

Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente

Lucía Antolín Suárez, Alfredo Oliva Delgado, Miguel Ángel Pertegal Vega y Ana María López Jiménez
Universidad de Sevilla

Este artículo describe el desarrollo de una escala de autoinforme para adolescentes que tiene como objetivo evaluar valores en el marco de la promoción del desarrollo positivo adolescente. Igualmente, presenta un número sustantivo de resultados psicométricos realizados para su construcción con una muestra de 2.400 adolescentes (1.068 chicos y 1.332 chicas) de 12 a 17 años ($M= 14,73$, $DT= 1,25$), que cursaban estudios de Educación Secundaria en centros de Andalucía occidental. Los resultados obtenidos han aportado evidencias de la calidad psicométrica de los ítems, de validez cruzada de una estructura de ocho factores de primer orden y tres de segundo orden, obtenida a través de análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, y de adecuados índices de fiabilidad. En este estudio se concluye que la escala desarrollada constituye un instrumento con importantes evidencias de validez y fiabilidad que permite explorar, especialmente en contextos escolares, un conjunto amplio de valores de especial relevancia para el Desarrollo Positivo Adolescente.

Development and validation of a scale to assess positive youth development values. This paper describes the development of a self-report scale for adolescents to assess positive youth development values. It presents a substantial number of psychometric results performed on a sample of 2,400 adolescents (1,068 boys and 1,332 girls) from 12 to 17 years ($M= 14.73$, $SD= 1.25$), who were studying secondary education in Western Andalusia. The results provide evidence of the psychometric quality of items, cross-validity of a structure of eight first-order factors and three second-order factors, obtained through exploratory and confirmatory factor analysis, and adequate reliability. This study concludes that the scale presents adequate evidence of validity and reliability that allows assessment, especially in school contexts, of a broad set of values of particular relevance to positive youth development.

La visión negativa de la adolescencia predominante en la psicología a la largo del siglo XX llevó a un mayor interés por el estudio de las conductas problemáticas, que tuvo como efecto secundario una menor inversión en recursos para el estudio y la promoción de comportamientos positivos y saludables, así como para la creación y validación de instrumentos para evaluarlos (Oliva et al., 2010).

Sin embargo, en los últimos años ha surgido en Estados Unidos un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia durante la adolescencia (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006) que tiene sus raíces en el modelo de competencia surgido a principios de los años ochenta en el ámbito de la psicología comunitaria (Albee, 1980), o en las propuestas de autores como Waters y Sroufe (1983) sobre la competencia social. De acuerdo con este enfoque, denominado Desarrollo Positivo Adolescente (DPA), prevención no es sinónimo de promoción, y una adolescencia saludable y adecuada requiere de algo más que la evitación de algunos comportamientos como la violencia, el consumo de drogas o las

prácticas sexuales de riesgo; precisan de la consecución por parte del chico o la chica de una serie de competencias, valores y habilidades adecuadas que le permitan una exitosa transición hacia la etapa adulta.

Si es cierto que la consideración de los valores como aspecto fundamental de la personalidad influye de forma decisiva sobre las acciones de los individuos y que la adolescencia supone una etapa fundamental en el desarrollo de los mismos (Damon, 2004) no son ideas nuevas en el campo de la psicología, también es cierto que la educación en valores parece tomar nuevos bríos en la actualidad en parte por la aparición del enfoque del DPA. Hoy día son muchas las voces que reclaman a la escuela un papel prioritario en la formación moral y socioemocional del alumnado, de cara a la promoción de competencias que permitan a jóvenes hacer su contribución a la sociedad y afrontar con éxito su vida personal y profesional. Así, durante las últimas décadas, la investigación y aplicación de programas de educación para el desarrollo emocional y social, que incluyen la formación en valores, han ido en aumento en diversos países (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Pertegal, Oliva y Hernando, 2010), y disponer de adecuados instrumentos de evaluación se constituye como un objetivo prioritario.

Partiendo de esta situación, en esta investigación nos embarcamos en el propósito de construir una escala que tuviera como constructo objeto de estudio *los valores adolescentes en el marco*

Fecha recepción: 28-4-10 • Fecha aceptación: 7-9-10

Correspondencia: Lucía Antolín Suárez

Facultad de Psicología

Universidad de Sevilla

41018 Sevilla (Spain)

e-mail: luciaantolin@us.es

de la promoción del desarrollo positivo. Para ello, un paso previo y necesario fue la comprobación de la carencia e inadecuación de los instrumentos existentes para tal fin.

Una revisión de los diversos modelos e instrumentos de evaluación de valores nos llevó a identificar los principales instrumentos que tienen como objetivo central la evaluación de valores: Rokeach-Value-Survey (Rokeach, 1973), Schwartz-Value-Survey (Schwartz, 1992), Perfil de valores (Hartman, 1973), Cuestionario de Valores Interpersonales (Gordon, 1977), Cuestionario de Valores Personales (Gordon, 2003), Cuestionario de metas para adolescentes (Sanz de Acebo, Ugarte y Lumberras, 2003) y Cuestionario de valores sociopersonales para la convivencia (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006).

A pesar de que comprobamos que la mayoría de estos instrumentos estaban apoyados en una sólida base teórica y su uso parecía estar consolidado dentro de la investigación en valores, éstos se alejaban considerablemente de nuestro planteamiento teórico base, evaluación de valores relacionados con la promoción del DPA, ya que estaban o dedicados al estudio de las diferencias culturales en valores, o centrados en otras áreas específicas no relacionadas con el DPA, o no cumplían las propiedades psicométricas requeridas.

Dada la inexistencia de instrumentos válidos que tuvieran como objetivo central la evaluación de valores dentro del marco del DPA, optamos por construir una escala que diera respuesta a dicha carencia y que estuviera destinada a adolescentes de 12 a 17 años. Para la definición semántica del constructo realizamos una revisión de los trabajos existentes sobre DPA y valores adolescentes. Una referencia básica fue la propuesta de Scales y Leffert (1999), que incluye como valores a tener en cuenta: *prosocialidad*, *igualdad* y *justicia social*, *integridad*, *honestidad* y *responsabilidad*. Otra referencia fundamental fueron los valores considerados dentro del modelo de DPA generado por nuestro equipo de investigación (Oliva et al., 2008; Oliva et al., 2010). La revisión bibliográfica realizada nos llevó a definir nuestro constructo como multicomponente, es decir, un constructo definido por varias facetas que se postulan como elementos a considerar aisladamente (Carretero-Dios y Pérez, 2005), cuya definición semántica estaba constituida por ocho componentes: *prosocialidad* (importancia concebida a las acciones de ayuda, colaboración y cuidado de otras personas), *compromiso social* (relevancia de la participación activa en la comunidad: participación en asociaciones sociales, grupos políticos, ONGs...), *justicia e igualdad social* (interés por la consecución de un mundo justo e igualitario socialmente), *responsabilidad* (importancia concebida a la responsabilidad personal y la asunción de los propios actos), *integridad* (relevancia otorgada a la actuación en base a principios morales propios), *honestidad* (valoración de sinceridad y la comunicación de la verdad), *hedonismo* (importancia otorgada a la consecución del placer propio por encima de otras metas) y *reconocimiento social* (relevancia otorgada al ser reconocido y admirado socialmente). Dicha propuesta quedó definida en base a aquellos valores que forman piezas clave para la promoción del DPA, así como de aquellos que podrían ser considerados como contravalores (*hedonismo* y *reconocimiento social*).

En definitiva, el objetivo de este trabajo fue el desarrollo y validación de una escala que permitiera evaluar algunos valores que son considerados importantes en el marco de la promoción del DPA. La escala fue diseñada específicamente para la aplicación individual o colectiva en contextos escolares, de forma que pueda servir para la evaluación del nivel del alumnado de Educación

Secundaria y Bachillerato con respecto a la adquisición de valores que hayan sido objetivo de intervenciones educativas.

Método

Participantes

La muestra estuvo constituida por un total de 2.400 adolescentes (1.068 chicos y 1.332 chicas) de 12 a 17 años ($M= 14,73$, $DT= 1,25$) que cursaban Educación Secundaria en centros públicos y privados de Andalucía occidental. Todos ellos fueron seleccionados en 20 centros educativos elegidos en función del: a) tamaño del centro (pequeño: menos de 600 alumnos/as, grande: más de 600); b) nivel socioeconómico de la zona (media-baja y media-alta); c) tamaño de la población donde se sitúa (pequeño: menos de 30.000 habitantes, grande: más de 30.000); d) titularidad (público o privado); y e) cohesión o clima del centro (baja y alta). En cada centro fueron seleccionadas al azar dos aulas de cada uno de los cursos y niveles educativos de 2º, 3º y 4º de E.S.O., 1º de Bachillerato y 1º de Ciclos Formativos de Grado Medio. Solo el alumnado menor de 18 años fue seleccionado para formar parte de la muestra.

Instrumentos

Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente (EV-DPA). Escala desarrollada en este estudio que permite evaluar la importancia que chicos y chicas adolescentes conceden a un conjunto de valores implicados en el DPA. La versión preliminar de la escala, elaborada a partir de la revisión de literatura realizada, incluyó 64 ítems de respuesta tipo Likert por su idoneidad para una posterior validación estadística y por la adecuación para la evaluación del objeto de estudio considerado en este trabajo (véase Herrera, 2007, para una ampliación sobre la temática). Los ítems fueron adaptados de instrumentos ya existentes: Cuestionario de Valores Interpersonales (Gordon, 1977), Inventario de Activos para el Desarrollo (Scales, Benson, Leffert y Blyth, 2000), Cuestionario de metas para adolescentes (Sanz de Acebo et al., 2003) y Cuestionario de valores sociopersonales para la convivencia (De la Fuente et al., 2006), o bien redactados por el propio equipo investigador basándonos en las directrices de Morales, Urosa y Blanco (2003) y Muñiz, Fidalgo, García-Cueto, Martínez y Moreno (2005).

Con objeto de asegurar tanto la validez de contenido como la aplicabilidad del instrumento esta primera versión fue sometida a un doble proceso de depuración: 1) *juicio de expertos*, donde 5 participantes analizaron la adecuación de los ítems con la dimensión que evaluaban mediante una escala Likert de cinco puntos, se utilizó el acuerdo inter-jueces para eliminar los ítems más problemáticos; 2) *Estudio piloto* de 80 participantes que permitió eliminar los ítems que más problemas de comprensión generaban o que presentaban erratas en su formulación. De los 64 ítems iniciales, 40 superaron dicho proceso y fueron utilizados como muestra inicial en este estudio. En la tabla 1 se presentan los 40 ítems que constituyen la versión inicial de la escala, así como la estructura interna esperada de la misma.

Finalmente, los análisis cuantitativos realizados en este estudio nos llevaron a una versión definitiva (tabla 2) de 24 ítems agrupados en ocho subescalas: *compromiso social*, *prosocialidad*, *justicia e igualdad*, *honestidad*, *integridad*, *responsabilidad*, *reconocimiento social* y *hedonismo*; las cuales se agrupan a su vez en tres escalas: *valores sociales*, *valores personales* y *valores individualistas*.

Procedimiento

Previo establecimiento de la colaboración y aceptación de los diferentes centros para participar en la investigación, la escala en su versión inicial fue administrada en horario escolar por personal entrenado para tal fin. En las instrucciones a los participantes se indicó que la participación era voluntaria, que el cuestionario debía cumplimentarse de manera individual y en el horario facilitado y que en todo momento se mantendría la confidencialidad y el anonimato de los datos.

Análisis de datos

Con objeto de aportar en este estudio evidencias de validez cruzada, la muestra fue aleatoriamente dividida en dos mitades equivalentes. Análisis dirigidos al estudio métrico de los ítems y de la dimensionalidad de la escala fueron realizados a partir de una de las mitades (1.200 sujetos), y análisis dirigidos a la obtención de evidencias de validez cruzada fueron conducidos posteriormente a partir de la otra mitad (1.200 sujetos).

En el estudio métrico de los ítems y la dimensionalidad de la escala se llevaron a cabo análisis descriptivos de los ítems, análisis correlacionales y análisis factoriales exploratorios (AFE). Estos últimos fueron desarrollados con el método de *ejes principales* (adecuado para la determinación de los factores latentes que subyacen a la varianza compartida de los ítems) y rotación *oblimin directo* (adecuado cuando se asume o conoce correlación entre los factores analizados) (Worthington y Whittaker, 2006). La adecuación de la matriz para realizar el AFE fue testada mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la Prueba de Esfericidad de Bartlett. Para eliminar ítems se siguieron los siguientes criterios: comunalidades inferiores a ,40, aquellos cuyo peso factorial más

elevado era inferior a ,32, los que tenían pesos superiores a ,32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a ,15 (Worthington y Whittaker, 2006).

Para analizar la validez cruzada se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) en la segunda mitad de la muestra donde se trató de validar la estructura factorial obtenida a partir de la primera mitad.

Finalmente, se llevaron a cabo análisis destinados a estimar la fiabilidad de la escala. Los análisis estadísticos de este trabajo se llevaron a cabo utilizando los paquetes estadísticos: 1) SPSS 17.0 y 2) LISREL 8.71.

Resultados

Análisis métrico de ítems y dimensionalidad de la escala

El primer paso realizado fue seleccionar aquellos ítems que mejor pusieran de manifiesto las diferencias existentes entre los individuos. Para ello se calculó la desviación típica (*DT*) y el índice de discriminación de cada uno de los ítems. El índice de discriminación fue obtenido mediante el coeficiente de correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total corregida de la dimensión a la que pertenece (tabla 3).

Como puede apreciarse en la tabla 3, las correlaciones corregidas entre ítem-dimensión revelaron un alto grado de homogeneidad, ya que la mayoría de los coeficientes alcanzaron puntuaciones por encima de ,60. Las desviaciones tipo también pusieron de manifiesto la adecuación de los ítems al presentar todas ellas desviaciones superiores a la unidad. A la luz de los análisis realizados, y teniendo presente que a mayor índice de discriminación para todos los ítems de una dimensión mayor es la consistencia interna de la

Tabla 1
Versión inicial de la escala

1	Ser muy popular entre la gente	21	Disfrutar de los placeres de la vida
2	Que las demás personas me admiren	22	Buscar cualquier oportunidad para divertirse
3	Recibir elogios de las demás personas	23	Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo
4	Que la gente considere que uno es importante	24	Divertirse a toda costa
5	Ser admirado por los demás	25	Hacer lo que a uno le gusta
6	Participar en algún grupo comprometido socialmente	26	Decir la verdad aunque me perjudique
7	Pertenecer o participar en organizaciones sociales	27	Ser sincero con los demás
8	Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece	28	Ser leal y fiel con los demás
9	Dedicar tiempo y energía a causas sociales	29	Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto
10	Participar en iniciativas para mejorar la comunidad	30	Ir con la verdad por delante
11	Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás	31	Aceptar la responsabilidad cuando se comete un error
12	Responder a las necesidades de los demás	32	Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta
13	Trabajar para el bienestar de los demás	33	No culpar a otros de nuestros errores
14	Ayudar a los demás en sus tareas	34	Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal
15	Dejar de lado los asuntos de uno para ayudar a otros	35	Comprometerse con hacer la parte que corresponde en un trabajo de grupo
16	Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo	36	Apoyar lo que se cree incluso cuando sea poco popular hacerlo
17	Luchar contra las injusticias sociales	37	Actuar de acuerdo con las creencias de uno
18	Defender los derechos de los demás	38	Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás
19	Defender que las mujeres tengan las mismas oportunidades que los hombres	39	Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree
20	Luchar por la igualdad entre hombres y mujeres	40	Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros

Ítems: 1-5 (Reconocimiento social), 6-10 (Compromiso social), 11-15 (Prosocialidad), 16-20 (Justicia e igualdad social), 21-25 (Hedonismo), 26-30 (Honestidad), 31-35 (Responsabilidad), 36-40 (Integridad)

<i>Tabla 2</i> Versión definitiva de la escala											
Puntúa en una escala del 1 al 7 cómo son de importante para ti las siguientes cuestiones											
	Nada importante 1	Poco importante 2	Algo importante 3	Importante 4	Bastante importante 5	Muy importante 6	Lo más importante 7				
1.	Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta				1	2	3	4	5	6	7
2.	Recibir elogios de las demás personas				1	2	3	4	5	6	7
3.	Ser admirado por los demás				1	2	3	4	5	6	7
4.	Defender los derechos de los demás				1	2	3	4	5	6	7
5.	Pertener o participar en organizaciones sociales				1	2	3	4	5	6	7
6.	Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece				1	2	3	4	5	6	7
7.	Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás				1	2	3	4	5	6	7
8.	Responder a las necesidades de los demás				1	2	3	4	5	6	7
9.	Ser sincero con los demás				1	2	3	4	5	6	7
10.	Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo				1	2	3	4	5	6	7
11.	Luchar contra las injusticias sociales				1	2	3	4	5	6	7
12.	Participar en algún grupo comprometido socialmente				1	2	3	4	5	6	7
13.	Buscar cualquier oportunidad para divertirse				1	2	3	4	5	6	7
14.	Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree				1	2	3	4	5	6	7
15.	Divertirse a toda costa				1	2	3	4	5	6	7
16.	Trabajar para el bienestar de los demás				1	2	3	4	5	6	7
17.	Ser leal y fiel con los demás				1	2	3	4	5	6	7
18.	Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto				1	2	3	4	5	6	7
19.	Que las demás personas me admiren				1	2	3	4	5	6	7
20.	No culpar a otros de nuestros errores				1	2	3	4	5	6	7
21.	Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal				1	2	3	4	5	6	7
22.	Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás				1	2	3	4	5	6	7
23.	Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo				1	2	3	4	5	6	7
24.	Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros				1	2	3	4	5	6	7
		Corrección									
<i>Prosocialidad:</i> 7 + 8 + 16				<i>Honestidad:</i> 9 + 17 + 18							
<i>Compromiso social:</i> 5+ 6 + 12				<i>Hedonismo:</i> 13 + 15 + 23							
<i>Justicia e igualdad social:</i> 4 + 10 + 11				<i>Reconocimiento social:</i> 2 + 3 + 19							
<i>Responsabilidad:</i> 1+ 20 + 21				<i>Valores sociales:</i> 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 10 + 11+ 12 +16							
<i>Integridad:</i> 14 + 22 + 24				<i>Valores personales:</i> 1 + 9 + 14 + 17 + 18 + 20 + 21 + 22 + 24							
				<i>Valores individualistas:</i> 2 + 3 + 13 + 15 + 19 + 23							

misma se decidió mantener solo aquellos ítems que presentaran un coeficiente de correlación igual o superior a ,70. Siguiendo este procedimiento fueron eliminados 10 ítems (1, 10, 14, 15, 19, 25, 26, 32, 35 y 36).

Partiendo del conjunto de 30 ítems que habían superado el criterio anterior, y con el fin de explorar la validez de constructo, el siguiente paso fue analizar si los ítems se agrupaban tal y como se había predicho a partir de la revisión teórica (véase tabla 1). Para ello, se realizó un análisis factorial exploratorio con *ejes principales* y rotación *oblimin directo*. Tanto el índice *KMO* (.91) como la *prueba de esfericidad de Bartlett* ($\chi^2 = 23085,970$; $p < ,000$) pusieron de manifiesto la adecuación de la matriz para el análisis. La solución factorial obtenida mediante el criterio de retención de factores de Kaiser estuvo formada por ocho factores que explicaban el 67,90% de la varianza. El primer factor explicó el 29,04% y estaba formado por los 4 ítems de la dimensión de *honestidad*. El

segundo factor explicó el 12,19% e incluía a los 4 ítems de la dimensión *reconocimiento social*. El tercer factor explicó el 10,13% y estaba formado por los 4 ítems referidos a *hedonismo*. El cuarto factor explicó el 5,01% y agrupó a los tres ítems de *prosocialidad*. El quinto factor explicó el 4,48% e incluía a los 4 ítems de *integridad*. El sexto factor explicó el 3,34% y estaba formado por los 4 ítems de *compromiso social*. El séptimo factor explicó el 2,09% y agrupaba a los 4 ítems de *justicia e igualdad social*. Finalmente, el octavo factor explicó un 1,62%, e incluyó los tres de la dimensión *responsabilidad*.

Con la finalidad de dotar a la escala de una mayor consistencia, y al mismo tiempo simplificarla para facilitar su aplicación, se optó por seleccionar para la versión definitiva únicamente aquellos tres ítems con mayores pesos factoriales en cada uno de los ocho factores obtenidos. La solución factorial definitiva de la escala obtenida a partir de los 24 ítems que cumplían el criterio anterior y realizada

mediante el mismo procedimiento expuesto en párrafos anteriores puede apreciarse en la tabla 4.

Finalmente, teniendo en cuenta que los ocho factores estaban relacionados entre sí (tabla 5) fueron sometidos a un análisis factorial de segundo orden (*ejes principales, oblimin directo y criterio de retención de Kaiser*) para obtener una solución factorial más parsimoniosa y que permitiera agrupar éstos en función a su variabilidad.

Obtuvimos una solución factorial de tres factores (KMO= ,75; $\chi^2= 2817,329$; $p<.000$) que explicaban el 71,05% de la varianza (tabla 6). El primer factor etiquetado como *valores personales* explicó el 39,52% e incluía a las dimensiones de *honestidad, responsabilidad e integridad*. El segundo factor, que recibió la etiqueta de *valores sociales*, explicó 17,12% de la varianza e incluyó a *prosocialidad, justicia e igualdad social y compromiso social*. Finalmente, el tercer factor, denominado *valores individualistas*, explicó el 14,40% y agrupó a *hedonismo y reconocimiento social*.

Análisis factorial confirmatorio

Con el propósito de confirmar la estructura factorial encontrada en el análisis anterior con la mitad de la muestra, se realizó un análisis factorial confirmatorio en la segunda mitad de la muestra con LISREL 8.71. El método de estimación fue *máxima probabilidad*.

Debido a que el valor de χ^2 es muy sensible a pequeñas desviaciones del modelo hipotetizado cuando se trabaja con muestras de gran tamaño, se usaron los siguientes índices para evaluar el ajuste del modelo: *el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)*, *el índice de bondad de ajuste (GFI)* y *el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI)*, y *el índice de ajuste comparado (CFI)*. El modelo sería considerado con buen ajuste si $RMSEA \leq .06$ (Hu

y Bentler, 1999) y GFI, AGFI y CFI >.90. Los resultados del análisis pusieron de manifiesto el buen ajuste del modelo propuesto, $RMSEA= ,05$; $GFI= ,94$; $AGFI= ,93$; $CFI = ,98$. Los coeficientes factoriales estandarizados del modelo se presentan en la figura 1.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de los ítems

Ítems	Media	Desviación típica	Correlación ítem-total dimensión	Ítems	Media	Desviación típica	Correlación ítem-total dimensión
1	3,10	1,62	,65	21	5,21	1,67	,75
2	3,40	1,62	,80	22	5,08	1,68	,79
3	3,55	1,63	,77	23	5,18	1,51	,75
4	3,81	1,67	,71	24	5,64	1,42	,73
5	3,53	1,70	,79	25	5,65	1,41	,66
6	3,76	1,68	,70	26	5,18	1,51	,60
7	3,69	1,63	,77	27	5,71	1,29	,78
8	3,92	1,58	,73	28	5,92	1,21	,73
9	3,87	1,54	,73	29	5,99	1,18	,70
10	3,99	1,56	,59	30	5,84	1,28	,73
11	4,61	1,46	,77	31	5,79	1,24	,70
12	4,69	1,43	,86	32	5,49	1,28	,68
13	4,43	1,48	,76	33	5,64	1,40	,74
14	4,86	1,28	,68	34	5,71	1,24	,80
15	4,70	1,32	,69	35	5,50	1,27	,66
16	4,86	1,44	,72	36	5,59	1,31	,69
17	5,07	1,53	,77	37	5,61	1,27	,78
18	5,25	1,44	,77	38	5,45	1,43	,77
19	5,83	1,40	,69	39	5,50	1,32	,80
20	5,87	1,39	,70	40	5,41	1,40	,73

Tabla 4
Análisis factorial exploratorio de primer orden de la versión definitiva

Ítems	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f7	f8
33.	,87							
34.	,75							
32.	,52							,15
2.		,89						
5.		,80						
3.		,79						
12.			1,0					
11.			,76					
13.			,73					,13
23.				,85				
22.				,80				
24.				,75				
39.					,87			
40.					,86			
38.					,74			
7.						,96		
6.		,14				,78		
8.						,66		
17.							,92	
18.			,15				,83	
16.							,70	
28.	,15							,97
29.	,11							,66
27.	,22							,59
% de varianza	30,38	12,33	10,28	4,91	4,63	3,52	2,40	2,02
% acumulado	30,38	42,71	52,99	57,91	62,54	66,06	68,47	70,49
KMO=	,89							
$\chi^2=$	17382,365							
$p<.$,000							
f1: Responsabilidad, f2: Reconocimiento social, f3: Prosocialidad, f4: Hedonismo, f5: Integridad, f6: Compromiso social, f7: Justicia e igualdad social, f8: Honestidad								

Tabla 5
Correlaciones mantenidas entre los ocho factores de primer orden

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Responsabilidad	-							
2. Reconocimiento social	,01	-						
3. Prosocialidad	,39**	,09*	-					
4. Hedonismo	,17*	,29**	,05	-				
5. Integridad	,51**	,04	,31**	,25**	-			
6. Compromiso social	,17**	,40**	,38**	,16**	,22**	-		
7. Justicia e igualdad social	,45**	,08**	,67**	,12**	,41**	,40**	-	
8. Honestidad	,66**	,06*	,36**	,29**	,47**	,17**	,41**	-
** $p<.001$; * $p<.05$								

Fiabilidad

La consistencia interna de la versión final de la escala fue estimada a partir de la totalidad de la muestra y mediante el coeficiente alpha de Cronbach. Los resultados mostraron la buena fiabilidad de todas las dimensiones (*valores sociales*, $\alpha = .89$; *valores personales*, $\alpha = .89$; *valores individualistas*, $\alpha = .80$, *prosocialidad*, $\alpha =$

$.90$; *compromiso social*, $\alpha = .90$; *justicia e igualdad social*, $\alpha = .86$; *integridad*, $\alpha = .84$; *responsabilidad*, $\alpha = .87$; *honestidad*, $\alpha = .87$; *hedonismo*, $\alpha = .84$; *reconocimiento social*, $\alpha = .89$).

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio han permitido avalar tanto la adecuación de las propiedades psicométricas de los ítems como la validez y fiabilidad de la escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. Los distintos análisis realizados han aportado evidencia de la validez de una estructura de ocho factores, acorde con los planteamientos teóricos previos, a la vez que muestran unos índices estadísticos adecuados (Tabachnick y Fidell, 2007). De acuerdo con el criterio de Comrey (1973), el 79,17% de los ítems tienen excelentes pesos factoriales, 16,67% buena o muy buena y un 4,16% pesos adecuados.

También ha sido posible la identificación de agrupaciones de valores en tres factores de segundo orden: «*valores sociales*», «*valores personales*» y «*valores individualistas*». El factor «*valores sociales*» está constituido por los valores de *compromiso social*, *prosocialidad* y *justicia e igualdad social*, que presentan un importante componente social. Esta agrupación resulta congruente con la literatura previa ya que la alta relación mantenida entre este tipo de dimensiones ha sido puesta de manifiesto desde numerosos estudios (véase, por ejemplo, Bendit, 2000). Además cabe destacar que este conjunto de valores sociales positivos se relacionan tanto con una buena integración social como con una contribución positiva a la comunidad, aspecto destacado desde los modelos de *DPA* (Lerner, 2004). El factor «*valores personales*» por su parte incluye dimensiones como *integridad*, *honestidad* y *responsabilidad*, relacionadas con la importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente y siguiendo los propios principios. También constituyen elementos esenciales para el *DPA* y la madurez personal, por lo que suelen formar parte del currículum de educación en valores. Finalmente, el factor «*valores individualistas*» recoge a los valores de *hedonismo* y *reconocimiento social*, que podrían ser considerados como una submuestra de valores propios de una cultura más individualista o incluso como contravalores. De hecho, algunos estudios han encontrado relación entre estos valores y el consumo de drogas, mientras que los valores prosociales protegían frente a dicho consumo (Megías, 2001).

Igualmente, cabe destacar y valorar la evidencia que aporta el análisis factorial confirmatorio, al ajustar de manera adecuada las correlaciones de la mitad de la muestra en la validación cruzada, así como los buenos índices de consistencia interna obtenidos tanto para el conjunto de valores tratados de manera independiente como para las dimensiones de segundo orden presentadas (Clark y Watson, 1995).

En conclusión, a la luz de los resultados obtenidos en este estudio puede afirmarse que esta escala de valores constituye un instrumento de medida válido y fiable que permite explorar a partir de un único instrumento un conjunto amplio de valores de especial relevancia para el *DPA*. El instrumento puede resultar especialmente útil en un momento en el que la escuela ha ampliado sus objetivos más allá de su papel tradicional de proporcionar instrucción y conocimientos, para ocuparse de una formación más integral del alumnado que incluye una educación moral y socioemocional en la que la promoción de valores ocupa un lugar destacado (Pertegal et al., 2010). Sin embargo, a pesar de que cada vez es mayor el número de experiencias de educación en valores que se llevan a cabo en nuestro país, no disponemos de instrumentos validados

Tabla 6
Análisis factorial exploratorio de segundo orden

Factores de primer orden	F1	F2	F3
f8 (Honestidad)	.83		
f1 (Responsabilidad)	.80	.26	
f5 (Integridad)	.72	.21	
f3 (Prosocialidad)	.27	.82	
f7 (Justicia e igualdad social)	.39	.77	
f6 (Compromiso social)		.64	.40
f2 (Reconocimiento social)			.85
f4 (Hedonismo)	.47	-.24	.66
% de varianza	39,52	17,12	14,40
KMO= .75	% acumulado	39,52	56,65
			71,05
$\chi^2 = 2817,329$; $p < .000$			

F1: Valores personales; F2: Valores sociales; F3: Valores individualistas

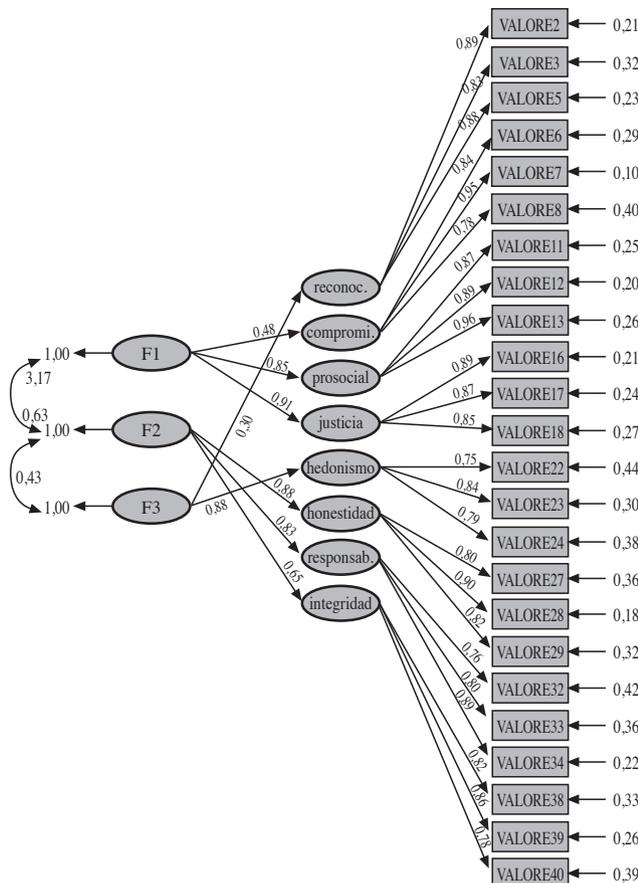


Figura 1. Análisis factorial confirmatorio
Chi-square= 875,16; df= 242; P-value= 0,00000; RMSEA= 0,047

que permitan evaluar la eficacia de dichas experiencias, lo que contrasta con la abundancia de pruebas dirigidas a la evaluación de competencias puramente académicas. Ello hace especialmente importante la disponibilidad de un instrumento validado que permita a los profesionales de la educación, tanto formal como informal, evaluar el grado en que el alumnado adolescente adquiere algunos de los valores que tratan de promover mediante diversos programas e iniciativas de educación moral o socioemocional (Aciego de Mendoza, Domínguez y Hernández, 2003).

Para finalizar, conviene señalar que aunque en este trabajo se han aportado importantes evidencias de validez centradas en la dimensionalidad del instrumento queda para investigaciones futuras la obtención de pruebas sobre la validez externa del mismo. Así, será importante analizar la relación que los valores evaluados guardan con otras variables psicológicas y conductuales que la literatura empírica indica como probables correlatos. O estudiar las diferencias que presentan grupos de distinta edad, sexo o nivel educativo en los valores incluidos es esta escala.

Referencias

- Aciego, R., Domínguez, R., y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema* 15(4), 589-594.
- Albee, G.W. (1980). A competency model to replace the deffect model. En M.S. Gibbs, J.R. Lachenmeyer y J. Sigal (Eds.), *Community psychology: Theoretical and empirical approaches* (pp. 213-238). Nueva York: Gardner.
- Bendit, R. (2000). Participación social y política de los jóvenes en países de la Unión Europea. En S. Balardini (Compilador), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F., y Sesman, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology (6th ed., 894-941)*. Editors-in-chief: Damon, W., y Lerner, R.M., Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- Clark, A.L., y Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Comrey, A.L. (1973). *A first course in factor analysis*. New York, NY: Academic Press.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- De la Fuente, J., Peralta, F.J., y Sánchez, M.D. (2006). Valores socioperpersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 171-200.
- Gordon, L.V. (1977). *Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV)*. Madrid: TEA.
- Gordon, L.V. (2003). *Cuestionario de Valores Personales (SPV)*. Madrid: TEA.
- Hartman, R.S. (1973). *The Hartman value profile (HVP)*. Muskegon, MI: Research Concepts.
- Herrera, M.I. (2006). *Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Hu, L., y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Lerner, R.M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Megías, E. (2001). *Valores sociales y drogas*. Madrid: FAD.
- Morales, P., Urosa, B., y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Muñiz, J., Fidalgo, A.M., García-Cueto, E., Martínez, R., y Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M.A., Ríos, M., y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., y Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Pertegal, M.A., Oliva, A., y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.
- Sanz de Acebo, M.L., Ugarte, M., y Lumbreras, M.V. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de metas para adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499.
- Scales, P.C., Benson, P.L., Leffert, N., y Blyth, D.A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.
- Scales, P.C., y Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 25 (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Tabachnick, B.G., y Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*, 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Waters, E., y Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Worthington, R.L., y Whittaker, T.A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.