

Actividades extraescolares, Parentalidad positiva y Desarrollo Positivo Adolescente Personal. Relaciones diferenciales a través de la edad y trayectorias académicas

Álvaro Balaguer ¹, Santos Orejudo ², César Rodríguez-Ledo ³, María Jesús Cardoso-Moreno ²

¹ Departamento Aprendizaje y Currículum, Universidad de Navarra, Pamplona

² Departamento Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza, Zaragoza

³ Departamento Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, Zaragoza

España

*Correspondencia: Álvaro Balaguer. Universidad de Navarra. Campus Universitario, 31009 Pamplona. España.
E-mail: abalaguer@unav.es*

© Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción. La Parentalidad Positiva y las Actividades Extraescolares son activos contextuales para mejorar el desarrollo personal positivo de adolescentes. Sin embargo, estos activos no se han estudiado simultáneamente o en estudiantes de diferentes edades. Este artículo analizó estas asociaciones, probando un modelo de mediación en estudiantes con diferentes trayectorias académicas.

Método. La muestra estuvo compuesta por 1.402 adolescentes, con edades comprendidas entre 12 y 20 años (*Media*=14.40; *DT*=1.910; hombres=49%). Los estudiantes completaron varios cuestionarios sobre los constructos de personalidad de Optimismo, Esperanza, Autoeficacia General y Sentido de Coherencia, así como cuestionarios que abordan las percepciones del Estilo Parental y las Actividades Extraescolares. Se llevó a cabo un muestreo aleatorio por colegios de Aragón (España) que ofertaran las titulaciones cursadas por adolescentes.

Resultados. El modelo de ecuaciones estructurales mostró que la Parentalidad Positiva se asoció con la realización de Actividades Extraescolares y los constructos de personalidad. Además, la participación en actividades se asoció con el mismo patrón de rasgos de personalidad (Expectativas, Self, y Sentido de coherencia). Estos resultados se encontraron principalmente en estudiantes más jóvenes (12-15 años), mientras que en estudiantes mayores (16-20 años) este efecto se encontró solo en aquellos con un perfil de trayectorias académicas de menor éxito.

Discusión y Conclusion: El tipo de relaciones parentales constituyen el principal activo para los adolescentes, especialmente para promover su desarrollo personal positivo, pero también para la participación en actividades extraescolares. Se debaten las implicaciones para los psicólogos del desarrollo, profesionales y educadores, especialmente subrayando la importancia de ofrecer oportunidades extracurriculares.

Palabras clave: Adolescentes; Actividades Extracurriculares; Parentalidad Positiva; Desarrollo Personal Positivo Adolescente; Modelos de Ecuaciones Estructurales.

Abstract

Introduction. Positive parenting and Extracurricular Activities are contextual assets for enhancing Personal Positive Youth Development. However, these assets have not been studied simultaneously or in students of different ages. This paper analyzed these associations, by testing a mediator model in students with different academic trajectories.

Method. The sample was composed by 1.402 adolescents, aged between 12 and 20 years (*Mean*=14.40; *SD*=1.910; males=49%). Students completed various questionnaires regarding the personal constructs of Optimism, Hope, General Self-efficacy and Sense of Coherence, as well as questionnaires that address perceptions of Parenting Style and Extracurricular Activities. A random sampling was carried out by schools in Aragon (Spain) that offered the degrees carried out by adolescents.

Results. Structural equation modeling showed that Positive Parenting was associated with the accomplishment of Extracurricular Activities and personality constructs. Further, participation in activities was associated with the same pattern of personality traits (Expectancies, Self, and Sense of Coherence). These results were found mainly in younger students (12-15 years old), while in older students (16-20 years old) this effect was found only for those with a profile of less successful academic pathways.

Discussion and Conclusion. Relationships with family are the essential asset for adolescents, especially to promote Personal Positive Youth Development, but also for the engagement in Extracurricular Activities. Implications for developmental psychologists, practitioners and educators are discussed, especially underscoring the importance of offering extracurricular opportunities.

Keywords: Adolescents; Extracurricular Activities; Positive Parenting; Personal Positive Youth Development; Structural equation modeling.

Introducción

La investigación ha mostrado un creciente interés en los efectos del uso del tiempo libre por parte de los adolescentes, así como en cómo esto contribuye al ajuste de los adolescentes. Una forma en que muchos jóvenes pasan su tiempo libre es participando en Actividades Extraescolares (*Extracurricular Activities*, EA) (Fredricks & Eccles, 2010). En general, los EA son un activo positivo para el desarrollo de los jóvenes (Eccles y Gootman, 2002; Durlak, Mahoney, Bohnert y Parente, 2010; Eisman, Stoddard, Bauermeister, Cladwell y Zimmerman, 2016), y se han relacionado con los positivos. desarrollo en adolescentes (Farb y Matjasko, 2012).

En general, las actividades físicas y deportivas promueven habilidades sociales y académicas en los jóvenes, así como la prevención de conductas de riesgo. Sin embargo, las actividades no deportivas promueven mejor la adaptación de los estudiantes (Darling, 2005). De hecho, los deportes colectivos no contribuyen a la promoción de competencias académicas, sociales y preventivas en el mismo alto nivel que otros tipos de actividades (Wilson, Gottfredson, Cross, Rorie y Conell, 2010), como las que son culturales. y de naturaleza artística. La literatura ha sugerido que las actividades culturales y artísticas constituyen un contexto adecuado para desarrollar disciplina y talentos artísticos, pero muy pocos estudios han comparado diferentes actividades culturales y artísticas (Fredricks & Eccles, 2008) con otros tipos, como el deporte EA. Hansen, Skorupski y Arrington (2010) enfatizan cómo los EA que involucran acción (por ejemplo, deportes) no permiten un patrón de desarrollo tan rico como otros tipos de actividades.

Durlak et al. (2010) presentaron un modelo integrador sobre los mecanismos a través de los cuales EA podría ser un activo de desarrollo para los jóvenes. Del mismo modo, Anderson, Funk, Elliott y Smith (2003) destacaron la importancia del apoyo familiar para comenzar a comprometerse con EA, pero también criticaron que EA podría ser un elemento de insatisfacción. En este estudio, de acuerdo con Durlak et al. (2010), se exploraron los hallazgos sobre las interrelaciones entre los elementos contextuales de EA, la relación entre la Parentalidad Positiva y varias variables de EA. Un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) probado en qué medida EA puede mediar la Parentalidad Positiva en el aumento del desarrollo personal positivo adolescente (*Personal Positive Youth Development*, PPYD), así como agregar un valor adicional a la Parentalidad Positiva.

Además, como Durlak et al. (2010) afirmaron que hay pocos trabajos de investigación que hayan relacionado estos dos activos contextuales con los rasgos de personalidad relacionados con la persistencia en los objetivos y el desarrollo juvenil. Aunque ambos se han asociado con la motivación (Sharp, Caldwell, Graham y Ridenour, 2006), el comportamiento prosocial (Morrissey y Werner-Wilson, 2005), las habilidades de toma de decisiones individuales (Crean, 2012) o la autoaceptación (Eisman et al., 2016), no hay estudios que los hayan relacionado con las características individuales o las competencias de personalidad que evalúan el PPYD.

Estas características de personalidad se evalúan mediante constructos de personalidad, que proporcionan orientación teórica para la investigación entre adolescentes (Orejudo, Puyuelo, Fernández-Turrado y Ramos, 2012). La mayoría de estos constructos surgen del campo de la psicología positiva (Orejudo, Aparicio y Cano, 2013; Snyder et al., 2005) y pueden contener algunos elementos para explicar el comportamiento. Teóricamente, se basan en modelos de autorregulación que establecen la importancia de los objetivos para la explicación del comportamiento. Estos constructos también atribuyen una importancia especial a los mecanismos utilizados para explicar la persistencia cuando se enfrentan a dificultades (Carver y Scheier, 2002; Snyder et al., 2005) y representan una mejora en la perspectiva del desarrollo juvenil (López, Rose, Robinson, Marques y Pais-Ribeiro, 2009).

Por ejemplo, el optimismo, la esperanza y la autoeficacia se han relacionado (Hughes, Galbraith y White, 2011). Orejudo y col. (2013) propusieron en su modelo cuatro constructos de personalidad para evaluar el desarrollo positivo de la juventud: Optimismo disposicional (Carver y Scheier, 2002), Hope (Snyder, Rand y Sigmon, 2005), Autoeficacia general (Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice- Dunn, Jacobs y Rogers, 1982) y Sense of Coherence (Antonovsky, 1996). Descubrieron que estas variables de personalidad estaban relacionadas con un factor de segundo orden, con una alta interrelación.

Presente investigación

Durlak et al. (2010), al investigar la relevancia de la EA para el desarrollo juvenil, señaló algunas de las lagunas en este campo: la investigación sobre diferentes resultados vinculados a la participación en estas actividades, la interacción entre los diferentes factores inclui-

dos en el modelo y la falta de evidencia con respecto a Los resultados. Estas limitaciones están destinadas a ser superadas por los objetivos de investigación de este estudio. La investigación en este estudio se ha llevado a cabo en un contexto con mucha menos evidencia: adolescentes españoles.

Por lo tanto, hay una falta de evidencia de la importancia de la participación en EA y la Parentalidad Positiva para las características de personalidad de los adolescentes. Al considerar los constructos que evalúan estas variables de personalidad, partimos del marco teórico propuesto por Orejudo et al. (2013): Optimismo, esperanza, autoeficacia y sentido de coherencia. Aunque se ha demostrado la capacidad de adaptación de estos constructos en adolescentes, proponemos usarlos como indicadores de PPYD.

Además, en este estudio, proponemos analizar los logros de la participación en EA y la Parentalidad Positiva a través de este conjunto de constructos de personalidad. Incluso si los estudios previos tienen competencias personales relacionadas con una mayor participación en EA o en aspectos de funcionamiento familiar (Parra y Oliva, 2015; Steinberg y Silk, 2002), no ambos factores se han analizado juntos. Muy pocos estudios han investigado las relaciones entre la Parentalidad Positiva y las EA (Eisman et al., 2016; Huebner y Mancini, 2003; Jiang y Peguero, 2017), incluso menos en España (por ejemplo, García-Moya, Moreno, Jiménez-Iglesias, Rivera y Lidström, 2012). De hecho, otras investigaciones en España han encontrado que las EA está relacionada de manera unitaria (por ejemplo, Hermoso, 2009) o la relación de estilos de parentalidad positivos con constructos de PPYD (por ejemplo, sentido de coherencia; García-Moya et al., 2012).

En consecuencia, faltan estudios que analicen conjuntamente la importancia de varios factores contextuales para el PPYD, por lo que hemos centrado nuestra investigación en esta brecha. Además, aunque algunos estudios realmente relacionan las EA con trayectorias académicas (Fredricks y Eccles, 2008; Langenkamp, 2011), ninguno de estos trabajos ha incluido características parentales o familiares y su relación con EA al considerar trayectorias académicas. Finalmente, y teniendo en cuenta la necesidad de aprender sobre la interrelación entre estos factores y algunas características de los adolescentes (Durlak et al., 2010), este estudio se complementa comparando las relaciones entre Parenting Positivo, las EA y el PPYD, con base en la edad y la trayectoria académica de los participantes, ya que la mayoría de estos

trabajos de investigación no proporcionan comparaciones entre trayectorias académicas con mayor o menor éxito académico.

Además, debe señalarse que evaluar las relaciones entre la participación en EA, la Parentalidad Positiva y el PPYD es una novedad importante en este campo. Responde a una demanda de investigación planteada por Durlak et al. (2010) y complementa otros estudios y revisiones que han abordado otras dimensiones del desarrollo (Hansen et al., 2010) vinculadas a constructos como la planificación del comportamiento, la perseverancia o el manejo de estresores. Estos constructos se suman a otras hipótesis sobre las variables mediadoras entre la participación y la adaptación de los adolescentes (Crean, 2012).

Objetivos e Hipótesis

En línea con lo que se ha argumentado, el objetivo general está dirigido a evaluar la importancia de la Parentalidad Positiva y las actividades extraescolares para la mejora del desarrollo personal positivo del adolescente. Específicamente, tenemos como objetivos (1) determinar la relación de diferentes dimensiones de las actividades extraescolares, como un constructo multidimensional; (2) pruebe la relación entre los constructos de Optimismo, Esperanza, Autoeficacia y Sentido de Coherencia propuestos por Orejudo et al. (2013); (3) comprender cómo se relaciona la Parentalidad Positiva con el Desarrollo personal positivo de los adolescentes a través de actividades extraescolares; y (4) analizar si estas relaciones cambian a través de la edad y las trayectorias académicas.

En consecuencia, las hipótesis iniciales son las siguientes: (1) esperamos que algunas de las dimensiones de las EA estén relacionadas, formando un constructo multidimensional; y (2) los constructos con los que evaluamos el Desarrollo personal positivo de la juventud están estrechamente relacionados entre sí. Además, (3) argumentamos que la Parentalidad Positiva está directamente relacionada con la mejora del desarrollo personal positivo de la juventud, e indirectamente a través de la participación en EA; y (4) esperamos encontrar algunas diferencias en la participación en EA, así como en este patrón de relaciones entre los grupos analizados por edad y antecedentes académicos.

Método

Participantes

Los participantes en esta investigación fueron estudiantes adolescentes. Específicamente, los jóvenes fueron seleccionados de tres grupos de edad diferentes separados por la diferencia de un curso académico. Precisamente, todos los jóvenes fueron seleccionados de 1º ESO (12-13 años) y de 3º ESO (edad (14-15) de la Educación Secundaria Obligatoria en el sistema educativo español (ESO). El grupo de mayor edad seleccionado fueron 1º Bachillerato, y 1º de los ciclos formativos de grado medio de FP (16-17 años). También se recopilaban datos de jóvenes que estaban en programas de formación profesional específicos antes de terminar esta etapa obligatoria (de 14 a 15 años). Nos referimos a los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) a los que acceden los jóvenes mayores de 15 años que no han tenido éxito en la Secundaria Obligatoria Educación

La muestra se compuso de 1.402 adolescentes (49.0% hombres y 51.0% mujeres). La Tabla 1 muestra los datos descriptivos según el curso, el sexo y la edad. La distribución por sexo no difirió en los cursos analizados ($\chi^2 = 4.092$, $gl = 3$, $p = .252$) a pesar de que el porcentaje de mujeres es ligeramente mayor en la educación postobligatoria (mujeres = 55,1%) y menor en PCPI (programas de formación profesional inicial) (mujeres = 40,7%). Las edades cayeron dentro de un rango de 12 y 20 años ($M = 14.40$, $SD = 1.91$), y evidentemente estaban relacionadas con el curso académico. Entre los estudiantes mayores, el hecho más llamativo fue la mayor heterogeneidad del grupo de bajo perfil académico, en el que había estudiantes de entre 15 y 20 años.

Para obtener la muestra, de entre todos los centros educativos de Zaragoza y su provincia con los programas antes mencionados, se realizó una muestra por conglomerados entre centros públicos, privados, rurales y urbanos. Como resultado, ocho centros educativos fueron seleccionadas y contactados. Solo un centro privado-concertado rechazó la invitación a participar. La muestra final correspondió al 50.8% de los centros educativos públicos urbanas, el 39.0% de los rurales y el 10.2% de los urbanos privados-concertados.

Tabla 1. *Descripción de los participantes*

Nivel	N	%	Sexo		Edad	
			Chicos	Chicas	Media	D.T.
1º ESO	492	35.1	50.0%	50.0%	12.39	.66
3º ESO	412	29.4	49.2%	50.8%	14.30	.73
1º Bachillerato	312	22.3	44.6%	55.4%	16.55	.84
Perfil de menor éxito	186	13.3	53.7%	46.3%	16.23	1.40
Total	1.402	100.0	49.0%	51.0%	14.40	1.910

Instrumentos

Cuestionario de actividades extraescolares (Hermoso, 2009). Contiene datos descriptivos sobre la realización de actividades organizadas después del horario escolar. Las variables de EA incluyeron, en primer lugar, la ocupación del tiempo libre de los estudiantes y explicaron la realización de actividades organizadas, actividades no organizadas o no realizar ninguna actividad. Entre los adolescentes que participaron en actividades organizadas, se recolectó una serie de variables ficticias, que cubrían el número de cursos en curso, el tipo de actividad (físico-deportivo y/o cultural-artístico), la percepción de la utilidad de esta actividad y rendimiento futuro de la actividad, en una escala tipo Likert ordinal de 1 a 4 ("nada" a "totalmente"), y la posibilidad de elegir aquellas actividades que pretendían realizar en una escala Likert de 1 a 3 ("no" - "a veces sí"). También hubo variables de un tipo específico de actividad físico-deportiva, dependiendo de si era un deporte individual o colectivo, o de tipo cultural y/o artístico, por ejemplo; idiomas, informática, música, artes / manualidades, teatro, baile y otros. El cuestionario requiere los requisitos de validez externa, validez interna (entre evaluadores) y validez de contenido.

Escala para la evaluación del estilo educativo de los padres de adolescentes (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007). Evalúa varias dimensiones del estilo educativo de los padres con base en la percepción de sus hijos adolescentes a partir de los 12 años. Contiene las subdimensiones de calidez (8 ítems que califican entre 8 y 48), promoción de la autonomía (8 ítems, 8-48), humor (6 ítems, 8-48), auto-divulgación (6 ítems, 6-36), control conductual (8 ítems, 6-36) y control psicológico (8 ítems, 8-48). La escala se compone de 41 ítems, que se

califican en una escala Likert del 1 al 6 (rango de "totalmente en desacuerdo" a "totalmente de acuerdo"). Los índices de confiabilidad de las subescalas están indicados en primer lugar por los autores originales (Oliva et al., 2007) y en segundo lugar en nuestro trabajo ($\alpha = .92$; $\alpha = .91$), estos son: Calidez ($\alpha = .92$; $\alpha = .91$), Auto-my promoción ($\alpha = .88$; $\alpha = .88$), Humor ($\alpha = .88$; $\alpha = .89$), Auto-divulgación ($\alpha = .85$, $\alpha = .87$), Behav -control oral ($\alpha = .82$; $\alpha = .83$) y control psicológico ($\alpha = .86$; $\alpha = .85$). Las diferentes dimensiones son positivas, a excepción del control conductual, con puntajes óptimos a nivel medio, y el control psicológico, característico de un estilo parental negativo, especialmente cuando se acompaña de puntajes bajos de calidez, auto-divulgación o promoción de la autonomía. Las dimensiones restantes son aspectos positivos del control parental, con un enfoque en el mejor ajuste psicológico y conductual de los adolescentes.

Youth Life Orientation Test (YLOT, Ey et al., 2005). Es una medida adaptada del LOT-R (Scheier, Carver y Bridges, 1994) para evaluar el optimismo disposicional en niños y adolescentes de entre 7 y 18 años. Consiste en dos subescalas, Optimismo y Pesimismo, que pueden medirse juntas o por separado. Contiene 14 ítems: seis ítems optimistas, seis pesimistas (puntajes entre 6 y 30 para cada subescala, variaron de 1. "Nunca lo creo" a 5. "Siempre lo creo") y dos ítems que distraen, que Royo (2016) ha adaptado a las muestras españolas. Las afirmaciones se valoraron en una escala Likert del 1 al 5 con coherencias internas de las dos escalas de .62 y .78. En nuestro estudio, el índice de fiabilidad fue $\alpha = .84$ para toda la escala, $\alpha = .71$ para la subescala Optimismo y $\alpha = .71$ para la subescala Pesimismo.

Childrens Hope Scale (Snyder et al., 1997). Su objetivo es informar sobre la capacidad de generar rutas hacia los objetivos y perseverar hacia ellos. Contiene dos subescalas, con tres elementos dentro de cada una: Agencia (componente motivacional para alcanzar los objetivos) y Rutas (encontrar diferentes formas de lograr estos objetivos). Cada escala tiene puntajes entre 3-15). Es adecuado para edades de 8 a 19 años, y se compone de seis elementos en una escala Likert de 5 puntos (rango de 1. "Nunca lo creo" a 5. "Siempre lo creo"). consistencia interna de .86. En este estudio, se utilizó la versión adaptada en español de Royo (2016), cuyo modelo de factor confirmatorio generó un mejor ajuste para el modelo de dos factores que para el modelo de un factor, y los dos válidos las escalas obtuvieron consistencias internas entre $\alpha = .574$ (subescala de agencia) y $\alpha = .642$ (subescala de rutas). En nuestra muestra, la subescala de agencia tenía un $\alpha = .532$ y la subescala de rutas tenía un $\alpha = .614$.

Escala general de autoeficacia. (Baessler y Schwarcer, 1996, adaptado por Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000). Evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar efectivamente una variedad de situaciones estresantes. Se ha usado indistintamente con la edad. Consiste en 10 ítems con escalas Likert de 4 puntos (rango de 1. "Nunca lo creo" a 4. "Siempre lo creo") para generar una puntuación total en un único factor de autoeficacia a nivel general, y puntajes entre 10 y 40. La versión en español tenía altos puntajes de consistencia interna ($\alpha = .87$).

Escala de sentido de coherencia. (SOC-13, Antonovsky, 1987). El SOC-13 es una adaptación del Cuestionario de vida de orientación (OLQ), que evalúa el constructo SOC como una orientación global. La adaptación española utilizada en este estudio (Fernández Martínez, 2006) reduce la versión original de 29 ítems de OLQ a 13 ítems, y usa una escala Likert de 7 puntos (desde 1. "Nunca me ha pasado" hasta 7. "siempre me pasa a mí"). Evalúa las tres subescalas de este constructo: comprensibilidad (5 ítems, puntajes entre 5 y 35), manejabilidad (4 ítems, puntajes 4-28) y significado (4 ítems, puntajes 4-28). Las escalas SOC se han utilizado en todas las edades desde los 10 años en adelante. El cuestionario muestra un buen índice de confiabilidad (α de Cronbach = .82). Nuestro estudio obtuvo un índice alfa de .77, y .58 para Comprensibilidad, .52 para Manejabilidad, y .50 para Significatividad.

Procedimiento

Este estudio se realizó de acuerdo con las recomendaciones del Consejo de la Asociación Británica de Investigación Educativa en su segunda edición de las Guías éticas para la investigación educativa (2011). Los sujetos no recibieron compensación por participar en el estudio. El cumplimiento de las normas contenidas en Helsinki sobre experimentación humana se garantizó a lo largo de la duración del estudio.

Con base en el marco teórico del desarrollo juvenil positivo, seleccionamos el rango de edad cubierto por esta etapa adolescente (12-18). En consecuencia, seleccionamos los centros educativos que ofrecieron algunos o todos los estudios realizados en esta etapa. En cuanto a eso, los criterios de inclusión de la muestra se focalizaron en aquellos centros de la provincia de Zaragoza (España) que ofrecían algunas de las etapas académicas propuestas para adolescentes (12-18 años).

De entre todos los centros educativos de enseñanzas secundarias de la provincia de Zaragoza, se seleccionaron al azar 10 centros, con una representación proporcional de centros públicos/privados y urbanos/rurales: 7 centros públicos (4 urbanos, 3 rurales) y 3 centros urbanos privados. Entre ellos, 7 centros aceptaron participar: 6 públicos (4 urbanos, 2 rurales) y 1 urbano privado-concertado.

Los objetivos y características del estudio fueron explicados a los directores de los centros educativos, quienes aceptaron participar. Posteriormente, transfirieron los objetivos y cuestionarios del estudio a los tutores de los diferentes grupos. Antes de finalizar, se informó a las familias a través de una carta sobre el propósito del estudio y el procedimiento, obteniendo el permiso de los padres de esta manera, y se garantizó el anonimato de los participantes. En la misma carta, se informó a los voluntarios sobre la participación y la posibilidad de excluir de la actividad a aquellos niños cuyas familias no estaban de acuerdo con su participación, dado que los datos se recopilaron durante el tiempo de clase. Por lo tanto, los centros educativos se seleccionaron mediante un procedimiento de aceptación y las familias se seleccionaron mediante un procedimiento de exclusión. Los cuestionarios tardaron 25 minutos en completarse en presencia de un equipo externo del equipo. Después de completar el estudio, cada centro recibió un informe individualizado con los resultados generales.

Procedimiento estadístico

Los valores perdidos fueron eliminados. De una muestra total de 1504 participantes, aquellos que tenían escalas completas sin respuesta fueron sistemáticamente excluidos. Así, finalmente hubo 1402, eliminando 6.9%. Si faltaban elementos sin respuesta, se reemplazaban por la media.

El análisis básico de este trabajo se basó en modelos de ecuaciones estructurales para los diferentes grupos analizados. El programa AMOS (Arbuckle, 2009) es una opción apropiada para realizar análisis factoriales confirmatorios de factores de primer y segundo orden para establecer modelos de regresión entre las variables observadas y latentes, y para hacer comparaciones entre grupos diferentes (Byrne, 2010). Así, se establecieron los primeros modelos de medición mencionados en los cuales, por un lado, se probó la hipótesis para combinar las cuatro escalas de Parentalidad Positiva en una sola variable latente y, por otro lado, los indicadores del EA seleccionado. Posteriormente, se realizó el mismo procedimiento con las

subescalas de personalidad analizadas (Optimismo, Autoeficacia, Esperanza y Sentido de Coherencia) tomando la propuesta de Orejudo et al. (2013) como modelo inicial. Estos autores propusieron un modelo de tres factores con las subescalas de cada constructo para unir las subescalas de autoeficacia y esperanza.

Una vez que estos dos modelos de medición se configuraron en la muestra total, la relación entre los dos modelos se estimó en un modelo de regresión, en el que los estilos de Parentalidad Positiva actuaban como variables antecedentes. Su ajuste se evaluó con los índices habituales: el índice de chi-cuadrado (DCIM en AMOS) y el índice de chi-cuadrado de Norman (χ^2 / DF), IFC, NFI o RMSEA (Byrne, 2010). Finalmente, se evaluó si el peso de esta regresión podría diferir en distintos grupos. De acuerdo con este propósito, se crearon varios modelos SEM y se compararon con las restricciones relacionadas con estos valores. Al tratar con modelos anidados, las comparaciones de los modelos se realizaron calculando $\Delta\chi^2$ y el índice AIC (Byrne, 2010).

Los grupos comparados fueron, por un lado, grupos de edad (12-13, 14-15, 16-17 y más de 17 años) y grupos según la trayectoria académica (1º ESO, 3º ESO, 1º Bachillerato y trayectoria académica inferior, que era un grupo formado por Diversificación y Formación Profesional). Estos grupos difieren entre sí en términos de su nivel educativo y las trayectorias académicas vinculadas a ellos. Por lo tanto, los grados 1º y 3º de ESO corresponden a los grados 7º y 9º del sistema educativo de EE. UU. Después de ESO, los estudiantes pueden comenzar el primer Bachillerato (11º del sistema educativo de EE. UU.). Bachillerato dura 2 grados, antes de irse a estudiar a la universidad. Finalmente, nuestro último grupo estaba compuesto por estudiantes con trayectorias académicas menos exitosas. Por ejemplo, o no habían tenido éxito en la Educación Secundaria Obligatoria y habían comenzado una Formación Profesional, o estaban haciendo la ESO, y tenían un trasfondo de fracaso académico, pero con algunas adaptaciones curriculares para alentarlos a completar este ciclo.

Resultados

La Tabla 2 muestra los resultados de las medias y las desviaciones estándar de las variables analizadas en esta investigación, así como las correlaciones entre ellas. Los valores muestran puntuaciones medias-altas para las escalas de Parentalidad Positiva, Optimismo,

Autoeficacia y Esperanza, puntuaciones ligeramente más bajas para Sentido de Coherencia, y las puntuaciones más bajas fueron para Pesimismo. En la tabla de correlaciones, los estilos de Parentalidad Positiva se correlacionan positivamente entre sí, con puntuaciones cercanas a .60. A su vez, todas las dimensiones de la Parentalidad Positiva se correlacionan con las características de la personalidad, pero obtuvieron valores más moderados, con puntajes de alrededor .30. Cabe señalar que todas las correlaciones son positivas, excepto la escala de pesimismo.

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las variables*

	N	Media	D.T.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Afecto y comunicación	1307	39.73	7.833	1										
2. Promoción de autonomía	1302	37.25	8.076	.695**	1									
3. Humor	1322	28.27	6.195	.730**	.662**	1								
4. Revelación	1359	20.37	6.665	.563**	.550**	.556**	1							
5. Optimismo	1365	22.98	3.822	.383**	.366**	.391**	.321**	1						
6. Pesimismo	1359	13.44	4.575	-.365**	-.327**	-.343**	-.248**	-.540**	1					
7. Agencia	1382	11.07	2.139	.327**	.327**	.331**	.302**	.469**	-.349**	1				
8. Rutas	1382	11.69	2.087	.305**	.342**	.310**	.264**	.514**	-.336**	.502**	1			
9. Autoeficacia	1356	30.24	4.707	.286**	.345**	.288**	.224**	.480**	-.386**	.514**	.640**	1		
10. Comprensibilidad	1357	20.77	4.856	.278**	.232**	.253**	.207**	.315**	-.417**	.288**	.277**	.324**	1	
11. Manejabilidad	1358	17.24	4.350	.325**	.264**	.295**	.235**	.350**	-.478**	.318**	.267**	.279**	.653**	1
12. Significatividad	1371	18.96	3.994	.417**	.365**	.380**	.339**	.425**	-.512**	.390**	.365**	.341**	.438**	.457**

** . La correlación es significativa en 0.01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en 0.05 (bilateral).

Con respecto a las EA, el 61.7% de los participantes declararon que habían participado en actividades organizadas fuera del centro educativo, y el 23.8% indicó que no participaron en EA. En promedio, el grupo había estado participando en EA en años académicos anteriores una media de 3,68 años (DE = 4,093). Entre las actividades deportivas, el 52.2% practicó deportes de equipo, mientras que el 30.5% practicó deportes individuales. Entre las culturas o las artes, el aprendizaje de idiomas fue el más frecuente (23,1%), seguido de la música (18,3%), la informática (11,2%), la lectura de libros (10,9%) u otros medios (6,9%), el baile (10,4%), manualidades (9,2%) o teatro (4,5%). De todos los estudiantes, el 16,9% declaró que realizó otras actividades no incluidas en el cuestionario.

Al analizar las relaciones entre grupos, se encontraron algunas diferencias relacionadas con el curso académico, y los estudiantes del grupo de bajo perfil académico informaron una frecuencia más baja para todas las actividades organizadas (solo 39,2%). De toda la

muestra, 59.4% pudieron elegir las actividades que realizaron, mientras que 32.7% respondieron que podían elegir solo unas pocas veces, y el grupo de bajo perfil académico respondió de manera diferente a este patrón ($\chi^2=24.212$, $gl=6$, $p<.001$; V de Cramer=.093) ya que solo el 27.4% indicó que no podían elegir las actividades que querían. En general, para la percepción de los términos de utilidad, los que participaron en estas actividades se dieron cuenta de que les eran útiles (media=2.08, escala 0-3), y no se observaron diferencias entre los cursos ($F(3,861)=2.134$, $p=.094$; $\eta^2=.007$). En cuanto al género, encontramos algunas diferencias mínimas, como que las actividades deportivas son más frecuentes para los hombres y una tendencia más marcada a no participar en actividades organizadas para las mujeres, quienes afirmaron que esto se debió a la falta de tiempo y a tener menos opciones para estas actividades que los chicos.

Con respecto al modelo para medir los estilos de Parentalidad Positiva, el primer modelo que agrupó los seis estilos parentales realizó estimaciones en las que los estilos negativos de control conductual y psicológico tenían pesos de regresión por debajo de .30, que fueron responsables de la falta de ajuste del modelo ($\chi^2=276.049$, $df=9$, $p=.000$, $\chi^2/df=30.672$, $CFI=.914$, $RMSEA=.146$). Por lo tanto, proponemos un nuevo modelo sin estas dos escalas ajustando los datos en el nuevo modelo de una mejor manera ($\chi^2= 6.822$, $df=2$, $p=.033$, $\chi^2/df=3.411$, $CFI=.998$, $RMSEA=.041$). La Figura 1 muestra los pesos de regresión de este modelo (y del resto), y una representación gráfica del modelo con las medidas y el modelo de mediación.

Respecto a las variables que definen el componente de personalidad del PPD, la solución con un orden de los modelos de primer y segundo orden presentado el mejor ajuste ($\chi^2=65.019$, $df=13$, $p=.000$, $\chi^2/df=5.048$, $CFI=.987$, $RMSEA=.054$). Los tres factores de primer orden, llamadas Self (que incluyen tres variables: constructo de Autoeficacia general, subescala Agencia y subescala Rutas del constructo Esperanza), Expectativas generales (que incluyen dos variables: subescalas de Optimismo y Pesimismo de la escala YLOT) y Sentido de coherencia (que incluye tres variables, es decir, las tres subescalas de la escala OLQ), agrupa las variables de acuerdo con el marco anterior. Sin embargo, los índices de modificación sugirieron un ajuste mejorado del modelo al agregar nuevos pesos de regresión con un significado que contribuye con el factor Self, Pesimismo y Sentido de Coherencia. y los errores de actualización correlacionados entre Significatividad y Pesimismo (Figura 1).

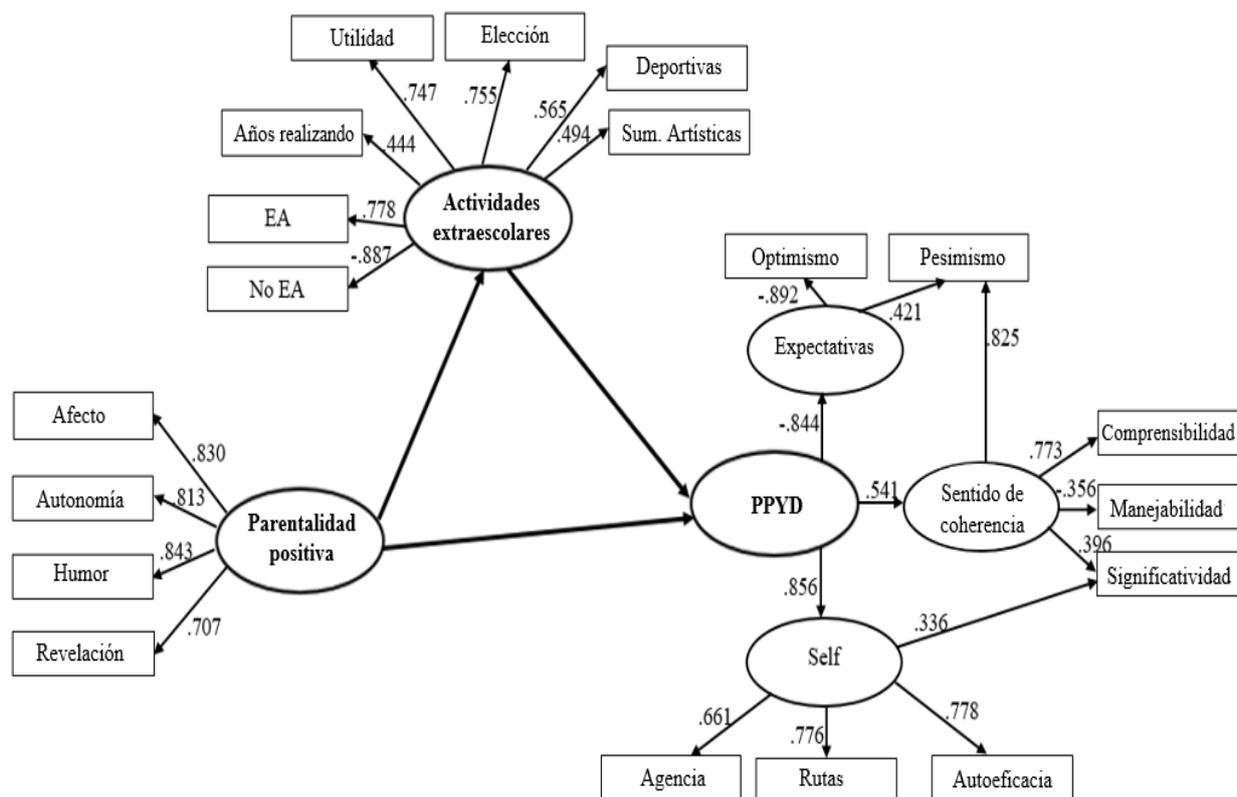


Figura 1. Modelo de mediación

Finalmente, las dimensiones de las actividades extraescolares se ajustan a un modelo de un solo factor ($\chi^2=38.955$, d.f.=12, $p=.000$, $\chi^2/d.f.=3.246$, CFI=.993, RMSEA=.040), con las diferentes dimensiones analizadas, actividades organizadas, deportes de equipo, número de años jugando, utilidad, elección y adición de actividades culturales o artísticas, saturadas positivamente, y las no participando en actividades organizadas saturadas negativamente (Figura 1). La participación en actividades deportivas individuales y actividades culturales o artísticas individuales se suprimió por separado porque las puntuaciones de regresión se aproximaron a .30 y el modelo mostró un peor ajuste ($\chi^2=635.031$, d.f.=88, $p=.000$, $\chi^2/d.f.=7.216$, CFI=.883, RMSEA=.067). Para las comparaciones de edad (Tabla 3), el modelo con el mejor ajuste (edad_3) incorporó las restricciones del modelo de medida age_2 y restricciones adicionales en las relaciones entre la Parentalidad Positiva, las EA y el PPYD. Esto dio lugar a diferencias en los grupos más viejos y más jóvenes para las relaciones entre la Parentalidad Positiva y el PPYD, y entre la Parentalidad Positiva y las EA, y también predijo que el peso entre las EA y el PPYD difirió en los cuatro grupos. Este ajuste de este modelo no fue peor que age_2, que solo incorporó el modelo de medición y las diferencias para todos los pesos de

regresión ($\Delta\chi^2=16,055$, d.f.=12, $p=.189$), y también fue más parsimonioso. El modelo asumió que la igualdad en todos los pesos de regresión (edad_4) fue estadísticamente peor ($\Delta\chi^2=27.158$, d.f.=3, $p<.001$).

La Figura 2 muestra los resultados de este modelo, donde se puede suponer que en los grupos de 12-13 ($\beta=.594$) y 14-15 años ($\beta=.633$) una relación más fuerte entre la Parentalidad Positiva y el PPYD se encontró que en los estudiantes mayores, de 16-17 años ($\beta=.502$) y mayores de 18 años ($\beta=.495$). Del mismo modo, la Parentalidad Positiva predijo con mayor precisión las puntuaciones extraescolares para los estudiantes más jóvenes (13-14 años, $\beta=.259$), y esta asociación disminuyó en los de 14-15 años ($\beta=.136$) y desapareció en los 16-17 años ($\beta=0$). Curiosamente, en el grupo de mayores de 17 años fue significativo nuevamente, y fue similar al del grupo de 14-15 años ($\beta=.129$). Con respecto al papel de las EA y el PPYD, se encontró un patrón similar, con la proporción más alta para estudiantes más jóvenes (12-13 años, $\beta=.274$), y la más baja para 14-15 ($\beta=.104$) y mayores de edad 18 ($\beta=.123$). Sin embargo, fue nulo para las personas de 16 a 17 años ($\beta=.000$). Para resumir, el modelo representó el 51.1% de la varianza del PPYD en el grupo de 12-13 años, el 42.9% en el grupo de 14-15, el 25.2% en el grupo de 16-17 y el 27.5% en el grupo de mayores de 17 años.

Tabla 3. *Comparación de modelos*

EDAD	Modelo	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF	CFI	PCFI	RMSEA	AIC
Edad_1	Sin restricciones	136	1.118.915	624	.000	1.793	.956	.872	.024	1.390.915
Edad_2	Pesos de medida	106	1.163.875	654	.000	1.780	.954	.913	.024	1.375.875
Edad_3	P. Medida + Igual.	94	1.179.930	666	.000	1.772	.954	.929	.024	1.367.930
Edad_4	Pesos estructurales	91	1.207.088	669	.000	1.804	.952	.931	.024	1.389.088
CURSO	Modelo	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF	CFI	PCFI	RMSEA	AIC
Curso_1	Sin restricciones	144	1.103.305	616	.000	1.791	.957	.862	.024	1.391.305
Curso_2	Pesos de medida	114	1.146.376	646	.000	1.775	.956	.903	.024	1.374.376
Curso_3	P. Medida + Igual.	101	1.166.749	659	.000	1.770	.955	.920	.023	1.368.749
Curso_4	Pesos estructurales	99	1.185.296	661	.000	1.793	.954	.922	.024	1.383.296

Finalmente, el análisis de los cursos académicos y las trayectorias académicas complementaron el resultado relacionado con la edad, ya que los dos grupos de Bachillerato y de bajo perfil académico tenían edades similares. Como en el caso anterior, presentamos un modelo que ofrece un ajuste óptimo y que impone algunas restricciones de igualdad a las relaciones entre las variables indicadas (Tabla 3). Específicamente, las restricciones del modelo

de medida (curso_2) y la igualdad de los pesos de regresión del factor de segundo orden del PPYD indicaron que el camino desde la Parentalidad positiva hacia el PPYD fue igual en todos los grupos, excepto en 1º Bachillerato, y que participar en las EA equivalía a cero en todos los grupos, excepto el más joven: 1º ESO. La relación entre las EA y el PPYD fue igual a cero en 1º Bachillerato, y obtuvo el mismo valor en el 1º ESO y en el grupo de bajo perfil académico.

Este modelo, como se muestra en la Tabla 3, presentaba un buen ajuste, era más parsimonioso y no era peor que el modelo de curso_2, que asumía solo la igualdad en el modelo de medición ($\Delta\chi^2=20.373$, d.f.=13, $p=.086$), pero fue mejor que el modelo de curso_4, que supuso la igualdad para todos los pesos de regresión ($\Delta\chi^2=18.547$, d.f.=2, $p<.001$). En consecuencia, y como se observa en la Figura 2, las relaciones entre la Parentalidad Positiva y el PPYD diferían y eran iguales en todos los grupos, excepto en 1º Bachillerato ($\beta=.446$), donde la relación era más débil. Para las otras relaciones, el grupo de séptimo grado fue el único en el que la Parentalidad Positiva predijo las EA ($\beta=.267$), mientras que su valor fue similar para los estudiantes de 1º ESO ($\beta=.208$) y bajo perfil académico. grupos ($\beta=.198$). Sin embargo, bajó para 3º ESO ($\beta=.129$) y fue 0 para 1º Bachillerato. Por lo tanto, el porcentaje de varianza explicada del PPYD fue mayor para 1º ESO ($R^2=.499$) que para 1º Bachillerato ($R^2 = .204$), y se obtuvo un porcentaje intermedio para 3º ESO ($R^2=.389$) y el grupo de perfil académico bajo ($R^2=.403$).

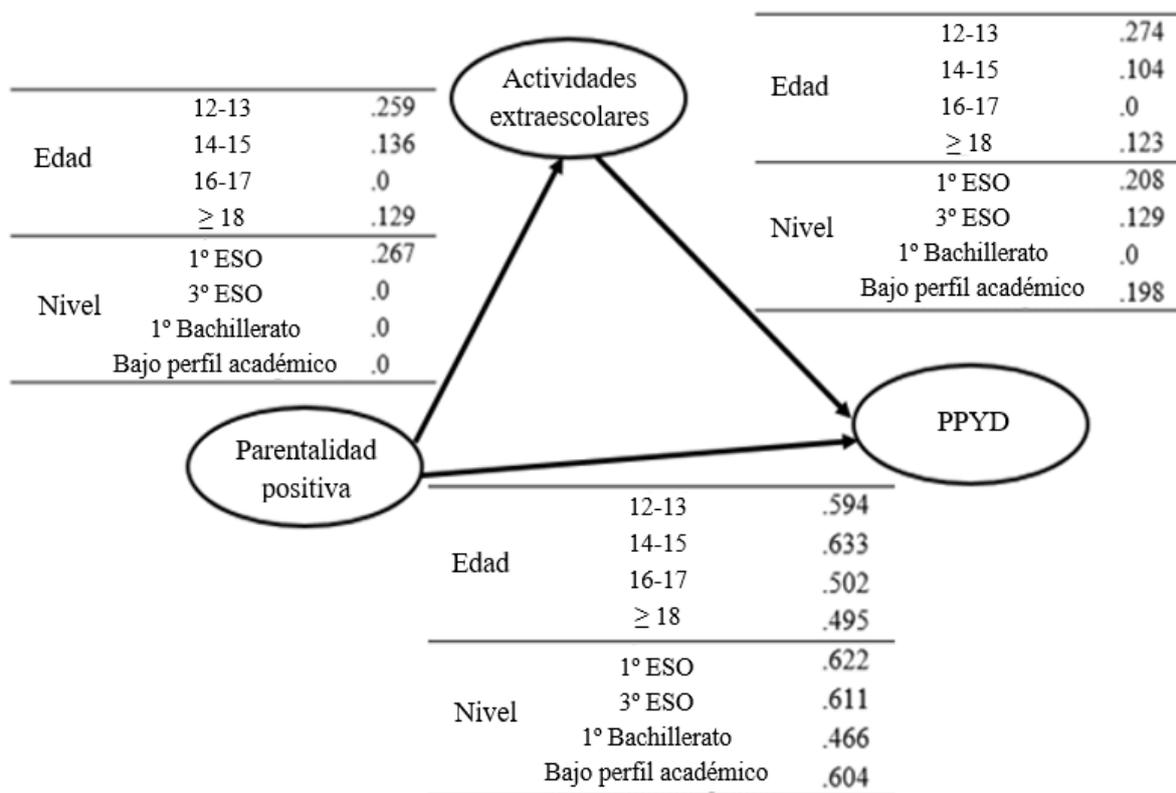


Figura 2. Resultados del modelo por grupos de edad y nivel educativo.

Discusión y conclusión

El objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre los activos contextuales más relevantes en adolescentes (Parentalidad Positiva y EA) y el PPYD, entendidos y analizados a través de diferentes constructos de personalidad. Los resultados apoyan la hipótesis de que el PPYD está claramente relacionado con las relaciones que los adolescentes establecen con sus padres, y esto se ha explicado por vínculos importantes con constructos que, en teoría, promueven este desarrollo. El PPYD también está relacionado con la participación en actividades fuera del centro educativo, que promueven la motivación y las relaciones significativas con sus compañeros y adultos en contextos no formales (Parra y Oliva, 2015).

En primer lugar, tenemos la hipótesis sobre la relación entre las diferentes dimensiones de EA. Según el primer objetivo, se ha propuesto una visión multidimensional de las EA teniendo en cuenta las variables evaluadas, como la participación en diferentes tipos de EA, la intensidad (relacionada con los años de actividad), las posibilidades de elección y la utilidad

percibida. Esta visión multidimensional reúne algunos de los aspectos de estas actividades consideradas más relevantes para promover la adquisición de habilidades. A diferencia de otros estudios que se han centrado en las dimensiones de amplitud, tipo de actividad (especificidad) o duración (intensidad) (Akiva, 2013, Crean, 2012, Hansen et al., 2010), en nuestro estudio ninguno de estos indicadores del modelo tiene sido excluido. De hecho, los valores más grandes de los pesos de regresión se han obtenido por la utilidad y la posibilidad de elegir actividades favoritas.

Los datos relacionados con la utilidad y la elección podrían ser una alternativa para comprender por qué otros aspectos –e.g. intensidad o duración– no tienen tanta capacidad discriminativa (Hansen y Larson, 2007; Roth, Malone y Brooks-Gunn, 2010). En relación con los tipos de actividades, el único indicador del modelo que ha sido excluido fueron las actividades deportivas individuales, pero no los deportes de equipo. Esta es otra dimensión que podría explicar las diferencias encontradas en actividades de este tipo (Hansen et al., 2010). Sin embargo, estas relaciones no son las mismas en todos los adolescentes, ya que algunas diferencias aparecen según la edad y las trayectorias académicas. En los grupos más jóvenes, la asociación entre ambas dimensiones es mayor, pero disminuye a medida que los adolescentes crecen y ganan autonomía. Este efecto no se produciría en estudiantes que no logran el éxito esperado en el sistema educativo, no presentan trayectorias académicas que no cumplan con las expectativas del sistema educativo y, por lo tanto, inician la capacitación vocacional temprano.

Con respecto al segundo objetivo, la relación encontrada entre los constructos que evalúan el PPYD presenta pocas diferencias con la encontrada en la muestra de Orejudo et al. (2013) Al igual que sus resultados, el mejor modelo sugiere un factor de segundo orden que agrupa todas estos constructos, formando un patrón de rasgos de personalidad, con una serie de constructos con un marcado componente adaptativo, de fijación de objetivos y de afrontamiento (Carver y Scheier, 2002; Snyder et al., 2005). Sin embargo, en nuestro caso, el análisis factorial sugiere incluir una variable (Self) que agrupe el constructo de Autoeficacia, la dimensión Agencia y la dimensión Rutas, ambas provenientes del constructo Esperanza. El modelo también ha mostrado un mejor ajuste incorporando nuevos pesos de regresión de significado de sentido de coherencia que contribuyen al factor de sí mismo y pesimismo al factor de sentido de coherencia.

En el tercer objetivo planteamos la hipótesis de que las relaciones positivas entre los padres y sus hijos adolescentes estaban relacionadas con el PPYD a través de las EA. Como se mencionó anteriormente, la participación de estudiantes más jóvenes en EA está asociada con la Parentalidad Positiva y tiene un efecto en el PPYD a través de esto. Sin embargo, el efecto de esta mediación no limita el fuerte efecto que la Parentalidad Positiva continúa teniendo en el PPYD. Este efecto se mantiene para los grupos de edad intermedia más allá de las EA, y no disminuye, con los grupos de más edad o el éxito académico, donde todavía está presente. Esto resalta la importancia de las relaciones familiares positivas durante la adolescencia (Oliva et al., 2015; Steinberg & Silk, 2002).

Finalmente, el cuarto objetivo se orientó a analizar si había diferencias en estas relaciones y, específicamente, en la participación en EA a través de la edad y las trayectorias académicas. Roth y col. (2010) declararon que los logros de participación en EA son mayores en los niños más pequeños, por lo que nuestros datos podrían ir en la misma dirección. Se pueden proporcionar algunas explicaciones para este resultado. En primer lugar, ya se ha demostrado que los adolescentes con menos apoyo de los padres pueden estar más involucrados en actividades organizadas a lo largo del tiempo para desarrollar otras relaciones significativas y/o de apoyo (Eisman et al., 2016; Lerner, 2005; Parra y Oliva, 2015) para superar estas deficiencias. En segundo lugar, este resultado también sugiere que los buenos lazos con los padres son más importantes para que los estudiantes más jóvenes participen en actividades organizadas. Y también este hecho se vuelve menos relevante con la edad a medida que los estudiantes ganan más autonomía al tomar decisiones sobre la planificación de su tiempo libre, siguiendo la hipótesis de desarrollo establecida por Eisman et al. (2016).

Esta hipótesis de desarrollo se basa en la importancia de la participación en actividades organizadas en diferentes etapas de desarrollo. Por lo tanto, más adolescentes tienden a participar en actividades distintas (Busseri y Rose-Krasnor, 2009) y su capacidad para controlar la gestión del tiempo aumenta (Fredricks y Eccles, 2010) a medida que seleccionan actividades con mayor precisión y acortan su número (Denault y Poulin, 2009). El presente trabajo también encontró una participación reducida en EA a medida que aumenta la edad, particularmente para aquellos estudiantes con peores trayectorias académicas.

En tercer lugar, a medida que avanza el desarrollo de los adolescentes a lo largo de la etapa adolescente, aumentan la cantidad de tiempo que pasan fuera de casa y del centro educativo, al fomentar otras relaciones significativas para ellos, y es más probable que perciban el apoyo de los adultos, y no de los maestros o familia, en tareas como actividades organizadas fuera del colegio (Crosby, Santelli y DiClemente, 2009, Eisman et al., 2016). Sin embargo, no deberíamos superponer este hallazgo porque los adolescentes de 18 años o más mostraron nuevamente niveles significativos en la relación entre la Parentalidad Positiva y las EA.

Sin embargo, la participación en actividades organizadas no estuvo relacionada con el PPYD ni en los estudiantes de 1º Bachillerato ni en el grupo de 16-17 años. Una posible explicación para este hallazgo es que los estudiantes en la adolescencia media-tardía necesitan pasar más tiempo fuera del horario escolar para estudiar materias dada la mayor demanda que en los cursos anteriores, mientras que la relevancia de tales actividades organizadas sigue siendo alta para los estudiantes con un perfil menos exitoso y de 18 años o más. Sin embargo, esta relevancia no alcanza el nivel indicado por los estudiantes más jóvenes, para quienes se encontró una relación más fuerte entre las EA y el PPYD. Por esta razón, todos los esfuerzos realizados para promover la participación en actividades al comienzo de la adolescencia pueden contribuir a mejorar las trayectorias académicas (Eccles y Gootman, 2002; Fredricks y Eccles, 2008).

El estilo parental positivo está relacionado con el PPYD en los diferentes grupos de edad y curso, que son cruciales durante la adolescencia, como lo demuestran trabajos anteriores (Collins y Laursen, 2004; Oliva, Jiménez y Parra, 2009; Oliva, Parra y Reina, 2015). Nuestros resultados sugieren que, para el PPYD, estas percepciones de los estilos parentales son más relevantes que las EA organizada. Una explicación para este hallazgo es que la Parentalidad Positiva aumentaría la probabilidad de resultados positivos en las competencias personales y, por lo tanto, brindaría oportunidades para participar en actividades que promueven el PPYD, como indican los hallazgos anteriores (Eisman et al., 2016; Jiang y Peguero, 2017; Morrissey y Werner-Wilson, 2005). Por lo tanto, aunque no existen enfoques teóricos previos similares entre los lazos familiares y la participación adolescente, la conceptualización de la participación como un constructo multidimensional es probable que influya en este resultado.

En este sentido, no podemos perder de vista la tendencia evolutiva descendente en el peso de la importancia de las relaciones parentales para el PPYD. Lo realmente interesante es que, a fines de la adolescencia, esto solo ocurre en trayectorias académicas de éxito. Esto podría explicarse porque la familia sigue desempeñando un papel importante en el desarrollo de estas competencias de la personalidad. Esta misma diferencia entre los perfiles académicos también se observa en la relación entre las EA y el PPYD, enfatizando que las EA son otro factor a promover (Parra y Oliva, 2015).

Atendiendo a las limitaciones de nuestro trabajo, aludimos a su diseño transversal. Este diseño puede incorporar efectos diferenciales en diferentes grupos, teniendo en cuenta un porcentaje menor de muestras procedentes de centros privados, a pesar de que estos participantes han sido educados por un sistema educativo que no ha sufrido cambios últimamente. Los estudios longitudinales pueden ser un buen complemento para investigar este fenómeno. Además, comenzar el estudio a la edad de 12 años restringe las conclusiones establecidas a esta edad, por lo que, según los resultados de esta investigación, parece pertinente comenzar el estudio a una edad más temprana. Otras limitaciones del estudio abordan algunos índices moderados de confiabilidad de los instrumentos (Agencia de CHS y OLQ), la gran cantidad de variables investigadas (que limita la riqueza del diseño) y el uso de medidas de autoinforme solamente.

Es por eso que una mayor investigación, teniendo en cuenta las percepciones de los padres, complementaría las percepciones que los jóvenes tienen de los estilos parentales. En general, los resultados de este estudio sugirieron una relación entre los activos contextuales relevantes y el PPYD en adolescentes. Teniendo en cuenta estos datos, la investigación futura debería centrarse en el análisis en detalle de la relación entre las EA y otras variables que podrían influir en el desarrollo personal positivo de los jóvenes. Estas otras variables apenas se han considerado en nuestro país y han demostrado su relevancia en contextos anglosajones, por ejemplo, el barrio (Crean, 2012).

Finalmente, nuestros resultados tienen algunas implicaciones para los psicólogos educativos, ya que respaldan las propuestas sobre los efectos de las EA para la mejora del desarrollo juvenil (Bundick, 2011; Eccles y Gootman, 2002). Las relaciones con la familia son el activo esencial, especialmente para promover PPYD, pero también para otros de los activos

mediadores de estas relaciones, por ejemplo, la participación en EA. Nuestros hallazgos revelan que esta importancia de los estilos de parentalidad positivos para las EA está perdiendo peso con los años, a lo largo de las etapas de la adolescencia, en la medida en que la persona aumenta su autonomía. Por lo tanto, deberíamos considerar esta mejora progresiva de la capacidad para administrar el tiempo libre y centrarnos en intereses más específicos y las EA a lo largo de la adolescencia. Y, siguiendo nuestros resultados, también debemos tener en cuenta la disminución en la importancia de la Parentalidad Positiva para el PPYD durante la adolescencia. A medida que envejecen, surgen otras variables contextuales que mejoran su PPYD. Aunque de alguna manera, la familia puede compensar esas deficiencias en la trayectoria académica o en otras dificultades de la vida (Oliva et al., 2009).

Estas implicaciones subrayan la importancia de ofrecer la posibilidad de elegir una amplia gama de EA, especialmente al comienzo de la adolescencia, ya que permite esta mejora de su PPYD, y pueden intentar descubrir sus intereses en un contexto no formal. Un contexto que es significativo para ellos. Esto es más importante, especialmente para aquellos jóvenes con perfiles académicos menos exitosos, como un activo compensatorio de estas deficiencias en el contexto curricular. En cualquier caso, dado que las relaciones con los padres son el principal activo del desarrollo adolescente, es especialmente importante que se centre en recabar información sobre los mejores estilos parentales, teniendo en cuenta esta relevancia para un mejor desarrollo del joven.

Agradecimientos

Fondo Social Europeo, Construyendo Europa desde Aragón, Ref. S57_20R Educaviva - Educación y Procesos Psicológicos

Referencias

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion, *Health Promotion International*, 11(1), 11–18.
- Akiva, T., Cortina, K. S., Eccles, J. S., & Smith, C. (2013). Youth belonging and cognitive engagement in organized activities: A large-scale field study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34 (5), 208-218. doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.001

- Anderson, J. C., Funk, J. B., Elliott, R., & Smith, P. H. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities: Relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(2), 241-257. doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00046-7
- Arbuckle, J. L. (2009). *Amos (Version 18.0)*. Crawfordville, FL: Amos Development Corporation.
- Baessler, J. & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés, 2*, 1-8.
- British Educational Research Association. (2011). *Ethical guidelines for educational research*.
- Bundick, M. J. (2011). Extracurricular activities, positive youth development, and the role of meaningfulness of engagement. *Journal of Positive Psychology, 6*(1), 57-74.
- Busseri, M. A., & Rose-Krasnor, K. (2009). Breadth and intensity: Salient, separable, and developmentally significant dimensions of structured youth activity involvement. *British Journal of Developmental Psychology, 27*(4), 907-933.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis, New York.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2002). Optimism, pessimism and Self-Regulation. En E.C. Chang (editor). *Optimism y Pessimism. Implications for Theory, Research and Practice* (31-51). Washington, DC: APA.
- Collins, W. A. & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 331-361). New York: Willey.
- Crosby, R., Santelli, J., & DiClemente, R. (2009). Adolescents at Risk. In: DiClemente R, Santelli J, Crosby R, editors. *Adolescent Health*. (pp. 3-6). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of youth and adolescence, 34*, 493-505. doi: 10.1007/s10964-005-7266-8
- Denault, A. S. & Poulin, F. (2009). Intensity and breadth of participation in organized activities during the adolescent years: Multiple associations with youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 1199-121. doi: 10.1007/s10964-009-9437-5
- Durlak, J.A., Mahoney, J.L., Bohnert, A.M. & Parente, M.E. (2010). Developing and Improving After-School Programs to Enhance Youth's Personal Growth and Adjustment: A Special Issue of AJCP. *American Journal of Community Psychology, 45* (3-4), 285-293. doi: 10.1007/s10464-010-9298-9.
- Eccles, J., & Gootman, J. (Eds). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, D.C.: National Academy Press.

- Eisman, A., Stoddard, S., Bauermeister, J., Caldwell, C., & Zimmerman, M. (2016). Trajectories of organized activity participation among urban adolescents: An analysis of predisposing factors. *Journal of Youth and Adolescence*, *45*(1), 225-238. doi: 10.1007/s10964-015-0267-3
- Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: The youth life orientation test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46* (5), 548-558.
- Farb, A. F. & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, *32*, 1-48. doi: 10.1016/j.dr.2011.10.001
- Fernández Martínez, M. E. (2010). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. Universidad de León: Área de Publicaciones.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? *Journal of Youth and Adolescence*, *37*, 1029-1043.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2010). Breadth of extracurricular participation and adolescent adjustment among Africa-American and European-American youth. *Journal of Research on Adolescence*, *29* (2), 307-333. doi: 10.1111/j.1532-7795.2009.00627.x
- García Moya, I., Moreno, C., Jiménez Iglesias, A., Rivera, F. & Lindström, B. (2012). Analysis of the importance of family in the development of sense of coherence during adolescence. *Scandinavian Journal of Public Health*, *40*(4), 333-339. doi: 10.1177/1403494812449924.
- Hansen, D. M., & Larson, R. W. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios. *Journal of applied developmental psychology*, *28*(4), 360-374. Doi: 10.1016/j.appdev.2007.04.006
- Hansen, D. M., Skorupski, W.P. & Arrington, T.L. (2010). Differences in developmental experiences for commonly used categories of organized youth activities. *Journal of Applied Developmental Psychology* *31*(6), 413–421.
- Hermoso, Y. (2009). *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Recuperado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4576/17TYHV.pdf>
- Hughes, A., Galbraith, D., & White, D. (2011). Perceived competence: A common core for self-efficacy and self-concept?. *Journal of Personality Assessment*, *93* (3), 278-289.
- Jiang, X. & Peguero, A. A. (2017). Immigration, Extracurricular Activity, and the Role of Family. *Education and Urban Society*, *49*(3), 314-340. doi: 10.1177%2F0013124516643759
- Langenkamp, A. G. (2011). Effects of Educational Transitions on Students' Academic Trajectory: A Life Course Perspective. *Sociological Perspectives*, *54*(4), 497-520.

- Lerner, R. M. (2005). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In: *White paper prepared for Workshop on the Science of Adolescent Health and Development*. Washington: National Research Council.
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S.C. & Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and Promoting Hope in schoolchildren. In R. Gilman, E.S. Huebner & M.f. Furlong (eds.). *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp.37-50). Routledge (Taylor & Francis): New York-London.
- Morrissey, K. M. & Werner-Wilson, R. J. (2005). The relationship between out-of-school activities and positive youth development: An investigation of the influences of communities and families. *Adolescence*, 40, 67-85.
- Oliva, A., Jiménez, J. M. & Parra, A. (2009). Protective effect of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, stress & coping*, 22 (2), 137-152. doi: 10.1080/10615800802082296
- Oliva, A., Parra, A. & Reina, M. A. (2015). Parentalidad positiva durante la adolescencia: promoviendo los activos familiares. En A. Oliva (Ed.), *Desarrollo positivo adolescente* (pp. 141-162). Madrid: Síntesis.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 1-10.
- Orejudo, S., Aparicio, L., & Cano, J. (2013). Competencias personales en estudiantes españoles que siguen distintas trayectorias académicas. Aportaciones y reflexiones desde la psicología positiva. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5 (2), 63-78. doi: 10.5460/jbhsi.v5.2.42253
- Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernández-Turrado, T., & Ramos, T. (2012). Optimism in adolescence: A cross-sectional study of the influence of family and peer group variables on junior high school students. *Personality and Individual Differences*, 52 (7), 812-817.
- Parra, A. & Oliva, A. (2015). Programas extraescolares. Un buen recurso para el fomento de la competencia adolescente. En A. Oliva (Ed.), *Desarrollo positivo adolescente* (pp. 207-226). Madrid: Síntesis.
- Roth, J. L., Malone, L. M., & Brooks-Gunn, J. (2010). Does the amount of participation in afterschool programs relate to development outcomes? A review of the literature. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3-4), 310-324.
- Royo, F. (2016). *Optimismo, rendimiento académico y adaptación escolar*. Doctoral dissertation, Universidad de Zaragoza.
- Sanjuan, P., Pérez, A. & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of personality and social psychology*, 67(6), 1063.

- Sharp, E. H., Caldwell, L. L., Graham, J. W. & Ridenour, T. A. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: A longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (3), 359-372.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51 (2), 663-671.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.
- Snyder, C.R., Rand, K.L, & Sigmon, D.R. (2005). Hope Theory. A member of the positive psychology family. En C.R. Snyder & S.J. Lopez (Ed.). *Handbook of positive psychology* (257-276). New York, NY, US: Oxford University Press, New York, NY.
- Steinberg, L. & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (103-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wilson, D. M., Gottfredson, D. C., Cross, A. B., Rorie, M. & Connell, N. (2010). Youth Development in After-School Leisure Activities. *Journal of Early Adolescence*, 30 (5), 668-690. doi: 10.1177/0272431609341048

Recibido: 09-12-2019
Aceptado: 14-04-2020