

Corrección de “La escritura terapéutica como recurso de resiliencia emocional en escenarios juveniles de vulnerabilidad social” [Culturales, 6, 2018, e368]

Corrigendum to “The therapeutic writing as a resource of emotional resilience in youth settings of social vulnerability” [Culturales, 6, 2018, e368]

Aideé C. Arellano Ceballos

 <https://orcid.org/0000-0002-9680-8623>

Universidad de Colima

aidee_a@hotmail.com

Graciela Ceballos de la Mora

 <https://orcid.org/0000-0002-3067-7886>

Universidad de Colima

gracielaceballos@hotmail.com

Resumen: El artículo "La escritura terapéutica como recurso de resiliencia emocional en escenarios juveniles de vulnerabilidad social" publicado en *Culturales* [6, 2018, e368] presenta omisiones y errores de forma, sobre todo en lo que respecta a la citación correcta de las fuentes utilizadas. La corrección atiende el uso no referenciado ni citado en parte del artículo original (desde la página 6 a la página 10). Esta versión ha sido revisada y aprobada por el Comité Editorial de *Culturales* y por las autoras.

Palabras claves: corrección; *Culturales*, 6, 2018, e368

Abstract: This paper "The therapeutic writing as a resource of emotional resilience in youth settings of social vulnerability" published in *Culturales* [6, 2018, e368] presents omissions and errors of form, especially with regard to the correct citation of the sources used. The corrigendum addresses the use not referenced or cited in part of the original paper (pages 6 to 10). This version has been reviewed and approved by the *Culturales* Editorial Committee and by the authors.

Keywords: corrigendum; *Culturales*, 6, 2018, e368

Resumen: El objetivo del presente trabajo es analizar la herramienta de la escritura terapéutica como recurso de resiliencia emocional para jóvenes en condiciones vulnerables e instituirlo como propuesta en otros contextos similares. El análisis parte de un estudio de caso: un taller en una clínica de tratamiento de adicciones en el estado de Colima. De manera inicial se abordan cuestiones teórico-conceptuales de la escritura terapéutica, la resiliencia emocional, la vulnerabilidad social y los jóvenes. En un segundo momento se explica la estrategia metodológica y se da cuenta de algunas repercusiones del taller. Los resultados ponen en evidencia que la escritura podría incidir de manera positiva en el proceso de recuperación emocional de estos jóvenes.

Palabras claves: Escritura terapéutica, vulnerabilidad social, resiliencia emocional, jóvenes.

Abstract: The objective of the present work is to analyze the therapeutic writing tool as a resource of emotional resilience for young people in vulnerable conditions, and to institute it as a proposal in other similar contexts. The analysis is based on a case study: a workshop in an addiction treatment clinic in the state of Colima. Initially theoretical-conceptual issues of therapeutic writing, emotional resilience, social vulnerability and young people are addressed. In a second moment the methodological strategy is explained, and some impacts of the workshop are reported. The results show that writing could have a positive impact on the emotional recovery process of these young people.

Keywords: Therapeutic writing, social vulnerability, emotional resilience, youth.

TRADUCCIÓN:

Aideé Arellano y Graciela Ceballos, *Universidad de Colima*

CÓMO CITAR:

Arellano, A. y Ceballos, G. (2018). Corrección de “La escritura terapéutica como recurso de resiliencia emocional en escenarios juveniles de vulnerabilidad social”. *Culturales*, 8, e368. <https://doi.org/10.22234/recu.20200801.e368>

Recibido: 01 de febrero de 2018 / Aprobado: 02 de agosto de 2018 / Publicado: 20 de diciembre de 2018 / Corregido: 19 de noviembre de 2019



*Escribir es una forma de terapia. A veces me pregunto
cómo se las arreglan los que no escriben,
los que no componen música o pintan,
para escapar de la locura, de la melancolía,
del terror y pánico inherente a la condición humana.*

Graham Greene

Introducción

En los últimos 20 años los estudios sobre juventud evidencian que este grupo social es uno de los más vulnerables, pues están insertos en distintas problemáticas como elevadas tasas de migración, ausencia de oportunidades de empleo bien remunerado, baja calidad educativa, niveles de escolaridad inferiores, inexistencia de espacios de recreación, influencia inadecuada de medios masivos de comunicación, incremento de adicciones, aumento de enfermedades de transmisión sexual y un alto número de embarazos a temprana edad (Donas, 2001; Fernández y Ávila, 1999; Lemos, 1996; Reguillo, 2010; Stern, 2004); problemáticas sociales que los exponen a diferentes situaciones de riesgo.

Por otra parte, en la realidad mexicana se vive un momento histórico: actualmente, el grupo etario entre 12 y 29 años representa la tercera parte de la población total del país (Encuesta Nacional de Juventud, 2010). México es un país joven, en virtud de que la mitad de la población tiene menos de 25 años. En este sentido es necesario tener en cuenta que los jóvenes desempeñan un papel importante en el desarrollo social y económico de un país, por tanto, si la sociedad brinda orientación apropiada, además de oportunidades de desarrollo en áreas claves como educación, salud, empleo y recreación, los jóvenes podrán transitar a la edad adulta y contribuir significativamente en el desarrollo de sus contextos sociales.

En este tenor, la educación, la salud, el empleo y la recreación son los principales activos para que los jóvenes alcancen su desarrollo profesional y humano, por lo que se

requiere que los investigadores sociales presten atención a los escenarios en los que se encuentran los jóvenes, que conozcan las condiciones de riesgo y vulnerabilidad a las que se enfrentan en su vida cotidiana y analicen qué hacen frente una situación de crisis, cómo se sobreponen, cómo salen adelante (a esto es a lo que llamamos resiliencia). Si no se presta atención a los activos que colocan a la juventud en la línea principal de arranque para su desarrollo, se les condenará no sólo a la exclusión, sino probablemente al estancamiento estatal y nacional.

El presente trabajo expone una propuesta de escritura terapéutica como recurso de resiliencia emocional en ambientes de vulnerabilidad social para jóvenes y adolescentes. La propuesta se desprende de un taller llevado a cabo en una clínica de tratamiento de adicciones en el estado de Colima, México,¹ donde se evidenció que la escritura puede incidir de manera positiva en el proceso de recuperación y en la vida de estos jóvenes.

Las condiciones de vulnerabilidad social que viven no sólo se manifiestan en su adicción al consumo de drogas y/o alcohol, la precariedad de ellos y sus familias, la falta de oportunidades para estudiar y desarrollarse, y en los ambientes donde comúnmente impera la violencia y la inseguridad, sino que además los espacios en los que se les recibe suelen no ser óptimos para cubrir todas las necesidades de su tratamiento y rehabilitación. Si bien estos centros hacen una labor muy loable y buscan, de la mejor manera posible, atender a los jóvenes, están insertos también en escenarios de vulnerabilidad como grupo, por la falta de recursos, personal y apoyo para hacer frente a esta compleja problemática social.

Los chicos provienen, en su mayoría, de familias disfuncionales en situaciones de pobreza. Algunos abandonaron sus estudios en nivel básico o media superior y otros no

¹ Impartido por una de las autoras de este texto, de junio a septiembre de 2015.

tuvieron la oportunidad de ir a la escuela. Del estudio de caso que se analiza en esta investigación, uno era analfabeta; otros eran papás a temprana edad.

El objetivo consiste en analizar la herramienta de la escritura terapéutica como recurso de resiliencia emocional para jóvenes en condiciones vulnerables, e instituir la como propuesta en otros contextos similares. Para responder a dicho fin se da cuenta de los referentes teórico-conceptuales de la escritura terapéutica, la resiliencia emocional, la vulnerabilidad social y los jóvenes; además se aborda la estrategia metodológica, algunos de los principales hallazgos y una propuesta como parte de las reflexiones finales.

Referentes teórico-conceptuales

La escritura terapéutica

Probablemente todos han escuchado, o sido partícipes, de las bondades de la escritura como medio de catarsis o ejercicio psicológico que permite, entre otras cosas, el desahogo y la interiorización. Con diferentes términos se hace referencia a un tipo especial de escritura: la terapéutica; también llamada: expresiva y reflexiva (Fernández, 2013), literaterapia (De Lánz, 2012), terapia narrativa y colaborativa (Reyes-Iraola, 2014).

La escritura expresiva es, en palabras de Fernández (2013), “una herramienta de diálogo y transformación” (p. 28). La autora comenta que, en su esfuerzo de conectar la escritura con la psicología, encuentra en la escritura “el espacio de reflexión que logra sostener, activar y aliviar” (p. 28). Explica Adorna (2013) que luego del proceso hace posible liberar el dolor y tener la sensación de paz y calma.

Muchos son los beneficios y bondades de esta escritura, según Escartín (2014), permite “encontrarse en las propias palabras y repasar lo dicho, ayuda a hacer descubrimientos (...). Para comprendernos nos hace falta tanto la proximidad como la

distancia y eso lo aporta la escritura” (p. 596). Es decir, brinda la oportunidad de ayudarnos a reencontrar quiénes somos.

Asimismo, escribir puede llegar a convertirse en un “un refugio para huir de la angustia” (Escartín, 2014, p. 593). Reyes-Iraola (2014) explica que este recurso permite que cuando uno mismo escribe su historia y sus experiencias de vida, los sucesos tomen un tiempo y un sentido; esto es, “genera una percepción del cambio, una representación de significados y promueve la autoeficacia al producir diferentes relatos de los eventos y la experiencia” (p. 503). Además, de acuerdo a Adorna (2013), “parece no solo ser útil a nivel psíquico, sino también físico” (p. 24), pues puede incidir positivamente en nuestro estado de ánimo, bajar los niveles de estrés, calmar la ansiedad y dotarnos de otros beneficios.

La escritura permite y posibilita la reflexión, el orden y sentido a las experiencias, el encuentro con uno mismo, la posibilidad de conocer y nombrar los sentimientos y emociones, y la resignificación de los sucesos (Adorna, 2013; De Lánz, 2012; Reyes-Iraola, 2014). Y, en este sentido, abre paso a la resiliencia emocional de quienes la practican.

La resiliencia emocional

El concepto de resiliencia comienza a utilizarse a inicios de los ochentas (los ochenta) como una manera de hacer frente o contrarrestar a la vulnerabilidad. A 30 años de su aparición aún no hay un consenso respecto a su definición, pues son muchos los autores que lo incorporan en múltiples trabajos y desde diferentes perspectivas.

De manera inicial, el término proviene de la física y alude a la capacidad que tiene un objeto de, después de habersele ejercido cierta presión, volver a su forma o estado original. Por tanto, en lo social, se habla de “la capacidad de algunos sujetos para adaptarse

exitosamente a pesar de los desafíos de circunstancias amenazantes (...); de afrontar las contingencias y salir fortalecido” (Omar; Paris; Uribe; Da Silva y Aguiar, 2011, p. 270).

Rutter (1993) menciona a la resiliencia como “un fenómeno que manifiestan – particularmente– los sujetos jóvenes que evolucionan de manera favorable, aunque hayan experimentado una forma de estrés que implica un riesgo de consecuencias desfavorables” (citado en González; Valdez y Zavala, 2008, p. 43). Para Vanistendael (1996), por su parte, “la resiliencia es la capacidad de tener éxito –de modo aceptable para la sociedad– a pesar de sufrir una adversidad” (citado en González; Valdez y Zavala, 2008, p. 43). También hay quienes “la definen como un constructo dinámico que incluye una amplia clase de fenómenos en las adaptaciones exitosas en el contexto de amenazas significativas para el desarrollo” (Villalva, 2003 citado en González; Valdez y Zavala, 2008, p. 43); o bien, como “la capacidad de lidiar con una amenaza no anticipada, la habilidad de recomponerse” (Pelling, 2003, p. 105).

Desde la perspectiva de Aguirre (2004), la resiliencia implica la capacidad de reaccionar apropiadamente en un momento de crisis que no ha sido anticipado. “Es sinónimo de capacidad de adaptación y de reacción, de poder enfrentarse positivamente y sin excesiva demora o dificultades, a las demandas y los efectos no anticipados de desastres y crisis de todos tipos” (p. 489). “Desde un enfoque biopsicosociocultural ser resiliente permite al individuo alcanzar el equilibrio y encontrar un estado de tranquilidad” (González; Arratia y Valdez-Medina, 2005 citados en González; Valdez y Zavala, 2008, p. 43). Para González-Arratia (2007),

Con una visión más amplia, se ha entendido a la resiliencia como el resultado de la combinación o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar,

social y cultural (externos) que posibilitan superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (citado en González; Valdez y Zavala, 2008, p. 43).

Como se puede observar, a pesar de las diferencias en su definición, se coincide en ver a la resiliencia como un proceso (González, Valdez-Medina y Zavala, 2008). En este trabajo, se entiende a la resiliencia emocional como “la capacidad de los individuos, familias, comunidades frente a situaciones traumáticas: no sólo las enfrentan, sino que pueden salir (emocionalmente) fortalecidos de ellas” (Bruder, 2007, p. 12). Es decir, ante las dificultades o crisis emocionales que un joven tiene, éste va fortaleciéndose a nivel emocional y evoluciona favorablemente ante estrategia(s) implementada(s) —en este caso la escritura terapéutica—.

La vulnerabilidad social

El término vulnerable tiene sus orígenes en el siglo XVII, de acuerdo al diccionario de Oxford, y significa estar expuesto a la posibilidad de ser atacado o dañado, ya sea física o emocionalmente. A la fecha el término vulnerabilidad no cuenta con una definición teórico-conceptual universal, porque es utilizado en diferentes enfoques, tanto en las ciencias sociales como en las ciencias naturales, siendo los estudios sobre desastres con enfoque social y las investigaciones sobre población, las que lo han definido y estudiado con mayor extensión (Serratos, 2016). Para Stern (2004), la vulnerabilidad social “es un concepto complejo, pues comprende la interacción de condiciones y situaciones tanto estructurales como coyunturales, así como varias dimensiones: la económica, la social y la cultural, y se manifiesta en diferentes niveles: objetivo y subjetivo” (p. 131).

De acuerdo a Serratos (2016, p. 45) y basada en el trabajo de Moser y MacIlwaine (1997) sobre vulnerabilidad social, la pobreza se debe analizar como un proceso que incluye

la identificación de la amenaza de que se trate, la “resiliencia” en las oportunidades de explotación y en resistir o recuperarse de los efectos negativos de los cambios del entorno. Además en Moser y Macllwaine (citadas en Serratos, 2016, p. 45), sugieren una definición operativa de los elementos de ésta:

- La vulnerabilidad es un concepto dinámico referente a la inseguridad en el bienestar de los individuos, hogares o comunidades frente a los cambios en el medio ambiente.
- Los cambios ambientales que amenazan el bienestar pueden ser ecológicos, económicos, sociales, o de carácter político, y toman la forma de crisis repentinas, las tendencias a largo plazo o las variaciones estacionales cíclicas. Estos cambios pueden producir un mayor riesgo, inseguridad, incertidumbre y la disminución de la autoestima.
- El análisis de la vulnerabilidad tiene que ver no sólo con la identificación de la amenaza de que se trate, sino también en la resiliencia para aprovechar las oportunidades y la resistencia o recuperación de los efectos negativos de los cambios ambientales.
- Los medios de la resistencia son los activos que los individuos, hogares o comunidades pueden movilizar para hacer frente a la adversidad.

Puede verse que existen distintos modelos o acercamientos teóricos para el estudio de la vulnerabilidad social. Algunos de estos resaltan la importancia del desarrollo como un detonador en la creación de la vulnerabilidad (Cuevas; Arellano y Serratos, 2016). Lewis (1999) afirma que el desarrollo es un proceso que con frecuencia aumenta el riesgo y que agrava la vulnerabilidad. Además, como sostiene Beck (1998), a mayor desarrollo más vulnerabilidad.

Otro de los modelos que se abordan para entender la vulnerabilidad social, es el modelo de presión y liberación (Wisner; Blaikie; Cannon y Davis, 2004), en el cual se pretende entender cómo evoluciona o cómo se construye la vulnerabilidad social a través del tiempo. Al respecto Cuevas; Arellano y Serratos (2016), mencionan que:

(...) el modelo de presión y liberación es desarrollado con mayor precisión en el llamado modelo de acceso (Wisner *et al.*, 2004). Aquí se pretende explicar por qué los grupos marginados y las personas con mayores desventajas en la sociedad sufren más cuando confrontan amenazas. Con esta propuesta se entiende mejor el establecimiento, la trayectoria y la variabilidad de la vulnerabilidad entre individuos y hogares; su análisis se centra a nivel micro y examina la capacidad de agencia que tienen esos grupos marginados o las personas para asegurar los medios de subsistencia (p. 49).

Para Serratos (2016), basada en Kaztman (2000, p. 281), la vulnerabilidad social es:

(...) la incapacidad de una persona o de un hogar para aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro. Sin embargo, como se expuso en páginas anteriores, las personas no son incapaces, sino que se ven limitados por condiciones culturales o educativas para proceder adecuadamente (p. 53).

Para fines de este trabajo, se va a entender vulnerabilidad social como “las características de una persona o grupo y su situación que influyen en su capacidad de anticipar, lidiar, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza” (Wisner *et al.*, 2004, p. 11). Es decir, hablamos de “la combinación de factores sociales, materiales, culturales, económicos y educativos que permiten o no que una persona, a partir de sus activos tangibles

e intangibles, logre un empoderamiento con sus estructuras de oportunidades” (Serratos, 2016, p. 54).

En este caso, la vulnerabilidad social está presente en el grupo de jóvenes del centro de adicciones, pues son chicos alcohólicos y drogadictos² que han sido llevados a la clínica para recuperarse con la ayuda de expertos e incorporarse posteriormente a sus contextos sociales. Es decir, estos jóvenes son canalizados y llevados a este centro, en el que se busca ayudarlos a “aprender” a vivir sin las adicciones y les ofrecen, como parte de su tratamiento, talleres y apoyos de diversos tipos. Es importante tomar en cuenta que, algunos de ellos no cuentan con un hogar o una familia que los respalde; otros más no saben leer ni escribir, o tienen ciertos problemas de comunicación; algunos también provienen de hogares donde se vive la violencia familiar, la pobreza u otro tipo de carencias.

Los jóvenes

Los jóvenes, de acuerdo a Arellano (2015),

(...) como categoría de estudio, tienen una historia reciente; sólo hasta hace cincuenta años la idea de joven se empezó a determinar por sí misma; el periodo juvenil se definía por su referente adulto, o por su estado transitorio, que únicamente entendía la condición juvenil como un paso entre la edad infantil y la condición adulta; por lo tanto, no se le concedía un estatus propio (p. 196).

Para Wyn y White (1997), Pérez (2000 y 2002), Reguillo (2000 y 2010), Urteaga (2011), entre otros, lo joven –como sujeto empírico y como objeto de investigación desde sus orígenes– ha sido de difícil definición. Hoy en día, algunos estudiosos de la juventud como

² Este centro de adicciones es sólo de hombres; esto no significa que la propuesta no pueda ser empleada también para mujeres.

Medina (2000), Bucholtz (2002), Pérez (2002), Marcial (2006), Valenzuela (2009), Reguillo (2010), Urteaga (2011), le están apostando a construir un nuevo paradigma para la comprensión de lo juvenil, basados en la idea de Feixa (1998) respecto de que la juventud puede ser definida socioculturalmente.

La juventud para Feixa (1998), aparece como una “construcción cultural” relativa en el tiempo y en el espacio. Para que exista deben darse, por una parte, una serie de condiciones sociales: como normas, comportamientos e instituciones que distinguen a los jóvenes de otros grupos de edad y, por otra, una serie de imágenes culturales: valores, atributos y ritos específicamente asociados a los jóvenes. Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones públicas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad (Feixa, 1998 citado en Arellano, 2015, p. 196).

Para definir a la juventud no se considera ni la edad ni la trayectoria, sino la identidad; entendida ésta como agenciable, flexible y siempre cambiante, pero no más para la juventud de lo que es para el resto de las personas de cualquier edad. Los estudios de juventud, desde esta perspectiva, “enfatan el aquí y el ahora de las experiencias de la gente joven; esto es, en las prácticas sociales y culturales a través de las cuales los jóvenes moldean su mundo” (Urteaga, 2011, p. 149). Bajo esta premisa y de acuerdo a Urteaga (2011), se enumeran dos consideraciones para la construcción de un nuevo paradigma en la comprensión teórica de la juventud (p. 150):

- 1) Una definición de juventud contrapuesta a la definición esencialista del paradigma adolescente, que la propone como una construcción sociocultural que cambia de forma y de contenido a través del tiempo y el espacio.

2) Metodológicamente, esta definición permite acercarse y concentrarse en un actor juvenil altamente complejo y diverso en sus prácticas y percepciones sobre la vida.

Desde la propuesta antes descrita, se sugiere construir un concepto de juventud a partir de formaciones discursivas generadas en cada cultura, en diferentes momentos históricos. En este sentido, conocer a los jóvenes, en sus propios términos, implica que lo hagamos desde las prácticas y las visiones que los actores jóvenes en interacción social con adultos, niños y otros jóvenes construyen sobre sí mismos y su entorno, sobre sus distinciones y pertenencias identitarias, sin perder de vista los aspectos e intereses más relevantes y particulares de sus vidas, “aquellos que ellos mismos ponen por delante” (Urteaga, 2011, p. 154).

Para este trabajo se comprenderá y definirá a los jóvenes desde los espacios sociales en los que se desenvuelven –en el centro de tratamiento de adicciones–, desde lo que ellos mismos ponen por delante, desde sus discursos respecto a su entorno y a las interacciones con los demás.

Estrategia metodológica

Para efectos de esta investigación se da cuenta del taller como el estudio de caso que permitió: analizar las problemáticas de vulnerabilidad en las que están insertos estos jóvenes y valorar esta propuesta como un recurso de resiliencia emocional. Por esta razón la descripción tiene un peso importante.

El taller “la escritura también cura” se impartió, en su fase inicial, de junio a septiembre de 2015 a adolescentes y jóvenes en un centro de rehabilitación de adicciones en el estado de Colima. El objetivo general fue incluir la escritura terapéutica como herramienta de resiliencia emocional en el proceso de recuperación de los jóvenes del centro.

Entre los objetivos específicos destacaban los siguientes: 1) facilitar la expresión de emociones y sentimientos por parte de los receptores del taller, 2) favorecer el autoconocimiento y el manejo de problemas, 3) estimular el afrontamiento de situaciones difíciles por medio de la escritura, 4) ayudar en la búsqueda de un mayor sentido de la vida y los propósitos personales, 5) crear consciencia en los jóvenes de la utilización de otros recursos para sentirse mejor, 6) generar material que pueda ser analizado por los psicólogos del centro y contribuya en el diagnóstico y tratamiento de los jóvenes, 7) incentivar en los jóvenes el uso de la escritura como medio para liberar emociones y sentirse mejor, y 8) combinar con otras formas literarias y artísticas: la música, el cine, las fotografías, el teatro.

La finalidad, por tanto, era que los jóvenes y adolescentes aprendieran a emplear la escritura como recurso terapéutico, dotándolos así de una herramienta que les permitiera liberar sentimientos reprimidos, aportar en su autoconocimiento, gestionar emociones y mejorar su comunicación intrapersonal (con uno mismo), por medio de ejercicios prácticos y reflexiones en torno a la escritura y, en algunos casos, la lectura.

Las sesiones eran una vez por semana, tuvieron una duración aproximada de entre una hora y hora y media, en las que se realizaban de uno a dos ejercicios prácticos de escritura terapéutica. El hecho de llevarlo a cabo con periodicidad semanal permitía que el joven no viera la escritura como un proceso asociado a lo académico y formativo, sino como una actividad más de entre sus actividades programadas en el centro, tales como carpintería, deportes, cocina, entre otras. En total fueron nueve sesiones como parte de la fase inicial del taller. De preferencia se procuraba un sitio tranquilo, sin mucho ruido ni distractores. Se podían hacer combinaciones diversas o permitir que ellos trabajaran de la forma en que se sintieran más cómodos: sentados, en una silla o en el suelo, acostados, cerca de más compañeros, o un poco alejados del resto.

También resultó importante, como sugiere Carla Ramírez (s/f), autora del libro *Use el lápiz y sea feliz*, que se motivara la combinación de elementos y recursos al escribir, por ejemplo: la música, el incienso, los chocolates, la lluvia, entre otros. En cuanto a los ejercicios de escritura, fueron adaptados de libros de escritura terapéutica (Adorna, 2013; De Lánz, 2012; Ramírez, s. f.) y de experiencias personales de la instructora.

Fue importante que no se obligara a los jóvenes a compartir en público lo que escribían o a que alguien más leyera sus textos. Al final de los ejercicios se preguntaba si alguien deseaba compartir lo que escribió o contar cómo se sintieron, pero no se presionaba a nadie a que lo hiciera, pues pese a ser trabajado como una terapia grupal, el ejercicio y la interiorización eran individuales y, por tanto, confidenciales.

Cabe resaltar que también se hacía énfasis en que no importa tanto el cómo se escriba; es decir, la ortografía y la redacción pasan aquí a un segundo plano, para dar pie al contenido, no a la forma (Adorna, 2013). Los ejercicios que se seleccionaban eran más bien sencillos y cortos. Desde un principio se observó que la mayoría de ellos no están acostumbrados a escribir con frecuencia; les resulta aburrido, o como dijeron algunos en la primera sesión: “no saben sobre qué escribir”. Por estas razones, y por lo cansado que puede ser para ellos, se buscaba iniciarlos en la escritura con actividades fáciles y que no requirieran mucho tiempo.

Lo ideal era ir aumentando la intensidad de los ejercicios conforme pasaran las semanas y que se familiarizan con el acto de escribir. Aun así, varios de ellos hacían comentarios de que les gustaba el taller y estaban atentos a lo que se realizaba en cada sesión. Al final, generalmente, pedían que cantaran una canción o pudieran ver videos de música. También, conforme se desarrolló en ellos la confianza, contaban cómo estuvo su día, qué hicieron y qué les gusta y qué no les gusta de estar en el centro de rehabilitación.

Los materiales utilizados eran lápices y plumas, cuaderno u hojas, cuaderno de bitácora para la tallerista, y recursos adicionales como grabadora, libros, incienso u otros.

Es importante mencionar que la sistematización de experiencias se llevó a cabo a través de una matriz de registro y las observaciones por sesión se registraron en un diario de campo.

La presente estrategia metodológica permite además ser conscientes de los alcances del estudio. Se considera que el número de sesiones y el tiempo invertido en cada una al momento de interactuar, conversar y desarrollar los ejercicios, permitió observar cambios en el nivel emotivo. Cabe señalar que la tallerista no cuenta con un perfil de psicóloga clínica o áreas afines, sino que es comunicóloga. Aunque, como el centro sí contaba con un psicólogo en turno, se le entregaban los ejercicios al finalizar la sesión para que pudieran ser material de análisis como parte de los expedientes de cada joven, esto se consideró también como un alcance.

Es necesario destacar que este análisis no se aborda desde la psicología clínica, porque no se está inmerso en dicha disciplina académica, lo que se hace es interpretar actitudes, comportamientos y emociones de estos jóvenes y adolescentes desde una perspectiva sociocultural. Desde una mirada fenomenológica y un ejercicio etnográfico se tuvo la oportunidad de convivir y observar de manera directa los escenarios, actitudes e interacciones entre los participantes. Como parte de la metodología de trabajo para los talleres, la planeación consideraba un registro puntual de cada sesión, para ir haciendo los ajustes pertinentes en el abordaje de cada tema.

Resultados

Para comprender cómo la escritura terapéutica es un recurso de resiliencia emocional para jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social los hallazgos se han organizado en ocho

dimensiones: 1) Características de los jóvenes estudiados, 2) emociones y sentimientos expresados, 3) el autoconocimiento y el manejo de problemas, 4) estímulo para el afrontamiento de situaciones difíciles por medio de la escritura, 5) ayuda en la búsqueda de un mayor sentido de la vida y los propósitos personales, 6) uso de otros recursos para sentirse mejor, 7) material que pueda ser analizado por los psicólogos del centro, y contribuya en el diagnóstico y tratamiento de los jóvenes y 8) uso de la escritura como medio para liberar emociones y sentirse mejor.

1) Características de los jóvenes estudiados

Los adolescentes y jóvenes del centro de rehabilitación que asistieron al taller eran, en su mayoría, menores de edad, casi todos de entre 13 y 17 años, todos del sexo masculino. Algunos de ellos habían dejado la preparatoria, otros más estudiaron hasta secundaria o primaria, y uno no sabía leer ni escribir. Tenían diferente tiempo en el centro, desde semanas o meses, hasta años, y algunos salieron o entraron a la clínica mientras el taller estaba en curso (es decir, dejaron el taller o se incorporaron después de haberse iniciado). No todos eran de Colima, algunos habían nacido en otros estados de la República y por alguna razón habían llegado hasta allí. Unos tenían a ambos padres, otros más contaban que sólo tenían a su mamá o a su abuela, o algún hermano o hermana; algunos hablaban de su novia, que estaba afuera y que, a veces (el día de visitas), iba a verlos; uno de ellos era papá, otros tenían hermanos pequeños.

A las sesiones generalmente asistían de 8 a 10 jóvenes. Todos participaban. El joven que no sabía leer ni escribir se acercaba a la instructora para pedirle que le escribiera y él le dictaba, aún con pocas palabras, lo que quería escribir. Le costaba, quizá más que al resto, articular una frase, pero se esforzaba por hacerlo e incluso decía: *yo quiero aprender a leer*.

Algunos de ellos se burlaban de él, o de otros compañeros cuando leían sus textos; se les explicaba por qué no debíamos burlarnos y se buscaba la manera de generar un ambiente de respeto y de escucha al otro. En la medida posible se logró conforme avanzaron las sesiones.

2) Emociones y sentimientos expresados

Desde la primera sesión hubo movilización de emociones. Luego de presentarse la instructora, de contar en qué consistiría el taller y de preguntar a los jóvenes si les gustaba o no escribir y por qué, les leyó un cuento escrito por ella, que causó su asombro, porque era la historia de la muerte de su hermano menor, y ella lo contaba desde afuera, como si pudiera poner nombres a los personajes y nombrar también todos sus sentimientos en torno al trágico suceso: *maestra, ¿de verdad es usted la de la historia?, ¿por qué se quiso llamar Sofía?; ¿cómo le hizo para escribirlo?; ¿usted es escritora?; ¿su hermanito se murió?.* Eso les impactó mucho y se preguntaron si ellos también podrían hacer cuentos de sus propias historias.

Los ejercicios fueron haciendo lo suyo y, aunque al principio les costaba trabajo escribir, muchos de ellos levantaban la mano o se ponían de pie para leer lo que habían escrito, otros pedían a la tallerista o a alguno de sus compañeros que lo leyera. En los textos se percibían emociones y sentimientos diversos, tales como miedo, tristeza, alegría, amor, arrepentimiento, coraje, impotencia, entre otros. Algunos eran nombrados y otros se intuían: *Me arrepiento por haber entrado a las drogas, mamá; muchas gracias a mi abuela porque me sacó adelante y por cuidarme. Te amo.*

Algunos ponían de manifiesto fuertes cuestiones de vida, eran cartas donde se percibían las problemáticas que formaban parte de las historias de vida de estos jóvenes; aquí

un ejemplo de un fragmento, redactado por uno de los chicos a una amiga, que no había podido volver a ver desde antes de entrar al centro:

Aquí en la clínica me pongo a pensar que estuvimos en situaciones parecidas desde que mataste a tu mamá y a tu hermana, ojalá te hubiera podido ver días antes... como quisiera que tan siquiera pudieras leer esta carta para que supieras que te recuerdo.

También aparecían deseos, anhelos de lograr su recuperación, generalmente asociados con personas importantes de su vida, como mamá, abuela o alguien responsable de ellos:

Querida mamá, te quiero dar las gracias por todo lo que me has ayudado. A pesar de todo lo mal que me porto cuando estoy contigo, y hoy que estoy encerrado, te prometo que ahora sí voy a cumplir con mi tratamiento...

Luego de escribir, se les preguntaba cómo se habían sentido con el ejercicio, si podían nombrar qué emociones experimentaron mientras lo escribieron, si creían que se sentían mejor o peor luego de haberlo escrito, entre otras.

3) *El autoconocimiento y el manejo de problemas*

Algunos ejercicios tenían como objetivo incidir en su autoconocimiento. Unos consistían en listas donde describían cómo se consideraban, lo que les gustaba o no, lo que les hacía enojar. Las drogas solían ser un tema recurrente: *Me gustan algunas drogas, me gusta mi físico; soy hiperactivo, soy serio, soy travieso, era adicto al “ais” y al dinero.*

También se hablaba de lo que ellos consideraban sus defectos o cualidades:

soy desesperante, soy enojón, soy atractivo; soy tranquilo, me gusta motivarme, no me gusta que me hagan enojar, porque me prendo; no me gusta robar; soy feo, me gustan los caballos, la banda...; no me gusta que me hagan enojar, me gusta pelear con mis compañeros.

Se buscaba también que pudieran relacionar a un animal, una comida o algo en especial con ellos mismos; los ejercicios mostraban partes de su personalidad de las que quizá no eran del todo conscientes, algunos les causaban risa o decían que no lo hubieran pensado antes:

...si yo fuera un animal sería un águila, porque puede volar; si yo fuera una comida sería un sándwich, por sencillo; si yo fuera un animal sería león, porque es malo; si yo fuera un animal sería un águila, para poder echar un buen vistazo a todo.

4) Estímulo para el afrontamiento de situaciones difíciles por medio de la escritura

Las historias de vida salían en forma de recuerdos, emociones y palabras e intentaban ser expresadas, a veces de manera corta y con mucho esfuerzo, en el papel. En el salón, en ocasiones había lágrimas de más de uno, o risas, o preguntas a la instructora, tales como: *¿maestra, lo puede leer?, ya no sé qué más ponerle;* o *¡no sé qué escribir!;* o *maestra, ¿cómo qué tenemos que poner?;* incluso, *¿lo puedo escribir más tarde y se lo entrego la próxima vez que venga?*

En este sentido, consideramos que la dificultad de estos jóvenes para expresarse es parte también de su vulnerabilidad. El no contar con herramientas discursivas y no saber cómo comunicarse con los demás los sitúa en desventaja respecto a los jóvenes que sí las tienen. Hacer fluir las palabras era complicado, pero los jóvenes se mostraban atentos y estaban dispuestos a participar. Entre las situaciones de las que hablaban, era recurrente el tema de su recuperación:

Estar en la clínica me ha hecho reflexionar bastante sobre lo que puedo lograr en la vida dándole tiempo al tiempo, olvidando las prisas y enfocándome en mi tratamiento; aunque me deprima estar encerrado sé que podré salir adelante.

Con estos ejercicios, tal como lo comenta Bruder (2007) “al escribir (...) las situaciones más dolorosas que los sujetos hayan vivido (...) logran [recuperar] la autonomía perdida y así volver a encontrar nuevos proyectos de vida” (p. 10).

5) *Ayuda en la búsqueda de un mayor sentido de la vida y los propósitos personales*

Otro tema común eran sus planes al salir del centro, se ponían de manifiesto intereses como la escuela o el trabajo, o hasta cuestiones de recreación y propias de su edad, como ir al cine y divertirse:

tengo planeado internarme a estudiar en un plantel militar para prevenir recaer y seguir adelante; quiero salir y poder estar con mi familia y mis amigos, para disfrutar de la vida y ser feliz, ir al cine y salir a los jardines y de viaje.

A veces también era evidente el deseo de recuperación:

pido a Dios que me saque de aquí porque los extraño (a mi familia) y también ojalá me de fortaleza de no drogarme para estar con mi familia; quiero tratar de no drogarme, tratar de portarme mejor, agarrar un trabajo, no meterme en problemas...

6) *Uso de otros recursos para sentirse mejor*

La lectura fue un recurso complementario, y parece que fue útil porque despertó en ellos el interés por leer; algunos pedían un libro prestado o le preguntaban a la instructora que si iba a leerles algo, o pedían ellos mismos leer en voz alta. Se les leían cuentos o fragmentos de historias cortas y al final se les preguntaba qué habían entendido, qué enseñanza podían rescatar de la historia, o si les gustaba o no y por qué.

La música era otro recurso. Les gustaba mucho escuchar banda y corridos, pero como era muy poco el acceso a internet y muchos de ellos no tenían música en su celular o no

tenían celular, no podían escucharla. Cuando sintieron confianza con la tallerista comenzaron a decirle que querían escuchar música, que les pusiera tal canción o que llevara la letra para cantarla. Esto hizo que el taller fuera aún más atractivo para ellos, porque podían hacer otras cosas además de sólo escribir.

A los encargados del centro se les propuso también llevarlos a otro tipo de eventos artísticos y culturales, como el teatro, el cine, un museo, entre otros. Era difícil la gestión, pero se contemplaban más actividades.

7) Material que pueda ser analizado por los psicólogos del centro, y contribuya en el diagnóstico y tratamiento de los jóvenes

Los ejercicios generalmente se realizaban en hojas recicladas que proporcionaban los encargados del centro. Al terminar la sesión, la tallerista se llevaba las hojas, registraba en una matriz y a la semana siguiente los entregaba en dirección para que ellos se los hicieran llegar a los psicólogos del centro, quienes podían analizar el material y ver la manera de trabajar lo encontrado con los jóvenes cuando iban a terapia.

8) Uso de la escritura como medio para liberar emociones y sentirse mejor

La escritura también es un proceso y como tal puede movilizar emociones que parecían dormidas o despertar recuerdos y sentimientos que no se habían tocado anteriormente; como todo, en el momento puede generar tristeza, enojo, dolor, pero conforme se avanza en el acto de escribir y se permite el desahogo, también posibilita paz, calma, tranquilidad, sensación de liberación o de interiorización. Algunos de sus ejercicios, en su mayoría los que eran en formato de cartas, deseaban ser entregados: a mamá, una abuela, la novia, o una amiga, por ejemplo. Se permitió en los casos que así se quiso. Otros más no deseaban ser oídos, ni

guardados; inmediatamente se escribían se entregaban a la instructora y se pedía que no se leyeran. En cualquiera de los casos la escritura cumplía con su función.

Cuando se estimula a una persona ante una hoja en blanco a volcar sus dolores más profundos y si esa escritura es impulsada a dar una vuelta positiva, elaborativa, más allá de las circunstancias vividas, ello le permitirá encontrar nuevamente un sentido a la vida (Bruder, 2007, p. 11).

Reflexiones finales

La escritura puede favorecer la resiliencia; la escritura como la resiliencia son constructos dinámicos que están en movimiento. “Frente a hechos traumáticos los estudios muestran cómo el sujeto que fue atravesado por el mismo requiere del paso del tiempo para poder enfrentarse en forma escrita con dicho acontecer” (Bruder, 2007, p. 12). Pero sin duda, la escritura con fines terapéuticos es una estrategia positiva en el tratamiento emocional de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social.

No hay que olvidar que la recuperación por completo de un joven dependerá de su fuerza interior y del ambiente en donde se desarrolle para enfrentar la adversidad y resistir las situaciones que se presenten haciendo uso de la resiliencia.

El tratamiento en los centros de rehabilitación suele ser una labor ardua y compleja para la que, generalmente, se tienen pocos recursos tanto materiales y económicos, como humanos. Si ya de por sí la recuperación ante los procesos de adicciones son complicadas, cómo será que los jóvenes y adolescentes sean canalizados, llevados a otro sitio que no es su hogar (o sumemos que hay algunos que no cuentan con un hogar ni con una familia que los respalde), con desconocidos, y en el que deben “aprender” a vivir sin drogas. Aquí se

reconoce la labor de los profesionistas que en estos centros trabajan por hacer más llevadero este proceso y por ir dando pasos hacia las mejorías de ellos y sus familias.

Se considera que, tal como se puso de manifiesto en este taller, con el caso de la escritura, el deporte, las artes y las expresiones culturales pueden resultar sumamente útiles en estos tratamientos. Aprender a emplear la escritura como recurso terapéutico permite que una actividad sencilla y práctica, como lo es la escritura, pueda dar múltiples beneficios a los jóvenes: liberar sentimientos reprimidos, permitir el autoconocimiento, gestionar emociones y mejorar la comunicación intrapersonal (con uno mismo), por mencionar algunos. Por medio de ejercicios prácticos es posible que el joven aprenda a identificar que la escritura le permite sentirse mejor y hacer consciencia de emociones y sentimientos que no se manifiestan al hablar, es decir, dotarlos de un recurso que incide positivamente en su resiliencia emocional.

Como lo señalan González; Valdez y Zavala (2008, p. 43), el joven “tiene que construir conscientemente su propia resiliencia, potenciar las posibilidades y recursos existentes para encaminar alternativas de resolución de las diferentes situaciones y, sobre todo, lograr desarrollar factores resilientes para superar las situaciones adversas en su devenir cotidiano”. Pero en este sentido, y considerando los escenarios juveniles de vulnerabilidad social, la escritura terapéutica puede convertirse en una herramienta útil para la vida y la recuperación de estos jóvenes.

Se sabe que los talleres de este tipo son también medidas a corto plazo que pueden quedar en el plano de la idealización, pero se cree que, aun con lo complejo que puede ser determinar el nivel de impacto que tienen dichas acciones, contribuyen de manera positiva en la resiliencia emocional de estos jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Arellano, A. (2015). Juventud rural: espejos de realidad social. Vida cotidiana, problemáticas sociales y expectativas de vida de los jóvenes colimenses que viven en contextos rurales. En M. Nuño y R. Espinoza (Coords.), *Volumen IX. Realidades y perspectivas de los actores sociales de la nueva ruralidad en México*, pp. 193-228. México: Asociación Mexicana de estudios Rurales.
- Adorna, R. (2013). *Practicando la escritura terapéutica. 79 ejercicios*. Ciudad de México: Desclée De Brouwer.
- Aguirre, B. (2004). Los desastres en Latinoamérica: Vulnerabilidad y resistencia. *Revista Mexicana de Sociología*, 66 (3), 485-510.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Brooks, R. y Goldstein, S. (2010). *El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. Ciudad de México: Paidós.
- Bucholtz, M. (2002). Youth and cultural practice. *Annual Review of Anthropology*. 31, 525-552.
- Bruder, M. (2007). Holocausto y resiliencia. Sanando heridas a través de la escritura y el cuento terapéutico. *Revista Psicología, Cultura y Sociedad*. 8, 7-16.
- Cuevas, M., Arellano, C. y Serratos, C. (2016). Un análisis de la capacidad de respuesta: el incendio de El Colomo, Manzanillo, Colima, México. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico*. 29, 46-67.
- De Lánz, P. (2012). *La sanación escribiendo*. Ciudad de México: Vergara.
- Donas, S. (Comp.). (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: Ed. Lur.

- Escartín, M. (2014). Carmen Martín Gaité: la escritura terapéutica. *Revista de Literatura*. 76(152), 575-603.
- Feixa, C. (1998). *El reloj de arena, culturas juveniles en México*. Ciudad de México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Fernández, E. (2013). Invitación a la escritura terapéutica: Ideas para generar bienestar. *International Journal of Collaborative Practice*. 4(1), 27-47.
- Fernández, P. y Ávila, D. (1999). Análisis comparativo entre los jóvenes rurales y urbanos. *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*. 9, 8-23.
- González-Arratia, N. I. y Valdez-Medina, J. L. (2005). Resiliencia en niños y niñas. *Memorias del III Congreso Mexicano de Relaciones Personales*. Acapulco. México.
- González-Arratia, N. I. y Valdez-Medina, J. L. (2006). Resiliencia en niños huérfanos y de familias integradas. *Memorias del XXXIII Congreso Nacional del CNEIP*. Veracruz, México.
- González-Arratia, N. I., Valdez-Medina, J. L. y Zavala-Borja, Y. C. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 13(1), 41-52.
- Kaztman, R. (2000). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. En *5° Taller Regional La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones* (pp. 275-302). Aguascalientes: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Lemos, N. (1996). *Juventud rural, modernidad y democracia en América Latina*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Lewis, J. (1999). *Development in disaster-prone places: Studies of vulnerability*. Londres: Intermediate Technology Publications.
- Marcial, R. (2006). *Andamos como andamos porque somos como somos: culturas juveniles en Guadalajara*. Guadalajara: El Colegio de Jalisco.

- Medina, G. (Comp.). (2000). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Moser, C. y Macllwaine, C. (1997). *Household responses to poverty and vulnerability. Vol. 3. Confronting crisis in Commonwealth, Metro Manila, the Philippines*. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Omar, A., Paris, L., Uribe, H., Da Silva, S. y Aguiar, M. (2011). Un modelo explicativo de resiliencia en jóvenes y adolescentes. *Psicología em Estudo*. 16(2), 269-277.
- Oxford (2017). Vulnerable. En *Diccionario Oxford*. Consultado el 6 de julio de 2017. Recuperado de <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/vulnerable>.
- Pelling, M. (2003). *The vulnerability of cities: Natural disasters and social resilience*. Londres: Earthscan Publications.
- Pérez, J. A. (Coord.). (2000). *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación de la juventud en México 1986-1999* (Tomos I y II). Ciudad de México: SEP / IMJ / Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud.
- Pérez, I. (2002). Integrados, movilizados, excluidos. Políticas de juventud en América Latina. En C. Feixa, F. Molina y C. Alsinet (Coords.) *Movimientos juveniles en América Latina: pachucos, malandros, punketas* (pp. 123-150). Barcelona: Ariel.
- Ramírez, C. (s. f.). *Use el lápiz y sea feliz. Manual para sanar las emociones y transformar la vida a través de la escritura*. México: s./e.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Reguillo, R. (2010). *Los jóvenes en México*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Reyes-Iraola (2014). El uso de la escritura terapéutica en un contexto institucional. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*. 52(5), 502-509.

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*. 14(8), 626-631.

Serratos, E. (2016). Entre la desigualdad socioeconómica y la capacidad de agencia: condiciones de vulnerabilidad de las jefas de hogar de Las Conchas, Ixtlahuacán, el Trapiche, Cuauhtémoc y la ciudad de Colima. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. México: Universidad de Colima.

s/a (2010) *Encuesta Nacional de Juventud*. Ciudad de México: Instituto Mexicano de la Juventud / SEP / SEGOB.

Stern, C. (2004). Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México. *Papeles de Población*. 39, 129-158.

Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Valenzuela, J. M. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.

Vanistendael, S (1996). *La résilience ou le réalisme de l'espérance: blessé mais pas vaincu*. Ginebra: Bureau International Catholique de l'Enfance.

Villalba, Q. C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*. 12(3), 283-299.

Wyn, J. y White, R. (1997). *Rethinking youth*. Londres: Sage.

Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T. y Davis, I. (2004). *At Risk. Natural hazards, people's vulnerability and disasters*. Nueva York: Routledge.

Aideé C. Arellano Ceballos

Mexicana. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima, México. Profesora-Investigadora de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima. Líder del UCOL-CA-67 *Sociedad, Cultura y Significación*. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1 y Perfil Deseable Preferente en el Programa para el Desarrollo del Personal Docente para el tipo Superior. Áreas de investigación: estudios socioculturales de juventud, consumo cultural, significados culturales, imaginario y representaciones sociales, uso y apropiación de medios y tecnologías de información y comunicación. Últimas publicaciones: Arellano, A. (2017). El imaginario social de éxito y fracaso en jóvenes de Colima. En Cervantes, M., Correa, E. y Macías, H. (Coords.), *La construcción de comunidades juveniles desde la tecnología, la cultura y el desarrollo* (pp. 115-129). México: Universidad de Guadalajara y Universidad Autónoma de Baja California. Arellano, A. y Serratos, E. (2016). Mecanismos y estrategias de configuración de la identidad de mujeres jóvenes jefas de hogar en el marco de su vida cotidiana. *Revista de Ciencias Sociales*, 29, 90-103. Arellano, A. (2016). Vida cotidiana, problemáticas sociales y expectativas de vida de una joven villalvareense: un ejercicio hermenéutico para su comprensión. En Vergara, G. y Fernández, A. (Coords.), *Ciencias Sociales y Humanidades: aproximaciones hermenéuticas* (pp. 197-214). México: Práxis. Correos electrónicos: aidee_a@hotmail.com y aidee@ucol.mx

Graciela Ceballos de la Mora

Mexicana. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima, México; Máster en Servicios Públicos y Políticas Sociales, por la Universidad de Salamanca, España. Investigadora y correctora de estilo en el Centro de Investigación de Estadística Multivariante Aplicada (CIEMA) de la Universidad de Colima. Áreas de investigación: consumo cultural, prácticas lectoras, estudios socioculturales de juventud, identidad y representaciones sociales, apropiación de medios y tecnologías de información y comunicación. Últimas publicaciones: Ceballos, G., Portillo, D. y Arellano, C. (2012). *¿Y qué consumen los jóvenes? Un estudio sobre la percepción y prácticas culturales en estudiantes del nivel superior de la Universidad de Colima*. México: Universidad de Colima. Hinojosa, L., Ceballos, G. y Cortés, T. (2012). Universidad y cultura: una aproximación al consumo y prácticas culturales de la comunidad universitaria de la UANL, en Hinojosa, L. (coord.), *Educación, ciencia y cultura. Miradas introspectivas a las comunidades universitarias en México*. Comunicación Social: España. Ceballos, G. y Arellano, A. (2018). El consumo de la lectura en jóvenes mexicanos: Una revisión a las principales encuestas. *Interpretextos*, 20, 129-144. Correos electrónicos: gracielaceballos@hotmail.com y gceballos4@ucol.mx.