

Desarrollo Positivo Adolescente

1. Aspectos generales

El inicio de los años 90 también representa un cambio para las ciencias de la prevención, especialmente en el campo de la medicina preventiva y en aspectos relacionados con la psicología. Uno de los efectos de dicho cambio es la corriente que se conoce como Desarrollo Positivo Adolescente (PYD, *Positive Youth Development*, en su original en inglés) un enfoque orientado a proporcionar apoyos y oportunidades a la juventud de cara a lograr un mejor desarrollo que les convierta en futuros adultos felices, sanos e implicados en contribuir en su contexto sociocultural más directo.

La PYD se ha venido desarrollando e implementando como una forma de resaltar los activos (*assets*) positivos de desarrollo de los jóvenes, en lugar de focalizarse en combatir las características negativas. Se trata de promover competencias (modelo de competencia) más que atender a remediar conductas de riesgo (modelo de déficit), centrándose en la promoción de resultados positivos en la adolescencia, en lugar de prevenir los resultados negativos.

De acuerdo con este enfoque, denominado *Positive Youth Development*, prevención no es sinónimo de promoción, y una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos como la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo, y precisan de la consecución por parte del chico o la chica de una serie de logros evolutivos (Oliva et al., 2010, p. 225).

Balaguer Estaña hace una comparación entre los dos modelos: el del déficit y el de la competencia, resumiendo ventajas y desventajas en ambos casos (Balaguer Estaña, 2016).

Tabla 3

	Modelo del déficit	Modelo de la competencia
Meta última	Ausencia de problemas	Éxito en todos los ámbitos
Objetivo de la interv.	Prevenir, solucionar	Promover y prevenir
Enfoque	Médico tradicional	Sistémico y evolutivo
Atención	Factores de riesgo	Activos para el desarrollo
Objeto de estudio	Deficiencia, trastorno	Competencias
Intervención	Problemas o disfunciones	Salud y florecimiento
Aplicación	Evitar conductas de riesgo	Realizar actividades positivas
Consecuencias	Favorece el prejuicio y visión negativa	Fomenta la visión positiva de los jóvenes
Vocabulario	Patología, desorden, trastorno, carencias, problemas, hándicaps, tratamiento.	Oportunidades, metas, habilidades, recursos, potencialidades, expectativas, bienestar, florecimiento

Fuente: Balaguer Estaña, A. (2016). *Desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva personal. Relación con variables sociodemográficas, contextuales y rendimiento académico*. Universidad de Zaragoza. p. 42.

No obstante, aunque el modelo de déficit acaparaba tradicionalmente la hegemonía a nivel teórico y empírico, ambos modelos son complementarios, puesto que el desarrollo de competencias resulta inversamente proporcional al desempeño de conductas de riesgo (Lerner, Roeser, & Phelps, 2008).

El calificativo de “positivo” surge al considerarse que el paradigma previamente vigente hacía un excesivo hincapié en los aspectos negativos que pueden afectar la personalidad o en los riesgos en los que pueden incurrir los jóvenes con sus conductas. En el surgimiento de esta corriente ha tenido mucho que ver la Psicología Positiva de Martin Seligman y de hecho suele utilizar muchos de sus constructos para comunicar su forma de ver el crecimiento del adolescente así como para plantearse objetivos concretos en los diferentes programas.

Los teóricos del PYD no han alcanzado acordar una definición precisa de qué es y que implica tanto desde el punto de vista teórico como práctico. No obstante, existe un consenso en lo que respecta a los componentes principales que abarca este enfoque. Porque de hecho, más que una escuela, es una forma general de encarar tanto la educación como la promoción de la

salud cosas que suma entre sus bases los avances en psicología del desarrollo. Estos modelos enfatizan que el desarrollo humano se deriva de relaciones dinámicas y sistémicas –y por lo tanto bidireccionales y mutuamente influyentes– entre los múltiples niveles de organización que componen el sistema que condiciona o propicia esta evolución del ser humano (Lerner et al., 2005). Este desarrollo tiene, de alguna manera y en algún punto, una plasticidad adaptativa que el ser humano puede regular en favor de su crecimiento y mejora, tomando en cuenta factores físicos, psicológicos, ecológicos e históricos. El desarrollo es, por tanto, un constante ida y vuelta entre lo que el individuo tiene y aquello con lo que se relaciona (Bronfenbrenner & Ceci, 1998).

De este modo, el PYD puede considerarse como un enfoque que promueve un conjunto de orientaciones para una comunidad acerca del modo en que puede ayudar a su juventud a desarrollarse de manera sana, competente y explotando sus capacidades.

Siendo, de alguna manera, la principal divisa del PYD promover experiencias, oportunidades y recursos, tanto a nivel individual como colectivo, su campo comprende un amplio terreno de disciplinas, conceptualizaciones y estrategias. Además existen diferentes propuestas que se pueden considerar PYD, tales como el propósito en la vida –de Willian Damon–, la iniciativa personal –de Reed Larson–, la variante fenomenológica de la teoría de sistemas ecológicos –de Margaret Beale Spencer– o el modelo de las Cinco Ces –de Richard Lerner–, este último uno de los más estructurados y abarcante desde el punto de vista teórico. Partiendo del enfoque de Lerner, Alfredo Oliva y otros, ha surgido un modelo de desarrollo positivo adolescente adaptado al contexto español (Oliva et al., 2010).

Tomando en cuenta los factores comunes y la dispersión conceptual, se pueden determinar características clave del PYD:

- Se centra en recursos, habilidades y competencias para alcanzar los resultados deseados (activos de desarrollo).
- Busca proporcionar experiencias, apoyos y oportunidades.
- Da importancia a los contextos ecológicos y sistémicos, buscando que los jóvenes se impliquen en sus comunidades como un potencial de cambio y enriquecimiento (ajuste al medio).
- Propicia una implicación a largo plazo, dando énfasis al aspecto evolutivo.
- Estimula la unión de estrategias, ideas, prácticas en distintas líneas –prevención de la salud y salud pública, psicología del desarrollo, organización comunitaria, etc.– (énfasis en lo simbiótico).
- Utiliza elementos relacionados con la plasticidad cerebral.

Paul Benson define un poco los alcances del PYD de la siguiente manera:

En el nivel más general, el término desarrollo juvenil (*youth development*) implica enfocarnos en apoyar o promover, durante la segunda década de la vida, los procesos positivos de desarrollo que se sabe o se supone son útiles para mejorar la salud y el bienestar. [...] El desarrollo juvenil es a veces conocido como «la otra cara de la moneda», es decir, complementario a los paradigmas de reducción de riesgo y reducción de déficit, ya que busca identificar y reducir los obstáculos para el desarrollo humano positivo (por ejemplo, la pobreza, la violencia familiar, la victimización, el abuso, la negligencia, la influencia negativa tanto de los pares como de los adultos) (Benson & Saito, 2001, p. 135).

142

El PYD se suele implementar de diferentes maneras como herramienta educativa: mediante apoyos y servicios primarios o secundarios; usando programas formales o aprovechando la educación informal y no formal; durante un tiempo específico o de manera “circunstancial”; creando comunidades que faciliten la construcción de recursos (*asset-building*), entre otros. Tal como sucede en el caso de la educación del carácter, a partir de una idea común se establece todo un universo de opciones que apuntan a objetivos similares (Roth & Brooks-Gunn, 2016).

Se puede decir que existen tres principios que relacionan a todos los que llevan adelante la prevención desde esta perspectiva: “estar libre de problemas no es estar totalmente preparados para la vida”; “la competencia académica, si bien es crítica, no es suficiente”; “la simple competencia, si bien es crítica, no es suficiente” (Pittman, Irby, & Ferber, 2001, p. 6). De ahí que niños y adolescentes deban estar “equipados” con fortalezas (*strengths*) que les permitan desarrollarse, ser resilientes, tener iniciativa y aportar productivamente a la sociedad.

Para un referente de este movimiento como Richard Lerner, el logro de este objetivo pasa por las cinco “Cs” del desarrollo positivo: competencia, confianza, conexión con los demás, carácter y cuidado (*caring*) o compasión. Posteriormente el propio Lerner propondrá una sexta: contribución al bienestar de uno mismo y de los demás. Balaguer Estaña resume sus definiciones operativas en la Tabla 4.

Tabla 4

Cinco Ces	Definición
Competencia	Concepción positiva de las propias acciones en áreas de dominio específicas – social (habs. interpersonales), académica (rendimiento, asistencia), cognitiva y vocacional (hábitos y elección vocacional)–.
Confianza	Sentido de autovaloración y autoeficacia positiva a nivel global.
Conexión	Nexos positivos con personas e instituciones.
Carácter	Respeto hacia las normas sociales y culturales, conductas correctas y sentido moral e integridad.
Cuidado y/o compasión	Sentido de simpatía y empatía por los demás.

Fuente: Balaguer Estaña, A. (2016). *Desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva personal. Relación con variables sociodemográficas, contextuales y rendimiento académico*. Universidad de Zaragoza. P. 48.

Para establecer esta taxonomía, Lerner apela a la teoría de sistemas de desarrollo, “un modelo ideal dentro del cual se puede explorar la integración entre el yo y el contexto [...] y, además, permite tener en cuenta el impacto potencial que los numerosos cambios biológicos, conductuales, psicológicos y socioculturales que convergen en el período de la adolescencia producen en el desarrollo positivo y la espiritualidad” (Lerner et al., 2008, p. 3).

Lerner arriba a su modelo de las Cinco Cs luego de hacer una revisión de literatura que le mostró que los diferentes autores iban convergiendo hacia el uso de estos constructos de manera consistente. El efecto de esta publicación fue la potenciación del cambio de paradigma, que ha ido transformando muchos programas preventivos y el criterio general para montarlos: ya no se trata simplemente de lograr que los alumnos eviten conductas de riesgo sino que se busca que potencien al máximo sus habilidades en sentido positivo a fin de realizarse como personas, reflejando así el nuevo enfoque de la educación para la salud.

De hecho, en 1983 la Organización Mundial de la Salud definió la educación para la salud como "cualquier combinación de actividades de información y educación que lleve a una situación en que la gente desee estar sana, sepa cómo alcanzar la salud, haga lo que pueda individualmente y colectivamente para mantener su salud y busque ayuda cuando la necesite" (Ruiz & Castro, 1998, p. 372).

Karen Pittman, otra de las referentes de este movimiento, comprueba que durante los años 90 el “cambio de paradigma” invadió el discurso público e hizo virar totalmente el enfoque que se

utilizaba frente al grupo de los jóvenes: ya no se los ve como problemas; cualquier acción preventiva se debe centrar en la potenciación de sus fortalezas o *assets* (Pittman et al., 2001)¹.

Para Pittman, se trata de

fortalecer una amplia gama de recursos personales capaces de ayudarles no sólo a superar esos riesgos o cualquier otro presente en la vida diaria sino a tener unas vidas más plenas y felices. Se buscaba superar la extendida estereotipación del desarrollo adolescente y juvenil como un período lleno de peligros, en el que los menores eran vistos “como problemas” que deben de ser enderezados a tiempo antes de que se hagan daño a sí mismos o a los demás. También había que empezar a ver a los jóvenes más “como recursos” que como “problemas” y adoptar una perspectiva multicausal y ecológica (implicar a las escuelas, familia y comunidad más amplia en el desarrollo positivo de los jóvenes) (Vargas & González-Torres, 2009, p. 1392).

La transformación del paradigma cambia también la lógica de la aplicación de los programas: como ya no se centra solo en la gente “problemática” o “en riesgo”, entonces, debe llevar a cabo acciones cuyo eje sean todos los sectores de la población sin importar si se catalogan como “sanas” o “en riesgo”, ya que en realidad todos necesitan trabajar sus potencialidades para lograr el propio desarrollo como personas.

En este sentido esta corriente trabaja profundamente el concepto de resiliencia y su aplicación a todos los ámbitos del quehacer humano, especialmente el educativo.

A partir de estos conceptos centrales un grupo liderado por Peter Benson, agrupados en el *Search Institute*, desarrolló una serie de recursos que hoy en día son una de las caras más visibles del PYD. En la búsqueda de definir qué es estar “bien preparado”, el *Search Institute* introdujo una aproximación que llama *Developmental Assets*² que es el resultado de un estudio amplio que les permitió, sobre la base de datos empíricos, definir un perfil ideal de desarrollo positivo.

Así los *developmental assets* son las características que debe reunir un joven para alcanzar el grado máximo de desarrollo y, por tanto, no solo librarse de los problemas de salud y de comportamiento típicos de esa etapa, sino sobre todo, ser feliz. El *Search Institute* elaboró una lista de 40 *assets* que configuran una persona bien preparada. Estos están divididos en veinte

¹ En este mismo capítulo Pittman se atribuye, sin citar a Lerner, la autoría de las cinco C's.

² El propio *Search Institute* lo traduce como “elementos fundamentales del desarrollo” o “bases esenciales del desarrollo”. “Recursos para el desarrollo” parece una mejor traducción sin ser totalmente fiel a su original. Por la dificultad de la traducción en este escrito no se traduce la palabra *assets* (Search Institute, 2018)

externos –contextuales, que surgen de la red de relaciones que el joven establece con su familia, la escuela y la comunidad– y veinte internos –personales, las habilidades disposiciones e intereses endógenos que emergen conforme aumenta su desarrollo–. Estos dos grandes grupos se dividen, a su vez, en subgrupos que relacionan unos *assets* con los otros. Los elementos fundamentales externos se dividen en: Apoyo (del 1 al 6), Fortalecimiento (del 7 al 10), Límites y expectativas (del 11 al 16), Uso constructivo del tiempo (del 17 al 20). Los internos en: Compromiso con el aprendizaje (del 21 al 25); Valores positivos (del 26 al 31), Capacidad social (del 32 al 36); Identidad positiva (del 37 al 40)³.

Con este marco *Search Institute* propone un tipo de educación que coincide notablemente con los Principios de la *Character Education Partnership* –excepto con el primero– (Lapsley & Narvaez, 2006). La diferencia radical se da más que nada en el enfoque ético central que tiene el movimiento de la educación del carácter y que el PYD no oculta, pero deja en un segundo plano, privilegiando aspectos de tipo psicológico. De hecho, una de las características propias de este movimiento es que contribuye a una cultura terapéutica y preventiva no tanto a una de índole ético.

Complementariamente este grupo creó otro cuadro con lo que llama las *Developmental Relationships*⁴, que ellos mismos traducen como “20 Maneras de construir relaciones que apoyan el desarrollo integral de los jóvenes”. El contexto lo expresa el propio *Search Institute* en su marco: “Las relaciones que apoyan el desarrollo integral de los jóvenes son vínculos cercanos que ayudan a los jóvenes a descubrir quiénes son, cultivar habilidades que posteriormente les ayudara en sus propias vidas y también les permitirá aprender cómo participar y colaborar en el mundo que les rodea”⁵ Se trata de un cuadro con 6 “Elementos” que a su vez se subdividen en diferentes acciones concretas. Los elementos son: Demuestra preocupación, Ayúdame a crecer, Bríndame apoyo, Comparte el poder y Amplía las posibilidades. Las acciones, que definen cada uno de estos elementos y los concretizan, son variadas, llegando hasta 20.

Es necesario mencionar algunos conceptos acerca de la Psicología Positiva, una propuesta que se lanzó en el año 1998 pero que rápidamente tuvo un potente efecto en el mundo de los psicólogos y que pasó rápidamente a permear en el mundo de la educación y de la prevención, como se ha visto a través de la PYD.

³ Se puede encontrar la lista completa de los “40 Developmental Assets” en http://page.search-institute.org/dev-assets-download_1212-17 (Consultado el 14-06-2018)

⁴ https://www.search-institute.org/wp-content/uploads/2018/05/Developmental-Relationships-Framework_English.pdf (Consultado el 14-06-2018)

⁵ https://www.search-institute.org/wp-content/uploads/2018/05/Developmental-Relationships-Framework_Spanish.pdf (Consultado el 14-06-2018)

Sus principales promotores describen esta corriente como una “ciencia” que busca estudiar: a) las experiencias subjetivas positivas (e.g. felicidad, satisfacción vital, emociones positivas), b) los rasgos individuales positivos (e.g. carácter, valores, resiliencia) y c) las instituciones positivas (e.g. familia, centros educativos, comunidad), con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas y prevenir las patologías mentales (Vargas & González-Torres, 2009).

La Psicología Positiva –que al igual que el PYD es más bien una corriente que una escuela en psicología–, pretende poner el acento más en las emociones positivas y las fortalezas personales que en la atención y eventual cura de las enfermedades. De este modo las instituciones relacionadas con la salud mental, entre las que desde luego se encuentra la escuela, deben buscar promover conceptos como la felicidad –entendida como bienestar– y la vinculación social. Todo esto debe permitir a las personas florecer y desarrollarse en toda su potencialidad.

La particularidad de la propuesta de Seligman es el rescate, en el ámbito de la psicología, de conceptos hasta poco tiempo atrás denostados o considerados poco científicos u “opinables”, como el de la felicidad –factor que hoy en día se categoriza y se toma como referencia sociológica–, las virtudes y el carácter. “Toda ciencia que no utilice el carácter como idea básica (...) nunca será aceptada como ilustración útil de la afectividad humana. Por consiguiente, considero que ha llegado el momento para resucitar el carácter como concepto central del estudio científico del comportamiento humano” (Seligman, 2006, p. 193)

Con Christopher Peterson pronto forman *The Values in Action (VIA) Classification of Strengths*, para profundizar acerca de los parámetros que constituyen un adecuado desarrollo de los jóvenes. Eventualmente el resultado de esta investigación es la propuesta de seis virtudes nucleares universales a las que se puede llegar por veinticuatro fortalezas del carácter. Tanto las virtudes como las fortalezas pueden ser medidas por una encuesta que permite al usuario saber en qué estadio se encuentra de su propio desarrollo.⁶ Todo este material es publicado por el equipo liderado por Seligman en un libro que se convierte en una de las más impactantes propuestas de Psicología Positiva porque lo presenta como la otra cara de la moneda del Manual Diagnóstico y Estadístico de Desórdenes Mentales, conocido como DSM ya que busca destacar los criterios de salud mental y cómo preservarlos y aumentarlos. Las primeras líneas de este libro son toda una declaración de intenciones. “La clasificación de las fortalezas presentada en este libro está destinada a promocionar el estudio del carácter y la virtud como temas legitimados de la investigación psicológica y de una informada discusión a nivel social” (C. Peterson & Seligman, 2004, p. 3).

⁶ Cfr. <http://www.viacharacter.org/www/es-es/viamecharacterprofile.aspx> Consultado 09 de abril de 2012.

En el plano estrictamente pedagógico por un lado hay que señalar que el propio Seligman, con el tiempo, termina proponiendo espacios de diálogo e interrelación entre psicólogos, educadores y filósofos. Pero es un grupo de sus discípulos el que lleva todos estos principios a las aulas en lo que han dado en llamar “Educación Positiva” con unos alcances que de alguna manera coinciden en métodos y objetivos generales con los planteamientos de algunas de las propuestas más avanzadas del Movimiento de Educación del Carácter. (Park, 2004)

Liderados por la investigación pionera del psicólogo Martin Seligman, de la Universidad de Pennsylvania, muchos educadores han dirigido su atención a observar los patrones de pensamiento, sentimientos y relacionamiento que facilitan la prosperidad humana (*human success*). [...] La Educación positiva trata acerca de identificar, desarrollar y usar las propias fortalezas [del alumno] para ofrecerle el primer camino hacia una mayor compromiso, mayores logros y mayor bienestar (Yeager, Fisher, & Shearon, 2011, p. xxii).

147

2. Ocio y tiempo libre

El análisis, desde un enfoque holístico, sobre el ocio y la formación en los adolescentes pasa por establecer la relación con la etapa evolutiva por la que está atravesando ese grupo etario. Desde el comienzo de la andadura del PYD una de sus preocupaciones más destacadas ha sido cómo relacionar el uso del tiempo libre u ocio, con programas que favorezcan la formación de las personas (Roth & Brooks-Gunn, 2003b).

Se puede ver esto como un binomio: en un lado está el ocio y en el otro, el trabajo –y en el caso de los adolescentes, el estudio–, en el cual son especialmente relevantes el enfoque profundo y el compromiso. El enfoque de aprendizaje y las competencias logradas en el estudio revierten positivamente en el ocio y viceversa. De ahí que sea pertinente profundizar ambas variables para comprender cómo se puede lograr un desarrollo verdaderamente holístico de la personalidad de los adolescentes.

El término, su evolución y el uso corriente del mismo

El término ocio etimológicamente proviene del latín *otium*, que significa reposo descanso. Según el Diccionario de la Real Academia Española, ocio es el tiempo libre, fuera de las obligaciones y ocupaciones habituales.

Originalmente, su concepto antagónico era el “*neg-otium*”: “neg-ocio”, “no-ocio”, es decir, la “ocupación”, “trabajo”. El trabajo o “no-ocio”, era tarea propia del siervo y esclavo; el “ocio”, en cambio, era privilegio exclusivo del libre ciudadano. Éste, al estar “ocioso”, es decir, al estar “liberado” de “ocupaciones serviles”, propias del esclavo, podía tener el reposo o “descanso” necesario para poder dedicarse al cultivo de la mente, del cuerpo y del espíritu.

A partir del Renacimiento, con el incipiente surgimiento de la economía de mercado, comienza la paulatina valoración ética del trabajo, a la par que la desvaloración del ocio. Con la llegada de la revolución industrial y la imposición del ethos del trabajo, se impone en la sociedad moderna un sistema de actividades tan sistemático, regular y metódico que no da lugar a estados de ociosidad. Solo el trabajo, el *nec-otium*, cobra valor, porque era productivo; el ocio, en cambio, no tiene ningún valor, porque es improductivo. El *otium* pasó de ser un valor, a convertirse en un *vitium*, un *vicio*, un desvalor. Aunque en realidad se lo estaba confundiendo con la acedia.

Sólo puede haber ocio cuando el hombre se encuentra consigo mismo, cuando asiente a su auténtico ser, y la esencia de la *acedia* es la no coincidencia del hombre consigo mismo. Pereza y falta de ocio se corresponden. El ocio se opone a ambas (Pieper, 1998, p. 45).

De mediados del siglo XX en adelante surge una nueva visión sobre el ocio que no enmienda el sustrato cultural moderno y estructurado –que valora el trabajo como el valor central de la sociedad–, sino que rescata todo lo positivo de la vida del ocio como una forma de buscar el equilibrio y el desarrollo. El siglo XX ve el surgimiento de un nuevo concepto de ocio.

Dumazedier aporta una de las definiciones de ocio moderno que refleja esa definición que busca el equilibrio entre diferentes actividades. El ocio sería “un conjunto de ocupaciones a las cuales el individuo puede entregarse libremente, sea para descansar, para divertirse o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria o su libre capacidad creadora, después de haber cumplido sus obligaciones profesionales, familiares y sociales” (Dumazedier, 1974, p. 93).

Para este sociólogo el ocio es el conjunto de ocupaciones que realiza el individuo de manera voluntaria, que se caracterizan por tres “d”: descanso, diversión y desarrollo –esto último referido tanto a la formación como a la información–. El ocio, entonces, es un factor de cambio y de evolución social, y es necesario hacer del ocio un tiempo de educación. Para llevar a cabo este cambio es fundamental que los poderes públicos determinen políticas completas y coherentes de ocio (Dumazedier, 1968).

Visto así, el ocio es un valor que, inteligentemente gestionado, posibilita la construcción de una personalidad fuerte y equilibrada, favoreciendo e impulsando valores como la creatividad, la imaginación, la armonía psico-física, la autonomía, la capacidad de cooperación, la responsabilidad y la aceptación de uno mismo, entre otros. Se empieza a ver al ocio como una dimensión esencial de la existencia humana. Para responder, de verdad, a esa dimensión, es decir, para ser un auténtico valor, el ocio debe ser un tiempo y un espacio de humanización. “La vivencia de ocio es, o debiera serlo, una vivencia integral, relacionada con el sentido de la vida y los valores de cada uno, coherente con todos ellos” (Cuenca, 2000, p. 93).

La perspectiva psicológica del ocio

Para conectar el desarrollo positivo, la educación en general y el tiempo libre en particular, Caride propone ir más lejos en la forma en que se está educando actualmente a través de un sistema integrado de tiempos, de tal modo que vertebre la realidad pública y privada del individuo y haga que sea educadora (Caride Gómez, 2012). Es necesario que en este sistema se fomenten valores, actitudes, conocimientos y competencias que ofrezcan alternativas al sistema apresurado de vida y que faciliten el disfrute y el ejercicio del ocio. En concreto propone que haya un tiempo de calidad, en el que esté implicado el ocio, que cuente con un ingrediente básico: la búsqueda de la felicidad personal. Este tiempo de calidad debe promover procesos de maduración pausados y estables, sostenibles y meditados, es decir, auténticamente humanos, que den sentido a la propia vida. Al mismo tiempo debe dejar de lado el consumo de experiencias, aquellas que se relacionan con emociones intensas y fugaces.

Csikszentmihalyi hace una aportación relevante para el desarrollo de los jóvenes a través del concepto *flow* –fluir– o experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1996). El desarrollo óptimo es la integración de todos los aspectos de la vida, llenar creativamente el tiempo libre, aprender a disfrutar de lo que se hace en cada momento, tanto si se llama trabajo, como si se llama ocio, siempre que se aplique el equilibrio que el sujeto necesita entre el reto de la actividad y su destreza. Para beneficiarse de un desarrollo óptimo, la persona debe aprender a aumentar la complejidad psicológica de sus actividades en el tiempo libre y de sus tareas obligatorias o laborales. El estado de *flow* requiere una alta motivación (Csikszentmihalyi, 2003), que se logra cuando un individuo está completamente sumido en una actividad, hasta el punto de olvidar la fatiga, el tiempo y todo lo que dicha actividad conlleva. Gracias a la combinación de dos estados psicológicos, motivación intrínseca y concentración, se produce en el individuo un sentimiento subjetivo agradable, que le hace estar despierto, vivo y abierto a experiencias de desarrollo. Cuando el trabajo está bajo el control del sujeto y supone la expresión de su individualidad, la distinción entre trabajo y ocio se evapora. Para borrar esta barrera es necesario el cultivo de la actitud lúdica.

El de la “iniciativa personal” es un concepto núcleo del PYD en relación al tiempo de ocio (Larson, 2000). Este constructo se puede definir como la capacidad de tener una motivación intrínseca y dirigir la atención y el esfuerzo hacia un objetivo que suponga un reto personal. Este, además, es un requisito para el desarrollo de otras competencias como la creatividad, el liderazgo, el altruismo o la conducta cívica. Para Larson son tres los elementos clave de la iniciativa: a) la motivación intrínseca; b) el compromiso, la atención y el esfuerzo, y c) la continuidad durante un periodo largo de tiempo. Mientras que en el contexto escolar no están presentes estos tres elementos, en el ocio sí, siendo un buen medio para el desarrollo de la iniciativa de los adolescentes. Durante el tiempo libre las actividades estructuradas – actividades organizadas por adultos– representan un buen medio para el desarrollo de la



iniciativa ya que combinan la motivación intrínseca, la concentración y la duración en el tiempo.

El binomio ocio-estudio en los adolescentes

Las actividades de ocio deben ser voluntarias, realizadas por motivación intrínseca y que desarrollen competencias. El ocio estructurado favorece el rendimiento en diferentes campos, incluso en aquellos en los que la educación formal no suele prestar suficiente atención, y su realización en el contexto asociativo desarrolla capacidades y estimula el logro de metas, además de aportar capital social (Crosnoe, 2004). Desde un enfoque dinámico y holístico se puede afirmar que el modo en que se realiza el estudio influye en el ocio y que, a su vez, un buen ocio se asocia con las competencias desarrolladas en el ámbito académico.

Según la teoría de Biggs, el enfoque de aprendizaje es la manera habitual en la que un estudiante adquiere logros académicos (Biggs, 1987). El aprendizaje resulta de la interrelación de tres elementos clave: la motivación, el proceso o estrategia que utiliza, y el logro o rendimiento académico (Biggs, 1993). Según López-Alonso y sus colaboradores, el estudio de modelos de aprendizaje debe tener en cuenta las variables correspondientes a estos tres elementos. Según estos autores: 1) el enfoque profundo, orientado a la consecución de significado y comprensión, es opuesto al enfoque superficial, caracterizado por la superficialidad y reproducción de los conocimientos, 2) los valores más altos de compromiso se asocian a valores más altos en enfoque profundo y viceversa, por lo que se puede afirmar que los enfoques de aprendizaje y el compromiso son predictores recíprocos, 3) el compromiso elevado y el enfoque profundo se correlacionan con una disponibilidad menor de tiempo libre y ocio. Entre estas variables destacan el enfoque profundo y el compromiso, que la psicología positiva ha considerado como una cualidad relacionada con el trabajo. (López Alonso, López Aguado, Fernández Martínez, Liébana Presa, & Gutiérrez Provecho, 2016). Este último factor indica que es necesario estudiar la calidad de las actividades con relación al tiempo libre disponible y relacionarlas con el rendimiento escolar.

Tiempo de calidad y ocio estructurado

El tiempo libre es aquél en el que no hay obligaciones escolares y que, para transformarse en verdadero espacio de ocio, se ocupa realizando actividades que aportan gran satisfacción, ya sean deportivas, artísticas o recreativas (Argyle, 1999). Con todo, los tipos de ocio más satisfactorios son aquellos que guardan similitud con el trabajo; en otras palabras, las actividades organizadas suelen producir un impacto más positivo que las no organizadas y aportan más beneficios para el desarrollo y el crecimiento personal que las que no están estructuradas (Argyle y Lu, 1992).

Se considera ocio organizado o estructurado al que cuenta con actividades con tres características: estructura, supervisión adulta y énfasis en la construcción de habilidades (Eccles & Gootman, 2002; Roth & Brooks-Gunn, 2003a). Las actividades que integran el ocio



estructurado son voluntarias, contemplan tienen reuniones programadas y regulares, mantienen el desarrollo sobre la base de expectativas y las normas de los participantes, ofrecen supervisión y guía de parte de los adultos y están organizadas en torno al desarrollo particular de las capacidades y logro de metas, incrementando generalmente su complejidad a medida que se van desarrollando las habilidades de los participantes. La palabra “organizado” o “estructurado” se utiliza para diferenciar estas actividades de las “no estructuradas” o de otras formas de pasar el tiempo libre, más pasivas o con requisitos elementales. La voluntariedad, criterio definitorio de las actividades de tiempo libre, requiere la propia motivación y la no imposición desde la familia o la escuela.

La condición básica para que el ocio estructurado no se desnaturalice es que se haga “respetando al máximo los elementos que caracterizan el verdadero ocio para que no quede simplemente en la programación de un tiempo libre que no llegó a ser usado en libertad y que por tanto nunca alcanzó la categoría de ocio-desarrollo personal y mucho menos la de ocio-actitud vital” (Franco, 1993, p. 81).

Las actividades realizadas por diferentes organizaciones, dentro de un contexto asociativo, favorecen el desarrollo de capacidades y el logro de metas por medio de unas reglas y pautas, dando buenos resultados. Ramos et al. recomiendan la participación de los jóvenes, sobre todo durante la adolescencia tardía, en asociaciones que promuevan actividades organizadas de ocio en las que se suele incrementar el apoyo efectivo, el reconocimiento social y la autoestima, factores que alimentan una ciudadanía activa, con un compromiso cívico y diversas virtudes cívicas (Ramos, Rivera, & Moreno, 2012).