

ACTIVIDADES EN LA ADOLESCENCIA: EXPERIENCIAS ÓPTIMAS Y AUTOPERCEPCIONES

ACTIVITIES IN ADOLESCENCE: OPTIMAL EXPERIENCES AND SELF-PERCEPTIONS

Alejandra Daniela Calero*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Recibido: 25 de abril de 2016

Aceptado: 11 de octubre de 2016

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue comparar los niveles de experiencias óptimas (EO) que los adolescentes reportan en distintas actividades del contexto escolar y extraescolar y analizar cómo se relacionan estos niveles con el autoconcepto y autoestima en la población adolescente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina (CABA-AR). Para ello se administró el Inventario Breve de EO y el Perfil de Autopercepción a 399 adolescentes concurrentes a escuelas de educación media de la CABA-AR. Se realizó un ANOVA de medidas repetidas con efecto principal intrasujeto para comparar las EO en cada actividad y un análisis de correlación para estudiar la relación entre EO y el autoconcepto y autoestima. Entre los resultados se encontró que los adolescentes experimentan mayores niveles de ocurrencia de EO en las actividades extracurriculares. Con respecto al autoconcepto y autoestima, las relaciones halladas fueron en todos los casos positivas y mostraron diferencias según el tipo de actividad en el cual se reportaban las EO.

Palabras clave: Experiencias óptimas, autoconcepto, autoestima, adolescencia.

ABSTRACT

The objective of this study was to compare the levels of optimal experiences (OE) that adolescents report in different activities of the school and out-of-school context and to analyze how these levels are related to self-concept and self-esteem in the adolescent population at Autonomous City of Buenos Aires, Argentina (ACBA-AR). For this purpose, the OE Brief Inventory and the Self-Perception Profile were administered to 399 adolescents attending ACBA-AR high schools. We performed an ANOVA with repeated measures with intrasubject main effect to compare the OEs in each activity and a correlation analysis to study the relationship between OE and self-concept and self-esteem. Among the results, we found that adolescents experience higher levels of occurrence of OE in extracurricular activities. With regard to self-concept and self-esteem, the relationships found were in all cases positive and showed differences according to the type of activity in which OE were reported.

Keywords: Optimal experiences, self-concept, self-esteem, adolescence

Introducción

El término experiencia óptima (*flow*) se refiere a aquellas situaciones de disfrute en las que al involucrarse un individuo en determinadas actividades que brindan una retroalimentación inmediata sobre el desempeño y que están reguladas por normas, logra poner la atención al servicio de cumplir un objetivo que es compatible con las habilidades que posee. En estas situaciones, los sujetos tienen la sensación de tener control sobre las acciones propias y el entorno inmediato, siendo al mismo tiempo absorbidos por la experiencia (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998).

Las experiencias óptimas están compuestas por nueve dimensiones fenomenológicas que las caracterizan (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998): un equilibrio entre la habilidad percibida y el desafío que plantea la actividad; la unión entre la acción y la conciencia; metas claras en la actividad que se lleva adelante; la retroalimentación clara y directa sobre el desempeño; la concentración en la tarea presente; el sentimiento o percepción de control sobre sí mismo y el entorno; la pérdida de la autoconciencia como un ser diferenciado de la tarea; la deformación en la percepción del tiempo; y la experiencia autotélica, que se refiere a una actividad que se realiza no por conseguir algún beneficio, sino simplemente porque hacerla es en sí la recompensa.

La experiencia óptima es un fenómeno universal y dependerá, por un lado, de características individuales que predispondrán a los individuos a alcanzarla y, por otro, de las influencias ambientales (Csikszentmihalyi, 1990). Estas incluyen las posibilidades que el contexto cultural, en donde el sujeto está inserto, brinda para las experiencias óptimas como ser: desafíos, actividades, cultivo de habilidades, entre otros (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2009).

El experimentar este estado óptimo al realizar una actividad permite un aprendizaje que mueve el equilibrio entre el desafío y la habilidad del sujeto necesario para la ocurrencia de experiencias óptimas hacia un punto de mayor complejidad. Por esta razón, se considera que el vivenciar esta experiencia deriva en un estado de mayor complejidad (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998; Nakamura y Csikszentmihalyi, 2009).

Si se tiene en cuenta que la experiencia óptima es intrínsecamente gratificante y que lleva a los individuos a buscar repetir esas experiencias, se introduce un mecanismo en donde la gente se va especializando en realizar actividades desafiantes al tiempo que desarrollan niveles más altos de habilidades. En este punto, las actividades en sí dejan de ser tan absorbentes como lo eran antes si no brindan nuevos desafíos que se acomoden al nuevo nivel de habilidades. La existencia y repetición de experiencias óptimas denotan un sistema de desafíos graduales en las actividades que se llevan adelante, que permiten a la persona acomodarse a ellos continuamente y disfrutar profundamente, mientras las habilidades crecen (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002; Nakamura y Csikszentmihalyi, 2009).

Además, es importante remarcar la importancia de la motivación intrínseca para las experiencias óptimas. Para facilitar este estado óptimo es necesario que exista motivación intrínseca, lo cual se asocia a que las actividades sean autodeterminadas (Waterman et al., 2003).

La promoción de oportunidades para experimentar este estado durante la adolescencia promueve el crecimiento personal, la integración con el contexto en el cual se despliega (Massimini y Delle Fave, 2000) el compromiso (Delle Fave, 2009), el desarrollo de habilidades, la salud física y la disminución de conductas problemáticas (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002).

En estudios previos los mayores niveles de motivación intrínseca, desafío y absorción reportados por los adolescentes, en donde se experimentaba el estado óptimo, se encontró actividades extraescolares autodeterminadas que investían cierto grado de estructura, como las actividades deportivas y artísticas (Csikszentmihalyi y Larson, 1984; Mahoney, Larson, Eccles, y Lord, 2005; Shernoff y Csikszentmihalyi, 2009). Se plantea que en estas actividades existen objetivos y reglas que permiten obtener una retroalimentación sobre el propio desempeño para regular y dirigir sus comportamientos, pero son lo suficientemente flexibles como para que se sientan responsables de la dirección de la actividad, lo cual permite que los adolescentes se comprometan en mayor medida, ya que tienen control sobre el desarrollo de la actividad (Shernoff y Csikszentmihalyi, 2009).

Actualmente, existe un extendido acuerdo sobre la importancia del contexto y las interacciones mutuas con el individuo, como un factor interviniente en la conducta y en el desarrollo individual. En un mecanismo de ida y vuelta, el sujeto se nutre de las experiencias que vivencia en contacto con su entorno y, de esta manera, desarrolla habilidades o competencias (Lerner, 2002). Esta es la premisa sostenida, por ejemplo, por los modelos de desarrollo positivo adolescente que destacan la importancia de la interacción con el contexto en el desarrollo individual (Lerner, 2002).

En síntesis, por un lado, se sostiene que la ocurrencia de experiencias óptimas, cuando se lleva adelante cierta actividad, contribuyen al desarrollo creciente de habilidades individuales (Delle Fave, 2009; Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002); mientras que, por otro lado, desde los planteamientos de los modelos de desarrollo adolescente se destaca que la implicación en actividades del contexto ayuda al desarrollo del individuo. Por esta razón, surge el interrogante sobre la relación entre las experiencias óptimas que los adolescentes vivenciaban en actividades del contexto escolar y extraescolar con constructos centrales en el desarrollo del individuo, como son el autoconcepto y autoestima. La elección de estas variables se vio justificada en la jerarquía que se les dio en la configuración de un desarrollo saludable en los antecedentes hallados (Coleman y Hendry, 2003; Garaigordobi, Cruz y Pérez, 2003; Oliva et al., 2010).

La autoestima es definida como el nivel general de valoración de la propia persona, mientras que el autoconcepto se define como el juicio evaluativo del sí mismo en dominios específicos de la vida (Harter, 1999). Los juicios evaluativos refieren a los atributos o características conocidas conscientemente por el individuo a través del lenguaje y que se encuentran diferenciados en dominios discretos. En la adolescencia, según Harter (1999), son ocho los dominios específicos del autoconcepto: amistad íntima, competencias académicas, apariencia física, aceptación social, competencias deportivas, comportamiento, atractivo amoroso, y competencias laborales. En cada uno de estos dominios, el sujeto realiza una evaluación sobre su persona, pudiendo prestar más importancia a un dominio que a otro.

Por otra parte, la autoestima es definida por Harter (1999) como una autoevaluación global del valor de uno mismo como persona. Es un constructo supraordinario, de un orden de abstracción superior a la autopercepción en dominios específicos (Harter, 1999).

Es importante destacar la influencia del entorno social en el que se encuentran inmersos los adolescentes (Harter y Bukowski, 2012; Calero y Molina, 2016). Tal como plantean Oyserman, Elmore y Smith (2012), el autoconcepto es resultado de la interacción social porque las personas se definen y autoevalúan en función de lo que es relevante para su época y para el contexto en que viven y, también, porque se sienten más capaces y mejor sobre sí mismos en contextos que proveen un sentido de importancia respecto del self.

Durante la adolescencia, el autoconcepto y la autoestima han sido asociados a la estabilidad emocional, la sociabilidad, la responsabilidad (Garaigordobil y Durá, 2006), el ajuste psicológico (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011), una mayor satisfacción vital (p. ej. Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007) y un buen rendimiento escolar (Iniesta Martínez y Mañas, 2014).

Con respecto a la relación entre experiencias óptimas, autoestima y autoconcepto, los antecedentes hallados son de vieja data y escasos. Las conclusiones en trabajos previos se inclinan a considerar que las características de las experiencias óptimas en relación a la autorrealización (al lograr llevar las actividades adelante en un camino ascendente de habilidades y desafíos) explican los resultados en los cuales se encuentra una relación positiva con la autoestima (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002; Wells, 1988). En última instancia, se observaría un autoconcepto más fuerte al concluir la experiencia gracias a la superación del desafío que la actividad planteaba (Csikszentmihalyi, 1998). Por ejemplo, se ha encontrado en estudiantes que los niveles de experiencia óptima estaban positivamente relacionados con la autoestima (Shernoff y Csikszentmihalyi, 2009).

Asimismo, se considera pertinente aclarar que no se han hallado trabajos donde se estudie la relación de las experiencias óptimas y los niveles de autoconcepto y autoestima en actividades y contextos adolescentes.

El objetivo del siguiente trabajo es, en primer lugar, estudiar las experiencias óptimas que los adolescentes vivencian en actividades del contexto escolar y extraescolar y, en segundo lugar, estudiar la relación de estas experiencias con la autoestima y el autoconcepto.

Método

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 399 adolescentes (263 mujeres, 65.9 % y 136 varones, 34.1 %), con una edad media de 15.14 años ($DE = 1.86$; $min = 13$ $max = 19$) concurrentes a escuelas privadas de educación media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina (CABA-AR).

El método de muestreo fue no probabilístico por conveniencia (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista Lucio, 2008), de acuerdo a las instituciones que aceptaron participar en el estudio.

Los sujetos participaron con la autorización de sus padres, a quienes se les explicaron las características de la información y se les aseguró el anonimato de la información.

Procedimiento

La administración se realizó en forma grupal en el aula durante el horario de clase en la institución educativa, luego de explicar a los alumnos los propósitos de la investigación y de garantizar la confidencialidad y el anonimato de su participación. Se evitó que profesores o personal de la institución educativa esté presente durante la administración, con el fin de evitar que su presencia altere las respuestas de los adolescentes. Todos los instrumentos fueron entregados personalmente a los adolescentes en sobre cerrado, quienes debían contestar en forma anónima. Una vez completados los instrumentos, los sujetos los devolvían a los evaluadores en sobre cerrado.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico (ad hoc). Cuestionario especialmente diseñado para caracterizar a la muestra en función de variables sociodemográficas (edad, sexo, escolaridad y características de las actividades). Las actividades evaluadas fueron las actividades curriculares,

extracurriculares, sociales, lectivas y utilización de tecnologías de la información y la comunicación. La diferencia encontrada en este trabajo entre las actividades escolares o curriculares y las extraescolares o extracurriculares se centra en que las primeras son de asistencia obligatoria para el alumno, se dictan dentro del horario escolar y están compuestas por las actividades lectivas (educación formal) y complementarias (actividades artísticas y deportivas). Las actividades extraescolares, por su parte, tienen como característica principal la participación voluntaria o autodeterminada e incluyen realizar actividades artísticas y deportivas. La autodeterminación en estas actividades se evaluó mediante una pregunta que indagaba en forma directa si realizaban esta actividad por motivación propia, y obtuvo en un 100 % de los casos una respuesta afirmativa. Se considera que las actividades sociales y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación pueden darse en cualquiera de los dos ámbitos, dado que la mayoría de los adolescentes tienen amigos dentro de la institución educativa y que la mayoría cuenta con internet en sus celulares.

Inventario breve de experiencias óptimas (Calero e Injoque-Ricle, 2013). Es un instrumento que tiene como finalidad obtener un puntaje total que da un índice de la experiencia óptima que los adolescentes experimentan cuando participan en determinada actividad. Se proporciona una escala Likert con cinco opciones de respuesta (desde «totalmente de acuerdo» hasta «totalmente en desacuerdo»). El inventario está compuesto por nueve ítems, cada uno de los cuales representa una de las características de la experiencia óptima descrita por Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1998). Los ítems que componen el inventario son:

- Mientras realizo la actividad se me borran los problemas y las preocupaciones (*Pérdida de la autoconciencia*).
- Tengo una buena idea, cuando estoy realizando la actividad, acerca de cuán bien lo estoy haciendo (*Retroalimentación clara y directa*).
- Hago las cosas espontánea y automáticamente sin tener que pensarlas (*Unión entre la acción y la conciencia*).

- Tengo una total concentración (*Concentración en la tarea presente*).
- La manera en la que el tiempo pasa parece ser diferente de lo normal (*Deformación en la percepción del tiempo*).
- Siento que soy lo suficientemente competente para alcanzar las demandas de la situación (*Equilibrio entre la habilidad percibida y el desafío que plantea la actividad*).
- La experiencia es extremadamente gratificante (*Experiencia autotélica*).
- Tengo un sentimiento de control total (*Sentimiento o percepción de control*).
- Tengo un amplio sentido de lo que quiero hacer (*Metas claras*).

En la presente investigación se administró este inventario cinco veces en el protocolo para evaluar de forma individual las experiencias óptimas en las actividades curriculares, extracurriculares, sociales, lectivas y en la utilización de tecnologías de la información y la comunicación.

Con respecto a la fiabilidad del instrumento, se obtuvo un alfa de Cronbach de .87 y correlaciones ítem-total desde .44 a .71.

Perfil de Autopercepción para Adolescentes (SPPA, Harter, 1988; Adaptación de Facio et al., 2006). Evalúa la autoestima global y el autoconcepto a través de distintos dominios específicos. Está compuesto por ocho subescalas de cinco ítems cada una. En cada ítem hay dos afirmaciones contrarias y el adolescente debe elegir una y luego establecer el grado de acuerdo con la opción elegida. Los dominios que componen el instrumento son:

- Apariencia física: evalúa en qué medida el adolescente está satisfecho con su apariencia (p. ej. «*Algunos adolescentes desearían que su cuerpo fuera diferente, pero a otros les gusta su cuerpo tal como es*»).
- Atractivo amoroso: evalúa en qué medida el adolescente se considera atractivo para las personas con quienes le interesaría tener una relación amorosa (p. ej. «*Algunos adolescentes creen que si se*

enamoran de alguien, esa persona también gustará de ellos, pero a otros les preocupa que si se enamoran de alguien, esa persona no guste de ellos»).

- Amistad íntima: evalúa la percepción respecto de su habilidad para hacer amigos íntimos (p. ej. «*Algunos adolescentes tienen un amigo/a íntimo/a con quien compartir secretos, pero otros no tienen un verdadero amigo/a íntimo/a con quien compartir secretos*»).
- Aceptación social: evalúa en qué medida el adolescente se siente aceptado por sus pares (p. ej. «*A algunos adolescentes les resulta difícil caerle bien a los demás, pero a otros les resulta fácil caerle bien a los demás*»).
- Buen comportamiento: evalúa en qué medida está satisfecho con su comportamiento, cree hacer lo correcto y evita meterse en problemas (p. ej. «*Algunos adolescentes generalmente se meten en problemas por las cosas que hacen, pero otros no se meten en problemas por las cosas que hacen*»).
- Competencia escolar: evalúa cómo percibe el adolescente su habilidad en el ámbito académico (p. ej. «*Algunos adolescentes piensan que son tan inteligentes como otros de su edad, pero otros no están seguros de ser tan inteligentes como otros de su edad*»).
- Competencia deportiva: evalúa cómo percibe el adolescente su habilidad en los deportes (p. ej. «*Algunos adolescentes creen que son mejores que otros de su edad en los deportes, pero otros adolescentes no creen ser tan buenos en los deportes*»).
- Autoestima global: evalúa en qué medida al adolescente le gusta su persona, está contento por cómo lleva adelante su vida y con ser como es. Se trata de un juicio global de valor (p. ej. «*Algunos adolescentes están muy contentos siendo como son, pero otros quisieran ser diferentes de cómo son*»).

En la muestra con la que se realizó el presente artículo se evaluó la consistencia interna de las nueve subescalas utilizando el estadístico alfa de Cronbach. Los alfas obtenidos fueron: apariencia física, .88; atractivo amoroso, .74; amistad íntima, .74; aceptación social, .71; buen

comportamiento, .73; competencia escolar, .67; competencia deportiva, .84; y autoestima global, .75. Los ítems con menor correlación con el puntaje total corregido de su respectiva subescala fueron en todos los casos superiores a .3 a excepción de un ítem de amistad íntima.

Análisis de datos

Para las comparaciones entre los niveles de experiencia óptima que los adolescentes reportaron para una de las cinco actividades (curriculares, extracurriculares, lectivas, sociales e informática), se utilizó un ANOVA de medidas repetidas 1 x 5 para estudiar un efecto principal intrasujeto. Se evaluó el supuesto de esfericidad mediante la prueba de Mauchly debido a que se rechazó la hipótesis nula de esfericidad ($p < .001$), se utilizó la corrección de límite

inferior, ya que es la más conservadora de todas las correcciones disponibles. Para evaluar el tamaño del efecto del ANOVA se utilizó el η^2 al cuadrado parcial, interpretado según el criterio de Cohen (1988). Para realizar las comparaciones por pares se utilizaron pruebas t con corrección de Bonferroni.

Dado que no se pudo comprobar que la distribución de los puntajes de todas las pruebas incluidas en el presente estudio fuera una cercana a la normal (ver Tabla 1), para llevar a cabo el análisis de correlación entre las experiencias óptimas y los niveles de autoconcepto y autoestima, se utilizó la prueba estadística no paramétrica rho de Spearman corrigiendo por el índice de Bonferroni.

Tabla 1
Prueba de normalidad Kolmogorv-Smirnov

	SPPA		
	K-	Gl	Sig.
Autoestima	.103	398	.000**
Apariencia física	.106	398	.000**
Atractivo amoroso	.070	398	.000**
Amistad íntima	.107	398	.000**
Aceptación social	.120	398	.000**
Buen comportamiento	.100	398	.000**
Competencia escolar	.096	398	.000**
Competencia deportiva	.110	398	.000**
Competencia laboral	.092	398	.000**
Inventario Breve Experiencias óptimas			
	K-S	Gl	Sig.
Tecnologías	.078	398	.000**
Curriculares	.058	369	.005**
Extracurriculares	.061	300	.009**
Lectivas	.069	369	.000**
Sociales	.091	393	.000**

Nota: K-S: Kolmogorov-Smirnov. Gl: Grados de libertad. Sig.: Significación.

* $p < .05$, ** $p < .01$

Resultados

En las actividades curriculares, el 67.7 % (270 sujetos) reportó realizar actividades deportivas en la escuela, mientras que el 15.3 % (61 sujetos), actividades artísticas. El 75.2 % (300 adolescentes) de la muestra total reportó realizar actividades extracurriculares; el 43.6 % (174 sujetos), actividades deportivas por fuera de la escuela, mientras que el 29.1 % (116 sujetos), actividades artísticas. Asimismo, al preguntarles si realizaban esta actividad con amigos, los adolescentes respondieron en un 71 % (213 sujetos) que sí. El 100 % de la muestra señaló tener relaciones de amistad con alguien. Para el 96.5 % (385) sus amigos estaban en el colegio.

Al realizar la comparación de los índices de experiencia óptima que los adolescentes reportaron en las distintas actividades, el ANOVA de medidas repetidas arrojó un

efecto principal intrasujeto, el cual estableció diferencias significativas entre la experiencia óptima reportada para cada una de las actividades: $F(4, 259) = 84.027$, $MSE = 1,048$ $p < .001$, $\eta^2 = .245$. El tamaño del efecto por medio del eta cuadrada parcial fue de .245. Siguiendo la interpretación de Cohen (1988), sería un tamaño del efecto pequeño.

En la comparación por pares ajustada para comparaciones múltiples se observan diferencias significativas entre todas las actividades a excepción de actividades curriculares con utilización de tecnologías de la información y la comunicación ($p = .10$) y actividades curriculares con sociales ($p = .35$) (ver Tabla 2).

Para poner a prueba la hipótesis 1, dado el tamaño de muestra y el tipo de análisis que se requería, se utilizó una prueba paramétrica.

Tabla 2
Comparaciones por pares: experiencias óptimas en actividades

	Diferencia de medias	<i>p</i>	IC 95 % para la diferencia	
FAC-FAE	-.446*	.000	-.574	-.319
FAC-FUI	.032	.10	-.185	.120
FAC-FAL	.364*	.000	.212	.516
FAC-FAS	-.105	.35	-.035	.245
FAE-FUI	.479*	.000	.362	.595
FAE-FAL	.810*	.000	.691	.929
FAE-FAS	.341*	.000	.241	.442
FUI-FAL	.332*	.000	.211	.453
FUI-FAS	-.137	.004	-.245	-.029
FAL-FAS	-.469*	.000	-.592	-.346

Nota: FAC: Actividades curriculares, FAE: Actividades extracurriculares, FUI: Utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación, FAL: Actividades lectivas, FAS: Actividades sociales * *p*- valor < .05 ajustado por corrección de Bonferroni

A partir de las correlaciones efectuadas entre el autoconcepto y autoestima con los niveles de experiencias óptimas reportadas en las distintas actividades, se obtuvo relaciones positivas significativas entre autoestima y las experiencias óptimas en las actividades sociales ($\rho = .157$, $p = .03$), entre el dominio atractivo amoroso y las experiencias óptimas reportadas en las actividades sociales ($\rho = .149$, $p = .039$) y curriculares ($\rho = .209$, $p < .001$), entre el dominio aceptación social y las experiencias óptimas reportadas en las actividades sociales

($\rho = .161$, $p = .013$), entre el dominio competencia escolar y las experiencias óptimas reportadas en las actividades lectivas ($\rho = .244$, $p < .001$), entre el dominio competencia deportiva y los índices de experiencia óptima reportada en actividades sociales ($\rho = .155$, $p = .026$), actividades curriculares ($\rho = .388$, $p < .001$), actividades extracurriculares ($\rho = .217$, $p < .001$) y actividades lectivas ($\rho = .165$, $p = .013$) (ver Tabla 3). En todos los casos se trata de correlaciones de baja o media magnitud.

Tabla 3
Correlaciones entre autoconcepto y autoestima con experiencias óptimas

	FUI (n = 397)	FAS (n = 392)	FAC (n = 368)	FAE (n = 300)	FAL (n = 369)
	rho	rho	rho	rho	rho
Autoestima. Dominios del Autoconcepto	.040	.157*	.138	.112	.101
Apariencia física	.046	.116	.126	.108	.044
Atractivo amoroso	.037	.149*	.209**	.130	.107
Amistad íntima	.078	.140	.077	.163	-.008
Aceptación social	.084	.161*	.138	.122	.108
Buen comportamiento	.023	.060	.010	.051	.138
Competencia escolar	.076	.125	.066	.105	.244**
Competencia deportiva	.113	.155*	.388**	.217**	.165*

Nota: Rho: Rho de Spearman. FAC: Actividades curriculares. FAE: Actividades extracurriculares. FUI: Utilización de tecnologías. FAL: Actividades lectivas. FAS: Actividades sociales * $p < .05$, ** $p < .001$ ajustado por corrección de Bonferroni

Discusión

El presente trabajo se propuso como objetivo estudiar los niveles de experiencias óptimas que los adolescentes reportaron en las distintas actividades, como así también estudiar la relación de estas experiencias óptimas con los niveles de autoconcepto y autoestima que los adolescentes reportaron.

Los resultados encontrados en relación a las experiencias óptimas y las distintas actividades indican que los adolescentes experimentan mayores niveles de ocurrencia en las actividades extracurriculares, seguidas por las actividades sociales, las actividades curriculares, la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (en este orden, pero sin hallar diferencias significativas entre las actividades curriculares con las otras dos) y, finalmente, en las actividades lectivas.

La actividad en que menos nivel de experiencias óptimas se encontró fue en las lectivas, la cual representa de forma más «inflexible» al contexto escolar. En las actividades curriculares parece ser que, por ser actividades artísticas y deportivas, aunque se dicten dentro del contexto escolar los adolescentes tienen mayores factores personales y ambientales que propician la aparición de experiencias óptimas que en las actividades lectivas.

Se podría sostener que características asociadas con la percepción de flexibilidad en el transcurrir de las actividades propiciarían las experiencias óptimas, quizás por permitir que el adolescente se sienta en control de la situación y que pueda regular el equilibrio entre habilidad y desafío. Si la actividad es demasiado estructurada el adolescente no tiene campo de acción para regular el nivel de desafíos, si el nivel desafíos es muy bajo, esto puede provocar aburrimiento, o si es muy alto, puede provocar ansiedad. En su trabajo con adolescentes italianos, Massimini y Carli (1988) encontraron que cuando los niveles de desafíos y habilidades eran altos, los sujetos reportaban tasas altas de concentración, se sentían más felices, con más control, implicados, activos, creativos, abiertos, claros, satisfechos y con ganas de ejecutar la tarea que estaban realizando. El estado de experiencia opuesto se manifestaba como apatía, donde tanto los desafíos como las habilidades eran inferiores a la media de la persona. Donde se encontró un nivel levemente mayor de desafíos, pero menos habilidades que la media, los adolescentes reportaron un estado de preocupación y ansiedad.

Asimismo, aunque las actividades artísticas y deportivas realizadas posean características propias que se asocian con las experiencias óptimas, el contexto

general donde se realizan (la escuela) condiciona la forma en que los adolescentes perciben e interpretan la actividad. Dentro del contexto escolar, quizás en las actividades curriculares perciben un mayor control sobre la situación que en las actividades lectivas, pero este control está limitado por la institución y porque es una actividad que, de suyo, deben realizar de forma obligatoria a diferencia de las actividades del contexto extraescolar que se caracterizan por ser autodeterminadas.

El mayor nivel de experiencias óptimas en las actividades extracurriculares había sido encontrado en otras culturas (Csikszentmihalyi y Larson, 1984; Mahoney et al., 2005; Shernoff y Csikszentmihalyi, 2009). En estas actividades juega un factor de peso en las experiencias óptimas la autodeterminación de las actividades. Siguiendo a Deci y Ryan (1985), sería esperable que exista una mayor motivación en aquellas actividades en que los adolescentes participan por un interés personal. Además, en estas actividades (sean deportivas o artísticas) existen reglas que permiten que el adolescente tenga control sobre el desarrollo de la actividades, metas claras y una retroalimentación inmediata sobre el propio desempeño.

Con respecto a la utilización de tecnologías, se considera que este es tan amplio que se requeriría realizar un trabajo en este campo para estudiar la ocurrencia de experiencias óptimas. Los objetivos que llevan a los adolescentes a involucrarse en la utilización de tecnologías de la información y la comunicación son dispares ya que la definición misma de «utilización de tecnologías de la información y la comunicación» se vuelve una nebulosa que incluye actividades muy diferentes entre sí en donde la informática es una herramienta para llevarlas a cabo (Finneran y Zhang, 2005).

El nivel de experiencias óptimas reportado podría indicar que, a pesar de la importancia concedida al grupo de pares durante este ciclo vital, las características de las actividades sociales no facilitarían el equilibrio entre habilidad y desafío (Csikszentmihalyi y Larson, 1984) en el mismo nivel que lo hacen las actividades extracurriculares.

Tal como se explicó, las experiencias óptimas dependen del equilibrio entre desafío y habilidades y, el vivenciar este estado, lleva a un nivel de mayor complejidad. En conclusión, la explicación de las diferencias halladas asociadas a la «flexibilidad» (p. ej. la posibilidad de que el sujeto sienta que controla el devenir de la actividad en las actividades extracurriculares versus las actividades lectivas) en las actividades evaluadas refiere a la libertad en la latitud de decisión en la actividad autodeterminada, la cual permite al sujeto sentirse en control y mantener el equilibrio entre habilidad y desafío que se desprende de esta última postulación. Si se observa de mayor a menor las actividades en las cuales los adolescentes reportaron distintos niveles de experiencias óptimas, podemos observar que estas características se ven mermadas en las actividades conforme descienden los niveles de experiencias óptimas.

Tomando en consideración que en las actividades extracurriculares los adolescentes reportaron mayores índices de experiencia óptima y que los niveles de estas experiencias se relacionaron de forma positiva con la autoestima podría considerarse que este hecho podría apoyar la idea de que las experiencias óptimas actuarían como mediadoras entre la participación y la autovalía global del adolescente. Las características propias de estas actividades facilitarían la aparición de experiencias óptimas, las cuales, por la retroalimentación exponencial entre habilidades y desafíos, repercutirían de forma positiva en la autoestima gracias a la autorrealización (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002; Wells, 1988; Zacarés e Iborra, 2006).

Considerando que la mayoría de los adolescentes reportaron realizar actividades deportivas extracurriculares, el hecho de que los niveles de experiencia óptima en estas actividades se relacionen de forma positiva con los índices del dominio del autoconcepto competencia deportiva parecería obedecer a que, en la práctica, el juicio evaluativo sobre este dominio aumenta. Se cree que el aumento en los niveles de autopercepción positiva en este dominio del autoconcepto ocurriría gracias a la superación de los desafíos que la actividad va planteando, gracias a las habilidades desarrolladas en la práctica que la ocurrencia de experiencias óptimas suponen (Csikszentmihalyi, 1998).

Al estudiar la relación entre los índices de experiencia óptima en las actividades sociales y los valores obtenidos en el Perfil de Autopercepción, se halló que existía una relación con los dominios competencia deportiva, atractivo amoroso, competencia escolar y autoestima. Puede suponerse que aquellos adolescentes que más disfrutaban de sus vínculos sociales y vivencian experiencias óptimas son los que tienen relaciones más reconfortantes con otros en una etapa vital en donde los pares y la pertenencia al grupo de pares cobran una importancia particular (Higuera y Cardona, 2015). Por ende, se cree que este bienestar en parte producido por las experiencias óptimas en las actividades sociales repercute de forma positiva en múltiples aspectos de estas competencias personales que no solo atañen a la forma en que el sujeto evalúa su desempeño en distintos dominios, sino también a la autovalía global que considera tener, tal como reflejan los resultados hallados en relación a los dominios discretos del autoconcepto y la autoestima. Vale aclarar que todas las actividades evaluadas se pueden realizar con amigos, lo cual podría repercutir en que el adolescente se evalúe positivamente en un dominio porque en el hacer estuvo acompañado por sus pares y porque este hecho se asocia con las experiencias óptimas.

Las experiencias óptimas en las actividades curriculares se asociaron con una mejor evaluación en los dominios competencia deportiva y atractivo amoroso. Nuevamente, en las actividades curriculares, un mayor porcentaje de adolescentes realizaban actividades deportivas, así que se considera que la explicación dada para las actividades extracurriculares vale para las realizadas en la institución escolar en relación a las experiencias óptimas, la espiral creciente de habilidades y desafíos y la consecuente mejor evaluación en el dominio competencia deportiva. Con respecto a la relación con atractivo amoroso, aquellos sujetos que experimentan mayores niveles de experiencia óptima consideran tener un buen desempeño en estas actividades y, quizás, eso lleve a que se consideren más atractivos para otros adolescentes.

También se encontraron relaciones positivas entre las experiencias óptimas en las actividades lectivas y los dominios del autoconcepto competencia escolar y competencia deportiva. La asociación entre las

experiencias óptimas en esta actividad y el mayor nivel de autoconcepto competencia escolar obedecería a la relación anteriormente explicitada entre las características propias de las experiencias óptimas (el equilibrio entre habilidades y desafíos, el disfrute, la motivación intrínseca, entre otras) y el efecto que las mismas tienen gracias a la superación de los desafíos que la actividad planteaba. El adolescente tiene un buen juicio evaluativo gracias a la autorrealización que supone la superación de los desafíos que plantean las actividades.

Al igual que desde los desarrollos teóricos relacionados con las experiencias óptimas, los modelos de desarrollo adolescente plantean que la implicación en actividades del contexto ayuda al desarrollo del individuo; en un caso, al desarrollo de las habilidades necesarias para llevar a cabo cierto desafío y, en el otro, al desarrollo de las competencias individuales para tener un adecuado grado de ajuste a la sociedad actual. A partir de los resultados hallados se concluye que existe una retroalimentación entre la participación en actividades y el autoconcepto y autoestima, en la cual participan las experiencias óptimas. Estas últimas podrían explicar, por un lado, una mayor complejidad del sujeto luego de vivenciarlas y, por otro, del aumento en los niveles de la autoestima y el autoconcepto gracias a la autorrealización y el desarrollo personal que estas experiencias suponen.

Este estudio no está exento de limitaciones. En primer lugar, se ha trabajado con una muestra no probabilística y, por lo tanto, no es una muestra representativa. En este sentido, es necesario replicar los resultados con otras muestras para poder generalizarlos. Además, existen limitaciones geográficas: solo se trabajó con adolescentes de la CABA-AR; por lo tanto, estos resultados no son generalizables a los adolescentes de otras regiones del país. Por último, solo se trabajó con adolescentes escolarizados y de clase media. Es preciso replicar este estudio con adolescentes no escolarizados y de otros grupos socioeconómicos.

Los resultados hallados dan sustento a la idea de que el aprendizaje que los adolescentes realizan en la interacción con el contexto en que las actividades se despliegan influencia de forma positiva la autoestima y el autoconcepto. Como posibles lineamientos para futuras

investigaciones se propone, dada la importancia que el uso de tecnologías de informática tiene para nuestra cultura, la indagación sobre las características de las experiencias óptimas dentro de las diferentes formas de utilización durante la adolescencia y su relación con variables vinculadas al desarrollo personal.

Futuras investigaciones permitirán conocer y profundizar hasta qué punto el cultivo de habilidades en estas actividades influyen de forma positiva competencias que son claves para un desarrollo saludable.

Referencias

- Calero, A. & Injoque-Ricle, I. (2013). Propiedades psicométricas del Inventario Breve de Experiencias Óptimas (Flow). *Evaluar*, 13, 40-55.
- Calero, A. & Molina, F. (2016). Más allá de la cultura: validación de un modelo multidimensional de autoconcepto en adolescentes argentinos. *Escritos de Psicología*, 9(1), 33-41. doi: 10.5231/psy.writ.2016.1201
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.ª ed.). Nueva Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Coleman, J. C. & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. W. (1984). *Being adolescent*. Nueva York: Basic Books.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Delle Fave, A. (2009). Optimal experience and meaning: Which relationship? *Psychological topics*, 18(2), 285-302.
- Facio, A., Resett, S., Braude, M., & Benedetto, N. (2006). El perfil de autopercepción de harter para adolescentes en jóvenes de Paraná, Río Gallegos y Buenos Aires. *Investigaciones en Psicología*, 11(3), 7-25.
- Finneran, C. M. & Zhang, P. (2005). Flow in computer-mediated environments: promises and challenges. *Communications of the Association for Information Systems*, 15, 82-101.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., & Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14-17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. Nueva York: Guilford.
- Harter, S. & Bukowski, W. M. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2.ª ed.). Nueva York: The Guilford Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. (4.ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Higuita, L. F. & Cardona, J. (2015). Concepto de calidad de vida en la adolescencia: una revisión crítica de la literatura. *Revista CES Psicología*, 8(1), 155-168.
- Iniesta, A. & Mañas, C. R. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 555-564.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3.ª ed.). Nueva York: Taylor and Francis.
- Mahoney, J. L., Larson, R., Eccles, J., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. L. Mahoney, R. Larson, & J. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 3-22). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., & Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Massimini, F. & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. En M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness* (pp. 266-387). Cambridge: Cambridge University Press.
- Massimini, F. & Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist*, 55(1), 24-33. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.24
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). Nueva York: Oxford University Press.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow theory and research*. Nueva York: Oxford University Press.

- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 33(2), 223-234. doi: 10.1174/021037010791114562
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2.^a ed.) (pp. 69-104). Nueva York: The Guilford Press.
- Shernoff, D. J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: cultivating engaged learners and optimal learning environments. In R. Gilman, M. Furlong, E. S., & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 131-145). Nueva York: Routledge.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Goldbacher, E., Green, H., Miller, C., & Philip, S. (2003). Predicting the subjective experience of intrinsic motivation: the roles of self-determination, the balance of challenges and skills, and self realization values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(11), 1447-1458. doi:10.1177/0146167203256907
- Wells, A. (1988). Self-esteem and optimal experience. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness* (pp. 327-341). Nueva York: Cambridge University Press.
- Zacarés, J. J. & Iborra, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. *Cultura y Educación*, 18(1), 31-46.
-

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Buenos Aires, Argentina.