



**REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**“EL BIENESTAR PSICOLÓGICO SUBJETIVO
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:
LA EVALUACIÓN SISTEMÁTICA DEL FLUIR EN LA VIDA COTIDIANA”.**

Autora: *M.Sc. Jhorima Vielma Rangel.*

Tutora: *Dra. Leonor Alonso.*

Mérida, Noviembre 2010

Fórmula de la “vida buena”

Vida honesta y arreglada.
Usar pocos remedios y procurar por todos los medios
de no apresurarse por nada.
La comida moderada, ejercicio y diversión.
No tener ninguna aprehensión.
Salir al campo un rato,
poco encierro, mucho trato,
y continua ocupación.

Anónimo

Agradecimiento

A mi amada familia: Alejandra, Humberto, Norellys, Danielita,
Aylen, Francis y a Miñi.

A mi tutora, Dra. Leonor Alonso.

A la Dra. Silvana D´Anello y a la Dra. María Elena Garassini.

Al Centro de Investigaciones Psicológicas, ULA.

A los integrantes de los Grupos GISCSVAL y GIGESEX, ULA.

Al Dr. Víctor Martín Fiorino, Dr. Héctor Delgado Tarff,

Dr. José Gregorio Fonseca y al Dr. Aníbal León.

A mis apreciados estudiantes quienes hicieron posible este estudio.

A todos los que incondicionalmente colaboraron con esta investigación.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	iv
LISTA DE TABLAS.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
RESUMEN.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
2.1 El aprendizaje del bienestar psicológico subjetivo.....	13
2.2 Reflexionar sobre el bienestar psicológico subjetivo: El sentido de la vida y la calidad de la experiencia cotidiana.....	16
2.3 ¿Por qué estudiar el bienestar psicológico subjetivo en estudiantes universitarios?.....	18
2.4 ¿Por qué explicar el bienestar psicológico subjetivo desde la Teoría de la Experiencia Óptima?.....	20
2.5 Premisas de la investigación.....	23
2.6 Interrogantes.....	24
2.7 Objetivos.....	24
2.7.1 Objetivos generales.....	24
2.7.2 Objetivos específicos.....	25
2.8 Alcances de la investigación.....	26
2.9 Resumen del capítulo.....	28
III. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	31
3.1 El estudio científico del bienestar en el campo de la psicología.....	31
3.2 Hacia una concepción integradora del bienestar subjetivo y del bienestar psicológico.....	34
3.2.1 Concepciones divergentes.....	34
3.2.2 Algunos puntos de encuentro.....	36
3.3 Los componentes del bienestar psicológico subjetivo.....	39
3.4 Factores determinantes del bienestar psicológico subjetivo.....	41
3.5 Algunos modelos explicativos del bienestar subjetivo y del bienestar psicológico.....	45
3.6 El modelo multidimensional del bienestar psicológico.....	46
3.7 La investigación del bienestar psicológico y del bienestar subjetivo.....	49
3.8 Hallazgos recientes sobre el bienestar psicológico y el bienestar subjetivo.....	52
3.9 La Teoría de la Experiencia Óptima. La comprensión del bienestar Psicológico subjetivo en la vida cotidiana.....	57
3.9.1 La concepción del ser humano en la TEO.....	57
3.10 Fenomenología de la experiencia óptima. El estado psíquico de flujo en la conciencia.....	58
3.11 Los estados psíquicos de entropía y negentropía. Su relación con la experiencia de flujo en la conciencia.....	65

3.12	La medición de la experiencia de flujo en la vida cotidiana.....	69
3.13	Variaciones en la condición de flujo.....	73
3.14	Dimensiones de la conciencia asociadas al flujo.....	75
3.15	Dimensiones contextuales y su influencia en el flujo.....	76
3.15.1	Tipo de actividad.....	77
3.15.2	El entorno físico y el entorno social.....	78
3.16	El aprendizaje del flujo y la evolución cultural.....	79
3.17	Algunos hallazgos investigativos obtenidos con la aplicación del MME.....	84
3.18	Resumen del capítulo.....	89
IV.	MÉTODO.....	91
4.1	Tipo de estudio y diseño. El estudio de campo de carácter probatorio y el enfoque fenomenológico- hermenéutico de la investigación- psico-educativa en el contexto universitario.....	91
4.2	Participantes.....	95
4.3	Instrumentos.....	96
4.3.1	La versión adaptada del Método de Muestreo de Experiencia (VAMME).....	96
4.3.2	La Versión Adaptada del Formulario de Muestreo de Experiencia (VAFME).....	99
4.3.3	Reflexiones sobre el Muestreo de Experiencia (RME).....	103
4.4	Procedimiento.....	105
4.4.1	Fases de la investigación.....	108
4.4.2	Dificultades encontradas.....	109
4.5	Resumen del capítulo.....	112
V.	RESULTADOS.....	115
5.1	El bienestar psicológico subjetivo en estudiantes universitarios: la evaluación sistemática del flujo en la vida cotidiana.....	115
5.2	Primera parte: Estimación cuantitativa del bienestar psicológico subjetivo.....	116
5.2.1	Dimensiones de la conciencia.....	124
5.2.2	Dimensiones contextuales.....	133
5.3	Segunda parte: Reflexiones sobre el Muestreo de Experiencia.....	138
5.3.1	Reflexiones sobre la experiencia en la vida cotidiana. El caso de Natdy.....	139
5.3.2	Reflexiones sobre la experiencia en la vida cotidiana. El caso de Ro.....	144
5.4	Resumen del capítulo.....	149
VI.	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	154
6.1	La evaluación sistemática del flujo en la vida cotidiana: la interpretación estadística y fenomenológica- hermenéutica de los resultados.....	154

6.1.1	Datos socio-demográficos.....	155
6.1.2	Calidad de la experiencia.....	158
6.2	Variaciones individuales observadas en las condiciones de la calidad de la experiencia.....	161
6.2.1	Desafíos percibidos y habilidades percibidas.....	161
6.2.2	Condición de flujo.....	164
6.2.3	Dimensiones de la Conciencia.....	165
6.2.3.1	Concentración/control.....	166
6.2.3.2	Afecto positivo.....	168
6.2.3.3	Motivación.....	170
6.2.4	Dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia.....	172
6.2.4.1	Tipo de actividad.....	172
6.2.4.2	Entorno físico.....	178
6.2.4.3	Entorno social.....	178
6.2.5	Reflexiones personales (descubrimientos).....	179
6.2.6	Planteamiento de nuevos desafíos en combinación con nuevas habilidades.....	180
6.3	Resumen del capítulo.....	184
VII.	CONCLUSIONES.....	190
VIII.	SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES.....	202
IX.	BIBLIOGRAFÍA.....	206
X.	ANEXOS.....	216
10.1	Anexo A.....	217
10.2	Anexo B.....	225

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Unidad de análisis, categorías, indicadores y método de estudio del bienestar psicológico subjetivo como experiencia óptima.....	95
Tabla 2	Datos socio-demográficos de los participantes en el estudio.....	121
Tabla 3	Puntuaciones medias y desviaciones típicas grupales en desafíos y habilidades.....	122
Tabla 4	Puntuaciones medias individuales en desafíos y habilidades.....	123
Tabla 5	Porcentajes totales en las condiciones de la calidad de la experiencia	124
Tabla 6	Variaciones de la dimensión “concentración/control” en relación a las condiciones de la calidad de la experiencia.....	125
Tabla 7	Variaciones de la dimensión “afecto” en relación a las condiciones de la calidad de la experiencia.....	128
Tabla 8	Variaciones en la dimensión “motivación” en relación a las condiciones en la calidad de la experiencia.....	130

Tabla 9	Motivación para elegir el “entorno” y la “actividad” en relación a las condiciones de la calidad de la experiencia.....	133
Tabla 10	Entorno físico en relación a las condiciones de la calidad de la experiencia	134
Tabla 11	Tipo de actividad en relación a las condiciones de la calidad de la experiencia.....	135
Tabla 12	Porcentajes de tiempo en las condiciones de la calidad de la experiencia.....	137
Tabla 13	Descubrimientos personales de Natdy sobre la calidad de la experiencia en la vida cotidiana	140
Tabla 14	Descubrimientos personales de RO sobre la calidad de la experiencia en la vida cotidiana	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	El modelo de flujo aplicado al MME.	118
Figura 2	Puntuaciones medias de la dimensión concentración/control en Relación a las condiciones de la calidad de la experiencia.....	126
Figura 3	Puntuaciones medias de la dimensión “motivación” en relación a las condiciones de la calidad de la experiencia.....	131
Figura 4	Distribución de los tipos de actividad en cada participante.....	136

RESUMEN

Se trata de un estudio probatorio, de campo, de modalidad mixta, - cualitativo y cuantitativo-, desarrollado bajo un enfoque fenomenológico- hermenéutico de la investigación- intervención psico-educativa, a objeto de: 1. Analizar el bienestar psicológico subjetivo (BPS) de un grupo de estudiantes universitarios desde la Teoría de la Experiencia Óptima. 2. Determinar las variaciones en la calidad de la experiencia subjetiva por la relación existente entre los niveles de desafíos y habilidades percibidas por ellos en un momento dado de la vida cotidiana. 3. Determinar las variaciones en la calidad de la experiencia subjetiva de acuerdo a las variaciones en las dimensiones de la conciencia y en las dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia (en la condición de flujo). 4. Comprobar que la práctica de la reflexión fenomenológica-hermenéutica sobre la experiencia subjetiva facilita el aprendizaje del BPS, en ellos. A tal efecto, se eligió como unidad de análisis el BPS definido como una experiencia óptima de flujo de la energía psíquica en la conciencia, de carácter fenomenológico, temporal, positivo y universal que surge cuando los niveles de desafíos y habilidades percibidas son elevados, equilibrados y superiores a la puntuación Media individual obtenida en un momento dado de la vida cotidiana. Para ello, fue creada y aplicada la Versión Adaptada del Método de Muestreo de Experiencia (VAMME; Vielma y Alonso, 2009) que comprende: La versión adaptada del Formulario de Muestreo de Experiencia (VAFME) y las Reflexiones sobre el Muestreo de Experiencia (RME). Los resultados evidenciaron el predominio de la condición de “flujo” en actividades de “ocio activo” en “la casa” y en la “universidad” en compañía de “familiares”, sin alcanzar un nivel óptimo de la calidad de la experiencia; y así mismo, la tendencia a fluir en un estado psíquico de “comodidad sin esfuerzo mientras estuvieron implicados en situaciones poco desafiantes. En un solo caso se evidenció la presencia de BPS. Finalmente, por tratarse de hallazgos inéditos en una muestra poco representativa de la población estudiantil universitaria venezolana, se sugiere dar continuidad a experiencias investigativas de carácter reflexivo pedagógico que faciliten el aprendizaje del “fluir” (BPS) en los jóvenes estudiantes siendo más conscientes de las repercusiones que tienen sus decisiones en el sentido de su vida y en el destino de la sociedad y la cultura.

Descriptores: Bienestar psicológico subjetivo, experiencia óptima, flujo, vida cotidiana.

ABSTRACT

This is a probatory and field study of combine modality, - qualitative and quantitative -, that is developed under a phenomenological-hermeneutic point of view of the psycho-educative investigation-intervention. The objectives were: 1. To analyze the Subjective Psychological Well-Being (SPWB) of a group of university students, based on The Optimal Experience Theory. 2. To determine the variations in the subjective experience quality based on the relation between the challenges levels and perceived skills in a specific moment of daily life. 3. To determine the variations in the subjective experience quality according with the variations in the conscience dimensions and in the contextual dimensions that influence the conscience state (the flow condition). 4. To confirm if the phenomenological-hermeneutic reflection practice about the subjective experience facilitates the SPWB learning in the students. With these purposes, the SPWB was chosen as an analysis unit and it was defined as an optimal experience of the psychic energy's flow in the conscience, of phenomenological, temporal, positive and universal character that emerge when the challenges levels and perceived skills are elevated, balanced and superior to the individual mean punctuation obtained in a specific moment of daily life. The instrument used was an Adapted Version of the Experience Sampling Method (AVESM; Vielma & Alonso, 2009) that includes: the Adapted Version of the Sampling Experience Form (AVSEF) and Reflections about the Sampling Experience (RSE). The results showed the predominance of the "flow" condition in "active leisure" activities "at home", "at the university" accompanied by "family members", without achieving the optimal level of experience quality as well as a tendency to flow in a psychic state of "comfort without effort" while they were involved in less challenging situations. Only one case showed SPWB presence. Finally, due to that these are inedited findings in a little representative sample of the Venezuelan university students, it is suggested to give continuity to research experiences of reflective and pedagogic character that facilitate the "Flow" learning (SPWB) in the young students to favour the awareness about the repercussions of their decisions in the meaning of their lives and in the destiny of society and culture.

Key Words: subjective psychological well-being, optimal experience, flow, daily life.

I. INTRODUCCIÓN

En el capítulo II, se describe la problemática a la que se pretendió dar respuesta por medio del desarrollo de esta tesis doctoral haciendo especial hincapié en la necesidad de educar a los estudiantes universitarios en la autogestión de su propio bienestar psicológico subjetivo (BPS) desmitificando así, las creencias históricamente internalizadas a través de la cultura y la sociedad sobre el modo de obtener la felicidad supeditada a recursos extrínsecos a la personas. Ello como una manera de comprender por qué no siempre los estudiantes universitarios están conscientes de cómo pueden aprovechar su propio potencial humano, su capacidad de ser responsables y de esforzarse personalmente en construir una vida con sentido. Esto justifica la realización de investigaciones orientadas a rebasar el diagnóstico clínico generando cambios en el modo de concebir la vida y la salud psíquica individual y colectiva. De modo que bajo esta visión de lograr cambios posibles con respecto al BPS en los estudiantes universitarios como personas y futuros docentes que ya ejercen otros roles dentro de su familia, de su comunidad y en la sociedad, se eligió como fundamento central de esta tesis para estudiar el BPS en ellos, la Teoría de la Experiencia Óptima (TEO) creada por Mihaly Csikszentmihalyi.

Esta elección se ha llevado a cabo por dos razones. Primero porque en la TEO se destaca el poder auto-gestionador de los seres humanos para aprender a “estar bien” “sentirse bien” y “tener bienestar” en su contexto cotidiano, Y segundo, porque a través de la TEO, Csikszentmihalyi (2005) sugiere a las personas que encuentren por sí mismas la manera de aprender a disfrutar los acontecimientos rutinarios clarificando antes los objetivos de sus acciones; concentrándose en actividades con distintos niveles de exigencia

y afrontando de manera realística situaciones difíciles o gratificantes para transformarlas en “experiencias de flujo en la conciencia”, es decir, en experiencias de BPS en el transcurso de sus vidas.

Con base a las nociones de esta teoría, son expuestas las premisas orientadoras del estudio a objeto de comprobar que el BPS es una experiencia de flujo de la energía psíquica en la conciencia, de carácter fenomenológico, temporal, positivo y universal que surge en las personas cuando sus niveles de desafíos y habilidades son elevados, equilibrados y superiores a la puntuación media individual obtenida en un momento dado de sus vidas. De igual modo, se pretendió comprobar que el BPS es un estado psíquico de funcionamiento óptimo en donde las dimensiones de la conciencia: concentración/control, afecto y motivación, alcanzan sus niveles positivos más elevados cuando las personas interpretan las dimensiones contextuales de la situación en la que se encuentran, -tipo de actividad, entorno físico y entorno social-, como oportunidades para actuar, entre otras de las premisas a que se ha hecho referencia para dar respuestas a las siguientes interrogantes:: ¿Cómo se define el BPS de acuerdo a los principios fundamentales de la Teoría de la Experiencia Óptima? ¿Cómo puede estudiarse el BPS en estudiantes universitarios de acuerdo a la Teoría de la Experiencia Óptima? ¿Cuáles son las categorías y dimensiones de análisis del BPS? ¿Cómo varía la calidad de la experiencia subjetiva de estudiantes universitarios en un momento dado de la vida cotidiana? ¿Cómo puede facilitarse el aprendizaje del BPS de los estudiantes universitarios en un momento dado de la vida cotidiana?

Ahora bien, con el propósito de responder a estas preguntas se establecieron los objetivos centrales de la investigación: 1. Analizar el bienestar psicológico subjetivo (BPS)

desde la Teoría de la Experiencia Óptima (TEO). 2. Determinar las variaciones en la calidad de la experiencia subjetiva por la relación existente entre los niveles de desafíos y habilidades percibidas en estudiantes universitarios en un momento dado de la vida cotidiana. 3. Determinar las variaciones en la calidad de la experiencia subjetiva de acuerdo a las variaciones en las dimensiones de la conciencia y en las dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia (en la condición de flujo) en un momento dado de la vida cotidiana. 4. Comprobar que la práctica de la reflexión fenomenológica-hermenéutica sobre la experiencia subjetiva facilita el aprendizaje del BPS en un momento dado de la vida cotidiana.

Cabe destacar que a través del estudio se logró: a. Reconocer la capacidad de los estudiantes universitarios para reflexionar sobre sus experiencias en la vida cotidiana. b. Realizar un trabajo innovador e inédito en Venezuela por sus cualidades epistemológicas e implicaciones éticas. c. Integrar dos tradiciones conceptuales en el constructo BPS logrando su validación empírica en el contexto socio-cultural venezolano. d. Demostrar la utilidad heurística de la TEO para describir el BPS bajo un enfoque fenomenológico de la experiencia. e. Revalorizar la condición de los participantes en el estudio como “personas” y no como únicamente como sujetos de investigación. f. Crear una versión adaptada del Método de Muestreo de Experiencia (VAMME) rebasando su finalidad instrumental. g. Centrar la atención de investigadores y participantes en el BPS como un componente fundamental de la salud psíquica la vida cotidiana en términos de ser conceptualizado como una experiencia óptima que puede ser creada intencional y conscientemente. g. Servir de antecedente a otras investigaciones basadas en temáticas afines.

En el capítulo III, se presenta el marco teórico referencial con base a los antecedentes de la investigación en el estudio científico del BPS. En primer lugar, se propone estudiar el BPS a partir de dos tradiciones conceptuales: la tradición hedónica referida al bienestar subjetivo estudiado por Diener (1984) y la tradición eudamónica referida al constructo bienestar psicológico estudiado por Ryff (1989 a) argumentando, así mismo, el uso de la acepción bienestar psicológico subjetivo (BPS) en un esfuerzo de integrar aspectos de las dos tradiciones antes señaladas. En segundo lugar, se indican los componentes y factores determinantes del BPS, y se describen sucintamente los modelos explicativos tanto del bienestar subjetivo (BS) como del bienestar psicológico (BP) utilizados en investigaciones llevadas a cabo en Latinoamérica citando algunos resultados obtenidos en estudiantes universitarios. En tercer lugar, son descritos los fundamentos básicos de la *TEO* que orientaron el estudio del BPS aquí propuesto y que posteriormente facilitaron la comprobación de los resultados obtenidos en los participantes en la investigación. En cuarto lugar, se describió el Método del Muestreo de la Experiencia (*MME*) propuesto por Csikszentmihalyi (1975) para estudiar el BPS desde la *TEO* mencionando algunos de sus hallazgos y señalando además los aportes derivados del Modelo Teórico de Flujo reformulado por Massimini y Carli (1986) para ser aplicado al *MME* en su versión original.

En el capítulo IV, se expone el diseño de la investigación indicando que se trata de un estudio de campo de modalidad mixta -de tipo cuantitativo y cualitativo-, de carácter probatorio dentro de la *TEO* desarrollado bajo un enfoque fenomenológico- hermenéutico de la investigación- intervención en el contexto psico-educativo universitario, haciendo mención de los requisitos exigidos durante el proceso de selección de los participantes.

Desde la vertiente metodológica elegida se estudió el Bienestar Psicológico Subjetivo (BPS) a partir de cuatro categorías de análisis: a. Los datos socio-demográficos de los participantes. b. La calidad subjetiva de la experiencia: condición de flujo, condición de aburrimiento, condición de ansiedad y condición de apatía. c. Las dimensiones de la conciencia (concentración/control, afecto y motivación). d. Las dimensiones contextuales que influyen sobre el estado de la conciencia (tipo de actividad, entorno físico y entorno social); y d. Las reflexiones personales de los participantes en el estudio sobre sus experiencias cotidianas. A efecto de estudiar estas categorías se diseñó y aplicó la Versión Adaptada del Método de Muestreo de Experiencia denominado VAMME (Vielma y Alonso, 2009) que comprendió dos instrumentos metodológicos: El Formulario de Muestreo de Experiencia (*VAFME*; Vielma y Alonso, 2009) y las Reflexiones sobre el Muestreo de Experiencia (*RME*; Vielma y Alonso, 2009).

Los resultados alcanzados a través del procesamiento de la información obtenida se presentan en el capítulo V, de dos maneras. Una de ellas consistió en realizar la estimación del BPS por medio del uso de la estadística descriptiva a partir de los datos numéricos recabados con la aplicación del primer instrumento denominado *VAFME*. Por su parte, la otra consistió en analizar sistemáticamente las reflexiones elaboradas por los participantes con base las descripciones globales de sus experiencias derivadas de la aplicación del segundo instrumento denominado *RME*. A tal efecto, se utilizaron la *Estrategia de Muestreo de la Teoría Fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967) y la *Técnica de la interpretación hermenéutica* sugerida por Van Manen (2003). En este sentido, por tratarse de una investigación de modalidad mixta, el procesamiento de los registros orales y escritos se combinó con los datos numéricos expresados en puntuaciones Z, puntuaciones medias individuales y grupales, porcentajes de frecuencia, desviaciones típicas y análisis de

varianza en concordancia con el Modelo Teórico de Flujo en la Conciencia propuesto por Massimini y Carli (1986) aplicado a la versión original del MME de Csikszentmihalyi (1975).

En el capítulo VI se exponen los resultados, encontrando lo siguiente: a. El predominio del género femenino de la muestra, así como el predominio de las edades comprendidas entre 20 y 25 años, de la soltería como estado civil, de la dependencia económica, de las necesidades básicas satisfechas y del nivel medio de ingresos en el hogar, como datos socio-demográficos personales y familiares más relevantes. b. El BPS puede estimarse cuantitativa y cualitativamente y de manera sistemática aplicando la VAMME (VAFME y RME) e identificando diversas combinaciones existentes entre los niveles de desafíos y habilidades percibidas por los participantes con base a cuatro condiciones de la calidad de la experiencia: flujo, aburrimiento, apatía y ansiedad, en un momento dado de la vida cotidiana. c. En los estudiantes universitarios se presentaron variaciones en las dimensiones de la conciencia: concentración/control, afecto positivo y motivación; y variaciones en las dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia (tipo de actividad, entorno físico y entorno social) en las diferentes condiciones de la calidad de la experiencia: flujo, aburrimiento, ansiedad y apatía. d. El análisis de Varianza evidenció efectos significativos de las 4 condiciones de la calidad de la experiencia: flujo, aburrimiento, ansiedad y apatía, luego de comparar los 6 descriptores de la dimensión “concentración/control”, así como los 15 descriptores de la dimensión “afecto” y los seis descriptores de la dimensión “motivación”. e. En relación a las dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia, se evidenció que en la dimensión contextual “tipo de actividad” los estudiantes realizaron con mayor frecuencia las actividades de “mantenimiento”, aún cuando la condición de “flujo” predominó en las actividades de

“ocio activo”. f. En cuanto a la distribución del tiempo pasado por los estudiantes en la condición de “flujo”, destacaron los casos de Ro y Natdy por dedicar proporciones muy similares de tiempo a la realización de tres tipos de actividades diferentes en el transcurso de una semana, algo que no fue observado en los demás casos.

En el capítulo VII los resultados son interpretados conforme a las nociones fundamentales de la TEO, del Modelo Teórico de Flujo reformulado y de los principios básicos de las teorías referenciales que constituyeron parte del marco teórico de la investigación. Al respecto se encontró lo siguiente: 1. Aun cuando la muestra en estudio no fue representativa de la población estudiantil de la ULA, ni tampoco, de la población habitante en la región andina de Venezuela, los resultados obtenidos han sido considerados como datos valiosos que sustentan el carácter inédito de las premisas comprobadas en el estudio del BPS en estudiantes universitarios. 2. Los jóvenes estudiantes se dedicaron en mayor proporción a tareas de “mantenimiento” mientras lograron fluir en actividades de “ocio activo”. No obstante, se esperaba que en su condición de encontrarse en proceso de formación inicial profesoral, estarían más dedicados a las actividades de tipo productivo: trabajar para obtener ingresos económicos y estudiar para avanzar en la carrera universitaria. En este sentido, Las puntuaciones medias obtenidas por los participantes indicaron que al momento de realizar la investigación disponían de las habilidades necesarias para responder ante desafíos elevados aunque no se hubiesen planteado (de manera consciente) el propósito de realizar actividades intrínsecamente motivadoras y generadoras de BPS. 3. El nivel de “desafíos percibidos/habilidades percibidas” alcanzado por el grupo de participantes durante una semana de sus vidas, correspondió a la “condición de aburrimiento”. 4. La condición denominada “aburrimiento” por Csikszentmihalyi y Selega (1998) y por Massimini y Carli (1998), fue interpretada de acuerdo a esta autoría

dentro del contexto venezolano como un estado psíquico de “*comodidad sin esfuerzo*” en donde paradójicamente coexisten el deseo universal de “esperar ser feliz” “disfrutar de la vida” y “sentir placer” pero sin estar en conexión con “la voluntad, la disciplina o la determinación de hacer algo para lograrlo” (Fernández de la Mora, 2001; Comte-Sponville, 2001). Desde este punto de vista, es admisible sostener que los estudiantes universitarios podrían estar acostumbrados a economizar energía psíquica por tratarse de una tendencia natural del funcionamiento de la mente (Csikszentmihalyi, 2008) o ya estaban acostumbrados a *fluir* en contextos de “ausencia de desafíos elevados”. 5. La elevada proporción de tiempo dedicada a las actividades rutinarias o de “de mantenimiento” hacen suponer que en el grupo predominó la condición de “comodidad sin esfuerzo”, en congruencia con la ausencia de desafíos retadores, entre otros.

Al culminar esta investigación se concluye lo siguiente: a. Para experimentar el bienestar psicológico subjetivo como experiencia óptima en la vida cotidiana no basta únicamente con “*fluir*” en alguna actividad, sino es necesario que la experiencia haya sido estructurada por la persona de tal manera que pueda alcanzar por sí misma un alto nivel de complejidad y equilibrio entre sus desafíos y habilidades favoreciendo su propio crecimiento personal (Csikszentmihalyi, Larson y Prescott, 1977). b. La percepción del entorno físico y social está asociado a la cantidad de atención invertida en las metas según el tipo de actividades realizadas. Es así que en el contexto universitario se esperaría un mayor nivel de motivación de logro en los estudiantes hacia la realización de actividades “productivas” (académicas). No obstante, si las metas académicas no son suficientemente retadoras o complejas será poco probable el desarrollo de nuevas habilidades. c. La motivación para elegir el tipo de actividad, el entorno físico y social generadores de “flujo en la conciencia” puede estar determinada en gran parte por un proceso de “selección

psicológica positiva” ejecutada por los Memes que suelen operar en la vida cotidiana de las personas (Dawkins, 1976; Csikszentmihalyi, 2008). Sobre este particular, en el estudio del BPS deben ser tomadas en cuenta las variables personalísticas en correspondencia con las teorías referenciales del BP y del BS propuestas por Diener (1994) y Ryff (1989 a). d. Reestructurar cognitiva y emocionalmente la experiencia vivida a través de la reflexión personal permite a las personas darse cuenta de cómo y en qué han invertido la mayor parte de su tiempo vital. e. Estudiar el flujo en la vida cotidiana difiere de estudiar el flujo en tareas de alta complejidad pues en la vida cotidiana se producen fluctuaciones en todas las categorías evaluadas. f. La probabilidad de vivenciar el BPS como experiencia óptima de flujo guarda relación la capacidad creativa, reflexiva y de autocrítica, así como también con la tendencia a transformar conscientemente los estados de entropía psíquica en estados de negentropía psíquica y mostrar disposición para aprender de la retroalimentación inmediata generada por las propias experiencias; entre otras.

En concordancia con Csikszentmihalyi y Selega (1998) esta autoría comparte la idea de que los “entornos experienciales básicos” tienen la potencialidad de fomentar el “flujo” diferencialmente en la vida cotidiana de las personas en cualquier actividad mientras se sientan motivadas intrínsecamente para hacerlo. Sin embargo, debe considerarse el hecho de que algunas actividades producen disfrute o placer, pero no siempre “flujo”, o pueden producir flujo de la energía psíquica pero no la experiencia óptima (BPS) como resultado de las variaciones en los niveles de “desafíos percibidos/ habilidades percibidas”, en las dimensiones de la conciencia (concentración/control, afecto y motivación); y en las dimensiones contextuales de la situación en un momento dado de la vida. Ello explica por qué una actividad generadora de “flujo” en una ocasión, puede resultar “aburrida”, productora de “ansiedad” o productora de “apatía”, o lo contrario en otras.

Por último se sostiene, que las instituciones educativas, en todos sus niveles podrían avocarse a la promoción de la praxis reflexiva sobre el sentido de la vida. En la medida en que se lograra este propósito, los estudiantes, los profesores, los compañeros de trabajo que comparten responsabilidades afines, aprenderían a percibirse a sí mismas como seres humanos valiosos, capaces de introducir cambios en su modo de vivir y en la manera de convivir con los demás. Hace falta por tanto, que las personas independientemente de su edad, género, procedencia social o profesión se enfoquen y estén más atentos a la tarea de redescubrirse a través de experiencias más acordes con sus preferencias personales diferenciándose e integrándose socialmente al mismo tiempo. Al hacerlo estarían aprovechando al máximo su capacidad creadora y también su capacidad de valorar la propia vida, en el mismo grado en que estaría valorando la vida de los demás. El fin último sería, por lo tanto, de acuerdo a Csikszentmihalyi (2008, 2005, 1998) y Vielma y Alonso (2009), que la gente cuidara más de sí misma, se identificara y comprometiera más activamente con el bien común y el destino de la humanidad.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con el propósito de dar a conocer la problemática vinculada con la preservación de la salud psíquica en estudiantes universitarios y responder a las interrogantes, premisas y objetivos propuestos en este estudio, han sido destacados dos aspectos referenciales sobre el bienestar en ellos: la necesidad de que aprendieran a experimentar el bienestar psicológico subjetivo (BPS) de manera consciente y autodeterminada y la posibilidad de que aprendieran a reflexionar sobre cómo construir una vida “con sentido” prestando más atención,- cada uno como persona-, a la calidad de su experiencia subjetiva, es decir, a sus niveles de desafíos y habilidades, a su capacidad de concentración, a sus afectos y nivel de motivación intrínseca; al tipo de actividad en el que han invertido la mayor parte de su tiempo, al entorno físico y al entorno social donde se han encontrado en un momento dado, y así mismo, prestando más atención a los descubrimientos personales surgidos sobre estos componentes de su experiencia. Ambos aspectos han sido sustentados con evidencias obtenidas por reconocidos investigadores en el campo de la psicología y enmarcadas bajo una visión de carácter humanista y fenomenológica en la que se inserta la Teoría de la Experiencia Óptima (TEO).

Desde una mirada tanto científica como filosófica puede sostenerse que el deseo de ser feliz es una tendencia universal (Fernández de la Mora, 2001; Comte-Sponville, 2001). Sin embargo, la mayoría de la gente no ha asumido su responsabilidad personal de aprender a “estar bien” “sentirse bien” o “tener bienestar” como algo inherente a la formación de su persona (Makiguchi, 1998). En cierta medida, esto alude a que dentro de la cultura de las instituciones educativas, en especial, de las universidades venezolanas que preparan

profesionalmente a los jóvenes estudiantes como agentes de cambio psicológico y social, no se hayan canalizado suficientemente los esfuerzos en promover el aprendizaje del BPS a través de la reflexión sobre las implicaciones de preservar la salud psíquica en la vida cotidiana e incentivar la construcción del sentido ético de la vida como un valor fundamental.

Por otra parte, en el plano de la vida individual, cada estudiante universitario ya ha internalizado desde muy temprana edad sus creencias acerca de “cómo ser feliz”. Son precisamente estas creencias sobre la felicidad las que han guiado sus acciones, sus elecciones y decisiones bajo el riesgo de no estar orientadas necesariamente a lograr fines constructivos tanto para sí mismos como para la humanidad. Es así como algunas mediaciones entre ellas: la familia, los amigos y otros grupos de referencia ya han ejercido influencia previamente en sus cosmovisiones, en su comportamiento y rasgos de la personalidad en general aunque no de manera definitiva, de modo que es posible aún dentro del contexto universitario lograr la inducción de algunos cambios deseables en su paradigma personal y en su filosofía de vida. No obstante, dada esta realidad se hace necesario repensar desde la investigación psico-educativa, la tendencia de los jóvenes a “esperar” o “buscar” la felicidad precedida muchas veces por el malestar psicológico, el sufrimiento, la decepción, la incertidumbre y la frustración; algo paradójico y contradictorio. Sobre todo si ha prevalecido la creencia de que la felicidad deviene como la recompensa a sacrificios acumulados durante toda una vida, como producto del azar, de la buena suerte o la predestinación; o que se trata de un ideal a ser alcanzado a través del poder y el control, la fama, poseer lujos o riqueza, encontrar la fuente de la longevidad o de la juventud y gozar de prestigio o elevado estatus social.

En este sentido, asociar la felicidad con un estado de completo bienestar solo deja entrever cómo el disfrute de la felicidad ha estado supeditado a “la espera”, es decir, a una “felicidad fallida” y no a una felicidad “en acto” basada en el “querer ser feliz” y en “hacer algo para lograrlo” sin renunciar a pensar, imaginar y planificar “cómo sentirse bien” en el futuro (Comte- Sponville, 2001).

2.1 El aprendizaje del bienestar psicológico subjetivo

Históricamente ha existido en algunas sociedades una fuerte tendencia a creer que la felicidad depende de fuentes extrínsecas. Sobre estas creencias Makiguchi (1998), ha encontrado una relación muy poco significativa entre la felicidad y la opulencia, incluso ha podido determinar de qué manera esta concepción de la felicidad ha incidido negativamente en la filosofía de vida, en la salud física y psíquica y en las relaciones humanas de una gran cantidad de personas, consigo mismas y con su entorno inmediato. En esto el autor coincide con Bisquerra (2000) quien admite el papel preponderante que ejercen los indicadores de una óptima calidad de vida en el nivel de satisfacción vital, haciendo la salvedad, sin embargo, de que el nivel de ingreso, el estatus laboral y otras condiciones como la seguridad social, el acceso a servicios públicos y el mantener relaciones interpersonales, maritales o familiares armónicas por sí solas, no necesariamente garantizan una existencia humana feliz.

Los hallazgos de Welwood (1990) también confirman estos planteamientos al sostener la existencia de una relación altamente significativa entre poseer estatus social y financiero y experimentar malestar psíquico o sostener relaciones humanas conflictivas y padecer enfermedades.

A partir de estas ideas, surge la iniciativa de proponer que los jóvenes universitarios se eduquen para reconocerse como protagonistas de su propia historia, evitando el individualismo, el egocentrismo y la dependencia de los valores materiales. Lo primordial según Comte- Sponville (2001) no sería entonces, que estos jóvenes esperaran a ser felices únicamente “en el instante” o esperaran la felicidad como “meta alcanzada”, sino que aprendiesen como lo señalan Vielma y Alonso (2009) a crear experiencias de BPS encontrando el modo de que éstas sean cada vez más frecuentes en el transcurso de toda una vida. Aprender el BPS implicaría, desde esta mirada, aprender a interpretar los acontecimientos de manera positiva creando experiencias cotidianas sobre la base de un proyecto de vida con sentido ético y trascendental, lo cual no debería confundirse con solo pensar y desear tener una vida feliz, pues al contrario, requeriría involucrarse profundamente en los procesos del buen vivir, y en ocasiones el aprender a transformar lo doloroso y conflictivo de la vida en experiencias aleccionadoras.

Para ello se requiere entre otras cosas, que los estudiantes universitarios logren concentrarse en lo que sí depende de sí mismos: ejercer control consciente sobre sus pensamientos y sentimientos, reconocer su capacidad creativa y demostrar su capacidad de elegir y decidir qué actividades quieren realizar dándole direccionalidad a la voluntad y a las propias intenciones de manera constructiva (Csikszentmihalyi, 1998).

Por diversas razones muy pocas personas independientemente de sus roles, - estudiantes, profesores, padres o madres, hijos e hijas, parejas, jefes o empleados-, de su edad, sexo y género, nivel de procedencia socio-cultural y posición social, creencias y prácticas espirituales han logrado sensibilizarse ante la búsqueda del BPS recurriendo a sus propios recursos psicológicos.

Algunos de los recursos psicológicos favorables al aprendizaje del BPS en estudiantes universitarios, lo constituyen: la disposición a plantearse retos vitales, asumir una actitud positiva ante la vida e interpretar los momentos difíciles como oportunidades para la acción (Makiguchi, 1998); estar atentos a la calidad de la experiencia cotidiana y por ende a la calidad global de la vida (Csikszentmihalyi, 2005); “cuidando de sí” (Foucault, 1984; Valera- Villegas, 2006).

En esta línea de trabajo, a objeto de examinar el significado atribuido al bienestar dentro del marco de la historia personal de aprendizajes y de aquello que se necesita para tener BPS, Vielma (2007) realizó un estudio de campo de tipo exploratorio-descriptivo de carácter fenomenológico sobre el BPS y la vida cotidiana. El estudio fue llevado a cabo en la ciudad de Mérida, Venezuela a través de un ciclo de talleres de carácter teórico-vivencial en el que participaron voluntariamente 18 estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes y 17 docentes en ejercicio de su profesión, encontrando lo siguiente: La presencia del BPS estuvo asociado con “lucir bien físicamente” “recuperarse de enfermedades” “no tener responsabilidades ni preocupaciones” “ver a los hijos graduados” y “darse las vacaciones de su vida”, etc. Al efectuar el análisis de la información recabada por medio de relatos, anécdotas y auto-informes pudo evidenciarse en un 90% de los casos: la ausencia de BPS relacionada con la falta de esfuerzo personal para ser constante y perseverar en el logro de metas; dificultad para encontrar soluciones a los problemas y adaptarse a nuevas situaciones; tendencia a focalizar la atención en los aspectos negativos de sus experiencias, sentirse insatisfechos con los compañeros de estudio o de trabajo, entre otros. Estos resultados, al igual que los planteamientos de los autores ya citados, figuran como un importante antecedente en esta tesis doctoral.

2.2 Reflexionar sobre el bienestar psicológico subjetivo:

El sentido de la vida y la calidad de la experiencia cotidiana

Rollán, García- Bermejo y Villarubia (2007) sostienen que los seres humanos como seres espirituales están en capacidad de encontrar un sentido trascendental a su vida, algo que procure en ellos la fuerza de desearlo contemplando el bienestar de los demás. En esto coinciden Comte- Sponville (2001), Csikszentmihalyi (1998) y Foucault (1984) al afirmar que “aprender a vivir” y “saber vivir” con sabiduría es un “arte” aunque no todos los seres humanos estén conscientes de ello. Menos aun si no han cultivado la práctica de la reflexión sobre el sentido trascendental de la vida, sobre su significado, o si no han reconocido la importancia de la dimensión espiritual o de los valores espirituales en sus proyectos personales (Csikszentmihalyi y Patton, 2005).

Desde esta perspectiva de investigación, la práctica de la reflexión no consiste en preocuparse por el futuro ni en pensar en los problemas o en los recuerdos dolorosos; tampoco en ejercitar la introspección como una estrategia para resolver los problemas de la vida diaria porque tan solo eso bastaría para evocar más pensamientos de fracaso, impotencia y minusvalía, vergüenza, excesiva autocrítica, y muy probablemente culpa, ansiedad, aburrimiento y depresión los cuales ya son estados anímicos o psíquicos que hacen que la vida pierda en cierta medida su valor y significado. Por el contrario, cuando se reflexiona sobre la calidad de la experiencia cotidiana las personas descubren qué es lo que están aportando constructivamente a sí mismas y a los demás según el modo en que cuidan de su propia vida.

De allí que la práctica de la reflexión aquí sugerida, pueda ser considerada por una parte, como una forma de orientar a los estudiantes universitarios a ser más tolerantes con

respecto a vivir la vida con todas sus exigencias y frustraciones potenciales: las desilusiones, las enfermedades, los problemas financieros y hasta la inevitabilidad de la muerte (Csikszentmihalyi, 1998; 2005; 2008). Y por otra, como una práctica habitual que contribuye al fortalecimiento de los rasgos deseables de su personalidad aumentando su capacidad potencial de vivir con plenitud. Aunado a ello, se trata de que a partir de la reflexión sobre la calidad de su experiencia subjetiva los estudiantes universitarios tomen consciencia de cómo puede invertir adecuadamente su energía psíquica visibilizando en el futuro una buena razón para sentirse bien con lo vivido en el presente, en un plano prospectivo.

Vivir significa: experimentar: sentir, pensar, hacer. Se vive con el cuerpo, en un tiempo, en un espacio, en un determinado tipo de relaciones. La vida es un conjunto de experiencias; una creación individual susceptible a cambios en un momento dado. Desde esta concepción, la vida puede ser concebida como un proyecto que siempre tendrá significado y responderá a motivaciones conscientes e inconscientes, implícitas y explícitas según hayan sido las intenciones de las personas, no para satisfacer sus necesidades programadas genética o socio-culturalmente sino para lograr objetivos vitales trascendentales. La reflexión además, no sólo favorece la revalorización de la existencia individual, sino también la existencia de otros, dado que el modo en que cada persona habita en el mundo y vive su vida afecta la calidad total del bienestar humano. Implica un compromiso personal profundo y una manera de ser responsables activos en la construcción del destino de la humanidad (Csikszentmihalyi, 1998).

De acuerdo a las ideas antes expuestas, el significado de la vida no puede reducirse entonces únicamente a la búsqueda de la supervivencia, la comodidad o el placer, aun

cuando no pueda negarse o ignorarse el papel que cumplen los factores genéticos y socio-culturales de carácter universal en los patrones de vida de las personas y en los proyectos de vida que se han planteado para sí mismas. No obstante, “vivir” no es algo que suceda por sí mismo o que se pueda aprender con premura o a la brevedad, es algo que se descubre en el transcurrir del tiempo (Martin- Fiorino, 2000).

2.3 ¿Por qué estudiar el bienestar psicológico subjetivo en estudiantes universitarios?

Proponerse explicar el BPS desde una mirada fenomenológica- hermenéutica permite dar cuenta de que no basta con realizar investigaciones psicológicas empíricas de carácter diagnóstico, descriptivo y estadístico. Una tarea que induce por un lado, a reconocer sus aportes, y por otro, a rebasar sus alcances; un reto que debe ser asumido por quienes investigan sobre la temática. Hay que llevar a cabo estudios históricos, hermenéuticos y fenomenológicos que promuevan cambios deseables en los individuos a partir del conocimiento de su propia experiencia (Comptom, 2001).

Hace falta profundizar aún más en la investigación cualitativa y en los paradigmas emergentes que atribuyen especial importancia al carácter fenomenológico- hermenéutico de la experiencia vivida, a la singularidad de las vivencias, a los aspectos salugénicos en la superación del malestar psicológico, las crisis o los desajustes situacionales (Welwood, 1990).

Gracias a los aportes investigativos de una gran cantidad de psicólogos adeptos a la psicología positiva se han llevado a cabo innumerables estudios desde diferentes vertientes teórico- metodológicas cuyo interés primordial ha girado en torno a la felicidad, el

bienestar, el optimismo, la perseverancia, la espiritualidad, la tolerancia, la ciudadanía, entre muchos otros, en un intento de apreciar cada vez más de cerca los beneficios que su aprendizaje genera en la vida de las personas (Csikszentmihalyi, 2005).

Específicamente, en el campo de la psicología aplicada a la educación el propósito de estudiar el BPS bajo un enfoque fenomenológico- hermenéutico en estudiantes universitarios induce a repensar el modo en que ellos viven la vida, de qué manera aprovechan el potencial personal, qué hacen o han dejado de hacer los jóvenes para satisfacer su necesidad humana de trascender, crear o construir una vida que merezca ser vivida y compartida. De igual forma, implica dar continuidad a la educación de su persona, mientras adquiere y fortalece sus competencias pedagógicas e intelectuales durante su proceso de formación profesional.

Hay que promover propuestas psico-educativas dirigidas a la construcción de una vida digna inspirada en las filosofías eudemonistas de Sócrates, Platón y Aristóteles pero basadas en la reflexión sobre la propia experiencia y la experiencia ajena, sobre la educación de la persona y el desarrollo de su personalidad. Esto va más allá de suponer que los estados afectivos se tienen y no se aprenden, de pensar que el tema que se investiga es únicamente de interés privado. Sin embargo, es una de las debilidades que puede ser considerada como objeto de reforma es lo concerniente a la enseñanza de valores humanos en todas las universidades del mundo (Alonso, 2003; Makiguchi, 1998).

Dadas a conocer estas ideas, se pretendió que los estudiantes universitarios se observaran a sí mismos sin evaluarse, culpabilizarse, censurarse, juzgarse o etiquetarse; siendo capaces de desmitificar sus creencias y sus aprendizajes familiares, especialmente en torno al BPS.

Se pretendió conocer además cómo se sentían los estudiantes universitarios cuando más disfrutaron de sí mismos, de los demás y de sus actividades, independientemente del nivel de esfuerzo y dificultad que éstas requiriesen; conocer en qué circunstancias se produjeron los mejores momentos de su vida y saber qué sucedía cuando reflexionaban acerca de su propia experiencia, a objeto de relacionar estos conocimientos en un conjunto con sentido. Al mismo tiempo, se pretendió descubrir las potencialidades y limitaciones de la TEO y de sus pruebas empíricas validadas científicamente.

2.4 ¿Por qué explicar el bienestar psicológico subjetivo desde la Teoría de la Experiencia Óptima?

Como se verá más adelante, el BPS es un tema que tiene una larga historia en las ciencias humanas, no obstante, aquí se elige una vertiente recientemente explorada para su estudio en el contexto venezolano, como es la investigación sobre la experiencia óptima o el estado de flujo en la conciencia a partir de la Teoría de la Experiencia Óptima (TEO) creada en 1974 por Csikszentmihalyi (1998) pionero de la llamada “psicología de la vida cotidiana”.

Hoy en día existen pruebas relevantes y de considerable valor predictivo sobre la Experiencia Óptima, entre ellas las evidencias obtenidas durante más de 30 años de investigación en las cuales han participado más de 40 mil personas de diferente edad, sexo, estado civil, ocupación y nivel educativo. Sus hallazgos fundamentados en el análisis de las descripciones fenomenológicas de la experiencia óptima como un estado psíquico de flujo en la conciencia han revelado que no todas las personas suelen ser autónomas y

disciplinadas en sus metas, ni congruentes con respecto a sus sentimientos y pensamientos, habilidades y oportunidades.

Csikszentmihalyi (2005) y sus colaboradores han podido determinar que miles de personas de todas las edades se han sentido insatisfechas con las actividades que realizan, estando en compañía de otros o en soledad, en los lugares donde se encuentran; y que han vivido sus vidas en función más del “deber hacer” que del “querer hacer” haciendo poco o nada para cambiar sus circunstancias o para invertir su energía psíquica productivamente. En consecuencia, esto les ha llevado a experimentar estados anímicos negativos incluso estando de vacaciones o compartiendo actividades de ocio y esparcimiento. Desde su punto de vista, esto es lo que sucede cuando las personas no han alcanzado un buen nivel de concentración en la actividad, no se han esforzado mentalmente lo suficiente, no se han fijado objetivos claros y han estado más preocupadas por los resultados iniciales o finales de sus actividades que por lo que han vivido cuando han estado involucrados emocionalmente en ellas. Al acumular sucesivamente percepciones de este tipo en el transcurrir del tiempo se afecta la calidad de su experiencia y por lo tanto la calidad global de sus vidas. Estos descubrimientos en alguna medida permiten entender el por qué algunas personas han enfrentado obstáculos en su proceso de aprender a vivir y aprender a fluir en la vida cotidiana.

Investigar acerca del BPS a partir de la TEO se convirtió en una oportunidad para comprender además cómo de manera diferencial los estudiantes universitarios han canalizado su necesidad de ser felices, disfrutar de la vida, “estar bien” y “sentirse bien”, convirtiendo el conocimiento obtenido sobre sí mismos en un saber útil favorable al aprendizaje de la experiencia óptima (EO).

Sobre la base de los planteamientos desarrollados hasta el momento, se llevó a cabo una revisión analítica y metodológica acerca de la EO que sirvió para fundamentar teóricamente la creación de los indicadores del BPS como componentes referenciales en la construcción de nuevos instrumentos y técnicas de recolección de información bajo el marco de la investigación cualitativa y cuantitativa.

Con este fin se diseñó y aplicó especialmente para este estudio, una versión adaptada del Método de Muestreo de Experiencia (*VAMME*; Vielma y Alonso, 2009) creada a partir del Método de Muestreo de Experiencia (*MME*; Csikszentmihalyi, 1975) y de la reformulación del Modelo Teórico del Flujo en la Conciencia propuesto por Massimini y Carli (1986) aplicado a la versión original del MME.

Se decidió emplear este sistema de recolección de información por su viabilidad y factibilidad dando respuesta a los criterios de validez y confiabilidad exigidas; por su carácter innovador y bajo costo al no requerir el dominio de conocimientos especializados en el campo de la psicología o poseer entrenamiento previo. Aunado a ello, surgió la posibilidad de llevar a cabo exploraciones con la *VAMME* en muestras con otras características socio-demográficas y con otros propósitos psico-educativos vinculados al campo de estudio de la psicología del aprendizaje y la psicología de la vida cotidiana desde un enfoque no tradicional.

Ahora bien, tomando como base la descripción de la problemática ya expuesta y la justificación de este estudio mencionando algunos de sus sustentos teórico- empíricos, se dan a conocer las premisas orientadoras de la investigación.

2.5 Premisas de la investigación

1. El bienestar psicológico subjetivo (BPS) es una experiencia óptima de flujo de la energía psíquica en la conciencia, de carácter fenomenológico, temporal, positivo y universal que surge en las personas cuando sus niveles de desafíos y habilidades son elevados, equilibrados y superiores a la puntuación media individual obtenida en un momento dado de la vida cotidiana.
2. El BPS, definido como experiencia óptima de flujo en la conciencia, puede ser evaluado cuantitativa y cualitativamente en estudiantes universitarios realizando la estimación estadística de los niveles de desafíos y habilidades alcanzados por ellos en un momento dado de sus vidas, y así mismo, analizando bajo un enfoque fenomenológico-hermenéutico las reflexiones elaboradas sobre las descripciones de sus experiencias.
3. La calidad de la experiencia subjetiva puede variar en los estudiantes universitarios de acuerdo a la relación existente entre los niveles de desafíos y habilidades alcanzados por ellos en un momento dado de la vida cotidiana.
4. En el BPS, definido como el estado psíquico de funcionamiento óptimo, las dimensiones de la conciencia: concentración/control, afecto y motivación, alcanzan sus niveles positivos más elevados en un momento dado de la vida cotidiana.
5. El BPS se manifiesta en los estudiantes universitarios según cómo perciben las dimensiones contextuales (tipo de actividad, entorno físico y entorno social) que influyen sobre el estado de su conciencia en un momento dado de la vida cotidiana.

6. Las reflexiones personales (descubrimientos) sobre las descripciones de la experiencia subjetiva en la vida cotidiana facilitan el aprendizaje del BPS en estudiantes universitarios.

2.6 Interrogantes

La necesidad de desarrollar la investigación con la participación de estudiantes universitarios por las razones descritas en el anterior apartado, se vincula a una serie de interrogantes sobre las que fueron establecidos los objetivos de investigación:

- ¿Cómo se define el BPS de acuerdo a los principios fundamentales de la Teoría de la Experiencia Óptima?
- ¿Cómo puede estudiarse el BPS en estudiantes universitarios de acuerdo a la Teoría de la Experiencia Óptima?
- ¿Cuáles son las categorías y dimensiones de análisis del BPS?
- ¿Cómo varía la calidad de la experiencia subjetiva de estudiantes universitarios en un momento dado de la vida cotidiana?
- ¿Cómo puede facilitarse el aprendizaje del BPS de los estudiantes universitarios en un momento dado de la vida cotidiana?

2.7 Objetivos

2.7.1 *Objetivos Generales*

A efecto de comprobar las premisas orientadoras de la investigación en estudiantes universitarios y responder a las interrogantes antes señaladas, fueron propuestos los siguientes objetivos:

1. Analizar el bienestar psicológico subjetivo (BPS) desde la Teoría de la Experiencia Óptima (TEO).
2. Determinar las variaciones en la calidad de la experiencia subjetiva por la relación existente entre los niveles de desafíos y habilidades percibidas en estudiantes universitarios en un momento dado de la vida cotidiana.
3. Determinar las variaciones en la calidad de la experiencia subjetiva de acuerdo a las variaciones en las dimensiones de la conciencia y en las dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia (en la condición de flujo) en un momento dado de la vida cotidiana.
4. Comprobar que la práctica de la reflexión fenomenológica-hermenéutica sobre la experiencia subjetiva facilita el aprendizaje del BPS.

2.7.2 Objetivos Específicos

En concordancia con los objetivos generales ya dados a conocer en torno a la investigación del BPS en estudiantes universitarios, fueron propuestos los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los datos socio-demográficos de los participantes en el estudio.
2. Diseñar la Versión Adaptada del Método de Muestreo de Experiencia (VAMME) a partir de la versión original de Csikszentmihalyi (1975) y del Modelo Teórico de Flujo reformulado por Massimini y Carli (1986) para obtener una medida cuantitativa del BPS en un momento dado de la vida cotidiana de los participantes en el estudio.

3. Determinar las variaciones individuales y grupales en la calidad de la experiencia subjetiva (condición de flujo, condición de aburrimiento, condición de ansiedad y condición de apatía) según la relación existente entre los niveles de desafíos y habilidades percibidas por los participantes en el estudio, en un momento dado de la vida cotidiana.
4. Determinar las variaciones en las dimensiones de la conciencia: concentración/control, afecto y motivación (en la condición de flujo) en un momento dado de la vida cotidiana de los participantes en el estudio.
5. Determinar las variaciones en las dimensiones contextuales: tipo de actividad, entorno físico y entorno social que influyen en el estado de conciencia (en la condición de flujo) en momento dado de la vida cotidiana de los participantes en el estudio.
6. Analizar desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico las reflexiones personales (descubrimientos) de los participantes en el estudio, sobre las descripciones de sus experiencias subjetivas en un momento dado de la vida cotidiana.
7. Facilitar el aprendizaje del BPS en un momento dado de la vida cotidiana de los participantes en el estudio, a través de la práctica de la reflexión sobre sus experiencias subjetivas.

2.8 Alcances de la investigación

Los alcances de este estudio versan sobre aspectos referidos tanto al plano teórico como al plano metodológico que le son inherentes, los cuales se espera puedan constituirse en valiosos aportes a la investigación psicológica aplicada, con impacto en una de sus

mediaciones fundamentales: el contexto universitario. Uno de los contextos de aprendizaje y desarrollo por medio del cual es posible introducir cambios significativos en la conciencia de las personas acerca del sentido de la vida individual y la vida compartida; cambios que históricamente han contribuido al destino de la humanidad e inexorablemente continuarán haciéndolo. Entre los alcances de la investigación han sido evidenciados los siguientes:

1. El estudio se sustentó en una concepción del BPS en la que se reconoció la capacidad gestionadora y protagónica de los estudiantes universitarios para aprender a controlar los contenidos de su conciencia haciendo adecuado uso de su energía psíquica.
2. Se promovió el aprendizaje del BPS en los estudiantes universitarios a través de la reflexión sobre sus experiencias cotidianas.
3. Se diseñó una investigación de carácter innovador e inédito en Venezuela, específicamente, en la región andina del país haciendo especial hincapié en sus cualidades epistemológicas e implicaciones éticas.
4. Se abordó el tema del BPS desde una visión integradora de las tradiciones conceptuales de este constructo dentro del campo de la psicología, aportando datos valiosos a la comprobación de las nociones fundamentales de la TEO y a su validación empírica en el contexto socio-cultural venezolano.
5. Se demostró la utilidad heurística de la TEO para describir el BPS en estudiantes universitarios bajo un enfoque fenomenológico de sus experiencias. Esto se logró a través de la aplicación de un procedimiento metodológico dirigido a revalorizar su participación como “personas” y no como únicamente como sujetos de investigación. Por el contrario, en este rol tuvieron la posibilidad de involucrarse y comprometerse de manera vivencial con la recolección de información y los resultados obtenidos con sus aportes.

6. La creación de la VAMME permitió combinar distintos métodos, técnicas y estrategias de investigación tanto de carácter cuantitativo como de carácter cualitativo.

7. En la VAMME la relación entre quien dirigió el estudio y los participantes que conformaron la muestra definitiva, rebasó su finalidad instrumental. En este caso los participantes mantuvieron un vínculo de tipo permanente y abierto permitiéndoseles acceder a sus propios informes cuando lo consideraron necesario.

Finalmente, se ha contribuido con los hallazgos derivados de este estudio al desarrollo sobre investigaciones del BPS en Venezuela y en Suramérica como un componente fundamental de la salud psíquica de las personas en su vida cotidiana en términos de ser una experiencia óptima, ya aunado a ello, ha servido como un antecedente a otras investigaciones cuyos propósitos hayan sido considerados afines a los contenidos expuestos en esta tesis doctoral.

2.9 Resumen del Capítulo II

En este capítulo se hizo referencia a la problemática que dio lugar a este estudio sobre el BPS exponiendo dos aspectos referenciales: la necesidad de que los estudiantes aprendieran a experimentar el BPS de manera consciente y autodeterminada y la posibilidad de que reflexionaran sobre la creación de “una vida con sentido” prestando más atención a la calidad de su experiencia subjetiva. Se hizo mención de cómo las creencias acerca de la felicidad han sido internalizadas tempranamente supeditándose a la posibilidad de acceder a los recursos extrínsecos que condicionan la vida en diversos contextos psico-socio-culturales. Se enfatizó además en la necesidad de que los estudiantes universitarios revalorizaran sus recursos psicológicos y descubrieran sus estrategias personales en la

creación de la experiencia óptima, es decir, de la experiencia de flujo en su conciencia o de BPS dado que están en capacidad de cultivar la formación y el cuidado de su persona mientras se preparan profesionalmente.

En este estudio, el BPS ha sido concebido como una experiencia óptima de flujo de la energía psíquica en la conciencia de carácter fenomenológico, temporal, positivo y universal que surge en la persona cuando sus niveles de desafíos y habilidades son elevados, equilibrados y superiores a la puntuación media individual obtenida en un momento dado de la vida cotidiana. A partir de esta y otras premisas surgieron algunas interrogantes: ¿Cómo se define el BPS de acuerdo a los principios fundamentales de la Teoría de la Experiencia Óptima? ¿Cómo puede estudiarse el BPS en estudiantes universitarios de acuerdo a la Teoría de la Experiencia Óptima? ¿Cuáles son las categorías y dimensiones de análisis del BPS? ¿Cómo varía la calidad de la experiencia subjetiva de estudiantes universitarios en un momento dado de la vida cotidiana? ¿Cómo puede facilitarse el aprendizaje del BPS de los estudiantes universitarios en un momento dado de la vida cotidiana?

A efecto de responderlas fueron establecidos los siguientes objetivos: 1. Analizar el bienestar psicológico subjetivo (BPS) desde la Teoría de la Experiencia Óptima (TEO). 2. Determinar las variaciones en la calidad de la experiencia subjetiva por la relación existente entre los niveles de desafíos y habilidades percibidas en estudiantes universitarios en un momento dado de la vida cotidiana. 3. Determinar las variaciones en la calidad de la experiencia subjetiva de acuerdo a las variaciones en las dimensiones de la conciencia y en las dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia (en la condición de flujo) en un momento dado de la vida cotidiana. 4. Comprobar que la práctica de la

reflexión fenomenológica-hermenéutica sobre la experiencia subjetiva facilita el aprendizaje del BPS.

En este orden de ideas, se pretendió que los estudiantes universitarios se observaran a sí mismos e identificaran cómo se sentían cuando realizaban sus actividades cotidianas. Al mismo tiempo, se pretendió descubrir las potencialidades y limitaciones de la TEO y del MME creados por Csikszentmihalyi, reconociendo los aportes de Massimini y Carli (1986) en la reformulación del Modelo Teórico de Flujo en la Conciencia aplicado a la versión original del MME.

Dentro de los alcances de la investigación figuran los siguientes: a. Se reconoció la capacidad gestadora y protagónica de los estudiantes universitarios como personas para aprender el BPS a través de la reflexión sobre sus experiencias subjetivas. b. El estudio constituye un trabajo innovador e inédito en Venezuela por sus cualidades epistemológicas e implicaciones éticas. c. Se integraron dos tradiciones conceptuales en el constructo BPS logrando su validación empírica en el contexto socio-cultural venezolano. d. Se demostró la utilidad heurística de la TEO para describir el BPS bajo un enfoque fenomenológico de la experiencia. e. Se revalorizó la condición de los participantes en el estudio como “personas” y no como únicamente como sujetos de investigación. f. Se creó la VAMME logrando rebar su finalidad instrumental. g. Se destacó la importancia de aprender el BPS como un componente fundamental de la salud psíquica de las personas en su vida cotidiana en términos de una experiencia óptima que puede ser creada intencional y conscientemente.

Finalmente, el estudio se ha constituido en un valioso antecedente a otras investigaciones basadas en temáticas afines.

III. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

*“Toda ciencia y toda investigación, y de la misma manera
toda la actividad y toda la búsqueda, tratan de alcanzar,
según se piensa, algo positivo”.*

Aristóteles

3.1 El estudio científico del bienestar en el campo de la psicología

El interés en el estudio científico del bienestar surge a finales del siglo XX, precedido por los pensamientos filosóficos de la antigüedad acerca de la “vida buena”, la “vida virtuosa” y el “cuidado del alma” presentes en los legados de Platón, Aristóteles, Confucio, Séneca, entre otros; y también por las reflexiones derivadas de las tradiciones espirituales de Oriente y Occidente: el cristianismo, el budismo, el hinduismo, el Tao, etc. para dar paso a la investigación sobre la felicidad que desde entonces continúa extendiéndose alrededor de todo el mundo.

Sobre este aspecto histórico del estudio científico del BPS es necesario comentar que su desarrollo ha enfrentado algunas controversias dentro del campo de la psicología, más que todo en fecha inmediata posterior a la revisión teórica llevada a cabo por Wilson Warner en 1967 y al uso científico del término “*bienestar psicológico*” hecho por Norman Bradburn en 1969, quién sugirió a través de sus reportes clínicos e investigativos, la idea de realizar una evaluación global del constructo para evitar cuestionamientos éticos acerca de su naturaleza por parte de grupos ortodoxos vinculados a la religión y a la política en los Estados Unidos (Salotti, 2006; Díaz et al, 2006; Cuadra y Florenzano, 2003). Algunas de estas controversias son las siguientes:

a. El uso generalizado del término en distintos campos del conocimiento pero sobre todo en la investigación psicológica al concebir el bienestar como sinónimo de los constructos “calidad de vida” “felicidad” “funcionamiento positivo” “auto-concepto” “locus de control interno” “salud mental” “resiliencia” y “motivación” cuando distan de tener el mismo significado (Ballesteros, Medina y Caicedo, 2006).

b. Las expresiones “bienestar subjetivo” y “bienestar psicológico” no han sido aceptadas como únicas a nivel mundial. En consecuencia, algunos psicólogos cuestionan la redundancia de utilizar la expresión verbal “subjetivo” pues a su juicio en el término *bienestar* ya está implicada de manera obvia la experiencia personal (García- Viniegras y López, 2005). Otros, en cambio, proponen utilizar la denominación bienestar psicológico prestando especial atención a su condición de ser una “experiencia subjetiva” para diferenciarlo de otras manifestaciones psíquicas, por ejemplo del bienestar “existencial” “espiritual” “social” “colectivo” “laboral” “sexual” “familiar” o de “pareja”; o para enfatizar las diferencias implícitas existentes entre el “bienestar individual” y el “bienestar de los demás” (Vielma, 2010; Sánchez-Cánovas, 1994).

c. La existencia de dos tradiciones conceptuales según Ryan y Deci (2001) que permiten definir el bienestar: La tendencia hedónica y la tendencia eudamónica. En la tradición hedónica, se hace referencia al *bienestar hedónico* (Díaz et al, 2006) conocido en la investigación científica como *bienestar subjetivo* (BS) (Diener, 1984; Barreat, 1998; Cuadra y Florenzano, 2003; D`anello, 2006) y en la tradición eudamónica al bienestar conceptualizado como *bienestar eudamónico* (Díaz et al, 2006) o *bienestar psicológico* (BP) (Casullo, 2002; Salotti, 2006).

d. El modo de concebir el bienestar en la psicología según su naturaleza y componentes. Para algunos psicólogos el BP es una vivencia personal (García- Viniegras y López, 2005), una condición humana subjetiva manifiesta a través del funcionamiento psicofísico y social de una persona con todos sus componentes sean estos de carácter estable, como el pensar constructivamente acerca de sí mismo; o de carácter transitorio, como sentir algo positivo acerca de sí mismo en medio de circunstancias contextuales específicas (González, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2003). Para otros autores, el BPS entendido como “estar bien” es el resultado de las conclusiones cognoscitivas y afectivas que las personas elaboran respecto a su grado de satisfacción con la vida según lo que piensan y sienten al evaluar globalmente su existencia (Cuadra y Florenzano, 2003).

e. El acentuado interés de la investigación psicológica de carácter diagnóstico en torno a lo patológico y a los trastornos del comportamiento obviándose con ello el efecto benéfico que algunos recursos psicológicos tienen en la vida de las personas como elementos predictores de la salud psíquica.

Con base a lo dicho, puede afirmarse que si bien es cierto que estas controversias han dificultado el encuentro entre muchos intereses investigativos en el campo de la psicología, no han impedido el surgimiento de nuevas iniciativas orientadas a la profundización en el estudio del bienestar psicológico subjetivo. De allí los alcances de la idea propuesta por esta autoría, al concebir el BPS como una experiencia que puede ser aprendida, de manera consciente, disciplinada y autónoma, atribuyendo importancia a tres condiciones esenciales: “estar y sentirse bien en el presente” “queriendo y actuando para estar y sentirse bien en el futuro” “contribuyendo desde el propio BPS al BPS de los demás”; tomando en cuenta, así mismo, otros aspectos esenciales de las relaciones de las personas consigo mismas, con su

entorno inmediato, con la sociedad y más importante aún con su modo de contribuir a la conservación de la salud psíquica de la humanidad. Adicionalmente, bajo esta perspectiva, estudiar el BPS desde una concepción integradora permite ampliar el marco de posibilidades del investigador al momento de describirlo, explicarlo, evaluarlo e intentar fomentar la toma de conciencia sobre sus múltiples beneficios (Vielma, 2010; Vielma y Alonso, 2010).

3.2 Hacia una conceptualización integradora del bienestar subjetivo y del bienestar psicológico

3.2.1 Concepciones divergentes

Muchos investigadores se han opuesto a la tendencia generalizada de usar términos afines como sinónimos del constructo “bienestar” sosteniendo que esto ha dificultado el logro de consenso en la creación de una definición única. Otros en cambio, han ampliado la revisión teórica del concepto destacando su dimensión subjetiva, evolutiva y multidimensional, dando importancia a las condiciones individuales y socioculturales que lo facilitan o dificultan (Ballesteros et al., 2006).

Para Csikszentmihalyi (2005) estar y sentirse bien con la vida es un estado psíquico y por lo tanto subjetivo relacionado con la *felicidad*, la cual se define de dos maneras distintas según sea la dimensión temporal en que tiende a contextualizarse. Por ejemplo, en el plano *sincrónico* se habla de felicidad como un estado temporal variable en la misma persona según determinadas condiciones psíquicas o externas. Y en el plano *diacrónico*, se ve la felicidad como un rasgo que puede variar de un individuo a otro.

Por su parte, Fierro (2000) asocia el bienestar psicológico con el potencial o la posibilidad activa de “bien-estar” y “bien -ser” entendida como una disposición a cuidar la propia salud mental de modo que la persona responsablemente puede crear vivencias positivas o experiencias de vida feliz estando consciente de ello. Desde este punto de vista el BPS puede ser concebido como un potencial innato, y al mismo tiempo, como un potencial adquirido y modificable, resultante de una adecuada gestión de la propia experiencia y adicionalmente como un indicador de la capacidad de auto-cuidarse y manejarse en la vida presente en la persona.

En continuación con lo anterior, González- Méndez (2005) vincula el bienestar psicológico con el estado mental y emocional que determina el funcionamiento psíquico óptimo de una persona de acuerdo a su paradigma personal y al modo de adecuarse a las exigencias internas y externas del entorno físico y social. Así mismo, relaciona el bienestar con: las creencias que orientan las acciones de las personas, el significado atribuido a sus experiencias previas, las experiencias aceptadas y asimiladas cognitiva y emocionalmente de manera satisfactoria, la capacidad de rechazar aquellas consideradas como inconvenientes y la habilidad de adaptarse a diversas circunstancias con flexibilidad.

Otros investigadores, entre ellos Salotti (2006) y Salanova, Martínez, Bresó, Gumbau y Grau (2005) señalan que el bienestar psicológico es el resultado de la percepción sobre logros alcanzados en la vida y el grado de satisfacción personal con lo que se ha hecho, se está haciendo o puede hacerse. En esto coincide con Diener (1984) uno de los investigadores más destacados en el estudio del bienestar subjetivo para quién la experiencia frecuente y prolongada del afecto positivo en la persona y la baja frecuencia y corta duración de estados de ánimo negativos son indicadores determinantes. De este modo,

un elevado grado de bienestar dependerá de si la apreciación positiva sobre la vida perdura a lo largo del tiempo; y por el contrario, el bajo bienestar dependerá del desajuste entre las expectativas personales y los logros alcanzados.

Acerca de las definiciones sobre el BP se citan las propuestas de Casullo (2002) en esta misma línea de trabajo pero en desacuerdo con Diener (1984) al considerar que las concepciones del bienestar subjetivo por corresponderse con fines hedónicos ajustados a la experiencia del momento presente, dejan en un plano secundario la adjudicación del significado de los actos humanos o el sentido de coherencia en la existencia personal caracterizado como la posesión de recursos para afrontar las demandas del medio, asumir los desafíos que orientan a las personas a mantener una actitud positiva hacia la vida y comprender la información de manera coherente y clara en el transcurso de la existencia individual y compartida.

3.2.2 *Algunos puntos de encuentro*

Con el propósito de superar las dificultades ya referidas acerca de la falta de convergencia en el estudio del bienestar desde una perspectiva psicológica integradora, se ha decidido destacar algunos puntos de encuentro entre diferentes tendencias teóricas facilitando con ello la inclusión tanto de los componentes considerados en la tradición hedónica (la afectividad y los juicios cognitivos en el presente) como los componentes considerados en la tradición eudamónica, (el sentido de la vida y su proyección en el futuro).

Entre las convergencias encontradas por esta autoría en las distintas concepciones del bienestar se destacan las siguientes:

- a. El BPS una dimensión básica y general de la personalidad que es subjetiva.
- b. Es una vivencia personal de la cual cada quién sólo puede dar cuenta por sí mismo.
- c. Tiene componentes inseparables e interdependientes aún cuando sean evaluados de manera global o multidimensional.
- d. Pueden ser estudiado de acuerdo a sus componentes subjetivos y objetivos: aspectos afectivos, aspectos cognitivos, aspectos vinculares y contextuales de carácter transitorio o temporal.
- e. Está determinado por una multiplicidad de factores de carácter bio- psico-social, histórico y cultural.
- f. Es una categoría descriptiva y un constructo psicológico de gran complejidad.
- g. Determina la calidad de las relaciones consigo mismo y con el entorno por tratarse de una vivencia acontecida dentro de la historia personal y del marco de la vida social que puede variar de una sociedad a otra, de un momento de la vida personal a otro.
- h. Trasciende la satisfacción de necesidades fisiológicas, las necesidades sociales y las reacciones emocionales inmediatas (García- Viniegras y López, 2005; Cuadra y Florenzano, 2003), manifestándose en la vida diaria cuando las personas sufren menos malestar, tienen mejores apreciaciones personales y hacen un manejo más saludable del entorno y de sus vínculos interpersonales (Salotti, 2006).
- i. Puede ser aprendido en presencia de factores contextuales favorables o no, como resultado del uso de los recursos psicológicos que cada persona posee: capacidad creativa,

autonomía y autodeterminación consciente, entre otras. Así mismo, está vinculado con la disposición y motivación intrínseca que conduce a la gente a retarse ante desafíos y superarlos colocando a prueba sus habilidades personales.

j. El bienestar psicológico subjetivo es de carácter universal, fenomenológico, temporal y positivo y está asociado a la presencia de ciertos rasgos de la personalidad de carácter autotélico (Vielma y Alonso, 2010).

En vinculación a lo anterior, las definiciones del BPS pueden ser agrupadas en tres grandes categorías:

(1) Aquellas que lo describen como la valoración de la vida del individuo en términos positivos (Diener, 1984). Por ejemplo cuando una persona reporta la satisfacción con la vida.

(2) Aquellas que lo definen centrándose en la comparación entre la afectividad positiva y la afectividad negativa (Diener, 1984).

(3) Aquellas que enfatizan la perspectiva religiosa o filosófica refiriéndose al BPS como la felicidad o como una virtud (Muñoz, 2007).

En síntesis, puede entenderse considerando los diferentes puntos de vista de los investigadores sobre las temáticas del bienestar subjetivo y el bienestar psicológico, que éste último se relaciona con el sentido de la vida otorgado por cada individuo a su existencia individual y colectiva, o dicho en otras palabras, que el BP ha sido el resultado de una reflexión sobre la satisfacción con la vida mientras que el primero sólo se ha centrado en aspectos relacionados con la manera en que la persona ha percibido su presente

o su pasado reciente, descuidando otros aspectos relevantes vinculados con el sentido eudamónico de la existencia individual (Vielma, 2010; Rollán, et al., 2006) en concordancia con los planteamientos formulados por Casullo (2002). De igual modo puede afirmarse que es posible integrar las diversas concepciones expuestas aun cuando ello no signifique la creación de una única definición. Más bien las diferentes concepciones podrían ser consideradas y seleccionadas conforme a los objetivos y fines de cada investigación en particular, como en este caso en que se ha argumentado suficientemente el uso del término BPS.

3.3 Los componentes del bienestar psicológico subjetivo

Las tradiciones hedónicas y eudamónicas sobre el BPS representan concepciones teóricamente relacionadas pero empíricamente diferenciadas sobre un mismo proceso psicológico (Díaz y Otros, 2005). Tomando en cuenta estas tradiciones, las primeras incluyen como componentes del *BS* tanto la felicidad subjetiva como la afectividad positiva relacionada con la experiencia de placer, los juicios cognitivos sobre la propia vida en el presente y el valor individual asignado a las metas, lo cual es específico de cada cultura. En las segundas, los componentes son evaluados de acuerdo a los propósitos de vida, el potencial humano y el crecimiento personal como antes se indicó, es decir, con aquellos aspectos relacionados con la salud mental que devienen en un estado de funcionamiento pleno - cognitivo y afectivo- del sujeto.

Ahora bien, bajo esta óptica, el bienestar psicológico podría ser entendido como una virtud y, así mismo, como la búsqueda constante de la excelencia personal (Ryff, 1989 a). No obstante, otros estudios han revelado fuertes críticas hacia este tipo de definiciones

clásicas del bienestar al ignorar otros de sus componentes, entre ellos: la ausencia de malestar o la presencia de trastornos psicológicos. Cabe destacar, que a estas críticas también se suman aquellas que defienden el papel cumplido por las teorías de la autorrealización personal, las teorías del ciclo vital en la comprensión del bienestar individual y la presencia de los componentes relacionados con el funcionamiento mental óptimo (Vielma y Alonso, 2010; Salotti, 2006).

En este sentido, si se corresponde a la idea de integrar las conceptualizaciones del BS y el BP partiendo desde sus puntos de encuentro y no de sus aspectos divergentes, podría afirmarse que en la evaluación del BPS tendrían que ser incluidos los siguientes componentes:

- a. El eje afectivo- emocional.
- b. El eje cognitivo- valorativo (García-Viniegras y López, 2005; Diener, 1984).
- c. El eje social, vincular o contextual de la personalidad (Cuadra y Florenzano, 2003).

El primero, comprende la frecuencia y el grado de intensidad del afecto positivo (placer y felicidad) y la ausencia de sentimientos negativos (depresión y ansiedad) asociados a motivaciones inconscientes. El segundo, comprende el grado de satisfacción vital sostenido durante un periodo de tiempo más o menos permanente según los juicios valorativos de la persona y sus metas determinadas conscientemente (pensamientos y actitudes). Y el tercero, está referido a los rasgos de la personalidad, las interacciones sociales y las condiciones del contexto histórico, social, político, religioso, etc. en el que se desarrolla la vida cotidiana.

Acerca de estos tres componentes del BPS, algunos investigadores sugieren tener en cuenta en el proceso de evaluación lo siguiente:

1. La relación existente entre el estado de salud integral auto-percibido y los tres ejes ya mencionados.
2. El carácter temporal del BPS y el modo en que las personas interpretan las situaciones de acuerdo a su grado de satisfacción con la vida (Ballesteros et al., 2006).
3. Los factores complementarios e interdependientes relacionados con la capacidad de ajuste psico-social y la evolución de la personalidad, tales como: las relaciones de convivencia, la capacidad de auto-aceptación, el dominio de las situaciones, el nivel socioeconómico relacionado con el proyecto de vida y la búsqueda de crecimiento personal en concordancia con el modelo explicativo del bienestar psicológico que se describirá más adelante (Ryff, 1989 a; Casullo, 2002).

3.4 Factores determinantes del bienestar psicológico subjetivo

Por medio de la investigación psicológica centrada en los aspectos positivos de la vida cotidiana se ha podido identificar una gran variedad y multiplicidad de factores determinantes del BPS. Sin embargo, en este apartado se mencionarán sucintamente: el contexto socio-cultural, los sistemas de creencias, los rasgos de la personalidad, entre otros.

En cuanto a la influencia del contexto socio-cultural, puede afirmarse que el común de la gente ha internalizado a través de sus relaciones con el entorno cultural, social y

afectivo inmediato, una gran diversidad de creencias acerca del significado de “estar bien” “sentirse bien” o “tener bienestar”. Estas creencias han sido reproducidas de manera diferencial a través de dos tendencias: el individualismo y el colectivismo (Triandis, 1994; D’anello, 2006).

Según esta autoría, la tendencia al “colectivismo” supone ciertos riesgos en el disfrute y conservación del BPS, sobre todo en aquellos casos en que las personas han privilegiado en sus vidas el cumplimiento de normas y las exigencias de su grupo de referencia, del trabajo, de su familia o de su comunidad; mientras que la tendencia al “individualismo” aumenta por el contrario, la probabilidad de anteponer las propias necesidades psicológicas y las metas personales, al BPS compartido. Desde esta perspectiva, dentro de las instituciones y mediaciones culturales en cada contexto socio-cultural se podría fomentar estratégicamente en las personas desde temprana edad y en el transcurso de toda la vida, el mantenimiento del equilibrio entre las demandas internas individuales y las expectativas ajenas, disminuyendo así el riesgo de que prevalezcan en ellas: la anomia, la alienación, el narcisismo y el egocentrismo. No obstante, más allá de reconocer la influencia de los factores socio-culturales en el BPS, podría ser tomado en cuenta el papel que cumplen ciertas variables de personalidad favorables al BPS, aún cuando la psicología, tradicionalmente, se haya inclinado a la evaluación de los problemas del comportamiento, al diagnóstico de las enfermedades mentales, al estudio de los trastornos afectivos y al tratamiento terapéutico de la ansiedad y la depresión como indicadores de malestar psicológico.

En relación a las variables personalísticas, Bisquerra (2000) afirma que existen dos rasgos de la personalidad favorables al bienestar: la extroversión y la felicidad. Desde su

punto de vista, las personas extravertidas y felices suelen ser aspirantes en su desempeño y estatus profesional, tienen más facilidad de establecer amistades y conservarlas, se muestran más seguras de sí mismas, aprenden más rápido participando en actividades grupales, tienden a interpretar positivamente diferentes situaciones de la vida, son menos hostiles y vulnerables, más enérgicas y decididas, más creativas y cooperadoras, más organizadas en el uso del tiempo; tienden a ser más estables emocionalmente, autónomas o autodeterminadas en lo que hacen que las personas introvertidas.

En este mismo orden de ideas se han identificado otras características personales vinculadas con el BPS, entre ellas: poseer un nivel adecuado de autoestima y auto-eficacia, tener la habilidad para adaptarse a las exigencias de una situación imprevista o novedosa, ser tolerante a la frustración, poder manejar adecuadamente el estrés, demostrar capacidad afiliativa y de iniciativa, ser optimista, poseer objetivos vitales y proyecto de vida (García-Viniegras y López, 2005).

Csikszentmihalyi (1998, 2005) coincide con los autores citados, al afirmar que la presencia de rasgos autotélicos de la personalidad (Auto: Yo, Telos: meta) facilita la experiencia subjetiva de bienestar. De acuerdo a sus hallazgos, las personas autotélicas: a. Tienen mayor probabilidad de vivenciar la experiencia óptima de flujo de la energía psíquica en la conciencia al percibirse a sí mismas de manera positiva, específicamente cuando se concentran en objetivos claros y realistas y se proponen superar situaciones desafiantes probando de manera autónoma sus habilidades personales. b. Se comprometen emocionalmente con lo que hacen evidenciando un alto nivel de motivación intrínseca que les conduce a ser cada vez más creativas, a descubrir sus propias estrategias personales. c. Tienden a transformar los sucesos destructivos, negativos o neutros y las tareas impuestas

u obligatorias en algo valioso o significativo. c. Dedicar equitativamente el tiempo a la práctica de actividades vinculadas con el arte, el deporte, la religión o el cultivo de la espiritualidad, diferenciándose e integrándose socialmente al mismo tiempo, en la medida en que sus personalidades evolucionan, crecen y se hacen más complejas.

Aunado a estos planteamientos, existen otros factores determinantes del BPS además de los señalados por Bisquerra (2000), García- Viniegras y López (2005), Csikszentmihalyi (1998, 2005). Dentro de estos factores se incluyen:

a. Las variables psico-sociales referidas a las condiciones demográficas (edad, sexo, género, procedencia); el acceso a los sistemas de apoyo social e integración a la comunidad; las condiciones socio-económicas, las diferencias individuales, la percepción de los sucesos socio-políticos, los valores espirituales, las motivaciones inconscientes; y de igual modo, la calidad subjetiva de la vida, la interpretación de los eventos vitales, el significado de “vivir bien” (Muñoz, 2007).

b. Las variables biológicas, genéticas y constitucionales (predisposición genética a ser felices e infelices, vulnerabilidad a padecer enfermedades o trastornos de orden funcional y homeostático en el organismo, alteraciones del sistema endocrino, de la fisiología cortical y/o del sistema inmunológico).

c. Las variables relacionadas con el cuidado de sí mismo y la salud integral: la ejercitación física, los efectos del movimiento, participación en actividades recreativas, momentos de ocio activo, desarrollo de los talentos personales, entre otras.

3.5 Algunos modelos explicativos del bienestar subjetivo y del bienestar psicológico

Diferentes conceptualizaciones del BPS han dado origen a la construcción de modelos teóricos que describen, explican y permiten evaluar el BPS. Cada uno de estos modelos se enfoca en aspectos específicos y en áreas de la vida humana no siempre convergentes entre sí. Por esta razón es conveniente clarificar estos aspectos antes de iniciar un estudio sobre el BPS considerando tanto el propósito de cada experiencia investigativa en particular como los alcances de la aplicación de cada modelo teórico en los diversos escenarios en donde se desarrolla la vida cotidiana, pues a partir de allí pueden surgir otras propuestas comparativas o complementarias a objeto de ampliar no solo el marco teórico sino el marco analítico de la interpretación de los datos recabados.

Ahora bien, entre los modelos explicativos del BP, pueden mencionarse: Los modelos de “Arriba- abajo” (top- down), los modelos de “Abajo- arriba” (bottom-up); y el Modelo Multidimensional del bienestar psicológico.

Los modelos de “Arriba- abajo” (Top-down), por su parte, sostienen que las personas están predispuestas a vivenciar y reaccionar ante los eventos y circunstancias asumiendo actitudes positivas o negativas en la vida cotidiana según los rasgos de la personalidad que posean, el modo en que perciben la situación y el papel que cumplen los factores en cada caso en particular. De modo que de acuerdo a esta premisa, las personas felices lo son porque les gusta sentirse así y no porque están satisfechas todo el tiempo. Adicionalmente, dentro de esta vertiente, se ubica el modelo homeostático del BP en el que se incluyen

además de la extraversión y la felicidad otras características de la personalidad, tales como: la percepción de control, la autoestima y el optimismo vital.

Por el contrario, los modelos de “Abajo- arriba” (Bottom-up), sugieren que el bienestar se deriva de la sumatoria de momentos y experiencias placenteras y displacenteras o de la sumatoria de la satisfacción en diferentes dominios, de modo que una persona solo está satisfecha cuando ha experimentado muchos momentos placenteros y satisfactorios. Dentro de estos modelos “finalistas” o de “punto final” se ubican las teorías humanistas de Maslow (1968) y Murray (1955) al sostener que el bienestar se logra cuando una necesidad ha sido satisfecha y en donde adquiere especial importancia determinar cómo varían las jerarquías de necesidades de una persona a otra, basándose en la satisfacción de aspectos carenciales. También se incluyen dentro de estos modelos, el modelo de la Auto-concordancia propuesto por Sheldon y Elliot a finales de la década de los noventa, en el que las necesidades humanas no se consideran universales sino mediadas por los intereses de cada persona en particular (Salotti, 2006).

A manera de un esfuerzo integrador de los modelos “Bottom-up” “Top- down”, las teorías humanistas y el modelo de auto-concordancia ha surgido el modelo “Bidireccional”, que no será descrito ahora y en el cual podría profundizarse para efectos de otra investigación. En este caso se ha elegido como un modelo explicativo referencial: el modelo multidimensional del bienestar psicológico.

3.6 El modelo multidimensional del bienestar psicológico

De acuerdo con Díaz et al (2006) el estudio eudamónico del BP ha centrado su atención en los indicadores del funcionamiento positivo. Sus primeras concepciones se

articularon en torno a conceptos como la auto-actualización, la madurez y el funcionamiento pleno, aportados por Maslow (1968), Allport (1955) y Rogers (1951) pese a los reiterados cuestionamientos en torno a la validez y confiabilidad de los procedimientos de medición que utilizaron. Sus ideas, sin embargo, sentaron las bases a otros psicólogos interesados en buscar puntos de convergencia y trabajar en la construcción de un modelo explicativo del BP como el sugerido por Ryff (1989 a) unos años más tarde, conocido como el “Modelo de la Multi-dimensionalidad Constructural” o “Modelo Multidimensional del Bienestar Psicológico”. Este logro fue alcanzado luego de haber descubierto junto a Keyes (1985), las seis dimensiones claramente diferenciadas que lo constituyen: auto-aceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal (Salotti, 2006).

La primera dimensión es la “auto-aceptación” o aceptación de sí, entendida como la actitud positiva o apreciación positiva de uno mismo o “sentirse bien consigo mismo” estando consciente de las propias limitaciones.

La segunda dimensión es la capacidad de mantener “relaciones positivas” con otras personas, es decir, relaciones estables socialmente significativas, vínculos psico-sociales, confianza en las amistades y la capacidad de amar. Desde este enfoque se considera que el aislamiento social, la soledad y la pérdida del apoyo de otras personas afectan negativamente la salud física y el tiempo de vida.

La tercera dimensión, es la “autonomía” una cualidad esencial para sostener la propia individualidad en diferentes contextos sociales, basándose en las propias convicciones y en el mantenimiento de la propia independencia y autoridad personal en el transcurso del tiempo. En este modelo explicativo del BP, la autonomía es concebida como

el sentido de autodeterminación que le permite a una persona resistir la presión social y auto-regular su propio comportamiento.

La cuarta dimensión, es la capacidad de manejar de forma efectiva el medio y la propia vida, es decir, tener “dominio del entorno”; la habilidad personal para elegir o crear entornos favorables y satisfacer los propios deseos y necesidades. Cuando las personas logran un alto dominio del entorno experimentan una sensación de control sobre el mundo y se sienten capaces de influir a su alrededor.

La quinta dimensión, son los sentimientos positivos dirigidos hacia el “crecimiento y la madurez” a través de la búsqueda del desarrollo del propio potencial y el fortalecimiento de las capacidades.

Y la sexta dimensión, la constituye la “creencia de propósito y el sentido de la vida” en función de objetivos claros y metas realistas que doten de significado a las experiencias ya vividas y por vivir.

Para medir estas dimensiones teóricas, Ryff (1989 b) desarrolló un instrumento conocido como “*Escalas de bienestar Psicológico*” (*Scales of Psychological Well-Being, SPWB*) contentiva de 120 ítems. Sin embargo dadas las características del instrumento, en los últimos años han surgido otras versiones mucho menos extensas. Díaz et al (2006) han elaborado recientemente una nueva versión abreviada y adaptada al castellano aplicable en distintos ámbitos dado que cumple con los criterios de validez y confiabilidad esperadas. Al mismo tiempo es uno de los aportes al estudio del BP en el campo de la psicología positiva desde el enfoque paradigmático de la felicidad eudamónica.

Es importante señalar que para Ryff (1989 b) el bienestar podía tener variaciones importantes según la edad, el sexo y la cultura. Al respecto, pudo determinar que cuando las personas se acercaban a la adultez experimentaban mayor autonomía, mayor dominio medio ambiental y sentimientos positivos hacia el crecimiento personal. Otro de sus hallazgos evidenció los efectos negativos del empobrecimiento sobre el BP en las dimensiones: auto-aceptación, proyecto de vida y crecimiento personal cuando las relaciones sociales eran significativas permitiendo predecir el grado de funcionamiento psicológico al correlacionar las respuestas de tipo neuro- psico- fisiológico (secreción de oxitocina) que acompañaban la experiencia de bienestar psicológico, la sensación de placer y el humor positivo (Salotti, 2006).

3.7 La investigación del bienestar psicológico y del bienestar subjetivo

La investigación empírica del constructo teórico BPS ha sido precedida por la investigación científica de la felicidad bajo fuertes refutaciones y cuestionamientos procedentes de los defensores del paradigma mecanicista en psicología con respecto al abordaje de los fenómenos humanos como objeto de conocimiento. Las críticas estuvieron referidas inicialmente a la validez y confiabilidad de los procedimientos metodológicos utilizados. Específicamente en aquellos casos en que los reportes referidos a los estados internos implícitos en la noción de “conciencia” no eran directamente observables, medibles o predictibles y en cambio, eran considerados como deficientes en información, inadmisibles para ser aceptados como hallazgos científicos o como resultados generalizables en otros contextos psico-socio-culturales e históricos.

Una manera de superar las limitaciones metodológicas en la evaluación del BP en la actualidad, consiste en emplear las descripciones cualitativas de las vidas de las personas como medida alternativa para disminuir el efecto de la memoria en sus reportes retrospectivos (Csikszentmihalyi, 1998; Muñoz, 2007). Otra, consiste en utilizar los diseños experimentales en las mediciones de la respuesta emocional humana en situaciones ambiguas, combinando la reconstrucción de recuerdos agradables o desagradables con el registro electrofisiológico de la actividad cortical a través de imágenes diagnósticas.

Afortunadamente, pese a las dificultades que han sido comentadas, en el transcurso del tiempo se ha renovado e incrementado notablemente el interés en estudiar el bienestar y la felicidad haciendo énfasis en la comprensión de la dinámica subjetiva de la experiencia individual y en su primacía fenomenológica, en su descripción e interpretación y en su carácter universal, más allá de su explicación o medición (Csikszentmihalyi, 1998).

En la actualidad, existe la posibilidad de elegir entre una gran variedad de alternativas metodológicas para evaluar cualitativa o cuantitativamente el BPS. La selección de los métodos, instrumentos y técnicas a emplear dependerá del marco referencial y de los objetivos de cada investigación en particular. Un ejemplo de ello lo encontramos en las contribuciones metodológicas al estudio del BS reseñadas por Bisquerra (2000) cuando hace referencia a los hallazgos de Veenhoven (1984) quien a partir de su *Wordl Database of Happiness* en la Universidad de Róterdam logró recopilar los resultados de más de seis mil estudios científicos en 32 países. A partir de sus estudios hasta la presente fecha se han utilizado las biografías, las historias de vida, las auto-descripciones verbales, la técnica de entrevista en distintas modalidades, las encuestas y cuestionarios, tanto en investigaciones cualitativas como en investigaciones experimentales en la evaluación del BP y del BP.

De igual forma, se han creado y empleado instrumentos que miden uno o varios componentes del BP, entre ellos se mencionan: La *Escala de Bienestar Psicológico* (Sánchez- Cánovas, 1994), *Satisfaction with Life Scale (SWLS)*; Diener, 1984), la *Escala para evaluar el Nivel de Bienestar Psicológico en Adultos (BIEPS-A)*; Casullo, 2002), la *Escala para evaluar el Nivel de Bienestar Psicológico en Adolescentes (BIEPS-J)*; Casullo, 2002), entre otros. Así mismo, se han utilizado las *Escalas de Bienestar Psicológico y de Factores Multidimensionales del Bienestar Subjetivo (SPWB)*; Ryff, 1989 b), la versión adaptada de esta escala elaborada por Van Dierendonck (2004) y otra más reciente validada y adaptada por Díaz et al. (2006).

Han sido aplicados innumerables pruebas de preguntas abiertas, cerradas, directas e indirectas, ejercicios de frases incompletas conjuntamente con ejercicios vivenciales y dinámicas de grupo. Se han producido videos de carácter científico, cine-foros, grabaciones de audio de corte testimonial y procedimientos de evaluación e investigación en el campo de la fisiología cerebral, incorporando el uso de técnicas neurológicas innovadoras de tipo cognitivo así como una amplia gama de modelos de registro para efectuar observaciones sistemáticas de los cambios en el comportamiento debidos a la activación cortical en distintos intervalos de tiempo. Se ha utilizado el método de la hipnosis, la técnica de la interpretación de los sueños y de la asociación de palabras, la técnica de la relajación, la práctica de la meditación, estrategias de control del pensamiento y el entrenamiento asertivo (Bisquerra, 2000).

Por último, se enfatiza en que es necesario orientar la investigación del BPS hacia el logro de diseños metodológicos transculturales y multidisciplinarios, hacia la obtención de mediciones cada vez más sofisticadas que permitan establecer relaciones causales entre el

BPS y las variables asociadas; y reconocer el uso de los “muestreos experienciales” y la técnica de “sistematización de experiencias” en distintos momentos de la vida conjuntamente con la elaboración de diarios personales y mediciones de tipo longitudinal y transversal (Lorz y Pacheco, 2010; Muñoz, 2007; Vielma y Alonso, 2010).

3.8 Hallazgos recientes sobre el bienestar psicológico y el bienestar subjetivo

Con el propósito de revisar diversas concepciones e indicadores del BP relacionados con el auto-concepto y el sentido de vida, Oramas, Santana y Vergara (2006) diseñaron un cuestionario para su aplicación en un estudio transversal en el que participaron 1042 docentes venezolanos de enseñanza básica y diversificada de siete estados diferentes de Venezuela y 250 docentes cubanos de enseñanza primaria, secundaria y tecnológica de la capital. Al culminar la investigación, no encontraron diferencias significativas entre los sujetos con alto y bajo bienestar en relación a las categorías evaluadas: síntomas físicos, ansiedad, conducta social y depresión. Concluyeron que el BP es una variable medidora y un mecanismo protector en las relaciones del sujeto con su entorno social y en el afrontamiento de las demandas externas e internas, y es a la vez un indicador positivo de su salud mental, lo que no significa traducir literalmente ésta como ausencia de síntomas. Coincidieron con otros investigadores en que debe estudiarse con mayor profundidad la relación entre el bienestar, los síntomas depresivos y la eficacia social.

En otro estudio llevado a cabo por Salotti (2006) se exploró la relación existente entre las estrategias de afrontamiento y el nivel de BP en una muestra de 125 adolescentes escolarizados de la Provincia de Buenos Aires con edades comprendidas entre 14 y 18 años, aplicando la *Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BIEPS-J)*; Casullo;

2002) y la *Escala de Estrategias de Afrontamiento para Adolescentes (EEAA; Casullo; 2002)*. La muestra fue dividida en dos grupos según el nivel de *bienestar* identificado, correlacionando los datos con las estrategias y estilos de afrontamiento. Entre los resultados obtenidos figuran los siguientes: 1. Existe una relación positiva entre las estrategias de afrontamiento utilizadas y el nivel de BP alcanzado. 2. Los adolescentes que alcanzaron un elevado nivel de BP eligieron estrategias activas de afrontamiento, tales como: la búsqueda de apoyo espiritual y profesional, fijarse en lo positivo, buscar distracción física, mostrar mayor capacidad de análisis para diferenciar aspectos negativos y positivos de las situaciones considerando diferentes puntos de vista frente a los conflictos; superar los problemas personales, pedir ayuda a conocidos, a profesionales y a Dios; y mantenerse saludables 3. Los adolescentes de la muestra que presentaron un bajo nivel de BP eligieron estrategias pasivas de afrontamiento: seleccionaron los aspectos negativos de la experiencia, no afrontaron la situación, ignoraron el problema, se auto-inculparon, se aislaron, negaron padecer síntomas psicósomáticos y rechazaron conscientemente la situación problemática. Se concluyó que el uso de las estrategias de afrontamiento del estilo activo incrementa el nivel de BP de un sujeto, coincidiendo con los resultados obtenidos por Figueroa, Contini, Lacunza, Levín, Stévez (2003), Contini, Figueroa, Imach y Coronel (2003) en muestras con características sociodemográficas y socioculturales similares.

Por su parte, Ballesteros et al. (2006) conjuntamente con un grupo de estudiantes del último año de la carrera de psicología llevaron a cabo una investigación de tipo descriptivo sobre el BP con un total de 138 personas de la población consultante del Centro de Atención Psicológica de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, 61 hombres y 77 mujeres con edades comprendidas entre los 8 y 56 años de edad, de los cuales el 50% ya había culminado la secundaria. Con este fin diseñaron y aplicaron una encuesta de 11

preguntas abiertas para evaluar el BP en función de 4 categorías de análisis: la dimensión personal, la dimensión social, la dimensión denominada “condiciones estructurales” y la dimensión servicio psicológico. Sus hallazgos permiten afirmar lo siguiente: a. Las definiciones de BP elaboradas por los participantes y por los investigadores sobre la temática fueron convergentes entre sí. b. El BP se relacionó con la aceptación de la existencia de situaciones adversas y la capacidad de afrontarlas, reconociendo la responsabilidad activa en la consecución del propio bienestar. c. El BP estuvo asociado con la felicidad y las relaciones afectivas interpersonales positivas. d. La situación del país, la inseguridad y la situación laboral destacaron además por su relación con la afectividad negativa evidenciando la influencia del contexto social y cultural en la evaluación del propio BP. Se concluyó que los resultados obtenidos son consistentes con otras investigaciones sobre la temática. No obstante, es necesario realizar estudios de tipo longitudinal a objeto de identificar cambios en el tiempo dada la naturaleza contextual y temporal del constructo BP considerando las diferencias por estrato socioeconómico en aspectos tales como: percepción de control sobre el medio, dominio personal y dependencia de las situaciones externas.

Rollán, et al. (2007) examinaron la satisfacción familiar en relación al *BP* y el sentido de la vida, en una muestra de 62 estudiantes de la carrera de psicopedagogía en el CES Don Bosco, 55 mujeres y 7 hombres con una edad promedio de 25 años, residentes en la Comunidad Autónoma de Madrid, España. Con este propósito realizaron un estudio de campo y aplicaron en ellos la “*Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos*” (*ESFA*; Barraca y López, 2005), la “*Escala de Bienestar Psicológico*” (*EBP*; Sánchez -Cánovas, 1994) y la “*Prueba sobre el Propósito de Vida*” (*PIL*) en la versión traducida de Crumbaugh y Maholick (s/f). Se pudo evidenciar que cuando el nivel de satisfacción

familiar es elevado también son elevados los niveles de BP y el sentido de la vida. Se concluyó que el BP se relaciona más estrechamente con el sentido de la vida que con la satisfacción familiar. Los autores sugieren efectuar investigaciones sobre los tres constructos desde una perspectiva evolutiva tanto en niños como en adolescentes.

Salanova et al. (2005) analizaron los aspectos que influyen en la calidad de la enseñanza y en el BP de los estudiantes de la Universitat Jaume I de Castellón, España, con la finalidad de elaborar estrategias de intervención y optimización de la calidad del aprendizaje universitario. Al respecto, lograron identificar los principales obstáculos y facilitadores del rendimiento de 872 estudiantes analizando indicadores del BP presentes en los reportes de sus experiencias con base a tres características: centro de estudios o curso, obstáculos y facilitadores, y rendimiento académico. A través de un estudio de campo aplicaron un cuestionario de auto-informe, la técnica cualitativa de *brainstorming* y la técnica de *focus group*. Los resultados revelaron lo siguiente: a. La ansiedad ante los exámenes es uno de los obstaculizadores más frecuentes del rendimiento académico. b. Los facilitadores del rendimiento académico más frecuentes son: el compañerismo, el apoyo de la familia y amigos y la motivación. c. Entre los indicadores de BP destacan altos niveles de dedicación, de autoeficacia académica y de satisfacción con los estudios. d. Mientras mejor sea la percepción de los facilitadores del rendimiento académico existirá mayor probabilidad de que los estudiantes demuestren un nivel más profundo de compromiso con las actividades académicas, mejores niveles de autoeficacia y de satisfacción relacionada con los estudios. Finalmente, se pudo identificar un círculo “Virtuoso”: “a mayor rendimiento en el pasado, mayor BP en el futuro, y mayor rendimiento académico posterior”. Dentro de las propuestas de intervención y optimización elaboradas destacaron: reducir los obstaculizadores del rendimiento académico, incrementar el bienestar psico-

social de los estudiantes, continuar la investigación con los grupos de estudiantes que reportaron menores niveles de bienestar a fin de determinar sus antecedentes y sus causas, y promover campañas de información dirigidas a ajustar sus expectativas contribuyendo al desarrollo de sus competencias en técnicas de estudio y en técnicas de búsqueda de empleo.

En otro estudio de carácter exploratorio llevado a cabo por Cornejo y Lucero (2005) con el objeto de identificar las preocupaciones vitales más frecuentes y las variables favorables o no al BP de 82 estudiantes de la licenciatura de Psicología de la Universidad Nacional de San Luís, Argentina, entre ellos 65 mujeres y 17 varones, con edades comprendidas entre 18 y 24 años, se emplearon dos instrumentos. El primero de ellos, fue la *Escala de Bienestar Psicológico (EBP)* de Sánchez-Cánovas (1994) para evaluar a través de cuatro categorías: bienestar subjetivo, bienestar material, bienestar laboral y bienestar en las relaciones con la pareja, el grado en que cada estudiante percibía su propia satisfacción en un período de su vida. El segundo instrumento fue la adaptación española del *Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento (CSI; Amirkhan, s/f)* efectuada por Soriano (1995) para evaluar la capacidad de solucionar problemas y buscar apoyo social. Se observó que las preocupaciones vitales de los estudiantes más frecuentes estuvieron relacionadas en con los aspectos personales y la adaptación a una nueva etapa vital, con los problemas familiares y las dificultades económicas, respectivamente. Se concluyó que los niveles de bienestar observados presentaron cierto grado de variabilidad con respecto al impacto producido por las estrategias de afrontamiento utilizadas ante preocupaciones vitales específicas.

Por último, son numerosos los estudios y las alternativas metodológicas que pueden ser empleados en la investigación psicológica y educativa sobre el BPS. Hasta el momento

solo se han citado algunos antecedentes que permiten dilucidar la complejidad de la temática al incorporar otras variables y constructos afines.

3.9 La Teoría de la Experiencia Óptima (TEO).

La comprensión del bienestar psicológico subjetivo en la vida cotidiana

3.9.1 La concepción del ser humano en la TEO

Dentro del marco de la TEO, el ser humano es concebido como un organismo evolucionado que requiere de energía física para sobrevivir y de energía psíquica para superar tanto las limitaciones de su propio *Yo* como las instrucciones programadas genética y culturalmente; sin embargo, en su condición de ser un organismo viviente con consciencia de que tiene consciencia, puede ser considerado como un ser complejo cuyas experiencias de aprendizaje tienen importantes repercusiones en su destino.

Desde esta perspectiva de la TEO, cada ser humano: a. Tiene la capacidad de ser responsable de su existencia y de ejercer control en mayor o medida sobre la evolución de su especie. b. Puede recrearse a sí mismo trascendiendo el determinismo de su historia al enfrentar los tiempos en que vive con una visión optimista de su destino. c. Evoluciona en la medida en que evoluciona su *Yo*, y lo trasciende. Esto ocurre cuando aprende a generar la experiencia de flujo en su vida cotidiana, disfrutando de lo que hace; al mejorar sus habilidades y aportar a la complejidad de la sociedad todo su potencial. d. Está en capacidad de desarrollar su *Yo* trascendente. Al evolucionar como un ser individual, también evoluciona como un ser social consciente de su libertad y de su parentesco con el resto de la humanidad, con la vida como un todo y con las fuerzas latentes que animan al

mundo más allá de la comprensión. e. Es un ser reflexivo dado que posee libre albedrío para decidir y elegir qué pensar, qué sentir y cómo actuar. Puede producir y controlar su experiencia de flujo de la energía psíquica en la conciencia, ajustar sus energías y habilidades a los retos concretos de la vida, incrementando con ello la calidad de su experiencia subjetiva, y en consecuencia, la calidad global de su vida. f. Posee conciencia introspectiva sobre su comportamiento y los motivos que lo impulsan a expresarse a través de sus rasgos de personalidad, de su historia, de su cultura, y sobre las tendencias antagónicas que surgen en el transcurso de su vida. En otras palabras, puede reconocer tanto sus limitaciones como un ser destructivo, contradictorio, conflictivo; como sus potencialidades: la creatividad, el sentido de autodeterminación, de disciplina, de la armonía y la responsabilidad; y así mismo, otras cualidades positivas que deben ser cultivadas a través de la educación (en el hogar, en las escuelas y en las universidades); especialmente, cuando el propósito de educadores, psicólogos y padres de familia está centrado en lograr la humanización de los procesos de individuación singulares contribuyendo a transformaciones deseables en la sociedad y en la cultura.

3.10 Fenomenología de la experiencia óptima. El estado psíquico de flujo en la conciencia

El interés de Csikszentmihalyi (1975) por el estudio de la experiencia óptima se inició investigando el tema del disfrute en la actividad creativa de un grupo de jóvenes artistas y científicos reconocidos, mientras se encontraban inmersos en la producción sus obras. Las observaciones se hicieron en entornos ecológicos reales y en los momentos en que sus vidas alcanzaron máximos de implicación e intensos sentimientos de disfrute y

creatividad. Estas observaciones condujeron a estudiar la variedad de experiencias que llegaron a conocerse como “flujo”.

El principal foco de atención de Csikszentmihalyi en sus primeros trabajos (1974, 1975 a, 1975 b) fue la calidad de la experiencia subjetiva que determinaba una conducta intrínsecamente motivada. Las preguntas planteadas eran ¿De qué se deriva la profunda satisfacción que el trabajo tiene para los artistas? Las explicaciones de Maslow (1965, 1968) y Huizinga (1998) sobre las “experiencias cumbres” y el juego que se realiza sólo por el placer que proporciona, fueron convincentes, pero quedaron aún muchas preguntas sin respuesta. Por ejemplo: ¿Cómo describen la experiencia de flujo personas de diferentes culturas en términos de su aparición, continuación y que se siente mientras dura? ¿Qué tipo de actividades posibilitan la experiencia de flujo y qué sugieren sobre la posibilidad de réplica? (Csikszentmihalyi y Selega, 1998).

Las respuestas se encuentran en el trabajo realizado durante más de 35 años, con la colaboración de Fausto Massimini y Máximo Carli de la Universidad de Milán, entre otros, y todos sus entrevistados: científicos famosos, ganadores del premio Nobel, artistas, líderes religiosos, escritores de gran trayectoria; docentes universitarios, estudiantes dotados, deportistas, bailarines, poetas, amas de casa, adolescentes, obreros de construcción, escaladores, agricultores, monjas, minusválidos, pacientes psiquiátricos, indigentes y sobrevivientes de la guerra y de los campos de concentración. Este equipo de expertos encontró coincidencias en los relatos, anécdotas, testimonios y narraciones aportados por los entrevistados en sus descripciones de la experiencia de flujo. Como se dijo, la principal fuente de datos fueron las entrevistas en profundidad realizadas con artistas y científicos, y la mayor contribución en esta etapa consistió en identificar una experiencia común que los

entrevistados sintieran como “autotélica”, o recompensante en sí misma, denominada por Csikszentmihalyi como “flujo en la conciencia”, término usado por algunos entrevistados para referirse, metafóricamente, a esa experiencia autotélica. Posteriormente, los hallazgos tomaron forma en el Cuestionario de Flujo (*Flow Q*) Este instrumento consistió en analizar varias citas extraídas de las experiencias relatadas por artistas en las entrevistas originales (e.g., “Mi mente no deambula. No pienso en otra cosa. Estoy totalmente implicado en lo que hago”). A partir de diversas citas se pidió al entrevistado que señalara si había experimentado algo similar alguna vez, además de la actividad que proporcionaba tal experiencia indicando la frecuencia. Si el entrevistado identificaba una o más actividades de flujo, se le formulaban otras preguntas sobre la naturaleza de la experiencia: “¿Cómo empezaba la experiencia y qué la mantiene en marcha, una vez iniciada?” “¿Qué se siente?” (Csikszentmihalyi, 1974; Csikszentmihalyi y Selega, 1998).

Este método posibilitó obtener una idea preliminar de cómo los entrevistados experimentaron el flujo en entornos socioculturales extremadamente variados, permitió sistematizar las descripciones sobre la aparición del flujo e identificar la gama de actividades conducentes al flujo que mencionaron las personas, dando lugar a una fenomenología de la experiencia óptima. En lo que sigue, abordaremos esta fenomenología, que combina tanto las descripciones sobre la aparición de la experiencia de flujo como lo que sienten las personas durante la experiencia.

En efecto, sus hallazgos han permitido afirmar que la “experiencia” suele ser vivenciada como “óptima” por todos los seres humanos independientemente de su sexo, género, edad, procedencia sociocultural y clase social, aunque en grados de intensidad variable, cuando en la persona ocurre lo siguiente:

La persona tiene objetivos claros ante una tarea física o mental y su concentración está focalizada en ellos obteniendo una respuesta inmediata acerca de lo que ocurre dentro de sí misma (auto-comunicación espontánea) y con respecto a la tarea convertida en algo emocionante, apasionante, intrínsecamente motivado, independientemente de su valor monetario o social, una vez que sus desafíos se han equilibrado con sus habilidades.

Además al estar sumergida en la tarea la persona se ha olvidado de sí misma y de cómo ha transcurrido el tiempo (como si hubiese pasado con rapidez). Han desaparecido de su conciencia los estímulos irrelevantes (preocupaciones, inquietudes, necesidades del ego), y tiene la sensación de haber trascendido sus propios límites en armonía con un orden superior de la realidad (sentimiento de goce creativo).

Por último, la persona logra darse cuenta de que sus oportunidades para actuar son congruentes con sus habilidades percibidas y éstas se han ajustado de igual forma a sus propios desafíos, experimentando así una sensación de control potencial dado que la tarea le ha permitido disfrutar de lo que hace, al mismo tiempo que profundizar en el conocimiento de sí misma, aprender de sus dificultades y plantearse nuevos desafíos como si se tratase de un escenario para cultivar la creatividad individual. Los resultados del auto informe generados por el *Flow Q* sugieren una estructura en la experiencia de flujo a partir de la agrupación de las respuestas en categorías, las cuales constituyen la base para la posterior medición sistemática del flujo en la vida cotidiana por otros métodos, como veremos más adelante. Las categorías son las siguientes:

- a. *La actividad es autotélica.* La actividad se realiza por la satisfacción que proporciona por sí misma. El interés por la actividad se asocia con la motivación intrínseca y con el disfrute de la repetición de la actividad.

- b. *La concentración.* La experiencia de flujo se relaciona con la concentración en la actividad. Requiere centrar la atención y evitar las distracciones. Algunas descripciones sugieren que uno de los resultados agradables de la concentración profunda es olvidarse de uno mismo y sentirse parte de un sistema transpersonal.
- c. *El estado de ánimo positivo.* Se relaciona con la sensación generalizada de bienestar, afecto positivo y conciencia ordenada. Así mismo, con satisfacción, excitación y felicidad.
- d. *Desafíos / Habilidades.* Cuando los desafíos son elevados para la actividad o para la supervivencia requieren concentración e implicación emocional. El uso satisfactorio de las propias habilidades se convierte en algo particularmente agradable.
- e. *El entorno.* Un entorno favorable adquiere importancia especialmente en el caso de actividades que pueden ser fácilmente interrumpidas por distracciones externas, como las tareas intelectuales. Combinar las habilidades personales con las oportunidades del entorno y los desafíos de la actividad constituye una importante fuente de satisfacción.
- f. *El Feedback.* La información sobre cómo la persona está ejecutando la actividad es una parte importante de la experiencia de flujo, especialmente al inicio de la experiencia.
- g. *El crecimiento en la Complejidad del Self.* Se produce en la conciencia de la persona cuando sus habilidades han aumentado al enfrentar desafíos mayores. El disfrute derivado de la complejización del self es una de las dimensiones de la

experiencia de flujo que más repercusiones teóricas ha tenido para la TEO (Csikszentmihalyi y Selega 1998).

En efecto, reunidas estas condiciones, cualquier actividad se vuelve autotélica, gratificante y válida por sí misma, convirtiéndose en algo tan agradable que los resultados pierden importancia aunque se trate de algo difícil o peligroso. La persona obtiene en consecuencia retroalimentación inmediata de lo que hace y de lo que siente: experimenta sentimientos y pensamientos positivos, la sensación de que se ha distorsionado el sentido del tiempo olvidándose temporalmente de sí misma y de las propias necesidades; y su percepción del entorno físico y social tiende a ser positiva.

En tal sentido, según Csikszentmihalyi (2005) la necesidad de *fluir* adquiere un poder adictivo potencial y convierte a la experiencia en “óptima”; tal y como ha sucedido en aquellas personas cuyas ideas se han traducido a lo largo de la historia en interesantes avances científicos, en sólidas creencias religiosas, en orientaciones políticas altamente persuasivas o han disfrutado de la convivencia familiar y de sus tareas rutinarias al concentrarse en ellas, una y otra vez. Ello conduce a afirmar que la experiencia de flujo puede tener efectos positivos o negativos para la humanidad.

Obviamente, es admisible reconocer desde un punto de vista ético, que la gente necesita aprender a *fluir* en actividades productivas que generen beneficios a sí misma y también a los demás.

Cabe preguntarse ahora ¿Qué hacer para encontrar ese estado mental propicio al flujo? ¿Existen factores externos e internos que facilitan la experiencia de flujo? Se ha de responder que sí. Los factores externos e internos favorables a la experiencia de flujo

(Csikszentmihalyi; 2008) pueden ser creados a voluntad por la misma persona cuando no están presentes en una situación, encontrando en ello una oportunidad para descubrir sus propias estrategias personales al transformarla en algo constructivo invirtiendo en ello gran parte de su energía psíquica. En este sentido la transformación de la situación constituye un reto superado y un indicador de crecimiento personal una vez que ha sido materializada.

Con respecto a los factores externos favorables al surgimiento de la experiencia de flujo pueden mencionarse los siguientes: a. La potencialidad particular de cada actividad para producir en la persona mayor o menor flujo en relación a otras. b. La existencia de reglas manejables para su ejecución. c. La posibilidad de ajuste entre las oportunidades de actuar y las propias capacidades. d. La claridad de la información que la persona recibe de sí misma sobre cómo está realizando la actividad. e. La posibilidad de eliminar las distracciones, interferencias u obstáculos para mantener la concentración requerida.

Los factores internos, en cambio, están estrechamente vinculados a los recursos internos que posee la persona, entre ellos: a. La habilidad de combinar las propias capacidades con las oportunidades extrínsecas. b. La capacidad de autodeterminación para alcanzar objetivos realistas. c. La facilidad de captar la retroalimentación que únicamente ella pueda percibir. d. La habilidad para permanecer concentrada sin distraerse y no dejarse llevar por el miedo de fracasar una vez que su ego haya desaparecido de su conciencia.

En definitiva, Csikszentmihalyi (1998) propone aproximarse al conocimiento de los eventos o fenómenos, en el momento en que son experimentados para luego interpretar lo que ha sucedido en la conciencia y conocer cómo se procesan, almacenan y utilizan los datos sensoriales en la dinámica de la atención, la memoria y la afectividad. Esto nos conduce a pensar que la TEO revitaliza el aspecto más obvio del fenómeno humano: la

existencia del self consciente y de la conciencia introspectiva con todas sus manifestaciones en la vida cotidiana. En lo que sigue trataremos este aspecto fundamental en el modelo de la psicología propuesto en la TEO.

3.11 Los estados psíquicos de entropía y negentropía.

Su relación con la experiencia de flujo en la conciencia

Como es sabido, el concepto de entropía ha sido ampliamente usado en las ciencias sociales, a partir de la termodinámica y la cibernética, para estudiar los intercambios energéticos y las transmisiones de mensajes (Wiener, 1961). En el contexto de la TEO se ha de asimilar a los siguientes presupuestos acerca de la conciencia:

- a. La conciencia es concebida como la cualidad más elevada de la actividad psíquica resultante del mecanismo cerebro- mental en los seres humanos; uno de los logros de la evolución. Como se sabe, el funcionamiento de la mente está determinado por las propiedades electroquímicas subyacentes a los procesos neurofisiológicos cerebrales y por la “interpretación” de estos procesos y de las experiencias que dan lugar a pensamientos y acciones adicionales susceptibles de ser modificados debido al control o a la influencia de la conciencia sobre ellos. Por consiguiente, el contenido de la conciencia deja entrever el uso dado a la energía psíquica en los procesos creativos, de adquisición, de modificación y eliminación de expectativas, más allá de operar únicamente en el manejo de la información sensorial captada y codificada a nivel cortical.
- b. La conciencia humana es “introspectiva”, es decir, puede controlar sus propios procesos mentales desde hace más de tres mil años de evolución cuando el ser humano pudo reconocer su propia autonomía mental, percibirse como un ser independiente en función de

sus propios intereses, crear y luchar por sus anhelos, sueños y esperanzas y asumir su postura personal frente a los hechos sociales haciendo uso de su libertad personal aunque sin escapar, por ello a las ilusiones de su ego (Csikszentmihalyi, 2008). Por esta razón dentro de la TEO la facultad introspectiva se considera una vía efectiva para clarificar y rebasar las distorsiones de la percepción sobre lo que se conoce como “realidad” y para comprender cómo esas fuerzas configuran la filosofía de vida personal, el comportamiento y la personalidad.

c. La evolución de la conciencia, y por ende de la especie humana y de la cultura, gira en torno a la capacidad de invertir energía psíquica en metas que no han sido modeladas sobre la teleonomía de los genes o las culturas, sino en metas autotélicas. Ello permite comprender como en la medida en que la persona se propone lograr metas “emergentes”, se desarrollan estructuras “emergentes” negentrópicas en su propio self produciendo en ese momento una sensación interna de “flujo” es decir, de vigor y plenitud (Csikszentmihalyi, 1998).

Ahora bien, controlar el contenido de la conciencia de manera absoluta y permanente no es algo posible de lograr ni siquiera intencionalmente. Por esa razón, se justifica adquirir o reforzar el hábito de filtrar cognitivamente la información que recibimos y de estar atentos a observar qué ocurre cuando los pensamientos y los sentimientos se manifiestan a través de estados de entropía psíquica o de negentropía psíquica.

Los estados de entropía psíquica y negentropía psíquica, son dos acepciones que han sido tomadas de la física cuántica por Csikszentmihalyi (1998, 2005) para explicar, dentro del marco de la TEO, cómo podemos canalizar la direccionalidad de nuestras intenciones y objetivos, elecciones y decisiones, entre otros.

La entropía psíquica describe un estado mental caracterizado por el desorden interno, las emociones negativas y la incapacidad para dedicarse a una actividad intencionada como resultado de la falta de control de los contenidos de la conciencia y el manejo inadecuado de las distracciones externas que interfieren con la concentración en una actividad. Consecuencia de ello lo son: la preocupación excesiva o innecesaria, la confusión mental, la dificultad para alcanzar objetivos y hallar satisfacción en nuevas experiencias. Generalmente, el estado de entropía psíquica se incrementa cuando existe discrepancia entre lo que una persona desea y lo que está sucediendo, entre lo que “quiere hacer” y lo que “debe hacer” o cuando su atención y voluntad no están orientadas hacia ningún estímulo o demanda externa específica, como por ejemplo, mantener una conversación agradable, leer algo interesante en el periódico, conducir un vehículo, redactar un informe, etc.; dando paso a recuerdos desagradables, ideas inconexas, pensamientos ilógicos, dolorosos, de culpa o decepción, disminuyendo así la probabilidad de que se produzca la experiencia de flujo.

De acuerdo a Csikszentmihalyi (2008, 2005, 1998) la entropía psíquica es una tendencia natural de la ley universal de “desintegración y descomposición” y como tal, ningún ser humano puede eliminarla de su mente, aunque sí puede transformarla en negentropía de acuerdo a la ley universal de la “creación y el crecimiento” que también ha regido la historia de la humanidad. Esto permite comprender la manera en que la entropía psíquica puede dar lugar a la experiencia de flujo. Tal es el caso de la desesperación, la angustia, la ansiedad, el miedo, la rabia y los sentimientos de minusvalía vivenciados en situaciones críticas convertidas finalmente en eventos aleccionadores dadas las actitudes constructivas asumidas frente a lo ocurrido, entre ellas se mencionan: la solidaridad, la cooperación y la ayuda humanitaria incondicional. Así mismo, la transformación de la

entropía puede traducirse en la superación de un estado subjetivo de malestar en donde los pensamientos y los sentimientos han dejado de ser aleatorios y han recobrado su direccionalidad bajo el predominio de la intención consciente de mantener la atención focalizada en un estímulo específico (una persona, un objeto o una situación).

Por su parte, la “negentropía psíquica” describe una sensación de claridad, armonía y bienestar característicos de la experiencia de flujo, un estado de conciencia deseable, - opuesto al estado de entropía-, que surge cuando la energía psíquica ha sido invertida en una actividad proporcionando a la persona grados más elevados de eficacia en su desempeño. Afortunadamente, cada persona en su vida cotidiana puede aprender a vivenciar el estado de negentropía psíquica de acuerdo al grado de motivación intrínseca que posea para desarrollar la disciplina interna de permanecer concentrada a voluntad y con continuidad. No obstante, se necesita al menos que antes cada quien descubra sus propios hábitos y estrategias personales potencialmente generadoras de flujo y se plantee expectativas realistas sobre el resultado de sus acciones. Bajo esta óptica, encontrarse en el estado de negentropía psíquica abre la posibilidad de percibir aquellas tareas rutinarias, poco interesantes, muy fáciles o muy difíciles, impuestas u obligatorias como un reto autodeterminado de complejidad variable.

Algunas actividades explícita o encubiertamente implican riesgos superables y la experiencia de flujo depende no de enfrentar el peligro en sí mismo, sino de la capacidad que tiene la persona para minimizarlo. En estos casos, los riesgos pueden ser representados en la conciencia como riesgos objetivos y riesgos subjetivos. Ambos demandan el control de los contenidos de la conciencia y de la experiencia: las intenciones, la memoria, los pensamientos, los sentimientos, etc.

Tener conciencia de que los riesgos son objetivos exige demostrar las habilidades que se poseen e interpretar positivamente la situación recurriendo a los conocimientos y a la experiencia previa. En cambio, estar conscientes de que los riesgos son subjetivos, exige que las personas reconozcan si cuentan con las habilidades requeridas para afrontar la situación. La experiencia de flujo por lo tanto no depende de la situación, sino de la percepción e interpretación que la persona haya elaborado sobre la situación o la actividad, sobre sus habilidades, capacidades y oportunidades con las que cuenta para la acción. Aunado a ello, hay que destacar que no es la posibilidad de tener control sobre “algo” lo que contribuye a que surja la experiencia de flujo sino el hecho de poder ejercer control sobre la conciencia en un momento dado de la vida. Cuando esto se logra en situaciones difíciles, la calidad de la experiencia y su significado cobran un sentido trascendental (Csikszentmihalyi y Selega, 1998). Este aspecto será abordado más adelante, con mayor profundidad, en el apartado del aprendizaje del flujo.

3.12 La medición de la experiencia de flujo en la vida cotidiana

El concepto de flujo en la conciencia resulta muy relevante, siempre que el estudio de la calidad experiencia subjetiva se vea implicada. Permite comprender porqué las personas disfrutan con su trabajo y con su ocio; porqué y según qué circunstancias se aburren y se frustran o por qué el aburrimiento forma parte sustancial de la vida. Adicionalmente, ayuda a explicar los fenómenos de la anomia, la alienación y la apatía que subyacen a muchas patologías personales y sociales.

Desde una mirada retrospectiva, en los primeros años de la TEO la medición de la experiencia de flujo en la vida cotidiana estuvo basada exclusivamente en entrevistas y

diarios, como se señaló. No obstante, hay que reconocer que estos instrumentos han tenido limitaciones metodológicas muy a pesar de su reconocida utilidad en las fases iniciales de cualquier investigación sobre las dimensiones subjetivas de la experiencia.

A objeto de lograr una medición de la calidad de la experiencia y comprobar los principios básicos de la TEO, Csikszentmihalyi crea el Método de Muestreo de Experiencia (MME). El primer prototipo del MME surgió entre 1975 y 1976 en la Universidad de Chicago cuando Suzanne Prescott sugirió a Csikszentmihalyi la idea de emplear páginas electrónicas como estímulo para que los participantes en sus estudios registraran sus pensamientos y sentimientos “en el momento mismo”. Ambos perteneciendo al Comité sobre Desarrollo Humano decidieron construir la primera versión del instrumento. Con la finalidad de obtener registros instantáneos de experiencias internas al azar en momentos inesperados, programaron un transmisor para enviar 8 señales diarias a las páginas electrónicas de un grupo de personas, en el transcurso de una semana. Cada una de estas personas debería completar una serie de preguntas y valorar un número de ítems determinado siempre que recibiera la señal. Este procedimiento fue combinado con una carpeta de formularios de auto-informe cuyo contenido sirvió a los investigadores para analizar la descripción de sus estados mentales una vez que eran experimentados bajo estas circunstancias. Luego de diseñar, aplicar y probar varias versiones produjeron un folleto de auto-informe contentivo de 56 formularios de auto-informe. Cada formulario constó de ítems abiertos y escalas numéricas (de 1 a 7) que indicaban la intensidad de varias emociones. Los puntos de medición obtenidos representaron escalas cuantificadas de las dimensiones evaluadas a objeto de determinar la relación existente entre el flujo y el estado positivo de la conciencia a través de una medida del flujo independiente de las medidas más directas de los estados positivos de la conciencia. Dado este propósito el flujo fue

definido en términos del “equilibrio entre desafíos y habilidades”, es decir, en un “ratio” independiente de la felicidad como afecto positivo, de la concentración y la motivación experimentada por la persona al momento de recibir la señal. En consecuencia, en cada formulario se incluyó un ítem para evaluar el nivel de desafíos percibidos y otro ítem para evaluar el nivel de habilidades percibidas. Las respuestas a estos ítems fueron clasificadas en una escala de cero (“ninguno”) a 9 (“muy altas”).

Luego de haber analizado un extenso número de auto-informes generados por el MME no se confirmaron las predicciones teóricas. No obstante, a pesar de que los hallazgos revelaron que las personas no se sintieron mejor cuando los desafíos y las habilidades estaban equilibrados se pudo confirmar que el “ratio: equilibrio entre desafíos y habilidades” era uno de los principios fundamentales a considerar en la medición del flujo de acuerdo a la TEO, conjuntamente con el principio de que “la experiencia de flujo era intrínsecamente motivadora” (Csikszentmihalyi y Selega, 1998).

Los ítems contenidos en cada formulario de auto-informe permitieron evaluar las principales “dimensiones de la conciencia” (afecto o emoción, activación o potencia, eficiencia cognitiva y motivación intrínseca) y las principales “dimensiones contextuales que influyen sobre el estado de la conciencia” (donde está la persona, con quién, haciendo qué). De este modo finalmente quedó construida la versión original del MME para estudiar el flujo en la vida cotidiana.

Cabe destacar que la elección de definir el flujo en términos del ratio “equilibrio entre los desafíos del entorno y las habilidades de la persona” tiene gran importancia para comprender el concepto de flujo dentro de la TEO como se expone de manifiesto en la siguiente cita:

La precondition universal del flujo es que una persona debería percibir que debe hacer algo y que es capaz de hacerlo. En otros términos, la experiencia óptima requiere un equilibrio entre los desafíos percibidos en una situación determinada y las habilidades que la persona aporta a la misma. El “desafío” incluye cualquier oportunidad de acción ante la cual los humanos sean capaces de responder (...) Pero cualquier posibilidad de acción a la que corresponda una habilidad puede producir una experiencia autotélica (...) Esta es la característica que convierte al flujo en una fuerza dinámica en evolución. Porque cualquier actividad puede engendrarlo y, al mismo tiempo, ninguna actividad lo sostiene indefinidamente salvo que los desafíos y las habilidades sean cada vez más complejos. (Csikszentmihalyi, 1998, p. 43-44)

En consecuencia, en las últimas investigaciones de la TEO llevadas a cabo hasta mediados de 1986, el problema consistió en encontrar un modo de describir variaciones en la calidad de la experiencia subjetiva en función de las variaciones en la condición de flujo, es decir, en función de la relación entre los niveles de desafíos percibidos y habilidades percibidas (Massimini y Carli, 1986). Cuando el modelo fue reformulado de este modo, los datos del MME si se correspondieron con las expectativas teóricas, es decir, se logró comprobar que las personas experimentaron estados más positivos en las dimensiones de la conciencia y en las dimensiones contextuales cuando los desafíos y las habilidades estuvieron equilibrados y ambos fueron superiores a los niveles medios de la persona.

En lo que sigue trataremos de describir los tres parámetros que desde la reformulación del concepto de flujo determinan la calidad de la experiencia subjetiva: la condición de “flujo”, las dimensiones de la conciencia y las dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia, según la última versión del mencionado método adaptado a muestras venezolanas por Vielma y Alonso (2009).

3.13 Variaciones en la condición de flujo

El flujo es un indicador de la calidad de la experiencia vivida por la persona, al igual que lo son otros estados psíquicos como: el aburrimiento, la ansiedad y la apatía. El hecho de que una persona llegue a experimentar uno de estos estados psíquicos de manera predominante en un lapso determinado de tiempo, dependerá del equilibrio o desequilibrio alcanzado entre el nivel de los desafíos y el nivel de habilidades subjetivamente percibidos por ella en un momento dado de su vida.

En otras palabras, la calidad de la experiencia puede variar en la medida en que varíen las percepciones de la personas con respecto a los niveles de desafíos/ habilidades alcanzados.

Como se ha indicado, los desafíos percibidos constituyen elementos retadores que exigen a la persona la demostración de sus habilidades, es decir, la demostración de lo que poseen para afrontar una situación determinada. Cuando el nivel de desafíos percibidos es muy bajo o es muy alto en relación a las habilidades percibidas, se dificulta la experiencia de flujo, en la que por el contrario más bien se abre la posibilidad de descubrir nuevos desafíos que requieren de habilidades más complejas.

La complejidad de los desafíos dependerá de las programaciones genéticas y de las programaciones socio-culturales, pero más aún de las necesidades individuales que condicionan el aprendizaje, el desarrollo, el mejoramiento o la modificación de las habilidades requeridas para superarlos al momento de realizar una actividad.

Al respecto, Csikszentmihalyi (2008, 2005, 1998), Massimini y Carli (1986) y Vielma y Alonso (2009) han sugerido estudiar “la calidad de la experiencia subjetiva percibida” por una persona en su vida cotidiana efectuando mediciones sistemáticas del estado psíquico predominante en ella, con base a estimaciones de los ratios desafíos percibidos- habilidades percibidas, dada alguna de las siguientes condiciones:

- a. El estado psíquico de “flujo”: se manifiesta en una persona cuando su nivel de “desafíos percibidos” y su nivel de “habilidades percibidas” son equilibrados, elevados y superiores a su puntuación media durante un lapso de tiempo determinado.
- b. El estado psíquico de “aburrimiento”: se presenta en la persona cuando su nivel de “habilidades percibidas” es superior a su nivel de “desafíos percibidos” durante un lapso de tiempo determinado.
- c. El estado psíquico de “ansiedad”: se evidencia en la persona cuando su nivel de “habilidades percibidas” es inferior a su nivel de “desafíos percibidos”, en un lapso de tiempo determinado.
- d. El estado psíquico de “apatía”: se manifiesta en una persona cuando su nivel de “desafíos percibidos” y su nivel de “habilidades percibidas” son inferiores a su puntuación media durante un lapso de tiempo determinado.

Así reformulado el problema, se explica porqué el flujo es una fuerza de crecimiento: salvo que la persona mejore en lo que hace, no puede seguir disfrutando con lo que hace, por eso el modelo predice que sólo las situaciones de desafío alto y alto nivel de habilidades producen flujo (Csikszentmihalyi, 1998).

3.14 Dimensiones de la conciencia asociadas al flujo

Las dimensiones de la conciencia describen los estados de la conciencia asociados al flujo que determinan la calidad de la experiencia en la vida cotidiana, y son las siguientes:

- a. *La Concentración/control*: Está referida a la adecuada inversión de la energía psíquica requerida para superar el desorden informativo presente en la mente. En función de ello, sólo puede decirse que la persona está concentrada y controla los contenidos de su conciencia cuando presta atención consciente, intencional y focalizada en una actividad independientemente de cuales sean sus dificultades objetivas. Por el contrario, la probabilidad de que se produzca la experiencia de flujo se minimiza cuando la persona no ha podido mantener la concentración en una actividad o en uno de sus componentes y continúan predominando los pensamientos y sentimientos aleatorios por falta de control consciente sobre ellos. Esto puede interferir además con el cumplimiento de metas, el disfrute de un instante, la culminación de una tarea; o el logro de desafíos muy elevados impuestos por el entorno físico y social en relación a las habilidades que la persona posee.
- b. *El Afecto*. Una vez que se ha manifestado la concentración/control, el afecto tiende a estabilizarse con el grado de motivación experimentado subjetivamente por la persona. El afecto es definido en la TEO como el conjunto de estados internos de la conciencia susceptibles de ser descritos bajo una mirada fenomenológica sólo cuando han sido identificados por la persona que los ha vivenciado. En el caso de la experiencia de flujo, el afecto tiende a ser positivo por las emociones que lo

acompañan: felicidad, buen humor, alegría, plenitud, armonía, gozo, etc., frecuentemente estudiadas como indicadores de bienestar psicológico subjetivo (BPS). Así mismo, el tipo de afecto predominante está sujeto a lo que la persona hace, a cómo lo hace y a cómo se siente cuando lo hace; de cómo ha valorado el grado de complejidad de una tarea, incluso, de si ha decidido abandonarla o ha elegido no llevarla a cabo, o si se ha propuesto iniciarla y culminarla retándose con ello a sí misma al colocar a prueba sus propias capacidades. En todo caso es necesario saber que cuando predomina el afecto positivo en la conciencia, la energía psíquica logra fluir libre y creativamente en cualquier situación generando la sensación de bienestar psicológico subjetivo (BPS).

- c. *La motivación.* Como ya se dijo, la motivación relacionada con el flujo es de carácter intrínseco, pues orienta el comportamiento según lo que la persona haya “decidido o querido hacer intencional o voluntariamente” con independencia de los incentivos extrínsecos contingentes al logro de sus metas. Cuando esto sucede, la energía psíquica se evidencia en la congruencia alcanzada entre el afecto, la concentración/control y la motivación intrínseca individual.

3.15 Dimensiones contextuales y su influencia en el flujo

En relación con lo expuesto, la experiencia de flujo también está relacionada con las dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia, presentes en el momento en que esta ha surgido, son éstas: el tipo de actividad; el entorno físico y el entorno social (contexto interpersonal).

3.15.1 *Tipo de actividad*

Conforme a las ideas ya señaladas, existen tres tipos de actividad que producen flujo en la vida cotidiana de acuerdo al uso y cantidad de energía requerida por la sociedad y la cultura según sea el género, la clase social y las preferencias de la persona (Csikszentmihalyi, 2005).

En primer lugar, se encuentran las actividades “productivas”. Estas demandan por lo general una mayor cantidad de energía psíquica, fuerza de voluntad, concentración y tiempo. Tal es el caso del trabajo o el estudio, el arte, el deporte, la religión y la espiritualidad. En segundo lugar, se identifican las actividades “de mantenimiento” que posibilitan la realización de las actividades productivas al permitir que la persona pueda atender y satisfacer sus necesidades fisiológicas y cumplir, así mismo, con algunos deberes o responsabilidades, por ejemplo: comer, dormir, descansar, cuidar la apariencia y el arreglo personal, llevar a cabo los hábitos rutinarios, trasladarse de un lugar a otro (viajar, caminar, etc.), dedicarse a las tareas domésticas (limpiar, ordenar, cocinar), conducir un vehículo, cuidar de los demás (familiares, mascotas y plantas) aún cuando no exista motivación intrínseca para ello. En tercer lugar, se indican las actividades de “ocio activo” y de “ocio pasivo”.

En el “ocio activo” se incluyen: la actividad física, realizar actividades lúdicas o tareas que ameriten esfuerzo físico o intelectual de manera gradual, conversar sobre algo interesante o de interés para aprender, leer o usar el computador para aprender, distraerse, recrearse o divertirse, ir al cine, compartir intimidad sexual y practicar un hobby o una afición retadora. En las actividades de “ocio pasivo”, la persona no tiene objetivos

concretos o claros, ni atención focalizada en un aspecto específico de la actividad que realiza.

3.15.2 *El entorno físico y el entorno social*

El lugar y la compañía pueden convertirse en una fuente de bienestar si las personas han aprendido a tomar consciencia de ello o han asumido su responsabilidad de transformarlo creativamente como uno de sus desafíos en la vida diaria.

Se han identificado tres contextos socio-culturales en que la gente suele pasar su tiempo en la vida diaria. En primer lugar, el “contexto social de los extraños” es el espacio público donde se evalúan las propias acciones, se compite por los recursos, se establecen relaciones de cooperación y solidaridad con los demás y se canaliza el desarrollo del propio potencial personal con base a estándares establecidos extrínsecamente. En segundo lugar, el “contexto social de la familia” es aquel conformado por las personas con quienes se convive, se guarda mayor proximidad o cercanía, se han establecido acuerdos, responsabilidades y vínculos afectivos, independientemente de que existan o no relaciones de parentesco. En tercer lugar, el “contexto íntimo solitario” es aquel escenario en donde el elemento distintivo es básicamente la ausencia de otras personas y el estar consigo mismo en soledad; un interesante desafío que la gente por lo general suele evitar, pese a que se constituye en una maravillosa oportunidad para crear la experiencia de flujo.

En síntesis puede decirse que de acuerdo a la reformulación del MME, la experiencia de flujo es un estado psíquico de bienestar psicológico subjetivo, de carácter fenomenológico, positivo, temporal y universal que surge en una persona cuando sus niveles de desafíos y las habilidades percibidas están en equilibrio, son elevados y

superiores a su puntuación media individual. Puede afirmarse también que la experiencia de flujo está asociada a vivencias intrínsecamente positivas generadoras de orden en la conciencia y de crecimiento de la complejidad del *Yo* cuando la persona se encuentra profundamente involucrada o comprometida en una actividad cotidiana en la que ha invertido de manera autónoma su tiempo y su energía psíquica; y por otra, que existen factores de carácter interno y externo cuya presencia es determinante en la percepción de cualquier actividad como una actividad autotélica, es decir, estimulante, gratificante y válida por sí misma, aún cuando la situación sea adversa, muy difícil o peligrosa, o haya sido impuesta por otras personas. Aunado a ello, desde un punto de vista fenomenológico, los resultados de la actividad pierden importancia cuando la persona presta más atención a la información retroactiva de lo que se está haciendo, mejorando significativamente la calidad de la experiencia subjetiva.

Finalmente, hay que reconocer también el valor adictivo potencial de la experiencia de flujo tanto en actividades orientadas hacia fines constructivos como en actividades orientadas hacia fines destructivos para la humanidad, pues el impacto que puedan tener las consecuencias derivadas de las elecciones y decisiones de cada persona dependerá, precisamente, de su capacidad para reflexionar de manera introspectiva sobre el beneficio o perjuicio ocasionado por y para sí misma y en todo lo que le rodea.

3.16 El aprendizaje del flujo y la evolución cultural

¿Es posible aprender a crear experiencias de flujo en la vida cotidiana? ¿Con qué motivo? En lo que sigue, a manera de reflexión, trataremos las implicaciones de la experiencia del flujo en el campo educativo.

Según Vielma y Alonso (2009) todos los seres humanos han experimentado en algún momento de su vida, la experiencia de flujo, es decir, de bienestar psicológico subjetivo (BPS). Dada esta premisa, las personas deberían autodeterminarse en el propósito de incrementar la frecuencia e intensidad de esta experiencia en la vida diaria en coherencia con la búsqueda o conservación del bienestar colectivo y de la humanidad, lo cual implicaría que cada quién descubriese la mejor estrategia personal de hallar un equilibrio entre lo que es bueno para sí misma, lo que es bueno para los demás y lo que es bueno para la humanidad en general en el “aquí y ahora” y en el futuro. Pero, lograr este propósito no es una tarea fácil, ni tampoco suficiente por sí misma para impactar de manera positiva y eficaz el desarrollo de la evolución de la cultura. Hace falta, por una parte, que las personas adquieran el hábito de “fluir” desde temprana infancia observando cómo viven la vida sus padres y familiares; que identifiquen las actividades autotélicas que producen flujo en la conciencia, y así mismo, los rasgos de la propia personalidad que le son favorables a la calidad de la experiencia subjetiva. Por otra parte, hace falta que las personas cultiven la práctica de la introspección reflexiva al involucrarse o comprometerse en sus actividades con un nivel mayor de compromiso creciente y responsable, enfocándose en aquellos momentos en que han experimentado orden en la conciencia y han sido más creativos y productivos dentro de su entorno.

En este orden de ideas, aprender a fluir significa estar bien dispuesto a contribuir con la conservación de la cultura. Ello se logra en la medida en que cada quien haya procurado incorporar toda el flujo posible en su estilo de vida, en su trabajo y relaciones haciéndolas significativamente más valiosas; muy a pesar incluso de que éstas hayan sido dolorosas o frustrantes. Así lo han demostrado los hallazgos de estudios realizados en torno a la TEO con personas resilientes o que han padecido de ceguera, mutilaciones, parálisis,

pérdida de fortuna o que han sobrevivido a situaciones críticas en ambientes caóticos o infrahumanos. De acuerdo a lo antes dicho, aprender a fluir permite a los seres humanos desarrollar *Yoes* trascendentes al mismo tiempo que evolucionar en la complejidad, al facilitar el mejoramiento de las propias habilidades, fortalecer la voluntad y la intencionalidad; orientando el vivir conforme a una creciente “Fe evolutiva” más allá del deseo de vivir simplemente (Csikszentmihalyi, 2005; 1998).

En efecto, el significado del término “Evolución” tiene diversas acepciones. No obstante, en la TEO se diferencia “la evolución biológica” de la “evolución cultural”. La primera está asociada al proceso de supervivencia selectiva entre diferentes formas de vida; y la segunda, a la supervivencia selectiva racional de los “Memes”, término utilizado por el biólogo británico Dawkins (1976) para designar unidades cambiantes de información o instrucciones culturales transmitidas, reproducidas, imitadas o aprendidas en el transcurso del tiempo, visibles en el fenotipo del comportamiento humano de una generación a otra como resultado de su compleja evolución. Desde esta óptica, “Memes” como las religiones, los idiomas, las tecnologías, los estilos de vida, las teorías científicas, los elementos de la esfera de la conciencia constitutivos del *Yo* y diferentes pautas de comportamiento pueden ser más poderosos que los genes en el destino de la humanidad. De allí derivan, por un lado, los grandes cambios originados en la cultura aún cuando la información contenida en ellos no esté configurada químicamente en los cromosomas humanos, y por otro, la influencia ejercida por las personas en su vida cotidiana en la dirección evolutiva de la existencia al momento de seleccionar -conscientemente o no-, “Memes” que producen la experiencia de flujo, o por el contrario, la ausencia de bienestar psicológico subjetivo.

Como se expuso en líneas anteriores, los seres humanos están dotados de conciencia, y es en la conciencia en donde ocurre la selección de los “Memes”. Mediante esta facultad las personas pueden elegir lo más conveniente para sí mismas, trascendiendo el comportamiento motivado por las satisfacciones corporales y materiales; y así mismo, pueden adoptar sus propias decisiones, acciones, objetivos, creencias, concepciones del mundo, valores morales, culturales y espirituales. Un ejemplo de ello lo son algunas creaciones obtenidas a través de la experiencia de flujo: las filosofías y las instituciones, tal y como lo han mencionado en sus testimonios, biografías, producciones literarias, publicaciones y entrevistas, algunos personajes emblemáticos de la historia que aportaron su contribución al bienestar colectivo y, de este modo también, a la complejidad de la humanidad al encontrar un estado de inspiración, gozo y deseo en desafíos autodeterminados, guiados por una necesidad de experimentar orden en la conciencia, más allá de conseguir provecho económico, poder jurídico y liderazgo religioso. En este sentido, la evolución de la humanidad alcanzada a través de la acumulación de la experiencia de flujo con fines constructivos a lo largo de la historia se ha convertido en un “Meme” deseable, dejando entrever cómo las personas unidas en calidad de ciudadanos del mundo pueden lograr cambios sociales significativos: el surgimiento y el impacto alcanzado por movimientos en defensa de los derechos humanos, el activismo ecológico, la lucha por la construcción de la paz, el reconocimiento del diálogo intercultural, entre otros.

En este mismo orden de ideas, en la TEO se hace referencia a la experiencia de flujo destinada a fines constructivos porque también en la vida cotidiana pueden tener fines destructivos. Una muestra de éstas últimas, lo constituye la creación de la bomba atómica, la destrucción acelerada de la vida en nuestro planeta, el creciente deterioro de la convivencia y el descuido de la vida como el máximo valor. Hace falta por lo tanto, la

existencia de seres humanos dedicados a cultivar su propia “Fe evolutiva” (Csikszentmihalyi, 2008).

Convertirnos en parte activa y consciente del proceso evolutivo es la mejor manera de dar sentido a nuestras vidas en el momento presente y en el futuro sin tener que renunciar a nuestros objetivos personales ni subordinarlos a ningún tipo de bien universal a largo plazo. De hecho, es más bien al contrario. Los individuos que desarrollen su singularidad al máximo, y que al mismo tiempo se identifiquen con los grandes procesos que tienen lugar en el cosmos, no estarán atados a la soledad de sus destinos individuales. (Csikszentmihalyi, 2008, p. 35)

Ello implicaría que las personas, en primera instancia, se plantearan la visión de contribuir a la creación de una “buena sociedad” donde tuviesen oportunidades coherentes con sus acciones y fines, y donde pudiesen fluir aportando algo positivo a la continuidad de la existencia desarrollando “Yoes Trascendentes”. En segunda instancia, que aceptaran conscientemente su papel en el proceso de la evolución de la humanidad en cualquiera de sus expresiones, bien en el sentido de ser una amenaza para la supervivencia o de ser protectoras de la vida, etc. En tercera instancia, que reconocieran los beneficios de adoptar una actitud disciplinada en la práctica habitual de la reflexión consciente sobre cómo están viviendo su vida independientemente de su edad, género o procedencia cultural. Y en última y cuarta instancia, las personas podrían esforzarse en comprender que el destino de la humanidad no está garantizado ni por el desarrollo de “Yoes trascendentes” ni por la calidad de la convivencia y de la experiencia cotidiana, sin embargo, entendido de esta forma, el proceso de evolucionar internamente implicaría aumentar la complejidad de la evolución de la humanidad.

3.17 Algunos hallazgos investigativos obtenidos con la aplicación del MME

De las aplicaciones del MME para determinar la presencia de la “experiencia de flujo” entendida como “experiencia óptima” se derivan algunos hallazgos que merecen ser citados como valiosos antecedentes en esta tesis doctoral.

Logan (1994) encontró a través del análisis de los relatos de personas de distinto sexo y edad que la experiencia de flujo podía surgir en situaciones difíciles cuando éstas eran afrontadas y superadas satisfactoriamente debido a la transformación consciente de las dificultades externas objetivas en aspectos subjetivos controlables. En estos casos se observó que las personas prestaron atención consciente y focalizada a las oportunidades con las que contaban para la acción evaluando simultáneamente sus recursos internos, controlando sus propios avances a través de la retroalimentación inmediata de su experiencia y eligiendo metas apropiadas a la situación aunque cada vez más complejas conforme a expectativas realistas y autodeterminadas en presencia de un alto nivel de motivación intrínseca.

En otra de sus investigaciones Csikszentmihalyi (2005) aplicando el MME estudió la calidad de la experiencia cotidiana a objeto de corroborar si las personas que participaban voluntariamente en su investigación eran más felices empleando más recursos materiales en sus actividades de ocio e invirtiendo más tiempo en sí mismas. El procedimiento metodológico consistió en entregarles un buscapersonas (para enviarles diariamente ocho señales en el transcurso de una semana) y una libreta de anotaciones para que elaboraran un auto-informe contentivo de sus relatos respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Dónde está? ¿Qué hace? ¿Qué piensa? ¿Qué siente? ¿Con quién está? ¿Cómo invierte su tiempo? ¿Qué necesita para lograr los resultados que espera? Se encontró que “conversar con

amigos y compartir encuentros o reuniones sociales no planificadas sin disponer de recursos materiales novedosos, ostentosos o sofisticados” fue la actividad donde experimentaron mayor disfrute.

En otra exploración Csikszentmihalyi (2005) empleó el MME con el fin de conocer cómo se sentían las personas cuando disfrutaban de sí mismas y por qué. Los datos fueron recabados a través de un informe global de las experiencias vividas descritas como si se tratase de una autobiografía en la que se destacaban los momentos más representativos o significativos. Al concluir el estudio se pudo determinar variaciones en la calidad de la experiencia de acuerdo a la edad, el sexo y el género de los participantes.

Csikszentmihalyi (1998) pudo constatar en una de sus investigaciones con el MME desarrollada durante más de 12 años continuos con jugadores de ajedrez, deportistas aficionados y compositores musicales que en la experiencia de flujo la percepción objetiva del tiempo se distorsiona en relación al ritmo que marca individual y auto-referencialmente la actividad realizada por ellos. A partir de estos hallazgos sostuvo que las personas en su vida cotidiana: a) Invierten grandes cantidades de tiempo y esfuerzo en actividades difíciles aún cuando no hayan logrado en ellas resultados satisfactorios ni gratificaciones tangibles. b) Experimentan mayor disfrute en las actividades de mantenimiento y de ocio activo porque están asociadas al placer y a la motivación y no requieren de concentración focalizada como sucede con las actividades productivas. c) Se olvidan temporalmente de sus propias necesidades cuando las habilidades son adecuadas para enfrentarse a las metas elegidas de manera autónoma.

En una investigación desarrollada por Csikszentmihalyi y Patton (2005) se aplicó el MME en 856 adolescentes americanos elegidos al azar entre diferentes cursos de escuelas

públicas secundarias de los Estados Unidos, a objeto de saber si la felicidad definida como humor positivo se relacionaba más con la religiosidad y el altruismo que con los valores materialistas. El procedimiento consistió en analizar un total de 28 mil respuestas recabadas en una semana a partir de 8 señales emitidas diariamente por relojes pulsera que fueron programados con esta finalidad. Al momento de recibir cada señal, la persona debería responder un cuestionario de 2 páginas, en las cuales podía indicar qué estaba haciendo y pensando, cómo era su humor y cómo calificaba su nivel de motivación. Complementariamente, se utilizaron otros dos cuestionarios: *El Career Orientation Survey (COS)* sobre los motivos y elecciones de carrera y una revisión del *National Educational Longitudinal Survey (NELS)* para obtener información demográfica detallada y conocer la percepción de cada estudiante sobre sus objetivos y sus valores referidos a sus estudios. Se evidenció en algunos jóvenes el desarrollo de un sistema de valores que les permitió acceder con más facilidad a la experiencia óptima, al plantearse objetivos claros y alcanzables, olvidándose de su propia persona: una de las características básicas del “flujo en la conciencia”. Así mismo, se encontró que el estado subjetivo de bienestar estuvo relacionado con el humor (variable considerada como un índice de felicidad) el cual fue estimado según indicadores bipolares: feliz- triste, poderoso-débil, activo-pasivo, sociable-aislado, orgulloso- vergonzoso, implicado- despreocupado, y estimulado- desmotivado. Las actividades realizadas durante la semana por los participantes en el estudio fueron denominadas de acuerdo a su carácter instrumental como: necesidades primarias, trabajo, ocio activo, actividades sociales y actividades escolares. Los análisis revelaron que el porcentaje de tiempo pasado con humor positivo variaba de manera significativa según el nivel de escolaridad, el sexo y la clase social; así mismo, evidenciaron que no existe ninguna relación positiva entre el tiempo pasado con humor positivo y los valores

materialistas, excepto para los adolescentes de clases sociales inferiores. Al culminar el estudio se concluyó que en los participantes: a. Los valores se relacionaron de una manera variable con la felicidad de acuerdo a los factores socio-demográficos. b. Los recursos materiales no produjeron más felicidad. c. Los valores de religiosidad y altruismo se relacionaron más con la felicidad que con los valores materialistas. d. La orientación altruista facilitó la experiencia óptima (de flujo) desviando la atención del “Yo” y de sus propias necesidades. e. Haber focalizado la energía psíquica hacia otras personas produjo flujo en la conciencia. Por último, los autores afirmaron que en los estudios sobre la experiencia óptima, la evaluación apropiada de las respuestas de una persona está sujeta a todo lo que sucede en el contexto global de la vida.

Por su parte, Hamilton (2005) empleó el MME conjuntamente con procedimientos propios de la neurofisiología, basados en el registro de la actividad cortical a través de la prueba de “potenciales evocados” para demostrar cómo la frecuencia de la Experiencia óptima variaba en los reportes suministrados por un grupo de estudiantes universitarios durante la realización de un experimento de laboratorio. Se encontró que la activación cortical general disminuía mientras más frecuentes eran las experiencias de flujo quedando focalizada en las áreas neuronales comprometidas directamente con la estimulación. Luego de analizar los resultados obtenidos pudo confirmarse que cuando los participantes utilizaron su habilidad de permanecer concentrados selectivamente lograron disfrutar con más facilidad distintas situaciones.

En esta misma línea de trabajo, Csikszentmihalyi (2005) cita los resultados obtenidos sobre la Experiencia Óptima, la percepción visual, los modelos de activación cortical y la motivación intrínseca durante la aplicación del MME en combinación con el

registro de la activación de las áreas corticales en jóvenes universitarios. Se pudo evidenciar lo siguiente: a) Algunas personas nacen con una ventaja genética para ejercer control sobre los contenidos de su conciencia, con la capacidad de experimentar estados de flujo con más facilidad que otros, y con la predisposición a sufrir menos desórdenes de la atención al responder diferencialmente ante pautas externas en iguales circunstancias de acuerdo a sus motivaciones intrínsecas específicas. b) Las personas dependientes del ambiente externo tienen más dificultades para ejercer control sobre sus pensamientos, y por lo tanto, mayor dificultad para disfrutar de la experiencia. c) Las vidas de algunas personas suelen ser más gratificantes que las de otras porque pueden concentrarse intencionalmente en lo que desean, estando consciente de ello. d) Las personas que fluyen con frecuencia tienden a ser más flexibles en el modo de prestar atención y son más autónomas en la realización de tareas mentales de diferente complejidad.

Acerca de las personalidades autotélicas, los estudios realizados por Adlai-Gail (1994) y Hektner (1996) utilizando el MME en adolescentes, revelaron que mientras más frecuente sea la experiencia de flujo en sus vidas, menos propensos estarán a padecer enfermedades, sufrir depresión, aburrimiento o ansiedad en sus vidas futuras. Por el contrario, mostrarán actitudes más deseables ante los sucesos negativos del futuro y no resultarán tan afectados por los deseos que no hayan sido satisfechos de manera inmediata.

En otra investigación, Csikszentmihalyi (1998) estudió las actividades diurnas según las respuestas de una muestra representativa de adultos y adolescentes residentes en los Estados Unidos, con el propósito de determinar cómo la gente usaba su tiempo. Encontró luego de analizar los resultados obtenidos con el MME que los porcentajes de tiempo equivalentes aproximadamente a una hora del total de horas en una semana fue

empleado de la siguiente manera: el 24 a 60% del tiempo se dedicó a la realización de actividades productivas, de 20 a 42% en actividades de mantenimiento y de 20 a 43% en actividades de ocio. Se pudo evidenciar que los porcentajes mostraron variabilidad de acuerdo a la edad, el género, la clase social y las preferencias personales.

En un estudio llevado a cabo también en los Estados Unidos, al aplicar el MME, Csikszentmihalyi (1998) encontró que las mujeres dedicaron el doble del tiempo que los hombres a realizar todas las “actividades de mantenimiento” coincidiendo con otros resultados obtenidos en Asia, Africa y Sudamérica en donde el sexo femenino históricamente y culturalmente ha tenido que asumir con más responsabilidad que los hombres, la estabilidad de la estructura material y emocional de la familia.

3.18 Resumen del Capítulo III

El bienestar psicológico subjetivo (BPS) es concebido desde autoría como resultado de la integración de dos tradiciones conceptuales: una tradición de tendencia hedónica referida al “bienestar subjetivo” y otra de tendencia eudamónica referida al “bienestar psicológico” (Díaz et al, 2006). Es así que con base a esta perspectiva integradora del BPS son reconocidos sus componentes hedónicos: la satisfacción vital y la afectividad positiva en el momento presente; y sus componentes eudamónicos: la búsqueda del crecimiento personal, el desarrollo del potencial humano y el sentido de la vida en el presente y en el futuro (significado prospectivo). Haber hecho esta aclaratoria permitirá justificar en los siguientes apartados el uso diferencial del constructo BPS con respecto al significado implícito de otros constructos afines, y así mismo, de otras palabras consideradas como sinónimos aún cuando no lo sean.

En este mismo orden de ideas son señaladas algunas convergencias sobre la definición del BPS según las que puede ser considerado en términos de ser “la vivencia personal de estar y sentirse bien en un momento dado de la vida” “la experiencia subjetiva positiva auto-percibida” o “una disposición estable de la personalidad vulnerable ante circunstancias cambiantes no siempre autodeterminadas por las personas”, entre otras concepciones. Cabe destacar que en todas ellas, prevalece la idea de que se trata de un estado psicológico asociado al funcionamiento positivo y al disfrute de la salud integral.

Con base a lo dicho, puede afirmarse la existencia de diferentes puntos de vista acerca de los factores determinantes del BPS, sin embargo, la mayoría de los investigadores sobre la temática destaca la influencia de las variables contextuales (sistema de creencias, entorno psico-socio-cultural, aspectos socio-demográficos) y de las variables personalísticas, reconociendo igualmente la influencia de otras relacionadas con la predisposición genética, las motivaciones inconscientes, el proyecto de vida y los valores espirituales.

Así mismo, en el plano teórico de esta presentación se mencionan los modelos teóricos top-down y bottom-up del BP, dedicando especial atención al Modelo multidimensional del bienestar psicológico propuesto por Ryff (1989 b), utilizado como sustento teórico referencial en este trabajo, en torno al que se comentan algunos hallazgos obtenidos a través de su aplicación en estudiantes de distintas edades, sexo y nivel de procedencia cultural, en países como Colombia, México, Argentina, Chile, Cuba y España. No obstante, las investigaciones de las que derivan estos hallazgos se insertan en el cúmulo de aciertos y desaciertos desarrollados históricamente en torno a la temática del BPS.

IV. MÉTODO

“Contribuir al orden del universo, es una recompensa”

Csikszentmihalyi

4.1 Tipo de estudio y diseño. El estudio de campo de carácter probatorio y el enfoque fenomenológico- hermenéutico de la investigación psico-educativa en el contexto universitario

Como se dijo, la investigación tuvo como objetivo analizar el BPS de los estudiantes universitarios desde la TEO. Se trató por tanto de una investigación probatoria dentro de esta teoría. Además, se previó que la práctica de la reflexión fenomenológica hermenéutica sobre el contenido de sus experiencias vividas en un momento dado, contribuyera con el aprendizaje del BPS en ellos. A tal efecto, se dio a los jóvenes la oportunidad de reflexionar expresando a través del lenguaje como mediador del funcionamiento psíquico, importantes dimensiones de las experiencias vividas, y la posibilidad de justificarlas desde su propia filosofía de vida personal.

La modalidad adoptada en esta investigación fue de tipo mixto, esto es, “cuantitativa y cualitativa”. La primera porque se usaron formularios de auto-informe cuyos resultados fueron transformados en porcentajes de frecuencia de las respuestas. A su vez cualitativa porque se recurrió a la descripción las experiencias en función de una serie de categorías de análisis sin usar valores numéricos.

Por otro lado, se trató de un “trabajo de campo”, en el sentido de que los datos se recolectaron fuera del ambiente de un laboratorio. No obstante, al igual que el trabajo de

laboratorio, este tipo de investigación requirió la planificación de un procedimiento metodológico previamente estructurado sobre la base de los objetivos generales y específicos ya señalados.

El diseño metodológico consistió en llevar a cabo un estudio de carácter fenomenológico en el contexto psico-educativo dado que los participantes registraron las descripciones fenomenológicas de sus experiencias inmediatas tal y como “les sucedieron” en un momento dado de sus vidas, en situaciones cotidianas, desde sus escenarios naturales, sin el uso de tecnología especializada o procedimientos de intervención psicoterapéutica, ni la introducción de cambios significativos en las condiciones en que se desarrollaron diariamente. De igual modo, se trató de una investigación-intervención, porque se procuró en los participantes la reflexión personal sobre las situaciones vividas por ellos con el objeto de promover la conciencia de su BPS en esas situaciones y el aprendizaje del BPS como práctica de vida.

De manera que el énfasis estuvo centrado en el modo en que los participantes sintieron, pensaron y actuaron haciéndolo explícito a través de sus percepciones dadas a conocer a través de reportes sistemáticos elaborados por sí mismos, destacando la pertinencia de utilizar el enfoque fenomenológico en contextos de aprendizaje y desarrollo psicológico en concordancia con los planteamientos de Van Manen (2003) y de Csikszentmihalyi (1998) a partir de la idea de fomentar la búsqueda heurística, es decir, el descubrimiento a través de la descripción y el análisis interpretativo. Esto permitió a las investigadoras en tanto “personas que conocieron la experiencia de otras personas que también conocieron su experiencia” aproximarse a la medición de la “experiencia de flujo en la conciencia o del BPS” de acuerdo a las premisas orientadoras de este estudio.

Otra de las razones fundamentales en la selección de este enfoque estuvo relacionada con el modo en que permitió abordar cualitativamente constructos psicológicos sobre los que no se pretendió hacer generalizaciones, sino destacar la predominancia de unos datos informativos sobre otros, aún cuando se combinó el uso de la técnica del análisis de contenido con el uso de la estadística inferencial para presentar tendencias predominantes en los resultados. Adicionalmente, el enfoque fenomenológico facilitó la consideración de aspectos subjetivos y multidimensionales de la psique humana y la influencia de diversos factores que determinaron la unicidad de la experiencia personal bajo una mirada holística e integradora.

A su vez, esta investigación psico-educativa adoptó un sentido pedagógico al buscar la rigurosidad científica a través de acuerdos inter-subjetivos que validaron los reportes de aquello vivido por “alguien” en términos de experiencia, rescatando el valor de las reflexiones fenomenológicas-hermenéuticas sobre la propia vida como una potencialidad, es decir, como vida de existencia orientada y con sentido (Van Manen, 2003).

Cuando un fenomenólogo busca la esencia de un fenómeno, es decir, de una experiencia vivida, la investigación fenomenológica (...) es un intento creativo de capturar un determinado fenómeno de la vida en una descripción lingüística que a la vez sea holística y analítica, evocativa y precisa, única y universal, potente y sensible. Así pues, para determinar un tema adecuado para la investigación fenomenológica es necesario cuestionar la naturaleza esencial de una experiencia vivida: una determinada forma de estar en el mundo. (Van Manen, 2003, p. 59-60)

Desde la vertiente metodológica el Bienestar Psicológico Subjetivo (BPS) se definió como una experiencia de flujo de la energía psíquica en la conciencia, de carácter fenomenológico, temporal, positivo y universal que surge en las personas cuando sus

niveles de desafíos y habilidades son elevados, equilibrados y superiores a la puntuación media individual obtenida en un momento dado de sus vidas.

Conforme a estos planteamientos, se analizaron las categorías: a) Datos socio-demográficos que comprendió los datos personales (sexo, edad, estado civil, dependencia económica, trabajo, necesidades satisfechas, creencias religiosas, creencias espirituales y actividades semanales) y los datos familiares (nivel de instrucción del padre, nivel de instrucción de la madre y nivel promedio de ingresos mensuales en el hogar. b) La calidad de la experiencia subjetiva en la vida cotidiana según la relación existente entre los niveles de desafíos y habilidades en un momento dado de la vida. Esta categoría incluyó cuatro condiciones a saber: flujo, aburrimiento, ansiedad y apatía. c) Las dimensiones de la conciencia: concentración/control, afecto y motivación. d) Las dimensiones contextuales influyentes en el estado de conciencia: el tipo de actividad, el entorno físico y el entorno social. e) Las reflexiones personales sobre la experiencia subjetiva: los descubrimientos personales.

A efecto de analizar el BPS como unidad de análisis, sus categorías e indicadores (Ver Tabla 1), se diseñó y aplicó la *Versión Adaptada del Método de Muestreo de Experiencia* (VAMME; Vielma y Alonso, 2009) a partir de la versión original del MME creado por Csikszentmihalyi (1975) para comprobar los principios fundamentales de la TEO tomando en cuenta la reformulación del Modelo Teórico de Flujo realizada por Massimini y Carli (1986) aplicado también a la versión original del MME. La VAMME es descrita posteriormente en este mismo capítulo, haciendo mayor énfasis en estas ideas.

Tabla 1. Unidad de análisis, método de estudio, categorías e indicadores del bienestar psicológico subjetivo.

Unidad de Análisis	Método de estudio
<p>El Bienestar Psicológico Subjetivo</p>	<p>Versión Adaptada del Método de Muestreo de la Experiencia, (VAMME)</p> <p>Consta de dos instrumentos:</p> <p>a) VAFME y b) RME</p>
Categorías e Indicadores	
<p>a) Datos socio-demográficos</p>	<p>Personales y familiares</p>
<p>b) Calidad de la experiencia subjetiva</p>	<p>Condición de flujo Condición de aburrimiento Condición de ansiedad Condición de apatía</p>
<p>c) Dimensiones de la conciencia</p>	<p>Concentración/control Afecto Motivación</p>
<p>d) Dimensiones contextuales</p>	<p>Tipo de actividad Entorno físico Entorno social</p>
<p>e) Reflexiones sobre la experiencia</p>	<p>Descubrimientos personales</p>

4.2 Participantes

El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, ubicada en la ciudad de Mérida, Venezuela con la participación de 8 estudiantes venezolanos, de ambos sexos, con edades comprendidas entre 20 y 25 años, de diferente estado civil, ocupación y nivel de procedencia socio-cultural, cursantes de la asignatura psicología del aprendizaje en un semestre regular de la mención de Básica Integral de la carrera de Educación.

Entre los requisitos exigidos para conformar la muestra del estudio se establecieron los siguientes: a) Que no presentaran problemas de conducta ni indicios de trastornos de la personalidad, lesionalidad cerebral o fármaco-dependencia fácilmente observables, aún cuando en las investigaciones acerca de la “experiencia de flujo” en la conciencia no han sido consideradas como variables excluyentes. b) Que dispusieran de un teléfono móvil celular programable en la función de agenda para recibir día a día las señales en el momento en el que deberían describir su experiencia utilizando el formulario de auto-informe correspondiente. c) Que tuviesen la posibilidad y disposición para describir sus experiencias diariamente en el transcurso de una semana, de manera auténtica y comprometida. d) Que asistieran a una entrevista conversacional en profundidad para comentar sus reflexiones sobre el contenido de sus registros.

4.3 Instrumentos

4.3.1 La versión adaptada del Método de Muestreo de Experiencia (VAMME)

Cabe señalar que el Método de Muestreo de Experiencia (MME) en su versión original diseñada por Csikszentmihalyi (1975) comprendió el uso de un folleto de auto-informe que medía una muestra de ítems a objeto de captar las principales dimensiones de la conciencia (afecto o emoción, activación o potencia, eficiencia cognitiva y motivación intrínseca) así como las principales dimensiones contextuales que influyen sobre el estado de conciencia (e.g., donde está la persona, con quién, haciendo qué). Sin embargo, luego de que su creador se diera cuenta de que los análisis iniciales de miles de auto-informes generados por el MME no confirmaron todas sus predicciones teóricas acerca del “flujo” en términos del “equilibrio entre desafíos y habilidades” y de las correlaciones empíricas existentes entre “el equilibrio de los niveles de desafíos/habilidades y la experiencia

positiva” (felicidad, estado de alerta, jovial, sociable, satisfecho, etc.), si pudo confirmar que la “experiencia de flujo era intrínsecamente motivadora”, aceptando introducir una ruptura conceptual y metodológica en la medición del flujo en la conciencia.

Es así que la Versión original del MME termina siendo reformulada una década después, por Massimini y Carli (1986). Ésta reformulación consistió en hacer cambios en:

1. La definición del constructo teórico “Flujo de la energía psíquica en la conciencia”.
2. La medición sistemática del “flujo” a partir de la consideración de tres aspectos relacionados con los niveles de desafíos- habilidades: estos niveles deberían ser equilibrados, elevados y superiores a la puntuación media obtenida por cada persona durante una semana de prueba.

Al respecto, los dos criterios mencionados aún se conservan en la Versión Adaptada del MME creado y diseñado por esta autoría. Sin embargo, es necesario mencionar que los cambios introducidos para efectos de este estudio, tanto en la versión original como en la versión reformulada del MME han resultado finalmente en la VAMME (Vielma y Alonso, 2009). Es así que los cambios referidos comprenden:

1. La inclusión de las instrucciones que facilitan el uso del Cuadernillo de Muestreo de Experiencia.
2. Un cronograma detallado para la realización diaria de los registros o descripciones de las experiencias vividas por los participantes.

3. Ítems que permiten explorar los aspectos sociodemográficos (datos personales y datos familiares) que constituyen la primera parte de la versión adaptada del Formulario de Muestreo de Experiencia (VAFME).
4. El uso de un lenguaje accesible a los participantes, reemplazando algunas expresiones gramaticales (en la segunda parte del VAFME) por otras de diferente significación dentro del entorno cultural y geográfico venezolano.
5. El uso de un instrumento adicional para recopilar las reflexiones de los participantes sobre las experiencias vividas por ellos, denominado: RME (Vielma y Alonso, 2009).
6. La realización de una entrevista final de tipo conversacional en profundidad sobre los datos aportados por los participantes.

Ahora bien, con la finalidad de analizar el BPS como una experiencia óptima de flujo en la conciencia en los participantes en este estudio, se utilizó la Versión Adaptada del Método de Muestreo de Experiencia (VAMME) para estimar las variaciones en la calidad de la experiencia en función de las variaciones en la condición de flujo en la conciencia, tratando de comprobar además que la práctica de la reflexión fenomenológica hermenéutica facilita el aprendizaje del BPS en la vida cotidiana.

A efecto de lograr estos objetivos fue creada y aplicada por Vielma y Alonso (2009), como ya se dijo, la Versión Adaptada del Método de Muestreo de la Experiencia (VAMME) que comprende dos instrumentos metodológicos: la Versión Adaptada del Formulario de Muestreo de Experiencia (VAFME); y el cuestionario “Reflexiones sobre el Muestreo de Experiencia” (RME).

4.3.2 *La Versión Adaptada del Formulario de Muestreo de Experiencia (VAFME)*

El “Formulario de Muestreo de Experiencia” denominado VAFME es un instrumento de fácil auto-aplicación que permite a cualquier persona evaluar la calidad de su experiencia subjetiva en la vida cotidiana al auto-observarse y describir lo que está haciendo, cómo se siente, qué está pensando, etc. en un momento dado de su vida. No obstante para ello se requiere de su compromiso responsable y honesto al aportar información sobre datos valiosos de su vida. Así mismo, la VAFME tiene el formato de un cuadernillo impreso en papel tamaño carta que consta de 118 páginas contentivas de 56 formularios de auto-informe de la experiencia subjetiva en la vida cotidiana.

Cada formulario comprende dos partes a saber: la primera, permite explorar los datos sociodemográficos de los participantes en el estudio, concretamente, sus datos personales (9 ítems) y sus datos familiares (3 ítems); y la segunda, permite explorar y evaluar:

- a. La calidad de la experiencia según los niveles de desafíos- habilidades subjetivamente percibidos característicos de la condición de flujo en la conciencia (ítem 17 “Desafíos de la actividad” y del ítem 18 “Habilidades en la actividad”).
- b. Los descriptores de la experiencia (27 ítems) con base a tres dimensiones de la conciencia: concentración/control (ítems 1, 6, 7, 8 y 9), afecto (ítems del 13.1 al 13.15) y motivación (ítems 5, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26).
- c. Las dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia: tipo de actividad (ítems 3 y 4), entorno físico (ítem 2) y entorno social (ítems 15 y 27).

A partir de la información obtenida a través de la aplicación de la VAFME pudo obtenerse una estimación cuantitativa del BPS. Esta estimación se hizo a través de las

alternativas de respuestas ofrecidas en cada uno de los formularios (auto-informes de experiencia). Al respecto, las respuestas a la VAFME derivaron de tres tipos de ítems:

a. Los ítems abiertos (1, 2, 3, 4, 16, 25, 26 y 27) cuyas respuestas correspondieron a las descripciones fenomenológicas de la experiencia individual de los participantes. En el caso del ítem 2 las respuestas se calificaron con base a la subcategoría “lugar” y el ítem 3 con base a tres (3) sub-categorías en relación al “tipo de actividad” realizada: actividad productiva, actividad de mantenimiento, y actividad de ocio activo y ocio pasivo.

b. Los ítems que permitieron a los participantes elegir alternativas de respuestas codificadas según una escala numérica predeterminada a objeto de indicar la intensidad de un aspecto subjetivo de la experiencia, entre ellos: los ítems 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12 de la VAFME evaluados en la dimensión “concentración/ control” de acuerdo a valores que oscilaron entre 0 y 9 en las sub-categorías: nada (0 a 2), algo (3 a 5), bastante (6 a 8) y mucho (9). Los ítems 13.1; 13.2; 13.3; 13.4; 13.5; 13.6; 13.7; 13.8; 13.9; 13.10; 13.11; 13.12; 13.13; 13.14; y 13.15 correspondientes a la dimensión de la conciencia “afecto” que incluye el espectro de la polaridad de estados afectivos positivos y negativos de acuerdo a valores que oscilaron en una escala numérica de +3 a -3 en cada una de las sub-categorías siguientes: “mucho” (+3 y -3), “bastante” (+2 y -2), “algo” (+1 y -1) y “no siente” (0). Los ítems 17 y 18 evaluados a efecto de estimar “el ratio existente entre nivel de desafíos percibidos y nivel de habilidades percibidas” de acuerdo a valores que oscilaron en una escala numérica de 0 a 9 en dos subcategorías: “bajo nivel” y “alto nivel”. Y los ítems 19, 20, 21, 22, 23 y 24 correspondiente a la dimensión de la conciencia “motivación” cuyas respuestas fueron evaluadas en una escala numérica de valores que oscilaron entre 0 y 9 en las subcategorías de respuesta: “nada” y “mucho”.

c. Los ítems que permitieron a los participantes elegir entre más de una alternativa de respuesta sin escalas numéricas, entre ellos: el ítem 5 correspondiente a la dimensión “motivación” en que las respuestas fueron las siguientes: “Tenía que hacerlo”; “Quería hacerlo” y “No tenía nada mejor que hacer”; el ítem 15 referido a la dimensión contextual “Entorno social” cuyas alternativas de respuesta fueron: “Solo” “madre” “padre” “hermanos” “amigos” “extraños” y “otros”. Y el ítem 27 referido a “Desde la última vez que recibiste la señal ¿Ha sucedido algo o has hecho algo que haya podido influir en tu estado de ánimo?”

En total se efectuaron 448 muestreos de experiencia en el transcurso de una semana pero se recopilaron 424 auto-informes de muestreo de experiencia (VAFME; Vielma y Alonso, 2009), de tal manera que se procesaron alrededor de 11.448 respuestas de 12.096 esperadas de los estudiantes universitarios participantes en el estudio. La información obtenida fue procesada de manera cuantitativa tomando como referencia los aportes teórico- metodológicos de Csikszentmihalyi (1975) y de Massimini y Carli (1986) acerca de la estandarización de respuestas individuales alrededor de puntuaciones medias individuales que pueden ser comparadas entre sí en los mismos individuos y en los cuales se han basado numerosos estudios psicológicos del flujo en la conciencia como experiencia óptima.

En síntesis, con la aplicación de la VAFME, se logró: identificar los datos socio-demográficos de los participantes, determinar las variaciones en la calidad de la experiencia cotidiana (condición de flujo, condición de aburrimiento, condición de ansiedad y condición de apatía) según la relación existente entre los niveles de desafíos y habilidades percibidas en un momento dado de la vida; identificar las variaciones en las dimensiones de

la conciencia: concentración/ control, afecto y motivación en función de la condición de flujo en la conciencia e identificar las variaciones en las dimensiones contextuales que influyeron sobre el estado de conciencia (tipo de actividad, entorno físico y entorno social) en función de la condición de flujo en la conciencia (Ver Anexo A).

En relación a la evaluación sistemática de la dimensión de la conciencia “concentración/control”, es necesario mencionar que en esta Versión Adaptada del Método de Muestreo de Experiencia (VAMME; Vielma y Alonso, 2009) diseñada especialmente para este estudio se reformularon algunos ítems contenidos en la versión actual del MME, denominado aquí Versión Adaptada del Formulario de Muestreo de Experiencia (VAFME; Vielma y Alonso, 2009). Los cambios corresponden a la sustitución de unos ítems por otros en el apartado que permite evaluar las dimensiones de la conciencia: Concentración/control y afecto.

En la elaboración de los descriptores de la dimensión “concentración/control” se reemplazaron las palabras “su” por “tú”; “le costaba” por “te costaba” y “se sentía” por “te sentías”, etc., a objeto de que las expresiones gramaticales propiciaran una relación de mayor proximidad y cercanía a las experiencias vividas por los participantes a través del instrumento metodológico. Así mismo, se sustituyó el ítem “¿Qué grado de auto-conciencia tenía?” por el ítem “te olvidaste de ti mismo/misma” cuidando el modo de hacer referencia a este aspecto del funcionamiento psíquico dentro del contexto venezolano sin que fuese asociado con un dato de interés clínico o de tipo psico-diagnóstico, sino más bien procurando que su significado fuese fácilmente accesible a los jóvenes estudiantes.

Como ya se dijo, también en la dimensión de la conciencia “afecto” se sustituyeron en la VAFME (Vielma y Alonso, 2009) algunos ítems contenidos en la versión actual del

Formulario de Muestreo de Experiencia (MME; Csikszentmihalyi y Selega, 1998). Estos ítems fueron: “implicado” por “involucrado”; “excitado” por “animado”; “cerrado” por “inhibido”; “alejado” por “ajeno”; “abierto” por “desenvuelto”. Aunado a ello se incorporaron cuatro estados afectivos: “buen humor” y “creativo”; “malhumorado” y “apático”. Estos cambios se efectuaron con el propósito de utilizar expresiones gramaticales utilizadas con más frecuencia por los jóvenes venezolanos para referirse a sus estados afectivos, tal y como se comentó en el uso de las categorías anteriores del BPS.

En efecto, una vez culminado el registro de las 56 descripciones de la experiencia cotidiana, luego de recibir diariamente ocho señales, en el transcurso de una semana; cada participante respondió al cuestionario del segundo instrumento de que consta la VAFME, denominado “Reflexiones sobre el Muestreo de Experiencia” (RME; Vielma y Alonso, 2009).

4.3.3 *Reflexiones sobre el Muestreo de Experiencia (RME)*

El instrumento RME (Ver Anexo B) consistió en un cuestionario de 5 preguntas abiertas que fueron respondidas verbalmente por cada participante en una sesión de entrevista individual, semi-estructurada de tipo conversacional en profundidad, realizada en un lapso aproximado de 30 minutos. De este modo, utilizando el instrumento RME, el entrevistador pudo transcribir las reflexiones elaboradas por ellos sobre las descripciones de la experiencia cotidiana contenidas en cada uno de los 56 formularios de la VAFME.

Las interrogantes formuladas fueron de tipo abierto: 1. ¿De qué te diste cuenta al describir tus experiencias vividas en el transcurso de una semana? 2.a. ¿Cómo viviste tu vida en el transcurso de una semana? b. ¿Qué cambiarías en tus experiencias vividas? c. ¿Qué conservarías en tus experiencias vividas? 3.a. ¿En qué actividades invertiste la mayor

parte de tu tiempo y de tu energía psíquica? b. ¿Cuáles fueron los descriptores predominantes en tus experiencias? 4.a. ¿Cuáles fueron tus “mejores momentos” vividos durante la semana? b. ¿Qué tienen en común los momentos que has descrito como los “mejores”? c. ¿Qué hiciste o qué hizo posible estos “mejores momentos”? 5. ¿Qué utilidad tiene para ti como “persona” reflexionar acerca de tus experiencias cotidianas? Las respuestas procesadas no fueron calificadas en términos de “respuestas correctas o incorrectas”, sin embargo, fueron sometidas a la técnica del análisis de contenido de acuerdo a la estrategia de muestreo teórico de la Teoría Fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967) y a la técnica de la reflexión hermenéutica de Van Manen (2003), determinando cualitativamente en las transcripciones referidas, la presencia de las dimensiones de la conciencia (Concentración/control, afecto, motivación), las dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia (tipo de actividad, entorno físico y entorno social), los desafíos y habilidades percibidos. Las respuestas finalmente fueron consideradas como “descubrimientos personales” surgidos durante el encuentro conversacional en profundidad (en la entrevista).

La estrategia de muestreo teórico de la Teoría Fundamentada requiere el uso de la técnica del análisis de contenido (...) de distintos grados de complejidad. El análisis de contenido de carácter pragmático facilitará el descubrimiento de las circunstancias en que la comunicación tiene lugar, recurriendo a técnicas de tipo cualitativo y cuantitativo dado el caso (...). El proceso de análisis de los datos en la estrategia de muestreo teórico es sumamente dinámico y creativo dado que hace posible, la recolección de información, la codificación y el análisis de datos de manera simultánea, o bien, la selección de los casos en estudio en función de su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados (...) de este modo se contribuye a la construcción del conocimiento basado en las experiencias de los propios sujetos (...). Sobre los procesos de tratamiento cualitativo de los datos hay que considerar la doble perspectiva intracasos/intercasos. El análisis interno del

caso va a proporcionar una comprensión interna del fenómeno estudiado, mientras que el análisis entre casos va a permitir extender la validez interna, así como refinar y asentar conceptos y proposiciones de manera teórica. (Glaser y Strauss, 1967, citado en Amezcua y Toro, 2002, p. 426-429)

Finalmente, con respecto a la aplicación del instrumento RME se logró:

1. Analizar desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico las reflexiones personales sobre la experiencia cotidiana en un momento dado de la vida.
2. Determinar las dimensiones de la conciencia (concentración/ control, afecto y motivación) y las dimensiones contextuales de la situación (tipo de actividad, entorno físico y entorno social) predominantes en las reflexiones elaboradas sobre la experiencia subjetiva en un momento dado de la vida cotidiana.
3. Promover el aprendizaje del BPS a través de la práctica de la reflexión sobre la experiencia cotidiana.

4.4 Procedimiento

La VAMME fue aplicada en tres (3) sesiones de trabajo a manera de encuentros interpersonales de tipo conversacional entre los estudiantes universitarios que conformaron la muestra “definitiva” del estudio y las personas responsables de dirigir la investigación.

La primera sesión fue de carácter colectivo e inductivo y estuvo dirigido específicamente a los cursantes de la asignatura Psicología del Aprendizaje contemplada en el diseño curricular de la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes ubicada en la ciudad de Mérida, Venezuela. En esta sesión el objetivo fundamental consistió por un

lado, en suministrar información acerca de los requisitos, pasos e instrucciones a seguir en el desarrollo del proceso investigativo enfatizando en el uso adecuado de la VAFME; y por otro, en prever el número de ejemplares de este Formulario que serían entregados en la siguiente sesión. Al respecto, es necesario destacar que todos los estudiantes presentes hasta el momento fueron considerados como la “Muestra de Invitados” (N=63, de ambos sexos); y más adelante, únicamente, como parte de la muestra de “Aceptantes” aquellos que manifestaron cumplir con los requisitos exigidos para participar en el estudio (N=15, de ambos sexos), tal y como es sugerido en el “Ciclo de Fox” en momentos diferentes en que van ajustándose los criterios de selección de las muestras de investigación (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

Respecto a la segunda sesión esta requirió de 90 minutos y del apoyo de un asistente de investigación para realizar la entrega personalizada del Formulario de la VAFME a cada integrante de la muestra de “Aceptantes” (15 en total). Así mismo, se dio respuesta a las dudas o inquietudes expuestas por ellos y se programaron sus celulares en la función de alarma contando con su propia ayuda para activarla con el sonido de su preferencia identificándola, a la vez como la señal que recibirían 56 veces en total durante siete días continuos (8 veces por día) en las horas y días especificadas en el formulario entregado. Aunado a ello, en esta sesión también se obtuvo el aval de los participantes quienes autorizaron,- con su firma-, el uso de los datos aportados por ellos con fines investigativos exclusivamente. Luego, se instó a los participantes a emplear la VAFME a partir del día siguiente para que iniciaran el registro sistemático de las descripciones de su experiencia “tal y como la estuviesen viviendo” cada vez que se activara la señal acordada. Por último, se previó que contactaran a la investigadora responsable de efectuar las entrevistas

correspondientes a la aplicación del instrumento RME, una vez utilizado la VAFME en su totalidad.

En cuanto a la tercera sesión de trabajo, debe mencionarse que ésta se llevó a cabo de manera individual con los 15 estudiantes de la muestra de “Aceptantes” de acuerdo a un cronograma de entrevistas programado para su desarrollo durante cinco días continuos en la semana inmediata posterior a la finalización del proceso de Muestreo de Experiencia; en el horario en que los jóvenes cursaron la asignatura psicología del aprendizaje y tenían asignadas sus asesorías académicas de pre-grado. Se realizó de este modo a fin de facilitar su asistencia y la entrega personalizada de la VAFME a la investigadora encargada. En esta sesión fue empleado el instrumento denominado Reflexiones sobre el Muestreo de Experiencia (RME). Posteriormente, al concluir la tercera sesión sólo 13 estudiantes entregaron personalmente sus auto-informes de muestreo de experiencia (VAFME). De este grupo fue tomada en cuenta, únicamente, la información suministrada por 8 estudiantes universitarios (6 mujeres y 2 hombres) conformándose de esta manera la muestra “definitiva” según los pasos del Ciclo de Fox (Latorre et al., 1996). La selección en esta fase de la investigación se llevó a cabo de manera rigurosa tomando en cuenta los siguientes criterios: claridad, veracidad y coherencia en las respuestas, facilidad para recordar los mejores momentos vividos, facilidad para ubicarse temporal y espacialmente en alguna situación, seguridad en sí mismos, disposición e interés en trabajar en el auto-conocimiento, en la auto-observación y la reflexión, capacidad para hacer insights, compromiso emocional con la investigación, seguimiento de las instrucciones, etc.

4.4.1 *Fases de la investigación*

El estudio se desarrolló en cuatro etapas. En la primera etapa fueron delimitados tanto el marco teórico fundamental y referencial sobre la temática del bienestar como las premisas, los objetivos generales y específicos del estudio; así como también fueron creados los indicadores de BPS de acuerdo a la TEO logrando con ello la elaboración del diseño preliminar de la VAMME.

En la segunda etapa, se llevaron a cabo cuatro (4) exploraciones sistemáticas empleando la VAMME en distintos grupos de estudiantes universitarios y en distintos momentos. En cada exploración fueron incorporados los cambios sugeridos tanto por los expertos en el área como por los participantes en la investigación, efectuando de este modo la validación de los instrumentos constituyentes de la VAMME por medio del proceso de “Triangulación Múltiple” y del “Círculo Validador de la Experiencia” (Latorre et al., 1996). En cada aplicación, la selección los participantes fue realizada siguiendo los pasos sugeridos en el Ciclo de Fox (Latorre et al., 1996).

Ya en la tercera etapa, una vez construida la VAMME pre-definitiva, fue aplicada en 31 estudiantes universitarios voluntarios, de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 18 y 28 años de edad, cursantes de la asignatura Psicología del Aprendizaje dictada en un curso intensivo adscrito a la carrera de Educación de la Universidad de los Andes. En aquel momento la selección de la muestra se llevó a cabo a través de la aplicación colectiva del Cuestionario Derogatis de 90 síntomas (SCL-90-R), en su adaptación española validada por González de Rivera et al. (2002), no así en las exploraciones siguientes. Sin embargo, cabe destacar que hasta esta fase del estudio el enfoque de investigación fue predominantemente de tipo fenomenológico descriptivo.

En la cuarta etapa, en cambio, a objeto de precisar una medición del BPS más precisa, espontánea e inmediata tanto de tipo cuantitativo como de tipo cualitativo se consideró necesario efectuar una adaptación de la versión original del MME de Csikszentmihalyi (1975) incorporando los aspectos reformulados en el modelo teórico de flujo sugeridos por Massimini y Carli (1986). En esta etapa se aplicó la VAMME a través de los dos instrumentos que la conforman denominados: VAFME y RME. Una vez recabada toda la información prevista, se llevó al cabo el procesamiento estadístico de los datos y el correspondiente análisis fenomenológico-hermenéutico a objeto de realizar un análisis a partir de los principios fundamentales de la TEO, discutir e interpretar los resultados y elaborar las conclusiones finales de la investigación.

4.4.2 *Dificultades encontradas*

Como ocurre en toda investigación hay aspectos relacionados con los pasos procedimentales e instrumentales que pueden ser modificados o mejorados durante su desarrollo. Algunos de estos aspectos pueden convertirse en obstáculos para la comprobación de las premisas planteadas, encontrar respuestas a una gran variedad de interrogantes y lograr finalmente con los objetivos generales y específicos que han orientado el trabajo del investigador. Detectar, comunicar y tratar de superar estos obstáculos se convierte en un compromiso ético cuando se trata confirmar la validez científica de los hallazgos producidos sobre la temática del BPS.

En este orden de ideas se mencionan algunas dificultades que podrían ser rebasadas en la profundización de este estudio en el intento de extrapolar comparativamente sus resultados con diversos fines y propósitos.

En cuanto a las dificultades observadas en el proceso de selección de la muestra:

1. En la primera sesión, la respuesta a la convocatoria dirigida a los estudiantes para participar en el estudio se llevó a cabo de acuerdo a lo planificado, sin embargo, hubo una disminución bastante notoria entre el número de estudiantes que conformaron la muestra de “Invitados” (n= 63) y la muestra de “Aceptantes” (n=15) al momento de darles a conocer los pasos a seguir en la aplicación de la VAMME. Se apreció inicialmente en los estudiantes de sexo masculino, interés en colaborar como participantes voluntarios en la investigación pero escasa motivación en ellos para utilizar la VAFME de manera sistemática, una vez conocidas las condiciones en que se llevaría a cabo el Muestreo de Experiencia.
2. Independientemente del género, algunos estudiantes universitarios manifestaron tener dificultades para utilizar su celular en horas de clase o de trabajo y programar en una única sesión, el total de las señales requeridas.
3. Las instrucciones de la VAFME deberían ser más explícitas. Debería indicarse en lo siguiente: “Evita los borrones y las tachaduras en tus respuestas, el rasgado de páginas, la omisión de ítems o elaborar descripciones incompletas de tu experiencia”.

Al respecto, la falta de instrucciones precisas pudo interferir en la construcción de la base de datos, en la codificación de las respuestas y en su procesamiento estadístico logrando recopilar un número inferior a la cantidad de respuestas esperadas.

Por otro lado, resulta necesario que los estudiantes universitarios se familiaricen previamente con los ítems del cuadernillo antes de iniciar los registros de su experiencia.

Aunado a ello, podrían indicarse instrucciones específicas para cada conjunto de ítems al momento de orientar la elección de las respuestas en el cuadernillo, especialmente, cuando existe la posibilidad de que seleccionen más de una opción de respuesta. En todo caso éstas no deberían ser contradictorias entre sí.

4. La aplicación del instrumento denominado RME debería extenderse a 50 minutos de manera que tanto el entrevistador como el entrevistado dispongan de tiempo suficiente para corroborar de manera conjunta y global las descripciones de la experiencia ya realizadas. Esto permitiría traer a la conciencia datos relevantes al momento de hacer descubrimientos personales y reflexionar sobre ello, a la vez que facilitaría la reconstrucción de las experiencias vividas de manera secuencial y ordenada.

Por otra parte, dentro de las limitaciones que presenta el diseño de la investigación aquí propuesto se encuentran las siguientes:

1. Considerar el riesgo de deserción de los participantes debido a la influencia de variables contextuales referidas a circunstancias históricas, socio-culturales, de índole familiar o institucional que pudiesen alterar el cumplimiento del cronograma semanal de recepción de las señales pautadas, así como aquellas que pudiesen obstaculizar la elaboración de las descripciones de la experiencia, y posteriormente, la reflexión hermenéutica sobre ellas.

2. La incidencia de variables de orden tecnológico y comunicacional asociadas al desconocimiento del uso o al funcionamiento ineficaz y eventual de los teléfonos móviles celulares como recursos estratégicos de investigación o debidas a otras causas, por ejemplo: batería descargada, caídas, golpes, extravío, olvido, etc. Lo cual requerirá de la atención y

el cuidado permanente de cada participante a objeto de garantizar el funcionamiento óptimo de estos dispositivos comunicacionales.

3. La incidencia de variables motivacionales o referidas a los rasgos de personalidad que pueda interferir con la capacidad de compromiso y la involucración emocional o con el cumplimiento de los pasos metodológicos de la investigación y su rigurosidad científica. En este sentido, la calidad de la información obtenida dependerá de la responsabilidad personal de cada participante consigo mismo en relación a su crecimiento personal. Algunas personas ocasionalmente, podrían inclinarse a la auto-evaluación o a la crítica reiterativa, no obstante para evitarlo, será indispensable que los participantes estuviesen muy atentos a las instrucciones y a los pasos a seguir en la descripción de sus experiencias sin propender a la evaluación o a la censura, ni recurrir a juicios auto-diagnósticos.

4.5 Resumen del Capítulo IV

En el capítulo III se describe la investigación como un estudio de campo, de carácter cualitativo y cuantitativo desarrollado bajo un enfoque fenomenológico-hermenéutico de la investigación psico-educativa en el que participaron 8 estudiantes universitarios, de ambos sexos, cursantes de la carrera de Educación mención Básica Integral en la Universidad de Los Andes, ubicada en la ciudad de Mérida, Venezuela.

Se destacó la pertinencia de utilizar el enfoque fenomenológico en contextos de aprendizaje y desarrollo psicológico en concordancia con los planteamientos de Van Manen (2003) dado que fomentan la búsqueda heurística del descubrimiento a través de la descripción y el análisis interpretativo destacando la condición de unicidad de la experiencia personal: que

sienten, piensan y hacen los participantes dando a conocer sus propias percepciones experienciales.

Bajo este enfoque se eligió como unidad de análisis el BPS concebido como una experiencia de flujo de la energía psíquica en la conciencia, de carácter fenomenológico, temporal, positivo y universal que surge en las personas cuando sus niveles de desafíos y habilidades son elevados, equilibrados y superiores a la *puntuación media* individual obtenida en un momento dado de sus vidas.

Como categorías de análisis del BPS fueron estudiados: Los datos sociodemográficos de los participantes (sus datos personales y familiares), las dimensiones de la conciencia: concentración/control, afecto y motivación en la condición de flujo y, así mismo, las dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia en un momento dado de la vida. A efecto de analizar estos aspectos subjetivos del *BPS* se diseñó una versión adaptada del Método del Muestreo de Experiencia de Csikszentmihalyi(1975) denominada VAMME (Vielma y Alonso, 2009) con dos propósitos: determinar las variaciones en la calidad de la experiencia cotidiana en función de las variaciones en la condición de flujo en la conciencia en un momento dado de la vida y comprobar que la práctica de la reflexión fenomenológica hermenéutica sobre la calidad de la experiencia subjetiva facilita el aprendizaje del BPS en la vida cotidiana. La VAMME (Vielma y Alonso, 2009) constó de dos instrumentos denominados VAFME y RME, respectivamente. Estos instrumentos fueron descritos aunado a cada uno de los pasos del procedimiento metodológico que comprende su aplicación.

En este capítulo también han sido señaladas las fases de la investigación y algunas dificultades detectadas durante la realización del estudio que pueden ser superadas

fácilmente en el futuro en nuevas exploraciones sobre la temática, tanto en la medición o evaluación del BPS desde la TEO en otras muestras de estudiantes universitarios como en la profundización analítica y reflexiva en torno a las implicaciones que la experiencia de flujo tiene en la vida cotidiana.

V. RESULTADOS

5.1 El bienestar psicológico subjetivo en estudiantes universitarios: la evaluación sistemática del flujo en la vida cotidiana.

Con la finalidad de analizar el BPS como experiencia óptima (EO) de flujo en la conciencia desde la Teoría de la Experiencia Óptima de Csikszentmihaly (1974) tomando en cuenta la reformulación del Modelo Teórico de Flujo llevada a cabo por Massimini y Carli (1986) se determinaron las variaciones en la calidad de la experiencia por la relación existente entre los niveles de desafíos y habilidades percibidas en un momento dado de la vida de ocho estudiantes universitarios. Así mismo, se identificaron en ellos, las variaciones en la calidad de la experiencia de flujo en relación a las variaciones en las dimensiones de la conciencia: concentración/control, afecto positivo y motivación; y a las variaciones en las dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia (tipo de actividad, entorno físico y entorno social). Aunado a ello, se comprobó que la práctica de la reflexión fenomenológica- hermenéutica sobre la experiencia subjetiva en la vida cotidiana facilita el aprendizaje del bienestar psicológico subjetivo (BPS).

A efecto de lograr estos objetivos fue creada y aplicada por Vielma y Alonso (2009) la Versión Adaptada del Método de Muestreo de la Experiencia (VAMME) compuesta por dos instrumentos metodológicos: la Versión Adaptada del Formulario de Muestreo de Experiencia (VAFME) y “Reflexiones sobre el Muestreo de Experiencia” (RME).

La VAFME derivó por una parte de la versión original del Formulario de Muestreo de Experiencia (MME; Csikszentmihalyi, 1975); y por otra, de la versión actual del

Formulario de Muestreo de Experiencia (Massimini y Carli, 1986), ya descritas en los dos capítulos anteriores.

El total de las respuestas recabadas a través de la VAFME (424 auto-informes de muestreo de experiencia) sirvió para construir una base de datos prestando especial atención a cada uno de los descriptores de la experiencia contenidos en ellos.

En este mismo orden de ideas, los resultados obtenidos a través de la VAMME han sido estructurados para su presentación en dos partes: En la primera, se exponen los resultados derivados de la estimación estadística del BPS a través del uso de la VAFME (Tablas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12) y en la segunda, se dan a conocer los resultados obtenidos con el instrumento “RME” prestando especial atención a las reflexiones personales de los participantes en términos de “descubrimientos personales” sobre la experiencia en la vida cotidiana destacando sus aspectos subjetivos y fenomenológicos (Tablas 13 y 14).

5.2 Primera Parte:

Estimación cuantitativa del bienestar psicológico subjetivo

A partir de los resultados obtenidos en la VAFME, específicamente, se identificaron las tendencias observadas en las primeras cuatro categorías de análisis del bienestar psicológico subjetivo (BPS), tomando en cuenta lo siguiente con respecto al procesamiento numérico de los datos obtenidos:

1. En la categoría de análisis “datos socio-demográficos” de los participantes, se calcularon los porcentajes de frecuencia y se ordenaron de acuerdo al número de veces en que

aparecieron en los registros de la VAFME en el apartado referido a este aspecto. Por ejemplo: “sexo femenino” 75.0%.

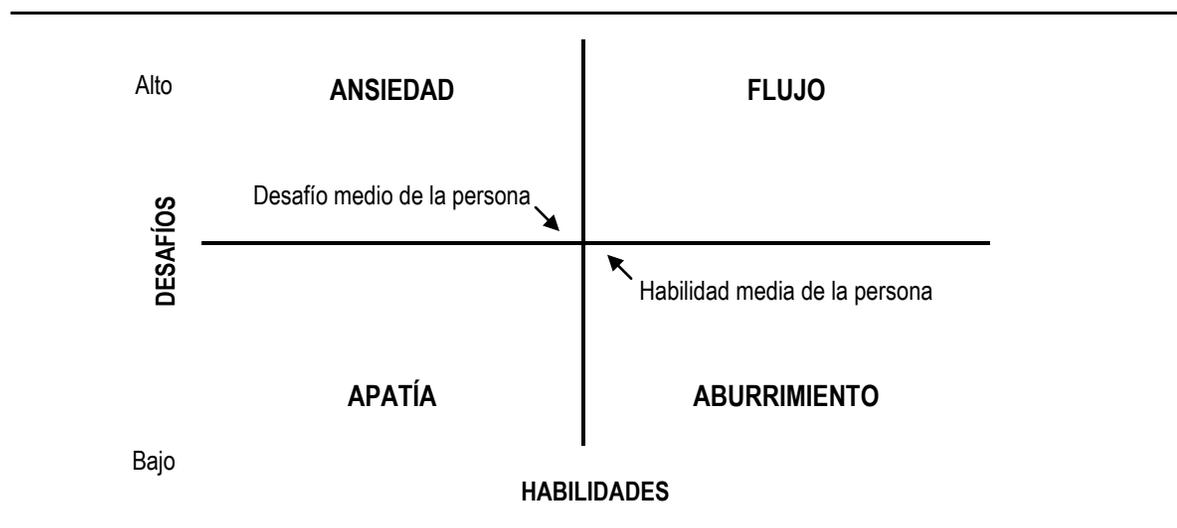
2. En la categoría de análisis “calidad de la experiencia” se estimaron los ratios de desafíos percibidos y habilidades percibidas por cada participante de acuerdo a las respuestas dadas por ellos, a los ítems 17 (“Desafíos de la actividad”) y 18 (“Tus habilidades en la actividad”) de la VAFME, de acuerdo a valores que variaban en una escala numérica de 0 a 9 en dos subcategorías: “nivel bajo” de 0 a 3 y “nivel alto” de 6 a 9. Esto se pudo lograr al establecer comparaciones entre las respuestas suministradas por los estudiantes, utilizando el procedimiento estadístico tradicional de estandarización de respuestas individuales alrededor de puntuaciones medias individuales. Para ello las puntuaciones brutas reflejadas en cada cuadernillo de la VAFME fueron convertidas en números que representaron desviaciones típicas o estandarizadas relativas a la puntuación media de cada participante. Éstas puntuaciones *Z* estándar fueron comparables entre sí en los distintos participantes y en una escala unificada indicaron el grado de desviación de la respuesta media. En síntesis, a partir de allí fue posible determinar los ratios ya mencionados de acuerdo a las diversas combinaciones existentes entre el nivel de desafíos y habilidades percibidas. Estos ratios permitieron al mismo tiempo definir cuatro (4) condiciones de la “calidad de la experiencia”:

- a. La condición de *flujo*: se estimó cuando el nivel de “desafíos percibidos” y el nivel de “habilidades percibidas” fueron equilibrados, elevados y superiores a la puntuación media personal durante un lapso de tiempo determinado.
- b. La condición de *aburrimiento*: se evidenció cuando el nivel de “habilidades percibidas” fue superior al nivel de “desafíos percibidos” durante un lapso de tiempo determinado.

- c. La condición de *ansiedad*: se determinó cuando el nivel de “habilidades percibidas” fue inferior al nivel de “desafíos percibidos”, en un lapso de tiempo determinado.
- d. La condición de *apatía*: se observó cuando el nivel de “desafíos percibidos” y el nivel de “habilidades percibidas” fueron inferiores a la puntuación media personal obtenida durante un lapso de tiempo determinado.

El modelo de la Figura 1 explica cómo el origen de la experiencia óptima está en la media personal de desafíos y habilidades, indicando que sólo por encima de ese punto empieza a experimentarse flujo. Según este modelo se esperaba que los estudiantes manifestaran estados más positivos en las “dimensiones de la conciencia” y en las “dimensiones contextuales” cuando los desafíos y las habilidades estuviesen equilibrados y cuando fuesen superiores a los niveles medios de los participantes en el momento en que realizaron los auto-informes (VAFME; Vielma y Alonso, 2009).

Figura 1. El modelo de flujo aplicado al MME.



Nota. Modelo de Flujo concebido y revisado por Massimini y Carly (1986). Tomado de “Experiencia Óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia”, por M. Csikszentmihaly y I. Selega, 1998, Bilbao: Desclée De Brouwer.

3. En la categoría de análisis “Dimensiones de la conciencia” las respuestas correspondientes al descriptor “concentración/control” (ítems 1, 6, 7, 8 y 9) fueron evaluadas en una escala numérica de valores que oscilaron entre 0 y 9 en las subcategorías de respuesta: “nada” y “mucho”. En “afecto” (ítems 13.1 al 13.15) las respuestas abarcaron el espectro de la polaridad de estados afectivos positivos y negativos, de acuerdo a valores oscilantes en una escala numérica de +3 a -3 en cada una de las sub-categorías siguientes: “mucho” (+3 y -3), “bastante” (+2 y -2), “algo” (+1 y -1) y “no siente” (0). Y en “motivación” (ítems 5, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26) las respuestas fueron evaluadas en una escala numérica de valores comprendidos entre 0 y 9 en las subcategorías de respuesta: “nada” y “mucho”.

4. En la categoría “Dimensiones contextuales” las respuestas fueron evaluadas calculando porcentajes conforme a su frecuencia de aparición con base a las subcategorías correspondientes. Es decir, en la pregunta: “¿Cuál era tu principal actividad” (ítem 3) las respuestas fueron clasificadas de acuerdo a tres subcategorías: actividades productivas, actividades de mantenimiento y actividades de ocio activo y ocio pasivo. En la pregunta “¿Dónde estabas?” (ítem 2) las respuestas fueron evaluadas con base a las sub-categorías: “en la universidad” “En la casa” y “en otro lugar”. Y en la pregunta “Si tuvieras elección...estarías con” (ítem 26 a.) las respuestas se evaluaron según las subcategorías: “con la misma persona” “con otra persona” y “solo/a”.

En lo que sigue se presentan los resultados de las categorías de análisis: datos sociodemográficos, calidad de la experiencia, dimensiones de la conciencia y dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia, respectivamente, tomando en consideración la base de datos construida por esta autoría con 11.448 respuestas derivadas

de la aplicación de la VAFME. Los datos obtenidos fueron procesados a través del uso del Programa estadístico SPSS contando con el apoyo del Centro de Investigaciones Psicológicas (CIP. ULA) adscrito a la Facultad de Medicina de la Universidad de Los Andes, ubicado en la ciudad de Mérida, Venezuela.

La Tabla 2 presenta los datos sociodemográficos de los participantes. Figura el sexo femenino en un 75% de los casos y el sexo masculino en un 25% de los casos en los 8 estudiantes que constituyeron la muestra definitiva. La distribución por género en los porcentajes es típica en las Facultades de Humanidades y más concretamente en las Escuelas de Educación del país. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 20 y 25 años de edad. Con respecto al estado civil se encontró que eran solteros en un 62.5%, concubinos en un 12.5% y que mantenían una relación de “unión libre” con su pareja en un 25.5%. Se evidenció además que provienen de hogares en donde el nivel de ingreso corresponde a la clase media (87.5%) y las madres no han culminado sus estudios de secundaria en el mismo porcentaje en que sus padres si han podido lograrlo (37.5%). Así mismo, se constató que el 75% de la muestra tiene sus necesidades básicas satisfechas y que el 62.5% es dependiente económicamente de su familia a pesar de que trabaja a medio tiempo o bajo la figura de contrato eventual. Esto se explica porque los ingresos que obtienen por horas de trabajo no son fijos o están muy por debajo del sueldo mínimo que percibe un empleado público en nuestro país. El 100% de la muestra total tiene creencias religiosas pero solo el 37.5% de los casos dedica tiempo a sus prácticas espirituales. Adicionalmente, los resultados destacan una proporción similar de hombres y mujeres que realizan otras actividades durante la semana, además de estudiar en un 50%. Tanto el nivel socioeconómico como la formación académica y religiosa de las familias implican una validez ecológica en lo demográfico por cuanto representan a la población estudiantil venezolana típica.

Tabla 2. Datos sociodemográficos de los participantes en el estudio.

	Indicadores	F	%
A. Datos personales			
Sexo	Femenino	6	75
	Masculino	2	25
Edad	20 a 25 años	8	100
Estado civil	Soltería	5	62.5
	Concubinato	1	12.5
	Unión libre	2	25
Dependencia económica	Si	2	62.5
	No	3	37.5
Trabaja	Si	5	62.5
	No	3	37.5
Necesidades básicas satisfechas	Si	6	75
	No	2	25
Creencias religiosas	Si	8	100
Dedicación de tiempo a prácticas espirituales	Si	3	37.5
	No	5	62.5
Realiza otras actividades	Si	4	50
	No	4	50
B. Datos familiares			
Nivel de instrucción De la madre	Secundaria incompleta	3	37.5
	Secundaria completa	3	37.5
Nivel promedio de ingresos en el hogar	Nivel medio	7	87.5

En la Tabla 3 se muestran las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas en el grupo total de estudiantes en cuanto a desafíos y habilidades. En el descriptor de la experiencia “desafíos percibidos” (ítem 17) la puntuación media grupal obtenida fue $M= 4.77$ y la Desviación Típica 2.70. En el descriptor de la experiencia

“habilidades percibidas” (ítem 18) la puntuación media grupal obtenida fue mayor ($M=6.36$) y la Desviación Típica fue menor ($DS= 2.12$) Se observó que la puntuación media obtenida en el descriptor “habilidades percibidas” fue superior a la puntuación Media obtenida en el descriptor “desafíos percibidos”.

Tabla 3. Puntuaciones medias y desviaciones típicas grupales en desafíos y habilidades.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Desafíos percibidos	424	0	9	4.77	2.704
Habilidades percibidas	424	0	9	6.36	2.122

En la Tabla 4 las cifras son medias de las puntuaciones individuales brutas basadas en 424 informes del VAFME. Se especifican las puntuaciones medias obtenidas por cada estudiante en los descriptores de la experiencia “desafíos percibidos” y “habilidades percibidas”. Las puntuaciones medias individuales más elevadas alcanzadas en el descriptor “desafíos percibidos” que al mismo tiempo fueron superiores a la puntuación media grupal en este mismo ítem, fueron observados en las estudiantes: Natdy ($M= 7.18$; $DS= 1.55$), An ($M= 6.87$; $DS= 1.49$) y Dari ($M= 6.50$; $DS= 1.30$).

Tabla 4. Puntuaciones medias individuales en desafíos y habilidades.

Participantes	Desafíos percibidos		Habilidades percibidas	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
Natdy	7.18	1.55	7.96	.79
Dari	6.50	1.30	7.04	1.24
Den	3.09	1.69	5.07	1.43
Uli	2.36	1.80	5.80	1.84
An	6.87	1.49	7.72	1.43
Andy	5.37	3.82	7.61	2.71
Ro	3.98	.90	3.81	.97
Oda	2.79	1.99	5.60	1.90

Las puntuaciones medias más elevadas alcanzadas en el descriptor “habilidades percibidas” que al mismo tiempo fueron superiores a la puntuación media grupal en este mismo ítem, fueron observados en las estudiantes: Natdy ($M= 7.96$; $DS= .79$), An ($M= 7.72$; $DS= 1.43$) y Andy ($M= 7.61$; $DS= 2.71$).

De acuerdo a las nociones teóricas fundamentales de la Teoría de la Experiencia Óptima y al Modelo Teórico de Flujo reformulado por Massimini y Carli (1986), únicamente Natdy experimentó la condición de “flujo” en la conciencia como “experiencia óptima” en el transcurso de la semana, puesto que sus puntuaciones medias obtenidas en estos ítems fueron elevados, equilibrados entre sí y superiores a la puntuación media individual correspondientes a estos descriptores de la experiencia. Esto indica que las habilidades de Natdy estuvieron ajustadas a las oportunidades para alcanzar sus desafíos en el entorno donde se encontraba.

En la Tabla 5, las cifras están referidas a 424 auto-informes de muestreo de experiencia elaborados por los estudiantes. Se indican los porcentajes totales de tiempo en que los participantes (n= 8) estuvieron en las cuatro condiciones de la calidad de la experiencia. Estos porcentajes se distribuyeron de la siguiente manera en el transcurso de una semana de sus vidas: condición de “Ansiedad” 12.7%, condición de “flujo” 35.9%, condición de “aburrimiento” 22.3%, y condición de “Apatía” 23.7%. Es de hacer notar que los estudiantes estuvieron la mayor parte del tiempo en la condición de “flujo” y menos en la condición de “ansiedad”.

Tabla 5. Porcentajes totales en las condiciones de la calidad de la experiencia.

Condiciones de la Calidad de la Experiencia	Frecuencia	%
Ansiedad	.57	12.7
Flujo	161	35.9
Aburrimiento	100	22.3
Apatía	106	23.7
Total	424	94.6

5.2.1 Dimensiones de la conciencia

Como se dijo, según el Modelo Teórico de Flujo Reformulado se esperaba que los estudiantes manifestaran estados más positivos en las “dimensiones de la conciencia” cuando los desafíos y las habilidades estuviesen equilibrados y fuesen superiores a los niveles medios en los auto-informes.

En la Tabla 6 se presentan las variaciones de la dimensión de la conciencia “concentración/control” en relación con las condiciones de la calidad de la experiencia en el transcurso de una semana. Se compararon 6 descriptores de la dimensión y el análisis de varianza evidenció efectos significativos entre las condiciones: ansiedad, flujo, aburrimiento y apatía, en cada uno de los descriptores. Cabe mencionar que el descriptor “Grado de concentración” ($F(13.921)$; $p < .001$) muestra efectos significativos en la condición de “flujo” ($M= 6.72$) de “aburrimiento” ($M= 6.78$) de “ansiedad” ($M= 6.19$) con respecto a la condición de “apatía” ($M= 5.29$). Así mismo, se observaron diferencias significativas en el descriptor “Satisfacción personal” ($F(9.378)$; $p < .001$) en la condición de “flujo” ($M= 6.82$) y de “aburrimiento” ($M= 6.69$) con respecto a la condición de “ansiedad” ($M= 5.25$) y de “apatía” ($M= 5.63$).

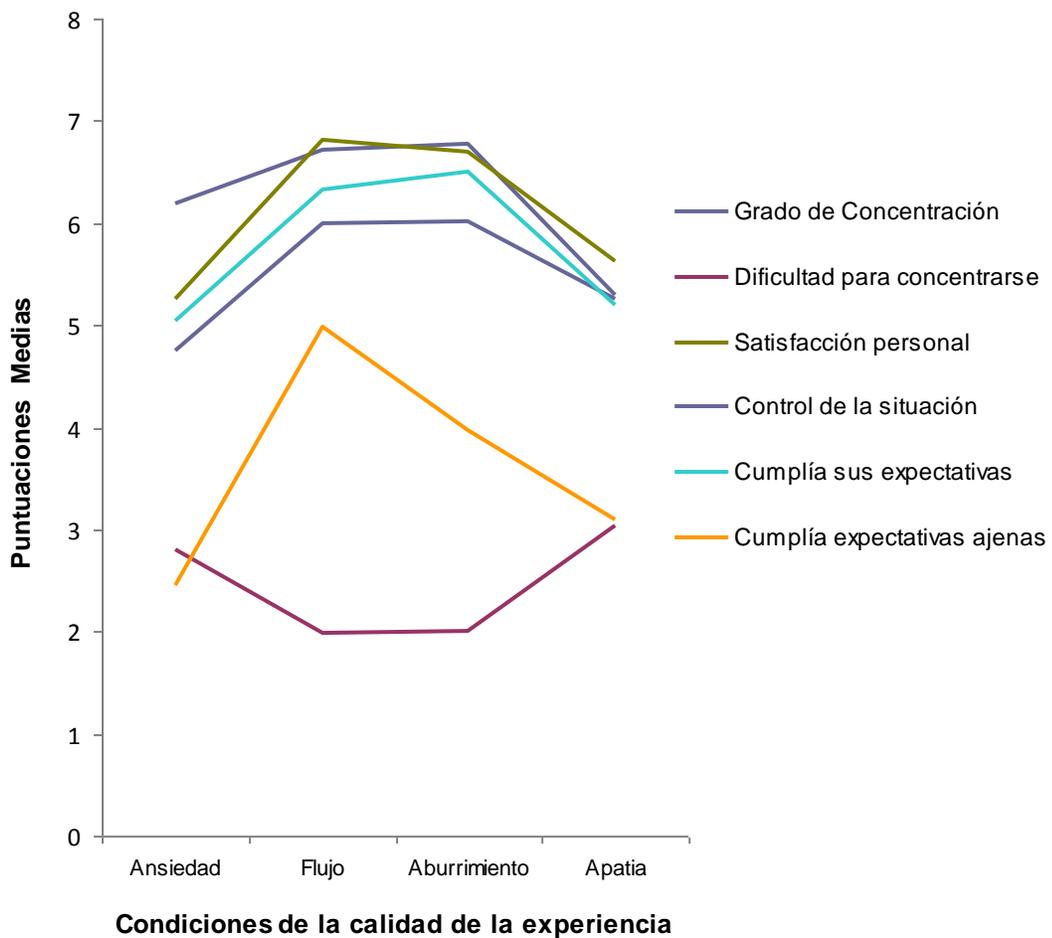
Tabla 6. Variaciones de la dimensión concentración/control en relación a las condiciones de calidad de la experiencia.

Dimensión de la conciencia:		Condiciones de la calidad de la experiencia			
Concentración/Control	$F(3.419)$	Ansiedad (A)	Flujo (B)	Aburrimiento (C)	Apatía (D)
Grado de Concentración	13.921***	6.19 (D)	6.72 (D)	6.78 (D)	5.29
Dificultad para concentrarse	5.404**	2.81	1.98	2.00	3.04 (BC)
Satisfacción personal	9.378***	5.25	6.82 (AD)	6.69 (AD)	5.63
Control de la situación	4.690**	4.75	5.99 (A)	6.01 (A)	5.25
Cumplía sus expectativas	8.357***	5.04	6.32 (AD)	6.50 (AD)	5.20
Cumplía expectativas ajenas	13.093***	2.45	4.99 (AD)	3.98 (A)	3.10

** $p < .01$. *** $p < .001$

En el mismo sentido, la Figura 2 presenta la distribución de puntuaciones medias de los 6 descriptores, comentados arriba, de las dimensiones de la conciencia: concentración/control.

Figura 2. Puntuaciones medias de la dimensión “concentración/control” en relación a las condiciones de la calidad de la experiencia.



Las condiciones de “flujo” y “aburrimiento” muestran valores más altos en “Satisfacción personal” y en el grado de “Concentración” según las puntuaciones medias grupales obtenidas por los estudiantes en el transcurso de una semana. En segundo lugar se aprecia el nivel alcanzado por los descriptores “Cumplía sus expectativas” y “Control de la situación”, también en las condiciones de “flujo” y “aburrimiento”.

Según estos resultados, es posible inferir que mientras la condición de “flujo” se caracteriza por la “satisfacción personal” y el “control de la situación”; la condición de “aburrimiento” puede ser caracterizada más bien como una condición de “facilidad” en la que el “control de la situación” se mantiene aunque la “satisfacción personal” desciende con respecto a su presencia en la condición de “flujo”. En el caso de la condición de “ansiedad” y de la condición de “apatía” bajan todos los valores de los descriptores.

Los resultados que se presentan en la Tabla 7 agrupan los descriptores de las dimensiones de la conciencia denominados “Afecto”.

El análisis de varianza muestra efectos significativos entre las 4 condiciones de la calidad de experiencia en 11 de los 15 descriptores del “afecto”. Se destaca por su nivel significación el descriptor “Feliz” [$F(6.973)$; $p \leq .001$] en la condición de “flujo” ($M=1.65$) con respecto a la condición de “ansiedad” ($M= -.55$), y en la condición de “apatía” ($M= 0.32$). Así mismo se observaron diferencias significativas en los descriptores: “Buen humor” [$F(12.482)$; $p \leq 0.001$] en la condición de “flujo” ($M= 1.76$) y en la condición “aburrimiento” ($M= 2.02$) con respecto a la condición de “ansiedad” ($M= .13$) y a la condición de “apatía” ($M= 0.91$); “Claro” [$F(7.300)$; $p \leq .001$] en la condición de “flujo” ($M= .79$) y la condición de “aburrimiento” ($M= 1.59$) con respecto a la condición de

“ansiedad” ($M= -.33$) y a la condición de “apatía” ($M= .36$); “Animado” [$F(6.625)$; $p \leq 0.001$] en la condición de “flujo” ($M= 1.39$) y en la condición de “aburrimiento” (1.55) con respecto a la condición de “apatía” ($M= -.10$).

Tabla 7. Variaciones de la dimensión “afecto” en relación a las condiciones de calidad de la experiencia.

Dimensión de la conciencia:	Condiciones de la calidad de la experiencia				
	Afecto	$F(3.225)$	Ansiedad (A)	Flujo (B)	Aburrimiento (C)
Alerta-soñoliento	3.339*	1.65	1.48	1.61(D)	.70
Feliz-triste	6.973***	.14	1.65(AD)	1.21	.32
Irritable-jovial	8.015***	-.55	1.13	1.48(AD)	.20
Fuerte-débil	3.929*	.47	.83(D)	1.21(D)	-.43
Activo-pasivo	1.083	1.03	1.35	.98	.73
Solitario-sociable	2.588	-.05	.32	1.10	.16
Avergonzado-orgullosa	1.352	.56	1.37	1.18	-.40
Involucrado-ajeno	2.082	1.36	1.27	1.86	1.16
Animado-aburrido	6.625***	.81	1.39(D)	1.55(D)	-.10
Inhibido-desenvuelto	3.612*	.08	1.73	1.91(A)	1.06
Claro-confuso	7.300***	-.33	.79(A)	1.59(AD)	.36
Tenso-relajado	4.963**	-.42	.57	1.33(AD)	-.06
Competitivo-cooperador	3.840*	.42	.48	1.88(B)	.67
Buen humor-malhumorado	12.482***	.13	1.76(AD)	2.02(AD)	.91
Creativo-apático	4.765**	.46	1.40	2.00(AD)	.76

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

Con respecto a estos resultados en los que se alcanzan valores positivos tanto en la condición de “flujo” como en la condición de “aburrimiento”, nuevamente cabe adelantar que esta última no está asociada al malestar, más bien se considera una experiencia más cercana a la “facilidad” y al “relax” en el contexto de este estudio. Por lo demás, en la

condición de “flujo” predominó la dimensión del “afecto” relacionada con los descriptores: feliz, buen humor, claro, animado, característicos del estado negentrópico de la conciencia.

En la Tabla 8 se presentan las variaciones de la dimensión de la conciencia “Motivación” en relación con las condiciones de la calidad de la experiencia en el transcurso de una semana. Se compararon 6 descriptores de la dimensión y el análisis de varianza muestra efectos significativos entre las condiciones: ansiedad, flujo, aburrimiento y apatía en cada uno de los descriptores. Se observaron diferencias significativas en los siguientes descriptores: “Importancia de la actividad para el estudiante” [$F(4.553)$; $\leq .001$] en la condición de “flujo” ($M= 7.2$) con respecto a la condición “aburrimiento” ($M= 6.4$) y apatía ($M= 6.0$); “Importancia de la actividad para otras personas” [$F(8.657)$; $\leq .001$] en la condición de “flujo” ($M=5.4$) con respecto a la condición de “ansiedad” ($M= 3.2$) y de “apatía” ($M= 3.7$); “Obtuvo éxito en lo que hacía” [$F(12.464)$; $p \leq .001$] en la condición de “flujo” ($M= 7.1$) con respecto a la condición de “apatía” ($M= 6.0$) y en la condición de “aburrimiento” ($M= 7.8$) en relación a la condición de “ansiedad” ($M= 6.5$) y de “apatía” ($M= 6.0$); “Satisfecho/a con lo que hacía” [$F(13.330)$; $p \leq .001$] en la condición de “flujo” ($M= 7.1$) y en la condición de “aburrimiento” ($M= 7.2$) en relación a la condición de “ansiedad” ($M= 5.8$) y la condición de “apatía” ($M= 5.6$), respectivamente. Los resultados indican la existencia de un mayor nivel de “motivación” intrínseca en la condición de “flujo”, reflejada en que la actividad es importante para el estudiante, ha “obtenido éxito en lo que hacía”, y se sentía “satisfecho/a con lo que hacía”.

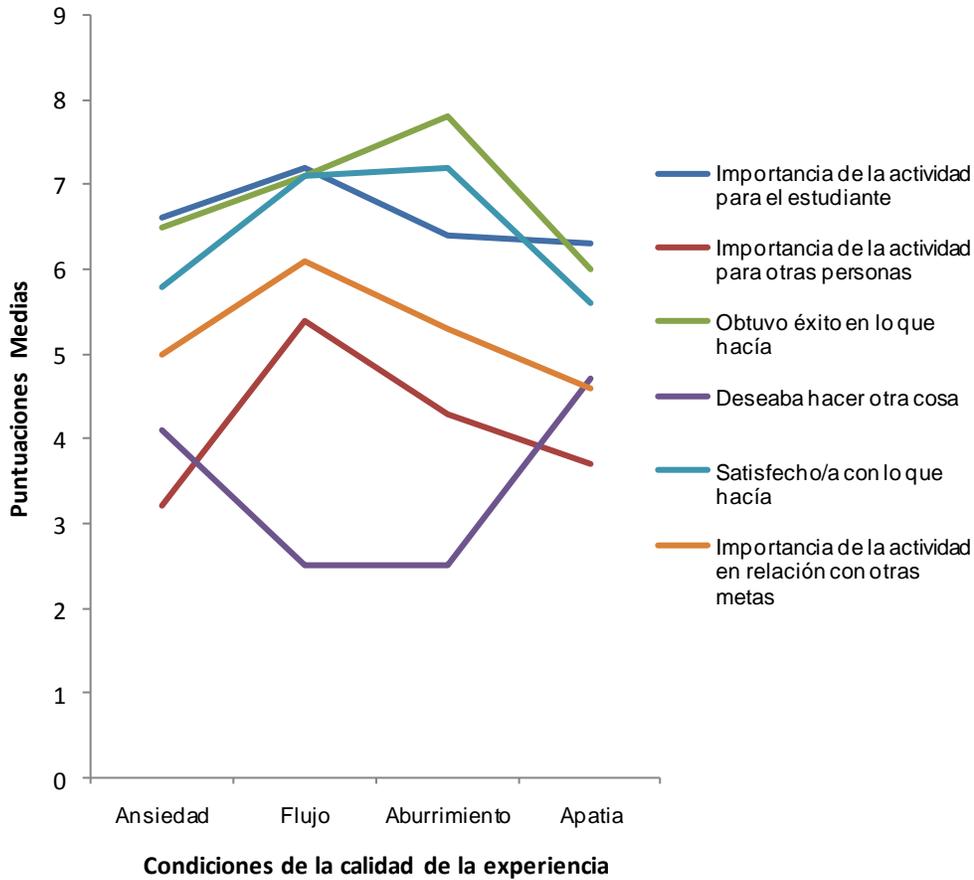
Tabla 8. Variaciones en la dimensión “motivación” en relación a las condiciones en la calidad de la experiencia

Dimensiones de la conciencia Motivación	F (3.419)	Condiciones de la calidad de la experiencia			
		Ansiedad (A)	Flujo (B)	Aburrimiento (C)	Apatía (D)
Importancia de la actividad para el estudiante	4.553**	6.6	7.2 (CD)	6.4	6.3
Importancia de la actividad para otras personas	8.657***	3.2	5.4 (AD)	4.3	3.7
Obtuvo éxito en lo que hacía	12.464***	6.5	7.1 (D)	7.8 (AD)	6.0
Deseaba hacer otra cosa	10.793***	4.1 (B)	2.5	2.5	4.7 (BC)
Satisfecho/a con lo que hacía	13.330**	5.8	7.1 (AD)	7.2 (AD)	5.6
Importancia de la actividad en relación con otras metas	6.020**	5.0	6.1 (D)	5.3	4.6

** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

En correspondencia con los resultados reportados arriba, la figura 3 presenta la distribución de puntuaciones medias obtenida por los participantes en los 6 descriptores de la dimensión “motivación” en el transcurso de una semana, en las 4 condiciones de la calidad de la experiencia.

Figura 3. Puntuaciones medias de la dimensión “motivación” en relación a las condiciones de la calidad de la experiencia.



Los resultados evidenciaron lo siguiente:

- a. En la condición de “flujo” fueron más altas las puntuaciones medias en el descriptor “importancia de la actividad para el estudiante”, que en otras condiciones de la calidad de la experiencia.

b. En la condición de “flujo” fueron más elevadas las puntuaciones medias en el descriptor “importancia de la actividad en relación con las metas” que en el descriptor “Importancia de la actividad para otras personas”.

c. En la condición de “aburrimiento” fueron más elevadas las puntuaciones medias en el descriptor “Obtuvo éxito en lo que hacía” que en otras condiciones de la calidad de la experiencia. Ello evidencia, como ya se ha sugerido, que la condición de “aburrimiento” describe más bien una experiencia de “facilidad” en la actividad; sugerencia que concuerda con la puntuaciones medias obtenidas en el descriptor “Satisfecho/a con lo que hacía” similares en la condición de “flujo” y en la condición de “aburrimiento”. De manera que en la condición de “flujo”, los resultados indican la existencia de motivación intrínseca relacionada con “la importancia de la actividad para el estudiante” y “la importancia de la actividad en relación con las metas”.

A continuación se presentan tres nuevos descriptores de la dimensión de la conciencia relacionada con la motivación.

La Tabla 9 especifica las frecuencias y porcentajes obtenidos por el grupo total de participantes en los descriptores que permitieron explorar la “Motivación” para elegir el entorno y la actividad en relación a las condiciones de la calidad de la experiencia.

Los resultados indican que los porcentajes más elevados se encuentran en la condición de “flujo” respecto a la posibilidad de los estudiantes de elegir: “estar con la misma persona” (50.6 %), “estar realizando la misma actividad” (49.3%), y responder “No ha sucedido nada que haya podido influir en el estado de ánimo (51.5%).

Tabla 9. Motivación para elegir el entorno y la actividad en relación a las condiciones de la calidad de la experiencia.

	Condiciones de la calidad de la experiencia							
	Ansiedad		Flujo		Aburrimiento		Apatía	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Si tuvieras elección estarías con:								
“La misma persona”	4	4.8	42	50.6	21	25.3	16	19.3
“Con otra persona”	23	17.4	33	25	28	21.2	48	36.4
“Solo/a”	1	4	9	36	8	32	7	28
Si tuvieras elección estarías haciendo:								
“Otra actividad”	23	13.5	50	29.4	33	19.4	64	37.6
“La misma actividad”	4	6	33	49.3	23	34.3	7	10.4
Desde la última vez que recibiste la señal,								
¿Ha sucedido algo o has hecho algo que haya podido influir sobre tu estado de ánimo?								
Si	20	12.4	56	34.8	41	25.5	44	27.3
No	13	10.0	67	51.5	21	16.2	29	22.3

5.2.2 Dimensiones contextuales

En la Tabla 10 se presentan las dimensiones contextuales que influyen en el estado de la conciencia. Ellas son “entorno físico” y “tipo de actividad”. Se indican los porcentajes de frecuencia referidos al “entorno físico” en que los participantes llevaron a cabo sus actividades en el transcurso de una semana. Se puede apreciar que los mayores porcentajes

“flujo” corresponden a los descriptores “En casa” (44.4%) y “En la universidad” (42.5%) y “En otro lugar” (32.6%).

Tabla 10. Entorno físico en relación a las condiciones de la calidad de la experiencia.

Dimensión contextual	Condiciones de la calidad de la experiencia			
	Flujo	Aburrimiento	Ansiedad	Apatía
Entorno Físico	%	%	%	%
En casa	44.4	23.3	13.2	18.1
En la universidad	42.5	22.5	12.5	22.5
En otro lugar	32.6	24.1	13.8	29.5

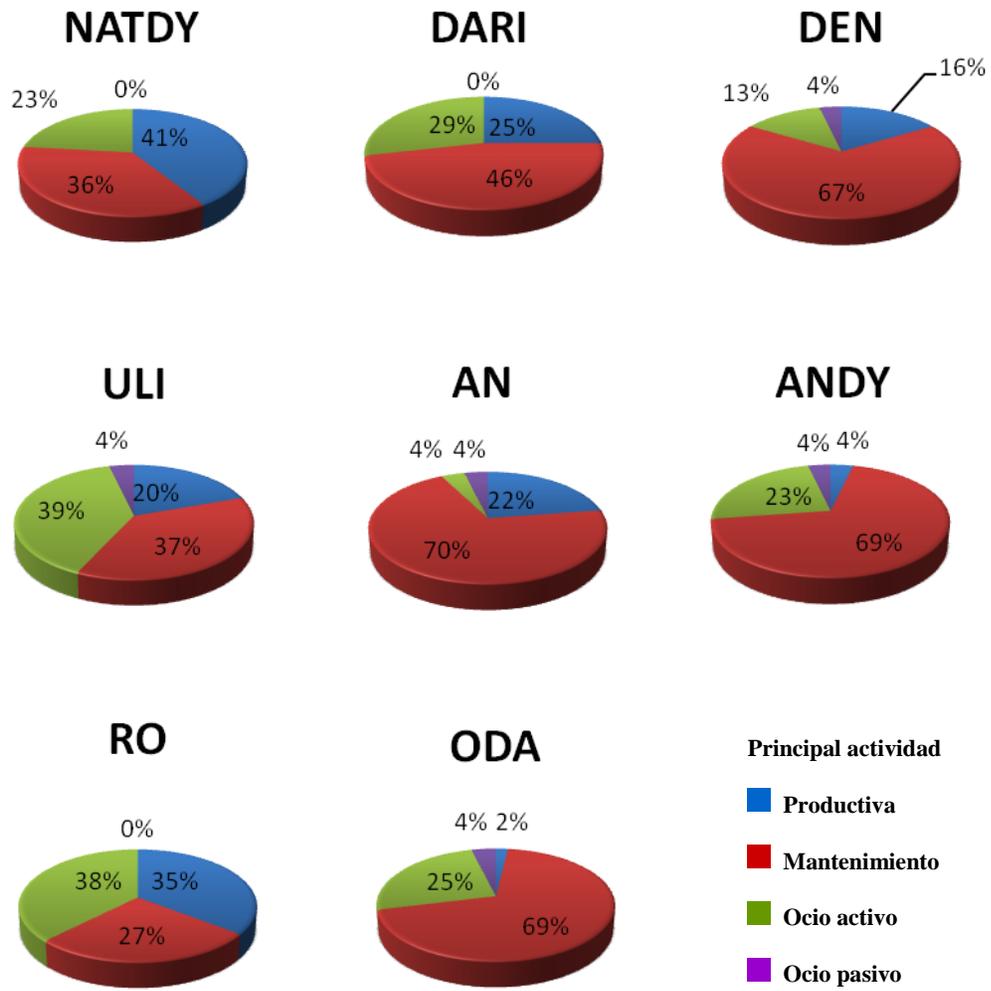
En la Tabla 11 se presentan los porcentajes obtenidos en la dimensión contextual “Tipo de actividad” en relación a las “condiciones de la calidad de la experiencia”. Se pudo evidenciar en primer lugar, que las actividades realizadas por los estudiantes con mayor frecuencia fueron las actividades de “mantenimiento” (50.31 %) y en segundo lugar, las actividades de “ocio activo” (27.95%). Así mismo, se apreció el predominio de la condición de “flujo” (43.3%) en las actividades de “ocio activo” y en las actividades “productivas” y de “mantenimiento”, en un 36.8% y 36.5% respectivamente, en esta misma condición.

Tabla 11. Tipo de actividad en relación a las condiciones de la calidad de la experiencia.

Dimensión contextual	Condiciones de la calidad de la experiencia				
	Tipo de Actividad	Flujo	Aburrimiento	Ansiedad	Apatía
	%	%	%	%	%
Productiva	9.88	36.8	20.7	16.1	26.4
De mantenimiento	50.31	36.5	21.6	13.1	28.8
De Ocio Activo	27.95	43.3	29.8	11.5	15.4
Pasivo	1.86	33.3	33.3	0	33.3

En la Figura 4 se representa gráficamente la distribución del tipo de actividad en cada estudiante de acuerdo a los porcentajes de frecuencia obtenidos en el transcurso de una semana. Cabe destacar los casos de los estudiantes que obtuvieron los porcentajes más equilibrados respecto a las actividades que realizaron en el transcurso de la semana según sus auto-informes. Ellos son: Ro (productiva 35.42%, de mantenimiento 27.08%, de ocio activo 37.50%) y Natdy (productiva 41.07%, de mantenimiento 35.71%, de ocio activo 23.21%). Estos estudiantes presentaron distribuciones de frecuencia muy similares en cuanto a la realización de tres tipos de actividades durante la semana a diferencia del resto de los participantes.

Figura 4. Distribución del tipo de actividad en cada participante.



En congruencia con los anteriores resultados, sobre el tipo de actividad que realizan los estudiantes, en la Tabla 12 se reporta el porcentaje de tiempo pasado por ellos en cada una de las condiciones de la calidad de la experiencia.

Tabla 12. Porcentajes de tiempo en las condiciones de la calidad de la experiencia por participantes.

Participantes	Condiciones de la calidad de la experiencia							
	Ansiedad		Flujo		Aburrimiento		Apatía	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Natdy	1	1.8	25	44.6	22	39.3	8	14.3
Dari	12	22.2	16	29.6	5	9.3	21	38.9
Den	9	16.4	12	21.8	12	21.8	22	40
Uli	12	21.4	9	16.1	26	46.4	9	16.1
An	4	7.5	31	58.5	3	5.7	15	28.3
Andy	7	13.7	21	41.2	17	33.3	6	11.8
Ro	2	4.3	33	71.7	1	2.2	10	21.7
Oda	10	18.9	14	26.4	14	26.4	15	28.3

Como se observa en la Tabla 12 los mayores porcentajes alcanzados en la condición de flujo, corresponden a Ro (71.7%), An (58.5%) y en Natdy (44.6%), respectivamente. Si comparamos estos resultados con la distribución de los tipos de actividad que realizaron los estudiantes, expresada en la figura 4, el uso del tiempo más equilibrado se encuentra en dos de ellos: Ro y Natdy.

5.3 Segunda Parte:

Reflexiones sobre el Muestreo de Experiencia

Con base a las ideas ya expuestas, como se mencionó anteriormente, se presentan en esta segunda parte los resultados obtenidos a través de la estimación cualitativa de la quinta categoría de análisis definida en este estudio sobre el BPS, denominada “Reflexiones personales”. Esta categoría fue evaluada a través de la aplicación del instrumento (RME) que compone conjuntamente con la VAFME, la Versión Adaptada del Método del Muestreo de Experiencia (VAMME; 2009).

El RME permitió identificar los descubrimientos personales, las dimensiones de la conciencia y así mismo, las dimensiones contextuales influyentes en el estado de conciencia en 80 respuestas emitidas verbalmente por los estudiantes universitarios participantes en el estudio. Estas respuestas fueron transcritas por esta autoría en el marco de una entrevista conversacional en profundidad, ya mencionada en el capítulo anterior. Con este propósito se analizaron bajo un enfoque fenomenológico- hermenéutico (Van Manen, 2003) las verbalizaciones suministradas por ellos, ante las siguientes interrogantes: 1.¿De qué te diste cuenta al describir tus experiencias vividas en el transcurso de una semana? 2.a. ¿Cómo viviste tu vida en el transcurso de una semana? 2.b.¿Qué cambiarías en tus experiencias vividas? 2.c. ¿Qué conservarías en tus experiencias vividas? 3.a.¿En qué actividades invertiste la mayor parte de tu tiempo y de tu energía psíquica? 3.b. ¿Cuáles fueron los descriptores predominantes en tus experiencias? 4.a.¿Cuáles fueron tus “mejores momentos” vividos durante la semana? 4.b.¿Qué tienen en común los momentos que has descrito como los “mejores”? 4.c. ¿Qué hiciste o qué hizo posible estos “mejores

momentos? 5.¿Qué utilidad tiene para ti como “persona” reflexionar acerca de tus experiencias cotidianas?

En relación a los datos recabados, cabe señalar que se presentaron únicamente las respuestas de dos participantes, son ellos: Natdy y Ro.

La selección de estos casos se basó fundamentalmente en tres criterios a saber: primero, los valores estadísticos que obtuvieron en la condición de “flujo” en la conciencia. Segundo, la distribución de porcentajes del tiempo que ambos (individualmente) pasaron en tres tipos de actividades diferentes durante la aplicación de la VAMME; un aspecto que no fue observado en ningún otro caso. Tercero, el interés constante que estos estudiantes demostraron frente a la posibilidad de descubrir aspectos de su propia experiencia, favorables a su crecimiento y desarrollo personal.

Aunado a lo anterior, se indica que las transcripciones textuales de las respuestas obtenidas fueron analizadas a través de la “Estrategia de muestreo teórico” de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967) tomando como referencia las categorías ya analizadas en la primera parte de este capítulo pero enfatizando en dos aspectos subjetivos de la experiencia: su unicidad y singularidad fenomenológicas.

5.3.1 *Reflexiones sobre la experiencia en la vida cotidiana. El caso de Natdy*

En la Tabla 13 se presentan las respuestas suministradas por Natdy (caso N° 1) a todos los ítems del instrumento RME. De igual modo se presentan los descriptores de la experiencia predominantes en sus verbalizaciones.

Tabla 13. Descubrimientos personales de Natdy sobre la calidad de la experiencia en la vida cotidiana

Ítem	Descripciones fenomenológicas del muestreo de experiencia	Desafíos y habilidades percibidos	
		Presencia (+)	Ausencia (-)
1.	¿De qué te diste cuenta al describir tus experiencias vividas en el transcurso de una semana?		
	“No pude dejar de pensar acerca de lo que me ocurría durante el día”		<i>Concentración / control (-)</i>
	“Me di cuenta que con frecuencia deseo hacer otras cosas y estar con otras personas”		<i>Motivación hacia el entorno social (-)</i>
	“Soy muy sensible ante la dureza de la gente, se que debo adoptar una actitud más inteligente”		<i>Afecto (+)</i>
2.a	¿Cómo has vivido tu vida en el transcurso de una semana?		
	“Durante la semana tuve que enfrentar cambios y sucesos inesperados. A pesar de todo mi actitud fue positiva”		<i>Motivación (+)</i>
	“No pude cumplir con la programación de mi tiempo. Tuve exigencias muy altas por parte de los demás”		<i>Entorno social (-)</i>
	“Me creó un caos pensar en las cosas que tengo pendientes, en los <u>Debería</u> ”		<i>Motivación (-) afecto (-)</i>
	“A mí me hace falta jerarquizar prioridades”		<i>Concentración/ control (+)</i>
2.b	¿Qué cambiarías en tus experiencias vividas?		
	“Mi forma de actuar, no me dejaría llevar por las emociones”		<i>Afecto (+)</i>
	“Si no puedo estar en otro lugar, entonces, debería concentrarme en el presente”		<i>Concentración / control (+)</i>
	“No estaría tan distraída, trataría de estar más atenta”		<i>Concentración / control (+)</i>
2.c	¿Qué conservarías en tus experiencias vividas?		
	“La manera de asumir los cambios en mi vida”		<i>Motivación (+)</i>
	“Haber compartido con mi sobrinita”		<i>Actividad de ocio activo / Entorno social (+)</i>
	“Compartir con mis estudiantes de práctica profesional”		<i>Actividad de ocio activo / Entorno social (+)</i>
	“Los elogios de mis estudiantes y haberles ayudado en sus problemas, me sorprendieron sus actitudes de confianza”		<i>Motivación(+)/ Afecto (+)/Motivación (+)</i>

Tabla 13. (Continuación). Descubrimientos personales de Natty sobre la calidad de la experiencia en la vida cotidiana

Ítem	Descripciones fenomenológicas del muestreo de experiencia	Desafíos y habilidades percibidos	
		Presencia (+)	Ausencia (-)
3.a	¿En qué actividades has invertido la mayor parte de tu tiempo y de tu energía psíquica?		
	“En mis talleres de estética en la Facultad”	Actividad productiva / Entorno físico (+)	
	“En las salidas con mi sobrinita”	Actividad de ocio activo / entorno social (+)	
	“En los momentos compartidos con mis estudiantes”	Entorno social (+)	
	“En transformar mis conflictos de aversión y evitación de manera aceptable”	Afecto (+)	
	“En superar mi caos interno y externo”	Afecto (+)	
	“En aprender de mis experiencias”	Motivación (+)	
3.b	¿Cuáles descriptores de la experiencia predominaron en relación a las actividades que realizaste?		
	“Pensamientos positivos mientras iba en el transporte público”	Actividad de mantenimiento/ concentración/control (+)	
	“Cooperadora”	Afecto (+)	
	“Me propuse metas, tuve desafíos”	Motivación (+)	
4.a	¿Cuáles fueron tus mejores momentos vividos durante la semana?		
	“Cuando salí con mis sobrinas porque necesitaba jugar, ir al cine, y estar con ellas”	Entorno social (+) / actividades de ocio activo	
	“Conversar con mis estudiantes y mantener buena comunicación”	Concentración/control (+) / Actividad de ocio activo	
	“Haber obtenido buenos resultados en mis evaluaciones a pesar de los obstáculos, era una meta muy elevada, yo estaba bajo presión”	Afecto (+)	
	“Salidas con mi amigo: Manuel, hacía tiempo que no nos veíamos”	Actividad de ocio activo / Entorno social (+)	
	“Analizar mis experiencias del día”	Motivación (+)	
	“Analizar mis experiencias del día”	Motivación (+)	

Tabla 13. (Continuación). Descubrimientos personales de Natty sobre la calidad de la experiencia en la vida cotidiana

Ítem	Descripciones fenomenológicas del muestreo de experiencia	Desafíos y habilidades percibidos	
		Presencia (+)	Ausencia (-)
4.b	¿Qué tienen en común estos momentos que has descrito como “Los mejores”?		
	“Estar acompañada con gente con la que si me gusta estar”	<i>Afecto (+) / Entorno social</i>	
	“Estaba disfrutando y haciendo lo que quería. De verdad disfruté al máximo”	<i>Afecto (+) / motivación (+)</i>	
	“Me olvidé de la universidad y de los problemas”	<i>Concentración/control (+)</i>	
	“He podido enfrentar la vida y también hacer algo con mis deseos y necesidades”	<i>Motivación (+)</i>	
	“A pesar de que he tenido tanto que hacer, ahora estoy tratando de ser menos rígida en ciertos momentos. Sobre todo cuando mi propósito es pasarla bien y disfrutar”	<i>Afecto (+) / Motivación (+)</i>	
	“Ahora, lo que tenga que ver con lo emocional para mí es primordial”	<i>Motivación (+) / Afecto (+)</i>	
4.c	¿Qué posibilitó estos “Mejores momentos”?		
	“Pude reorganizar mi tiempo”	<i>Concentración / control (+)</i>	
	“Mantuve una actitud súper-positiva y buen humor a pesar de que estaba cansada”	<i>Afecto (+)</i>	
	“Viví una especie de terapia grupal con mis compañeros de clase durante las evaluaciones de la universidad”	<i>Actividad productiva / Entorno social(+)</i>	
	“No me rendí y me di cuenta de que yo tenía lo necesario para salir adelante”		
	“Mis hermanos me permitieron salir con mis sobrinitas”	<i>Actividad de ocio activo</i>	
	“Las personas que estuvieron conmigo fueron atentas y tuvieron buen humor”	<i>Entorno social (+)</i>	
	“Pude darme cuenta de cómo mis compañeros superaron también los mismos obstáculos”	<i>Entorno social (+)</i>	
5.	¿Qué utilidad tiene para ti como “persona” reflexionar acerca de tus experiencias cotidianas?		
	“Es algo que hago desde hace años”	<i>Motivación (+)</i>	
	“Me doy cuenta de de por qué hago lo que hago, de por qué digo unas cosas cuando estoy sintiendo otras”	<i>Motivación (-) /afecto (+)</i>	

Tabla 13. (Continuación). Descubrimientos personales de Natdy sobre la calidad de la experiencia en la vida cotidiana

Ítem	Descripciones fenomenológicas del muestreo de experiencia	Desafíos y habilidades percibidos	
		Presencia (+)	Ausencia (-)
	Continuación...		
5.	¿Qué utilidad tiene para ti como “persona” reflexionar acerca de tus experiencias cotidianas?		
	“Puedo aceptar cosas de mi personalidad que se me salen inconscientemente”	<i>Motivación (+)</i>	
	“Observando a los demás puedo ver lo que no me gusta de ellos en el trato y procurar ser más afectuosa y también cuidadosa con las palabras”	<i>Afecto(+)/ Motivación positiva (+)</i>	
	“Para mí es primordial la calidad de las interacciones que mantengo con los demás”	<i>Afecto (+)/ Entorno social(+)</i>	
	“De alguna forma me fortalezco y puedo lograr el equilibrio y no perturbar la paz a donde voy”	<i>Afecto (+)</i>	
	“Tengo que controlar mis emociones, cuando lo hago mis días son mucho más productivos”	<i>Afecto(+)</i>	
	“Ahora puedo escribir lo que me pasa, cuando me pasa y veo que tiene sentido, he vuelto a escribir poesía para expresar lo que siento no solo sobre mí sino también sobre situaciones externas que no dependen de mí”	<i>Motivación (+)/ afecto (+)</i>	
	“Me he dado cuenta pero objetivamente de lo que he estado viviendo”	<i>Motivación (+)</i>	

Nota. (+) Percepción positiva de desafío/habilidad en las dimensiones de la conciencia y dimensiones contextuales.
 (-) Percepción negativa de desafío/habilidad en las dimensiones de la conciencia y dimensiones contextuales.

Para el momento del estudio Natdy contaba con 21 años de edad, estaba soltera y había logrado alcanzar un excelente récord académico hasta el 6to semestre de la carrera de Educación, mención Básica Integral en la Universidad de Los Andes, ubicada en la ciudad de Mérida, Venezuela. En el aspecto económico, Natdy al igual que otros cuatro participantes en la investigación era dependiente económicamente de sus padres y no trabajaba ni realizaba ningún tipo de actividad remunerada.

Durante la semana en que se aplicó la VAMME, Natdy reportó realizar otras tareas además de estudiar que fueron descritas por ella misma como aficiones y actividades a las que se dedicaba rutinariamente para liberar el estrés o distraerse, por ejemplo: tocaba un instrumento musical, jugaba con sus sobrinitas, leía sobre diversos temas e iba al cine con sus amigas. De acuerdo a los resultados obtenidos en la VAFME, Natdy se encontró en la condición de “flujo” el 44.6% de un total de 56 muestreos de experiencia llevados a cabo en el transcurso de una semana y se encontró en la condición de “aburrimiento” el 39.3% del tiempo. Así mismo, alcanzó equilibrar una puntuación media de 7.18 en el nivel de “desafíos percibidos” con una puntuación Media de 7.96 en el nivel de “habilidades percibidas” superando las puntuaciones Medias alcanzadas por el resto de los participantes. Adicionalmente, Natdy pasó el 41.07% del tiempo realizando actividades “productivas”, el 35.71 % del tiempo dedicada a las actividades de “mantenimiento”, y el 23.21% del tiempo disfrutando de actividades de “ocio activo”.

5.3.2 Reflexiones sobre la experiencia en la vida cotidiana. El caso de Ro

En la Tabla 14 se presentan las respuestas de Ro al instrumento “RME” y los descriptores de la experiencia identificados en sus reflexiones personales. Para el momento en que fue desarrollada la investigación, Ro tenía 24 años de edad, sostenía una relación libre con su pareja, trabajaba, cursaba el 6to semestre de la carrera de Educación mención Básica Integral en la Universidad de los Andes y realizaba otras actividades además de estudiar su carrera que requerían de esfuerzo físico y también intelectual, tales como: aprender italiano, meditar al aire libre, practicar baloncesto, trabajar en el área de seguridad de un local nocturno, practicar artes marciales, tocar instrumentos musicales y ayudar

algunas veces a su pareja en las tareas del hogar aunque durante esa semana las actividades de “mantenimiento”, según sus propios reportes, disminuyeron notoriamente.

Tabla 14. Descubrimientos personales de Ro sobre la calidad de la experiencia en la vida cotidiana.

Ítem	Descripciones fenomenológicas del muestreo de experiencia	Desafíos y habilidades percibidos	
		Presencia (+)	Ausencia (-)
1.	¿De qué te diste cuenta al describir tus experiencias vividas en el transcurso de una semana?		
	“Siempre estoy muy pendiente de mí”		Motivación (+)
	“Puedo controlar mis pensamientos con la imaginación”		Concentración / control (+)
	“Algunas veces pienso y planifico actividades pero no siempre las hago, todo depende de cuanto me interesan”		Motivación (+ y -)
	“Me siento cansado”		Afecto (-)
2.a	¿Cómo has vivido tu vida en el transcurso de una semana?		
	“Traté de dar lo mejor de mí, a mi pareja”		Motivación (+)/ afecto (+)
	“He tenido mucha tensión por los estudios pero también me sentí alerta y feliz”		Afecto(+)
	“Conocí a mucha gente”		Entorno social(+)
	“Tuve molestias, dolor de oído y de espalda”		Afecto (-)
	“Traté de lograr todo lo que me propuse”		Motivación (+)
2.b	¿Qué cambiarías en tus experiencias vividas?		
	“Mis estrategias de estudio, porque no me funcionaron”		Concentración / control (-)
	“Lo que sucedía en mi entorno físico: no había agua, ni luz”		Entorno físico (-)
2.c	¿Qué conservarías en tus experiencias vividas?		
	“Mis mejores momentos, en los que tuve buen estado de ánimo”		Afecto(+)
	“Haber cumplido las metas que me propuse”		Motivación (+)
	“Me gusta siempre estar seguro de lo que hago”		Motivación (+)
	“Mis actividades exigen un poco más de mí”		Motivación (+)

Tabla 14. (Continuación). Descubrimientos personales de Ro sobre la calidad de la experiencia en la vida cotidiana.

Ítem	Descripciones fenomenológicas del muestreo de experiencia	Desafíos y habilidades percibidos	
		Presencia (+)	Ausencia (-)
3.a	¿En qué actividades has invertido la mayor parte de tu tiempo y de tu energía psíquica?		
	“Estudí bastante”	<i>Concentración / control (+) / Actividad productiva</i>	
	“Asistí a todas mis clases de italiano en la Facultad”	<i>Actividad productiva / motivación (+)</i>	
	“Pude canalizar bien mi energía física y psicológica”	<i>Motivación (+) / concentración/ control (+)</i>	
3.b	¿Cuáles descriptores de la experiencia predominaron en relación a las actividades que realizaste?		
	“Pensamientos positivos relacionados tanto con el futuro, como con el pasado y el presente”	<i>Motivación (+)</i>	
	“En cómo me sentía con la actividad, yo se como controlar mis estados de ánimo”	<i>Afecto (+) / motivación(+)</i>	
	“En que si hubiese podido elegir la compañía siempre hubiese estado solo o con mi pareja”	<i>Entorno social(+)</i>	
	“En desafíos altos”	<i>Motivación (+)</i>	
	“En el transcurrir del tiempo, algunas veces me sentí insatisfecho porque sentía que el tiempo no me alcanzaba”	<i>Afecto(-)</i>	
4.a	¿Cuáles fueron tus mejores momentos vividos durante la semana?		
	“Haber jugado baloncesto, cuando lo hago me siento libre”	<i>Afecto (+) / motivación(+)/ Actividad de ocio activo</i>	
	“Hablar con mi mejor amigo sobre las experiencias de los hombres”	<i>Actividades de ocio activo</i>	
	“Lograr buenos resultados en las evaluaciones de italiano y saber que el profesor puede gestionarme una beca para continuar estudiando en Italia”	<i>Motivación (+)</i>	
	“Me hace sentir muy bien saber que soy bueno en el idioma”	<i>Afecto(+) / Motivación (+)</i>	
	“Asistir a una fiesta de cumpleaños desde el mediodía y pasarla bien y distraerme”	<i>Afecto (+) / Entorno social y físico(+)</i>	
	“Estudiar un tema de sociolingüística y poder entender una material que era muy difícil y complicado”	<i>Concentración/control(+)</i>	

Tabla 14. (Continuación). Descubrimientos personales de Ro sobre la calidad de la experiencia en la vida cotidiana.

Ítem	Descripciones fenomenológicas del muestreo de experiencia	Desafíos y habilidades percibidos	
		Presencia (+)	Ausencia (-)
4.b	¿Qué tienen en común estos momentos que has descrito como “Los mejores”?		
	“Estuve acompañado estando de buen ánimo y pude socializar a pesar de tantas responsabilidades que he tenido”	<i>Afecto(+)/ Entorno social (+)</i>	
	“Me gusta ser competitivo y ponerme a prueba”	<i>Motivación (+)</i>	
	“Haber sentido una satisfacción muy grande por los resultados que logré”	<i>Afecto(+)</i>	
	“Elegir por mí mismo y haber hecho mis cosas de la mejor manera”	<i>Motivación (+)</i>	
4.c	¿Qué posibilitó estos “Mejores momentos”?		
	“El ambiente físico y social se prestaba para pasarla bien”	<i>Afecto (+)/ Entorno físico y social (+)</i>	
	“Pude aguantar hambre sin darme cuenta y vencer el cansancio físico”	<i>Concentración/ control (+)/ Motivación (+)</i>	
	“Estoy convencido de que lo mejor es vivir los momentos con intensidad”	<i>Afecto (+) /Motivación(+)</i>	
	“Me hace más fuerte sobreponerme a mis propias debilidades”	<i>Motivación (+)</i>	
5.	¿Qué utilidad tiene para ti como “persona” reflexionar acerca de tus experiencias cotidianas?		
	“Me sirve para aprender a vivir en paz conmigo mismo”	<i>Afecto (+)</i>	
	“Para sentir la alegría de vivir”	<i>Afecto (+)</i>	
	“Para cultivar mi espiritualidad”	<i>Motivación (+)</i>	
	“Seguir probándome a mi mismo que puedo lograr cosas solo”	<i>Motivación (+)</i>	
	“Saber que estoy haciendo cosas constructivas a pesar de que he descuidado mis estudios y también mis notas”	<i>Motivación (+)</i>	

Nota. (+) Percepción positiva de desafío/habilidad en las dimensiones de la conciencia y dimensiones contextuales.
 (-) Percepción positiva de desafío/habilidad en las dimensiones de la conciencia y dimensiones contextuales.

En algunas asignaturas de la carrera, Ro fue compañero de estudios de Natdy aún cuando no llegaron a realizar juntos ninguna actividad académica ni tampoco pertenecieron un mismo grupo de evaluación.

Según los resultados obtenidos con la aplicación de la VAFME, Ro logró fluir el 71.7% de un total de 56 muestreos de experiencia llevados a cabo en el transcurso de una semana a pesar de haber obtenido una puntuación media de 3.98 en el nivel de “desafíos percibidos” y una puntuación media de 3.81 en el nivel de “habilidades percibidas”. Es decir, un valor inferior a las puntuaciones medias alcanzadas por el grupo total de participantes, en “desafíos percibidos” 4.77 y en “habilidades percibidas” 6.36, respectivamente.

Los dos casos estudiados revelan bajo una mirada fenomenológica cómo la calidad de la experiencia en la vida cotidiana puede ser descrita en términos de la presencia de los desafíos y las habilidades que determinan las diferentes condiciones de la calidad de la experiencia (flujo, aburrimiento, ansiedad y apatía), tomando en cuenta las dimensiones de la conciencia (concentración/control, afecto, motivación), y las dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia (tipo de actividad, entorno físico y social) en un momento dado de la vida.

En el caso de Natdy, específicamente, se pudo evidenciar que provenía de un contexto familiar donde para los padres era prioritario apoyar a los hijos en su desarrollo y crecimiento personal; en el segundo caso, no estuvo presente esta característica, sin embargo, se identificó claramente, la prevalencia de la motivación intrínseca como un eje orientador de las acciones y decisiones de Ro en el transcurso de una semana, todo esto en concordancia con las nociones fundamentales de la TEO.

En síntesis, las reflexiones elaboradas por los estudiantes universitarios sobre sus experiencias subjetivas obtenidas a través del instrumento RME facilitó el aprendizaje del BPS en ellos (en mayor o menor medida dependiendo de los casos) al hacer descubrimientos personales sobre lo que hicieron, el por qué lo hicieron, cómo se sintieron en el transcurso de una semana de sus vidas. De igual modo, permitieron identificar los “desafíos” y las “habilidades” que surgieron a partir de los insights sobre las descripciones de sus experiencias. Esto pudo evidenciarse, además, por medio de la interpretación fenomenológica- hermenéutica de las respuestas transcritas textualmente por esta autoría.

5.4 Resumen del Capítulo V

Luego de aplicar la VAMME (Vielma y Alonso, 2009) en esta investigación sobre el bienestar psicológico subjetivo de ocho (8) estudiantes cursantes de la carrera en Educación (mención Básica Integral) en la Universidad de Los Andes, ubicada en la ciudad de Mérida, Venezuela, desde la Teoría de la Experiencia Óptima, se encontró lo siguiente:

a. El predominio del género femenino en un 75% de la muestra; edades comprendidas entre 20 y 25 años (100%); la soltería como estado civil (62.5%); la dependencia económica (62.5%); el trabajo a destajo (62.5%); las necesidades básicas satisfechas (75%); creencias religiosas (100%), no dedican tiempo a prácticas espirituales (62.5%), estudios incompletos de secundaria en las madres (37.5%); estudios de secundaria culminados por los padres (37.5%); y nivel medio de ingresos en el hogar, como datos socio-demográficos personales y familiares más relevantes.

b. El BPS pudo medirse sistemáticamente como una experiencia óptima de flujo de la energía psíquica en la consciencia que se manifiesta en una persona cuando los desafíos del entorno y sus habilidades percibidas son elevados, están en equilibrio y son superiores a su puntuación media individual en un momento dado de la vida cotidiana. De este modo se comprobaron en la muestra en estudio (a pesar de no ser representativa de la población estudiantil universitaria venezolana) las predicciones teóricas de Csikszentmihalyi (1975) y Massimini y Carli (1986) utilizando dos instrumentos constitutivos de la VAMME: la VAFME y el RME. Dentro de estas predicciones el BPS fue estudiado tomando en consideración las diversas combinaciones existentes entre el “nivel de desafíos y habilidades percibidas” por los estudiantes universitarios, a saber, con respecto a las condiciones de la calidad de la experiencia subjetiva descritas como “flujo” “aburrimiento” “ansiedad” y “apatía” en un momento dado de la vida cotidiana.

c. Los estudiantes universitarios presentaron variaciones en las dimensiones de la consciencia: concentración/control, afecto positivo y motivación; y variaciones en las dimensiones contextuales que influyen en el estado de consciencia (tipo de actividad, entorno físico y entorno social) en las diferentes condiciones de la calidad de la experiencia (una de las categorías de análisis del BPS).

d. Con respecto a la evaluación de la “calidad de la experiencia” vivida por los participantes en el estudio se evidenció que la puntuación media grupal obtenida en el nivel de “habilidades percibidas” ($M= 6.36$) fue mayor que la puntuación Media grupal obtenida en el nivel de “desafíos percibidos” ($M= 4.77$). Por consiguiente, puede afirmarse que los participantes en el estudio experimentaron la condición de “aburrimiento” al realizar actividades poco desafiantes en el transcurso de una semana de sus vidas. Cabe destacar

que ésta categoría puede ser interpretada en el contexto venezolano como la condición de “comodidad sin esfuerzo” al evaluar la calidad de la experiencia subjetiva en estudiantes universitarios.

e. Los estudiantes universitarios experimentaron “flujo” de la energía psíquica en la conciencia en un 35.9% (161 auto-informes) y “aburrimiento” en un 22.3% (100 auto-informes) de acuerdo a la información contenida en la base de datos procesada estadísticamente a través del programa SPSS correspondiente a la aplicación de 424 auto-informes (de 448 esperados). No obstante, se comprobó que sólo una de las participantes en el estudio (Natdy), experimentó el BPS como experiencia óptima de flujo en la conciencia al obtener niveles de “desafíos percibidos” y de “habilidades percibidas” elevados, equilibradas y superiores a su puntuación media individual en la semana de prueba.

f. El análisis de Varianza evidenció diferencias entre las 4 condiciones de la calidad de la experiencia: flujo, aburrimiento, ansiedad y apatía, luego de comparar 6 descriptores de la dimensión “concentración/control”, destacando entre ellos por su nivel de significación los descriptores: “satisfacción personal”, “grado de concentración” y “cumplía sus expectativas” en la condición de “flujo”; y así mismo, “grado de concentración” y “satisfacción personal” en la condición de “aburrimiento”.

g. El análisis de varianza mostró valores significativos de las 4 condiciones de la calidad de la experiencia: flujo, aburrimiento, ansiedad y apatía, luego de comparar 15 descriptores de la dimensión “afecto”, destacando 11 de ellos, por su nivel de significación: buen humor” “feliz” y “animado” en la condición de “flujo”; y en la condición de “aburrimiento” los descriptores: “buen humor” y “animado”.

h. El análisis de varianza evidenció efectos significativos de las 4 condiciones ya mencionadas, en cada uno de los seis descriptores de la dimensión “motivación”, destacando: “Importancia de la actividad para el estudiante” “obtuvo éxito en lo que hacía” y “satisfecho/a con lo que hacía” respectivamente, en la condición de “flujo”; y en la condición de “aburrimiento” destacaron los descriptores: “obtuvo éxito en lo que hacía” y “satisfecho/a con lo que hacía”.

i. En relación a dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia, se evidenció que en la dimensión contextual “tipo de actividad”, los estudiantes realizaron con mayor frecuencia las actividades de mantenimiento (50.31%), aún cuando la condición de “flujo” predominó en las actividades de “ocio activo”.

j. En cuanto a la distribución del tiempo pasado por los estudiantes en la condición de “flujo” destacaron los casos de: Ro (71.7%) y Natdy (44.6%). Cabe señalar que tanto Ro como Natdy dedicaron proporciones muy similares de tiempo a la realización de tres tipos de actividades diferentes en el transcurso de la semana de prueba, algo que no fue observado en los demás casos. Por su parte, Ro realizó actividades de “ocio activo” en primer lugar (37.50%); en segundo lugar, actividades “productivas” (35.42%); y en tercer lugar, actividades de “mantenimiento” (27.08%). Mientras que Natdy dedicó un poco más de tiempo a las actividades “productivas” (41.07%) que a las actividades de “ocio activo” (23.21%) y de “mantenimiento” (23.21%). Por el contrario, An dedicó más tiempo que Ro y que Natdy a las actividades de “mantenimiento” (69.81%) aún cuando alcanzó un mayor porcentaje de tiempo pasado en “flujo” que Natdy.

k. Luego de haber realizado el análisis de contenido de las reflexiones personales de Ro y de Natdy a través del instrumento RME, justificando la selección de sus casos con respecto

al grupo total de participantes con base a las puntuaciones medias obtenidas por ellos en los niveles de “desafíos percibidos/habilidades percibidas”, se pudo corroborar la necesidad de plantearse nuevos retos o metas asociadas a los descubrimientos personales que surgieron sobre sus experiencias subjetivas en la vida cotidiana durante la entrevista conversacional en profundidad realizada con este propósito. Aunado a ello, se llevó a cabo un análisis fenomenológico hermenéutico de la información recopilada sobre todos los casos (80 respuestas), eligiendo por la razón antes mencionada, únicamente los casos de RO y de Natty a efecto de sistematizar la aplicación de la Estrategia de Muestreo Teórico de Glaser y Strauss (1967) y comprobar la presencia de las nociones fundamentales de la TEO.

VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

6.1 La evaluación sistemática del flujo en la vida cotidiana: la interpretación estadística y fenomenológica- hermenéutica de los resultados

En correspondencia con los planteamientos de Csikszentmihalyi (1975), y Massimini y Carli (1986) sobre la utilidad de aplicar las nociones de la Teoría de la Experiencia Óptima (TEO) y las reformulaciones del Modelo Teórico de Flujo en distintas situaciones; en esta investigación sobre el bienestar psicológico subjetivo (BPS) definido como experiencia óptima de flujo de la energía psíquica en la conciencia, llevada a cabo con la participación de 8 estudiantes de la Universidad de Los Andes (ULA), ubicada en la ciudad de Mérida, Venezuela, pudo ampliarse el estudio sistemático del “flujo” a entornos que no estuvieron relacionados de manera exclusiva ni con el disfrute del ocio ni con tareas altamente especializadas. Esto quiere decir, que fue posible evaluar sistemáticamente en ellos, los cambios en la calidad de su experiencia subjetiva mientras realizaron diversas tareas de complejidad variable - algunas rutinarias, otras no-, y con diferentes significados para estos jóvenes en un momento dado de la vida.

Ahora bien, cabe destacar siguiendo este orden de ideas, que aún cuando la muestra en estudio no fue representativa de la población estudiantil de la ULA, ni tampoco, de la población habitante en la región andina de Venezuela, los resultados obtenidos han sido considerados como datos valiosos que sustentan el carácter inédito de las premisas comprobadas en el estudio del BPS desde la TEO en el contexto psico-educativo universitario contemporáneo en nuestro país.

Seguidamente, se presenta la interpretación de los hallazgos derivados de esta experiencia investigativa, señalando que se discutirán primero, los resultados obtenidos a través del procesamiento estadístico de los datos; y posteriormente, los resultados del análisis fenomenológico- hermenéutico de la experiencia subjetiva de los participantes. Los dos tipos de interpretación están fundamentadas en las percepciones fluctuantes de los “desafíos percibidos/habilidades” evidenciadas en ellos y en la calidad de sus experiencias subjetivas en el transcurso de una semana de sus vidas, destacando las variaciones producidas en la “condición de flujo”.

A tal efecto, los resultados son expuestos conforme a las cinco categorías del BPS que fueron evaluadas por medio de la versión adaptada del Método de Muestreo de Experiencia (VAMME; Vielma y Alonso, 2009):

6.1.1 *Datos sociodemográficos*

a. Datos personales

En este estudio sobre el BPS, la distribución de género fue superior en las mujeres (75%) con respecto al número de hombres (25%) constituyentes de la muestra: un indicador sociodemográfico típicamente observado en las Facultades de Humanidades en la mayoría de las universidades venezolanas.

Este dato al igual que en las muestras utilizadas por Csikszentmihalyi et al. (1977) en una investigación llevada a cabo con adolescentes pertenecientes a un Instituto Clásico de Milán, evidenció que el número de mujeres participantes (33) superó el número de hombres participantes (14). De manera similar, esta característica se ha determinado en

otros estudios realizados sobre el bienestar psicológico y el bienestar subjetivo desde diversos enfoques teóricos metodológicos, incluyendo la aplicación del Método de Muestreo de Experiencia reformulado por Massimini y Carli (1986). Ejemplo de ello son los casos estudiados por Cornejo y Lucero (2005) en una investigación titulada “Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con el bienestar psicológico y las modalidades de afrontamiento” llevado a cabo con 82 estudiantes del primer año de la licenciatura de Psicología (65 mujeres y 17 varones); y los casos estudiados (138) por Ballesteros et al. (2006) en Bogotá, Colombia para conocer las definiciones del bienestar psicológico elaboradas por asistentes al servicio de consulta psicológica de la Universidad Javeriana en el que participaron 77 mujeres y 61 hombres. También pueden citarse las diferencias observadas en la distribución de género en la conformación definitiva de las muestras descritas por Lefevre (1998) en un estudio realizado con 246 personas (63% mujeres, 37% hombres) con el propósito de describir la cantidad de flujo experimentada en el trabajo y en el ocio, comparando en ellos, la calidad de la experiencia en ambos contextos; y por Rollán et al. (2007) al examinar la satisfacción familiar en relación al BP y el sentido de la vida, en una muestra de 62 estudiantes (55 mujeres y 7 hombres) de la carrera de psicopedagogía en un centro educativo español.

En cuanto a otras características sociodemográficas, tales como la religión, la edad o el estado civil, no se observaron diferencias significativas en los casos estudiados con respecto a la calidad de la experiencia, concretamente, en la condición de “flujo”, sin embargo, aún cuando el 62.5% de la muestra se encontraba en estado de soltería, no tenía hijos, ni tampoco pareja, tuvieron la responsabilidad de contribuir con sus propios gastos de vida realizando alguna actividad a destajo (pago eventual inferior al sueldo mínimo, sin tener beneficios laborales o de seguridad social), esto explica de igual modo porqué el

mismo porcentaje de la muestra (62.5%) era dependiente económicamente de sus padres aún cuando sus edades oscilaban entre 20 y 25 años de edad; una etapa de la vida en la que usualmente se esperaría lo contrario tanto en mujeres como en hombres. Éste aspecto sociodemográfico ha predominado en las últimas décadas en todos los estratos de la sociedad venezolana.

A partir de lo dicho, podría pensarse que el 62.5% de los participantes necesitó distribuir su tiempo de la semana entre dos actividades de tipo productivo: estudiar y trabajar. Pese a ello, los resultados expuestos más adelante sobre el tipo de actividades realizadas por los estudiantes universitarios, mostraron otra tendencia.

b. Datos familiares

Con respecto a los datos familiares se destaca que el 37.5 % de las madres de los estudiantes universitarios no culminó sus estudios de secundaria, mientras que el mismo porcentaje de padres si lo hizo. Al verificar la presencia o la ausencia del padre en el hogar se encontró que el 62.5% de los progenitores de sexo masculino no ha convivido en el hogar ni con la pareja, ni con los hijos, por una diversidad de causas (por divorcio, abandono, separación, etc.) y que las madres no continuaron sus estudios por dedicarse a trabajar para sostener económicamente a sus hijos. Este dato visibiliza, indirectamente, en esta investigación, la ausencia física o emocional del padre en la estructura y dinámica socio-afectiva de la familia venezolana (Arvelo, 2010; Moreno, 2009; Mora, Otálora y Recagno-Puente, 2005; Hurtado, 1995) aún cuando inicialmente, no estuvo contemplado este aspecto, en la exploración de los datos sociodemográficos (familiares). No obstante, de allí se comprenderá como en el manejo cualitativo de este “dato de investigación” surge a

partir de la sesión de entrevista conversacional en profundidad realizada durante la aplicación del instrumento RME (Vielma y Alonso, 2009).

Puede señalarse además, que probablemente, existe una relación en el hecho de que el 62.5% de los participantes trabajara de manera eventual y continuara dependiendo desde el punto de vista económico al menos de uno de sus progenitores siendo miembros de familias desestructuradas en donde las madres han tenido que asumir el sostenimiento material y afectivo del núcleo familiar en detrimento del logro de sus propias metas personales.

Adicionalmente, se considera que este dato podría ser indagado en profundidad en futuras exploraciones sobre la condición de “*flujo*” en la conciencia desde la perspectiva de género, conservando obviamente, este mismo enfoque teórico- metodológico.

6.1.2 Calidad de la experiencia

Dado que el ratio de “desafíos percibidos/habilidades percibidas” predominante en el grupo de participantes durante una semana de sus vidas correspondió a la “condición de aburrimiento”, puede afirmarse que ellos como grupo lograron “*fluir*” sin haber alcanzado un “nivel óptimo” de la experiencia en el transcurso de la semana en que elaboraron sus auto-informes.

La afirmación anterior deriva del uso de la definición de la unidad de análisis propuesta en este estudio, según la que el BPS es una experiencia óptima de flujo de la energía psíquica en la conciencia, de carácter fenomenológico, temporal, positivo y universal que surge en una persona cuando sus niveles de desafíos y habilidades son

elevados, equilibrados y superiores a la puntuación media individual obtenida en un momento dado de la vida cotidiana.

Al comparar los hallazgos derivados de esta investigación con los resultados encontrados por Massimini y Carli (1998) en una muestra de adolescentes italianos a objeto de evaluar sistemáticamente el flujo en la experiencia cotidiana, se identifican algunas diferencias: La puntuación media grupal obtenida en “desafíos” fue de $M= 3.8$ y los valores individuales oscilaron entre $M= 1.2$ y $M= 6.0$. La puntuación media grupal obtenida en “habilidades” fue de $M= 5.8$ mientras que los valores individuales oscilaron entre $M= 2.4$ y $M= 7.8$.

Esto indica que las puntuaciones medias grupales e individuales obtenidas por los estudiantes universitarios venezolanos en una semana de prueba fueron superiores a las puntuaciones medias grupales e individuales obtenidas por los adolescentes italianos durante la aplicación del MME. Y algo más, aún cuando en ambos casos predominó la “condición de aburrimiento” en la calidad de la experiencia subjetiva, los estudiantes venezolanos pasaron menor tiempo durante la semana en esta condición que los estudiantes italianos al momento de realizar sus auto-informes de muestreo de experiencia (VAFME; Vielma y Alonso, 2009).

Ahora bien, del mismo modo, puede suponerse que las diferencias grupales e individuales estuvieron determinadas en menor o mayor medida por: a. La manera en que cada participante describió su experiencia subjetiva. b. La influencia de factores externos que bien valdría la pena corroborar, como por ejemplo: el carácter exotérico de la actividad realizada, la incongruencia existente entre las oportunidades de actuar y las propias capacidades, la falta de retroalimentación clara o positiva sobre los resultados de la

actividad, la presencia de distracciones, interferencias u obstáculos para mantener la concentración requerida, entre otros; y c. La influencia de factores internos no favorables al estado psíquico de flujo de la energía psíquica en la conciencia, tales como: falta de habilidad para combinar las propias capacidades con las oportunidades extrínsecas, escasa capacidad de auto-determinación para alcanzar objetivos realistas, dificultad para permanecer concentrado en la tarea, discrepancia entre lo que la persona “quiere hacer” y lo que “debe hacer”, etc., aspectos característicos del estado de entropía psíquica que pueden estar presentes no sólo en la condición de “aburrimiento”, sino también en las condiciones de “ansiedad” y “apatía” cuando se hace referencia a la calidad de la experiencia subjetiva.

Cabe destacar, por otra parte, que de acuerdo a esta autoría, la condición denominada “aburrimiento” por Csikszentmihalyi y Selega (1998) y por Massimini y Carli (1998), para referirse a una de las cuatro condiciones de la calidad de la experiencia subjetiva, remite en el contexto venezolano a un estado psíquico de “*comodidad sin esfuerzo*” en donde paradójicamente coexisten el deseo universal de “esperar ser feliz” “disfrutar de la vida” y “sentir placer” pero sin estar en conexión con “la voluntad, la disciplina o la determinación de hacer algo para lograrlo” (Fernández de la Mora, 2001; Comte- Sponville, 2001). Desde este punto de vista, es admisible sostener que los estudiantes universitarios podrían estar acostumbrados a economizar energía psíquica por tratarse de una tendencia natural del funcionamiento de la mente (Csikszentmihalyi, 2008).

Por otra parte, - aunque más adelante se mencionará de nuevo esta idea-, el hecho de que los estudiantes universitarios pasaran la mayor parte del tiempo de la semana, realizando actividades rutinarias o de “mantenimiento” hace suponer la razón de por qué predominó en el grupo, la condición de “comodidad sin esfuerzo”, pues este tipo de

actividades, no necesariamente, contribuye al desarrollo y crecimiento de la personalidad como suele suceder con otro tipo de actividades que exigen una mayor proporción de desafíos retadores de carácter autotélico favoreciendo el desarrollo de *Yoes trascendentes*, es decir, de *Yoes* diferenciados e integrados socialmente en beneficio de sí mismo y del bienestar colectivo (Csikszentmihalyi, 2008).

De igual modo, en esta tesis doctoral han sido consideradas otras variables influyentes en la inclinación de los participantes hacia la búsqueda de la “comodidad sin esfuerzo” (aunque no hayan sido evaluadas en forma sistemática). Dentro de estas variables se incluyen: las percepciones de los estudiantes sobre sí mismos, las interpretaciones positivas o negativas de las situaciones cotidianas vividas, las dificultades socioeconómicas que limitan en muchos casos la toma de decisiones; la falta de un contexto autotélico, la escasa motivación de logro; las expectativas sobre los acontecimientos socio-políticos del momento y la fallas en el acceso a los servicios públicos en Venezuela (electricidad, agua, etc. durante el segundo trimestre del año 2009); así mismo, las diferencias individuales manifiestas a través del comportamiento y de los rasgos de la personalidad en general.

6.2 Variaciones individuales observadas en las condiciones de la calidad de la experiencia

6.2.1 Desafíos percibidos y habilidades percibidas

En cuanto a los participantes que obtuvieron las puntuaciones medias individuales más elevadas tanto en el nivel de “desafíos percibidos” como en el nivel de “habilidades percibidas” destacaron los casos de Natdy ($M= 7.18$ y $M= 7.96$), An ($M= 6.87$ y $M=$

7.72) y Dari ($M= 6.50$ y $M= 7.04$), respectivamente. En ellos pudo observarse que las puntuaciones medias en “habilidades percibidas” fueron superiores a las puntuaciones medias obtenidas en “desafíos percibidos”. Una tendencia similar fue apreciada en los demás casos pero con una diferencia más notoria entre ambas puntuaciones Medias, exceptuando a Ro, cuyas puntuaciones fueron bajas y equilibradas en un nivel inferior a la puntuación Media grupal alcanzada tanto en el nivel de “desafíos” como en el nivel de “habilidades” ($M= 3.98$ y $M= 3.81$), indicando la ausencia de bienestar psicológico subjetivo (BPS), como se explicará más adelante con mayor detalle.

Dado lo anterior, puede afirmarse lo siguiente: el ratio de desafíos/habilidades grupal se ubicó en la condición de “aburrimiento” ($D > H$) aún cuando los descriptivos estadísticos indicaron que los estudiantes pasaron más tiempo en la condición de “flujo” (35.9%) durante la realización de sus actividades en la semana de prueba, según el procesamiento correspondiente a 161 auto-informes de la experiencia (VAFME).

En este orden de ideas, Natdy reportó “desafíos percibidos” elevados y “habilidades percibidas” elevadas, en equilibrio y superiores a la puntuación media obtenida por ella durante la semana de prueba, en distintos tipos de actividades (productiva, de mantenimiento y de ocio activo), algo característico de la condición de “flujo en la conciencia”, lo que indica al mismo tiempo, que el único caso en que se evidenció la presencia de BPS en esta investigación fue en el de Natdy. Más adelante se describe la congruencia fenomenológica- hermenéutica entre estos resultados derivados del procesamiento estadístico y los resultados del análisis de contenido del instrumento RME obtenidos en el referido caso.

Por su parte, An quién obtuvo el 58.5% de tiempo pasado en la condición de “flujo”, sólo reportó elevadas “habilidades percibidas” en actividades “de mantenimiento” (arreglo de preparativos para celebrar el nacimiento de su primer hijo, atender a la pareja y ocuparse de las tareas del hogar en casa de sus suegros), obteniendo además un nivel de “desafíos percibido” inferior, indicando el predominio de la condición de “comodidad sin esfuerzo”. Esta interpretación se sustentó con la información aportada por An en sus respuestas al instrumento “Reflexiones sobre el Muestreo de Experiencia” (RME), confirmando además su deseo de realizar actividades “productivas” al recuperarse del parto, y manifestar así mismo su intención de aprovechar mejor el tiempo en otras actividades consideradas por ella como: “más gratificantes e importantes para mi desarrollo y crecimiento personal”.

El tercer caso es el de Dari, quien estuvo al igual que An, dedicada la mayor parte del tiempo (semana de prueba) a la realización de actividades “de mantenimiento” relacionadas con el cuidado de otras personas en el hogar de quienes no recibió ninguna ayuda en ausencia de la madre. El ratio “desafíos percibidos/habilidades percibidas” obtenido por Dari permitió caracterizar la calidad de su experiencia subjetiva en la vida cotidiana, de manera predominante, en la condición de “comodidad sin esfuerzo”.

En otras palabras, ni An ni Dari experimentaron BPS durante la semana de prueba a pesar de haber obtenido puntuaciones medias elevadas en “habilidades percibidas” porque éstas fueron inferiores a la puntuación media alcanzada en “desafíos percibidos”.

En síntesis, las puntuaciones medias obtenidas por los participantes indicaron que los estudiantes, al momento de realizar la investigación disponían de las habilidades necesarias para responder ante “desafíos elevados” aunque no invirtieran suficiente energía

psíquica en actividades retadoras durante la semana de prueba. Esto pudo estar asociado, además, con la ausencia de metas propias, intrínsecamente motivadoras y generadoras de BPS.

6.2.2 *Condición de flujo*

Los valores descritos en el apartado anterior, indican que únicamente Natdy experimentó BPS como experiencia óptima de flujo en la conciencia, de acuerdo a lo propuesto por Csikszentmihalyi y Selega (1998) y a Massimini y Carli (1998), cumpliéndose así la expectativa teórica planteada en esta tesis doctoral.

No obstante, como se verá, si se tomaran como referencia los fundamentos básicos de la versión original del MME propuestos en la primera etapa de desarrollo heurístico y empírico de la TEO, podría sostenerse que RO también logró “*fluir*” en la semana de prueba al comprobarse en su caso, el “equilibrio existente entre los niveles de “desafíos percibidos y habilidades percibidas” sin importar lo elevado que fuesen cada uno de ellos por separado, pues desde esa perspectiva sólo bastaría que se comprobara la presencia de “flujo en la conciencia”, admitiendo claro está, que la experiencia de flujo se produciría bajo esos parámetros sin alcanzar su estado óptimo”; en otras palabras, como ya se dijo, Ro logró “*fluir*” sin experimentar un estado psíquico óptimo como el BPS.

Pese a ello, según los principios del Modelo Teórico ya reformulado por Massimini y Carli (1986) en la segunda fase de desarrollo de la Teoría de la Experiencia Óptima, podría decirse que la calidad de la experiencia subjetiva de RO en la semana de prueba se ubicó en la condición de “comodidad sin esfuerzo” como en el resto de los casos, aún cuando por otra parte, los resultados indicaron que Ro permaneció en la condición de flujo

el 71.7% del tiempo de la semana de prueba destacando a nivel grupal, por esta característica.

En síntesis, podría decirse que Ro logró “fluir en el aburrimiento” al realizar actividades poco desafiantes, es decir, sin experimentar por una parte, un grado elevado de entropía psicológica (Csikszentmihalyi, 2008), y por otra, sin experimentar bienestar psicológico subjetivo (BPS).

Con base a lo expuesto, podría decirse que Natdy quién obtuvo un 44.6% de tiempo pasado en la condición de “flujo”, por el contrario, si logró experimentar BPS al realizar actividades que le permitieron plantearse desafíos en un orden de complejidad creciente y probar conscientemente nuevas habilidades, mientras que los estudiantes universitarios que lograron fluir en la condición de “comodidad sin esfuerzo” sin vivenciar la experiencia óptima de flujo en la conciencia (BPS) dejaron de aportar potencialidad a la calidad de sus experiencias subjetivas, y por lo tanto, a la calidad subjetiva global de sus vidas (Vielma y Alonso, 2010; Csikszentmihalyi, 2008).

6.2.3 *Dimensiones de la Conciencia*

Dado que en este estudio sobre el BPS se estimaron las fluctuaciones producidas en la condición de “flujo” en relación con las fluctuaciones observadas en las dimensiones de la conciencia (concentración/control, afecto positivo y motivación) y con las fluctuaciones observadas en las dimensiones contextuales de la situación (el tipo de actividad realizada por ellos, el entorno físico y el entorno social en que se encontraban), tal y como lo afirmaron Csikszentmihalyi y Selega (1998) y Massimini y Carli (1998), en lo que sigue, se analizarán teóricamente los resultados obtenidos por los participantes, únicamente es esta

condición de la calidad de la experiencia (“Flujo”), haciendo referencia en algunos casos a la condición de “comodidad sin esfuerzo”.

6.2.3.1 *Concentración/control*

Una vez efectuado el análisis de 424 auto-informes de muestreo de experiencia pudo apreciarse lo que se especifica a continuación:

La condición de “flujo” predominó en un 35.9% (161/424) mientras que la condición de “comodidad sin esfuerzo” se evidenció en el 22.3% (100/424) del total de Auto-informes de Muestreo de Experiencia (VAFME) elaborados por los participantes 94.6% (424/448).

A tal efecto se comprobó por medio del análisis de varianza que hubo diferencias significativas de las dimensiones de la conciencia: concentración/control, afecto y motivación en las cuatro condiciones de la calidad de la experiencia: flujo, aburrimiento (“comodidad sin esfuerzo”), ansiedad y apatía.

Los descriptores de las dimensiones de la conciencia que destacaron por sus valores significativos en la condición de “flujo”, específicamente, fueron: “satisfacción personal” “grado de concentración” “cumplía sus expectativas” “buen humor” “feliz” “animado” “importancia de la actividad para el estudiante” “obtuvo éxito en lo que hacía” y “satisfecho/a con lo que hacía”.

Aunado a estos resultados, también se encontró que los descriptores de las dimensiones de la conciencia de mayor significación en la condición de “comodidad sin esfuerzo” fueron: “grado de concentración” “satisfacción personal” “buen humor”

“animado” “obtuvo éxito en lo que hacía” y “satisfecho/a con lo que hacía”. Adicionalmente, el descriptor “control de la situación” se mantuvo en esta condición porque las actividades no requirieron gran cantidad de esfuerzo consciente, ni tampoco de expectativas claras sobre los resultados de las acciones de los participantes o de expectativas elevadas con respecto a lo que deseaban hacer en el momento.

Las similitudes encontradas en los descriptores de mayor nivel de significación en las dimensiones de la conciencia tanto en la condición de “flujó” como en la condición de “comodidad sin esfuerzo” indican que los participantes experimentaron en ambos casos un estado negentrópico en la conciencia aunque en diferente intensidad.

En el caso de la condición de “flujó” la mayor significación de los descriptores de las dimensiones de la conciencia, se explica porque cada vez que se produce el estado de negentropía psíquica suele activarse en la conciencia, la sincronización de diversas operaciones cognoscitivas como la “concentración/control” relacionadas con el “afecto positivo” y la “motivación intrínseca”; y porque teóricamente, la dimensión de la conciencia se encuentra interrelacionada con la condición de “flujó”: una condición en que la persona obtiene retroalimentación positiva de su capacidad para mantener la atención focalizada, consciente e intencional en una tarea específica posibilitando el ordenamiento informativo de los pensamientos aleatorios que han surgido de manera espontánea en la mente (Csikszentmihalyi, 1998).

Por su parte, los resultados obtenidos en la condición de “flujó” implican que la calidad de la experiencia subjetiva puede variar en cada persona según varíe la capacidad de concentración /control en un momento dado de la vida. En este sentido, la probabilidad de que se produzca el “flujó” está sujeta a siete parámetros vinculados con el tipo de

actividad que ella realiza, con el entorno físico y el entorno social en que se encuentra (dimensiones contextuales). Estos parámetros son: a. El nivel de esfuerzo consciente requerido para permanecer concentrado. b. La direccionalidad de la atención, por ejemplo si está sesgada por emociones negativas o por motivaciones hacia otras tareas. c. El grado de dificultad o complejidad de la tarea. d. Los desafíos del entorno físico y social que exigen habilidades específicas que no se poseen. e. El gusto por la actividad. f. Las facilidades o dificultades objetivas y subjetivas percibidas. g. La cantidad de energía psíquica necesaria para realizar la tarea (Csikszentmihalyi, 1998).

6.2.3.2 *Afecto positivo*

Con respecto a los resultados obtenidos en la dimensión de la conciencia “afecto” puede afirmarse que se encontraron diferencias significativas en 11 de los 15 descriptores en las cuatro condiciones de la calidad de experiencia: flujo, aburrimiento, ansiedad y apatía, destacando por sus niveles de significación en la condición de “flujo” los descriptores: “feliz” “buen humor” “claro” y “animado”. Paradójicamente, algunos de estos descriptores también destacaron por su nivel de significación en la condición de “aburrimiento”. Esto se explica en congruencia con lo señalado en el capítulo IV y al inicio de este capítulo, que en este contexto de estudio del BPS, la condición de “aburrimiento” definida así por Csikszentmihalyi (1975) más bien denota, según esta autoría, la experiencia de “sentirse cómodo y relajado” y de ninguna manera se asocia dentro de este marco de interpretación, con la presencia de malestar, afecto negativo o incomodidad (entropía psíquica). En otras palabras, puede decirse que tanto en la condición de “flujo” como en la condición de “aburrimiento” (denominada aquí condición de “comodidad sin esfuerzo”) predominó en los estudiantes universitarios, la tendencia a vivenciar un estado de

negentropía psíquica pero no con la intensidad requerida para poder afirmar que se trató de una experiencia óptima de flujo de la energía psíquica en la conciencia, o que se comprobó en ellos, la presencia de bienestar psicológico subjetivo.

Los resultados encontrados en las muestras de los adolescentes italianos estudiadas por Massinini y Carli (1986) comparados con los resultados obtenidos en estudiantes estadounidenses cuyos intereses académicos y habilidades eran diferentes según lo descrito por Carli, Delle Fave y Massimini (1988) y Csikszentmihalyi et al. (1977), evidenciaron como en el caso de la muestra de estudiantes universitarios participantes en esta investigación, la tendencia en ellos a sentirse más felices, fuertes, activos, creativos, abiertos, claros y motivados al momento de evaluar la dimensión de la conciencia “afecto” en la condición de “flujo” y en la condición de “aburrimiento”, independientemente, de que se hubiese producido o no la experiencia óptima. De este modo puede afirmarse que el afecto positivo es un elemento característico de la experiencia universal del “flujo” en la conciencia, tal y como lo ha demostrado Csikszentmihalyi (2005) a través de su Teoría de la Experiencia Óptima; y también otros autores al haber estudiado la presencia del afecto positivo como un componente cardinal tanto del bienestar psicológico como del bienestar subjetivo (Diener, Such, Lucas y Smith, 1999; Bisquerra, 2000; Casullo, 2002; Fierro, 2000).

Así mismo, se pueden identificar algunas variables influyentes pero no determinantes en los resultados obtenidos en la dimensión “afecto” que permiten afirmar que en la condición de “flujo” predominan los descriptores antes señalados. Por ejemplo, mientras que en la muestra venezolana las edades de los participantes oscilaron entre los 20 y 25 años de edad, en la muestra de adolescentes italianos las edades estuvieron

comprendidas, en cambio, entre los 16 y los 18 años; y en la muestra de adolescentes americanos el rango de edad osciló entre los 14 y 17 años. Según, Delle Fave y Massimini (1998) los intervalos de dos años de edad no determinan necesariamente la respuesta psicológica afectiva de los participantes pero si pueden influir en la percepción subjetiva de la calidad de la experiencia en un momento dado de la vida dependiendo del patrón de respuesta predominante en ciclo vital de la persona. No obstante, tomando en consideración este aspecto, se destaca aquí, la existencia de una relación significativa entre el “afecto positivo” y la “motivación” respecto a las actividades escolares en los adolescentes italianos, en un nivel más elevado que en la muestra de estudiantes universitarios (en esta investigación) y que en la muestra de adolescentes estadounidenses ya mencionada.

Por último, se indica que los resultados obtenidos en la dimensión de la conciencia “afecto” derivaron del análisis de 225/424 auto-informes de muestreo de experiencia (VAFME; Vielma y Alonso, 2009).

6.2.3.3 *Motivación*

Los resultados muestran variaciones de los descriptores de la dimensión motivación en las cuatro condiciones de la calidad de la experiencia: flujo, aburrimiento, ansiedad y apatía.

En la condición de “flujo” destacan por sus niveles de significación los descriptores: “importancia de la actividad para el estudiante” e “importancia de la actividad en relación con las metas” en primer lugar; y en segundo lugar “importancia de la actividad para otras personas”; “obtuvo éxito en lo que hacía” y “satisfecho/a con lo que hacía” también en la condición de “aburrimiento” (“comodidad sin esfuerzo”).

Adicionalmente, los valores obtenidos indican que los estudiantes universitarios se sintieron “satisfechos con lo que hacían” y “obtuvieron éxito en lo que hacían” ubicándose tanto en la condición de “flujo” (cuando los desafíos fueron congruentes con las habilidades) como en la condición de “comodidad sin esfuerzo” (cuando las habilidades fueron superiores a los desafíos) debido a su nivel de motivación intrínseca tanto para realizar la actividad como para elegir el entorno.

En este sentido, se esperaba que la motivación intrínseca en los participantes estuviese asociada con el logro de metas asociadas a las actividades académicas, canalizando la inversión y la direccionalidad de la energía psíquica hacia objetivos claros en el contexto universitario, y al mismo tiempo, favoreciendo la concentración y la vivencia de estados positivos en esta área de la vida cotidiana. Sin embargo, el nivel de motivación intrínseca alcanzado en las actividades productivas no fue suficiente para que las actividades académicas alcanzaran un valor autotélico en sí mismas y por consiguiente, tampoco fue lo suficientemente elevado para que se transformaran en experiencias de bienestar (Csikszentmihalyi, 1998).

Por el contrario el 90% de los participantes estuvo más motivado hacia la realización de actividades de “ocio activo” que hacia las actividades “productivas” dentro de las cuales se incluye: estudiar, asistir a clases, realizar prácticas, investigar en la biblioteca, entre otros. En otras palabras, los estudiantes estuvieron más motivados intrínsecamente cuando tuvieron la oportunidad de elegir otro tipo de actividades “menos desafiantes” que las actividades “productivas” (como se esperaba). De igual modo, se mostraron más motivados a realizar sus actividades de “ocio activo” (“Querías hacerlo”) cuando tuvieron la oportunidad de elegir tanto el entorno físico (“el lugar donde querían

estar” “estarías haciendo”) como el entorno social (“Estarías con...”) que en las actividades de “mantenimiento”.

6.2.4 Dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia

6.2.4.1 Tipo de actividad

En congruencia con los aspectos ya señalados, se pudo observar que las actividades que proporcionaron mayor cantidad de “flujo” de la energía psíquica en la conciencia en los estudiantes universitarios fueron: en primer lugar, las actividades de “ocio activo” (conversar con otras personas, usar juegos electrónicos, chatear en la computadora, salir con los amigos, etc.) y en segundo lugar, en las actividades “productivas”(estudiar, leer, asistir a clases, etc.) y en las actividades “de mantenimiento” (cocinar, limpiar, trasladarse de un lugar a otro, etc.). Pese a ello, los participantes dedicaron el mayor porcentaje de tiempo de la semana de prueba, a estas últimas.

De otro modo, si bien es cierto que las actividades rutinarias o “de mantenimiento” consumen mucho menos energía psíquica de manera negentrópica, pueden hacerlo con más intensidad desde la entropía psíquica (preocupación por el cuidado de los demás, por las tareas domésticas – cocinar, limpiar-, por trasladarse de un lugar a otro, etc.). Estas actividades a pesar de ser rutinarias requieren de tiempo y muchas veces están condicionadas a factores externos sobre los que no siempre se tiene dominio o control (demandas de los familiares o los seres queridos, obligaciones impuestas, limitaciones económicas, congestionamiento vehicular, hacer extensas colas, escasez de servicios básicos como el agua y la luz; cambios climáticos, otros) influyendo sobre las dimensiones de la conciencia: concentración/control, afecto y motivación; y así mismo, sobre la

percepción de oportunidades favorables referidas a las condiciones contextuales de la conciencia: tipo de actividad, entorno físico y entorno social. Aunado a ello, se deduce que la atribución de la responsabilidad de realizar las actividades “de mantenimiento” en distintas épocas ha estado asociada históricamente a las creencias de las personas, a sus teorías implícitas y a sus representaciones sociales en respuesta a las exigencias de la cultura como propias de la figura femenina. Así lo corroboraron personalmente en la sesión de entrevista final las participantes en el estudio de sexo femenino (6 mujeres), al momento de reflexionar sobre las descripciones de sus experiencias subjetivas.

No obstante, sobre este punto en particular, los resultados indican que los participantes en el estudio poseían las habilidades necesarias para realizar otro tipo de actividades durante la semana además de tener la capacidad para realizar las tareas “de mantenimiento” consideradas por ellos como “necesarias” u “obligatorias”.

En este mismo orden de ideas, las investigaciones antecedentes en la evaluación del flujo en la conciencia en otros países (Asia, Estados Unidos y Europa) han enfatizado en la idea de que las personas día a día, necesitan realizar actividades “de mantenimiento” para poder llevar a cabo otras actividades de carácter productivo, tales como aquellas relacionadas con el trabajo y con el estudio, con el arte, el deporte y el fortalecimiento de la dimensión espiritual de la personalidad. No obstante, también los autores han insistido en que las primeras, no deberían consumir la mayor parte del tiempo vital de las personas, excepto circunstancialmente, si se estima adecuadamente el valor potencial que adquieren cuando pueden ser transformadas en experiencias de flujo (Csikszentmihalyi, 2008).

Así mismo, se apreció en los participantes una tendencia hacia el “colectivismo” (Triandis, 1994; D’Anello, 2006) al dar importancia al cumplimiento de normas familiares,

prioridad de tiempo dedicado a “los deberes” y a las exigencias dentro de su grupo de referencia, en respuesta a las creencias vigentes dentro de su entorno y a sus propias creencias y filosofía de vida. Bajo esta óptica, podría decirse que la presencia o ausencia del bienestar psicológico subjetivo como experiencia óptima de flujo en la conciencia estuvo asociado en ellos, a sus creencias sobre el significado del “estar bien” conforme a lo aprendido dentro de su grupo de referencia.

Estos resultados coinciden con los reportes de investigación de Garassini (2009) sobre las experiencias de fluidez identificadas en una muestra de mujeres empleadas administrativas y profesoras de la Universidad Metropolitana en Caracas, Venezuela. La autora encontró lo siguiente: a. Las actividades de “ocio activo” que exigieron de reto, concentración y disciplina, tales como: hacer deporte y hacer manualidades proporcionaron mayor cantidad de flujo en la conciencia que otras actividades de “ocio activo” donde se requirió de menos concentración y esfuerzo intelectual, entre ellas: las actividades de socialización, ir al cine, bailar, estar con niños pequeños, meditar, manejar, entre otras. b. Las actividades “productivas” y “de mantenimiento” produjeron menor cantidad de flujo aunque de manera diferencial en las mujeres dedicadas a la docencia respecto a las mujeres que trabajaban como empleadas administrativas en la universidad. Sus hallazgos sugieren al igual que en esta investigación sobre el BPS, la necesidad de profundizar en el futuro en el estudio de la relación existente entre las experiencias de fluidez y la realización de actividades productivas en las mujeres desde la perspectiva del enfoque de género.

En este mismo orden de ideas, vale la pena mencionar los hallazgos de Sabatini y Arias (2009) luego de llevar a cabo un estudio comparativo sobre experiencias de fluidez en adultos jóvenes y adultos mayores de la ciudad de Mar de Plata, Argentina. Ellas

encontraron que tanto los adultos jóvenes como los adultos mayores reportaron experiencias de *fluidez*. No obstante, identificaron diferencias en cuanto al tipo de actividad que las produjo. Por su parte, los adultos jóvenes *fluyeron* con más frecuencia en actividades productivas (trabajo) y en actividades de ocio activo (recreativas, deportivas y artísticas) que exigieron mayor concentración, reto o desafío, mientras que los adultos mayores *fluyeron* más en las actividades religiosas (considerada por las autoras como una nueva categoría) y en las actividades domésticas (“de mantenimiento”) por tratarse de actividades que les proporcionaron más gusto y placer en la etapa del ciclo vital en que se encontraban en aquel momento.

En concordancia con Csikszentmihalyi (1998) los resultados de esta tesis doctoral permiten afirmar que las actividades cotidianas por sí solas no generan efectos psicológicos específicos en las personas, puesto que el significado de una determinada actividad dependerá de su relación sistémica con otras actividades que las motivan individualmente de manera intrínseca o extrínseca. Por esta razón es conveniente tomar en consideración el perfil sociodemográfico y la procedencia sociocultural de los integrantes de cada muestra en estudio. Estos planteamientos son compartidos por Bizquerra (2000), Vielma (2007), Muñoz (2007) y Massimini y Carli (1998).

Analizando los resultados obtenidos en esta investigación conjuntamente con los hallazgos de Garassini (2009) y de Sabatini y Arias (2009) puede sostenerse que los estudiantes universitarios (de nuestra muestra) experimentaron “*flujo en la conciencia*” durante la realización de actividades de “ocio activo” al igual que las mujeres venezolanas trabajadoras en la Universidad Metropolitana, y que los adultos mayores y los jóvenes argentinos. Sin embargo, existen diferencias en el tipo de actividades de “ocio activo” de su

preferencia. Mientras que los estudiantes universitarios venezolanos se mostraron motivados intrínsecamente hacia actividades de socialización (nivel bajo de concentración, bajo nivel de desafíos, habilidades para mantener relaciones positivas con los demás) al igual que las mujeres venezolanas que trabajaban como empleadas administrativas; los adultos jóvenes argentinos se mostraron más motivados hacia actividades más desafiantes que requirieron de su parte mayor esfuerzo personal y concentración como en el caso de las docentes universitarias venezolanas. Los adultos mayores argentinos, por otro lado, se mostraron más motivados intrínsecamente hacia actividades relacionadas con la trascendencia del *Yo* al dedicarse a cultivar sus valores espirituales (actividades productivas de acuerdo a esta autoría) y con actividades “de mantenimiento” (el cuidado de otros, del hogar, etc.). Estas tendencias en los adultos mayores argentinos pueden ser interpretadas desde una visión eudamónica del bienestar (Ryan y Deci, 2001; Ryff, 1989 b) y desde la perspectiva del bienestar psicológico subjetivo (BPS) aquí propuesta, como experiencia óptima de flujo en la conciencia (Vielma, 2010).

En relación a las diferencias y a las similitudes observadas en las distintas muestras que se han mencionado con respecto a los hallazgos sobre las actividades que producen mayor cantidad de flujo en la vida cotidiana, vale la pena considerar algunos aspectos influyentes en los resultados, referidos tanto a la metodología empleada en los estudios citados, como a los factores internos y externos que facilitan u obstaculizan la experiencia óptima, son ellos: la calidad de vida objetiva y subjetiva de los participantes (Barreat, 1998), la procedencia cultural, el tipo de institución en que trabajan, estudian o pasan la mayor parte de su tiempo, el nivel de motivación de logro y de afiliación, la versión del MME empleado, la combinación del MME con otros instrumentos metodológicos, el enfoque utilizado en la interpretación de los resultados, el grado de

involucración emocional y el compromiso ético de los participantes en la investigación; la tendencia a la “deseabilidad social en las respuestas”, la percepción de las demandas sociales con atribución de género, la concepción de “estar bien y sentirse bien”, y las diferencias individuales en general.

Al tomar en cuenta estos aspectos en la interpretación fenomenológica-hermenéutica de los resultados se confirma la siguiente premisa: “Lo que puede producir flujo en la vida cotidiana de una persona puede no hacerlo en otras personas” (Csikszentmihalyi y Selega, 1998, p.261).

En torno a este planteamiento Vielma (2010) señala en concordancia con otros autores que las personas en su vida cotidiana suelen manifestar consciente e inconscientemente “Una preferencia subjetiva por las situaciones de mayor control personal donde sus habilidades son percibidas como más adecuadas para manejar las oportunidades de acción que ofrece la situación” (Carli, et al., 1998, p. 28).

En el caso de la muestra de este estudio, las actividades que ofrecieron mayor “control de la situación” fueron las actividades de “ocio activo” relacionadas con el entorno social y físico que frecuentaron durante la semana de prueba, mientras que en la muestra de adolescentes italianos y estadounidenses dirigidas por Carli, et al. (1988) las actividades preferidas por los primeros, fueron las actividades académicas al considerar el estudio como una experiencia positiva en general asociada al centro educativo en donde recibieron sus clases; y en el segundo grupo de adolescentes americanos, porque este tipo de actividades (productivas) les proporcionó más oportunidades para combinar sus habilidades con los desafíos del entorno.

6.2.4.2 *Entorno físico*

A partir de las ideas ya desarrolladas, surgen dos interrogantes: ¿Por qué los estudiantes universitarios pasaron más tiempo dedicados a realizar actividades “de mantenimiento” en las que experimentaron la condición de “comodidad si esfuerzo”, si por el contrario lograron “fluir” en las actividades de “ocio activo”? ¿Por qué experimentaron mayor porcentaje de flujo en las actividades de ocio activo que en las actividades productivas si su principal responsabilidad era estudiar?

Es probable que la motivación para elegir el entorno físico esté asociada en el caso de los estudiantes universitarios con su motivación para elegir el entorno social, y al mismo tiempo con su motivación para elegir la actividad de su preferencia.

En este sentido, se pudo evidenciar un dato paradójico: los estudiantes universitarios experimentaron con mayor frecuencia la condición de “flujo” en la conciencia cuando se encontraban en primer lugar, en “la casa” en compañía de sus familiares mientras disfrutaban de actividades de “ocio activo”, y en segundo lugar, realizando este mismo tipo de actividades en la “universidad”. Pero también, experimentaron la condición de “comodidad sin esfuerzo” cuando se encontraban en “sus casas” “con sus familiares” realizando actividades “de mantenimiento”.

6.2.4.3 *Entorno social*

En continuidad con lo expuesto en el apartado anterior, los antecedentes investigativos en la evaluación del flujo en la conciencia han demostrado que las personas se sienten más motivadas intrínsecamente cuando pueden elegir la actividad que desean

llevar a cabo y cuando tienen la oportunidad de elegir la compañía o el entorno social. Al respecto, se comprobó en esta investigación que los estudiantes universitarios experimentaron *flujos* en la conciencia cuando disfrutaron de actividades de “ocio activo” en compañía de sus familiares, mientras se encontraban en “la casa” y menos cantidad de *flujos* durante la realización de actividades “productivas” estando en el mismo lugar (“la casa”) con las mismas personas. En este sentido, puede suponerse que siendo el “estudio” la principal responsabilidad de los participantes como actividad “productiva” también representaría simbólicamente para ellos una mayor exigencia de “autodisciplina” y “organización, planificación y aprovechamiento del tiempo” e implicaría de igual modo, otro tipo de vinculación con el entorno social (los desafíos ajustados a las habilidades). Dicho de otra forma, las actividades de “ocio activo” exigen poner a prueba las habilidades que se poseen en medio de un clima emocional asociado con el disfrute, la diversión y la recreación, y no con exigencias institucionales (evaluaciones, correcciones, dominio teórico, demostración de competencias personales, etc.).

Es probable también que los jóvenes estudiantes haya evidenciado su tendencia a relacionar el entorno social en “la casa” y en la “universidad” más con el disfrute de momentos de “ocio activo” que con el disfrute de actividades productivas en el contexto de formación profesional (efectuar prácticas, prepararse para los exámenes, recibir asesorías de los profesores, consultar fuentes de información, entre otros).

6.2.5 *Reflexiones personales (descubrimientos)*

Los casos de Natdy y RO revelan bajo una mirada fenomenológica cómo la calidad de la experiencia en la vida cotidiana puede ser descrita en términos de la presencia de los

desafíos y las habilidades que determinan las diferentes condiciones de la calidad de la experiencia (flujo, aburrimiento, ansiedad y apatía), tomando en cuenta además las dimensiones de la conciencia (concentración/control, afecto, motivación), y las dimensiones contextuales que influyen en el estado de conciencia (tipo de actividad, entorno físico y social) en un momento dado de la vida.

6.2.6 *Planteamiento de nuevos desafíos en combinación con nuevas habilidades*

Al interpretar la información recabada a través del instrumento “Reflexiones sobre el Muestreo de Experiencia” (RME) utilizando la técnica de interpretación hermenéutica de Van Manen (2003) y la estrategia de Muestreo Teórico de Glaser y Strauss (1967) se pudo determinar lo siguiente en el caso de Natdy:

Puede inferirse que la joven utilizó sus propias estrategias personales para experimentar BPS en las actividades realizadas durante la aplicación de la VAFME, al equilibrar un alto nivel de desafíos con un alto nivel de habilidades por encima de su nivel medio en el transcurso de una semana. Esto se pudo constatar a través del análisis fenomenológico hermenéutico de los descubrimientos personales que hizo sobre su propia experiencia subjetiva. Sus verbalizaciones transcritas textualmente durante el encuentro conversacional confirmaron los planteamientos de Bisquerra (2000) y de Csikszentmihalyi (1998) en relación a la presencia de variables personalísticas o de rasgos autotélicos de la personalidad favorables al BPS, entre ellos se mencionan:

1. La disposición a plantearse nuevos desafíos y evaluar sus oportunidades de acción y desarrollar nuevas habilidades.

2. Facilidad para permanecer concentrada en diferentes tipos de actividades, especialmente en actividades productivas.
3. Alto nivel de motivación al logro.
4. Práctica frecuente de la auto-observación reflexiva.
5. Capacidad de auto-aceptación, auto-valoración y auto-afirmación (Martin Fiorino, 2000). Percepción positiva de sí misma (Casullo, 2002; Ryff, 1989 b).
6. Facilidad para disfrutar de la compañía de otras personas o de estar a solas consigo misma (independencia afectiva).
7. Tendencia a interpretar de manera positiva las situaciones de la vida cotidiana en general.
8. Facilidad para demostrar su capacidad creativa y de cooperación.
9. Capacidad de autocrítica respecto a sus propias actitudes en diferentes situaciones y entornos.
10. Habilidad para organizar eficazmente el uso del tiempo.
11. Capacidad de mantener el compromiso emocional con lo que hace.
12. Facilidad para descubrir sus propias estrategias personales encontrando el modo de transformar las tareas impuestas u obligatorias en algo valioso o significativo.
13. Autonomía y autodeterminación.
14. Conciencia de la trascendencia de sus acciones.
15. Otras.

Según Csikszentmihalyi (2005) la valoración positiva de sí mismo es un rasgo autotélico que puede ser aprendido tanto en contextos autotélicos como en contextos no autotélicos. En primera instancia, cobran especial importancia los modelos positivos presentes o cercanos al entorno socio-afectivo inmediato en la vida diaria. En segunda instancia, en cambio, el aprendizaje de este y otros rasgos deseables de la personalidad se asocia con la capacidad consciente y autodeterminada de asumirse, aceptarse y valorarse a sí misma, de manera positiva, incluso ante situaciones difíciles o que generan tensión psicológica. En esto coinciden los planteamientos de Ryff (1989 b), Díaz et al (2006) y Vielma (2007) al vincular el bienestar psicológico y la presencia de rasgos de la personalidad con el funcionamiento mental positivo, entre ellos: la auto-aceptación entendida como la actitud positiva o apreciación positiva de uno mismo o “sentirse bien consigo mismo” reconociendo las propias habilidades y limitaciones. Así mismo, se infiere la presencia de rasgos autotélicos de la personalidad característicos de las personas que logran *fluir* fácilmente en distintas situaciones de la vida cotidiana (Csikszentmihalyi ;1998, 2005) dejando entrever, sin embargo, las diferencias individuales existentes entre unas y otras (Bisquerra, 2000; García-Viniegras y López, 2005; Muñoz, 2007).

De acuerdo a lo propuesto por Ryff (1989 b) y Salotti (2006) podría decirse que Natdy posee rasgos de la personalidad característicos de las personas que logran experimentar el BPS en la vida cotidiana: conservación de relaciones positivas con otras personas, dominio del entorno, esfuerzo consciente de la persona de querer “estar y sentirse bien en el presente con proyección en el futuro” cuidando de sí y de la formación de su persona y creando frecuentes vivencias positivas de carácter tanto hedónico como

eudamónico (Comte-Sponville, 2001; Makiguchi, 1998; Foucault, 1984; Valera- Villegas, 2006; Fierro, 2000; Ryan y Deci, 2001).

Se pudo comprobar además, que la joven estudiante proviene de un contexto familiar en donde las figuras parentales privilegian el bienestar humano de los hijos fomentando en ellos, bajo la práctica del binomio autoridad/afecto, el desarrollo de la motivación intrínseca y el fortalecimiento de la responsabilidad personal como un eje orientador de las acciones y las consecuencias derivadas de éstas. Así mismo, en este contexto autotélico pueden inferirse algunas tendencias individuales a potenciar el estado de negentropía psíquica en que predomina la sensación de claridad mental (concentración / control), la armonía (afecto positivo), y el deseo de continuar realizando la actividad (motivación intrínseca) característicos del “flujo de la energía psíquica en la conciencia”.

De acuerdo a Csikszentmihalyi (1998) cada persona en su vida cotidiana puede aprender a vivenciar el estado de negentropía psíquica de acuerdo al grado de motivación intrínseca que posea para desarrollar la disciplina interna de permanecer concentrada a voluntad y con continuidad. No obstante, se necesita al menos que antes, cada quien descubra sus propios hábitos y estrategias personales potencialmente generadoras de “flujo” y se plantee expectativas realistas sobre el resultado de sus acciones. Bajo esta óptica, encontrarse en el estado de negentropía psíquica abre la posibilidad de percibir aquellas tareas rutinarias, poco interesantes, muy fáciles o muy difíciles, impuestas u obligatorias como un reto autodeterminado de complejidad variable.

Con base a lo anterior, “fluir” no depende exclusivamente de la situación, sino también de la percepción e interpretación que la persona haya elaborado sobre: la actividad, el entorno, el significado de sus acciones, sus habilidades, capacidades y oportunidades.

Aunado a ello, hay que destacar que no es la posibilidad de tener control sobre “algo” lo que contribuye a que surja la experiencia de “flujo” sino el hecho de poder ejercer control sobre la conciencia en un momento dado de la vida. Cuando esto se logra en situaciones difíciles, la calidad de la experiencia y su significado cobran un sentido trascendental (Csikszentmihalyi y Selega, 1998); ésta es una cualidad que desarrollan las personas motivadas intrínsecamente cuando transforman una actividad obligatoria en algo que vale la pena por sí misma.

6.3 Resumen del Capítulo VI

Aún cuando la muestra en estudio no fue representativa de la población estudiantil de la ULA, ni tampoco, de la población habitante en la región andina de Venezuela, los resultados obtenidos han sido considerados como datos valiosos que sustentan el carácter inédito de las premisas comprobadas en el estudio del BPS en estudiantes universitarios, y más aún, por tratarse de una investigación enmarcada dentro de la TEO aplicada en el contexto psico-educativo contemporáneo en nuestro país.

En este capítulo se describió cómo fue evaluado sistemáticamente el BPS en los estudiantes universitarios que conformaron la muestra de la investigación haciendo especial énfasis en los cambios observados en la calidad de sus experiencias subjetivas mientras realizaron diversas tareas de complejidad variable - algunas rutinarias, otras no-, y con diferentes significados para estos jóvenes en un momento dado de la vida.

Siguiendo este orden de ideas se presentaron los resultados cuantitativos y cuantitativos obtenidos con base a la interpretación teórica de los datos derivados de la

aplicación de la VAFME; y así mismo, con base a la interpretación fenomenológica hermenéutica de los datos recopilados a través de la aplicación del instrumento RME. Este trabajo se sustentó en el uso de la Estrategia de Muestreo Teórico de Glaser y Strauss (1967) a partir de las nociones fundamentales de la Teoría de la Experiencia Óptima de Csikszentmihalyi (1975), del Modelo Teórico de Flujo reformulado por Massimini y Carli (1986); y el uso de la técnica de interpretación fenomenológica- hermenéutica propuesta por Van Manen (2003) para la interpretación de la experiencia vivida estudiada a través de la investigación psico-educativa orientada a la búsqueda de la reflexión pedagógica en distintos contextos de aprendizaje y desarrollo psicológico.

A tal efecto, las interpretaciones elaboradas por esta autoría fueron expuestas de acuerdo a las cinco categorías del BPS evaluadas por medio de la versión adaptada del Método de Muestreo de Experiencia (VAMME; Vielma y Alonso, 2009), encontrando lo siguiente:

Predominó el género femenino en la muestra de estudio, al igual que en otras investigaciones llevadas a cabo sobre el bienestar psicológico, el bienestar subjetivo y la experiencia de fluidez de la energía psíquica en la conciencia, en adolescentes y estudiantes universitarios con edades comprendidas entre 14 y 25 años de edad, de distinta procedencia cultural.

Los jóvenes estudiantes se dedicaron en mayor proporción a tareas de “mantenimiento” mientras lograron *fluir* en actividades de “ocio activo”. Se esperaba que en su condición de encontrarse en proceso de formación inicial profesoral, siendo dependientes económicamente de sus familias, estar solteros y no tener hijos, estarían más dedicados a las actividades de tipo productivo: trabajar para obtener ingresos económicos y

estudiar para avanzar en la carrera universitaria. Esto guarda relación con su nivel de motivación intrínseca para plantearse desafíos y desarrollar nuevas habilidades.

El nivel de “desafíos percibidos/habilidades percibidas” alcanzado por el grupo de participantes durante una semana de sus vidas, correspondió a la “condición de aburrimiento”. Este resultado indicó que el “grupo” de estudiantes universitarios participante en este estudio no experimentó bienestar psicológico subjetivo (BPS) como “experiencia óptima de flujo en la conciencia” durante la semana de prueba, tomando como referencia la definición de BPS elaborada por esta autoría de acuerdo a las propuestas de Csikszentmihalyi (1975) y Massimini y Carli (1986).

Por otro lado, las diferencias grupales e individuales estuvieron determinadas en menor o mayor medida por: a. El modo personal en que cada participante describió su experiencia subjetiva. b. La influencia de factores externos, por ejemplo: el carácter exotético de la actividad realizada, la incongruencia existente entre las oportunidades de actuar y las propias capacidades, la falta de retroalimentación clara o positiva sobre los resultados de la actividad, la presencia de distracciones, interferencias u obstáculos para mantener la concentración requerida, entre otro. C. La influencia de factores internos no favorables al estado psíquico de flujo de la energía psíquica en la conciencia: falta de habilidad para combinar las propias capacidades con las oportunidades extrínsecas, escasa capacidad de auto-determinación para alcanzar objetivos realistas, dificultad para permanecer concentrado en la tarea, discrepancia entre lo que la persona “quiere hacer” y lo que “debe hacer”, etc., aspectos característicos del estado de entropía psíquica que pueden estar presentes no sólo en la condición de “aburrimiento”, sino también en las condiciones de “ansiedad” y “apatía” cuando se describe la calidad de la experiencia subjetiva.

La condición denominada “aburrimiento” por Csikszentmihalyi y Selega (1998) y por Massimini y Carli (1998), fue interpretada de acuerdo a esta autoría dentro del contexto venezolano como un estado psíquico de “*comodidad sin esfuerzo*” en donde paradójicamente coexisten el deseo universal de “esperar ser feliz” “disfrutar de la vida” y “sentir placer” pero sin estar en conexión con “la voluntad, la disciplina o la determinación de hacer algo para lograrlo” (Fernández de la Mora, 2001; Comte- Sponville, 2001). Desde este punto de vista, es admisible sostener que los estudiantes universitarios podrían estar acostumbrados a economizar energía psíquica por tratarse de una tendencia natural del funcionamiento de la mente (Csikszentmihalyi, 2008).

La elevada proporción de tiempo dedicada a las actividades rutinarias o de “de mantenimiento” hacen suponer que en el grupo predominó la condición de “comodidad sin esfuerzo”, en congruencia con la ausencia de desafíos retadores de carácter autotélico favorables al desarrollo de *Yoes trascendentes* diferenciados e integrados socialmente relacionados con el bienestar personal y el bienestar colectivo (Csikszentmihalyi, 2008).

Se infirió la probable influencia de otras variables relacionadas con la condición de “comodidad sin esfuerzo” (aunque no hayan sido evaluadas en forma sistemática). Dentro de estas variables se incluyeron: las percepciones de los estudiantes sobre sí mismos, el modo en que han interpretado las situaciones cotidianas vividas, las dificultades socioeconómicas que limitan en muchos casos la toma de decisiones, la falta de un contexto autotélico, la escasa motivación de logro, sus expectativas sobre los acontecimientos socio-políticos del momento (segundo trimestre del año 2009); y las diferencias individuales manifiestas a través del comportamiento y de los rasgos de la personalidad en general.

Sólo se evidenció BPS en uno de los casos (Natdy). Esta afirmación se sustentó en el hecho de que la joven universitaria obtuviera un ratio elevado y equilibrado en “desafíos percibidos y habilidades percibidas”, superior a la puntuación media obtenida por ella durante la semana de prueba, en distintos tipos de actividades (productiva, de mantenimiento y de ocio activo).

Las puntuaciones medias obtenidas por los participantes indicaron que en general, los estudiantes disponían, - al momento de realizar la investigación-, con las habilidades necesarias para responder ante desafíos elevados aunque no se plantearon (de manera consciente) el propósito de realizar actividades intrínsecamente motivadoras y generadoras de BPS.

Tomando como referencia los fundamentos básicos de la versión original del MME propuestos en la primera etapa de desarrollo heurístico y empírico de la TEO, podría sostenerse que RO también logró “*fluir*” en la semana de prueba al comprobarse en su caso, el “equilibrio existente entre los niveles de “desafíos percibidos y habilidades percibidas” sin importar lo elevado que fuesen cada uno de ellos por separado. Pese a ello, según los principios del Modelo Teórico ya reformulado por Massimini y Carli (1986) en la segunda fase de desarrollo de la Teoría de la Experiencia Óptima, podría decirse que la calidad de la experiencia subjetiva de RO en la semana de prueba se ubicó en la condición de “*flujo*” pero sin alcanzar la experiencia óptima, aún cuando los resultados del procesamiento estadístico efectuado con el programa SPSS (Versión N° 15), indicaran que Ro permaneció en la condición de *flujo* el 71.7% del tiempo de la semana de prueba destacando a nivel grupal, por esta característica. En síntesis, podría decirse que Ro “pudo *fluir* en la comodidad sin esfuerzo” al realizar actividades poco desafiantes, sin experimentar entropía

psicológica (Csikszentmihalyi, 2008), y sin experimentar bienestar psicológico subjetivo (Vielma y Alonso, 2010).

Por último, de acuerdo a la interpretación fenomenológica- hermenéutica de las respuestas de Natdy podría decirse que ella posee rasgos autotélicos de la personalidad. Estos rasgos quedaron evidenciados al realizar actividades que le permitieron plantearse desafíos en un orden de complejidad creciente y probar conscientemente nuevas habilidades, mientras que los estudiantes universitarios que lograron fluir en la condición de “comodidad sin esfuerzo” sin vivenciar la experiencia óptima de flujo en la conciencia (BPS) dejaron de aportar potencialidad a la calidad de sus experiencias subjetivas, y por lo tanto, a la calidad subjetiva global de sus vidas en la vida cotidiana” (Vielma y Alonso, 2010; Csikszentmihalyi, 2008), entre otros.

VII. CONCLUSIONES

En esta investigación sobre el BPS definido como “experiencia óptima de flujo de la energía psíquica en la conciencia” se pudo observar como los estudiantes universitarios integraron sus experiencias subjetivas en el curso de la vida cotidiana, estimando cuantitativa y cualitativamente las diferencias grupales e individuales identificadas en ellos.

A tal efecto, se concluyó lo siguiente:

1. El bienestar psicológico subjetivo (BPS) es una experiencia óptima de flujo de la energía psíquica en la conciencia, de carácter fenomenológico, temporal, positivo y universal que surge en las personas cuando sus niveles de desafíos y habilidades son elevados, equilibrados y superiores a la puntuación media individual obtenida en un momento dado de la vida cotidiana, tomando en consideración los fundamentos de la Teoría de la Experiencia Óptima de Csikszentmihalyi (1975) y el Modelo Teórico de Flujo reformulado por Massimini y Carli (1986).
2. El BPS es el estado psíquico de funcionamiento óptimo en donde las dimensiones de la conciencia: concentración/control, afecto y motivación, alcanzan sus niveles positivos más elevados en un momento dado de la vida cotidiana.
3. La calidad de la experiencia subjetiva en la vida cotidiana puede variar en los estudiantes universitarios de acuerdo a la relación existente entre los niveles de desafíos y habilidades alcanzados por ellos en un momento dado.

4. El BPS se manifiesta en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios según el modo en que perciben las dimensiones contextuales (tipo de actividad, entorno físico y entorno social) que influyen sobre el estado de su conciencia en un momento dado.
5. El BPS definido como experiencia de flujo en la conciencia puede ser evaluado cuantitativa y cualitativamente en estudiantes universitarios realizando la estimación estadística de los niveles de desafíos y habilidades alcanzados por ellos en un momento dado de la vida, y así mismo, analizando bajo un enfoque fenomenológico-hermenéutico las reflexiones elaboradas sobre las descripciones de sus experiencias.
6. Las reflexiones personales (descubrimientos personales) sobre las descripciones de la experiencia subjetiva en la vida cotidiana facilitan el aprendizaje del BPS en estudiantes universitarios.
7. No basta con “*fluir*” en alguna actividad, lo verdaderamente importante es que la persona estructure su experiencia de tal forma que esto le permita alcanzar un alto nivel de complejidad entre desafíos y habilidades en equilibrio como un medio eficaz para lograr el crecimiento personal (Csikszentmihalyi et al., 1977)

En relación con lo anterior, existen diversas tendencias en los estudiantes universitarios con respecto al modo de estructurar la experiencia subjetiva en la vida cotidiana. Por ejemplo, Natdy logró estructurar su experiencia subjetiva de manera negentrópica al utilizar sus propias estrategias experienciales mientras fluyó en tres actividades diferentes, produciendo efectos positivos en su *self* de manera acumulativa en el transcurso de la semana, mientras que sus compañeros no lo consiguieron aún cuando tampoco experimentaron estados experienciales negativos. Esto quiere decir, que la

estructuración consciente e inconsciente de la experiencia en cada uno de los jóvenes determinó las condiciones de la calidad de la experiencia predominantes en el grupo total de participantes: “flujo” y “comodidad sin esfuerzo”. En este sentido, se destaca la idea de que tanto la estructuración de la experiencia como el fortalecimiento del self en los estudiantes universitarios estuvieron sujetos a la cantidad de energía psíquica invertida en el uso de patrones específicos de atención conforme a las metas que fueron elegidas por ellos durante la semana de prueba. De allí que el 87.5% de la muestra haya pasado mayor porcentaje de tiempo en actividades “de mantenimiento” y menor porcentaje de tiempo en actividades “productivas” o de “ocio activo”.

Acerca del “ocio activo” Csikszentmihalyi y Selega (1998) han sostenido que puede existir la motivación positiva intensa en este tipo de actividades independientemente de que las personas se encuentren o no en la condición de “flujo”, sirviendo incluso para compensar la falta de oportunidades en los entornos en donde se realizan las actividades “productivas”. En el caso de los estudiantes universitarios el “flujo” en las actividades de “ocio activo” estuvo asociado al buen humor, a la motivación y la satisfacción personal. Estos autores también han afirmado que los estudiantes con bajo nivel de motivación intrínseca suelen destinar aproximadamente la misma proporción de tiempo a las actividades de “mantenimiento” y de “ocio pasivo” que los estudiantes con alto nivel de motivación hacia metas autodeterminadas. Así mismo, ambos tienden a dedicar proporciones de tiempo más o menos similares en actividades de “ocio activo” relacionadas con los hobbies, los deportes y las tareas artísticas. Sólo se detectó una diferencia significativa: los estudiantes con bajo nivel de motivación intrínseca: pasaron más tiempo hablando y “compartiendo el tiempo” con los amigos, los miembros de la familia y los

conocidos. Esto pudo observarse en todos los casos, exceptuando a Natty y a RO, quienes dedicaron más cantidad de tiempo a las actividades estructuradas por ellos mismos.

Otra manera de entender los patrones de comportamiento de estos estudiantes sugiere que poseer una conducta intrínsecamente motivada hacia las actividades académicas facilita el desarrollo del potencial intelectual que acompaña a la experiencia de “*flujo*” (se disfrutaban los desafíos académicos); y que por el contrario, poseer un bajo nivel de motivación intrínseca (observado el resto de los participantes) está asociado a estudiar menos para evitar la ansiedad y pasar menos tiempo dedicado a las actividades “*productivas*” para poder “*socializar*”.

Por otra parte, los estudiantes con bajo nivel de motivación intrínseca hacia las actividades académicas evitaron eficazmente la entropía psíquica a corto plazo, transfiriendo mayor cantidad de energía psíquica de las actividades “*productivas*” a las actividades de “*ocio*” no estructurado, limitándose a disfrutar de situaciones poco desafiantes.

8. La percepción del entorno físico y social estuvo asociado a la cantidad de atención invertida en las metas según el tipo de actividades realizadas. Desde este punto de vista, los participantes mostraron conductas intrínsecamente motivadas tanto en la “*casa*” como en la “*universidad*” al “*fluir*” en actividades de “*ocio activo*”. En ambos contextos de aprendizaje y desarrollo psicológico se esperaría un mayor nivel de motivación intrínseca hacia metas autodeterminadas durante la realización de actividades “*productivas*” (académicas) en la universidad en donde reciben formación profesional. Vale la pena preguntarse entonces: ¿Cómo percibieron los estudiantes a su centro de estudios: la universidad? ¿Por qué disfrutaron mucho más de las actividades de “*ocio activo*” (socialización) en la universidad

que de la realización de actividades académicas? ¿Cuáles fueron las metas y las expectativas académicas de los estudiantes universitarios? ¿La universidad constituyó un contexto de “*flujo*” o de BPS durante la semana de prueba? Bajo esta mirada, puede interpretarse que las metas de los estudiantes durante la semana no fueron lo suficientemente retadoras o complejas como lo serían: obtener un mejor record académico, destacarse en clase, dominar contenidos de aprendizaje de diferente grado de dificultad, entre otros. Así mismo, puede decirse que específicamente el contexto institucional de aprendizaje (centro de estudios) no representó retos significativos en “*actividades productivas*” durante la semana de prueba, ni suficientemente motivadoras para que ellos se propusieran desarrollar nuevas habilidades, excepto en el caso de Natdy.

9. La motivación para elegir el tipo de actividad, el entorno físico y social generadores de “*flujo en la conciencia*” está determinada en gran parte por un proceso de “*selección psicológica positiva*” a través de los Memes (Dawkins, 1976; Csikszentmihalyi, 2008) que operan en la vida cotidiana de diversas formas impactando mucho más que la cultura, las programaciones genéticas o los factores sociodemográficos por sí solos (edad, sexo, género, estado civil, situación socioeconómica, creencias religiosas o prácticas espirituales, etc.), aunque se reconoce el importante grado de influencia ejercido por estas variables en la presencia o ausencia del BPS en el caso de los estudiantes universitarios.

Al respecto, se atribuye gran importancia a las variables personalísticas en correspondencia con las teorías referenciales del BP y del BS incluyendo las tradiciones hedónicas y eudamónicas en el modo de conceptualizar estos constructos. Pero surgen algunas interrogantes: ¿Qué motivó intrínsecamente a los estudiantes universitarios en el transcurso de la semana en que describieron sus experiencias? Es posible que los

estudiantes universitarios hayan evitado los desafíos de tipo académico e intelectual por el estrés o la ansiedad que acompaña de manera habitual a este tipo de tarea. No obstante, haber realizado de manera preferencial actividades de menor dificultad como las actividades “de mantenimiento”, disponiendo de más habilidades que las requeridas, pudo haber producido en ellos, una sensación de seguridad, de control y de satisfacción en el momento (“comodidad sin esfuerzo”); aún cuando llevarlas a cabo aportara muy poco o nada a la trascendencia de sus self, y a su crecimiento o desarrollo personal; las diferencias individuales observadas en los resultados así lo demuestran. Pese a esta tendencia grupal, cabe señalar en cambio, que Natdy y Ro si estuvieron motivados intrínsecamente hacia sus estudios, tanto como a realizar otro tipo de actividades de acuerdo a lo observado en las proporciones de tiempo que ambos invirtieron en ellas y al contenido de sus reflexiones personales sobre la experiencia vivida. Ambos eligieron metas alcanzables. Sólo que en Natdy el nivel de desafíos fue muy elevado mientras que en Ro el nivel de desafíos fue bajo y ajustado a las habilidades. Esto evidenció en ellos, la tendencia a la búsqueda de la sensación de seguridad, control y satisfacción antes mencionadas.

En relación a lo anterior, el creador de la Teoría de la Experiencia Óptima sostiene que las elecciones y decisiones tomadas en la vida cotidiana tienen implicaciones a largo plazo (cambio psico-socio-cultural) según se manifieste en la vida cotidiana de las personas el proceso de “selectividad psicológica”.

Si una persona prefiere una situación donde los desafíos no son altos como sus habilidades, con el transcurso del tiempo esa persona puede desarrollar la tendencia a evitar las situaciones retadoras escogiendo únicamente metas que no conducen óptimamente al crecimiento. Éste podría ser el caso de las actividades productivas, como aquellas que conllevan estudio y aprendizaje. Irónicamente, la estructura social

del sistema escolar parece diseñada para frustrar a los estudiantes. (Csikszentmihalyi y Selega, 1998, p. 296).

Siguiendo este orden de ideas, el constructo “selectividad psicológica” puede explicar el porqué una actividad como “estudiar” podría ser considerada interesante para los estudiantes universitarios, incluso cuando sus desafíos y habilidades han estado por debajo del nivel medio de prueba en una semana. Por ejemplo, en el caso de Ro, se cumple esta expectativa teórica. También puede decirse que “mientras estudian” la calidad de su experiencia sufre fluctuaciones o variaciones de acuerdo al modo en que ellos perciben su propia experiencia educativa.

10. Reflexionar sobre la calidad de la experiencia subjetiva en la vida cotidiana permite dar una direccionalidad positiva a los insights (descubrimientos personales) que emergen en la consciencia en la misma medida en que se convierten en datos informativos acerca de cómo se está invirtiendo la energía psíquica momento a momento. Es así que la reflexión facilita el aprendizaje del BPS. Si bien es cierto que los estudiantes universitarios experimentaron “flujo” aunque no alcanzaron el estado óptimo (equilibrio en un nivel elevado entre sus desafíos y habilidades percibidas superiores a su nivel medio semanal), reestructurar cognitiva y emocionalmente la experiencia vivida a través de la reflexión personal les permitió darse cuenta de cómo y en qué invirtieron la mayor parte de su tiempo vital en un momento dado de la vida. Esto se comprobó a través del análisis fenomenológico hermenéutico de las respuestas aportadas por ellos durante la realización de la entrevista conversacional en profundidad.

11. Estudiar el flujo en la “vida cotidiana” difiere de estudiar el flujo en tareas de alta complejidad, dado que en la “vida cotidiana” se producen fluctuaciones en todas las

categorías evaluadas. Sin embargo, sería conveniente valorar positivamente la experiencia de “flujos” una vez que ha emergido, a pesar de que no se experimente un estado óptimo. “En la vida cotidiana es posible pasar de actividades de mucho desafío, situaciones que requieren un nivel alto de habilidades, a situaciones poco desafiantes, que requieren un nivel bajo de habilidades”. (Csikszentmihalyi y Selega, 1998, p. 255).

Bajo ésta perspectiva, aprender a fluir requiere de una inversión disciplinada de la energía psíquica a lo largo del tiempo, y del constante perfeccionamiento de las habilidades personales, pues el desarrollo de las propias potencialidades exige plantearse con elevada frecuencia “desafíos evolutivos” que tengan importantes implicaciones en la sociedad y en la cultura. Al respecto puede decirse que cada persona tiene la libertad de elegir y decidir qué actividades quiere hacer conforme a dos aspectos: su nivel de motivación hacia las metas pre-establecidas, autodeterminadas, claras y realistas; y el modo en que ha interpretado consciente e inconscientemente cada situación y el contenido de sus experiencias. Así que desde el punto de vista de esta autoría, elegir las actividades por realizar día a día de acuerdo a metas autodeterminadas y autónomas aunado a una interpretación positiva y consciente de las propias experiencias facilitará en gran medida la posibilidad de que las personas experimenten “flujos” en un nivel óptimo (BPS) cada vez con más frecuencia, aumentando con ello la calidad global de la vida (Vielma, 2010; Csikszentmihalyi, 1998).

El BPS se experimenta a medida que el self de las personas va evolucionando y desarrollándose como un *Yo trascendente* (Csikszentmihalyi, 2008). Una forma efectiva de lograrlo consiste en diferenciarse socialmente, de manera productiva y constructiva (como en el caso de Natdy). Obviamente, dentro del contexto educativo universitario y de esta

investigación “aprender a fluir en un nivel óptimo” (BPS), sugiere que los estudiantes universitarios aprendan a discernir entre aquello que les produce “placer” “disfrute” “armonía” “flujo” y “flujo como experiencia óptima”(BPS). Cabe destacar además, que este último no es la “felicidad”. No obstante, la felicidad es posterior a la experiencia óptima, y no siempre se produce. Que se experimente o no la “felicidad” dependerá de la persona. De allí que pueda afirmarse que el “flujo óptimo” varíe momento a momento. Esto explica porqué no siempre surge en las mismas situaciones, ni en los mismos entornos físicos o psicológicos (ni con las mismas personas).

En los estudiantes universitarios la “felicidad” se evaluó como un descriptor de la dimensión “afecto” y su presencia fue positiva en la condición de “flujo” acorde con lo esperado. En este sentido, aprender el BPS no implica ser feliz sino “Estar bien” y “bien estar o bien Ser” (Fierro, 2000). De manera que lo importante sería fomentar en los estudiantes universitarios su capacidad creativa para propiciar con mayor frecuencia en sus vidas “experiencias de flujo” y concretamente, experiencias de “flujo óptimo”, teniendo en cuenta que las experiencias de “flujo” primero, potencian el self, y que después el self ya fortalecido aumenta la probabilidad de experimentar flujo”. Tales cuestiones ilustran la compleja interacción entre el “flujo” y los factores que determinan la experiencia subjetiva.

De acuerdo a lo anterior, adquiere relevancia el hecho de que los jóvenes estudiantes se consideren autodeterminados, responsables y cada vez más conscientes respecto a sus elecciones y decisiones sobre lo que hacen y sobre cómo invierten su tiempo pues esto sirve para visibilizar “el significado” que la vida tiene para ellos. Adicionalmente, cobraría un inmenso valor que la vida cotidiana de los jóvenes universitarios ya no trascurriera entre el “aburrimiento” (entendido como “la comodidad sin esfuerzo”), la

apatía o la ansiedad. De modo que pensar en aplicar propuestas de investigación psico-educativa de carácter reflexivo sobre el BPS como experiencia óptima de flujo de la energía psíquica en la conciencia, ya es un gran paso.

12. La experiencia óptima de flujo en la conciencia guarda relación con la presencia de rasgos autotélicos de la personalidad, entre ellos: la creatividad, la autodisciplina, la autodeterminación, la reflexión, el pensamiento auto-crítico, la tendencia a experimentar conscientemente la negentropía psíquica, la capacidad de concentrarse en objetivos claros y realistas, la motivación intrínseca; y así mismo, la disposición para aprender de la retroalimentación inmediata generada por las propias experiencias, la congruencia entre desafíos y habilidades, la percepción positiva del entorno, de las situaciones y de sí mismo; la capacidad de evaluar las oportunidades exotélicas y entrópicas transformándolas en situaciones autotélicas (que valgan la pena por sí mismas). Estos rasgos se identificaron en el caso de Natdy al determinar su procedencia de un contexto familiar autotélico.

13. En concordancia con Csikszentmihalyi y Selega (1998) esta autoría comparte la idea de que los “entornos experienciales básicos” tienen la potencialidad de fomentar el “flujo” diferencialmente en la vida cotidiana de las personas en cualquier actividad, mientras se sientan motivadas intrínsecamente para hacerlo. Sin embargo, debe considerarse el hecho de que algunas actividades producen disfrute o placer, pero no siempre “flujo”, ni tampoco la experiencia óptima o BPS como resultado de las variaciones en los niveles de “desafíos percibidos/ habilidades percibidas”; en las dimensiones de la conciencia (concentración/control, afecto y motivación); y así mismo, en las dimensiones contextuales de la situación en un momento dado de la vida. Ello explica por qué una actividad generadora de “flujo” en una ocasión, puede resultar “aburrida”, productora de “ansiedad”

o productora de “apatía”, en otras; y lo contrario, es decir, la calidad de la experiencia puede conducir a la persona a realizar otras actividades para superar la entropía de la que devienen estos estados psíquicos.

Si esto último sucede podría ser debido a la influencia de procesos tales como “selección psicológica de desafíos evolutivos” (como ya se dijo) que han surgido de manera autónoma en un orden de creciente complejidad mejorando las habilidades de la persona para actuar, descubriendo estrategias personales eficaces para lograrlo. De allí que las actividades de la vida diaria obstaculizadoras del “flujo” se constituyan al igual que otras que lo facilitan, en fuentes de aprendizaje del BPS.

En síntesis, podría sostenerse que este tipo de aprendizaje está relacionado con el nivel de motivación intrínseca de la persona y con su capacidad para interpretar positivamente las situaciones. Si esto fuese asumido por los estudiantes universitarios en sus vidas cotidianas a través de la sus “reflexiones personales” sobre sus experiencias subjetivas, estarían mejor preparados para trascender del “flujo en la condición de “comodidad sin esfuerzo” (aburrimiento) a la “experiencia óptima de flujo en la conciencia”. Por otro lado, al prestar mayor atención e interés auténtico hacia el aprendizaje del BPS, estarían contribuyendo a crear las condiciones favorables para aumentar el BPS como experiencia óptima de flujo dentro de su entorno socio-afectivo inmediato.

14. Las instituciones educativas, en todos sus niveles, pueden promover la práctica de la reflexión sobre el sentido de la vida. En la medida en que se logre este propósito las personas aprenderán a percibirse a sí mismas como seres humanos valiosos, capaces de introducir cambios en su modo de vivir y en la manera de convivir con los demás. En este sentido, la práctica de la reflexión puede enfocarse sobre dos vertientes. La primera, está

relacionada con la reflexión sobre las experiencias de flujo ya vividas; y la segunda, con la reflexión sobre cómo crear las condiciones necesarias para que la frecuencia e intensidad de la experiencia de “flujo” se incremente en sus vidas, a partir de lo que ya han descubierto y conocen acerca de sí mismas: sus habilidades, su capacidad de autodeterminación, su capacidad de afrontar y crear nuevos desafíos dentro de su entorno físico y social, etc. En el primer tipo de reflexión se fomenta el crecimiento y complejidad de la personalidad y el desarrollo de *Yo es trascendentes*; y en el segundo, se promueve la visibilización de las distorsiones ilusorias de la realidad contenidas en las programaciones genéticas, culturales y procedentes del mundo del *Yo* que al ser superadas logran un efecto liberador al potenciar los descubrimientos personales y la esperanza de contribuir a una vida satisfactoria para la sociedad, a un futuro mejor e incluso diferente. Por esta razón, los estudiantes universitarios podrían enfocarse en la tarea de redescubrirse a través de nuevas experiencias más afines a sus preferencias personales a través de un proceso conscientemente alcanzado (diferenciación social), sin competir por los recursos simbólicos materiales o afectivos que atraen al resto de las personas que conoce. Al hacerlo estarían aprovechando al máximo su capacidad creadora y también su capacidad de valorar su propia vida en el mismo grado en que podrían valorar la vida de los demás. El fin último sería, por lo tanto, de acuerdo a Csikszentmihalyi (2008, 2005, 1998) y Vielma y Alonso (2009), que los estudiantes universitarios logran identificarse con el bien común y el destino de la humanidad cuidando al mismo tiempo de su propio bienestar.

VIII. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

Dando continuidad a la idea de Csikszentmihalyi (2008) de maximizar la “experiencia de flujo” en diversas situaciones de la vida diaria y en tantas personas como sea posible, se sugiere a los investigadores interesados en profundizar en el estudio del BPS en estudiantes universitarios, lo siguiente:

1. Aportar sus iniciativas desde la visión de la TEO y del Modelo Teórico de Flujo reformulado por Massimini y Carli (1986) a la humanización de las experiencias investigativas. Esto puede lograrse: a. Creando y aplicando propuestas que contribuyan a la comprensión de la temática enfatizando en el carácter fenomenológico- hermenéutico de los reportes de los estudiantes universitarios. b. Valorando la riqueza de significados implícitos en sus decisiones y elecciones respecto al modo de invertir su tiempo vital a través de las actividades que realizan y cómo se sienten mientras están involucrados y emocionalmente comprometidos en ellas (Experiencias de “flujo óptimo”). c. Fortaleciendo su capacidad reflexiva respecto a la calidad de su experiencia subjetiva en la vida cotidiana, comprendiendo cómo fluctúan sus percepciones luego de analizar las descripciones de sus experiencias, identificando los factores internos y externos que facilitan y obstaculizan el BPS.
2. Promover la introducción de cambios deseables en la vida de los jóvenes estudiantes a partir del conocimiento de las nociones fundamentales de la TEO y de las implicaciones que tienen sus experiencias de “flujo óptimo” tanto en el momento presente como a largo plazo en los cambios psico-socio-culturales originados dentro de su entorno socio-afectivo inmediato. Estos cambios derivarían por lo tanto del conocimiento y la reflexión sobre su propia experiencia.

3. Reconocer el alcance de la combinación de la investigación cualitativa y cuantitativa en el estudio del BPS con la finalidad de aproximarse al conocimiento y a la comprensión de la experiencia vivida, a la singularidad de estas vivencias, a sus aspectos salugénicos, entre otros.

4. Fomentar en los estudiantes universitarios el aprendizaje del “flujo” logrando: a. El balance entre la cantidad de energía psíquica invertida en la realización de actividades “productivas” y el adecuado uso del tiempo libre. b. El aprovechamiento de los desafíos del entorno combinándolos con las habilidades personales que ya poseen o pueden desarrollar potencialmente en momentos de “congruencia experiencial”, es decir, entre lo que piensan, sienten y hacen. c. Que reflexionen conscientemente sobre sus patrones de atención habituales y cómo las variaciones en estos patrones impactan en la calidad de la experiencia. d. Que redescubran sus propias estrategias personales para restablecer el orden en su conciencia (negentropía psíquica), reconociendo que existen diferencias individuales en la capacidad de experimentar flujo en un estado óptimo (BPS) y que este emerge como resultado de una elección personal.

5. Estar atento a los insights producidos en los estudiantes universitarios a partir de la elaboración de sus auto-informes de muestreo de experiencia, dado que estos por su carácter revelador (descubrimientos personales) podrían facilitar el proceso de toma de decisiones con respecto a la introducción de cambios en el modo de vivir la vida y en su resignificación como algo valioso que se construye momento a momento (“la existencia orientada y con sentido”).

6. En el caso de las comparaciones interculturales es importante mantener idénticas las variables que se explorarán en los grupos en estudio, dejando claro que el alcance de la

comparación no tiene el carácter de ser un resultado absoluto, definitivo y predecible con exactitud (Carli et al. 1988).

7. Explorar de qué manera el fortalecimiento del self en los estudiantes universitarios a través de la vivencia del BPS como experiencia óptima de flujo de la energía psíquica en la conciencia es favorable al BPS de los demás y de qué manera sus experiencias óptimas entendidas como resultado de un proceso de “selectividad psicológica” (no de la adaptación psicológica) y la presencia de oportunidades culturalmente estructuradas, le permiten contribuir a la conservación de la salud psíquica de la sociedad.

8. En el contexto educativo se recomienda identificar y describir los intereses académicos y las habilidades que las muestras poseen; por ejemplo si existen rigurosos criterios de selección y admisión en las instituciones educativas, el nivel de motivación intrínseca hacia el estudio, el nivel de procedencia sociocultural, características de la estructura familiar, entre otros. Verificando además la procedencia o no de contextos autotélicos y si existe alguna relación entre estos y la presencia de rasgos autotélicos de la personalidad en los jóvenes.

Finalmente, en el estudio del BPS desde la Teoría de la Experiencia óptima (TEO) en los jóvenes universitarios se sugiere combinar la aplicación de la VAMME con otros instrumentos ya conocidos en la evaluación tanto del bienestar subjetivo como del bienestar psicológico tales como los instrumentos metodológicos aportados por Diener et al. (1999), Casullo (2002), Sánchez-Cánovas (1994) y Ryff (1989 b), incluyendo de este modo la apreciación de otras variables como las sugeridas por Ballesteros et al. (2006), a efecto de considerar la influencia de las percepciones del entorno, del contexto histórico, político y social, el significado del “bienestar” , el sentido de la vida o los objetivos vitales, el

establecimiento de relaciones interpersonales positivas, la aceptación y el aprecio positivo de sí mismo (Casullo, 2002); y los valores espirituales (Csikszentmihalyi y Patton (2005).

Se asume además con especial consideración hacer el esfuerzo de continuar desarrollando de manera autotélica, la idea aquí propuesta sobre la participación activa de los estudiantes universitarios en la construcción de conocimientos desde su propia voz y conciencia reflexiva en el ejercicio de crear oportunidades para que ellos sean co-investigadores activos de su propia experiencia de “flujo” prestando mayor atención al cuidado de sí mismos, a su crecimiento y desarrollo personal (Foucault, 1984; Valera-Villegas, 2006; Alonso, 2003).

En concordancia con lo anterior, los investigadores sobre temas de esta índole tienen en su haber la posibilidad de proponer iniciativas que faciliten en los estudiantes universitarios la posibilidad de encontrar o descubrir modos de “diferenciarse e integrarse socialmente” a través de diversas actividades; y al mismo tiempo, que les permita complejizar tanto sus desafíos como sus habilidades personales de manera autónoma y creativa, aumentando la frecuencia de sus experiencias de flujo en la vida cotidiana (Vielma, 2010; Csikszentmihalyi, 2008). Esta tarea además podría afianzar la prosecución de fines hedónicos y eudamónicos al mismo tiempo, es decir, la experiencia de bienestar psicológico subjetivo (BPS) como experiencia óptima de flujo en la conciencia orientada hacia el aprendizaje y la conservación de la salud psíquica individual y colectiva en distintos escenarios. Aunado a ello desde la investigación universitaria se contribuiría de este modo el fortalecimiento de la reflexión pedagógica y ética orientada hacia fines constructivos para la humanidad en continuidad con los fines que han orientado esta experiencia investigativa.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Adlai-Gail, W. S. (1994). *Exploring the autotelic personality*. Disertación doctoral. University of Chicago, USA.
- Alonso, L. (2003). Educar desde el punto de vista ético. *EDUCERE*, 7, 259-267.
- Arvelo, L. (2010). La función paterna en Venezuela. *Revista Consciencia y Diálogo*, 1, 20-25.
- Avia, M. D. y Vásquez, C. (1999). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Allport, G. (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven, USA: Yale University Press.
- Ballesteros, B. P., Medina, A. y Caycedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, Colombia. *Universitas Psicológica*, 5, 239-258.
- Barreat, Y. (1998). Calidad de vida: una revisión. *Foro CIPcológico*, 1, 41-51.
- Barreat, Y. (2002). *Predictors of quality of life in two different cultures: A review of the theory of individualism-collectivism*. Disertación doctoral no publicada, Kansas, University, USA.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Ciss- Praxis.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bustamante, C. (1998). La sociedad y la empresa que deseamos tener. *Memorias EVEMO*, 7, 114-120.

- Carli, M., Delle Fave, A. y Massimini, F. (1988). La calidad de la experiencia en los canales de flujo. Comparación de estudiantes italianos con estudiantes estadounidenses. En M. Csikszentmihalyi, y I. Selega, (Eds.), *Experiencia Óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 288-256). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Castro, A. y Sánchez, M.P. (2000). Objetivos de vida y satisfacción auto-percibida en estudiantes universitarios. *Psicothema*. 12, 87- 92.
- Casullo, M. M. (2002). Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica. *Psicothema*. 14, 363-368.
- Comptom, W.C. (2001). The values problem in subjective well-being. *American Psychologist*, 56, 84-88.
- Comte-Sponville, A. (2001). *La felicidad, desesperadamente*. Barcelona: Paidós.
- Contini, N., Figueroa, M., Imach, S. y Coronel, P. (2003). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en adolescentes escolarizados de Tucumán. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. 8, 61-78.
- Costa, P., Mc Crae, R. y Zonderman, A. (1987). Environmental and dispositional influences on Well-Being: Longitudinal follow-up of an american national sample. *British Journal of Psychology*, 78, 299-306.
- Csikszentmihalyi, M. (1974). *Flow: Studies in Enjoyment*. Public Health Service Grant Report N. RO1HM 22883-02. USA.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Csikszentmihalyi, M. (1975). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology, 15*, 41- 63.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). Reflections on enjoyment. *Perspectives in Biology and Medicine, 28*, 489- 497.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *El Yo evolutivo. Una psicología para un mundo globalizado*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R. y Prescott, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of Youth and Adolescence, 6*, 281-294.
- Csikszentmihalyi, M. y Patton, J. (1997). La felicidad, la experiencia óptima y los valores espirituales: estudio empírico acerca de los adolescentes. *Revue Quebecoise de Psychologie, 18*, 169- 192.
- Csikszentmihalyi, M. y Selega, I. (1998). *Experiencia Óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 12*, 83-96.

- D'Anello, S. (2006). Efecto de las normas y emociones en los juicios sobre satisfacción con la vida en una muestra venezolana. *Revista Interamericana de Psicología*, 40, 371-376.
- Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.
- Díaz, D. y Blanco, A. (2005). El bienestar social y su medición. *Psicothema*, 17, 582- 589.
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B.; Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las Escalas de bienestar psicológico. *Psicothema*, 18, 572-577.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Such, E., Lucas, R., y Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Fernández-Abascal, E. (2000). Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3, 35-39. Recuperado el 28 de Julio de 2009 de <http://www.google.co.ve/search?hl=es&q =Experiencia>.
- Fernández de la Mora, G. (2001). *Sobre la felicidad*. España: Nobel.
- Fierro, A. (2000). *Sobre la vida feliz*. Málaga: Aljibe.
- Figuroa, M., Contini, N., Lacunza, A., Levín, M. y Stévez, A. (2003). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán, Argentina. *Anales de Psicología*, 21, 66-72.
- Foucault, M. (1984). *Le souci de soi*. París: Gallimard.

- Garassini, M. E. (2009). Fluidez y promoción de la salud en mujeres trabajadoras. En *Memorias del 1er Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Tomo II. Argentina: UBA.
- García, C. (2002). Cómo los estilos de comunicación influyen en las familias resilientes. *Interpsiquis*. Recuperado el 15 de Mayo de 2007 de <http://www.psiquiatria.com/articulos/psicologia/5274/part2/?++interactivo>.
- García-Viniegras, C. R. y González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16, 586-592.
- García-Viniegras, C. y López, V. (2005). Consideraciones teóricas sobre el bienestar y la salud. Instituto de Ciencias Médicas de la Habana. Recuperado el 3 de mayo de 2009 de http://www.ucmh.sld.cu/rhab/articulo_rev7/carmen.html.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gonzalez de Rivera, J. et al. (2002). *Manual del Cuestionario de 90 Síntomas (SCL-90-R)*. Madrid: TEA Ediciones.
- González-Méndez, H. (2005). *El paradigma personal. Un modelo integrador en psicoterapia*. Mérida, Venezuela: ULA- Consejo de Publicaciones.
- González R., Montoya, I., Casullo, M., y Bernabéu, J. (2003). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14, 363-368.

- Hjemslev, L. (1968). *Prolégomènes á une théorie du langag*, Paris: Minuit.
- Hektner, J. M. (1996). Exploring optimal personality development. A longitudinal study of adolescents. Disertación doctoral. University of Chicago, USA. En M. Csikszentmihalyi y B. Schneider. (Eds.) *Becoming Adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- Huizinga, J. (1998) *Homo Ludens*. Madrid: Emecé/Alianza. (Trabajo original publicado en 1954).
- Hurtado, S. (1995). *Cultura matrisocial y sociedad popular en América Latina*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Tropykos.
- Ikeda, D. (1998). *La paz como opción de vida*. Japón: Universidad Soka Gakkai.
- Keyes, R. (1985). *Chancing it: Why we take risks*. Boston: Little Brown.
- Larrosa, J. (2005). Saber de experiencia. Trabajo presentado en el *Seminario del Programa de Doctorado en Educación*, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Latorre, A. Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lefevre, J. (1998). Flujo y calidad de la experiencia durante el trabajo y el ocio. En M. Csikszentmihalyi y I. Selega, (Eds.), *Experiencia Óptima Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. (pp. 299-310). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Makiguchi, T. (1998). *Educación para una vida creativa. Ideas y propuestas*. Japón: Uflo.

- Martin-Fiorino, V. (2000). La autovaloración, la auto-reafirmación y el auto-conocimiento. *Seminario de Estudios Permanentes del GISCSVAL*, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Nueva York: Van Nostrand.
- Massimini, F. (1994). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 815-822.
- Massimini, F. y Carli, M. (1986). La selección psicológica humana entre biología y cultura. En F. Massimini, y P. Inghilleri (Eds.), *L'esperienza quotidiana* (pp. 65- 84). Milán: Franco Angeli.
- Massimini, F. y Carli, M. (1998). *La evaluación sistemática del flujo en la Experiencia cotidiana*. En M. Csikszentmihalyi y I. Selega, (Eds.), *Experiencia Óptima Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. (pp. 259-279). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Massimini, F. y Rathunde, K. (1998). Optimal Experience. En M. Csikszentmihalyi y A. Della Fave (Eds.), *Flow and biocultural evolution Optimal* (pp.103-115). Cambridge: University Press.
- Mora, L., Otálora, C. y Recagno-Puente, I. (2005). El hombre y la mujer frente al hijo: diferentes voces sobre sus significados. *Psyche*, 14, 119-132.
- Moreno, A. (2009). Violencia. Conferencia Magistral presentada en el *Encuentro de Investigadores Latinoamericanos: sobre Jóvenes y Adolescentes*, HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

- Muñoz, C. (2007). Perspectiva psicológica del bienestar subjetivo. *Psicogente*, 10, 163-173.
- Murray, H. (1955). The American Icarus. En A. Burton y R.E. Harris (Eds.), *Clinical Studies of Personality* (pp. 615-641). New York: Harper.
- Oishi, S. (2000). Goals as Cornerstones of subjective well-being: linking Individuals and cultures. En E. Diener y M. Eunkook (Eds.), *Culture and Subjective Well-Being* (pp. 87-112). USA: MIT Press.
- Oramas, A., Santana, S., Vergara, A. (2006). El bienestar psicológico, un indicador positivo de salud mental. *Revista cubana de salud y trabajo*, 7, 34-39.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rollán, C., García-Bermejo, M. y Villarubia, I. (2007). Relación entre la satisfacción familiar, el bienestar psicológico y el sentido de la vida. Recuperado el 12 de octubre de 2007 en <http://www.google.com.ve/search?>.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self- fulfilled: A review of Research on hedonic and eudemonic. En S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (pp.141-166). Palo Alto: Annual Reviews.
- Ryff, C. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: new directions in question of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryff, C. (1989). Scale of Psychological Well-being. The structure of Psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Sabatini, M. B. y Arias, C. (2009). Experiencias de fluidez. Un estudio comparativo en adultos jóvenes y adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata. En *Memorias del*

Ier Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología,
Tomo II. Argentina: UBA.

Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Gumbau, L. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.

Salotti, P. (2006). *Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar Psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Belgrano. Recuperado el 15 de noviembre de 2007 de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/tesinas/207_salotti.pdf.

Sánchez-Cánovas, J. (1994). *Escala de Bienestar Psicológico*. Madrid: Tea Ediciones.

Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist*. 55, 5-14.

Triandis, H. (1994). *Culture and social behavior*. New Cork, USA: McGraw- Hill.

Valera-Villegas, G. (2006). Antropología de la educación. Una perspectiva hermenéutico-narrativa. *Seminario del Programa de Doctorado en Educación*, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scale of Psychological well-being and its extension well-being. *Personality and Individual Differences*, 36, 629-644.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Plaza Edición.

- Veenhoven, R. (1991). The utility of happiness. *Social Indicators Research*, 20, 333-354.
- Vielma, A. (2007). *Acoso psicológico en el trabajo, bienestar subjetivo y salud mental de trabajadores en Gibraltar*. Artículo presentado para la obtención del DEA, Programa de Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud, Universidad de Málaga.
- Vielma, J. (2007). *Bienestar subjetivo y vida cotidiana*. Ponencia presentada en el XXXI Congreso Interamericano de Psicología, México.
- Vielma, J. (2010). Aportes de la línea de investigación sobre bienestar psicológico subjetivo, educación y vida cotidiana, *Proyecto Ciudad Educadora, Ciudad del Conocimiento*, GISCSVAL, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Vielma, J. y Alonso, L. (2009). *Versión adaptada del Método del Muestreo de la Experiencia: VAMME*. En preparación. Programa de Doctorado en Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Vielma, J. y Alonso, L. (2010). El bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *EDUCERE, Revista Venezolana de Educación*. En proceso de arbitraje.
- Vielma, J. y Alonso, L. (2010). Implicaciones de la experiencia de flujo en la vida cotidiana desde la Teoría de la Experiencia Óptima. *Argos*. En proceso de arbitraje.
- Welwood, J. (1990). *Psicoterapia y salud en oriente y occidente. Trabajar con uno mismo. La naturaleza del bienestar*. Kairós: Barcelona.
- Wiener, N. (1969). *Cybernetics or control and communication in the animal and the Machine*. Cambridge: MIT Press.

X. ANEXOS

10.1 ANEXO A

La Versión Adaptada del Formulario de Muestreo de Experiencia (VAFME)

Universidad de Los Andes.
Facultad de Humanidades y Educación.
Programa de Doctorado en Educación.
Mérida, Venezuela.

FORMULARIO DE MUESTREO DE EXPERIENCIA

Este formulario es una versión adaptada por la Psic. Jhorima Vielma y la Dra. Leonor Alonso (2009) del Método de Muestreo de Experiencia de Csikszentmihalyi (1998) para su aplicación con fines investigativos en estudiantes universitarios/as venezolanos/as.

SE HACE DEL CONOCIMIENTO DEL LECTOR QUE ESTOS INSTRUMENTOS NO PODRAN SER UTILIZADOS SIN LA AUTORIZACIÓN DE LAS AUTORAS DEBIDO A QUE AUN SE ENCUENTRAN EN FASE EXPERIMENTAL. LOS INTERESADOS PUEDEN CONTACTAR A LAS AUTORAS POR VÍA ELECTRÓNICA: bienpsic@yahoo.com

CONTENIDO

1. INSTRUCCIONES

Este "Formulario de Muestreo de Experiencias" (FME, 2009) ha sido diseñado para evaluar la calidad de las experiencias cotidianas de estudiantes universitarios/as venezolanos/as en un momento dado de sus vidas.

Es un instrumento de fácil auto-aplicación que permite auto-observar y describir las propias experiencias vividas. No obstante, para ello se requiere la colaboración responsable, honesta y comprometida de quienes lo utilizarán, voluntariamente, con este propósito.

El FME, ha sido estructurado en dos partes: En la primera, se exploran datos de tipo socio-demográfico; y en la segunda, aspectos descriptores de la experiencia.

Si deseas responder este formulario deberás seguir cuidadosamente las siguientes instrucciones:

1. Programa la función de alarma o de recordatorio en tu celular con uno de los sonidos de tu preferencia, para que se active ocho veces (8) al día, durante una semana (56 señales en total), en las fechas y horas que se especifican a continuación:

FECHA	SEÑAL N°	Hora de recepción de la señal
PRIMER DÍA	1	9:00 am
	2	10:20 am
	3	11:00am
	4	12:30 m
	5	2:15 pm
	6	4:00 pm
	7	6:00 pm
	8	7:00 pm

FECHA	SEÑAL N°	Hora de recepción de la señal
SEGUNDO DÍA	1	11:00 am
	2	1:20 pm
	3	3:00pm
	4	3:30 pm
	5	4:15 pm
	6	7:00 pm
	7	8:00 pm
	8	9:00 pm

FECHA	SEÑAL N°	Hora de recepción de la señal
TERCER DÍA	1	9: 40 am
	2	10:20 am
	3	11:00 am
	4	2: 45 pm
	5	3:15 pm
	6	5:00 pm
	7	6:00 pm
	8	8: 30 pm

FECHA	SEÑAL N°	Hora de recepción de la señal
CUARTO DÍA	1	10:40 am
	2	1:20 pm
	3	3:10 pm
	4	5: 45 pm
	5	6:15 pm
	6	7:40 pm
	7	8:35 pm
	8	9:00 pm

FECHA	SEÑAL N°	Hora de recepción de la señal
QUINTO DÍA	1	9:00 am
	2	9:40 am
	3	10:10 am
	4	10: 45 am
	5	1:00 pm
	6	3:40 pm
	7	5:15 pm
	8	6:40 pm

FECHA	SEÑAL N°	Hora de recepción de la señal
SEXTO DÍA	1	12:00 m
	2	1:40 pm
	3	2:10 pm
	4	5: 45 pm
	5	6:00 pm
	6	7:20 pm
	7	8:15 pm
	8	8:50 pm

FECHA	SEÑAL N°	Hora de recepción de la señal
SÉPTIMO DÍA	1	10:00 am
	2	11:00 am
	3	1:00 pm
	4	2: 00 pm
	5	3:00 pm
	6	4:00 pm
	7	5:00 pm
	8	6:00 pm

2. Cada vez que recibas una señal, utiliza este formulario para describir la experiencia del momento, "tal y como la has vivido".
3. Una vez que hayas elaborado la descripción número 56 de tu experiencia, entrega el formulario a la coordinadora del estudio y confirma que asistirás a una entrevista para conversar sobre su contenido.
4. Por último, si tienes alguna inquietud acerca de este formulario, trata de comunicarla de manera oportuna.

¡Gracias por tu atención y por tu colaboración!

Participante voluntario/a en la investigación
Autorización Participante N° _____

2. FORMULARIO DE MUESTREO DE EXPERIENCIA.

I PARTE

DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

a. Datos personales:

1. Edad: _____ años.
 2. Sexo: (F) ___ (M) ___
 3. Estado civil: 3.1 Soltero/a ___ 3.2 Casado/a ___ 3.3 Divorciado/a ___
 3.4 Concubino(a)___ 3.5. Viudo/a ___ 3.6. Unión libre ___
 4. ¿Dependes económicamente de otra persona? 4.1. Si ___ 4.2. No ___
 5. ¿Trabajas actualmente? 5. 1 Si ___ 5.2. No ___
 6. ¿Tus necesidades básicas están satisfechas? 6.1. Si ___ 6.2. No ___
 7. ¿Tienes creencias religiosas? 7.1. Si ___ 7.2. No ___
 8. ¿Dedicas tiempo a tus creencias espirituales? 8. 1. Si ___ 8.2. No ___
 9. Actividades de tipo recreativo, cultural, artístico, político, intelectual o deportivo que realizas a la semana _____
-
-

b. Datos familiares:

1. Nivel de instrucción de tu padre 1.1. Primaria completa ___ 1.2. Incompleta ___
 1.3 Secundaria completo___ 1.4 Incompleta ___
 1.5.Técnico superior completo 1.6.Incompleto ___
2. Nivel de instrucción de tu madre 2.1. Primaria completa ___ 2.2. Incompleta ___
 2.3 Secundaria completa 2.4 Incompleta ___
 2.5.Técnico superior completo 2.6.Incompleto ___
- 3- Nivel promedio de ingresos mensuales en el hogar:
 3.1.Alto ___ 3.2.Medio ___ 3.3. Bajo ___

II PARTE
DESCRIPTORES DE LA EXPERIENCIA.

Fecha: _____ Hora: _____ N° De Muestreo _____

En el momento en que recibiste la señal...

1. ¿En qué pensabas?

2. ¿Dónde estabas?

3. ¿Cuál era tu principal actividad? _____

4. ¿Qué otras cosas hacías? _____

5. ¿Por qué estabas realizando esta actividad en particular? 5.1.a () Tenías que hacerlo.

5.1.b () Querías hacerlo.

5.1.c. () No tenías nada mejor que hacer.

	Nada			Algo				Bastante		Mucho
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. ¿Cuál era tu grado de concentración?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. ¿Te costaba concentrarse?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. ¿Te olvidaste de ti mismo/a?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. ¿Te sentías bien contigo mismo/a?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. ¿Controlabas la situación?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. ¿Cumplías sus expectativas?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. ¿Cumplías expectativas ajenas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

13. Describe tu estado de ánimo al momento de recibir la señal

	Mucho	bastante	algo	no siente	algo	bastante	mucho	
Alerta	0	o	.	-	.	o	0	Soñoliento/a
Feliz	0	o	.	-	.	o	0	Triste
Irritable	0	o	.	-	.	o	0	Jovial
Fuerte	0	o	.	-	.	o	0	Débil
Activo/a	0	o	.	-	.	o	0	Pasivo/a
Solitario/a	0	o	.	-	.	o	0	Sociable
Avergonzado/a	0	o	.	-	.	o	0	Orgullosa/a
Involucrado/a	0	o	.	-	.	o	0	Ajeno/a
Animado/a	0	o	.	-	.	o	0	Aburrido/a
Inhibido/a	0	o	.	-	.	o	0	Desenvuelto/a
Claro/a	0	o	.	-	.	o	0	Confuso/a
Tenso/a	0	o	.	-	.	o	0	Relajado/a
Competitivo/a	0	o	.	-	.	o	0	Cooperador/a
Buen humor	0	o	.	-	.	o	0	Malhumorado/a
Creativo/a	0	o	.	-	.	o	0	Apático/a

14. ¿Sentías alguna molestia física cuando recibiste la señal?

	Nada		Leve			Preocupante			Grave	
Dolor o incomodidad generalizada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Específica: _____

15. ¿Con quién estabas? 15.1 ¿Cuántas Mujeres? () 15.2 ¿Cuántos Hombres? ()

() Solo () Amigos () Madre () Padre () Extraños () Hermanos () Otros

16. Señala cómo te sentías en relación a la actividad:

	Nivel Bajo						Nivel Alto			
17. Desafíos de la actividad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

18. Tus habilidades en la actividad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
-------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

	Nada							Mucho		
19. ¿Era esta actividad importante para ti?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

20. ¿Era esta actividad importante para otras personas?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

21. ¿Obtuviste éxito en lo que hacías?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

22. ¿Deseabas hacer alguna otra cosa?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

23. ¿Estabas satisfecho/a cómo lo hacías?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

24. ¿Qué importancia tenía esta actividad en relación a tus metas generales?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

25. ¿Te olvidaste del transcurrir del tiempo?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

26. Si tuvieras elección...

26.a. Estarías con _____

26.b. Estarías haciendo _____

27. Desde la última vez que recibiste la señal ¿Ha sucedido algo o has hecho algo que haya podido influir sobre tu estado de ánimo?

10.2 ANEXO B

Reflexiones sobre el Muestreo de Experiencia (RME)

Universidad de Los Andes.
Facultad de Humanidades y Educación.
Programa de Doctorado en Educación.
Mérida, Venezuela.

Este instrumento ha sido diseñado por la Psic. Jhorima Vielma y la Dra. Leonor Alonso (2009) para su aplicación con fines investigativos en estudiantes universitarios/as venezolanos/as.

REFLEXIONES SOBRE EL MUESTREO DE EXPERIENCIA (*RME*, 2009)

Este instrumento ha sido diseñado para recabar las reflexiones elaboradas por estudiantes universitarios/as venezolanos/as acerca de los Formularios de Muestreo de Experiencia (*FME*) que contienen las descripciones fenomenológicas de experiencias vividas por ellos/as en un momento dado de su vida. Es de fácil aplicación dentro del marco de una entrevista individual de tipo conversacional semi-estructurada de un tiempo estimado de 30 minutos de duración.

El *RME* consta de las siguientes preguntas:

1. ¿De qué te diste cuenta al describir tus experiencias vividas en el transcurso de una semana?
2. a. ¿Cómo viviste tu vida en el transcurso de una semana?
b. ¿Qué cambiarías en tus experiencias vividas?
c. ¿Qué conservarías en tus experiencias vividas?
3. a. ¿En qué actividades invertiste la mayor parte de tu tiempo y de tu energía psíquica?
b. ¿Cuáles fueron los descriptores predominantes en tus experiencias?
4. a. ¿Cuáles fueron tus "mejores momentos" vividos durante la semana?
b. ¿Qué tienen en común los momentos que has descrito como los "mejores"?
c. ¿Qué hiciste o qué hizo posible estos "mejores momentos"?
5. ¿Qué utilidad tiene para ti como "persona" reflexionar acerca de tus experiencias cotidianas?