

LOS PROGRAMAS EXTRAESCOLARES COMO RECURSO PARA FOMENTAR EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

Águeda Parra Jiménez, Alfredo Oliva Delgado y Lucía Antolín Suárez
Universidad de Sevilla

La mayoría de las intervenciones dirigidas a la población adolescente han partido de un modelo de déficit y se han centrado en la prevención de conductas de riesgo. En la actualidad este modelo está siendo sustituido por otro de competencia que pretende promover el desarrollo de chicos y chicas en esta etapa evolutiva. Por otro lado, existe cada vez mayor conciencia de que las actividades extraescolares son un importante recurso a través del cual estimular el desarrollo adolescente. El objetivo de este trabajo es revisar lo que hasta el momento sabemos de los programas extraescolares de desarrollo positivo, analizando entre otros aspectos, las características de los programas exitosos o las consecuencias que tiene la participación en ellos. Asimismo, se exponen ejemplos de dos programas extraescolares llevados a cabo en España con el objetivo de estimular el bienestar adolescente. Para concluir se presentan algunas preguntas que todavía carecen de respuesta y futuras líneas de trabajo.

Palabras clave: Adolescencia, Desarrollo positivo, Programas extraescolares

Most youth intervention programs had tried to prevent risk behaviors using an approach based on a deficit model about adolescent's health and development. Recently this model has been questioned by new approaches that emphasize competence and positive youth development. There is converging evidence suggesting that extracurricular activities are able to promote adolescent development. This paper reviews the contemporary literature on extracurricular activities as a resource to promote youth development. We focus on different topics such as particular characteristics of effective extracurricular programs, and about the participant's positive outcomes. We also describe two examples of Spanish extracurricular youth development program. To conclude we present a few questions without answers and future research guidelines.

Key words: Adolescence, Positive youth development, Afterschool programs

EL MODELO DE COMPETENCIA COMO MARCO DE LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

Desde hace varias décadas investigadores y profesionales han mostrado su interés por el desarrollo adolescente invirtiendo mucho esfuerzo en diseñar programas para prevenir comportamientos de riesgo concretos. Estos programas han partido de un *modelo de déficit*, y han tenido como objetivos la prevención del consumo de drogas, de las prácticas sexuales de riesgo, de los problemas académicos o de la violencia escolar. No obstante, desde hace ya algunos años estamos asistiendo a un cambio de perspectiva, y cada vez son más los programas diseñados desde un *modelo de competencia* que buscan promover el desarrollo positivo (Damon, 1998). Este cambio parte de un triple consenso. Por un lado, entender que la adolescencia es un recurso a desarrollar, no un problema a re-

solver (Roth, Brooks-Gunn, Murray, y Foster 1998); por otro, considerar que un desarrollo saludable requiere algo más que evitar las conductas de riesgo (Lerner et al., 2006); y finalmente, comprender que en la promoción del desarrollo social, emocional, comportamental y cognitivo está la llave para prevenir los problemas anteriores (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004). En el marco del modelo de competencia, los programas de desarrollo positivo tratan de ayudar a los jóvenes a construir una serie de recursos y habilidades que les serán necesarios para navegar de forma exitosa por la adolescencia y alcanzar una adultez ajustada.

Estos programas están en auge en la actualidad. Prueba de ello es el creciente interés de la administración por desarrollar actividades estructuradas dentro y fuera del horario escolar que supongan experiencias enriquecedoras para el desarrollo juvenil. Aunque la mayoría de los programas existentes están enmarcados en el contexto y horario escolar, el objetivo de este artículo son los extraescolares. En él presentamos una revisión de lo que sabemos hasta el momento de estos programas y del papel que desempeñan como fuente de promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia.

Correspondencia: Águeda Parra Jiménez. Universidad de Sevilla. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. C/Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla. E-mail: aparra@us.es

.....

Este trabajo ha sido realizado en el marco de un convenio suscrito con la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Código del proyecto 2008/239

La evidencia acumulada sobre las consecuencias favorables para el desarrollo juvenil que tiene la participación en actividades extraescolares estructuradas ha potenciado el interés por desarrollar programas en los que chicos y chicas puedan implicarse tras salir de clase, especialmente aquellos que viven en entornos más desfavorecidos (Eccles y Gootman, 2002). Estas iniciativas son más frecuentes en países del norte de Europa y Estados Unidos, no así en España, donde la mayoría de los programas tienen un marcado corte educativo y están orientados a niñas y niños más pequeños. No obstante, es justo afirmar que este tipo de actividades está cada vez más presente en las vidas de nuestros adolescentes, y que con bastante seguridad su presencia irá en aumento en los próximos años.

¿QUÉ ES UN PROGRAMA EXTRAESCOLAR DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE?

En general podemos decir que es un programa de actividades llevado a cabo fuera del horario escolar con el objetivo de proporcionar experiencias enriquecedoras que permitan a los adolescentes ampliar sus perspectivas, mejorar su socialización y potenciar sus habilidades, sin saturarlos ni sobrecargarlos y permitiéndoles disfrutar de una cantidad razonable de tiempo libre y de ocio. Roth y Brooks-Gunn (2003) afirman que un programa de desarrollo positivo juvenil debe ayudar a sus participantes a desarrollar competencias que les permitan crecer, desarrollar sus habilidades y convertirse en personas adultas saludables, responsables y preocupadas por los demás.

Definir qué es un programa de desarrollo positivo no es fácil. Lo que sí parece claro es que debe cumplir al menos tres requisitos: perseguir unos objetivos concretos, llevarse a cabo a través de actividades planificadas y tener lugar en una atmósfera de relaciones saludables (Roth y Brooks-Gunn, 2003).

En cuanto al primero de estos aspectos, Catalano (Catalano et al., 2004) ha realizado una propuesta según la cual los buenos programas de desarrollo positivo adolescente deben perseguir alguno de los siguientes **objetivos** básicos. Por un lado, estimular la adquisición de competencias sociales, emocionales, cognitivas, conductuales y morales. Sociales, como la correcta codificación e interpretación de las claves sociales o la generación de soluciones efectivas ante los problemas interpersonales. Emocionales, como reconocer y manejar las emociones propias y ajenas. Cogni-

tivas, como entender las perspectivas de los otros y ser capaz de resolver los problemas de forma lógica y optimizando los recursos. Conductuales, como el conjunto de habilidades necesarias para comportarse de manera exitosa y prosocial, y morales, como las habilidades para responder de forma ética o teniendo en cuenta principios de justicia social. Por otro lado, tratan de promover y apoyar la autodeterminación de los adolescentes, esto es, su habilidad para pensar de forma autónoma y tomar decisiones coherentes con dichos pensamientos, potenciar su sentido de autoeficacia y facilitar la construcción de una identidad clara y positiva, que incluya unas expectativas de futuro realistas y optimistas. Finalmente, tratan de promover vínculos entre el chico o la chica y otras personas significativas, contribuyendo a que se generen fuertes relaciones con iguales y adultos.

Además de estos objetivos, los programas de desarrollo positivo se definen por llevarse a cabo a través de unas **actividades** planificadas (Roth y Brooks-Gunn, 2003). Estas actividades, independientemente de los contenidos que incluyan, que pueden estar relacionadas con el arte, la música, el deporte o el voluntariado, deben ser una oportunidad para estimular los intereses adolescentes, para facilitarles la adquisición y práctica de nuevas habilidades, así como para establecer una red social que pueda convertirse en un recurso valioso. En última instancia, deben contribuir a la construcción de la propia identidad a través la fijación de valores y la estimulación de capacidades. Igualmente, deben permitir la exposición a nuevas realidades yendo más allá de sus actividades cotidianas, ampliando su participación social y su implicación en nuevos retos.

En cuanto a la **atmósfera**, los programas de desarrollo positivo deben reunir tres aspectos (Roth y Brooks-Gunn, 2003). Por un lado, han de permitir el establecimiento de redes de apoyo y relaciones positivas con iguales y adultos. Por otro, deben fomentar el empoderamiento adolescente, lo que se consigue animando a chicas y chicos a implicarse en actividades útiles de las que sean responsables, con las que tengan que comprometerse, y que contribuyan a generar un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo. Finalmente, una buena atmósfera implica la creencia en las capacidades adolescentes a través de la comunicación de elevadas expectativas sobre su comportamiento y de la existencia de normas y responsabilidades claras.

EL PAPEL DE LAS PERSONAS ADULTAS QUE TRABAJAN EN ESTOS PROGRAMAS

La mayoría de programas extraescolares cuentan con la presencia de personas adultas que pueden apoyar los procesos de desarrollo adolescente. Estas personas tendrán que tener muy presente el difícil equilibrio entre fomentar la iniciativa y el sentido de *agencia* de los jóvenes a la vez que los supervisan. Es decir, al tiempo que fomentan la autonomía adolescente deberán facilitar una guía y estructura que ayude a la realización de las actividades (Larson, Hansen y Walker, 2005)

Pero en concreto, ¿qué principios generales deben guiar el trabajo de las personas adultas implicadas en los programas de desarrollo adolescente? Larson et al. (2004) han ofrecido algunas sugerencias que se resumen en seis puntos. En primer lugar, seguir lo que hacen los jóvenes, apoyando sus objetivos y decisiones respecto las actividades del programa, lo que reforzará su papel como agentes activos de su desarrollo, permitiendo al mismo tiempo la reflexión y el aprendizaje de los propios errores. En segundo lugar, destacan la importancia de desarrollar una cultura en la que chicos y chicas quieran participar. Una cultura que subraye la acción adolescente y su liderazgo, que les anime a trabajar y fomentar su sentido de responsabilidad. A continuación, y como tercer principio, enfatizan la labor de supervisión para contribuir al desarrollo de las actividades e intervenir si es necesario en el caso de que haya problemas. Esta tarea supone un equilibrio nada fácil, ya que muchas veces las personas adultas se debaten entre dejar a los chicos y chicas equivocarse, o intervenir para que no lo hagan y que la actividad tenga éxito (Zeldin y Camino, 1999). En cuarto lugar, andamiar y dar apoyos, y es que a veces la intervención adulta tiene que ir encaminada a estructurar o reconfigurar las tareas para hacerlas más asequibles a los jóvenes en función de sus capacidades (Zeldin y Camino, 1999). El quinto principio que debe guiar el trabajo de los adultos consiste en animar a los jóvenes a enfrentarse a nuevos retos, para que adopten nuevos roles e ideas y para que vayan más allá de lo conocido asumiendo nuevas responsabilidades. Finalmente, el sexto y último principio es saber adaptarse a las diferentes situaciones, encontrando el balance adecuado entre tener una posición asimétrica en algunas situaciones y simétrica en otras. Deben moverse en lo que Vygotsky denominó *Zona de Desarrollo Próximo*, andamiando y apoyando el proceso de desarrollo, ayudando a crear

las condiciones en las que los retos estén acordes con las habilidades y capacidades adolescentes en cada momento.

CONSECUENCIAS DE LOS PROGRAMAS EXTRAESCOLARES DE DESARROLLO POSITIVO

Los datos disponibles indican que la participación en programas de desarrollo positivo durante la adolescencia está relacionada con un mayor compromiso social durante la adultez temprana así como con mayores logros a nivel educacional y ocupacional (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008). Son también muchos los trabajos que documentan una acción protectora de estas actividades contra la implicación en actos delictivos y conductas problemáticas (Landers y Landers, 1978; Mahoney, 2000; Marsh y Kleitman, 2002; Persson, Kerr y Stattin, 2007), especialmente en jóvenes en situación de riesgo (Mahoney, 2000; Mahoney y Cairns, 1997), así como contra el consumo de drogas (Barber, Eccles y Stone, 2001; Cooley, Henriksen, Van Nelson y Thompson, 1995; Elder, Leaver-Dunn, Wang, Nagy y Green, 2000).

Por otro lado, también existe evidencia de un mejor ajuste emocional general (Csikszentmihalyi, 1990), con niveles más elevados de autoestima, sentimientos de autocontrol de la propia vida y mayores aspiraciones de logro (Broh, 2002; Eccles y Barber, 1999; Marsh, 1992). Además, la participación en estas actividades estimula la fijación de valores, talentos e intereses, y a través de ellas, chicas y chicos disponen de más posibilidades para su desarrollo personal, por lo que proporcionan un foro de expresión y afianzamiento de su identidad (Eccles, Barber, Stone y Hunt, 2003).

Igualmente, están documentadas toda una serie de ventajas a nivel de relaciones interpersonales, como una mayor capacidad de iniciativa y de toma de decisiones, mejor manejo de los conflictos, mayores habilidades de comunicación y, en general, más habilidades sociales (Eccles et al. 2003; Elder y Conger, 2000). Relacionado con esto último, y a medio camino entre lo social y lo cognitivo, algunos estudios ponen de manifiesto cambios en el uso del lenguaje, con un aumento de lo que Larson denomina *Lenguaje del Sentido de Agencia* (Larson, 2000). Estos cambios incluyen un mayor uso del condicional y del lenguaje probabilístico, lo que refleja un desarrollo del pensamiento hipotético y un estilo más conveniente para resolver los conflictos interpersonales. También usan más estrategias que requieren clarifica-

ción o explicaciones de sus compañeros y compañeras, y una mayor variedad de registros -legal, amistoso o de apoyo, formal...- en sus discursos dependiendo de las situaciones (Heath, 1991; 1999; Heath y Langman, 1994).

Para concretar, y siguiendo la propuesta de Larson et al. (2004), estas actividades realizadas en el marco de programas para el desarrollo positivo adolescente fuera del contexto escolar tienen una serie de consecuencias positivas para los chicos y chicas que se resumen en cinco. En primer lugar, el desarrollo de la iniciativa personal, una capacidad fundamental en nuestra sociedad del siglo XXI y que implica saber organizar el propio esfuerzo a lo largo del tiempo para conseguir un objetivo. En segundo lugar, la transformación de su motivación. Muchas chicas y chicos dicen estar aburridos con frecuencia (Larson y Richards, 1991) y, curiosamente, elevados niveles de aburrimiento surgen en actividades como las escolares, que deberían suponer un reto y exigir un esfuerzo importante (Larson, Ham y Raffaelli, 1989; Leone y Richards, 1989). Sin embargo, para desarrollarse adecuadamente como persona adulta hay que aprender a estar motivado por los retos y a aprender a disfrutar del trabajo. Las actividades organizadas para jóvenes son un contexto fundamental para aprender a disfrutar de retos y desafíos parecidos a los que se enfrentarán durante la adultez. Estos programas les ofrecen la oportunidad de implicarse en actividades nuevas y atractivas. Además, en la medida que son actividades que se han elegido personalmente y en las que se esfuerzan, ofrecen oportunidades para experimentar el éxito, un éxito que provocará mayor atracción por la tarea, haciéndose así más motivadora.

Una tercera consecuencia importante de la implicación en estos programas es la adquisición de *capital social* (Jarrett, Sullivan y Watkins, 2005). El desarrollo adolescente consiste por un lado, en la adquisición de nuevas habilidades y disposiciones, y por otro, en la formación de relaciones interpersonales incluyendo a las personas adultas. La relación con personas de más edad implica beneficios para los jóvenes en la medida que les ofrecen información y otros recursos que los conectan con el mundo adulto (Benson, 1997). Este capital social no es sólo bueno para jóvenes y adolescentes, sino también para la comunidad porque el intercambio de conocimientos y recursos favorece la creación de una sociedad civil saludable a través de la confianza que se desarrolla entre sus miembros (Putnam, 2000). En cuarto lugar, es-

tos programas crean puentes entre la diferencia. En una sociedad como la actual, es fundamental que los jóvenes aprendan a entender, respetar y crear relaciones con otras personas independientemente de su religión, etnia o cualquier otro aspecto de diversidad, y los programas para jóvenes tienen un potencial único para desarrollar estas competencias (National Reserach Council and Institute of Medicine, 2002). Finalmente, estos programas fortalecen el desarrollo de la responsabilidad. Ser alguien responsable es una de las principales características que definen el paso del mundo infantil al mundo adulto (Arnett, 2000). Comparados con jóvenes de otras culturas, en el mundo occidental nuestros chicos y chicas no suelen enfrentarse a situaciones en las que sus actuaciones influyan mucho en otras personas, por lo que su sentido de responsabilidad queda diluido en el mundo adulto (Schelegel y Barry, 1991). Sin embargo, muchos de los programas que buscan el desarrollo positivo adolescente aumentan la responsabilidad de sus participantes haciéndoles agentes de sus actividades y del resultado de éstas.

Por otro lado, algunos trabajos indican que estos programas son especialmente útiles para jóvenes que provienen de entornos desfavorecidos, ya que pueden tener un efecto compensatorio al ofrecerles recursos, de los que no disponen en su contexto de referencia, que van a facilitarles la consecución de logros académicos (Mahoney, 2000; Mahoney y Cairns, 1997).

Siguiendo con la evidencia empírica de las consecuencias positivas de estos programas, los estudios longitudinales parecen confirmar la relación entre la participación en estas actividades y el desarrollo positivo a lo largo del tiempo, ya que los efectos parecen continuar una vez terminada la participación en el programa concreto (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008). Esto nos lleva a pensar que a través de una implicación medianamente duradera y de cierta intensidad en las diversas actividades, los chicos y las chicas habrán adquirido unas capacidades que generarán un crecimiento positivo adicional una vez terminado el programa.

Como vemos, la participación en actividades extraescolares muestra relación con diferentes aspectos del desarrollo positivo adolescente, no obstante, algunos autores señalan la importancia de tener cierta precaución con la presunción de causalidad, ya que parte de esta relación puede deberse a un mecanismo de selección de los propios jóvenes que hace que aquellos mejor ajustados seleccionen estas actividades estructuradas como

dedicación de su tiempo libre, mientras que los peor ajustados elegirían otro tipo de actividades (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008; Persson, Kerr y Stattin, 2007). Aunque ciertamente este mecanismo de selección podría explicar parte de la relación entre participación en actividades extraescolares y ajuste adolescente, no parece suficiente para entender la relación al completo.

También es importante señalar que el tipo de actividad realizada, la duración de la participación y su intensidad también son factores a tener en cuenta. Respecto a lo primero, es evidente que asistir dos horas a la semana a clases de idiomas por las tardes tendrá unos beneficios concretos y diferentes a los que puede tener jugar en un club deportivo o participar activamente en un grupo de teatro. Por otro lado, y en cuanto a la duración de la participación y su intensidad, aquellos jóvenes que tienen una mayor implicación en estos programas y durante más tiempo presentan resultados más favorables a largo plazo. Según un reciente trabajo de Gardner, Roth y Brooks-Gunn, existe interacción entre ambos factores – intensidad y duración de la participación–, y la mayor intensidad de participación tiene efectos positivos siempre y cuando implique una participación temporal medianamente duradera (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008).

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS EXITOSOS

Los programas extraescolares de calidad centrados en el desarrollo positivo son un recurso muy útil para proporcionar los apoyos y oportunidades necesarios para el éxito evolutivo general de los chicos y chicas adolescentes. No obstante, para que estos programas sean eficaces tienen que contar con una serie de elementos claves.

En un interesante trabajo, Hall, Yohalem, Tolman y Wilson (2002), basándose en diferentes investigaciones y programas de intervención, identifican una serie de elementos comunes a los programas exitosos (Connell, Gambone y Smith, 2000; Learning First Alliance, 2001; McLaughlin, 2000; Pittman, Irby, Ferber, Tolman y Yohalem, 2002; National Research Council and Institute of Medicine, 2002; Steinberg, 2001; Thomases y Smith, 2000). Entre estos elementos podemos destacar, en primer lugar, que sean contextos seguros y estables en los que el adolescente pueda encontrar apoyo cuando lo necesite. Niños y adolescentes necesitan tener acceso a lugares o instalaciones en los que se sientan seguros física y psicológicamente, donde desarrollen un sentido de pertenencia y propiedad (Learning First Alliance, 2001).

Además, el programa debe proporcionar una estructura predecible, con rutinas claras y consistentes a través de las cuales el joven perciba la existencia de límites (National Research Council, 2002). Por otra parte, necesitan tener acceso a servicios básicos apropiados, gratuitos y confidenciales, referidos por ejemplo a la sexualidad, la alimentación o la salud mental. Aunque la mayoría de los programas extraescolares no están equipados para proporcionar esta atención, cuando sea necesario deberían poder derivarlos a los servicios disponibles.

Por otro lado, la creación relaciones afectuosas positivas es quizá el elemento más importante de cualquier programa exitoso. Y es que estos programas facilitan la creación de redes de apoyo que son un recurso fundamental para los chicos y chicas en desarrollo (McLaughlin, 2000). Igualmente, estos programas pueden servir para acercar a los jóvenes a instituciones sociales importantes que de otra manera permanecerían distantes.

Otra característica importante de los programas que contribuye a su éxito es que aporten experiencias relevantes y desafiantes para los jóvenes, facilitándoles oportunidades para opinar, elegir y aportar al grupo. Adolescentes y jóvenes necesitan experiencias que supongan un reto, que sean diversas y que les den la posibilidad de probar nuevas cosas, construir habilidades y fortalecer su sentido de competencia. Estos programas son una oportunidad única para implicar a los chicos y chicas en actividades creativas que los expongan a nuevas ideas, hobbies y experiencias. Los programas efectivos crean intencionalmente una cultura que afirma el potencial de cada participante generándole un sentimiento de pertenencia al grupo que facilita la implicación en el programa. En este sentido, las oportunidades de contribuir de forma productiva en el contexto extraescolar pueden ser especialmente importantes para adolescentes que se sienten desconectados de otras instituciones (Hall et al., 2002).

Finalmente, los programas extraescolares exitosos deben tener cierta continuidad a lo largo del tiempo, desarrollando prácticas ajustadas a la edad de los participantes y facilitándoles oportunidades flexibles de aprendizaje que se ajusten a sus intereses y necesidades. Es fundamental que exista un ajuste entre las necesidades de los chicos y chicas y las características del programa, y que estén diseñados de manera que proporcionen oportunidades cada vez mayores para la autonomía, la participación en la planificación, el liderazgo y el reto intelectual de sus participantes (Eccles, Lord y Roeser 1996).

LA HIPÓTESIS DE LA SATURACIÓN

Recientemente, algunos autores han puesto en entredicho los beneficios de una implicación excesiva en actividades extraescolares (Rosenfeld y Wise, 2000). Según dichos autores, niños, niñas y adolescentes sufren con frecuencia una presión tan intensa por parte de sus familias para participar en actividades, que puede llevarles a desajustes emocionales. Además, el exceso de tiempo dedicado a estas actividades podría dejar poca cabida a un tiempo libre real.

Con el objetivo de comprobar dicha hipótesis, Mahoney, Harris y Eccles (2006) revisaron la evidencia empírica existente hasta la fecha y analizaron el uso del tiempo libre en una muestra de adolescentes norteamericanos, encontrando escaso apoyo a la misma. Los resultados de su estudio indicaron, en primer lugar, que la motivación principal de los adolescentes para participar en estas actividades organizadas era intrínseca y no debida a la presión familiar; por otro, que los jóvenes no estaban sobrecargados, con un promedio de 5 horas semanales de dedicación y un 40% de adolescentes que no participaba en ninguna actividad y, finalmente, que existía una clara asociación positiva entre la participación intensiva en actividades extraescolares y diversos indicadores de ajuste psicológico. Recientemente, Gardner, Roth y Brooks-Gunn (2008) también han encontrado que una implicación intensiva y duradera durante la adolescencia está relacionada con logros ocupacionales, educativos y cívicos en la adultez temprana. Por lo tanto, los datos disponibles no apoyan la hipótesis de la saturación o sobre-programación de actividades, sino que parecen indicar todo lo contrario, que la participación intensiva en actividades y programas de desarrollo positivo durante la adolescencia produce beneficios que incluso se mantienen hasta la adultez.

ALGUNOS EJEMPLOS DE PROGRAMA EXTRAESCOLARES EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

En España son muy escasos los programas diseñados con el objetivo específico de estimular el desarrollo positivo adolescente, tanto dentro como fuera de la escuela. Según resultados de una revisión de los trabajos publicados sobre promoción de la salud en jóvenes españoles entre el año 1995 y el 2000, casi el 30% de las intervenciones -29,8%- se centró en la prevención del consumo de drogas ilegales, el 15,9% en la prevención del consumo y abuso de alcohol, el 14,6% se dirigía a evitar las conductas sexuales de riesgo y el 12,6% al desarrollo de

hábitos de ocio saludable. El resto de los programas estaban orientados, en este orden, a la prevención del consumo de tabaco, de los accidentes de tráfico y al desarrollo de hábitos saludables como la práctica de deporte o la alimentación equilibrada (Hernán, Ramos y Fernández, 2001). Además, algo más de la mitad de estas intervenciones se desarrollaban en la escuela -51,9%-. Así, aunque la revisión a la que acabamos de hacer referencia es de trabajos sobre promoción de la salud, la mayoría se orienta a prevenir problemas, y son muy pocos los que tienen como objetivo principal dotar de habilidades que promuevan un buen desarrollo en esta etapa evolutiva, y menos aún los que lo hacen fuera del horario escolar.

No obstante, en este apartado vamos a exponer brevemente dos experiencias que pueden servir como ejemplos de programas extraescolares llevados a cabo en nuestro país con el objetivo de fomentar el desarrollo positivo adolescentes. Estos programas son el proyecto "Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes" (Ruiz-Lázaro, Puebla, Cano y Ruiz, 2000) y "Abierto hasta el amanecer" (Rotella, 2000).

El primero de ellos es muy interesante porque no sólo trabaja con los jóvenes de entre 12 y 16 años de una determinada comunidad, sino que también busca la participación de sus madres y padres. Surge desde los servicios de salud, y sus objetivos generales son tres: ayudar a los padres y madres a promover la adaptación saludable de sus hijas e hijos adolescentes; aportar recursos y fórmulas a los jóvenes que faciliten su desarrollo personal y su adaptación saludable; y entrenarlos en las habilidades necesarias para elegir las conductas más saludables. Ejemplos de objetivos específicos respecto al trabajo con los padres serían reflexionar sobre cómo mejorar las habilidades de diálogo con sus hijas e hijos o favorecer una actitud positiva hacia los jóvenes que favorezca el desarrollo personal de los chicos y chicas. Como ejemplos de objetivos concretos para el trabajo con los jóvenes podemos citar el comprenderse y conocerse mejor a sí mismos y a los demás, saber afrontar los conflictos interpersonales o desarrollar la capacidad de controlar de forma libre y responsable sus deseos, emociones y conductas. Estos objetivos se logran con una metodología activa, participativa y basada en el diálogo, que utiliza una gran diversidad de técnicas como la exposición teórica, la lluvia de ideas, el juego de papeles, el estudio de casos, el entrenamiento o las tareas para casa. Las actividades se planifican en dos ciclos de

tres talleres –uno para padres y dos para adolescentes– que constan de tres y cinco sesiones cada uno. Cada sesión es de hora y media, y los grupos, de entre 12 y 15 personas, son coordinados por un médico y dos diplomados en enfermería, dos observadores externos –educador y sanitario– y dos expertos externos –técnico de salud y psiquiatra–. En cada una de las sesiones se realizan entre tres y cinco actividades destinadas a trabajar los objetivos comentados anteriormente. Según los autores, la evaluación del proyecto ha sido sobresaliente, demostrando su factibilidad y utilidad (Ruiz-Lázaro, 2004).

El segundo de los proyectos que hemos seleccionado lleva por título “Abierto hasta el amanecer”, y pretende generar alternativas de ocio activo y participativo, basado en actividades deportivas y culturales en instalaciones municipales durante las noches de los fines de semana –como su nombre sugiere–. Aunque surge con el propósito inicial de prevenir el abuso de las drogas a través de un uso alternativo del tiempo libre, persigue también otros objetivos como el establecimiento de redes sociales positivas, la creación de espacios de convivencia en los que se fomente respetar y compartir con los demás, y el empoderamiento adolescente. En este sentido, uno de sus aspectos más interesantes es que está diseñado y ejecutado por y para los jóvenes. Los participantes son adolescentes y jóvenes de la comunidad, al igual que los trabajadores que se forman como animadores y mediadores. Los usuarios no se limitan a asistir a las actividades propuestas, sino que pueden también ofertar otras participando en su diseño y gestión, lo que aumenta su responsabilidad y autonomía y potencia la efectividad del programa. Las actividades son de una gran diversidad y surgen en muchos casos de la iniciativa juvenil. Como ejemplos podemos citar talleres de *ligar*, de supervivencia doméstica o de primeros auxilios, noches multiculturales, mecánica de bicis y automoción o reciclado de papel, juguete y ropas. Este programa surgió en 1997 en un barrio de Gijón y, como prueba de su éxito, ya se han realizado 15 ediciones –de hecho sigue vigente en la actualidad– y se ha extendido a diferentes comunidades autónomas, entre ellas, Madrid, Andalucía, Castilla y León o Canarias. Los jóvenes que participan en *Abierto Hasta el Amanecer* adquieren conocimientos y experiencias que pueden poner en práctica en otros espacios sociales. Así, la participación reduce el riesgo de consumo de drogas, no sólo porque la realización de las actividades es incompatible con el consumo, sino porque el propio aprendizaje que se extrae de esa expe-

riencia ayuda a que los jóvenes conozcan más maneras de divertirse y comprendan que el consumo de alcohol sólo es una opción más, no la única. Al mismo tiempo este programa evidencia día a día que la juventud puede desempeñar un papel muy importante en la vida comunitaria (Arenas, Legaza y Muñoz, 2007).

EL PAPEL DE LOS PROFESIONALES DE LA PSICOLOGÍA EN LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

Como vemos, los programas extraescolares son un recurso muy útil de cara a fomentar el desarrollo positivo adolescente y tienen claros beneficios no sólo como potenciadores del desarrollo, sino también como instrumentos para disminuir los problemas de ajuste que pudieran aparecer en este momento evolutivo. Los profesionales de la psicología tienen mucho que decir en este tipo de programas, tanto en su diseño, como en su implementación y evaluación.

En cuanto al diseño, hemos visto que los programas extraescolares de desarrollo positivo persiguen como objetivos generales la adquisición de toda una serie de competencias sociales, emocionales, cognitivas y conductuales que se han demostrado adaptativas en estudios procedentes básicamente de la psicología. En este sentido, conceptos como el de entrenamiento en habilidades sociales, son un ejemplo claro. Siguiendo con el diseño pero en este caso de las actividades concretas, psicólogas y psicólogos disponen de los conocimientos evolutivos y básicos para poder desarrollar actividades ajustadas a la edad, a las necesidades y a las potencialidades de los chicos y chicas en cada momento, sin olvidar sus diferencias individuales y estimulando la construcción de su propia identidad ofreciéndoles actividades diversas para la exploración. La creación de una atmósfera adecuada es el último aspecto del diseño al que la psicología puede hacer importantes aportaciones, ya que esta disciplina posee los conocimientos suficientes para crear contextos en los que se faciliten el establecimiento de redes de apoyo interpersonal y el empoderamiento adolescente.

Normalmente, las personas que desarrollan e implementan estos programas son voluntarias o técnicas que no pertenecen al campo de la psicología. No obstante, los equipos que ponen en marcha los programas de desarrollo positivo adolescente deberían contar con psicólogos y psicólogas por un doble motivo. En primer lugar, para formar al personal que esté en contacto directo con

los adolescentes, y en segundo, para asesorar a estos últimos en cuestiones específicas para las que los monitores o el resto del personal que pone en marcha el programa no esté especializado. Así por ejemplo, los psicólogos deberían formar a los monitores tanto en habilidades sociales y de comunicación generales, como en las características específicas del desarrollo evolutivo durante la adolescencia, características que van a determinar enormemente el carácter de las relaciones en este momento. En cuanto a los propios chicos y chicas, los psicólogos podrían asesorarlos en cuestiones específicas sobre sexualidad, alimentación o salud en general que seguro les preocupan en este momento.

Finalmente, y aunque la existencia de un buen proceso de evaluación es un elemento fundamental para contrastar los beneficios de cualquier intervención, es frecuente que los programas extraescolares no se vean seguidos por dicho proceso de seguimiento. En este sentido, la psicología cuenta con sobradas herramientas para contrastar los beneficios de cualquier programa de intervención social y detectar sus posibles carencias de cara a mejorarlo.

En resumen, estas actividades de educación no formal para estimular el desarrollo positivo adolescente precisan de todo un proceso de planificación y diseño de estrategias y actividades de intervención, así como de unas necesidades concretas de cara a su implementación y posterior evaluación en la que los profesionales de la psicología pueden hacer importantes aportaciones. De hecho, son un campo de actuación para psicólogas y psicólogos que sin duda crecerá en un futuro no muy lejano de la mano de un aumento del interés de las instituciones políticas y sociales por el desarrollo positivo adolescente.

CONCLUSIONES

Mientras que el currículum escolar está cada vez más saturado de actividades y programas, los adolescentes disponen de mucho tiempo libre que suelen emplear en actividades de ocio no estructuradas que ofrecen escasos beneficios desde el punto de vista de la promoción del desarrollo y la adquisición de competencias. Por ello, una buena oferta de programas de desarrollo positivo representa un importante factor de prevención de riesgos y de promoción del desarrollo adolescente, especialmente para los jóvenes de entornos más desfavorecidos (Roth y Brooks-Gunn, 2003).

Es importante que estos programas cumplan una serie

de requisitos para que se muestren efectivos, como que incluyan un currículum bien planificado y estructurado de actividades, que tengan una larga duración, que proporcionen actividades motivadoras que supongan nuevas experiencias para sus participantes, y que creen una atmósfera de seguridad y empoderamiento en la que se puedan establecer vínculos positivos con adultos e iguales. El papel de las figuras adultas es también un elemento clave que debe ser cuidado con esmero, sin embargo, los contenidos de las actividades no parecen ser muy determinantes del éxito del programa, ya que se han mostrado eficaces programas con contenidos muy diversos, desde los centrados en el voluntariado y la intervención en la comunidad, hasta los que incluyen actividades musicales, artísticas o deportivas. Por otro lado, la evaluación de las actividades organizadas es un aspecto clave a tener en cuenta, que permitirá avanzar en el desarrollo e implementación de programas realmente eficaces. De cara al cumplimiento de todos estos requisitos los profesionales de la psicología deberían tener más presencia en este tipo de programas, tanto en su diseño, como en su implementación y evaluación.

Los programas de desarrollo positivo no tienen como objetivo final la prevención de conductas de riesgo, sino la promoción y adquisición de competencias, aunque en muchos casos se hayan observado beneficios a ese nivel. Por ello, estos programas no deben convertirse en un sustituto de otras intervenciones específicas que tengan como objetivo la prevención de problemas comportamentales. Los programas de desarrollo positivo y los de carácter preventivo representan actividades que se complementan perfectamente.

Aunque tenemos algunas claves acerca de los aspectos concretos de estas actividades y programas extraescolares que están relacionados con la promoción del desarrollo adolescente, es importante seguir investigando para distinguir los mecanismos concretos que explican la relación entre la duración y la intensidad de la participación y los beneficios para los adolescentes (Eccles, Barber, Stone y Hunt, 2003); para saber hasta qué punto esta relación no es fruto de la propia selección de los jóvenes que hace a los más ajustados elegir con más frecuencia participar en estas actividades (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008; Persson, Kerr y Stattin, 2007); para detectar los factores mediadores y moderadores de dicha relación, factores como el género o el tipo de actividad desarrollada (Feldman y Matjasko, 2005); o para entender en profundidad el papel que desempeñan fami-

lia e iguales en la elección y los efectos de este tipo de actividades (Dishion, McCord y Poulin, 1999; Duda y Ntoumanis 2005).

Estas son, entre otras, algunas cuestiones importantes para las investigaciones futuras. Investigaciones en las que tendrán que participar conjuntamente profesionales de la investigación básica y de la intervención con jóvenes (Larson, 2000), y de cuyas respuestas dependerá el desarrollo de programas extraescolares que preparen a los adolescentes de nuestro contexto para superar los retos de la adultez en una sociedad cada vez más compleja como ésta en la que vivimos.

REFERENCIAS

- Arenas, C., Legaza, A. I. y Muñoz, J. (2007). *Informe de evaluación del impacto social del programa Abierto Hasta el Amanecer*. Instituto Asturiano de la Juventud (www.abiertohastaelamanecer.com)
- Arnett, J. (2000). Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Barber, B. L., Eccles, J. S. y Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16, 429-455.
- Benson, P. L. (1997). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69-96.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. y Hawkins, D. (2004) Positive youth development in the United States: Research Findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591, 98-124.
- Connell, J., Gambone, M.A. y Smith, T. (2000). Youth development in community settings. In *Youth Development: Issues, challenges and directions*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Cooley, V. E., Henriksen, L. W., Van Nelson, C. y Thompson Jr., J. C. (1995). A study to determine the effect of extracurricular participation on student alcohol and drug use in secondary schools. *Journal of Alcohol & Drug Education*, 40, 71-87.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow, The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins.
- Damon, W. (Ed.) (1998). *Handbook of child psychology* (5^ª ed.). New York: Wiley.
- Dishion, T. J., McCord, J. y Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problems behaviour. *American Psychologist*, 54, 755-764.
- Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2005) After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate. En Mahoney, J., Larson, R., y Eccles, J. (Eds.). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 159-184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. S., Lord, S. E. y Roeser, R. W. (1996). Round holes, square pegs, rocky roads, and sore feet: The impact of stage/environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En S. L. Toth y D. Cicchetti (Eds.), *Adolescence: Opportunities and Challenges*, (Vol. vol. 7, pp. 49-93). New York: University of Rochester Press.
- Eccles, J. S. y Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. y Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865-889.
- Eccles, J. S. y Gootman, J. A. (Eds.) (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Elder, G. H. Jr. y Conger, R. D. (2000) *Children of the Land: Adversity and success in rural America*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Elder, C., Leaver-Dunn, Wang, M.Q., Nagy, S. y Green, B.L. (2000). Organized group activity as a protective factor against adolescent substance use. *American Journal of Health Behavior*, 24, 108-113.
- Feldman, A.F. y Matjasko, J. L. (2005). The Role of Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research* 75, 159-210.
- Gardner, M., Roth, J. y Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success two and eight years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44, 814-830.
- Hall, G., Yohalem, N., Tolman, J. y Wilson, A. (2002). *How afterschool programs can most effectively pro-*

- mote positive youth development as a support to academic achievement.* National Institute on Out-of-School Time.
- Heath, S. B. (1991). "It's about winning": The language of knowledge in baseball. En L.B. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (Eds.). *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 101-124). Washington, DC: American Psychological Association.
- Heath, S. B. (1999). Dimensions of language development: Lessons from older children. En A. S. Masten (Ed.). *Cultural processes in child development: The Minnesota symposium on child psychology*, 29. 59-75. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Heath, S. B. y Langman, J. (1994). Shared thinking and the register of coaching. En D. Biber y E. Finegan (Eds.). *Sociolinguistic perspectives on register* (pp. 82-105). New York: Oxford University Press.
- Hernán, M., Ramos, M. y Fernández, A. (2001). Revisión de los trabajos publicados sobre promoción de la salud en jóvenes españoles. *Revista Española de Salud Pública*, 75, 491-504.
- Jarrett, R. L., Sullivan, P. J. y Watkins, D. (2005). Developing social capital through participation in organized youth programs: Qualitative insights from three programs. *Journal of Community Psychology*, 33, 41-55.
- Landers, D. y Landers, D. (1978). Socialization via interscholastic athletics, its effects on delinquency. *Sociology of Education*, 51, 299-303.
- Larson, R. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Larson, R., Ham, M. y Raffelli, M. (1989). The nurturance of motivated attention in the daily experience of children and adolescents. *Advances in motivation and achievement*. vol. 6. *Motivation enhancing environments* (pp. 45-80). Greenwich, CT: JAI Press.
- Larson, R., Hansen, D. y Walker, K. (2005). Everybody's gotta give: Adolescents' development of initiative within a youth program. En Mahoney, J., Larson, R., y Eccles, J. (Eds.). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 159-184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larson, R., Jarrett, R., Hansen, D., Pearce, N., Sullivan, P., Walker, K., Watkins, N. y Wood, D. (2004). Organized youth activities as contexts of positive development. En A. Linley y S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 540-560). New York: Wiley.
- Larson, R. y Richards, M. H. (1991) Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99, 418-433.
- Learning First Alliance. (2001). Every child learning: Safe and supportive schools. Washington, DC: Learning First Alliance.
- Leone, C. M. y Richards, M. H. (1989). Claswork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 531-548.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Naudeau, S., Gestsdottir, S., Ma, L., Jelicic, H., Alberts, A., Smith, L., Simpson, I., Christiansen, E., Warren, D. y von Eye, A. (2006). Toward a new vision and vocabulary about adolescence: Theoretical and empirical bases of a "positive youth development" perspective. En L. Balter, y C. S. Tamis-LeMonda (Eds.). *Child Psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 445-469). New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71, 502-516.
- Mahoney, J. L. y Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241-253.
- Mahoney, J. L., Harris, A. L. y Eccles, J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, 20, 1-32.
- Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Marsh, H. y Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, 464-511.
- McLaughlin, M. (2000). Community counts: How youth organizations matter for youth development. Washington, DC: Public Education Network.
- National Research Council and Institute of Medicine (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press
- Persson, A., Kerr, M. y Stattin, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology*, 43, 197-207.

- Pittman, K., Irby, M., Ferber, T., Tolman, J. y Yohalem, N. (2002). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement: Competing priorities of inseparable goals?* Takoma Park, MD: Forum for Youth Investment.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rosenfeld, A. y Wise, N. (2000). *The over-scheduled child: Avoiding the hyper-parenting trap*. New York: St. Martin's Press.
- Rotella, I. (2000). Abierto hasta el amanecer. Un programa de intervención juvenil. En Comas, D. (Coord.). *Ocio y tiempo libre: identidades y alternativas*. *Revista de estudios de juventud*, 50, 89-97.
- Roth, J. y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L. y Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 423-459.
- Ruiz-Lázaro, P. J. (2004). *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Ruiz-Lázaro, P. J., Puebla, R., Cano, J. y Ruiz, P. M. (2000). Proyecto de educación para la salud "Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes". *Atención Primaria*, 26, 51-57.
- Schlegel, A. y Barry, H. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. New York: Free Press.
- Steinberg, A. (2001). *Coming of age in 2001: A position paper on effective learning environments for 15-24-year-olds*. Created in conjunction with the Margins to the Mainstream project. Boston, MA: Jobs for the Future.
- Thomases, J. y Smith, S. (2000). *CBO schools: An educational resource whose time has come*. Issue Brief I. Washington, DC: Academy for Educational Development, Center for Youth Development and Policy Research.
- Zeldin, S. y Camino, L. (1999). Youth Leadership: Linking research and program theory to exemplary practice. *New Designs for Youth Development*, 15, 10-15.