

Actividades extraescolares durante la adolescencia: Características que facilitan las experiencias óptimas

Extracurricular activities during adolescence: Features that facilitate optimal experience

Alejandra Daniela Calero

Universidad de Buenos Aires, Argentina

acalero@psi.uba.ar

RESUMEN

Las experiencias óptimas (EO) se caracterizan por la implicación por motivación intrínseca en actividades en las que se experimenta un gran disfrute; estas experiencias también se han asociado al desarrollo personal y al compromiso con las actividades. Asimismo, las actividades extraescolares se han asociado al desarrollo positivo durante la adolescencia. Estudiar las características de la participación en actividades extraescolares que se asocian con la ocurrencia de EO en población adolescente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Método: Se administró el Inventario Breve de Experiencias Óptimas de Calero y Injoque-Ricle (2013) a 300 adolescentes que participaban de actividades extraescolares. Se observó que el tiempo dedicado a la actividad y la antigüedad de la práctica afectaba el nivel de EO, a diferencia del hecho de tener un profesor, de realizar la actividad con amigos o del tipo de actividad que no pareció afectar el nivel de EO. A la luz de los resultados resultan más importantes factores relacionados con la dedicación personal a la actividad, por encima de los factores vinculados a aspectos sociales o la naturaleza de las actividades.

Palabras clave: actividades extraescolares; adolescencia; experiencias óptimas

ABSTRACT

Optimal experiences (OE) are characterized by intrinsic motivation in activities during which the individual experiences a great degree of satisfaction. These experiences have also been associated with personal development and the level of engagement in the activities. Also, extra-curricular activities have been associated with positive development during adolescence. Our objective was to study the features of participation in extra-curricular activities associated with the occurrence of OE on the juvenal population of the Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina. The method we chose involved giving the Brief Inventory of Optimal Experiences of Calero and Injoque-Ricle (2013) to three hundred adolescents who participated in extra-curricular activities. Results show that the time allocated to the activity and the maturity of the practice did have an effect on the level of OE, as opposed to having a teacher, engaging in an activity with friends or the type of activity, which did not seem to influence the level of OE. Based on those results, it appears to be the case that features related with personal commitment to the activity are more important than features related to social aspects or to the nature of the activity.

Keywords: adolescence; extra-curricular activities; optimal experiences

Cómo citar este artículo: Calero, A. Actividades extraescolares durante la adolescencia: características que facilitan las experiencias óptimas (2016). *Psicoperspectivas*, 15(2), 103-110. DOI 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL16-ISSUE2-FULLTEXT-856

Recibido:
10-03-2015
Aceptado:
14-07-2016

La adolescencia es un ciclo vital que ha mostrado ser determinante en el desarrollo del individuo (Adams & Gullota, 2005). Durante este período se realiza un aprendizaje de habilidades, competencias, recursos psicológicos y comportamentales que gobernarán gran parte de la vida adulta del sujeto (Arnett, 1998; Lozano, Uzquiano, Rioboo, Paz & Castro, 2013).

En las últimas décadas el estudio sobre la adolescencia centrado en un modelo de déficit ha virado hacia el análisis de factores que contribuyen al desarrollo de las potencialidades del individuo. Este cambio se produjo debido a modelos sobre esta franja etaria concentrados en el desarrollo positivo (Gutiérrez & Gonçalves, 2013; Oliva Delgado et al., 2010). Estos modelos comparten la idea de que todo adolescente tiene el potencial y que depende de las influencias ambientales que reciba, para un desarrollo exitoso y saludable (Oliva et al., 2010). Las postulaciones de este enfoque se sitúan en línea con modelos sistémico evolutivos planteando que las interacciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal (Lerner, 2002; Thoekas et al., 2005).

Los modelos sistémicos evolutivos se definen como un conjunto de sistemas ecológicos interrelacionados e interactivos, en el cual se incluyen el individuo y todo aquello con lo que el mismo se relaciona, que explican los cambios que ocurren durante la ontología a partir de la interacción con el medio en el que el sujeto habita. Estos postulados recuerdan al modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1987) quién enfatiza la importancia de la relación entre el individuo y los diferentes subsistemas en que este individuo se desarrolla.

Los modelos de desarrollo positivo, establecen que es en la interacción con el medio donde los adolescentes generan competencias individuales consideradas habilidades o destrezas que configuran, en función del grado de dominio que tenga sobre las mismas, un desarrollo apropiado para un adolescente con buen ajuste a lo que se considera saludable en nuestra sociedad. Fue desde este cambio de perspectiva, desde un modelo de déficit a uno de competencia, donde las actividades extracurriculares fueron valoradas como un recurso para fomentar el desarrollo positivo del adolescente (Parra Jiménez, Oliva Delgado, & Antolín Suárez, 2009).

Emparentado al surgimiento de modelos de desarrollo positivo adolescente, el auge de la psicología positiva ha puesto el foco en aquellos factores que contribuyen al bienestar del individuo. Dentro de este movimiento se inscribió el estudio de las experiencias óptimas. Estas últimas son, experiencias positivas caracterizadas por una profunda implicación y disfrute que vivencia un individuo

cuando realiza cierta actividad. Este concepto ha mostrado influir de forma positiva en el bienestar del individuo, como así también en el compromiso que este tiene con las actividades que lleva delante (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Por estas razones, el análisis de los contextos y experiencias que los adolescentes transitan se vuelve fundamental para conocer qué factores promueven un desarrollo positivo.

El mayor reconocimiento al papel clave en el desarrollo individual que desempeñan las actividades y los contextos en donde los adolescentes se involucran fue suscitado por este cambio de paradigma en la visión del adolescente como un recurso a desarrollar (Benson, 2003; Coleman & Hendry, 2003; Hansen, Larson, & Dworkin, 2003).

Este nuevo enfoque implicó un estudio de los contextos y actividades en que los adolescentes se implican. A partir de este análisis se planteó la existencia de diferencias en los aprendizajes que los adolescentes experimentan en función de los contextos y las actividades que los adolescentes transitan (Larson, Hansen, & Moneta, 2006) y del grado de estructura u organización que estas posean (Fredricks & Eccles, 2006; Mahoney, Larson, Eccles, & Lord, 2005; Mahoney & Stattin, 2000). Desde esta perspectiva, se considera que se requiere estudiar las características de la participación en las diferentes actividades antes de realizar generalizaciones.

En función de resultados previos es la participación en actividades extraescolares o extracurriculares organizadas (aquellas que generalmente son autodeterminadas por fuera de la institución escolar, que poseen cierta estructura, reglas, objetivos y la coordinación de un adulto) las que promueven en mayor medida un desarrollo positivo, por el desarrollo de habilidades y por el descenso en la probabilidad de involucrarse en comportamientos problemáticos (Eccles et al., 2003; Mahoney, Larson, Eccles, & Lord, 2005).

La diferencia entre las actividades escolares o curriculares y las extraescolares o extracurriculares se centra en que las primeras son de asistencia obligatoria para el alumno, se dictan dentro del horario escolar y están compuestas por las actividades lectivas (educación formal) y complementarias (actividades artísticas y deportivas). Las actividades extraescolares, por su parte, tienen como característica principal la participación voluntaria o autodeterminada y son actividades que se realizan por fuera del horario escolar.

Se considera que las actividades extraescolares tienen una gran importancia en la socialización del adolescente con su entorno (Gracia & Herrero, 2006). Además, la participación en actividades extracurriculares permitiría que los

adolescentes realicen un uso del tiempo libre que les brinda oportunidades para el crecimiento y el desarrollo (Eccles & Gootman, 2002; Larson, 2000). Asimismo, también se halló que los adolescentes que participaban en actividades extracurriculares presentaban mayores niveles motivación intrínseca, estados de ánimo más positivos y la percepción de tener habilidades acordes al desafío que planteaban las actividades en contraste con los adolescentes que no participaban en estas actividades (Vandell et al., 2005).

El *fluir* en las actividades (*flow* o experiencia óptima) es considerada una experiencia óptima que contribuye al estado de felicidad (Delle Fave, Massimini, & Bassi, 2011). El término *fluir* (o experiencia óptima) emergió a partir de descripciones de la experiencia subjetiva que hacían las personas sobre la experiencia al involucrarse en determinadas actividades en las que se sentían en control, perdían la noción del tiempo, mientras se intentaba cumplir un objetivo que era compatible con las habilidades que poseía, al mismo tiempo que se tenía una retroalimentación sobre el propio desempeño y se experimentaba un profundo disfrute (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998).

Csikszentmihalyi plantea que la experiencia óptima está compuesta por nueve características (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998):

- 1) Equilibrio entre la habilidad percibida y el desafío que plantea la actividad: esto ocurre cuando la habilidad percibida está al nivel adecuado para enfrentarse a las demandas de la situación.
- 2) Unión entre la acción y la conciencia: explica la implicación y la absorción total en la actividad, la cual es tan profunda que las acciones se vuelven espontáneas o automáticas.
- 3) Metas claras: los objetivos a lograr con la actividad son claros, lo que permite a la persona una fuerte sensación de qué es lo que quiere conseguir con ella.
- 4) Retroalimentación clara y directa: permite a la persona saber cuál es su desempeño y si está logrando su objetivo.
- 5) Concentración en la tarea presente: las personas expresan el estar realmente centrados en la actividad, sin que nada los pueda correr de este foco.
- 6) Sentimiento o percepción de control: la persona experimenta una percepción de control total sobre la tarea que se está realizando y el entorno inmediato.
- 7) Pérdida de la autoconciencia: implica que la preocupación por la propia imagen o la opinión de los demás desaparece, conforme la persona se involucra en la actividad que está realizando.
- 8) Deformación en la percepción del tiempo: puede llevar a la sensación de que las acciones se dan como “en cámara lenta” o, al contrario, que se pasan rápidamente. En ambos

casos, la percepción es la de que el paso del tiempo es diferente al común de todos los días.

9) Experiencia autotélica: del griego *auto* (sí mismo) y *telos* (finalidad), el elemento clave de una experiencia óptima es que ésta tiene un fin en sí misma. Se refiere a una actividad que se contiene en sí misma, que se realiza no por conseguir algún beneficio, sino simplemente porque hacerla es la recompensa.

La experiencia óptima es intrínsecamente gratificante y lleva a los individuos a buscar repetir esas experiencias. Además, el aprendizaje al realizar cierta actividad posibilita que la persona desarrolle nuevas habilidades, introduciendo un mecanismo en el que progresivamente el punto de equilibrio entre las habilidades y los desafíos va aumentando en su complejidad. Si la actividad no continúa brindando nuevos desafíos que se ajusten al nivel de habilidades alcanzado, deja de ser propulsora de experiencias óptimas (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

El *fluir* en las actividades es una experiencia autotélica que suele repetirse en busca del disfrute, por tanto es lógico que aquellos adolescentes que experimenten mayores niveles de experiencia óptima estarán más comprometidos con la actividad que llevan adelante (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002) alcanzando, al mismo tiempo, un mayor nivel de complejidad gracias al desarrollo de nuevas habilidades (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998).

Tomando en consideración la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) y la importancia de la motivación intrínseca para la ocurrencia de experiencias óptimas, cabe aclarar que sería esperable que los mayores niveles de experiencia óptima se den en las actividades autodeterminadas. Según Deci y Ryan (1985), en un continuo de menor a mayor autodeterminación estaría la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. En el caso de la motivación intrínseca, la actividad produce mayores niveles de disfrute, fomenta el desarrollo personal, la autorrealización y la adherencia a largo plazo. Cabe recordar que la motivación intrínseca es una de las características fenomenológicas de las experiencias óptimas y, que en general, las actividades extracurriculares suelen ser autodeterminadas.

Estudios previos han encontrado, en consonancia con la importancia concedida a la autodeterminación en la realización de actividades, que la importancia de las actividades extracurriculares durante esta franja etaria también residía en que en ellas los adolescentes vivenciaban mayores niveles de experiencias óptimas (Csikszentmihalyi & Larson, 1984; Mahoney et al., 2005; Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009).

Asimismo, en adolescentes se observó que la mayor frecuencia de experiencias óptimas se asociaba con mayores índices de felicidad, sociabilidad, con mayor satisfacción e interés por sus actividades. Es decir, que las experiencias óptimas se relacionaban con afectos positivos, como la felicidad y satisfacción, y con la posibilidad de entrar en el camino hacia el desarrollo personal (Massimini & Carli, 1988).

Si se tiene en cuenta la importancia de las interacciones con el ambiente durante la adolescencia, se puede considerar que las actividades extraescolares constituyen un contexto de aprendizaje. El experimentar experiencias óptimas durante su realización podría contribuir al compromiso que se desarrolla con estas actividades, profundizando el aprendizaje que el adolescente lleva a cabo. Por esta razón, en función de la importancia concedida a la participación en actividades extracurriculares y a las experiencias óptimas durante este ciclo vital, el objetivo del siguiente trabajo es analizar las características de la participación en actividades extracurriculares que se asocian con la ocurrencia de experiencias óptimas.

Método

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 300 adolescentes (186 mujeres -62%- y 114 varones -38%-), con una edad media de 15.10 años ($DE = 1.81$; $MIN = 13$, $MAX = 19$) concurrentes a escuelas privadas de educación media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Del total de la muestra 137 asistían a primer año de la escuela secundaria con una media de edad de 13.12 ($DE = 0.39$; $MIN = 13$, $MAX = 15$), 139 asistían a tercer año de la escuela secundaria con una media de edad de 15.17 ($DE = .40$; $MIN = 15$, $MAX = 17$) y 123 asistían a quinto año de la escuela secundaria con una media de edad de 17.43 ($DE = 0.51$; $MIN = 17$, $MAX = 19$).

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

Dado que el objetivo del estudio es explorar las características de las actividades extracurriculares que facilitan las experiencias óptimas se recurrió a una población perteneciente a escuelas privadas, que en su mayoría pertenecen a un nivel socioeconómico medio, ya que son adolescentes con más facilidades para acceder a este tipo de actividades.

La muestra fue obtenida durante el año 2012.

Procedimiento

Los sujetos participaron con la autorización de sus padres, a quienes se les explicó las características de la participación y el anonimato de la información por medio de una nota en el cuaderno de comunicaciones de los alumnos.

La administración se realizó en forma grupal en el aula durante el horario de clase en la institución educativa luego de explicar a los alumnos los propósitos de la investigación y de garantizar la confidencialidad y el anonimato de su participación. La administración tuvo una duración aproximada de 40 minutos.

Se evitó que profesores o personal de la institución educativa estuviese presente durante la administración, con el fin de evitar que su presencia alterase las respuestas de los adolescentes.

Todos los instrumentos fueron entregados personalmente a los adolescentes en sobre cerrado, quienes debían contestar en forma anónima. Una vez completados los instrumentos, los sujetos los devolvían a los evaluadores en sobre cerrado.

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico (ad hoc)

Cuestionario especialmente diseñado para caracterizar a la muestra en función de variables sociodemográficas (edad, sexo, escolaridad y características de las actividades extracurriculares en que participa). En función de los objetivos de este trabajo se consideró sólo las actividades extracurriculares evaluadas que eran autodeterminadas y se correspondían con actividades artísticas o actividades deportivas (¿Cuál actividad extracurricular realizás?). Se evaluó el tiempo desde que comenzaron a practicar la actividad (¿Desde cuándo realizás la actividad? Más de dos años o hasta dos años); el tiempo dedicado semanalmente a la actividad (¿Cuánto tiempo semanal dedicás a realizar la actividad? Menos de una hora, entre una hora y menos de tres horas, entre tres y seis horas o más); si realizaban la actividad con amigos (¿Realizás la actividad con amigos? Si o no) y si tenían un profesor que coordinaba la actividad (¿Tenés un profesor cuando practicas la actividad? Si o no).

Inventario Breve de Experiencias óptimas (Calero & Injoque-Ricle, 2013)

Es un instrumento que tiene como finalidad obtener un único puntaje total que da un índice de la experiencia óptima que los adolescentes experimentan cuando participan en determinada actividad. Se proporciona una escala Likert con cinco opciones de respuesta (desde "totalmente de acuerdo" hasta "totalmente en desacuerdo"). El inventario está compuesto por nueve

ítems, cada uno de estos ítems representa una de las características fenomenológicas de la experiencia óptima descrita por Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1998). Los ítems que componen el inventario son: Mientras realizo la actividad se me borran los problemas y las preocupaciones (Pérdida de la autoconciencia); tengo una buena idea, cuando estoy realizando la actividad, acerca de cuán bien lo estoy haciendo (Retroalimentación clara y directa); hago las cosas espontánea y automáticamente sin tener que pensarlas (Unión entre la acción y la conciencia); tengo una total concentración (Concentración en la tarea presente); la manera en la que el tiempo pasa parece ser diferente de lo normal (Deformación en la percepción del tiempo); siento que soy lo suficientemente competente para alcanzar las demandas de la situación (Equilibrio entre la habilidad percibida y el desafío que plantea la actividad); la experiencia es extremadamente gratificante (Experiencia autotélica); tengo un sentimiento de control total (Sentimiento o percepción de control); tengo un amplio sentido de lo que quiero hacer (Metas claras).

Con respecto a la fiabilidad de la escala, la misma presentó un alfa de Cronbach con la muestra del presente trabajo de 0.81, la correlación ítem total va desde 0.45 a 0.63. Siendo el alfa de Cronbach original de 0.864, con correlaciones ítems total a partir de 0.44.

Análisis de datos

Dado que no se pudo comprobar que la distribución del Inventario Breve de Experiencias óptimas tuviera una distribución cercana a la de una distribución normal ($KS = 0.061$, $gI = 300$, $p < .01$), para las comparaciones de grupos

se utilizaron las pruebas Kruskal-Wallis (en las variables tipo de actividad, participación con amigos, existencia de un profesor en la realización y tiempo desde que practica la actividad) o U Mann Whitney (al estudiar el tiempo dedicado semanalmente). Se aplicó el índice de corrección de Bonferroni con el fin de controlar el Error de Tipo I cuando se realizaron comparaciones múltiples *pos hoc*.

Resultados

El 58% reportó realizar actividades deportivas por fuera de la escuela, mientras que el 38.7% reportó realizar actividades artísticas. Al preguntarte si realizaban esta actividad con amigos, el 70.1% de los adolescentes respondió que sí. Asimismo, el 86% respondió que las actividades eran dictadas por un profesor. Con respecto al tiempo que hacía desde que comenzaron a practicar la actividad, el 62.3% reportó realizarla desde hacía más de 2 años, mientras que el 36.7% reportó realizarla desde hacía menos de 2 años. Al preguntar sobre el tiempo semanal que los adolescentes dedicaban a la realización de estas actividades, se encontró que el 45.3% reportó dedicar entre una hora y menos de tres horas; el 26.7%, entre 3 y menos de 6 horas; el 19.33%, 6 horas o más, y el 7.7%, hasta 1 hora semanal.

En la Tabla 1 se presenta los estadísticos descriptivos de la variable tiempo dedicado semanalmente a la actividad.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos del inventario breve de experiencias óptimas según el tiempo semanal que se dedica

	Media	I.C. 95%	D.E.	Asimetría	Curtosis
Tiempo semanal dedicado					
1 hora o menos	4.09	[3.76-4.33]	.657	-.292	-0.275
Más de 1 hora y menos de 3	4.06	[3.97- 4.16]	.547	-.112	-0.635
Entre 3 horas y menos de 6	3.99	[3.86-4.14]	.644	-.570	1.059
6 horas o más	4.27	[4.16-4.38]	.428	-.495	0.065

Fuente: Elaboración propia

Se detectó diferencias significativas en las experiencias óptimas según el tiempo dedicado a las actividades extracurriculares ($\chi^2(3) = 8.146$; $p = 0.043$).

Al realizar comparaciones por pares en las actividades extracurriculares, se observó que la diferencia residía entre los que realizaban esta actividad entre 3 horas y menos de 6 y los que las realizaban 6 o más horas ($U = 1701.00$; $Z = -2.675$; $p = 0.049$).

Al estudiar si existían diferencias en las experiencias óptimas entre aquellos que hacía hasta dos años que practicaban la actividad y los que hacía más de dos años se encontraron diferencias significativas ($U = 7894.500$; $Z = -3.535$; $p < .001$).

Al comparar los índices de experiencia óptima en las actividades extracurriculares según la realicen con amigos, no se obtuvo diferencias significativas entre ambos grupos ($U = 7340.50$; $Z = -1.829$; $p = .067$).

El mismo resultado se obtuvo al analizar si los índices de experiencia óptima se veían afectados por el hecho de tener un profesor en la realización de estas actividades ($U = 4224$; $Z = -.62$; $p = .535$).

Asimismo, no se hallaron diferencias entre las actividades artísticas y deportivas del contexto extracurriculares en el nivel de experiencias óptimas ($U = 10136.00$; $Z = -1.065$; $p = .287$).

Discusión y conclusión

El presente trabajo tuvo como objetivo estudiar si la ocurrencia de experiencias óptimas se veía afectada por el tipo de actividad extracurricular, por tener un profesor o hacer la actividad amigos, por el tiempo desde que se realiza la actividad o el que se dedica semanalmente. La investigación se centró en las actividades extracurriculares ya que en investigaciones previas se había hallado que durante la adolescencia los mayores niveles de experiencias óptimas ocurrían durante las mismas (Calero, 2012; Csikszentmihalyi & Larson, 1984; Mahoney et al., 2005; Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009) y también, debido a la importancia concedida a estas actividades desde los modelos de desarrollo positivo adolescente (Parra Jiménez et al., 2009).

Se considera que en estas actividades juega un factor de peso para la ocurrencia de experiencias óptimas que los adolescentes participan por un interés personal. También se considera importante, que las actividades deportivas y artísticas poseen características que permiten el control sobre el devenir de las actividades y la retroalimentación sobre el propio desempeño facilitada por las reglas claras con cierto margen de decisión. Es decir, estas actividades tienen cierto nivel de estructura pero ésta es la suficientemente flexible como para que los adolescentes se sientan responsables de su transcurrir (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009). Ahora bien, ¿Existen otras características de la participación en estas actividades que se vinculan con la mayor ocurrencia de experiencias óptimas?

A la luz de los resultados parece ser que son más importantes factores relacionados con la dedicación personal a la actividad, por encima de los factores vinculados a aspectos sociales de las actividades y a la naturaleza de la actividad extracurricular.

Las diferencias encontradas en función del tiempo semanal dedicado a la actividad y al tiempo desde que se había comenzado a practicarla, apoya la idea del aumento del compromiso con la actividad que las experiencias óptimas promueven. El disfrute y el aprendizaje

experimentado en la realización de la actividad permite que el sujeto desarrolle nuevas habilidades acordes a las exigencias que la actividad implica, si la misma continúa brindando un sistema de desafíos graduales la actividad continúa siendo absorbente (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Puede suponerse que en las actividades extracurriculares el sujeto maneja hasta ciertos límites el devenir de la actividad y esta característica podría promover la existencia de nuevos desafíos que se acomodan de forma progresiva a las habilidades que va desarrollando en la práctica. Si la actividad continúa sosteniendo el equilibrio entre habilidad y desafío, permite que se prolongue en el tiempo la motivación intrínseca que caracteriza las experiencias óptimas. Aunque no se puede establecer la direccionalidad en esta relación puede suponerse que si se vivencian experiencias óptimas los adolescentes dedican más horas y durante más tiempo a las actividades. Tal como plantea Delle Fave (2009), las experiencias óptimas están vinculadas con la replicación preferencial de las actividades asociadas a las mismas a lo largo de la duración de la vida individual.

Inclusive, el hecho de que ni las variables sociales ni tampoco la naturaleza de la actividad (artística o deportiva), afecte el nivel de experiencias óptimas brinda aún más importancia al compromiso o dedicación individual que las actividades extracurriculares promueven por sus características. Es decir, las características asociadas a la mayor libertad de acción y a la autodeterminación en estas actividades aumentaría la participación en las mismas, lo que se reflejaría en las diferencias temporales, gracias a las experiencias óptimas por encima de otras características.

A partir de los resultados hallados en relación a las características de estas actividades se pueden obtener conclusiones que pueden resultar aplicables en otros ámbitos, como el escolar. Tal como plantea (Greco (2010), este ámbito es clave para promover factores que funcionan como estimuladores de un buen ajuste psicológico. Ahora bien, ¿cuáles serían las características diferenciales de las actividades extracurriculares? En primer lugar, las actividades extracurriculares tienen una participación autodeterminada que contribuiría a una mayor motivación. Aunque esto no excluiría la posibilidad de que en el transcurrir se logre una motivación intrínseca en las actividades lectivas aunque no sean inicialmente autodeterminadas. Parece ser que lo fundamental residiría en el control que los adolescentes experimentan en las actividades extracurriculares, por ser actividades con cierto margen para las decisiones individuales que permiten que adolescente logre un nivel de desafío óptimo. Teniendo en cuenta que las experiencias óptimas contribuyen a aumentar el nivel de compromiso con las

actividades, se destaca la importancia que adquiere que los profesores y maestros desarrollen actividades donde los alumnos tengan la oportunidad de elegir actividades de participación activa, con desafíos acordes a sus habilidades y en donde los adolescentes sientan que tienen control sobre el devenir de la actividad (Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider, & Shernoff, 2003). Los adolescentes que experimenten un mayor nivel de experiencias óptimas tendrían un mayor nivel de motivación intrínseca en las actividades lectivas porque el disfrute en estas experiencias las volvería una recompensa en sí mismas (Mesurado, 2010) aumentando, de esta manera, los niveles de compromiso con estas actividades.

Este trabajo invita a pensar sobre las posibilidades reales que se les brindan a los adolescentes para que encuentren motivación para la participación en actividades que, en última instancia, repercuten de forma positiva en su desarrollo. A partir de los resultados encontrados en este trabajo surgen nuevos interrogantes sobre cuáles otras cualidades no evaluadas en este trabajo pueden afectar el compromiso con la actividad en contextos escolares y extraescolares. O bien, sobre que otras variables más allá de las experiencias óptimas, pueden explicar el nivel de compromiso. Asimismo, como futuras líneas de investigación que se desprenden de este trabajo y que resultarían complementarias a las conclusiones alcanzadas se plantea la posibilidad de estudiar el compromiso que el adolescente tiene con las actividades desde indicadores diferentes a variables temporales. Se espera que futuras investigaciones en este campo colaboren en el bagaje sobre el conocimiento de factores que aumenten la adherencia a los estudios curriculares y en el desarrollo positivo del adolescente.

Este trabajo no se encuentra exento de limitaciones. En primer lugar, se ha trabajado con una muestra no probabilística ni representativa formada por adolescentes que concurren a instituciones educativas privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se necesitaría para generalizar estos resultados y aumentar la validez externa, replicar este estudio con adolescentes no escolarizados o que concurren a instituciones educativas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de otras zonas geográficas de la Argentina.

Además, teniendo en cuenta que la información se recolectó en un tiempo único, no se pueden establecer relaciones de causa – efecto entre las variables evaluadas.

Por cierto, se considera pertinente esclarecer que este trabajo no estuvo exento de los problemas que enfrentan las investigaciones en ciencias sociales ya que aunque se tomaron todos los recaudos para que los resultados sean lo más robustos posibles, tanto desde la concepción del

protocolo como desde los estadísticos utilizados, pueden existir sesgos en distintas instancias de la toma y procesamiento de datos que escapan al control del error.

Referencias

- Adams, G., & Gullota, T. (2005). *Handbook of adolescent behavioral problems*. New York: Springer.
- Arnett, J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.
<http://dx.doi.org/10.1159/000022591>
- Arnett, J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Benson, P. (2003). *Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations*. Norwell, MA: Kluwer.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Calero, A. (2012). Experiencias óptimas (flow) en actividades curriculares y extracurriculares durante la adolescencia. En Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina.
- Calero, A., & Injoque-Ricle, I. (2013). Propiedades psicométricas del Inventario Breve de Experiencias Óptimas (Flow). *Evaluar*, 13, 40-55.
- Coleman, J., & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being adolescent*. New York: Basic Books.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Delle Fave, A. (2009). Optimal experience and meaning: Which relationship? *Psihologijske Teme*, 18(2), 285-302.
- Delle Fave, A., Massimini, F., & Bassi, M. (2011). *Psychological selection and optimal experience across cultures. Social empowerment through personal growth*. New York: Springer.
- Eccles, J., & Gootman, J. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington DC: National Academy Press.
- Fredricks, J. & Eccles, J. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes?

- Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698>
- Gracia, E., & Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16, 81-93.
- Gutiérrez, M., & Gonçalves, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 13(3).
- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. (4ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Larson, R. (2000). Toward a Psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42(5), 849-863.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3a ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lozano, A.; Uzquiano, M.; Riobo, A.; Paz, R. & Castro, F. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación: Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación* (21), 195-212.
- Mahoney, J. L.; Larson, R.; Eccles, J. & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. Mahoney, R. Larson & J. Eccles (Eds.). *Organized activities as contexts of development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mahoney, J. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2000.0302>
- Massimini, F., & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In M. C. a. I. Csikszentmihalyi (Ed.), *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Mesurado, B. (2010). La experiencia de flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 183-192.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). *The concept of flow*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.
- Oliva Delgado, A., Ríos Bermudez, M., Antolín Suárez, L., Parra Jimenez, A., Hernando Gómez, A., & Pertegal Vega, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Parra Jiménez, A.; Oliva Delgado, A. & Antolín Suárez, L. (2009). Los programas extraescolares como recurso para formentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30(3), 3-13.
- Sherhoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In R. C. Gilman, E. S. Heubner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 131-145). New York: Routledge.
- Sherhoff, D.; Csikszentmihalyi, M.; Shneider, B. & Sherhoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158-176. doi:10.1521/scpq.18.2.158.21860
- Thoekas, C., Almerigi, J., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C., & Von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25(113-143). <http://dx.doi.org/10.1177/0272431604272460>
- Vandell, D. L., Sherhoff, D. J., Pierce, K. M., Bolt, D. M., Dadisman, K., & Brown, B. B. (2005). Activities, engagement, and emotion in after-school programs (and elsewhere). *New Directions for Youth Development*, 2005(105), 121-129.