donde se quiere llegar, es el camino como tal, es una travesía, presentándose a lo largo de la existencia de cada persona desde el día de su nacimiento hasta la muerte.

El sentido de vida implica afrontar la vida con una actitud de aprendizaje, no cuestionando a la vida ¿por qué nos paso esto?, ¿por qué a mí? sino respondiendo a la vida ¿para qué me paso esto?, ¿para qué a mí? Puesto que la vida nos puede regresar la pregunta ¿por qué a ti no? Y es que ninguna persona tiene la garantía de que su vida estará rodeada de vivencias gratas. Esta actitud implica disponibilidad para aceptar lo que la vida pone enfrente, sabiendo que algunas cosas no se pueden controlar ni dependen de la persona, son situaciones límite que el destino trae consigo (muertes, accidentes, que no son susceptibles de cambio).

Otra actitud es asumir, todas las situaciones que la vida otorga sin evadirlas, ignorarlas o rechazarlas, ya que tenemos la última actitud que es transformar lo que a partir de esas vivencias nos obliga a ser de una manera diferente, lo que brinda a la persona la oportunidad de reorientar su existencia (Frankl, 2004). Esto lo podemos observar en los participantes al mencionar que alguna vez han replanteado su sentido de vida:

*“Yo no sé si tú sabes que yo estuve en terapia intensiva por una operación y el hecho de haber sobrevivido a eso yo creo que me hace disfrutar todavía más de las cosas ... el trabajo lo replante en un momento de mi vida, después de la operación que te comente, fue como le sigo o no le sigo, algunas de mis funciones cerebrales se vieron deterioradas, como el habla, el movimiento del lado izquierdo, y que bueno, le sigo o no le sigo, yo creo que fue un reto que me planteé y pues yo creo que me pude recuperar y seguir trabajando y voy a luchar por ello” (H).*

*“La última vez que lo replanteé fuerte, bueno ha habido varias veces, pero yo antes estudiaba música, sentía que no iba a ser buen músico y fue cuando replanteé la profesión y a lo que me quería dedicar y ahí fue cuando decidí estudiar psicología y creo que ha sido una decisión importante... Otra decisión importante fue el hecho de vivir con mi pareja y formar una familia y esas dos decisiones si han replanteado mucho mi forma de ser, una tercera decisión importante es cuando decidimos venir a vivir a Morelia dejar todo lo que teníamos en el DF y venir aquí también ha modificado parte de lo que yo hacía, de lo que yo era, pero para bien, creo que sí mejoró mucho mi calidad de vida y el tipo de cosas que hacía en México” (M)*

*“Pues a lo mejor en un momento a pesar de la satisfacción que es ser madre, el mundo en que se vive, si llegas a pensar, si fue lo mejor traer hijos a que vivan en el mundo que se está viviendo” (L).*

*“Sí, varias veces creo que esto tiene que ver con el sentido de lo que uno hace, entonces uno va buscando esquemas por donde puede uno realizarse, y eso pues tiene que ver con redirigirse o redireccionar el sentido de vida, porque no es lo mismo el ser papá a ser soltero, significa un replanteamiento, lo mismo implica que si te separas o no” (K)*

*“Muchas veces, muchas veces, yo creo que el darte cuenta de que las cosas no te están funcionando o no te están haciendo sentir bien, yo teniendo mucho a escucharme, cuando hay algo que no me hace sentir bien es el momento de replantear que está sucediendo para replan-*

*tear el sentido de vida, yo creo que si no tenemos la capacidad de replantearlo no tenemos opción de crecer” (I).*

Ante esto podemos afirmar que las personas a lo largo de su vida se replantean varias veces su sentido de vida, principalmente cuando se encuentran ante situaciones o circunstancias en las que tienen que tomar decisiones, que modificaran su vida buscando su crecimiento y realización personal, esto implica que las personas tienen la capacidad de comprender su vida en un contexto más amplio, redescubrir el valor de la libertad y asumir proyectos con responsabilidad.

Frankl (citado por Fabry 2003), establece que cada ser humano es un individuo extraordinario que transita por la vida en medio de una serie de situaciones únicas, y que a cada momento ofrece un sentido que satisfacer, es decir, una oportunidad de actuar de forma significativa. Esto nos lleva a hablar del sentido del momento, entendiéndose este como el momento de experiencia que se vive al máximo y al instante.

Cada situación de la vida cotidiana con la que nos enfrentamos coloca una exigencia ante nosotros a la cual nos vemos obligados a satisfacer. Cuando se logra, se vive un sentido del momento y de manera natural va a surgir otra situación; esto es lo que hace el transitar por la vida como un continuo proceso de búsqueda de sentido, es como el horizonte, se intenta llegar a él, pero nunca se alcanza, Frankl (2003) denominó a este continuo, el sentido último.

El sentido último nos dirige a la autotrascendencia, que Fabry (2003) define como la capacidad específicamente humana de llegar más allá de sí mismo, ya sea procurando el bienestar de alguien que depende de uno mismo, o por alguna otra causa que significa algo para el individuo y va más allá del sentido del momento. Los participantes lo refieren de la siguiente manera:

*“No creo sentirme nunca totalmente satisfecho, yo creo que eso es algo que vas construyendo pero que es infinito, que nunca acaba, que probablemente hay un área con la que no te sientas tan bien pero pues siento que estoy en un muy buen momento, pero hay que trabajar y hacer trabajar, de hacer las cosas bien para seguir en ese buen momento” (K).*

*“Yo creo que siempre buscas más de donde estas, pensando por ejemplo en lo profesional, pues sigues aprendiendo algo nuevo, sin embargo entre mas aprendes te sigues dando cuenta que te faltan muchas cosas por aprender, entonces en ese sentido poniendo como ejemplo te darás cuenta que en cualquier otro aspecto querrás estar mejor de cómo estas, económicamente, cuando una persona sube de categoría pues quiere más, entonces definitivamente nunca vas a estar totalmente satisfecha, yo le llamaría incluso conformismo” (L).*

*Yo creo que como condición humana siempre el hombre aspira a más cosas... yo prefiero hablar de realización, porque la realización no tiene parámetros” (M).*

*“Yo espero nunca llegar a sentirme completamente satisfecha, porque yo creo que el día que me sienta completamente satisfecha no voy a tener nada que hacer, yo espero tener cosas al frente: piedras o piedritas o piedrotas que tenga que vencer para poder ir cambiando e ir evolucionando, definitivamente yo espero nunca sentir esa plenitud, voy camino a ella creo yo, los seres humanos por naturaleza van rumbo a esa pirámide, pero yo espero nunca lograrlo” (H).*

Por lo anterior se puede observar que el sentirse satisfecho no es algo que las personas estén anhelando, por lo contrario esperan nunca sentir una satisfacción total, sólo sentirse bien con lo que tienen. Así, desde el planteamiento que se ha venido haciendo a lo largo del artículo, podemos afirmar que quien no lucha por descubrir su sentido de vida se conforma de una manera pasiva con lo que hasta ahora tiene y puede permanecer en la frustración existencial, muriendo incluso en ella, porque deja de luchar por una meta que le merezca la pena vivir, olvidando que siempre hay un sentido último que conquistar.

## **Conclusión**

Con base a lo anterior, se concluye que, si bien es cierto que todas las personas buscamos el éxito, éste tiene un significado diferente para cada una, en ello se incluyen objetivos que han regido las decisiones que se van tomando a lo largo de la vida. Y que se vinculan a la necesidad humana de crecimiento y la conciencia de su potencial. Este potencial

humano que se puede denominar “deseo de autorrealizarse” se basa en la necesidad de crecer, de volverse cada vez más lo que uno está destinado a ser. Implica por lo tanto, alcanzar las metas que previamente se han determinado, sin importar lo que haya que enfrentar en el camino porque al final, la satisfacción que ello produce, es la recompensa a todos los esfuerzos.

Los participantes de la investigación se consideran personas con éxito porque, buscan para sí mismas y para sus cercanos tener calidad de vida, encontrando el equilibrio en las actividades y roles que desempeña, cubriendo con los requerimientos y disfrutando de cada momento.

El éxito refleja que la persona ha sido capaz de alcanzar sus ideales, de autotrascender. De esta manera la persona que ha logrado encontrar el sentido que tiene su vida, sabe que es responsable de su destino y que todo lo que hace es trascendental, ha logrado identificar lo que le motiva a continuar viviendo con entrega y pasión.

En el presente estudio se encontró que hombre y mujeres coinciden al definir el éxito como, satisfacción y logro. La presencia de hijos y las edades de estos es un factor determinante en el sentido de vida, ya que entre más pequeños se encuentren estos, los padres se ven orientados a cubrir sus necesidades, tratando de equilibrarlo con su proyecto de vida personal, en tanto mayor edad e independencia de los hijos, los padres retoman su proyecto de vida personal, atendiendo a su sentido de vida, el cual va cambiando a lo largo del desarrollo del ser humano.

En cuanto al sentido de vida, éste se asocia con las personas cercanas a la vida de los participantes (familia, pareja, hijos, amigos), así como con el trabajo que desempeñan, sus creencias religiosas profundas y la búsqueda de la felicidad.

El éxito está ligado al sentido de vida ya que tiene un objetivo claro y se establece de manera consciente en búsqueda de una mejor calidad de vida.

A partir de esta investigación, además, se puede desprender que el trabajo es para las personas mucho más que una actividad para ganarse la vida, la satisfacción que proporciona un ingreso suficiente para cubrir las necesidades no es lo único que la gente busca en el trabajo, sino que más bien el trabajo proporciona identidad, sentido de logro, satisfacciones y por lo tanto, construye un sentido de vida. Por tanto, es muy im-

portante visualizar la actividad laboral desde una dimensión más amplia que solamente el medio para subsistir, y propiciar que el medio laboral independientemente del tipo y complejidad del trabajo a realizar fomente en las personas la construcción de su sentido de vida propiciando que se sientan plenas y autorrealizadas.

El sentido de vida de los participantes está sustentado en los valores de creación, los cuales son aquellos que se realizan por medio de actos donde se crea o construye algo, no solo por la acción misma, sino con la intención de que esto dote de significado la existencia de la persona, lo cual implica hacer algo significativo y entregarlo a la vida de los demás (Garera, 2007).

Estos valores de creación en los participantes se ven reflejados en su familia, ya que en ella está puesto el amor, que posibilita a la persona amada a que manifieste lo que puede ser ya que toca lo más profundo de su personalidad comprometiendo su tarea existencial.

Dentro de esta categoría de familia existen dos aspectos importantes que se consideran necesarios de señalar, el primero de ellos es la relación entre el éxito y la pareja como parte fundamental en la vida de los participantes para su sentido de vida, y el segundo aspecto es la familia como institución. En lo que concierne a la pareja se encontró que la relación es un factor que los lleva a sentirse exitosos pero que además les da sentido a su vida, puesto que construyen su vida en función de hacer de esta un proyecto de pareja y en ella encuentran una fuente de crecimiento personal y de satisfacción.

En cuanto a la familia como tal, es un punto de gran importancia para los participantes, la ubican en primer plano. La familia es un fuerza motivante para que los participantes pueden desarrollar sus potencialidades, ya que esta provee de amor y el amor es una forma de autorrealización, un medio para vivir de manera significativa cada evento que la vida les presenta.

Otro valor de creación presente en los participantes como ya se mencionó es el trabajo, el cual desarrolla sus capacidades al máximo y los obliga a proponer metas nuevas que se traducen en la tendencia autoactualizante. El trabajo puede representar, en particular, el espacio en que la peculiaridad del individuo se enlace con la comunidad, cobrando con ello su sentido y su valor. Sin embargo, este sentido, y este valor corres-

ponde a cada caso, no a la profesión concreta en cuanto tal; por lo tanto, valoran y reconocen su trabajo como una forma de realización personal, una manera de servir y ser útil a los demás, no únicamente como un medio para proveerse de bienes materiales.

También tienen claro que el sentido de vida va cambiando con forme su vida transcurre ya que esta les plantea nuevas metas que redireccionan su camino, construyendo un horizonte de libertad con responsabilidad.

Muestran una tendencia hacia un desarrollo más completo y complejo, sin dejar de disfrutar su vida y sentirse satisfechos con ella en este momento. Saben que la felicidad es una responsabilidad personal, nadie buscará por ellos su sentido de vida.

Además, la frustración se encuentra presente en todos los seres humanos en alguna etapa de la vida, la diferencia entre las personas exitosas y las que no entran dentro de esta definición, radica en la manera de hacer frente a las situaciones frustrantes que se les presentan en su vida y de obtener de una crisis, una oportunidad de crecimiento. La vida como existencia no es algo ya dado, sino algo que va convirtiéndose en la realidad a la que esa existencia está llamada a ser. Gracias a las frustraciones, los seres humanos podemos entender la vida como una misión o tarea. La misión o tarea básica es la de responsabilizarse de la propia existencia. Esta responsabilidad es personal y le da su color específico a cada momento, a cada decisión, construyendo así un sentido de vida.

Finalmente, en lo que respecta al concepto de autorrealización, se identificó que las personas entrevistadas cumplen el concepto de éxito de su grupo social, sin embargo no lo viven como algo estático, sino como una constante búsqueda de satisfacciones y de logros que los lleven a ser mejores como personas y en ese sentido se considera que son personas autorrealizadas o bien que tienden a la autorrealización.

En este sentido las personas entrevistadas prefieren no considerarse exitosas sino que utilizan términos que les resultan menos amenazantes, como satisfacción o realización. Sobre todo para evitar el aspecto competitivo que la palabra éxito representa y también el sentido de inmovilidad que se puede asociar con éste concepto.

Además consideran que para sentirse satisfecho con la propia vida es indispensable tener metas, y valorar los logros que se van consiguiendo por pequeños o diferentes que sean.

La autorrealización no es cuestión de un gran momento. Es cuestión de grados de pequeñas acciones acumuladas una por una.

Por lo tanto el poder vivirse como alguien exitoso y autorrealizado tiene más que ver con una actitud personal que con las situaciones externas a las que se enfrentan las personas. Una parte importante del trabajo psicológico y psicoterapéutico debe encaminarse entonces a facilitar en las personas el descubrimiento de sus potencialidades, no sólo el remedio de sus malestares, y ayudar al logro de las metas individuales que permitirán que cada persona se sienta satisfecha de su vida y, por lo tanto, con una mayor motivación al logro y la autorrealización.

Desarrollar al máximo las potencialidades de las personas debe ser tarea fundamental no sólo de la psicología sino también de las ciencias encargadas del estudio del ser humano. Ya que promoviendo las potencialidades individuales podremos propiciar los cambios sociales que son tan necesarios en nuestra época.

Adicionalmente a este criterio se propone implementar: Talleres con enfoque logoterapéutico que promuevan la búsqueda de sentido en las diferentes áreas laborales; espacios que promuevan la reflexión acerca del sentido de la vida; conferencias al público en general que promuevan la búsqueda de sentido y trabajo terapéutico bajo el enfoque de la Logoterapia.

## Referencias

- Bertalanffy, L. (1991); *Teoría General de Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabodevilla, I. (2004); *Vivir y morir conscientemente*. España: Desclee De Brouwer
- De Alba, M. (2004) *Representaciones sociales*. México: Eulogio Rodríguez Editor, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Fabry, J. (2003); *La búsqueda del significado*. México: LAG
- Fabry, J. (2006); *Señales del camino hacia el sentido: descubriendo lo que realmente importa*. México: LAG
- Frankl, V. (1990); *Ante el vacío existencial*. Barcelona: Herder
- Frankl, V. (2004); *El hombre en busca de sentido*. Barcelona España: Herder
- Frankl, V. (2003); *El sentido último de la vida*. Barcelona: Herder
- Garrera, C. (2007); *La humanidad posible*. México: LAG

- Guillén y Guil (2000); *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. México: Mc Graw Hill.
- Jourard, S. & Ladsman T. (2001); *La personalidad saludable. El punto de vista de la psicología humanística*. México: Trillas
- Kroeff, P. (2008); Logoterapia, sentido de vida y la tríada trágica: sufrimiento, culpa y muerte. *Revista Mexicana de Logoterapia*, 19 (1), 16-24.
- Lukas, E. (2004); *Logoterapia. La búsqueda de sentido*. México: Paidós
- Lukas, E. (2006). *También tu sufrimiento tiene sentido. Alivio en crisis a través de la Logoterapia*. México: LAG
- Peiró y Prieto (1996); Aspectos psicosociales del trabajo. En: Peiró y Prieto (eds). *Tratado de Psicología del trabajo*. México: síntesis psicológica
- Powell J. (1997); *El secreto para seguir enamorado*. México: Diana
- Rogers C. (1981); *El poder de la persona*. México: Manual Moderno
- Satir V. (2002); *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax
- Schaie y Willis (2003); *La adultez*. México: Prentice Hall
- Sternberg R. (1990); *El triángulo del amor, intimidad, amor y compromiso*. México: Paidós.
- Torres y Ortega (2006); Análisis de la relación de pareja. *Revista Psicología*. 90 (3), 26-32
- Vasilachis, I. (2006); *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

## Directorio

### Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

**Salvador Jara Guerrero**  
*Rector*

**Carlos Salvador Rodríguez Camarena**  
*Secretario Administrativo*

**Egberto Bedolla Becerril**  
*Secretario General*

**Rosa María de la Torre Torres**  
*Secretaria Auxiliar*

**José Gerardo Tinoco Ruiz**  
*Secretario Académico*

**María del Rosario Ortiz Marín**  
*Secretaria de Difusión Cultural y Extensión  
Universitaria*

### Facultad de Psicología

**Ana María Méndez Puga**  
*Directora*

**Damaris Díaz Barajas**  
*Secretaria Académica*

**Yolanda Elena García Martínez**  
*Subdirectora*

**Pedro Caballero Díaz**  
*Secretario Administrativo*

### Revista Uaricha

**María de Lourdes Vargas Garduño**  
*Directora general*

**Marisol Morales Rodríguez**  
*Coordinadora del número*

**Erwin R. Villuendas González**  
*Diseño editorial*

**Juan Antonio Ibarra Rodríguez**  
*Diseño de portada*

**Comité Editorial Interno**

Boris González Ceja  
Elsa Edith Zalapa Lúa  
Jennifer Lira Mandujano  
María Elena Rivera Heredia  
Mónica Adriana Vasconcelos Ramírez  
Olga López Pérez  
Victoria González Ramírez

**Difusión**

Raúl García Rodríguez

**Comité Externo de Arbitraje Editorial**

Adriana María Enríquez Rosas	<i>Institut Universitaire de Gériatrie de Montréal</i>
Álvaro Torres Chávez	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>
Anastasio Ovejero Bernal	<i>Universidad de Valladolid, España</i>
Diana Betancourt Ocampo	<i>Universidad Anáhuac México Norte</i>
Enrique Álvarez Alcántara	<i>Univ. Autónoma del Estado de Morelos</i>
Ernesto Rodríguez Moncada	<i>CREFAL</i>
Hilda Aída González Flores	<i>Escuela Normal Superior de Michoacán</i>
Javier Galarza del Ángel	<i>Universidad Autónoma de Baja California</i>
Jose Clerton de Oliveira Martins	<i>Universidad de Fortaleza, Brasil</i>
Kalina Isela Martínez Martínez	<i>Universidad Autónoma de Aguascalientes</i>
María del Carmen Rojas Hernández	<i>Universidad Autónoma de San Luis Potosí</i>
Néstor Rubén Aliani	<i>Universidad de Entre Ríos, Argentina</i>
Patricia Andrade Palos	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>
Rosie-Marie Laure Stephanie Venegas Lafon	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>
Salvador Moreno López	<i>ITESO</i>
Silvia Larisa Méndez Martínez	<i>Universidad Autónoma de San Luis Potosí</i>
Simone Belli	<i>Universidad Autónoma de Barcelona</i>
Tania Esmeralda Rocha Sánchez	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>

DICIEMBRE de 2011

## Contenido

i-v Editorial

### **Número temático**

#### ***Habilidades psicológicas y sociales en adolescentes***

- 1-18 La eterna adolescencia del sujeto, adición frenética del goce  
*José Martín Alcalá Ochoa*
- 19-33 Las manifestaciones del bullying en adolescentes  
*Fabiola Domínguez López y María del Carmen Manzo Chávez*
- 34-48 Nivel de maltrato en el noviazgo y su relación con la autoestima. Estudio con mujeres universitarias  
*Maricela Osorio Guzmán y Néstor Gabriel Ruiz Ortega*
- 49-61 Manejo asertivo del enojo en adolescentes a través de un taller vivencial  
*Gloria López Alejo, Yunuén del Carmen Herrera López e Ithzel Liliana Fernández Montaña*
- 62-77 Estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes: el papel del género, la escolaridad y procedencia  
*Marisol Morales Rodríguez y Dámaris Díaz Barajas*
- 78-91 Las habilidades sociales en niños con asma y sin asma: perspectiva de los padres, maestros y niños  
*Olivia Zamora Villegas, Criceida Pedro Cisneros y María Elena Rivera Heredia*

### **Miscelánea**

- 92-104 Voces infantiles en torno a la resiliencia: las experiencias vitales de niños habitantes de una casa hogar en Ecatepec, Estado de México  
*Liliana García Gómez y Gabriela Aldana González*
- 105-123 El ocio en la cultura de la hipermodernidad  
*José Clerton de Oliveira Martins, Ieda Rhoden y Kátia Flôres Pinheiro*
- 124-146 Sentido de vida y éxito  
*María Inés Gómez del Campo del Paso, Belem Medina Pacheco y Deyanira Aguilar Pizano*

## EDITORIAL

El ser humano, en el transcurso de su vida atraviesa por fases, iniciando por el desarrollo, seguida por la madurez y finalmente la involución. En esta primera fase de desarrollo se encuentra la adolescencia, como final de la etapa en la que se consolida la identidad del individuo.

Esta fase, en la que el niño se convierte en adulto, está llena de pérdidas y adquisiciones, que junto con una constante experimentación, genera altibajos constantes, momentos de gran rebeldía, sobre todo ante figuras de autoridad como lo son los padres y maestros; o momentos de obediencia, principalmente hacia el grupo de iguales.

La adolescencia es un constructo con bases biológicas, sociales y psicológicas; los cambios del cuerpo adolescente hacen que este se comporte de manera diferente ante el mundo adulto, y que el adulto se comporte diferente ante él, lo que a su vez genera que vaya construyendo una forma diferente de conceptualizarse, de vivirse, lo que va consolidando una identidad.

El fortalecimiento de dicha identidad requiere de una sociedad también consolidada, y ante los rápidos cambios que se viven actualmente, en relación a conceptualizaciones clásicas respecto a la economía, a las formas de relación ahora marcadas por la violencia, o la vorágine tecnológica, la consolidación se dificulta, lo que genera diversas patologías en toda su población, principalmente en los adolescentes quienes pueden ser susceptibles de mayores crisis.

La revista *Uaricha*, en su número 17, bajo la coordinación del Cuerpo Académico Adolescencia, Familia y Educación, hace énfasis en trabajos que permiten conocer diversas situaciones características del adolescente contemporáneo, ello con la intención de actualizar bases teóricas que

permitan mantener un bagaje de información actualizada, y así permitirnos conocer mejor al adolescente en este nuevo contexto.

De esta manera se da inicio con el trabajo de José Martín Alcalá Ochoa, quien en su artículo “La eterna adolescencia del sujeto, adicción frenética de goce”, amplifica la visión de los llamados “Ninis”, o desde otras aproximaciones teóricas la ahora reconocida “adultescencia”, es decir, jóvenes que aun en una adultez biológica, no cubren con las exigencias de un mundo adulto, como pueden ser la consolidación de una vida laboral, familiar, axiológica, religiosa, etc.

En seguida, asociado a la adolescencia media, Fabiola Domínguez López y María del Carmen Manzo hacen referencia a una de las problemáticas que más preocupa a la sociedad en general por la gravedad de sus actos, esto es “Las manifestaciones del bullying en adolescentes”. En éste se determinan diferencias significativas del acoso escolar según el sexo, la escolaridad y el nivel socioeconómico, en relación al tipo de acoso, ya sea que se manifieste como agresión verbal, agresión indirecta, agresión directa, exclusión social o amenazas. Dicha información puede ser de gran utilidad para la implementación de estrategias de intervención en las diversas escuelas que viven esta problemática.

Por su parte, Maricela Osorio Guzmán y Néstor Ruiz Ortega enriquecen la presente publicación al compartir el artículo “Nivel de maltrato en el noviazgo y su relación con la autoestima: Estudio con mujeres universitarias”, en donde dan cuenta de la importancia de la detección de la problemática de la violencia en las relaciones de pareja desde que estas se inician, siendo este además, un momento oportuno para la realización de intervenciones con el objetivo disminuir esta problemática. Cabe hacer mención que al confirmar la relación que existe entre ambas variables, se pueden hacer abordajes desde la autoestima, lo que resultaría menos amenazante y por lo tanto más provechoso. Así también se hace referencia a la relación que existe entre las variables mencionadas y su asociación a roles familiares aprendidos, lo que amplifica la visión del problema.

Otro artículo por demás interesante resulta ser el de “Manejo asertivo del enojo en adolescentes a través de un Taller vivencial”. En este trabajo, Gloria López Alejo, Yunuén Herrera López e Ithzel Liliana Fernández Montañó hacen referencia a los problemas que existen en los adolescen-

tes en cuanto al manejo de sentimientos, específicamente en cuanto al enojo, y en este plantean una intervención que brinda herramientas para el reconocimiento y manejo de sentimientos. Este manejo asertivo de sentimientos favorece sin duda alguna el desarrollo de lo que actualmente se denominan “habilidades para la vida”.

En esta misma línea del desarrollo de habilidades en adolescentes, Marisol Morales Rodríguez y Damaris Díaz Barajas hacen un “Estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes: el papel del género, la escolaridad y procedencia”. El texto permite conocer dichas variables, en una población de adolescentes de 11 a 25 años. Entre los resultados se que se encuentran hacen mención a que las mujeres en relación a los hombres perciben más apoyo social y familiar, así como que, en relación a las edades estudiadas no hay diferencias significativas en relación a la percepción general de resiliencia. Cabe resaltar que los resultados destacan que Michoacán en comparación con otros Estados del centro de la República mexicana, cuenta con adolescentes menos resilientes, particularmente en cuanto a las redes de apoyo social, lo cual podría asociarse con factores de migración, mismos que afectan la dinámica familiar.

Es importante referir que el desarrollo de habilidades se hace inicialmente en la familia, pero que estas se refuerzan con el contacto social, lo que generalmente se incrementa a partir de la preadolescencia. En cuanto al uso de dichas habilidades, Olivia Zamora Villegas en colaboración con Criceida Pedro Cisneros y María Elena Rivera Heredia comparten su artículo “Las habilidades sociales en niños con asma y sin asma: Perspectiva de los padres, maestros y niños”, en el que explican que las habilidades sociales en niños de 5º y 6º de primaria, fueron percibidas de manera semejante en quienes padecen asma que en aquellos que no la presentan. Así también, en los niños con asma, los maestros identificaron mayores dificultades en las habilidades para hacer frente al estrés, mientras que los padres las identifican en las alternativas para la agresión.

En la sección de artículos no temáticos, se presentan tres, los cuales, aunque no se refieren específicamente a la adolescencia, se vinculan de alguna manera, puesto que proporcionan aportes que pueden ser complementarios. En primer lugar, Liliana García Gómez, Gabriela Aldana González, dan a conocer su investigación titulada “Voces infantiles en torno a la resiliencia: las experiencias vitales de niños habitantes de una

casa hogar en Ecatepec, Estado de México”; en la que las autoras, después de proporcionar su fundamento teórico, relatan a partir de tres categorías de análisis: vivencia comunitaria, interacción social y experiencia escolar, las experiencias vitales de tres menores, habitantes de una casa-hogar provisional, que viven en condiciones de abandono y pobreza. Entre los hallazgos más relevantes de las narrativas recuperadas, se encontró que las figuras más significativas que favorecieron el desarrollo de actitudes resilientes fueron sus propios pares y los maestros.

En el segundo artículo, “El ocio en la cultura de la hipermodernidad”, José Clerton de Oliveira Martins, Ieda Rhoden y Kátia Flôres Pinheiro, después de un breve recorrido histórico acerca de cómo se ha concebido el ocio, buscan comprender sus significados en una dimensión psicosocial, a partir de la observación de la realidad del ocio en la contemporaneidad, en el escenario de la llamada “hipermodernidad”, en los grandes centros urbanos, apuntando para fenómenos humanos marcados por la cultura del consumo y para nuevos procesos de subjetivación. El material es básicamente documental e invita a tomar conciencia acerca de cómo estamos concibiendo y manejando nuestro ocio en la vida cotidiana.

Finalmente, muy en consonancia con todo lo anterior, María Inés Gómez del Campo del Paso, Belem Medina Pacheco y Deyanira Aguilar Pizano, ponen a consideración de los lectores su artículo “Sentido de vida y éxito”, basado en un proyecto de investigación cualitativa. Una de las preocupaciones principales de los hombres y mujeres actuales es lograr el éxito en la vida, sin embargo, no siempre se reflexiona en qué significa eso de “tener éxito”. En este texto se da cuenta del significado que otorgan 13 personas adultas de 25 a 60 años, que la mayoría de la gente consideraría “exitosos”: profesionistas, estables económicamente, con equilibrio en su trabajo, familia, salud y relaciones sociales; con la intención de conocer cómo definen ellos mismos el éxito y si su sentido de vida tiene que ver para elegir las estrategias que les han permitido lograrlo. Se encontró que tanto hombres y mujeres coinciden con el concepto de éxito; así mismo, que la familia y una actividad laboral agradable son factores determinantes en el sentido de vida.

Así pues, la Revista Uaricha, sigue haciendo esfuerzos para dar a conocer aportes teóricos y empíricos actuales, a partir de la experiencia de

sus profesores investigadores y Cuerpos Académicos, así como de reconocidos investigadores nacionales e internacionales. Esperamos que este esfuerzo sea de utilidad para los lectores interesados en ampliar su conocimiento de la Psicología, desde sus diferentes abordajes.