

Autorrealización en personas adultas jóvenes: fuentes y estrategias para su construcción

IRMA ARGUEDAS-NEGRINI¹



Resumen

La autorrealización se entiende como el logro de metas mediante la utilización de las propias fortalezas, para el beneficio propio y de las demás personas, y guarda relación con la perspectiva de desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital. Después de haber realizado estudios con población adolescente, se consideró relevante incursionar en la adultez joven, con miras a la promoción del desarrollo integral en esta etapa desde la disciplina de Orientación, por lo que se indagó respecto a sus visiones de la autorrealización con estudiantes de dos colegios nocturnos ubicados en la Gran Área Metropolitana de Costa Rica. Se utilizó el método fenomenológico; para recolectar información se entrevistó de forma individual a 12 estudiantes, seis hombres y seis mujeres de cada institución y se implementó un grupo focal con nueve participantes. El análisis temático fue la técnica utilizada para el análisis, el cual arrojó los temas: Valores, Propósitos, Cogniciones optimistas, Acciones concretas para el enriquecimiento de relaciones interpersonales, Estilo educativo, Apoyos recibidos y Limitaciones. Se concluye que las personas participantes implementan múltiples fortalezas en su proceso de desarrollo; no obstante, han sido más los apoyos requeridos que los recibidos, con la consecuente insuficiencia en la atención a sus necesidades a lo largo de sus trayectorias vitales.

Palabras clave: Autorrealización, Adultez temprana, Orientación, Fortalezas, Educación secundaria.

Self-Fulfillment in Young Adults: Sources and Strategies for its Construction

Abstract

Self-fulfillment is understood as goal attainment through the activation of strengths, for the person's as well as others' benefit; it is related to a life cycle perspective on development. After other studies with adolescent population, it was considered relevant to identify self-fulfillment factors in young adults, that can be enhanced by Counseling professionals; the study inquired about the topic with students who attend two secondary night schools in Costa Rica's Great Metropolitan Area. A Phenomenological method was applied, gathering information from 12 individual participants, three men and three women from each institution. Additionally, nine students participated in a focus group meeting. Thematic analysis yielded the themes: Values, Purposes, Optimistic cognitions, Concrete actions for the enrichment of interpersonal relations, Parenting style, Supports, and Limitations. It is concluded that participants have applied multiple strengths during their process of development; however, they have required more supports than those they have received, leading to an insufficient satisfaction of their needs during their life trajectories.

Keywords: Self-Fulfillment, Young Adulthood, Counseling, Strengths, Secondary Education.

Recibido: 27 de junio de 2019
Aceptado: 5 de agosto de 2019
Declarado sin conflicto de interés

¹ Escuela de Orientación y Educación Especial / Instituto de Investigación en Educación. Facultad de Educación, sede Rodrigo Facio. Universidad de Costa Rica. irma.arguedas@ucr.ac.cr

La realización del estudio fue posible gracias a la entusiasta participación del estudiantado de la Sección Nocturna del Colegio Técnico-Profesional de Calle Blancos y del Colegio Nocturno de La Unión, y a la hospitalidad del personal de esas instituciones, especialmente de las orientadoras Licda. Laura Álvarez Herrera y Licda. Carolina Madrigal Ugalde. También contribuyeron con la elaboración del trabajo la Escuela de Orientación y Educación Especial y el Instituto de Investigación en Educación, ambos de la Facultad de Educación, y el asistente del proyecto, Bach. Mauro Murillo Garita.

El proyecto fue financiado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica (Proyecto 724-B7-304).

Introducción

El desarrollo integral de las personas es importante a lo largo de todo el ciclo vital en el que las etapas se enlazan una con la otra, influenciando, ya sea de forma positiva o negativa, diversos ámbitos de las etapas subsiguientes. Después de realizar estudios relacionados con el desarrollo durante la adolescencia (autora), se consideró relevante incursionar en la etapa de la adultez joven con estudiantes de colegios nocturnos, para dar participación a una población que proviene de instituciones que reportan mayores índices de reprobación y deficiencias en infraestructura y condiciones materiales (Programa Estado de la Nación, 2017).

Uno de los intereses principales del estudio fue obtener información acerca de la forma en cómo personas adultas jóvenes han construido sus trayectorias vitales y edificado herramientas para favorecer su desarrollo; también era de interés reconocer obstáculos que han enfrentado. Se realizó un acercamiento a la población que asiste a colegios nocturnos, debido a que ésta se caracteriza por presentar la vulnerabilidad de haber salido del sistema diurno antes de concluir la secundaria, y, a la vez, por el aspecto positivo de mantener la disposición a continuar estudiando.

El objetivo general consistió en analizar los temas que personas adultas jóvenes consideran contribuyen a que sus vidas sean autorrealizadas, para dirigir esfuerzos de la Orientación hacia la promoción del desarrollo integral en esa etapa del ciclo vital. Se identificaron metas y fortalezas internas y externas en su construcción, así como obstáculos y necesidades.

La perspectiva de ciclo vital visualiza el desarrollo como el proceso en el que las personas enfrentan demandas del medio, se abocan a cumplir metas y satisfacer sus necesidades. En este proceso, el uso de recursos, tanto internos como externos, favorece el éxito en el logro de tareas y satisfacción de necesidades de periodos subsiguientes, por lo que la identificación y fortalecimiento de tales recursos es de gran importancia. Así por ejemplo, si las personas adultas se encuentran sanas y satisfechas, pueden ser buenos modelos y establecer interacciones sensibles y receptivas con las generaciones más jóvenes, alimentando lo que puede llamarse la "espiral del desarrollo" (Miller y Taylor, 2016).

Como mediadora del desarrollo de potencial humano, una de las características distintivas de la

Orientación es el énfasis en las fortalezas de las personas (Welfare, Farmer y Lile, 2013), que aplica siguiendo principios de prevención, de desarrollo y de intervención social a lo largo del ciclo vital. Otra característica distintiva es el empoderamiento para el logro de metas de diverso tipo (Kaplan, Tarvydas y Gladding, 2014). La autorrealización abarca tanto fortalezas como metas, porque consiste en utilizar unas en función de las otras, para el provecho tanto individual como de la colectividad (Gewirth, 1998).

McCullough y Snyder (2000) definen las fortalezas como los recursos que de forma consistente hacen posible que una persona piense y actúe de forma que resulta en beneficios para sí misma y para la sociedad. Por su parte, Martha Nussbaum utiliza el término capacidades humanas, para referirse a los medios de los que las personas se sirven para alcanzar su desarrollo en diversidad de ámbitos y para enfrentar situaciones nuevas (Gómez, 2013). Que la Orientación se centre en fortalezas no significa que se ignoren las debilidades, más bien se trata de reconocerlas como elementos que se comprenden mejor en el contexto de recursos que poseen las personas y que aportan la seguridad necesaria para enfrentar las tareas y desafíos vitales. De acuerdo con Yates, Egeland y Stroufe (2008), los buenos resultados en el desarrollo se asocian tanto con las fortalezas, como con la capacidad de la personas para detectar lo que es necesario corregir o mejorar.

En la investigación sobre desarrollo humano óptimo se distinguen la *eudaimonia* del hedonismo, como vías para el logro de metas y el bienestar. La *eudaimonia* es un concepto aristotélico que se refiere a la satisfacción producto del involucramiento en actividades que se relacionan con un propósito y con la realización de las propias capacidades, lo que es congruente con el concepto de autorrealización que se usa en esta investigación. El esfuerzo por alcanzar metas se ha identificado claramente como uno de los elementos principales para el logro de ese estado de satisfacción, especialmente si la motivación para su alcance es intrínseca. Las metas proporcionan direccionalidad, la que a su vez contribuye con el fomento del potencial de cada persona. El establecimiento y logro de metas puede implicar logros, pero también frustraciones, y ambos contribuyen con la *eudaimonia*, porque, como se anotó, el enfrentamiento de dificultades es significativo en la edificación de fortalezas. El hedonismo, por otra parte, se refiere a una satisfacción que viene exclusivamente de actividades placenteras, visión que va en detrimento de la compren-

sión y enfrentamiento de las dificultades que la vida inevitablemente presenta. La *eudomonia* se considera más apta para el estudio del desarrollo, ya que conceptualiza el bienestar como un proceso, más que como un producto final. Adicionalmente, la *eudaimonia* es más totalizante, al integrar a los componentes de una buena vida la presencia de metas intrínsecas, la contribución y las relaciones significativas, así como la volición o capacidad de elección de la persona en cada uno de estos componentes (Deci y Ryan, 2008; King, 2008).

Acerca de asumir compromisos y establecer metas específicamente al inicio de la edad adulta, Waterman *et al.* (2013) aportan que se asocian con beneficios para el desarrollo, siempre que los compromisos y metas sean de alta calidad. Estos autores también recurren al concepto de *eudaimonia*, al plantear que las metas y compromisos de alta calidad son producto del involucramiento en actividades que promueven el desarrollo de las potencialidades, son motivadas intrínsecamente, requieren dedicación para transformar las potencialidades en habilidades concretas, dan un sentido de dirección y propósito e implican beneficios no sólo a las personas individualmente, sino también a las demás. El establecimiento de metas y compromisos implica también, de acuerdo con Waterman *et al.* (2013), la búsqueda de oportunidades en el contexto social. Aquí también cobra relevancia la Orientación desde el principio de intervención social, al jugar un papel en la promoción de los cambios requeridos para el incremento de oportunidades, así como desde el proceso de Conocimiento del medio natural y sociocultural (Frías, 2015).

Metodología

Enfoque

El estudio fue de carácter cualitativo, para de esa forma indagar acerca de las perspectivas de las personas participantes, con base en sus comprensiones y narraciones (Álvarez-Gayou, 2014). El método considerado más atinado fue la fenomenología, debido a que una de las razones para implementar el estudio fue la poca información con que se cuenta en el país acerca de los factores que favorecen el desarrollo integral de las personas adultas jóvenes, lo que desean para sus vidas y cómo han construido sus trayectorias vitales. La fenomenología se centra en las formas en que las personas experimentan y dan significado a diversos fenómenos, mediante la descripción de situaciones específicas y la clarificación de los signifi-

cados que surgen (Kvale, 2011). Se parte, tal y como lo plantea Behar (2008) del mundo que conocen las personas participantes, cómo describen e interpretan sus experiencias y el conocimiento que han construido en su vivencia del fenómeno en estudio.

Población de estudio

Los contactos se hicieron con la mediación de orientadoras de dos colegios nocturnos de la Gran Área Metropolitana, uno académico y otro técnico-profesional, previa autorización de las respectivas Direcciones. Para la selección de participantes se tomó en cuenta el rango de edad de la adultez joven, el cual se extiende de los 18 a 35 años y que quienes desearan participar no estuvieran cursando el último año de secundaria, de manera que se les pudiese localizar al año siguiente desde los respectivos colegios. La información se recolectó entre junio de 2017 y julio de 2018.

Las personas que voluntariamente decidieron participar firmaron el formulario de consentimiento informado, en el que además de consentir, indicaban el nombre o seudónimo elegido para ser utilizado en publicaciones y otros medios de divulgación. Participaron de forma individual tres hombres y tres mujeres de cada una de las instituciones, cuyas edades van de los 18 a los 32 años. Nueve personas más integraron un grupo focal.

Técnicas de recolección

Se utilizaron dos técnicas de recolección de información, la entrevista semi-estructurada y el grupo focal, con base en los temas de interés para el proyecto, buscando obtener los puntos de vista y significados de las personas participantes. La guía de entrevista se sometió al juicio de dos personas del mismo grupo etario invitado a participar, para recibir realimentación acerca de la comprensibilidad y reacciones generadas por las preguntas (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Procedimiento de análisis

Se llevó a cabo una entrevista inicial con las doce personas que participaron de forma individual. Posteriormente, se establecieron citas para entrevistas de verificación, que se pudieron concretar con sólo diez personas, debido a que un estudiante salió del sistema educativo durante la vigencia del proyecto y otro no asistió a las tres citas acordadas, debido a sus horarios de trabajo. El cuerpo de información está constituido por las transcripciones textuales de

las 22 entrevistas individuales que se llevaron a cabo, así como del grupo focal. El análisis de los datos se realizó de acuerdo con los lineamientos de Braun y Clarke (2006) y Maguire y Delahunt (2017) para el análisis temático, el cual es una técnica para identificar, analizar y reportar patrones o temas en datos cualitativos. Un tema captura aspectos que son relevantes para la pregunta de investigación y representa un patrón en las respuestas o significados. De acuerdo con las autoras, el procedimiento consta de cinco fases, además de la fase final de reporte de resultados.

En la fase 1 de Familiarización con la información, se hicieron dos lecturas de las entrevistas, haciendo anotaciones de ideas generales. Para la fase 2 de Generación de códigos iniciales, se organizaron los datos en grupos, con base en la asignación de códigos a los textos. Para la asignación de códigos se procedió de forma inductiva, y a partir de esta clasificación, se efectuó la fase 3 de Búsqueda de temas, de la que surgieron temas emergentes relacionados con la pregunta de investigación.

La fase 4 requiere asegurar que todos los extractos de la información corresponden a alguno de los temas; durante esta fase se puede refinar, unir, separar o descartar. Efectivamente, en esta fase se identificó similitud entre temas, por lo que algunos se unieron y otros pasaron a ser subtemas.

En la fase 5 se hizo la denominación definitiva de temas diferenciados y se elaboró la versión final del mapa temático del presente estudio, la cual puede visualizarse en la Figura 1.

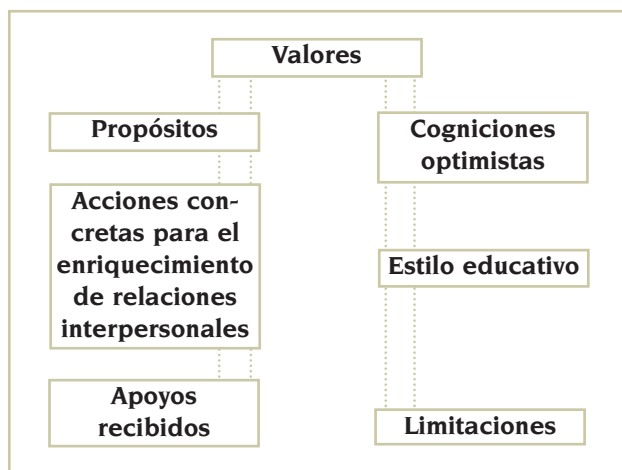


Figura 1. Mapa temático de fuentes y estrategias de autorrealización

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Seguidamente, se exponen los temas y subtemas relativos a las fuentes y estrategias para la construcción de la autorrealización por parte de las personas adultas jóvenes participantes. Cada subtema se sustenta con dos citas textuales.

Valores

A pesar de que los diferentes temas están interrelacionados, en la información recolectada destaca la relación de los valores de las personas participantes con las otras temáticas. Asimismo, la referencia a los apoyos recibidos y las limitaciones, que se retomará más adelante, está presente en las vivencias de todas las personas participantes en la investigación.

Para referirse a los valores, se parte de Taff (1966), quién los definió como asuntos altamente estimados por las personas, ya sea relacionados por éstas individualmente o como integrantes de grupos. Los valores que se extraen de las diversas participaciones se traducen acciones concretas y son: balances, autonomía, dar lo mejor de sí y responsabilidad.

Balances. Se refiere a los equilibrios que tratan de alcanzar en sus relaciones interpersonales, la distribución del tiempo y entre las visiones propias y las de otras personas. En relación con los hijos, Ivannia muestra el valor Balances al afirmar: “Quiero estudiar y también tengo que atender a los dos, porque si atiendo sólo a uno, el otro me va a crecer con un cierto recelo. Tengo que jalar un poquito por aquí y un poquito por aquí, para que todo tenga un nivel”. Dentro del valor Balances se hacía referencia a la igualdad entre personas. María Fernanda se considera “igual al presidente, o al que limpia, no importa, somos los mismos”.

Autonomía. El valor de la autonomía se entiende como tomar acciones por elección propia y no por presión externa. Quienes participaron en la investigación ejercen su autonomía en ámbitos como el de las decisiones, las opiniones y los motivos para realizar actividades. Entre otras cosas, expresaron: “Me han presionado para que estudie ciertas cosas, pero yo, yo sé que con lo que yo ya me he conocido, eh, yo siento que no voy a funcionar en el área que mi familia quiere, que mis amigos me han recomendado, entonces es ahí donde yo tomo la decisión”. Guerin. No obstante, las personas participantes no dejan de lado que las razones para las diferentes acciones deben justificarse, así

como que otras personas pueden tener buenos argumentos que puede ser importante tomar en cuenta. Al respecto, Eduardo comenta: “Siento que tengo mis ideas claras (...), entonces cuesta que una persona me haga cambiar de idea cuando estoy seguro de que eso es lo que quiero (...) [pero si la persona tiene una buena razón] ahí sí lo pienso, lo analizo y si sé que él realmente tiene la razón, acepto que él la tiene”.

Dar lo mejor de sí. La autonomía está muy ligada con la disposición de las personas participantes a hacer esfuerzo por mejorar como personas, como estudiantes y como trabajadoras o trabajadores. Guerin se fija a sí mismo estándares altos: “Entonces siempre me ha gustado mucho las cosas así, que queden bien (...) en un futuro trabajo, tal vez vuelva a empezar desde cero, pero siempre con la misma mentalidad de ir mejorando”. Priscila también implementa acciones en función de su propio desarrollo: «y me gusta tal vez meterme y leer y [sic] investigar. Entonces siento que he mejorado bastante en eso, de cosas de que en un momento yo decía “a mí no me interesa” pero ahora yo digo “sí me interesa”».

Responsabilidad. El otro valor que asumen para sus vidas las personas participantes, y que les ayuda en la concreción de los anteriores, es el de la responsabilidad, entendida como encargarse de promover su bienestar interviniendo en aquello que está bajo su control, sin culpabilizar a otras personas de sus propios actos. “Bueno, a mí me cuadra trabajar mucho, me gusta ponerle al trabajo. Entonces si me quedo sin trabajo salgo a buscar o ya tengo gente que conozco y me tiene confianza”. Jordan. Dos participantes se encuentran en el proceso de aceptar el diagnóstico de una condición crónica de salud; lo han hecho con la honestidad de asumir tratamientos, controles periódicos, así como cambios personales para un mejor manejo de las condiciones. Al respecto, María aporta: “Sí, eso al principio es duro, aceptarlo es duro porque uno como que no lo procesa bien, saber eso y saber que al final de cuentas ya es algo para toda la vida (...) lo acepto, pero (...) sí, no fue fácil”.

Propósitos

El sentido de propósito es otro de los temas que se integran en la autorrealización de las personas participantes; en su lucha por alcanzarlos, se implican con grandes dosis de esfuerzo. Las personas participantes se trata de personas que, habiendo tenido dificultades personales y académicas, regresaron al cole-

gio para concluir su bachillerato o la formación técnica, y eventualmente realizar mayores estudios. Los propósitos de las personas participantes se centran en metas educativas, superación de adversidades y bien proponiéndose trascender más allá de sus intereses individuales.

En términos de su importancia para el bienestar y desarrollo de las personas, la motivación para alcanzar metas propias y colectivas es resaltada en diversidad de estudios. Newman, Ucbasaran, Zhu y Hirst (2014), por ejemplo, la consideran uno de los componentes del “capital psicológico”, ya que promueve la esperanza, las acciones concretas en función de propósitos y mayor capacidad de sobreponerse de contrariedades.

Seguir estudiando. Sobresale el deseo de ayudar a otras personas y de mejorar la calidad de vida propia y colectiva como motivación para alcanzar sus metas educativas. La manera de concebir esa motivación la explica Daniela: “Es que eso es lo que uno tiene que tener, un motor para querer hacer las cosas, para salir adelante (...) cada persona debe tener su propósito y su motor para, ¿cómo le explico?, tener un motivo para hacer las cosas”. María afirma: “Seguir estudiando y luego entrar a la universidad para sacar una profesión y así poder ayudar a las personas (...) cuando mi mamá, esté en la edad adulta, ayudarla”.

Superación de adversidades. Las personas participantes han enfrentado en el pasado y enfrentan en la actualidad situaciones adversas, y manifiestan que se esfuerzan no sólo por salir adelante, sino por obtener aprendizajes de tales eventos. El componente de contribuir con otras personas también está presente en el propósito de superar adversidades. Greivin desea “demostrarle a muchos que vienen detrás de mí que se puede salir adelante (...) y heredarle [a la hija] todas las herramientas que yo pueda enseñarle para que ella se desenvuelva, ese es mi meta principal”. Eduardo muestra con claridad el descubrimiento de propósitos a partir del sufrimiento y aporta la conceptualización de la superación de las adversidades como procesos: “El humano está aquí por una razón, aunque uno primero no la encuentre (...) poco a poco uno se da cuenta por qué uno existe y todos los sufrimientos y todo lo de atrás realmente valió la pena (...) pero es un proceso lento, son pasos que uno da y va aprendiendo a lidiar con el tiempo (...) es paso a paso (...) ir avanzando poco a poco me demuestra que ya he logrado algo y eso me motiva más a seguir”.

Auto-trascendencia. La autotrascendencia se asocia con altos niveles de bienestar y se define como “la capacidad intencional de la conciencia para dirigirse hacia algo o alguien significativo” (Martínez, 2013:117). Juan tiene especial interés en la niñez y la adultez mayor: “A mí me interesa dejar un legado en este mundo... yo siempre he pensado en los señores mayores y que los niños son el futuro del mundo (...) Si usted no da una buena educación a los niños, el futuro del mundo va para mal”. Greivin se refiere específicamente a la ayuda a su hermano: “con mi hermano, yo luchaba para que él se concentrara en estudiar”.

Cogniciones optimistas

Las cogniciones o formas de razonar ante las situaciones, influyen en la forma de reaccionar ante la diversidad de eventos que se viven cada día. Seligman (2011), denomina estas formas de razonar o argumentar estilos explicativos, los cuales son el estilo optimista y el estilo pesimista. Ambos estilos tienen dos dimensiones básicas: la de permanencia, que se refiere al tiempo y la de generalización que se refiere al espacio; estas dimensiones operan de manera contraria dependiendo del estilo.

Desde el optimismo, las dificultades se interpretan como superables, causadas por situaciones temporales; un estilo pesimista visualiza las adversidades como permanentes y generalizadas, por lo que conduce a que no se busquen soluciones y por consiguiente, pone más en riesgo a las personas de discontinuar los esfuerzos por conseguir lo que aspiran. Es por lo anterior que Seligman (2011) ha mostrado que el estilo optimista conduce a los mejores resultados con respecto a la motivación, el esfuerzo, la satisfacción personal y la perseverancia. Las personas participantes en la investigación se caracterizan por funcionar la mayor parte del tiempo con cogniciones optimistas, que en su caso se manifiestan en perseverancia y visualización de las dificultades como fuente de aprendizaje.

Perseverancia. Se refiere a continuar los esfuerzos hasta alcanzar lo deseado. Implica tolerar frustración, pero también disfrutar de la satisfacción que dan los logros concretos. Karina aprecia el producto de su esfuerzo: “hay que poner de su parte y hacer el mejor trabajo, porque eso es lo más importante, obtener las cosas trabajando (...) fui mejor promedio, aunque ni yo me lo creía, pero se dio la oportunidad, ¿por qué?, por mi esfuerzo, por tener la mente abierta y pensar en que no me puedo quedar ahí”. Por su parte, Jordan man-

tiene la motivación a pesar de las dificultades: “Yo soy siempre así “si me fue mal, tengo que ponerle en el otro”, más cuando uno lleva los promedios mejores, entonces ya uno hace fuerza más bien subirlos (...) si tengo que mejorar en alguna, entonces me gusta ponerle más ganas”.

Implementación de estrategias de solución. Las cogniciones optimistas también facilitan la concreción de soluciones ante los retos, es decir, conducen a acciones o comportamientos concretos. Juan no veía como permanentes los eventos negativos: “no me daba por vencido porque yo sabía que siempre iba a haber la esperanza, siempre iba a salir adelante (...) no todo es para siempre”. Greivin acepta la inevitabilidad de las dificultades, pero reafirma la posibilidad de enfrentarlas: “si la primera oportunidad no fue como yo quise, no quiere decir que ahí voy a morir (...) luché por ese ideal, pero van a haber obstáculos (...) a la par viene la cajita con las herramientas para que usted logre superar”.

Acciones concretas para el enriquecimiento de relaciones interpersonales. Para las personas participantes, la edificación de sus relaciones con otras personas ocupa un espacio significativo en sus vidas. Sus interacciones involucran reciprocidad y fomento de climas no conflictivos en diferentes contextos. Ryff (2013) ha definido como dimensiones del bienestar la capacidad para establecer relaciones de calidad y para escoger o crear ambientes adecuados para el bienestar y el desarrollo.

Reciprocidad. Manifiestan reciprocidad cuando equilibran el dar y recibir y al valorar los puntos de vista de las demás personas, lo que necesariamente implica escuchar con respeto. La reciprocidad también se manifiesta en aceptar cuando se ha cometido un error. Daniela relata que: “Ella [una amiga] es como una hermana para mí, aunque tengo una hermana, pero no sé, con ella hablo muchas cosas. Este (...) es recíproco (...) ella confía en mí; busca consuelo, y viceversa”. Eduardo aporta: “Tengo amigos que me apoyan, y una amiga cercana que siempre ha estado ahí., diciéndome que yo puedo (...) en esa parte si estoy muy agradecido con esas personas, entonces trato de darles mi gratitud”.

Fomento de climas relacionales agradables. Las personas participantes se relacionan de forma que los ambientes en que se desenvuelven se caracterizan por amabilidad, relaciones igualitarias y flexibilidad. María Fer-

nanda comparte que: “No hay nunca alguien como con quien choque, evito eso porque yo siento que eso me va a generar un buen ambiente en mí, digamos, una “buena vibra” (...) lo cultivo igual con la familia del papá de mi bebé, (...) digamos, no soy la mejor amiga de ellos, pero no me gusta llevarme mal, no me gusta pelear”. En el colegio, Priscila establece relaciones de igualdad con sus compañeros: “Aunque usted sepa, usted nunca es más que nadie, tal vez el profesor dé una clase y yo lo aprendí más rápido, el otro lo aprendió más lento pero (...) yo le explicaba para, digamos, para tratar de que fuéramos iguales”.

Estilo educativo

Rabazo (1999) ha descrito cuatro estilos educativos como los patrones de acciones y valores las personas adultas asumen con las personas menores a su cargo al implementar comunicación y normas de comportamiento. En el estilo autoritario las personas adultas afirman el poder con coerción y retirada del afecto. El estilo permisivo tiene la ventaja de presentar mucha implicación afectiva, pero exigencias de madurez por debajo de lo posible por parte de las personas menores, lo que trae consecuencias negativas para el desarrollo de las hijas y los hijos, tales como falta de control de impulsos y de asumir responsabilidad. El estilo negligente es bajo tanto en los niveles de afecto, como en controles y normas; cuando este es el estilo predominante, hay indiferencia de las personas adultas ante las conductas de niñas, niños y adolescentes. El estilo que lleva a los mejores resultados en términos de desarrollo, es el llamado inductivo-apoyativo, el cual se centra en fomentar comportamientos positivos y la toma de conciencia de no hacer daño a las demás personas; este estilo se caracteriza por altas dosis de afectividad y apoyo; las personas adultas establecen altos niveles de comunicación y afecto, pero también límites firmes y expectativas realistas (Rabazo, 1999).

Este último estilo es el que ha predominado en las familias de algunas de las personas participantes. Las otras personas participantes no crecieron bajo ese estilo educativo; sin embargo, lo han adoptado para el trato con sus hijas, hijos y sobrinos. Las características del estilo educativo inductivo-apoyativo que manifiestan las personas participantes son la comunicación abierta, la persona adulta como modelo y guía y un complemento entre expectativas y apoyos.

Comunicación abierta. Este aspecto se refiere a las interacciones respetuosas que generan seguridad. María,

por ejemplo, relata de sus conversaciones, especialmente con la madre, acerca de su responsabilidad al tomar decisiones: “Digamos, eh, de la vida, digamos, de los exámenes o, o de los novios o así”. Como tío, Luis se basa en un estilo educativo de apoyo inductivo, estableciendo límites y a la vez oportunidades para compartir vivencias e inquietudes: «Me dice “Tío vieras que tengo que salir de campesino bailando, tío vieras que (...)”».

Persona adulta como modelo y guía. Las personas participantes asumen su rol adulto con respecto a establecer límites y estructura. Cada persona desde su posición, ya sea de adulta o de menor, asume la responsabilidad correspondiente. Ivannia trata de ser ejemplar para sus hijos: “Yo digo que no hay nada mejor que tener paz y tranquilidad y saber que uno hace las cosas bien por satisfacción. No hay que ser mediocre, es que yo me identifico mucho porque tengo que darle un buen ejemplo a mis hijos”. Como adulto, Greivin asume su responsabilidad de comprender a su hija y de darle buenas condiciones para su desenvolvimiento: “Trato de comprender la visión de la niña y trato también de ser parte de esa visión, a la altura de ella, yo no puedo pretender que mi hija se ponga a mi altura, yo tengo que ponerme a la altura de ella, para poderla entender, yo soy el adulto, la incluyo a ella en mis metas”.

Complemento entre expectativas y apoyos. Esperar de las personas menores su esfuerzo por obtener logros, a la vez que se les brindan apoyos durante el proceso es la combinación que caracteriza al estilo inductivo-apoyativo. En la formación de niñas, niños y jóvenes, Daniela cree que es esencial: “Tener el apoyo de los padres cuando están empezando a despegar (...) los padres los tienen que apoyarlos en todo. Aunque no es alcahuetarlos, pero darles el apoyo, que están ahí, que puedan confiar en sus padres”. El abuelo de Luis lo alentaba a «echar para adelante, a echar para adelante, siga, si una puerta se le cerró mil puertas se le van a abrir, pero no se quede estancado ahí donde está usted ahorita en este momento” (...) él siempre creyó en mí, él me decía: “papi usted puede”».

Apoyos recibidos. El contar con respaldo para el logro de metas y tareas evolutivas ha sido concebido como uno de los elementos fundamentales del desarrollo y como un factor de activación de la resiliencia. Las personas que se sienten respaldadas en su proceso de desarrollo saben que pueden contar con apoyos en

sus familias, instituciones educativas o comunidades (Henderson y Milstein, 2003; Scales y Leffert, 2004). Desafortunadamente, para las personas participantes, los apoyos recibidos han sido menos que los requeridos.

Las personas participantes han sido respaldadas por el personal de las instituciones y por sus personas significativas (familiares, parejas y amistades), dentro de quienes merecen especial mención las abuelas y abuelos. Cabe indicar que activamente buscan apoyos y que consideran que sus recursos internos también les sirven de soporte; asimismo, que responden a los apoyos con responsabilidad y reciprocidad.

De la institución educativa. Las personas participantes valoran el apoyo recibido en las instituciones durante etapas previas y en la actualidad, especialmente de docentes y profesionales en Orientación. A Karina la ha impulsado: “hablar con la orientadora y decirle, “tengo este pensamiento, esta meta” y sentir ese apoyo”. Ella agrega: “Otra motivación que fue muy grande acá fue cuando yo fui mejor promedio, el primer trimestre fui mejor promedio (...) me ayudó mucho porque nunca había tenido un reconocimiento de nada”.

De personas significativas. Como se indicó, las personas participantes han sido ayudadas por la solidaridad de seres allegados, cuya confianza les motivó a superar dificultades. Al igual que otras personas participantes, Jordan tienen una alta valoración del soporte de su abuela: “Y gracias a mi abuela (...), e igual yo le ayudo cuando trabajo, entonces sí”. Adicionalmente, Luis cuenta con un amigo que le dio la oportunidad de aprender en un área que es de mucho interés para él: «Incluso yo le agradezco que me enseñó lo que yo sé de mecánica (...) Él siempre llegaba y me decía: “vamos para que usted me ayude y yo quiero que usted aprenda”».

Limitaciones

Las personas participantes relatan situaciones durante su niñez y adolescencia en que requirieron apoyos que no estuvieron disponibles, lo que les provocó sufrimiento y múltiples dificultades. Estas situaciones son la condición económica; factores que influyen en la salida anticipada de la educación secundaria; efectos de situaciones familiares de conflicto, enfermedad, adicción o pérdida; y opresión y falta de oportunidad. En la actualidad, como personas adultas jóvenes, comentan acerca de apoyos que desde sus perspectivas, favorecerían su desarrollo y bienestar.

Condición económica. Este es el mayor obstáculo que han enfrentado; la insuficiencia de recursos económicos ha estado presente en la trayectoria de todas las personas participantes. En algunos casos, fue motivo para la salida anticipada del colegio, como en el caso de Ivannia, quien comparte que: “en la escuela a mí me iba muy bien gracias a Dios, ya después yo entré a sétimo grado, al colegio de día, luego entré a octavo año, pero (...) tuve que ayudarlo a mi papá con mis hermanos”. Priscila dice que: «El mayor de todos los obstáculos que ha habido en mi vida es la situación económica (...) viera usted, a veces por ejemplo, cuando yo estaba en el colegio tenía que irme a pie (...) a veces a raíz de eso viene el desánimo ¿verdad? de que uno dice “es que no tengo”, o “no hay para la merienda, no hay para hacer tal trabajo”».

Factores que influyen en la salida anticipada de la educación secundaria. Lo relatado por las personas participantes sugiere que necesitaron mayores apoyos para evitar la exclusión de los colegios diurnos, ya fuera por razones económicas, de rendimiento, de repitencia o de comportamiento. Estos fueron necesarios para la toma de decisiones; el manejo de la propia conducta y el enfrentamiento de la presión de grupo para involucrarse en acciones que perjudican el rendimiento. Como madre y estudiante de un colegio nocturno, María Fernanda piensa que: “Más bien ahora (...) hubiera deseado no haber salido del colegio antes (...). Pienso que si hubiera aguantado un poquito más, hubiera sacado el cole”. Guerin recuerda la presión de grupo: “diay un grupo de amigos, me, me estaban tratando de convencer de muchas cosas que por dicha no hice, porque yo sé que estaban mal (...) de salirme del colegio”.

Situaciones familiares de conflicto, enfermedad, adicción o pérdida. En muchas ocasiones, las personas participantes tuvieron adversidades en sus familias, las cuales enfrentaron sin los apoyos necesarios. Cuando Ivannia era escolar, se le asignaron funciones adultas: “Entonces ella [madre] toda la vida padeció de eso, entonces yo tenía que llegar de la escuela a lavar, a cocinar, a plancharle a mi hermano la gabacha para que se fuera al Kinder (...) llevar a mi hermana a terapia de lenguaje (...) entonces yo me sentía con la hermana-mamá”. En la familia de Jordan desconocen el paradero de su madre: “si tuviera una mamá, imagínate, ¡ah!, sería uno un éxito en la vida. Porque tiene un apoyo más”.

Opresión y falta de oportunidad. Algunas personas participantes tuvieron como obstáculos para su desarrollo en la niñez y la adolescencia arbitrariedades y poca disposición por parte de sus familiares o encargados, para facilitarles participación en actividades constructivas de su agrado. El padre de Daniela le impidió continuar sus estudios secundarios: “mi papá me sacó del colegio porque él decía que eso era una vagabundería (...) no me dejaron ir más al colegio (...) y diay, me quedé en la casa haciendo nada (...) hasta que tuve la oportunidad a los 22 años”.

Apoyos que favorecerían su desarrollo y bienestar en la adultez joven. Al indagar acerca de apoyos que consideran necesarios en la actualidad, las personas participantes, como adultas y adultos jóvenes, mencionan el autocontrol para el manejo de emociones y mayores espacios para establecer conexiones con otras personas y expresarse visiones e inquietudes. Eduardo podría beneficiarse de un apoyo para tolerar la frustración cuando no realiza acciones que califica como necesarias: “Cosas que evito hacer cuando sé que tengo que hacerlo”. Karina desea mejorar la forma de lidiar con su enojo: “a veces digo las cosas como muy grosero, entonces quiero mejorar eso de mi (...) creo que necesitaría un empujón, porque lo he intentado sola y no he podido”.

Conclusiones

Los temas y subtemas de autorrealización en las personas adultas jóvenes participantes, están interrelacionados. Se encontró relación entre Valores y los demás temas; también se encontró que los apoyos, recibidos o no, se influyen en las otras temáticas. Los valores de Balance, Dar lo mejor de sí, Autonomía y Responsabilidad se ven reflejados y fortalecen los propósitos, las relaciones interpersonales, el optimismo y la forma de comunicarse y establecer normas con niñas, niños y jóvenes a su cargo. Asimismo, hay relación entre Valores y Apoyos, ya que los valores adoptados por las personas participantes fueron modelados por personas que han representado soportes para ellas y ellos o bien, se adoptaron producto de las carencias y de sus propias conclusiones al respecto.

Los principios que sustentan el estilo inductivo-apoyativo coinciden con los valores elegidos por las personas participantes para su vida en general; adicionalmente, las cogniciones optimistas favorecen la implementación de dicho estilo educativo. Las cogni-

ciones optimistas alimentan los propósitos, a la vez que éstos dan fuerza al optimismo. El deseo de mejorar las formas de expresar emociones refleja valoración propia y de las demás personas.

Es de destacar que las personas participantes han optado por trayectorias vitales constructivas y realizadas, a pesar de los obstáculos e inequidades. Sin embargo, son muchas las necesidades que no se identificaron o atendieron suficientemente.

Referencias

- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- ARGUEDAS, I. y JIMÉNEZ, F. (2009). Permanencia en la educación secundaria y su relación con el desarrollo positivo durante la adolescencia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 1, 51-65. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55170104>>ISSN
- BEHAR, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Universidad de Cabo Verde, Praia: Ediciones Shalom.
- BRAUM, V. y CLARKE, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, 73-101. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- DECI, E. y RYAN, R. (2008). Hedonia, Eudaimonia, and Well-Being: An Introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 1-11. Doi 10.1007/s10902-006-9018-1
- FRÍAS, C. (2015). La Orientación como disciplina y profesión, en MATA, ALEJANDRINA (Editora) *El desarrollo teórico de la Orientación. Un aporte de la Universidad de Costa Rica*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica. 15-50. Disponible en: repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/2928/1/38850.pdf
- GEWIRTH, A. (1998). *Self-Fulfillment*. New Jersey: Princeton University Press.
- GÓMEZ Á. (2013). Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum. *Phainomenon*, 13 (1), 19-28. Disponible en <http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/filosofia/Phainomenon/2013/Art.2.pdf>
- HENDERSON, N. y MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- KAPLAN, D., TARVIDAS, V. y GLADDING, S. (2014). 20/20 Vision for the Future of Counseling: The New Consensus Definition of Counseling. *Journal of Counseling & Development*, 92 (3), 366-372. Disponible en: https://www.counseling.org/docs/default-source/20-20/2020-jcd-article-consensus-definition.pdf?sfvrsn=76017f2c_2
- KING, L. (2008). Interventions for Enhancing Subjective Well-Being, en EID, MICHAEL y LARSEN, RANDY (Editores). *The Science of Subjective Well-Being*. New York: The Guilford Press. 431-448.

- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- MAGUIRE, M. y DELAHUNT, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 8(3), 3351-33514. Disponible en <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>
- MARTÍNEZ, E. (2013). Los recursos noéticos en la psicoterapia centrada en el sentido, en MARTÍNEZ, EFRÉN (Comp.) *Manual de psicoterapia con enfoque logoterapéutico*. Bogotá: Manual Moderno.
- McCULLOUGH, M. y SNYDER, C. (2000). Classical Sources of Human Strength: Revisiting an Old Home and Building a New One. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19 (1), 1-10. Disponible en <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.1>
- MILLER, R. y TAYLOR, D. (2016). Does Adlerian theory stand the test of time?: Examining Individual Psychology from a Neuroscience Perspective. *Journal of Humanistic Counseling*, 55 (2), 111-128. <https://doi.org/10.1002/johc.12028>
- NEWMAN, A., UCASARAN, D., ZHU, F. y HIRST, G. (2014). Psychological Capital: A Review and Synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 35 (51), S120-S138. <https://doi.org/10.1002/job.1916>
- PROGRAMA ESTADO DE LA NACIÓN (2017). *Sexto Informe del estado de la educación*. San José: Programa Estado de la Nación.
- RABAZO, M. J. (1999). *Interacción familiar, competencia socio-escolar y comportamiento disocial en adolescentes*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Extremadura, Cáceres.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. 2ª edición. Málaga: Ediciones Aljibe.
- RYFF, C. (2013). Eudaimonic Well-Being and Health: Mapping the Consequences of Self-Realization, en WATERMAN, ALAN (Editor) *The Best Within us: Positive Psychology Perspectives on Eudaimonia*. Washington, DC: American Psychological Association. 77-98.
- SCALES, P. y LEFFERT, N. (2004). *Developmental Assets. A Synthesis of the Scientific Research on Adolescent Development*. Minneapolis: Search Institute.
- SELIGMAN, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- TAFF, L. (Feb. 1966). Values and the school counselor. *The High School Journal*, 49 (5), 214-217. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/40366040>
- WATERMAN, A., SCHWARTZ, S., HARDY, S., KIM, S. Y., LEE, R., ARMENTA, B. ... AGOCHA, B. (2013). Good Choices, Poor Choices: Relationship Between the Quality of Identity Commitments and Psychosocial Functioning. *Emerging Adulthood*. 1 (3), 163-174. DOI: 10.1177/2167696813484004
- WELFARE, L.; FARMER, L. y LILE, J. (2013). Empirical Evidence for the Importance of Conceptualizing Client Strengths. *Journal of Humanistic Counseling*, 52 (2), 146-163. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2013.00039.x>
- YATES, T., EGELAND, B. y STROUFE, A. (2008). Rethinking Resilience. A Developmental Process Perspective, en LUTHAR, SUNIYA (Editora) *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. New York: Cambridge University Press. 243-266.