

Extracurricular activities, Positive Parenting and Personal Positive Youth Development. Differential relations amongst age and academic pathways

**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

*Correspondence: 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)

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 Parental 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.

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 Conclusión: 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.

Introduction

Research has been showing growing interest in the effects of the use of free time by adolescents, as well as how this contributes to adolescent adjustment. One way that many young people spend their free time is by participating in extracurricular activities (EA) (Fredricks & Eccles, 2010). In general, EA are a positive developmental asset for young people (Eccles & Gootman, 2002; Durlak, Mahoney, Bohnert & Parente, 2010; Eisman, Stoddard, Bauermeister, Cladwell & Zimmerman, 2016), and have been related to positive development in adolescents (Farb & Matjasko, 2012).

In general, physical and sport activities promote social and academic skills in young people, as well as prevention from risk behaviors. However, non-sport activities promote students' adjustment better (Darling, 2005). In fact, collective sports do not contribute to the promotion of academic, social and preventive competences at the same high level as other types of activities (Wilson, Gottfredson, Cross, Rorie, & Conell, 2010), like those that are cultural and artistic in nature. Literature has suggested that cultural and artistic activities constitute an adequate context to develop discipline and artistic talents, but very few studies have compared different cultural and artistic activities (Fredricks & Eccles, 2008) with other types, such as sport EA. Hansen, Skorupski & Arrington (2010) emphasize how EA that involve action (e.g. sports) do not enable a pattern of development as rich as other types of activities.

Durlak et al. (2010) presented an integrative model about the mechanisms through which EA could be a developmental asset for youth. Similarly, Anderson, Funk, Elliott & Smith (2003) highlighted the importance of family support to start engaging with EA, but they also criticized EA could be an element of dissatisfaction. In this study, in line with Durlak et al. (2010), findings about the interrelations between contextual elements of EA, the relationship between Positive Parenting and several variables of EA were explored. A model of structural equations (SEM) tested to what extent EA can mediate Positive Parenting on increasing Personal Positive Youth Development (PPYD), as well as adding an additional value to Positive Parenting.

Moreover, as Durlak et al. (2010) stated that there are scarce research works that have related these two contextual assets with personality traits that are related to persistence in goals and youth development. Although both have been associated with motivation (Sharp,

Caldwell, Graham, & Ridenour, 2006), prosocial behavior (Morrissey & Werner-Wilson, 2005), individual decision making skills (Crean, 2012) or self-acceptance (Eisman et al., 2016), there are not studies that have related them to the individual characteristics or personality competences that evaluate PPYD.

These personality characteristics are evaluated by personality constructs, which provide theoretical guidance for research among adolescents (Orejudo, Puyuelo, Fernández-Turrado & Ramos, 2012). Most of these constructs emerge from the field of positive psychology (Orejudo, Aparicio & Cano, 2013; Snyder et al., 2005) and may contain some elements to explain behavior. Theoretically, they are based in models of self-regulation that establish the importance of goals for the explanation of behavior. These constructs also attribute special importance to the mechanisms used to explain persistence when facing difficulties (Carver & Scheier, 2002; Snyder et al., 2005) and represent an improvement in the perspective of youth development (Lopez, Rose, Robinson, Marques & Pais-Ribeiro, 2009).

For instance, optimism, hope and self-efficacy have been related (Hughes, Galbraith & White, 2011). Orejudo et al. (2013) proposed in their model four personality constructs to evaluate positive youth development: Dispositional Optimism (Carver and Scheier, 2002), Hope (Snyder, Rand & Sigmon, 2005), General Self-efficacy (Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs, & Rogers, 1982) and Sense of Coherence (Antonovsky, 1996). They found that these personality variables were related to a second order factor, with high interrelation.

Current research

Durlak et al. (2010), researching the relevance of EA for youth development, pointed out some of the gaps in this field: research on different results linked to participation in these activities, the interaction between different factors included in the model, and the lack of evidence regarding the results. These limitations are intended to be overcome by the research objectives of this study. The research in this study has been conducted in a context with much less evidence: Spaniard teenagers.

Thus, there is a lack of evidence of the importance of participation in EA and positive parenting for the personality characteristics of adolescents. When considering the constructs that evaluate these personality variables, we start from the theoretical framework proposed by

Orejudo et al. (2013): Optimism, Hope, Self-efficacy and Sense of coherence. Although these constructs' adaptive capability in adolescents has been proven, we propose to use them as indicators of PPYD.

In addition, in this study, we propose to analyze the achievements of participation in EA and Positive Parenting through this set of personality constructs. Even if previous studies have related personal competencies with enhanced participation in EA or in family functioning aspects (Parra & Oliva, 2015; Steinberg & Silk, 2002), not both factors have been analyzed together. Very few studies have investigated the relationships between positive parenting and EA (Eisman et al., 2016; Huebner & Mancini, 2003; Jiang & Peguero, 2017), even less in Spain (e.g., García-Moya, Moreno, Jiménez-Iglesias, Rivera, & Lidström, 2012). Indeed, other investigations in Spain have found that EA are related in a unitary way (e.g. Hermoso, 2009) or the relationship of positive parenting styles with PPYD constructs (e.g. Sense of coherence; García-Moya et al., 2012).

Accordingly, there is a lack of studies that jointly analyze the importance of various contextual factors for PPYD, so that we have focused our research on this gap. Besides, although some studies actually relate EA to academic trajectories (Fredricks & Eccles, 2008; Langenkamp, 2011), none of these works have included parental or familiar characteristics and their relation to EA while considering academic trajectories. Finally, and taking into account the need to learn about the interrelation between these factors and some characteristics of adolescents (Durlak et al., 2010), this study is complemented by comparing the relationships between Positive Parenting, EA and PPYD, based on the age and the academic trajectory of the participants, since most of these research works do not provide comparisons between academic trajectories with more or less academic success.

Further, it must be pointed out that evaluating the relationships between participation in EA, Positive Parenting and PPYD is an important novelty in this field. It responds to a research demand raised by Durlak et al. (2010) and complements other studies and reviews which have addressed other dimensions of development (Hansen et al., 2010) linked to constructs such as behavior planning, perseverance or coping with stressors. These constructs add to other hypotheses about the mediating variables between participation and adaptation of adolescents (Crean, 2012).

Objectives and Hypotheses

In line with what has been argued, the general objective is aimed at evaluating the importance of positive parenting and extracurricular activities for the improvement of Adolescent Positive Personal Development. Specifically, we have as objectives (1) determine the relationship of different dimensions of extracurricular activities, as a multidimensional construct; (2) test the relationship between the constructs of Optimism, Hope, Self-efficacy and Sense of Coherence proposed by Orejudo et al. (2013); (3) understand how positive parenting is related to Personal Positive Youth Development through extracurricular activities; and (4) analyze if these relationships change through age and academic trajectories.

Consequently, the starting hypotheses are as follows: (1) we hope that some of the dimensions of EA are related, forming a multidimensional construct; and (2) the constructs with which we evaluate Personal Positive Youth Development are closely related to each other. Furthermore, (3) we argue that positive parenting is directly related to the improvement of Personal Positive Youth Development, and indirectly through participation in EA; and (4) we hope to find some differences in EA participation, as well as in this pattern of relationships between the groups analyzed by age and academic background.

Method

Participants

The participants in this research were adolescent students. Specifically, young people were selected from three different age groups separated by the difference of one academic course. Precisely, all the young people were selected from 7th grade (age 12-13) of middle school in the American educational system and 9th grade (age (14-15) of high school in the American educational system (both from Compulsory Secondary Education in the Spanish educational system; ESO). The oldest group selected was post-compulsory education: 11th grade of high school in the American educational system or 1 *Bachillerato* in the Spanish National system, and Vocational Training schools (age 16-17). Data was also collected from young people who were in specific vocational training programs prior to finishing this compulsory stage (age 14-15). These professional qualification programs that are accessed by young people over 15 years old who have not succeeded in Compulsory Secondary Education

The sample consisted of 1.402 adolescents (49.0% males and 51.0% females). Table 1 shows the descriptive data according to course, sex and age. The sex distribution did not differ in the analyzed courses ($\chi^2=4.092$, $gl=3$, $p=.252$) despite the percentage of females being slightly higher in post-compulsory education (females=55,1%) and lower in PCPI (initial vocational training programs) (females=40,7%). Ages fell within a range of 12 and 20 years old ($M=14.40$, $SD=1.91$), and were evidently related to the academic course. Among the older students, the most striking fact was the greater heterogeneity of the low academic profile group, in which there were students aged from 15 to 20 years. In order to obtain the sample, from among all the educational schools of Zaragoza and its province with the aforementioned programs, a sample was made by clusters among public, semi-private, rural and urban schools. As a result, eight schools were selected and contacted. Only one semi-private center declined the invitation to participate. The final sample corresponded to 50.8% of urban public schools, 39.0% of rural ones and 10.2% of urban semi-private ones.

Table 1. *Description of the participants*

Level	N	%	Sex		Age	
			Males	Females	Mean	S.D.
7 th grade	492	35.1	50.0%	50.0%	12.39	.66
9 th grade	412	29.4	49.2%	50.8%	14.30	.73
11 th grade	312	22.3	44.6%	55.4%	16.55	.84
Low academic profile	186	13.3	53.7%	46.3%	16.23	1.40
Total	1.402	100.0	49.0%	51.0%	14.40	1.910

Instruments

Extracurricular activities questionnaire. (Hermoso, 2009). It contains descriptive data about performing activities organized after school hours. The variables of EA firstly included the occupation of students' free time, and accounted for the accomplishment of organized activities, unorganized activities, or not performing any activity. Among those adolescents who participated in organized activities, a series of dummy variables were collected, which covered the number of courses underway, type of activity (physical-sport and/or cultural-artistic), perception of this activity's utility/utilities, and the activity's future performance, on

an ordinal Likert-type scale from 1 to 4 (“nothing” to “totally”), and the possibility of choosing those activities they intended to perform on a Likert scale from 1 to 3 (“no” – “sometimes” – “yes”). There were also variables of a specific physical-sport activity type, depending on whether it was an individual or collective sport, or of a cultural and/or artistic kind, e.g; languages, computer science, music, arts/crafts, theatre, dancing, and others. The questionnaire the requirements of external validity, internal validity (inter-rater) and validity of content.

Scale for the Evaluation of the Educational Style of Parents of Adolescents. (Oliva, Parra, Sánchez-Queija & López, 2007). It evaluates several dimensions of the parental educational style based on the perception of their adolescent children from the age of 12. It contains the sub-dimensions of warmth (8 items that score between 8 and 48), autonomy promotion (8 items, 8-48), humor (6 items, 8-48), self-disclosure (6 items, 6-36), behavioral control (8 items, 6-36) and psychological control (8 items, 8-48). The scale is composed of 41 items, which are scored on a Likert scale from 1 to 6 (ranged from “strongly disagree” to “strongly agree”). The indices of reliability of the subscales are firstly indicated by the original authors (Oliva et al., 2007) and secondly in our work ($\alpha=.92$; $\alpha=.91$), these being: Warmth ($\alpha=.92$; $\alpha=.91$), Autonomy promotion ($\alpha=.88$; $\alpha=.88$), Humor ($\alpha=.88$; $\alpha=.89$), Self-disclosure ($\alpha=.85$, $\alpha=.87$), Behavioral Control ($\alpha=.82$; $\alpha=.83$) and Psychological Control ($\alpha=.86$; $\alpha=.85$). The different dimensions are positive, except for behavioral control, with optimal scores at a medium level - and psychological control, characteristic of a negative parental style, especially when accompanied by low scores for warmth, self-disclosure or autonomy promotion. The remaining dimensions are positive aspects of parental control, with a focus on adolescents’ better psychological and behavioral adjustment.

Youth Life Orientation Test. (*YLOT*, Ey et al., 2005). It is a measure adapted from the LOT-R (Scheier, Carver and Bridges, 1994) to evaluate dispositional optimism in children and adolescents aged between 7 and 18 years. It consists of two subscales, Optimism and Pessimism, which can be measured together or separately. It contains 14 items: six optimistic items, six pessimistic ones (scores between 6 and 30 for each subscale, ranged from 1."I never think so" to 5."I always think so") and two distracting items. In our version, which has been adapted to Spanish samples by Royo (2016), affirmations were valued on a Likert scale from 1 to 5 with internal consistencies of the two scales of .62 and .78. In our study, the reliability

index was $\alpha=.84$ for the whole scale, $\alpha=.71$ for the Optimism subscale and $\alpha=.71$ for Pessimism subscale.

Children's hope scale. (Snyder et al., 1997). Its aim is to inform about the ability to generate pathways towards objectives and to persevere towards them. It contains two subscales, with three items within each one: agency (motivational component to achieve the goals) and pathways (finding different ways to achieve these goals). Each scale has scores between 3-15). It is suitable for ages from 8 to 19 years old, and is composed of six items on a 5-point Likert scale (ranged from 1."I never think so" to 5."I always think so"). It has an internal consistency of .86. In this study, the adapted Spanish version of Royo (2016) was used, whose confirmatory factor model generated a better fit for the two-factor model than for the one-factor model, and the two valid scales obtained internal consistencies between $\alpha=.574$ (agency subscale) and $\alpha=.642$ (pathways subscale). In our sample, the agency subscale had an $\alpha=.532$ and the pathways subscale had an $\alpha=.614$.

General Self-Efficacy Scale. (Baessler & Schwarzer, 1996, adapted by Sanjuán, Pérez & Bermudez, 2000). It evaluates the stable feeling of personal competence to effectively handle a variety of stressful situations. It has been used interchangeably with age. It consists of 10 items with 4-point Likert scales (ranged from 1."I never think so" to 4."I always think so") to generate a total score in a single self-efficacy factor at a general level, and scores between 10 and 40. The Spanish version had high internal consistency scores ($\alpha=.87$), and in our study an $\alpha=.83$ was obtained.

Sense of Coherence Scale. (SOC-13, Antonovsky, 1987). The SOC-13 is an adaptation of the Orientation Life Questionnaire (OLQ), which evaluates the SOC construct as a global orientation. The Spanish adaptation used in this study (Fernández Martínez, 2006) reduces the original OLQ 29-item version to 13 items, and uses a 7-point Likert scale (from 1."It has never happened to me" until 7."It always happens to me"). It evaluates the three subscales of this construct: Comprehensibility (5 items, scores between 5 and 35), Manageability (4 items, scores 4-28) and Meaningfulness (4 items, scores 4-28). SOC scales have been used at all ages from 10-years old and onward. The questionnaire shows a good reliability index (Cronbach's $\alpha=.82$). Our study obtained an alpha index of .77, and .58 for Comprehensibility, .52 for Manageability, and .50 for Meaningfulness.

Procedure

This study was carried out in accordance with the recommendations of the Council of the British Educational Research Association by their Second edition of the Ethical Guidelines for Educational Research (2011). Subjects received no compensation for participating in the study. Compliance with the standards contained of Helsinki on human experimentation was guaranteed throughout the duration of the study.

Based on the theoretical framework of positive youth development, we selected the age range covered by this adolescent stage (12-18). Consequently, we selected the schools that offered some or all of the studies carried out in this stage. As for that, the inclusion criteria of the sample focused on schools in the province of Zaragoza (Spain) that offered some of the academic stages proposed for adolescents (12-18 years old).

Participants were recruited at schools. Among all secondary schools in the province of Zaragoza (Spain), they were randomly selected 10 schools, with a proportional representation of public/private and of urban/rural schools: 7 public schools (4 urban, 3 rural) and 3 private urban schools. Among them, 7 schools accepted to participate: 6 public schools (4 urban, 2 rural) and 1 private urban school, and requested to participate by sending a letter to the schools' principals.

The objectives and characteristics of the study were explained to the principals and counselors of the schools, who agreed to participate. Afterwards, they transferred the study objectives and questionnaires to the tutors from the different groups. Prior to completion, families were informed through a letter about the purpose of the study and procedure, obtaining parental permission in this way, and participants' anonymity was ensured. In the same letter, the volunteers were informed of the participation and the possibility of excluding from the activity those children whose families did not agree with their participation, given that the data was collected during class time. Therefore, schools were selected by using an opt-in procedure and families were selected by using an opt-out procedure. Questionnaires took 25 minutes to complete in the presence of an external team staff. After completing the study, each school received an individualized report with the overall results.

Data Analysis

Missing values were removed. Out of a total sample of 1504 participants, those who had unanswered whole scales were systematically excluded. Thus, there were finally 1402, deleting 6.9%. If unanswered items were missing, they were replaced by the mean.

The basic analysis of this work was based on structural equation modeling for the different analyzed groups. The AMOS program (Arbuckle, 2009) is an appropriate option to perform confirmatory factor analysis of first and second order factors to establish regression models amongst the observed and latent variables, and to make comparisons between different groups (Byrne, 2010). Thus, the first mentioned measurement models were established in which, on the one hand, the hypothesis was tested to combine the four Positive Parenting scales in a single latent variable and, on the other hand, the indicators of the selected EA. Afterwards, the same procedure was carried out with the analyzed personality subscales (Optimism, Self-efficacy, Hope and Sense of Coherence) by taking the proposal of Orejudo et al. (2013) as an initial model. These authors proposed a three-factor model with the subscales of each construct to join the Self-efficacy and Hope subscales.

Once these two measurement models were configured in the total sample, the relationship between the two models was estimated in a regression model, in which Positive Parenting styles acted as antecedent variables. Their fit was evaluated with the usual indices: the chi-square index (DCIM in AMOS) and the Norman chi-square index (χ^2 / DF), IFC, NFI or RMSEA (Byrne, 2010). Finally, whether the weight of this regression could differ in distinct groups was tested. In accordance with this purpose, several SEM models were created and compared with the restrictions related to these values. When dealing with nested models, the comparisons of the models was made by calculating $\Delta\chi^2$ and the AIC index (Byrne, 2010).

The compared groups were, on the one hand, age groups (12-13, 14-15, 16-17 and more than 17 years) and groups according to academic trajectory (1st *ESO*, 3rd *ESO*, 1st *Bachillerato* and lower academic trajectory, which was a group formed by Diversification and Vocational Training). These groups differ from one another in terms of their educational level and the academic trajectories linked to them. Thus, the 1st and 3rd grades of *ESO* correspond to grades 7th and 9th of USA educational system. After *ESO*, students can start 1st *Bachillerato* (11th of USA educational system). *Bachillerato* lasts 2 grades, before leaving to study at University. Finally, our last group was made up of students with less successful academic trajec-

tories; e.g., either they had not succeeded in Compulsory Secondary Education and had started a Vocational Training, or are currently doing Vocational Training, and had a background of academic failure, but had some curricular adaptations to encourage them to complete this cycle.

Results

Table 2 shows the results of the means and standard deviations of the variables analyzed in this research, as well as the correlations between them. The values show medium-high scores for the scales of Positive Parenting, Optimism, Self-efficacy and Hope, slightly lower ones for Sense of Coherence, and the lowest scores went to Pessimism. In the correlations table, the Positive Parenting styles correlate positively with each other, with scores that came close to .60. In turn, all the Parenting Styles dimensions correlate with the personality characteristics, but obtained more moderate values, with scores of around .30. It should be noted that all the correlations are positive, except for the Pessimism scale.

Table 2. *Descriptive statistics and correlations among variables.*

	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>S.D.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Warmth	1307	39.73	7.833	1										
2. Autonomy promotion	1302	37.25	8.076	.695**	1									
3. Humor	1322	28.27	6.195	.730**	.662**	1								
4. Self-disclosure	1359	20.37	6.665	.563**	.550**	.556**	1							
5. Optimism	1365	22.98	3.822	.383**	.366**	.391**	.321**	1						
6. Pessimism	1359	13.44	4.575	-.365**	-.327**	-.343**	-.248**	-.540**	1					
7. Agency	1382	11.07	2.139	.327**	.327**	.331**	.302**	.469**	-.349**	1				
8. Pathways	1382	11.69	2.087	.305**	.342**	.310**	.264**	.514**	-.336**	.502**	1			
9. Self-efficacy	1356	30.24	4.707	.286**	.345**	.288**	.224**	.480**	-.386**	.514**	.640**	1		
10. Comprehensibility	1357	20.77	4.856	.278**	.232**	.253**	.207**	.315**	-.417**	.288**	.277**	.324**	1	
11. Manageability	1358	17.24	4.350	.325**	.264**	.295**	.235**	.350**	-.478**	.318**	.267**	.279**	.653**	1
12. Meaningfulness	1371	18.96	3.994	.417**	.365**	.380**	.339**	.425**	-.512**	.390**	.365**	.341**	.438**	.457**

** . Correlation is significant at 0.01 (bilateral).

* . Correlation is significant at 0.05 (bilateral).

Regarding EA, 61.7% of the participants stated that they had participated in out-of-school organized activities, and 23.8% indicated that they did not participated in EA. On average, the group had been participating in EA on previous academic years a mean of 3.68 years (S.D.=4.093). Among the sports activities, 52.2% played team sports, while 30.5% played individual sports. Among cultural or arts, language learning was the most frequent (23.1%), followed by music (18.3%), computer science (11.2%), reading books (10.9%) or

other media (6.9%), dancing (10.4%), crafts (9.2%) or theatre (4.5%). Of all the students, 16.9% stated that they performed other activities not included in the questionnaire.

When analysing the relationships between groups, some differences relating to the academic course were found, with students from the low academic profile group reporting a lower frequency for all the organized activities (only 39.2%). Of the whole sample, 59.4% were able to choose the activities that they performed, while 32.7% answered they could choose only a few times, and the low academic profile group responded differently to this pattern ($\chi^2=24.212$, $gl=6$, $p<.001$; *V de Cramer*=.093) since only 27.4% indicated that they could not choose the activities they wanted. Overall, for the perception of utility terms, those who participated in these activities realized that they were useful to them (*Mean*=2.08, 0-3 scale), and no differences between courses were observed ($F(3,861)=2.134$, $p=.094$; $\eta^2=.007$). For gender, we found some minimal differences, such as sport activities being more frequent for males, and a more marked tendency to not participate in organized activities for females, who claimed this was due to lack of time and having fewer options for these activities than males.

Regarding the model to measure Positive Parenting styles, the first model that grouped the six parental styles made estimations in which negative styles of behavioral control and psychological control had regression weights below .30, which were responsible for lack of model fit ($\chi^2=276.049$, $d.f.=9$, $p=.000$, $\chi^2/df=30.672$, *CFI*=.914, *RMSEA*=.146). Therefore, we propose a new model without these two scales by fitting the data in the new model in a better manner ($\chi^2=6.822$, $d.f.=2$, $p=.033$, $\chi^2/df=3.411$, *CFI*=.998, *RMSEA*=.041). Figure 1 shows the regression weights of this model (and of the rest), and a graphical representation of the model with the measures and the mediation model.

With respect to the variables that define the personality component of PPYD, the solution with a three-order of the first- and second-order models presented the best fit ($\chi^2=65.019$, $d.f.=13$, $p=.000$, $\chi^2/df=5.048$, *CFI*=.987, *RMSEA*=.054). The three first-order factors, called Self (which included three variables: General Self-efficacy construct, Agency subscale of Hope and Pathways subscale of Hope), General Expectancies (which included two variables: Optimism and Pessimism subscales of YLOT scale) and Sense of Coherence (which included three variables, that is, the three subscales of OLQ scale), grouped the variables according to the above framework. However, the modification indices suggested an improved model fit by

adding new regression weights with Meaningfulness contributing the factor of Self, Pessimism to Sense of Coherence, and the correlated estimation errors between Meaningfulness and Pessimism (Figure 1).

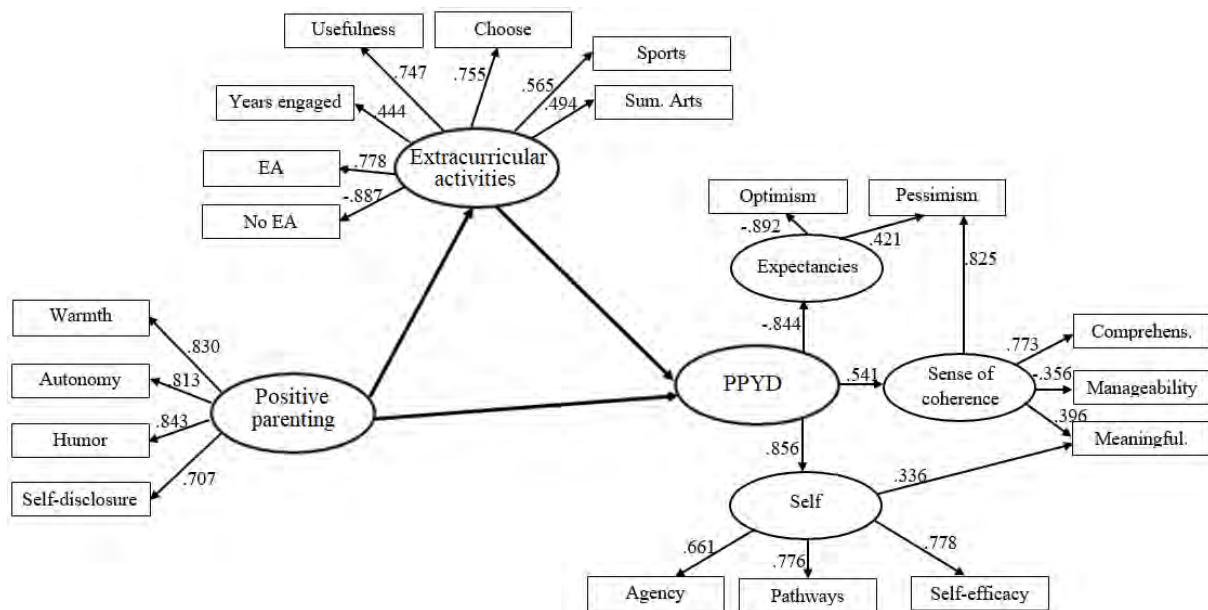


Figure 1. Mediation model

Finally, the dimensions of out-of-school activities fit a single-factor model ($\chi^2=38.955$, $df=12$, $p=.000$, $\chi^2/df=3.246$, $CFI=.993$, $RMSEA=.040$), where the different analyzed dimensions, organized activities, team sports, number of years playing them, utility, choice and addition of cultural or artistic activities, saturated positively and not participating in organized activities saturated negatively (Figure 1). Participation in individual sport activities and individual cultural or artistic activities was suppressed separately because regression scores approached .30 and the model displayed a worse fit ($\chi^2=635.031$, $d.f.=88$, $p=.000$, $\chi^2/df=7.216$, $CFI=.883$, $RMSEA=.067$). For age comparisons (Table 3), the model with the best fit (age_3) incorporated the constraints of the age_2 measure model, and additional restrictions on the relationships among Positive Parenting, EA and PPYD. This resulted in differences in the older and younger groups for the relationships between Positive Parenting and PPYD, and between Positive Parenting and EA, and also predicted that the weight between EA and PPYD differed in all four groups. This fit of this model was not worse than age_2, which only

incorporated the measurement model and the differences for all the regression weights ($\Delta\chi^2=16,055$, $d.f.=12$, $p=.189$), and was also more parsimonious. The model assumed that the equality in all the regression weights (age_4) was statistically worse ($\Delta\chi^2=27.158$, $d.f.=3$, $p<.001$).

Figure 2 shows the results of this model, where it can be assumed that in the groups of the 12-13 ($\beta=.594$) and 14-15-year-olds ($\beta=.633$) a stronger relation between the positive parenting and PPYD was found than in the older students, aged 16-17 years ($\beta=.502$) and over the age of 18 ($\beta=.495$). Similarly, Parental Styles more accurately predicted the extracurricular scores for younger students (13-14 years, $\beta=.259$), and this association diminished in those aged 14-15 ($\beta=.136$) and disappeared in the 16-17-year-olds ($\beta=0$). Interestingly in the group over 17 it was significant again, and was similar to that of the 14-15-year-old group ($\beta=.129$). Regarding the role of EA and PPYD, a similar pattern was found, with the highest ratio found for younger students (12-13 years, $\beta=.274$), and the lowest for 14-15 ($\beta=.104$) and aged over 18 ($\beta=.123$). However, it was null for those aged 16-17 years ($\beta=.000$). To summarize, the model accounted for 51.1% of PPYD variance in the 12-13-year-old group, 42.9% in the 14-15 group, 25.2% in the 16-17 group, and 27.5% in older than 17 group.

Table 3. *Model comparisons*

AGE	Moel	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF	CFI	PCFI	RMSEA	AIC
Age_1	Unconstrained	136	1.118.915	624	0.000	1.793	0.956	0.872	0.024	1.390.915
Age_2	Measurement weights	106	1.163.875	654	0.000	1.780	0.954	0.913	0.024	1.375.875
Age_3	Meas. W + Equal	94	1.179.930	666	0.000	1.772	0.954	0.929	0.024	1.367.930
Age_4	Structural weights	91	1.207.088	669	0.000	1.804	0.952	0.931	0.024	1.389.088
COURSE	Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF	CFI	PCFI	RMSEA	AIC
Year_1	Unconstrained	144	1.103.305	616	0.000	1.791	0.957	0.862	0.024	1.391.305
Year_2	Measurement weights	114	1.146.376	646	0.000	1.775	0.956	0.903	0.024	1.374.376
Year_3	Meas. W + Equal	101	1.166.749	659	0.000	1.770	0.955	0.920	0.023	1.368.749
Year_4	Structural weights	99	1.185.296	661	0.000	1.793	0.954	0.922	0.024	1.383.296

Finally, the analysis of academic courses and academic trajectories complemented the result related to age since the two *Bachillerato* and low academic profile group were of similar ages. As in the previous case, we present a model that offers an optimal fit, and which imposes some equality restrictions to the relationships among the indicated variables (Table 3). Specifically, the constraints of the measure model (course_2) and the equality of the regression weights of the second-order factor of PPYD indicated that the path from Positive Parent-

ing towards PPYD was equal in all the groups, except for 11th grade, and that participating in EA equaled zero in all the groups, except for the youngest one: 7th grade. The ratio between EA and PPYD equaled zero in 11th grade, and obtained the same value in 7th grade and in the low academic profile group.

This model, as shown in Table 3, presented a good fit, was more parsimonious, and was no worse than the model of course_2, which assumed only equality in the measurement model ($\Delta\chi^2=20.373$, $d.f.=13$, $p=.086$), but was better than the model of course_4, which assumed equality for all the regression weights ($\Delta\chi^2=18.547$, $d.f.=2$, $p<.001$). Accordingly, and as observed in Figure 2, the relationships between Positive Parenting and PPYD differed and were equal in all the groups, except for 11th grade ($\beta=.446$), where the relationship was weaker. For the other relationships, the 7th grade group was the only group in which Positive Parenting predicted EA ($\beta=.267$), while its value was similar for the students of the 7th grade ($\beta=.208$) and low academic profile groups ($\beta=.198$). However, it lowered for 9th grade ($\beta=.129$) and was 0 for 11th grade. Thus the percentage of explained variance of PPYD was higher for 7th grade ($R^2=.499$) than for 11th grade ($R^2=.204$), and an intermediate percentage was obtained for 9th grade ($R^2=.389$) and low academic profile group ($R^2=.403$).

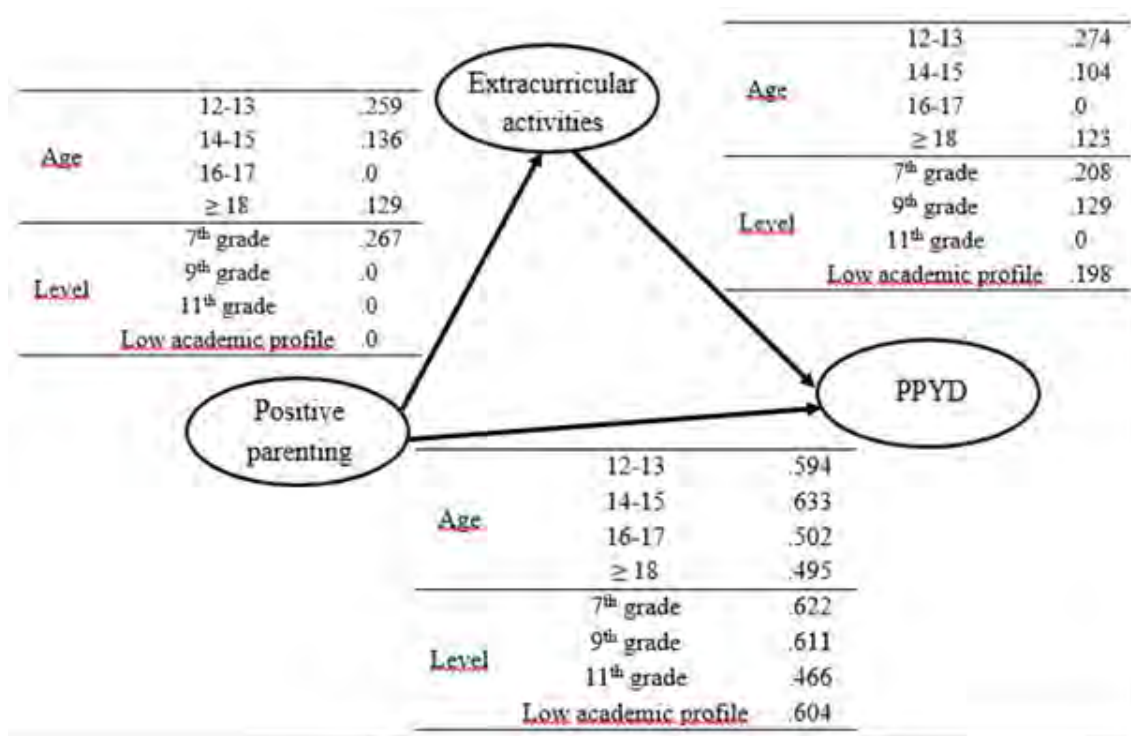


Figure 2. Results of the model by age and level groups

Discussion and conclusion

The aim of this work was to analyze the relationship between the most relevant contextual assets in adolescents (Positive Parenting and EA) and PPYD, understood and analyzed through different personality constructs. The results support the hypothesis that PPYD is clearly associated, basically, with the relationships that adolescents establish with their parents, and this has been explained by important links with constructs that, theoretically, promote this development. PPYD is also related with out-of-school activities engagement, which promote motivation and meaningful relationships with peers and adults in non-formal contexts (Parra & Oliva, 2015).

We have firstly hypothesizing about the relationship between the different dimensions of EA. According to the first objective, a multidimensional vision of the EA has been proposed by taking into account the evaluated variables, such as participation in different types of EA, intensity (related to the years of activity), the choice possibilities and perceived usefulness. This multidimensional vision gathers some of the aspects of these activities considered as more relevant to promote the acquisition of skills. Unlike other studies that have focused on the breadth dimensions, type of activity (specificity) or duration (intensity) (Akiva, 2013, Crean, 2012, Hansen et al., 2010), in our study none of these indicators of the model have been excluded. In fact, the greatest values of the regression weights have been obtained by usefulness and the possibility to choose favorite activities.

The data related to utility and choice could be an alternative to understand why other aspects –e.g. intensity or duration- do not have as much discriminative capacity (Hansen & Larson, 2007; Roth, Malone & Brooks-Gunn, 2010). In relation with the types of activities, the only indicator of the model that has been excluded was the individual sports activities, but not team sports. This is another dimension that could explain the differences found in activities of this type (Hansen et al., 2010). However, these relationships are not the same in all adolescents, as some differences appear depending on age and academic trajectories. In the younger groups, the association between both dimensions is higher, but it diminishes as adolescents grow and earn autonomy. This effect would not be in students who do not achieve the expected success in the education system, do not present academic trajectories that do not fulfill the educational system's expectations, and thus initiate Vocational Training early.

With regard to the second objective, the relationship found between the constructs that evaluate the PPYD presents few differences from that found in the sample by Orejudo et al. (2013). Like its results, the best model suggests a second-order factor that groups all these constructs, forming a pattern of personality traits, with a series of constructs with a marked adaptive, goal setting, and coping component (Carver & Scheier, 2002; Snyder et al., 2005). However, in our case the factor analysis suggests including a variable (Self) that groups the Self-efficacy construct, the Agency dimension, and the Pathways dimension, both of the Hope construct. The model has also shown a better fit incorporating new regression weights of Meaningfulness of Sense of Coherence contributing to the Self factor, and Pessimism to the Sense of Coherence factor.

In the third objective we hypothesized that positive relationships between parents and their teenage children were related to PPYD through EA. As mentioned earlier, the participation of younger students in EA is associated with Positive Parenting, and has an effect on PPYD through this. However, the effect of this mediation does not limit the strong effect that Positive Parenting continues to have on PPYD. This effect is maintained for the intermediate age groups beyond EA, and does not decrease, with the older groups or academic success, where it is still present. This highlights the importance of positive family relationships throughout adolescence (Oliva et al., 2015; Steinberg & Silk, 2002).

Finally, the fourth objective was oriented to analyze if there were differences in these relationships and, specifically, in EA participation across age and academic trajectories. Roth et al. (2010) stated that the achievements of participation in EA are greater in younger children, so our data could go in the same direction. Some explanations for this result can be provided. Firstly, it has already been shown that adolescents with less parental support may be more involved in organized activities over time to develop other meaningful and/or supportive relationships (Eisman et al., 2016; Lerner, 2005; Parra & Oliva, 2015) to overcome these shortcomings. Secondly, this result also suggests that good bonds with parents are more important for younger students to engage in organized activities. And also this fact becomes less relevant with age as students gain more autonomy when making decisions about planning their leisure time, following the developmental hypothesis stated by Eisman et al. (2016).

This developmental hypothesis is based on the importance of involvement in organized activities in different developmental stages. Thus more adolescents tend to participate in distinct activities (Busseri & Rose-Krasnor, 2009) and their ability to control time management increases (Fredricks & Eccles, 2010) as they select activities more precisely and shorten their number (Denault & Poulin, 2009). The present work also found reduced participation in EA as age increases, particularly for those students with worse academic trajectories.

Thirdly, as adolescents' development advances throughout the adolescent stage, they increase the amount of time they spend outside home and school by nurturing other meaningful relationships for them, and they are more likely to perceive support from adults, and not from teachers or family, in tasks like organized out-of-school activities (Crosby, Santelli, & DiClemente, 2009, Eisman et al., 2016). However, we should not overlap this finding because the adolescents aged 18 years or older once again showed significant levels in the relationship between Positive Parenting and EA.

Nevertheless, participation in organized activities was not related to PPYD in either the 11th grade students or the group of 16-17 years old. One possible explanation for this finding is that students in mid-late adolescence need to spend more time outside school hours to study subjects given the higher demand than in previous courses, while the relevance of such organized activities is still high for the students with a less successful profile and aged 18 years or more. However, this relevance does not reach the level indicated by younger students, for whom a stronger relation between EA and PPYD was found. For this reason, all the efforts made to promote participation in activities at the beginning of adolescence can contribute to improve academic trajectories (Eccles & Gootman, 2002; Fredricks & Eccles, 2008).

Positive Parenting Style is related to PPYD in the different age and course groups, which are crucial throughout adolescence, as evidenced by previous works (Collins & Laursen, 2004; Oliva, Jiménez & Parra, 2009; Oliva, Parra & Reina, 2015). Our results suggest that, for PPYD, these perceptions of parental styles are more relevant than organized EA. One explanation for this finding is that Positive Parenting would increase the likelihood of positive outcomes in personal competences, and would thus provide opportunities for participation in activities that promote PPYD, as former findings indicate (Eisman et al., 2016; Jiang & Peguero, 2017; Morrissey & Werner-Wilson, 2005). Therefore, although there are no simi-

lar previous theoretical approaches between family bonds and adolescent participation, the conceptualization of participation as a multidimensional construct is likely to influence this result.

In this sense, we cannot lose sight of the downward evolutionary trend in the weight of the importance of parental relationships for PPYD. What is truly interesting is that, in late adolescence, this only happens in academic trajectories of success. This could be explained because family continues to play an important role in the development of these personality competences. This same difference between academic profiles is also observed in the relationship between EA and the PPYD, emphasizing that EA are another factor to be promoted (Parra & Oliva, 2015).

Attending to the limitations of our work, we allude to its cross-sectional design. This design can incorporate differential effects into different groups -taking into account a smaller percentage of samples coming from semi-private schools-, even though these participants have been educated by an educational system that has not undergone changes lately. Longitudinal studies can be a good complement to investigate this phenomenon. Besides, beginning the study at the age of 12 restricts the established conclusions to this age so, based on the results of this research, it seems pertinent to start the study at an earlier age. Other limitations of the study address some moderate reliability indexes of instruments (Agency of CHS, and OLQ), the vast number of variables investigated (which limits the richness of the design) and the use of self-report measures only.

That is why further research, taking into account the perceptions of parents, would complement the perceptions that young people have of parental styles. Overall, the results of this study suggested a relationship between relevant contextual assets and PPYD in adolescents. Taking this data into account, future research should focus on the analysis in detail of the relation of EA and others variables that could have influence on the personal positive youth development. These other variables have barely been considered in our country and have shown their relevance in Anglo-Saxon contexts, for example, the neighborhood (Crean, 2012).

Finally, our results have some implications for educational psychologists, supporting the proposals about the effects of EA for the improvement of youth development (Bundick,

2011; Eccles & Gootman, 2002). Relationships with family are the essential asset, especially to promote PPYD, but also for others of these relationships' mediating assets, for example, the engagement in EA. Our findings reveal that this importance of positive parenting styles for EA is losing weight over the years, along the adolescent stages, to the extent that the person is increasing their autonomy. Thus, we should consider this progressive improvement of the capacity to manage the own leisure time, and focus on more specific interests and EA along adolescence. And, following our results, we also must take into account the decrease in the importance of positive parenting for PPYD throughout adolescence. As they get older, other contextual variables emerge that improve their PPYD. Although somehow, family can compensate for those shortcomings in the academic trajectory or in other life difficulties (Oliva et al., 2009).

This implications underscore the importance of offering the possibility of choosing a wide range of EA, especially at the beginning of adolescence, since it enables this improvement of their PPYD, and they can try and discover their interests in a non-formal context – a context that is meaningful to them. This is more important, especially for those young people with less successful academic profiles, as a compensatory asset of these deficiencies in the curricular context. In any case, since parental relationships are the main asset of youth development, it is especially important that the focus be placed on raising information about the best parental styles, taking into account this relevance for a better youth development.

References

- 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. & Schwarcer, 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: 10.1177/0013124516643759
- 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

Received: 09-12-2019
Accepted: 14-04-2020

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 Conclusión: 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 Schwarzer, 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 recopilaban 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 PPYD, 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).

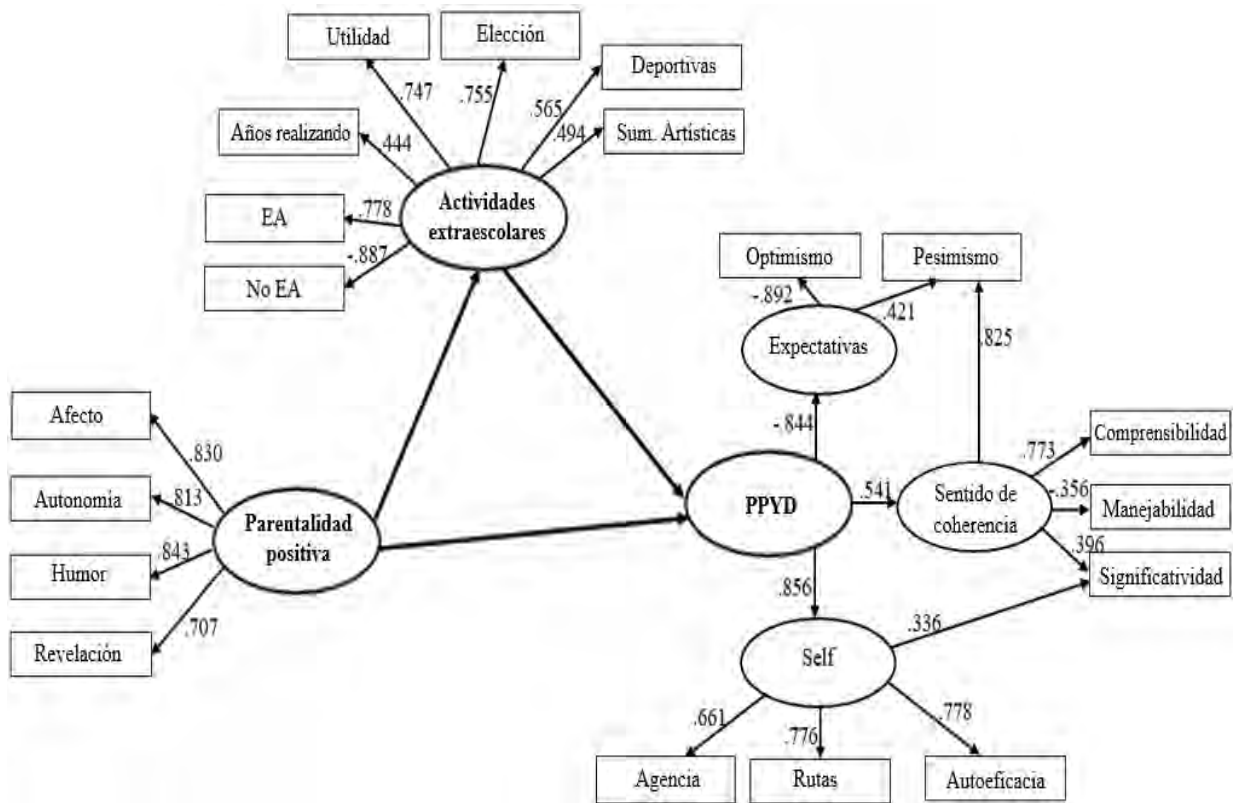


Figura 1. Modelo de mediación

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 ($R^2=.403$).

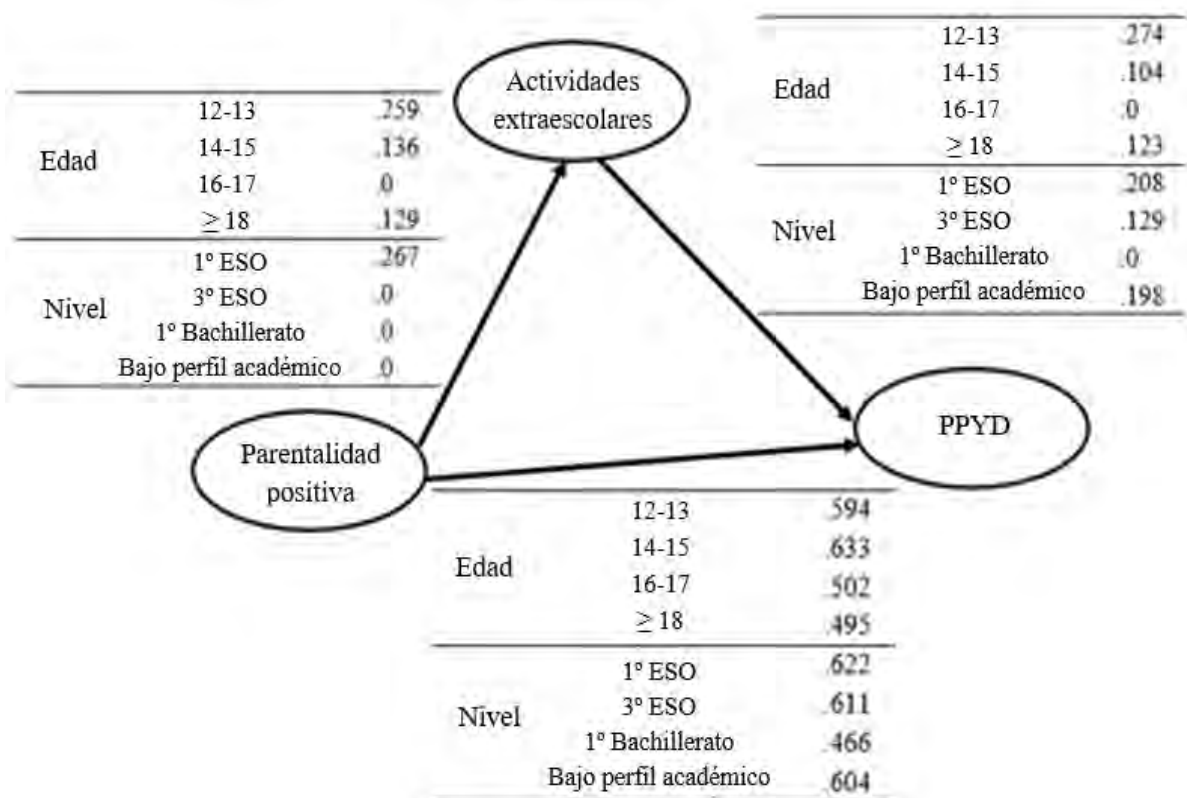


Figura 2. Resultados del modelo por grupos de edad y nivel educativo.

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. & Schwarcer, 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