

Referencia para citar este artículo: Raimundi, M. J., Molina, M. F., Giménez, M. & Minichiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), pp. 521-534.

¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires*

MARÍA JULIA RAIMUNDI**

Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

MARÍA FERNANDA MOLINA***

Doctora en Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

MARIEL GIMENEZ****

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

CLAUDIA MINICHELLO*****

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Artículo recibido en febrero 20 de 2014; artículo aceptado en abril 11 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *La visión patologizante del adolescente en la Psicología ha ido desplazándose por otra más positiva, orientada al estudio de los factores que promueven el bienestar en esta etapa. El objetivo de este trabajo fue indagar las concepciones de los desafíos desde la perspectiva de los adolescentes. Se realizaron dos grupos focales y once entrevistas a adolescentes de entre 12 y 17 años, de escuelas secundarias de Buenos Aires (Argentina). Mediante la utilización de Teoría Fundamentada, se encontraron 16 categorías para explicar las “características de los desafíos” y ocho categorías para las “tipologías de los desafíos”. Se logró un modelo conceptual que permite relacionar las categorías encontradas. Estudiar los desafíos y las actividades que los posibilitan implica una mayor comprensión de los factores que promueven un desarrollo positivo en la adolescencia.*

Palabras clave: desafíos, actividades extracurriculares, desarrollo adolescente, Teoría Fundamentada, Psicología Positiva (PsycInfoThesaurus).

* Este artículo corto se deriva del proyecto “Experiencias óptimas en el deporte adolescente de alto rendimiento: la influencia de las fortalezas personales y el contexto familiar”, financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Res. N°002314/10, desde 1 de abril de 2011; fecha de finalización, 31 de marzo de 2016) y por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (Proyecto UBACyT 052. Directora: Nora Leibovich de Figueroa. Co-directora: Vanina Schmidt). Área: Psicología; subárea: temas especiales.

Agradecimientos: Se agradece a los alumnos, padres, docentes y autoridades de la escuela que participaron en este estudio. Asimismo se agradece a las Licenciadas Lucía Bugallo, Yésica Vargas, María Sottani, Karina Mignolo, Celina Selva, Pamela Parma, Silvana Cataldi y a Nicolás Robles López su colaboración en la recolección de datos.

** Lic. en Psicología (Universidad de Buenos Aires). Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Correo electrónico: juliaramundi@gmail.com

*** Becaria Postdoctoral y Doctora en Psicología (Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Correo electrónico: fer_molina@hotmail.com

**** Lic. en Psicología (Universidad de Buenos Aires). Correo electrónico: mariel.y.gimenez@gmail.com

***** Doctora en Psicología (Universidad de Buenos Aires). Correo electrónico: claud_minichiello@hotmail.com



What is a challenge? Qualitative study of its significance among Buenos Aires teenagers

• **Abstract (analytical):** *the pathologizing vision of the teenager in Psychology has been gradually replaced by a more positive one, one oriented towards the study of the factors that promote well-being at this stage. The objective of this work was to research the conceptions of the challenges from the teenagers' perspective. Two focal groups were formed and eleven interviews were conducted to teenagers whose ages ranged from 12 to 17 years, all of them from high schools in Buenos Aires (Argentina). By means of the utilization of the Well-Founded Theory, 16 categories were found to explain the "characteristics of the challenges" and eight categories for the "typologies of the challenges." A conceptual model was achieved allowing us to relate the categories found. Studying challenges and the activities that make them possible implies a greater compression of the factors that promote positive development in adolescence.*

Keywords: challenges, extracurricular activities, adolescent development, Well-founded theory, Positive Psychology (PsycInfoThesaurus).

O que é um desafio? Estudo qualitativo de seu significado em adolescentes de Buenos Aires

• **Resumo (analítico):** *A visão patológica do adolescente na Psicologia está se deslocando por outra mais positiva, orientada para o estudo de fatores que promovem o bem-estar nesta etapa. O objetivo deste estudo foi investigar as concepções dos desafios a partir da perspectiva dos adolescentes. Foram realizados dois grupos focais e onze entrevistas com adolescentes com idades entre 12 e 17 anos, do ensino médio em Buenos Aires (Argentina). Usando Teoria Fundamentada, 16 categorias foram encontradas para explicar as "características dos desafios" e oito categorias de "tipos de desafios." Um modelo conceitual que relaciona as categorias encontradas foi alcançado. Estudar os desafios e as atividades que os possibilitem envolve uma maior compreensão dos fatores que promovem o desenvolvimento positivo na adolescência.*

Palavras-chave: desafios, atividades extracurriculares, desenvolvimento adolescente, Teoria Fundamentada, Psicologia Positiva (PsycInfoThesaurus).

-1. Introducción. -2. Método. -3. Hallazgos. -4. Discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

La adolescencia es un proceso de desarrollo hacia la adquisición de autonomía, que comprende tres planos (Lehalle, 1990): el plano afectivo implica el desasimiento de las figuras parentales y la salida al mundo exogámico; en el plano cognitivo, el desarrollo intelectual permite al adolescente generar ideas y representaciones desligadas de las situaciones concretas para situarlas en el conjunto de lo posible; y el plano social implica la búsqueda de independencia económica y una integración en la sociedad, ya no mediatizada por la familia. Por lo tanto, se trata de una fase decisiva de desarrollo hacia una independencia psicológica y se define más por la movilidad del funcionamiento psíquico que conlleva y como un proceso cultural, que por una categoría de edad (Lehalle, 1990).

Es por esto que un desarrollo positivo implica mucho más que la prevención de conductas de riesgo. Las personas adolescentes necesitan oportunidades para lograr desafíos, como también necesitan resolver cuestiones vinculadas con su identidad, desarrollar una creciente autonomía y adquirir experiencias necesarias para los roles adultos de trabajo (Barber, Abbott, Blomfield & Eccles, 2009).

A partir del surgimiento de la Psicología Positiva como nuevo enfoque en la disciplina (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), los trabajos se han orientado al estudio de las experiencias subjetivas positivas, de las fortalezas y de las virtudes humanas. La importancia del estudio de las concepciones de desafío en la población adolescente surge en el marco propuesto por este enfoque.

Se han identificado los desafíos como una necesidad en el proceso de desarrollo de la juventud (Benard & Slade, 2009), ya que atravesarlos puede brindar mayores oportunidades para el crecimiento personal y para la realización del propio potencial (Csikszentmihalyi & Shernoff, 2009), y constituye un promotor del propósito en la vida y oportunidades para la consecución de metas (Keyes, 2009). Asimismo, es central en el enfoque basado en la promoción de fortalezas, ya que plantea que para disfrutar una vida satisfactoria, es necesario desarrollar la capacidad de superar desafíos (Park & Peterson, 2009). Por otro lado, dentro de este enfoque se ha incluido el desafío como característica del contexto familiar que facilita experiencias positivas en niños, niñas y adolescentes (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993, Rathunde, Carroll & Huang, 2000).

Se ha definido el desafío provisto por los padres y madres como “la estimulación, disciplina o entrenamiento que los padres y otros miembros de la familia dan directamente al adolescente. Su propósito es fomentar la autonomía y la auto-dirección” (Rathunde et al., 2000, p. 115). Algunos estudios han mostrado que esta variable familiar se asocia a una mayor autoestima (Dailey, 2008, Schmidt & Padilla, 2003), a una implicación en actividades extracurriculares y rendimiento escolar (Schmidt & Padilla, 2003), y a la focalización en metas importantes para el sujeto adolescente (Rathunde et al., 2000).

A pesar de que estos estudios han resultado de gran utilidad para incorporar el desafío como una dimensión vinculada a las experiencias óptimas y a otros indicadores de ajuste psicológico en esta etapa vital, no queda claro cuál es la concepción que sostienen los sujetos adolescentes y sus padres y madres sobre lo que significa un desafío, y eso implica una limitación para comprender cómo las madres y los padres pueden promoverlos en aquellos.

Hasta nuestro conocimiento, no hay estudios que hayan indagado concepciones de los individuos adolescentes, con respecto a los desafíos y sus características. Rodham, Brewer, Mistral y Stallard (2006) enfatizan la relevancia

de trabajar con las concepciones adolescentes, poniendo el acento en la importancia del entendimiento de esta cuestión desde los propios protagonistas, ya que la mirada adulta de los investigadores e investigadoras muchas veces sesga aspectos importantes para comprender la conducta adolescente.

Aportes teóricos para la delimitación del concepto de desafío

Es importante comenzar considerando las definiciones de la lengua española, para comprender el uso que se le ha dado a la palabra desafío. El diccionario (Espasa Calpe, 2005) define la palabra desafío como un “reto, empresa difícil a la que hay que enfrentarse”. El verbo “desafiar” implica “afrontar o enfrentarse a un peligro o dificultad”. En cuanto a los sinónimos, el principal es la palabra “reto”, que es definido como un “objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta”.

Desde la Psicología, uno de los modelos que ha incluido al desafío como una evaluación cognitiva de los acontecimientos que suceden en el entorno, ha sido el de Lazarus y Folkman (1984). La evaluación cognitiva de un acontecimiento es lo que determina la consecuencia sobre el individuo. Esta evaluación puede ser irrelevante, estresante o benigna-positiva. Dentro de las evaluaciones estresantes, se incluye la percepción del desafío. Al igual que la amenaza, el desafío implica la movilización de estrategias de afrontamiento, pero la persona percibe que dispone de las fuerzas necesarias para vencer la confrontación, lo que hace que se caracterice por emociones placenteras como impaciencia, excitación y regocijo. El desafío hace referencia a aquellos acontecimientos que significan la posibilidad de aprender o ganar, en donde el individuo tiene la sensación de control en la relación sujeto-entorno. El placer se halla en la pugna de uno mismo con algo superior, por lo que el desafío no aparecerá si no se trata de algo importante a alcanzar.

Rodham et al. (2006) intentaron comprender los significados que para los sujetos adolescentes tiene el riesgo, distinguiéndolo del

desafío. La diferencia fundamental entre estos dos conceptos es que el desafío implica algo difícil de conseguir, pero el adolescente conoce hacia dónde quiere ir; en cambio en el riesgo no se conoce ese resultado ni hay control sobre él. Los adolescentes y las adolescentes consideran que el riesgo implica tomar una decisión rápida. En cambio, en el desafío hay un proceso para poder conseguir lo que se ha planteado y por lo tanto tiene un fuerte componente motivacional.

En el marco de la Psicología Positiva, ha sido la teoría de la experiencia óptima *-flow-* (Csikszentmihalyi, 1990) la que ha propuesto acercamientos al concepto de desafío. Esta tuvo su origen en el deseo de comprender el fenómeno de actividades intrínsecamente motivadas o autotélicas: actividades gratificantes en sí mismas, separadamente de su producto final o recompensa extrínseca (Csikszentmihalyi, 1990). En este contexto, el desafío implica un nivel en el cual la persona está un paso más allá de las habilidades que ya ha dominado en una actividad determinada.

Una persona experimenta el estado óptimo de flow cuando hay un equilibrio entre el desafío que plantea la actividad que se está realizando y la habilidad de la persona. Desde este modelo se sugiere que la calidad de la experiencia es dinámica: si el desafío de una tarea disminuye, podría convertirse en aburrido; si el desafío aumenta y las habilidades de uno no mejoran para hacerle frente, entonces se entra en estado de ansiedad (Pearce, Ainley & Howard, 2005). De esta manera, el componente del desafío resulta imprescindible para comprender este estado de disfrute en las actividades de las personas.

Con respecto a otros usos que se le ha dado a la palabra desafío, encontramos que ha sido aplicado a diferentes ámbitos. En el ámbito educativo, Prieto (1993) señala al desafío como uno de los determinantes de la motivación intrínseca, entendiéndolo como un deseo que muestra el alumno o alumna por alcanzar las metas educativas que suponen un índice de dificultad. El profesor o profesora, para motivar al alumno o alumna, deberá fomentar el sentimiento de desafío, competencia y autoeficacia, es decir, la motivación del

logro. En el ámbito laboral se han realizado recomendaciones para la prevención del *síndrome de burnout* (Schaufeli, 2006), en las que se incluye la estimulación a seguir buscando nuevos desafíos que generen un clima favorable en el trabajo de cada persona. Asimismo, autores y autoras provenientes de la Psicología del deporte, incluyen la percepción de situaciones como desafíos entre las características que debe poseer un deportista para lograr su máximo rendimiento. El control de la energía negativa, como una habilidad psicológica específica, es definida como “la habilidad de percibir las situaciones difíciles como un desafío en vez de como una amenaza o problema” (Loehr, 1986). Por lo tanto, en la mayoría de los ámbitos en donde se define el desafío, el mismo implica una posibilidad para el desarrollo y el logro de objetivos.

Ahora bien, los constructos psicológicos deben ser considerados construcciones histórico-sociales, imbuidas en una cultura que les imprime significados únicos. No es recomendable extrapolar a otros el uso de conceptos contruidos y validados en un medio social (Leibovich & Schmidt, 2010). En este contexto, la metodología cualitativa brinda la oportunidad de indagar las percepciones de los grupos humanos sin restringirlas a categorías generadas en contextos muy distintos del propio investigador (Schmidt et al., 2008). A su vez, es importante la indagación de los significados subjetivos y de las concepciones desde los propios sujetos protagonistas, dado que ellos determinan en cierto grado su comportamiento.

Por lo tanto, el presente estudio indaga: ¿cuál es la concepción de desafío que poseen los adolescentes y las adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina)? ¿Qué actividades o experiencias son las que posibilitan estos desafíos? Según estas preguntas, el objetivo fue explorar las concepciones y las características de los desafíos desde la perspectiva adolescente en el contexto de la Ciudad de Buenos Aires.

2. Método

Considerando que la investigación tuvo por objeto de interés lo expresado por sus

protagonistas, la metodología cualitativa resultó ser la más adecuada en cuanto privilegia la dimensión subjetiva, es decir, las maneras en que los individuos representan la realidad social (López, 2005). Para ello, utilizamos el procedimiento de análisis de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 1990).

Participantes

Participaron 27 adolescentes (55.5% varones), de entre 12 y 17 años de edad, que concurrían a una escuela secundaria privada de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina), con un nivel socio-económico medio (más de la mitad de los padres y madres tenían estudios universitarios). La muestra (de tipo opinática) fue seleccionada intencionalmente en tanto que su propósito no es la representatividad de los datos sino la posibilidad de profundizar el sentido de los fenómenos sociales (Maxwell, 2012). Trabajamos con adolescentes escolarizados y de clase media, por la accesibilidad a la muestra.

Técnicas de producción de la información

-Entrevistas individuales: realizamos once entrevistas semi-estructuradas que tuvieron una duración de 30 minutos, aproximadamente. Orientamos los temas abordados a indagar la conceptualización que poseen las personas adolescentes respecto de los desafíos. El guión temático lo estructuramos mediante las siguientes preguntas: ¿Podrías decir cinco palabras que se asocien con la palabra desafío y por qué elegiste cada una? ¿Qué elementos o características debe tener algo para que sea un desafío? ¿Podrías relatar una historia, momento o experiencia sobre un desafío? ¿Podrías dar una definición de desafío?

-Grupos focales: realizamos dos grupos focales, uno de ocho adolescentes y otro de siete. Tuvieron una duración de 45 minutos aproximadamente, e indagamos sobre los mismos temas que en las entrevistas. En este caso el propósito fue tomar conocimiento del sentido dado a los desafíos desde la perspectiva adolescente, pero a partir de una elaboración grupal. Esto posibilita a su vez la triangulación de la información, lo que otorga mayor credibilidad al estudio.

Procedimiento

Establecimos el contacto con la escuela y explicamos a las autoridades los objetivos del estudio. La participación de todos los individuos adolescentes fue voluntaria, previo consentimiento escrito por parte de los padres o madres. Al comenzar cada grupo focal y cada entrevista enfatizamos sobre la confidencialidad de datos y presentamos el objetivo de la investigación. Todas las sesiones fueron grabadas.

Establecimos el formato del grupo focal siguiendo los lineamientos propuestos por Krueger (1991). Los grupos fueron conducidos por un moderador y dos asistentes, quienes registraron el comportamiento no verbal y agregaron comentarios siempre que lo consideraron necesario. Al finalizar cada sesión, el moderador y el asistente presentaron los principales puntos que los sujetos participantes habían tratado, dejándose un espacio para preguntas.

Análisis de datos

La tarea analítica constó de diferentes momentos:

1. A partir de las grabaciones de los grupos focales y entrevistas transcribimos tanto lo comunicado verbalmente como lo no verbal. Los integrantes del equipo de investigación recibieron una copia de las transcripciones de las entrevistas y de los grupos focales. Cada uno, de modo independiente, identificó unidades de significado relevantes para el objetivo de la investigación y les asignamos un código (codificación abierta). Otros fragmentos fueron seleccionados en función de aspectos conceptuales provenientes de las teorías adoptadas en esta investigación para comprender el objeto de estudio (categorización mixta).

2. Asimismo, requerimos del desarrollo de reglas explícitas para la lectura del material a partir del establecimiento de códigos (libro de códigos). De esta forma, quedó explicitado cómo segmentar el corpus y el modo en que se registraron los datos. Con base en las categorías propuestas confeccionamos fichas de análisis en las que consignamos una palabra clave o un juicio extraído del texto en su literalidad.

3. Comparamos la selección de las unidades de significado y la descripción de categorías realizada por cada integrante del grupo. Mantuvimos aquellas categorías que resultaron fáciles de inferir y de aplicar, con relevancia teórica, y resultantes del consenso entre los investigadores e investigadoras.

4. El trabajo con las fichas de análisis requiere, según Piñuel (2002), otro equipo de sujetos colaboradores, denominados “procesadores de datos”, a quienes se destina las categorizaciones realizadas, para la interpretación de los datos de segundo orden que sirven para exponer y describir las conclusiones del estudio. Tres individuos investigadores realizaron de forma independiente una reelaboración de las categorías conceptuales, a partir de sucesivas tareas de definición de las categorías propuestas por separado y con relación a las restantes (codificación axial). Todo el procedimiento lo orientamos a establecer la “credibilidad”, “dependencia” y “confirmabilidad” de los datos (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2010), como criterios de rigor en la investigación cualitativa.

5. Por último, establecimos relaciones entre las categorías emergidas de los datos, definiendo un modelo teórico respecto del desafío desde la percepción de los sujetos adolescentes de este estudio (codificación selectiva).

3. Hallazgos

Características de los desafíos

A continuación, presentamos las categorías encontradas con sus definiciones y ejemplos de fragmentos de las entrevistas y grupos focales.

1. *“Algo a superar”*: todo desafío constituye un reto, una prueba, un problema o un obstáculo en tanto implica superar o afrontar algo. “El desafío *son pruebas* que cada día te ponen o te ponés vos misma” (mujer, 14 años). “*Algo que se interponga* en el camino y que hay que *enfrentarlo*” (varón, 11 años).

2. *Meta*: en todo desafío se propone alcanzar un objetivo personal, un fin al que el sujeto adolescente se orienta y esto es lo que permite la movilización de energía para tratar de conseguirlo.

“Desafío es algo que uno se propone y lo cual quiere cumplir con el simple hecho de sentirse bien o *imponerse una meta* para probarse a sí mismo” (varón, 16 años). “Un *objetivo* al que una persona se compromete *a realizar*” (varón, 14 años).

3. *Percepción de dificultad*: el desafío es experimentado por la persona adolescente con un necesario grado de dificultad. Tiene que rozar lo imposible pero no dejar de ser algo realizable. Esta categoría hace referencia a la forma en que son percibidos los desafíos. “Tiene que ser *algo que sea posible, pero imposible a la vez*” (mujer, 15 años). “*Debe tener pasos difíciles* que nos puedan dejar una enseñanza” (mujer, 14 años).

4. *Novedoso*: algo nunca antes hecho por el adolescente. “Nadar en aguas abiertas, porque *nunca lo había hecho*. Siempre había nadado en la pileta, y distancias mucho más cortas” (mujer, 16 años). “Algo que te cuesta, que *no hiciste antes* y que implica esfuerzo y sirve para autosuperarse” (mujer, 17 años).

5. *Incertidumbre de logro*: un desafío es una experiencia o actividad que posee un componente de incertidumbre o expectativa por lo que va a pasar. El adolescente o la adolescente se “arriesga” a realizarlo, sin saber exactamente si podrá alcanzarlo o no. “Es como *tratar de llegar a algo sabiendo que puede salir mal o bien*” (mujer, 16 años). “Pasar 4to año y... muy complicado. Porque tenía muchas materias. *Corría el riesgo de repetir*. Porque me costó un montón, tuve que remontarlo y..., finalmente lo vencí” (varón, 16 años).

6. *Importancia personal*: el desafío constituye algo importante para el mismo sujeto adolescente. No cualquier situación o experiencia se convierte en desafío, esta debe ser percibida y valorada como tal por uno mismo.

“Sí, pasión porque te decidís a algo y lo querés lograr y pones todo de vos para lograrlo, porque lo querés hacer y *te proponés algo personal, para vos*” (mujer, 15 años). “*Te lo ponés vos mismo*, cuando lo resolvés es una *cosa importante que pudiste desbloquear*” (varón, 16 años).

7. *Temporalidad*: los desafíos implican un tiempo para asumirlos y para experimentarlos,

atravesarlos, en pos de lograrlos. No se trata de algo que es inmediato, sino que implica la idea de proceso.

“No es algo que podés resolver en el acto, *no es inmediato*” (varón, 16 años).

8. *Cotidiano*: un desafío es algo que puede ocurrir en cualquier momento de la vida, es decir que puede presentarse todos los días. “*En la vida todo el tiempo vas a tener desafíos, cambios y cosas. Todo el tiempo tenés desafíos y va a depender de vos qué decisiones tomar, qué camino vas a seguir. Pero todo el tiempo, no te hablo de elegir una carrera, por ejemplo. No, sino cada día...*” (mujer, 16 años).

9. *Compromiso personal*: asumir un desafío implica un interés y compromiso personal con ese desafío. El hecho de que implique el logro de una meta hace que se requiera de actitud, de voluntad y hasta de “pasión” para poder llegar a él. “Que requiera un *compromiso*”, “Que pongas *actitud para hacerlo*”, “Que a uno le *interese poder llegar*” (varón, 13 años). “Y bueno... para cumplir con tu desafío y cumplir con tu objetivo *tenés que comprometerte con vos mismo para poder llegar a tu meta*” (varón, 16 años).

10. *Esfuerzo-costo subjetivo*: se requiere de un esfuerzo o voluntad para poder lograr lo que se propone. Esta categoría se refiere a la forma en que los adolescentes y las adolescentes realizan sus desafíos, y se vincula con la categoría 3; en tanto los desafíos son percibidos como difíciles de lograr, su realización requiere de esfuerzo. “Si no te *esforzás* nunca vas a pasar un desafío” (mujer, 14 años). “*Esfuerzo* también, porque si querés hacer algo *vas a tener que poner voluntad y esfuerzo...* porque si querés hacer algo necesitás *fuerza, voluntad, estar decidido a hacer algo*” (varón, 15 años).

11. *Habilidades o capacidades propias*: el desafío involucra la puesta en juego de las capacidades o habilidades del individuo adolescente. “Tenés que usar tu ingenio, *te reta a usar todo lo que tenés* para resolverlo” (varón, 16 años).

12. *Apoyo para realizar el desafío*: posibilidad de recibir apoyo externo de otros significativos (amigos, padres, profesores, etc.), que ayuda al sujeto adolescente a poder realizar el desafío

que él mismo se propuso. “*El hecho de estar todo el tiempo ahí, aunque no los necesite, sabés que ellos están*. Si jugás bien, te felicitan, y si jugás mal, también” (mujer, 15 años). “*Me ayudan a que me vaya bien*” (varón, 12 años).

13. *Superación personal*: alcanzar un desafío, lograr la meta que se propuso el adolescente o la adolescente, no solo implica superar la situación o experiencia que constituía el desafío (“algo a superar”) sino que lo lleva a superarse a sí mismo. Involucra la sensación que se consigue después de lograr el desafío, alcanzando un nuevo nivel. “*La superación es la sensación que se consigue* después de lograr algún desafío” (mujer, 17 años).

“En un desafío que te ponés tratás de *superarte a vos mismo*” (mujer, 14 años).

14. *Emociones al lograr el desafío*: el conseguir alcanzar la meta, lograr lo que la persona adolescente se propone, superar el desafío, provoca emociones positivas, como sentirse bien o sentirse “realizado”, “tranquilo” o “libre”.

“Sí, al principio que no me salía nada, estuve con bronca. Y después... bueno, la *alegría de haberlo logrado*” (mujer, 15 años). “Me sentí mucho mejor, *¡me sentía libre!*” (mujer, 12 años).

15. *Emociones que acompañan al desafío*: asumir un desafío puede implicar que el adolescente sienta nervios o tensión.

“Ay, no sé, *los re-nervios*. Encima como que siempre cuando practicabas en el escenario... nunca estaban llenas las butacas pero sabías que cuando ibas a estar ahí iba a estar todo de gente y no sé. Encima a veces en la obra estaba todo oscuro y la gente se ponía a sacar fotos y se veían los flashes y se veía todo y *te ponías muy nervioso*” (mujer, 16 años).

16. *Propuesta externa de desafíos*: puede haber personas externas al individuo adolescente (padres, amigos, otros) que le propongan actividades o situaciones que se constituyan en desafíos para él.

“Generalmente *me alientan a que tenga un objetivo*. Dándome actividades, proponiendo ítems a cumplir” (varón, 14 años).

“Sí, *me proponen los desafíos* para que tenga que elegir” (varón, 16 años).

Tipología de los desafíos

A partir de las descripciones de las diferentes experiencias o actividades que pueden constituir un desafío para los adolescentes y las adolescentes, surge una diferenciación de los desafíos en función de las personas involucradas en el logro de los mismos, el tipo de actividad en la que se desarrollan, y la meta que involucran.

-En función de las personas involucradas:

Desafío personal: los desafíos pueden tratarse de situaciones, actividades o experiencias personales, es decir, que son planteadas, realizadas y alcanzadas por uno mismo.

Desafío grupal: se trata de un desafío que es asumido de forma colectiva, en donde el grupo funciona como un “todo” para el logro del objetivo propuesto.

“Hay desafíos que son personales y otros que son más en grupo. A veces te involucra solo a vos y otras veces involucra un grupo. Por ejemplo, el de teatro que yo decía, más bien para mí era en grupo porque éramos siempre todo un conjunto y siempre trabajábamos así en conjunto... o sea, uno fallaba y ya está” (mujer, 16 años).

-En función de la actividad desarrollada:

Los *deportes*, las *actividades artísticas o creativas* y las *actividades escolares* generan espacios en los cuales los adolescentes y las adolescentes pueden proponerse desafíos a superar.

“Yo juego al Hockey, por ejemplo, y para mí era un desafío... *Era un desafío pegar de revés para mí*, y era un desafío para mí, porque todas podían hacerlo menos yo. Entonces, nada... me esforcé un montón y lo hice, lo logré” (mujer, 15 años).

“La primera vez que *actué*” (mujer, 16 años).

“A ver... un desafío... *para mí un desafío son las pruebas...* los orales, porque tengo que estudiar más y me cuesta” (mujer, 12 años).

-En función de la meta:

Las personas adolescentes identifican distintos tipos de desafíos en función de la meta a alcanzar.

Subjetivos: son aquellos que tienen como meta producir modificaciones en la propia persona

del adolescente. Es decir, que el logro implica un cambio interno, intrínseco a uno mismo.

“Creo que es más difícil la lucha con vos mismo que la lucha contra algo que por ahí lo podés manejar. Porque, qué sé yo, sacarte un tres en Matemática, a lo sumo vas a profesor o algo así. Lo podés manejar. Pero *contra vos mismo creo que es más difícil*” (mujer, 17 años).

Físicos o Concretos: constituyen un desafío personal pero tienen una consecuencia concreta u observable (por ejemplo: bajar de peso).

“¿Puede ser el de bajar de peso? ¿Cuándo me puse ese desafío? Cuando me di cuenta que ya estaba muy sobre mi peso y que no solo por algo estético sino que *me podía hacer mal a las rodillas* en el deporte, *me propuse bajar* y lo cumplí, me costó pero hasta yo me sorprendí de que no aflojé” (mujer, 17 años).

Desafíos interpersonales: tienen que ver con experiencias de desafío en el ámbito de las relaciones interpersonales, propias de la adolescencia (por ejemplo: tener novio o hacerse amigos).

“*Entrar al grupo fue un desafío*, me empecé a hacer amigas de a poco y la verdad que ahora estoy bien” (mujer, 14 años).

“Yo tenía un novio que después me cortó y yo quedé muy mal... entonces después ese chico me venía insultando cada día y yo... *para mí era un desafío tratar de solucionarlo* y decirle que no me haga más eso porque no me gustaba. Un día lo entendió y me trató como a una amiga, normal y ahí nos hicimos amigos, nunca más me insultó” (mujer, 14 años).

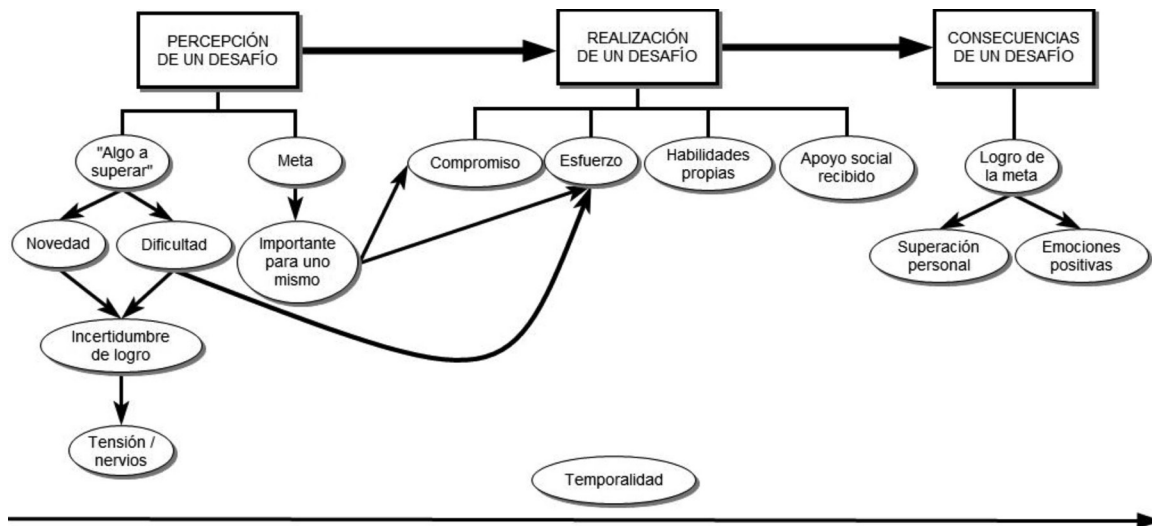
Modelo de red: proceso del desafío desde la concepción de los adolescentes

Siguiendo a Suárez Relinque, del Moral Arroyo y González Fernández (2013), quienes recomiendan a los investigadores e investigadoras que utilizan la Teoría Fundamentada, la presentación de una teoría como resultado y no solamente un conjunto de enunciados descriptivos, elaboramos un modelo de red (ver Figura 1). Este da cuenta del proceso que implica la asunción y la realización de un desafío por parte de los sujetos adolescentes, incluyendo los elementos que lo componen y sus consecuencias. Los óvalos muestran las categorías de primer nivel, mientras que los

rectángulos, las categorías de segundo nivel. Las relaciones que se dan en horizontal, implican relaciones temporales entre las categorías,

mientras que las relaciones verticales, implican una relación conceptual.

Figura 1. Modelo de red: relaciones entre categorías de primer y segundo nivel



Percepción de un desafío

Un desafío es algo que hay que superar y es valorado como una situación o experiencia difícil y/o nueva. En esta percepción de la situación, debido a sus características, hay una incertidumbre de logro, es decir, el individuo adolescente no sabe si lo podrá conseguir. Esto puede provocar que muchas veces se puedan sentir nervios o tensión. Siempre implica una meta, algo a lo que el adolescente o la adolescente se orienta, algo que quiere lograr y siempre es importante para el mismo. Se trata de un proceso y por eso implica temporalidad, no es algo que se realice de inmediato, y puede ocurrir en cualquier momento de la vida.

Realización de un desafío

Una vez que se percibe que se está frente a un desafío, se emprenden acciones para superarlo y alcanzar la meta planteada. Estas acciones tienen que ver con el esfuerzo (debido a la dificultad), con el compromiso (porque implica una meta importante para el mismo), y requiere poner en juego recursos personales (habilidades y capacidades) y/o sociales (apoyo de otros).

Consecuencias de un desafío

A través de la realización del desafío se consiguen logros concretos, es decir, alcanzar

la meta que el adolescente o la adolescente se propuso, y además conlleva otras consecuencias: la superación personal y las emociones positivas como la alegría o la tranquilidad por haberlo logrado.

4. Discusión

Nuestro objetivo en este trabajo fue conceptualizar los desafíos y sus características desde la perspectiva de un grupo de particular interés: las personas adolescentes. Para ello trabajamos con un grupo que concurre a una escuela secundaria privada de la Ciudad de Buenos Aires.

Según los individuos adolescentes entrevistados, un desafío es algo que hay que superar, una situación o experiencia difícil y/o nueva, y que no se sabe si se podrá lograr. Siempre implica una meta a conseguir. En cuanto a la realización de los desafíos, los adolescentes y las adolescentes comentan que es necesario un esfuerzo y estar comprometido con él. A su vez, es necesario poner en juego habilidades propias y muchas veces puede haber "otros" (padres, madres, amigos, profesores) que pueden ayudar en el logro del desafío. La superación del desafío implica alcanzar el objetivo propuesto

y, a su vez, sensaciones de superación personal y emociones positivas.

Las concepciones y las características de los desafíos, según estos sujetos adolescentes, presentaron muchos puntos de encuentro con los modelos teóricos revisados. Con respecto al modelo de Lazarus y Folkman (1984), se puede considerar que la concepción de las personas adolescentes es muy cercana a la de estos autores. La importancia personal que posee un desafío, indicada por los individuos adolescentes, es una de las características implícitas en este tipo de evaluación cognitiva. A su vez, se valora que se dispone de las fuerzas necesarias para vencer en la confrontación. Los adolescentes y las adolescentes se refieren al compromiso e implicación que poseen cuando asumen un desafío y a la puesta en juego de diferentes recursos a la hora de afrontarlo: sus capacidades y su “ingenio”, el esfuerzo realizado y el apoyo social recibido. Por último, el desafío implica una posibilidad de aprender o ganar.

Sin embargo, la dificultad y novedad inherente al desafío trae aparejado que este sea vivido con cierta incertidumbre sobre si podrá superarse el obstáculo y alcanzar la meta. Esta característica lleva a preguntarse por su relación con el concepto de riesgo.

En el trabajo de Rodham et al. (2006), se diferencia el riesgo del desafío, enfatizando el componente de la motivación en el proceso para conseguir lo que el sujeto adolescente se plantea. A diferencia del riesgo, en el que se toma una decisión rápida, el desafío implica un proceso en el que se dirige hacia un fin, en donde se conoce el resultado y se ha realizado una planificación y preparación para ello.

Los individuos adolescentes del presente estudio han resaltado la meta implícita que conlleva todo desafío, que produce movilización y lleva a la acción para superarlo. No se trata de algo inmediato sino de un proceso que requiere tiempo para afrontar y lograr la meta propuesta. En este proceso, los adolescentes y las adolescentes enfatizan la incertidumbre o expectativa por lo que va a pasar, por no saber exactamente si podrán alcanzar la meta propuesta (“tratar de llegar a algo que puede salir mal o bien”). Es decir,

la incertidumbre se asocia a la percepción de un desafío; más específicamente, se vincula a la posibilidad de superar el obstáculo para el logro de la meta. Por lo tanto, se trata de una incertidumbre que empuja a poner todos los recursos personales en juego para el logro de la meta importante para uno mismo, y lleva a la percepción de una posible ganancia personal. Estas características son las que lo diferencian del riesgo y promueven que la superación de desafíos se asocie a un desarrollo positivo del sujeto adolescente.

Con respecto al modelo de la experiencia óptima, el estado de flow implica un indispensable equilibrio entre las habilidades percibidas de una persona en una actividad determinada y el desafío que esa actividad le propone. Las personas adolescentes de este estudio señalan claramente que el desafío necesariamente posee un grado de dificultad, pero que constituye algo realizable o alcanzable. Abuhamedh y Csikszentmihalyi (2012) muestran la importancia del desafío en el disfrute en actividades intrínsecamente motivadas y con orientación de meta. Estos autores encontraron que jugadores y jugadoras de ajedrez disfrutaban más cuando competían contra oponentes con un nivel superior y cuando, durante el juego, llevaban una ventaja leve sobre el oponente.

Por otro lado, el flow ocurre dentro de actividades que se hallan dirigidas hacia una meta y reguladas por normas, actividades que requieren el empleo de energía psíquica y que no pueden realizarse sin las habilidades adecuadas (Csikszentmihalyi, 1990). Los individuos adolescentes de este estudio consideran que los desafíos implican una meta, un objetivo a alcanzar, y que es necesario el esfuerzo, el compromiso y la puesta en juego de habilidades propias para superar ese desafío.

En el estudio del bienestar, se ha mostrado que el perseverar frente a desafíos es uno de los componentes necesarios para la superación de metas (Kaufman & Beghetto, 2009) y se ha encontrado que es el proceso de esforzarse tras metas, más que el logro de metas por sí mismo, lo que es crucial para la felicidad y para la afectividad positiva (Watson, 2002). Por lo tanto, este componente de los desafíos resulta

de gran importancia para fomentar estrategias que promuevan el bienestar en los adolescentes.

Asimismo, el flow se ha asociado a mayor satisfacción vital en adolescentes (Bassi, Steca, Monzani, Greco & Delle-Fave, 2013), por lo que resulta interesante conocer cuáles son los desafíos que pueden llevar a esta experiencia que contribuye al bienestar.

Con respecto a los diferentes tipos de desafío, encontramos desafíos que pueden ser planteados y afrontados de forma personal o en grupo. En los desafíos grupales, el grupo funciona como un “todo” incluyendo a las personas involucradas que asumen el desafío como propio.

En cuanto a las actividades en las que los adolescentes y las adolescentes pueden plantearse desafíos, aparecieron el deporte, las actividades artísticas o creativas y las actividades escolares. Estos ámbitos constituyen espacios en los que los sujetos adolescentes pueden desarrollar habilidades, formar su identidad y relacionarse con otros. El rol de las actividades extracurriculares en el desarrollo positivo de la gente adolescente ha sido ampliamente documentado en la literatura internacional (Barber et al., 2009, Coatsworth et al., 2005). En este sentido, el estudio de la conceptualización del desafío desde la perspectiva adolescente, apunta también a conocer las características de las actividades que los posibilitan, que podrían contribuir al bienestar subjetivo de los individuos adolescentes de nuestro medio.

Aunque las actividades estructuradas -como el deporte y la actividad escolar- son los ámbitos en donde los adolescentes pueden encontrarse con desafíos, otros tipos han surgido a partir de los dichos de estos. Los desafíos “subjetivos” implican situaciones personales que afectan la realidad subjetiva del sujeto adolescente, como por ejemplo, aprender a manejar situaciones sociales, a “callarse”, o “la lucha con uno mismo”. Por otro lado, algunas personas adolescentes identificaron desafíos que conllevan a una consecuencia física o concreta, como plantearse bajar de peso como un logro que implica una superación de un obstáculo personal, o los desafíos que tienen que ver con situaciones interpersonales, como el hacerse amigos, entrar en un grupo nuevo o tener novia.

Muchos estudios han mostrado que la promoción de desafíos por parte de los padres es una característica asociada al desarrollo positivo de los sujetos adolescentes (Csikszentmihalyi et al., 1993, Dailey, 2008, Rathunde et al., 2000); aun así, no queda claro en dichos estudios cuál es la conceptualización que realizan los adolescentes y las adolescentes sobre qué es un desafío y qué situaciones, experiencias y actividades pueden constituirlo. Por lo tanto, este trabajo lo orientamos a dar luz sobre qué es lo que las personas adolescentes consideran un desafío. Esto es fundamental para determinar cuáles serían las estrategias que pueden utilizar los padres y madres y otros significativos para promover estos desafíos y, en consecuencia, un desarrollo positivo en la adolescencia.

Con respecto a la metodología utilizada, en el enfoque cualitativo buscamos profundidad conceptual. Esperamos que futuras investigaciones promuevan una transferibilidad de los resultados aquí encontrados a otras unidades de análisis, para lograr una teoría comprensiva formal. A su vez, se podrían adoptar enfoques mixtos, utilizando una triangulación de datos cualitativos y cuantitativos para complementar el abordaje de esta compleja temática.

Debido a la importancia que han ido adquiriendo los constructos de la Psicología Positiva en la predicción de indicadores de salud mental en los individuos adolescentes (Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2011), podría resultar interesante indagar los desafíos a través de estudios longitudinales, para estudiar la validez predictiva de los mismos con respecto al bienestar en esta etapa.

Este trabajo fue realizado con adolescentes con características sociodemográficas particulares, dadas por su pertenencia a una escuela privada de clase media de la Ciudad de Buenos Aires. Sería interesante, en el futuro, indagar las concepciones que sostienen adolescentes de otros contextos socioeconómicos. ¿Existirán diferencias en las conceptualizaciones que realizan los adolescentes y las adolescentes en función del nivel socioeconómico o cultural? ¿La tipología de los desafíos identificados seguirá siendo la misma o podrían aparecer otras experiencias

o situaciones? ¿Qué influencias podrá tener el acceso a la realización de actividades escolares y extracurriculares como los deportes o actividades artísticas? Debido a las particularidades de cada contexto, es importante poder realizar más estudios para poder contar con modelos culturalmente válidos. A su vez, en este estudio se ha indagado la percepción del sujeto adolescente sobre los desafíos. Sería interesante, en el futuro, incorporar la visión de los padres y madres, pues podría haber discrepancias entre unos y otros.

Implicaciones prácticas del estudio

En este estudio mostramos la importancia de las metas para los individuos adolescentes, y el papel que estas tienen en los desafíos. Myers y Diener (1995, citados en Watson, 2002) postulan que la felicidad surge del compromiso en actividades valoradas y en el progreso hacia metas personales, más que de la experiencia pasiva de circunstancias deseables. Favorecer el establecimiento de metas en las personas adolescentes se vuelve necesario para orientarse hacia su bienestar personal.

Por otro lado, el conocimiento de aquellas actividades que posibilitan el planteamiento y asunción de desafíos brinda a los sujetos profesionales, padres, madres, educadoras y educadores, una herramienta para contribuir al desarrollo positivo del colectivo de adolescentes de nuestro medio. La juventud es una etapa decisiva en la adquisición de estilos de vida saludables (Jiménez, Godoy-Izquierdo & Godoy, 2012), por lo que conocer aquellas actividades que propician desafíos para los sujetos adolescentes puede constituir un dato importante para favorecer su práctica y motivación hacia ellas.

En el presente estudio mostramos la importancia que tienen los otros significativos, en especial los padres y madres, en la propuesta de actividades o situaciones que pueden constituir un desafío para la gente adolescente. De ahí que se considere que la familia es uno de los grupos a través de los cuales se podría intervenir, para concientizarlos de su papel en la promoción de estas experiencias en sus hijos e hijas.

En conclusión, esperamos poder contribuir

a un abordaje de los adolescentes y las adolescentes desde sus potencialidades para el desarrollo, que puede tener importantes implicaciones para las políticas públicas orientadas hacia este grupo.

Lista de referencias

- Abuhamdeh, S. & Csikszentmihalyi, M. (2012). The importance of challenge for the enjoyment of intrinsically motivated, goal-directed activities. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 38 (3), pp. 317-330. doi:10.1177/0146167211427147
- Barber, B., Abbott, B., Blomfield, C. & Eccles, J. (2009). Secrets of their success. Activity participation and positive youth development. En R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Taylor & Francis.
- Bassi, M., Steca, P., Monzani, D., Greco, A. & Delle-Fave, A. (2013). Personality and optimal experience in adolescence: Implications for well-being and development. *Journal of Happiness Studies*, 14 (3), pp. 1-15. doi:10.1007/s10902-013-9451-x
- Benard, B. & Slade, S. (2009). Listening to students moving from resilience research to youth development, practice and school connectedness. En R. Gilman, E. Huebner & M. Furlong (eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Taylor & Francis.
- Coatsworth, J., Sharp, E., Palen, L., Darling, N., Cumsille, P. & Marta, E. (2005). Exploring adolescent self-defining leisure activities and identity experiences across three countries. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (5), pp. 361-370. doi:10.1080/01650250500166972
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad (13ra ed.)* Barcelona: Editorial Kairós.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.

- Csikszentmihalyi, M. & Shernoff, D. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. En R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Taylor & Francis.
- Dailey, R. (2008). Parental challenge: Developing and validating a measure of how parents challenge their adolescents. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25 (4), pp. 643-669. doi:10.1177/0265407508093784
- Espasa Calpe (2005). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 21 de octubre de 2013, de: www.wordreference.com
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta ed.) México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Jiménez, M., Godoy-Izquierdo, D. & Godoy, J. F. (2012). Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: diferencias en función del sexo. *Universitas Psychologica*, 11 (3), pp. 909-920.
- Kaufman, J. & Beghetto, R. (2009). Creativity in the schools. A rapidly developing area of Positive Psychology. En R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Taylor & Francis.
- Keyes, C. (2009). The nature and importance of positive mental health in America's adolescents. En R. Gilman, E. Huebner & M. Furlong (eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Taylor & Francis.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lehalle, H. (1990). *Psicología de los adolescentes*. México, D. F.: Grijalbo.
- Leibovich, N. & Schmidt, V. (2010). *Ecoevaluación psicológica del contexto familiar. Aspectos teóricos y empíricos. Adaptación argentina de la Escala Faces III*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Loehr, J. (1986). *Mental toughness training for sports. Achieving athletic excellence*. Lexington: Stephen Greene Press.
- López, L. (2005). El cómo en la investigación de familia: Reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (1), pp. 1-16.
- Marques, S., Pais-Ribeiro, J. & López, S. (2011). The role of Positive Psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in children and adolescents: a two-year longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 12 (6), pp. 1049-1062. doi:10.1007/s10902-010-9244-4
- Maxwell, J. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach (3era ed.)* Londres: Sage Publications.
- Park, N. & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. En R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Taylor & Francis.
- Pearce, J., Ainley, M. & Howard, S. (2005). The ebb and flow of online learning. *Computers in Human Behavior*, 21 (5), pp. 745-771. doi:10.1016/j.chb.2004.02.019
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios en Sociolingüística*, 3 (1), pp. 1-42.
- Prieto, M. (1993). La enseñanza de las matemáticas como solución de problemas. En J. Beltrán, V. Bermejo, M. Prieto & D. Vence (eds.) *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Rathunde, K., Carroll, M. & Huang, M. (2000). Families and the forming of children's occupational future. En M. Csikszentmihalyi & B. Schneider (eds.) *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- Rodham, K., Brewer, H., Mistral, W. & Stallard, P. (2006). Adolescents' perception of risk and challenge: A qualitative study. *Journal of Adolescence*, 29 (2), pp. 261-272. doi:10.1016/j.adolescence.2005.05.012
- Schaufeli, W. (2006). Intervenciones sobre el síndrome de burnout. En P. Gil-Monte, M. Salanova, J. Aragón & W. Schaufeli (eds.)

El síndrome de quemarse por el trabajo en servicios sociales. Valencia: Diputació de Valencia.

- Schmidt, J. & Padilla, B. (2003). Self-Esteem and Family Challenge: an investigation of their effects on achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), pp. 37-46. doi:10.1023/A:1021080323230
- Schmidt, V., Marconi, A., Messoulam, N., Maglio, A., Molina, M. & Gonzalez, M. (2008). La comunicación entre padres e hijos desde la percepción adolescente. Una aproximación etnopsicológica. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 17 (1), pp. 1-23.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), pp. 5-14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques.* Londres: Sage Publications.
- Suárez, C., Del Moral, G. & González, M. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22 (1), pp. 71-79. doi:10.5093/in2013a9
- Watson, D. (2002). Positive affectivity. The disposition to experience pleasurable emotional states. En C. R. Snyder & S. Lopez (eds.) *Handbook of Positive Psychology.* New York: Oxford University Press.