REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
eISSN: 2386-7418 UDC / UMinho
2023, Vol. 10, No. 2, 242-261.
DOI: https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.2.9874

# Validación de la Escala de Desarrollo Positivo Adolescente y valor discriminativo del ajuste escolar

## Validation of the Adolescent Positive Development Scale and discriminative value of school adjustment

**Juan Carlos Martín-Quintana**[1] https://orcid.org/0000-0001-7283-1952
**Adriana Álamo-Muñoz**[2] https://orcid.org/0000-0002-4747-1243
**Miriam del Mar Cruz-Sosa**[2] https://orcid.org/0000-0001-9331-249X
**María José Rodrigo**[2] https://orcid.org/0000-0001-5504-886X

[1] Departamento de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: https://www.fcedu.ulpgc.es
Gran Canaria, Canarias – España

[2] Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología y Logopedia, Universidad de La Laguna: https://www.ull.es/departamentos/psicologia-evolutiva-y-de-la-educacion/
Tenerife, Canarias – España

La actividad científica del estudio ha sido financiada por la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, porque Adriana Álamo-Muñoz [TESIS2020010079] y Miriam del Mar Cruz-Sosa [TESIS2020010060] son beneficiarias del programa predoctoral de formación del personal investigador en Canarias.

Correspondencia relativa a este artículo: Juan Carlos Martín Quintana - juancarlos.martin@ulpgc

**Resumen**

El modelo de Desarrollo Positivo en la Adolescencia plantea la necesidad de identificar las competencias que permiten realizar una transición saludable a la vida adulta. Sin embargo, la evaluación de estas competencias sigue siendo un reto. Este estudio analiza las propiedades psicométricas de la Escala de Desarrollo Positivo Adolescente informada por tutores académicos y su valor discriminativo para variables del contexto educativo. Un total de 512 tutores/as académicos u orientadores/as evaluaron a 1050 adolescentes de centros de enseñanza secundaria utilizando este instrumento. El análisis factorial exploratorio y confirmatorio mostró una estructura con cinco factores (Desarrollo Personal y Resiliencia, Desarrollo Cognitivo, Desarrollo Socio-Moral, Autocuidado y Salud y Desarrollo Emocional), con propiedades psicométricas adecuadas. La escala muestra una buena discriminación del rendimiento académico y diagnosticidad para la repetición de curso y riesgo de abandono escolar. Se recomienda esta escala para la evaluación y promoción del Desarrollo Positivo Adolescente por su aplicabilidad en el contexto educativo.

*Palabras clave*: desarrollo positivo en la adolescencia; competencias; evaluación, diagnosticidad; contexto educativo

**Abstract**

The Positive Youth Development model raises the need to identify the competences that allow a healthy transition to adult life. However, evaluation of these competences remains a challenge. This study analyses the psychometric properties of the Adolescent Positive Development Scale informed by academic tutors, and the discriminative power of the scale for variables in an educational setting. A total of 512 academic tutors or guidance counsellors assessed 1050 adolescents from secondary schools using this instrument. The exploratory and confirmatory factor analysis showed a 5-factor structure (Personal Development and Resilience, Cognitive Development, Socio-Moral Development, Self-care and Health, and Emotional Development), with adequate psychometric properties. The scale shows good discrimination of academic performance and diagnosticity for grade repetition and risk of school dropout. This scale is recommended for the assessment and promotion of Positive Youth Development owing to its applicability in an educational context.

*Keywords*: positive youth development; competences; evaluation, diagnosticity; educational settings



e-ISSN 2386-7418

La adolescencia suele concebirse como una etapa caracterizada por la aparición de conductas de riesgo y estilos de vida poco saludables (Lerner et al., 2021). Sin embargo, desde el enfoque del Desarrollo Positivo en la Adolescencia, la aparición de estas indica un bajo nivel de las competencias que ejercen de factores protectores (Benson, 2003; Lerner, 2004; Oliva et al., 2011). En esta etapa, familia, iguales y centro educativo, deben propiciar entornos positivos y enriquecedores para el desarrollo de recursos internos, reforzados con recursos externos, para lograr un tránsito saludable hacia la adultez (Benson 2003, 2004; Lerner et al., 2005, 2021). El contexto escolar brinda la oportunidad de incorporar al currículum académico aprendizajes vinculados al desarrollo personal, resiliencia y valores para una buena educación moral, social y emocional (Frada y Neves, 2017; García et al., 2011; Postigo et al., 2021; Uriarte, 2005).

Siguiendo este enfoque, los centros educativos deben disponer de programas estructurados que promuevan las competencias y permitan crear vínculos positivos con sus iguales, personas adultas y la comunidad (Lerner et al., 2005; Pertegal et al., 2010). Esto, plantea la necesidad de desarrollar instrumentos para que el profesorado identifique estas competencias y compruebe la eficacia de los programas. Existen diferentes modelos dentro del enfoque. El modelo de las 5Cs (Lerner, 2004), plantea la siguiente agrupación: 1. *capacidad*, habilidades para afrontar diferentes actividades; 2. *confianza*, percepción positiva de sí mismo, incluyendo la autoestima, identidad y autoeficacia; 3. *conexión*, establecimiento de vínculos positivos; 4. *carácter*, autocontrol y respeto de normas y valores morales; 5. *cuidado y compasión*, empatía, perspectivismo y cuidado de los otros. Con el desarrollo de estas surge la *contribución*, sexta C, que convierte a la persona en un agente activo con impacto positivo en sí mismo, su familia, iguales, escuela y comunidad (Lerner, 2004).

Por su parte, el Search Institute propone los "activos del desarrollo", diferenciando entre *recursos internos* (compromiso hacia el aprendizaje; valores positivos; capacidad social e identidad positiva) y *externos* (apoyo social; fortalecimiento, límites y expectativas; uso constructivo del tiempo) (Benson, 2003). Una mayor acumulación de activos indica mayor nivel de desarrollo positivo, pudiendo observarse en aspectos como: el éxito académico, el autocuidado, la evitación de conductas de riesgo, la superación de situaciones adversas y las conductas prosociales. En España, el modelo de Florecimiento de Oliva et al. (2010) plantea cinco áreas de desarrollo compuestas por diversas competencias: *Área de Desarrollo Personal* (autoestima, autoconcepto, autoeficacia y vinculación; autocontrol; autonomía personal; sentido de pertenencia; iniciativa personal); *Área Cognitiva* (capacidad de análisis crítico, pensamiento analítico, planificación y revisión; toma de decisiones; creatividad); *Área*

Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 2023, 10(2), 242-261

e-ISSN 2386-7418

*Emocional* (empatía; reconocimiento y manejo de las emociones propias y ajenas; tolerancia a la frustración; optimismo; sentido del humor); *Área Moral* (compromiso social; responsabilidad; prosocialidad; igualdad; respeto a la diversidad) y *Área Social* (asertividad; habilidades relacionales, para resolver conflictos y comunicativas).

Para evaluar las competencias de estos modelos se han desarrollado diferentes instrumentos que han sido utilizados para valorar la eficacia de los programas de Desarrollo Positivo, en el entorno educativo, a nivel nacional e internacional (Parra et al., 2009; Shek y Zhu, 2020). Así, Lerner et al. (2005) plantearon la evaluación de las 5Cs con una escala de 99 ítems cuyos indicadores se extrajeron de otros instrumentos ya validados. Arnold et al. (2012) propusieron el Positive Youth Development Inventory, que explora el mismo modelo en una única escala de 55 ítems. El Search Institute propuso la Developmental Assets Profile Scale con 58 ítems que miden los activos de su modelo (Benson et al., 2011). Oliva et al. (2011) validaron doce escalas para medir algunos aspectos de su modelo, con 167 ítems. Finalmente, Shek et al. (2006) elaboraron la Chinese Positive Youth Development Scale, compuesta por 15 subescalas y 90 ítems.

Sin embargo, estos instrumentos presentan limitaciones. En primer lugar, destaca su extensión, pues se componen de un gran número de ítems o diversas subescalas agrupadas en un mismo instrumento. En segundo lugar, las respuestas son autoinformes, conllevando sesgos de sobreestimación e infraestimación de las propias competencias por: falta de conocimiento, bajo nivel de introspección, variado nivel educativo (del Valle y Zamora, 2021; Extremera y Fernández, 2004), falta de atención o desinterés al responder (Arias et al., 2020). Finalmente, la mayoría no se han validado en el contexto educativo, aunque estudios previos señalan que estas competencias se relacionan con la continuidad escolar (Beck y Wiium, 2019; Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022; Marchena et al., 2014).

Para subsanar estas limitaciones, esta investigación se plantea dos objetivos. Elaborar una escala de competencias de desarrollo positivo para su uso en el contexto educativo poniendo a prueba sus propiedades psicométricas en una amplia muestra de alumnado adolescente, informada por profesorado tutor y de orientación. Y comprobar su poder de discriminación con el análisis de diferencias individuales, sensibilidad y especificidad diagnóstica, atendiendo a variables del entorno educativo donde estas competencias resultan relevantes para estimar indicadores de ajuste escolar: rendimiento académico, repetir curso y riesgo de abandono escolar temprano.

Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 2023, 10(2), 242-261
e-ISSN 2386-7418

# Método

## Participantes

Siguiendo un modelo de muestreo intencionado, el profesorado tutor u orientador evaluó, individualmente, a un total de 1050 alumnos y alumnas provenientes de: a) la participación en "Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia" (Martín et al., 2015) y b) alumnado cuyas familias participaban en el programa "Vivir la Adolescencia en Familia, para familias con hijos e hijas adolescentes en riesgo de abandono escolar temprano" (Rodrigo et al., 2010), ambos en su fase inicial. La escala que se valida en este estudio formaba parte del diseño de evaluación de estos programas.

El 57.6 % eran varones distribuidos en 101 centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias, con un rango de edad de 11 a 18 años ($\bar{X}$ = 13.42; *DT* = 1.44), la mayoría cursando 1º ESO (42.6 %). Predominan las familias biparentales (62 %) con estudios primarios/graduado escolar en padres y madres (65 %; 60.3 %). El profesorado informante (N = 512; 80.5 % mujereres) con edades de entre 31 y 62 años ($\bar{X}$ =44.16; *DT* = 7.01), tenía la función de tutor/a u orientador/a (62.9 %; 26.7 %), una media de 15.05 años de experiencia docente y 7.57 de docencia en el centro.

## Instrumentos

### *Datos sociodemográficos*

Incluye un cuestionario de datos del profesorado informante, a responder una única vez (sexo, edad, función -tutor/a u orientador/a-, años de experiencia docente y de docencia en el centro) y un cuestionario de datos del alumnado, a responder por cada alumna o alumno evaluado (sexo, edad, curso, tipología familiar, nivel educativo de sus figuras parentales).

### *Indicadores del ajuste escolar del alumnado*

Recoge tres resultados para evaluar su ajuste escolar: (a) rendimiento académico, con respuesta tipo Likert de 4 puntos (1 Muy bajo, 2 Bajo, 3 Medio, 4 Alto); (b) repetición de curso y (c) riesgo de abandono escolar temprano, ambas con respuesta dicotómica (No y Sí).

### *Escala de Desarrollo Positivo Adolescente*

Se trata de un instrumento elaborado para que el personal docente o de orientación de los centros educativos pueda evaluar las competencias de desarrollo positivo de su alumnado. Se elaboró en tres pasos. El primero consistió en definir los constructos del Desarrollo Positivo

Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 2023, 10(2), 242-261
e-ISSN 2386-7418

en base a los modelos de las 5Cs (Lerner, 2004), Activos del Desarrollo (Benson, 2003) y Florecimiento (Oliva et al., 2010), añadiendo aspectos de la resiliencia (Uriarte, 2005) y habilidades para el mantenimiento de la salud (Reigal et al., 2012). Se definieron seis áreas competenciales (Desarrollo Personal, Cognitiva, Emocional, Moral, Social y Salud) integradas por múltiples constructos que hacen referencia a diferentes habilidades. Posteriormente, se extrajeron los posibles ítems asociados a estos. Por ejemplo, el constructo "Orientación al futuro", se concretó en el ítem "Tiene planes a medio y largo plazo sobre cómo quiere ser de mayor, las cosas que querría hacer o estudiar". De este modo, se construyó una escala con 39 ítems, donde cada uno responde a un constructo diferente.

El segundo fue su adecuación semántica al contexto educativo (Brislin, 1986). Se enviaron los ítems a seis jueces (tres docentes y tres orientadores) que los valoraron y adecuaron su relevancia y formulación. Por ejemplo: al ítem "Busca apoyo de "otros" positivos" se añadió la aclaración "(busca apoyo del alumnado con buen comportamiento, rendimiento, motivación…)".

El último fue un estudio piloto con 154 docentes para analizar en qué medida cada ítem estaba redactado con claridad, permitía su adecuada cumplimentación y era apropiado al contexto escolar. Los 39 ítems fueron incluidos en la escala final por alcanzar un alto nivel de consenso, considerado a partir del 95 % de acuerdo. Como escala de respuesta se seleccionó una escala tipo Likert de 6 puntos (1 Nada, 2 Casi nada, 3 Poco, 4 Algo, 5 Bastante y 6 Mucho) para evaluar en qué medida se dan las competencias reflejadas en los ítems.

## Procedimiento

El personal de la investigación contactó con la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias para implementar los programas de los cuales se obtuvo la muestra. Tras las resoluciones de las convocatorias y previo al inicio del proceso de evaluación, el personal investigador realizó una formación de 12 horas al profesorado informante. En esta se abordaron aspectos de la evaluación y la implementación de cada programa, incluyendo la escala validada en este estudio. La recogida de datos se llevó a cabo siguiendo las normas de consentimiento informado y confidencialidad del Comité Ético de la Universidad de La Laguna. El personal del centro educativo gestionó la firma del consentimiento informado y el/la tutor/a u orientador/a cumplimentó y envió los instrumentos por correo postal al personal de la investigación que volcó y analizó las respuestas.



e-ISSN 2386-7418

## Análisis de datos

Para el análisis psicométrico, se comprobó la normalidad de los datos con el análisis de asimetría y curtosis de cada ítem. Valores entre +1.00 y -1.00 se consideraron excelentes y entre +2.00 y -2.00, adecuados (George y Mallery, 2020).

Posteriormente, se realizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Confirmatorio (AFC), utilizando el modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (ESEM) (Asparouhov y Muthén, 2009). Esta técnica multivariada no necesita que el peso factorial de los ítems en el resto de los factores sea cero, por lo que el cálculo de los índices de ajuste y las correlaciones entre variables latentes se ajusta más a la realidad en medidas psicológicas (Asparouhov y Muthén, 2009). Se utilizó el método de geomin ortogonal, porque simplifica la interpretación de los factores (Schmitt, 2011). Atendiendo a los índices de ajuste, se informaron: el modelo de Ji cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), ya que solo el dato del Ji cuadrado es más sensible al tamaño muestral; el cambio en Ji cuadrado entre los modelos alternativos (CFI); Tucker Lewis index (TLI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). El modelo presenta un buen ajuste cuando: CMIN/DF < 2; RMSEA y SRMR < .08, CFI ≥ .90 y TLI ≥ .95 (Kline, 2015). Para decidir la solución factorial, se realizó la prueba de 1-10 factores eligiendo la solución con sentido teórico, coherencia y mejores índices de ajuste, cuyos factores presentaran, al menos, tres ítems significativos en un único factor o, de serlo en dos, cuya diferencia fuese ≤.15 (Hayashi et al., 2007). Seguidamente, se analizaron las evidencias de fiabilidad, utilizando el coeficiente alfa ordinal, en lugar del de Cronbach, pues no requiere que el peso factorial sea igual para todos los ítems (Yang y Green, 2010) y que los datos sean continuos (Elosua y Zumbo, 2008). Finalmente, se comprobó que cada factor midiera constructos diferentes con análisis de medidas repetidas (MANOVA).

Para comprobar la variabilidad de las puntuaciones ante las diferencias individuales, se realizaron contrastes de medias (ANOVA) con: sexo, curso y rendimiento académico, utilizando el estadístico eta al cuadrado para los tamaños del efecto. Su relevancia clínica se clasifica como no relevante (.000 ≤ .003); bajo (.010 ≤ .039); intermedio (.060 ≤ .110); alto (.140 ≤ .200) (Lenhard y Lenhard, 2016).

Para comprobar la sensibilidad y especificidad diagnóstica, se utilizó la Curva ROC que permite demostrar la capacidad de discriminación de la escala. Se realizaron atendiendo a las variables dicotómicas más adecuadas para este análisis (repetir curso y riesgo de abandono escolar temprano). Este análisis muestra todos los pares de la sensibilidad/especificidad resultantes de la variación continua de los puntos de corte en todo el rango de resultados observados. En el eje *Y* de coordenadas se sitúa la sensibilidad o fracción de verdaderos positivos



e-ISSN 2386-7418

calculada en el grupo del valor positivo (repetición curso o riesgo abandono). En el eje *X* se sitúa la fracción de falsos positivos calculada en el subgrupo con valor negativo (no repetición, no riesgo de abandono). Una curva de .50 indica no discriminación, mientras que de .70 a .90 demuestra una precisión moderada de la prueba (Cerda y Cifuentes, 2012). El punto de corte óptimo produce la máxima sensibilidad, especificidad y área bajo la curva (ABC). Para el cálculo del modelo ESEM se utilizó el Mplus 8.4 y para el resto de los análisis el paquete SPSS v26.

## Resultados

El análisis de los valores descriptivos reportó una asimetría que osciló de -1.34 a .06 y una curtosis de -.827 a 3.18. Se mantienen dos ítems con una curtosis en torno a 3 porque su baja variabilidad podría deberse a estar relacionados con la orientación sexual, que el profesorado suele desconocer, y la higiene personal, que suele ser aceptable. En la prueba de 1-10 factores se eligió la solución de 5 por presentar índices de ajuste óptimos y porque todos los factores cuentan con tres ítems significativos o más (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Soluciones factoriales de 1 a 10 factores*

| Factores solicitados | Factores válidos | $X^2$ | gl | RMSEA | 90 % | CFI | TLI | SRMR |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 8242.33 | 665 | .126 | .124-.128 | .934 | .930 | .058 |
| 2 | 2 | 5590.22 | 628 | .105 | .102-.107 | .957 | .951 | .042 |
| 3 | 3 | 4154.14 | 592 | .092 | .089-.094 | .969 | .963 | .033 |
| 4 | 4 | 3367.68 | 557 | .084 | .081-.087 | .975 | .969 | .027 |
| **5** | **5** | **2809.69** | **523** | **.078** | **.075-.081** | **.980** | **.973** | **.022** |
| 6 | 5 | 2234.95 | 490 | .070 | .067-.073 | .985 | .978 | .017 |
| 7 | 5 | 1785.67 | 458 | .064 | .060-.067 | .988 | .982 | .015 |
| 8 | 5 | 1487.13 | 427 | .059 | .056-.062 | .991 | .985 | .013 |
| 9 | 5 | 1146.79 | 397 | .051 | .048-.055 | .993 | .988 | .011 |
| 10 | 5 | 945.22 | 368 | .047 | .043-.050 | .995 | .990 | .010 |

Tras eliminar los ítems con pesos < .30 y aquellos con una diferencia < .15 en dos factores, el modelo resultante (27 ítems) cuenta con un buen ajuste (RMSEA = .08; 90 % .07-.08; CFI = .986; TLI = .978; SRMR = .017). Los pesos factoriales de los ítems oscilaron entre .353 y .997 (Tabla 2). La consistencia interna muestra una fiabilidad adecuada a nivel global (coeficiente alfa = .96) y en sus cinco factores: *Desarrollo Personal y Resiliencia* (coeficiente alfa = 90), *Desarrollo Cognitivo* (coeficiente alfa = .85), *Desarrollo Social-Moral* (coeficiente alfa = .84), *Autocuidado y Salud* (coeficiente alfa = .79) *y Desarrollo Emocional* (coeficiente alfa = .65). Asimismo, los factores resultantes explican un 76.94 % de la varianza.



e-ISSN 2386-7418

**Tabla 2**

*Pesos factoriales de la Escala de Desarrollo Positivo Adolescente en el modelo de cinco factores*

| Ítems | F1 Desarrollo Personal y Resiliencia | F2 Desarrollo Cognitivo | F3 Desarrollo Social-Moral | F4 Autocuidado y Salud | F5 Desarrollo Emocional |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Siente que puede hacer cosas para mejorar. | **.944** | .038 | .062 | .021 | .086 |
| 2. Reconoce sus logros y se siente más o menos orgulloso de ello. | **.928** | -.005 | -.046 | .037 | -.014 |
| 3. Muestra una visión positiva de sí mismo reconociendo los errores o faltas que ha cometido y es capaz de superarlos. | **.832** | -.081 | -.030 | -.021 | .240 |
| 4. Tiene iniciativas, es capaz de tomar decisiones. | **.786** | .171 | .067 | .012 | -.196 |
| 5. Siente que tiene o está ganando cierto control de lo que pasa en su vida. | **.772** | .038 | .010 | .057 | .088 |
| 6. Siente entusiasmo y motivación por las cosas. | **.706** | .052 | .226 | -.018 | -.039 |
| 7. Tiene planes a medio y largo plazo sobre cómo quiere ser de mayor, las cosas que querría hacer o estudiar. | **.701** | .131 | .034 | .089 | -.032 |
| 8. Es capaz de mantener una conversación y dispone de otras habilidades de comunicación. | **.486** | .027 | .158 | .055 | .127 |
| 9. Busca apoyo de "otros" positivos (alumnado con buen comportamiento, rendimiento, motivación…). | **.356** | .042 | .247 | .102 | .236 |
| 10, Se muestra asertivo, sabe defender sus opiniones y derechos de forma activa, sintiéndose seguro y mostrándose atento y respetuoso con los demás. | **.353** | .073 | .243 | .041 | .289 |
| 11. Muestra una buena capacidad para analizar los detalles, argumentaciones, coherencia de las noticias, sucesos vividos o sus problemas. | -.002 | **.997** | -.085 | .068 | .022 |
| 12. Muestra una gran capacidad de análisis crítico ante la información que recibe de los medios de comunicación. | .003 | **.907** | .005 | .035 | .049 |
| 13. Es muy creativo tanto desde el punto de vista artístico como en la generación de ideas, conclusiones o la resolución de problemas. | .167 | **.648** | .132 | .005 | -.069 |
| 14. Muestra una gran capacidad para generar planes de acción con una secuencia u orden establecido, ordenado y coherente. | .347 | **.598** | .048 | -.052 | .038 |
| 15. Cuenta con habilidades para solucionar problemas. | .352 | **.532** | .033 | -.029 | .124 |
| 16. Se implica en acciones en beneficio de otras personas. | .122 | -.032 | **.918** | -.039 | -.014 |
| 17. Muestra un alto sentido de la justicia social. | .115 | .006 | **.737** | -.034 | .134 |
| 18. Muestra un gran interés por temas sociales como el hambre en el mundo, la violencia de género, las guerras; pudiendo ser socio de ONG. | .059 | .070 | **.718** | .047 | -.017 |
| 19. Reconoce a la igualdad de derechos entre sexos, razas y culturas y el derecho a ser diferentes respetando sus diversas opiniones. | -.046 | .074 | **.610** | .085 | .284 |
| 20. Se implica en actividades religiosas o espirituales y posee un fuerte sistema de creencias religiosas o espirituales. | -.055 | .007 | **.592** | .160 | .035 |

Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 2023, 10(2), 242-261

e-ISSN 2386-7418

| Ítems | F1 Desarrollo Personal y Resiliencia | F2 Desarrollo Cognitivo | F3 Desarrollo Social-Moral | F4 Autocuidado y Salud | F5 Desarrollo Emocional |
|---|---|---|---|---|---|
| 21. Muestra una higiene adecuada, se ducha diariamente y viste con ropa limpia. | .004 | .079 | -.012 | **.877** | -.076 |
| 22. Presenta unas condiciones de salud buena que podrían asociarse a un estilo de vida saludable (ejercicio, alimentos adecuados, autocuidados). | .117 | .025 | .055 | **.748** | .051 |
| 23. Tiene una clara orientación sexual y la vive con naturalidad y sin conflictos. | .077 | -.032 | -.014 | **.656** | .021 |
| 24. Es activo en el rechazo de consumir sustancias afrontando adecuadamente las presiones de sus iguales. | -.011 | -.045 | .289 | **.509** | .167 |
| 25. Cuando se frustra reacciona con un ligero enfado o tristeza, pero se repone y desarrolla estrategias para perseverar o cambiar de objetivos. | .257 | .068 | .023 | -.016 | **.671** |
| 26. Muestra conocimientos, manejo y control de las propias emociones. | .360 | .031 | .042 | .015 | **.603** |
| 27. Presenta un temperamento fácil: carácter tranquilo, afable, sociable, sin afectarse excesivamente por los cambios del contexto. | .069 | .017 | .169 | .081 | **.590** |

El primer factor *"Desarrollo Personal y Resiliencia"* (10 ítems), hace referencia a las capacidades para afrontar situaciones adversas, comunicar sus puntos de vista y su adaptación personal a los cambios para salir reforzado. El segundo factor *"Desarrollo Cognitivo"* (5 ítems), agrupa las capacidades cognitivas para la creatividad y análisis crítico, destacando la resolución de situaciones problemáticas. El tercer factor *"Desarrollo Socio-Moral"* (5 ítems), mide el compromiso, responsabilidad social y los valores. El cuarto factor *"Autocuidado y Salud"* (4 ítems), evalúa las capacidades para desplegar un estilo de vida saludable y mantener un estado adecuado de salud. El quinto factor *"Desarrollo Emocional"* (3 ítems), se refiere a las habilidades para identificar y regular las emociones. La persona que puntúa alto en la competencia cuenta con un desarrollo adecuado de la misma.

Se obtuvo un efecto significativo de la dimensión, mostrando que existen diferencias entre los factores con un tamaño del efecto alto ($F_{(4,986)} = 500.1$; $p < .001$; $\eta^2 = .67$), obteniendo puntuaciones más altas en la Competencia de Autocuidado y Salud y más bajas en la Competencia de Desarrollo Cognitivo. En el análisis de las diferencias individuales, atendiendo al sexo, las alumnas presentan mayores competencias que los alumnos en el Desarrollo Personal y Resiliencia ($F_{(1,1025)} = 19.21$; $p < .001$; $\eta^2 = .018$), Desarrollo Cognitivo ($F_{(1,1017)} = 9.58$; $p = .002$; $\eta^2 = .009$), Desarrollo Socio-Moral ($F_{(1,999)} = 25.01$; $p < .001$; $\eta^2 = .024$) y Desarrollo Emocional ($F_{(1,1018)} = 14.85$; $p < .001$; $\eta^2 = .014$). Referente al curso, el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria



e-ISSN 2386-7418

presenta un mayor desarrollo de sus competencias que el alumnado de Secundaria: Desarrollo Personal y Resiliencia ($F_{(2,1030)}$ = 7.12; $p$ = .001; $\eta^2$ = .02), Desarrollo Cognitivo ($F_{(2,1022)}$ = 8.76; $p$ < .001; $\eta^2$ = .02), Desarrollo Socio-Moral ($F_{(2,1004)}$ = 14.15; $p$ < .001; $\eta^2$=.03), Autocuidado y Salud ($F_{(2,1010)}$= 4.82; $p$ = .008; $\eta^2$ = .01) y Desarrollo Emocional ($F_{(2,1023)}$ = 5.54; $p$ = .004; $\eta^2$ = .01).

Según el perfil de ajuste escolar, el 42.3 % del alumnado presenta un rendimiento académico medio y el 64.5 % no está en riesgo de abandono escolar temprano. Aun así, ha repetido algún curso un 48.5 %. El incremento del rendimiento académico se relaciona, progresivamente, con un mayor desarrollo de todas las competencias, con un tamaño del efecto alto (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Diferencias de medias según el rendimiento académico en los factores de la Escala de Desarrollo Positivo Adolescente*

| Competencias | Rendimiento Académico | | | | F(gl) | η2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Muy bajo *M(DT) n* | Bajo *M(DT) n* | Medio *M(DT) n* | Alto *M(DT) n* | | |
| Desarrollo Personal y Resiliencia | 2.95(1) 146 | 3.36(.78) 224 | 4.09(.72) 384 | 5.06(.69) 154 | 226.2(3,904)*** | .42 |
| Desarrollo Cognitivo | 2.54(.92) 146 | 3.02(.81) 223 | 3.7(.79) 382 | 4.9(.77) 154 | 248.1(3,901)*** | .45 |
| Desarrollo Socio-Moral | 2.93(1.0) 143 | 3.4(.88) 221 | 3.97(.84) 372 | 4.68(.99) 151 | 107.0(3,883)*** | .26 |
| Autocuidado y Salud | 4.34(1.1) 145 | 4.56(.79) 216 | 4.93(.64) 379 | 5.40(.61) 153 | 59.7(3,889)*** | .16 |
| Desarrollo Emocional | 2.9(1.1) 146 | 3.38(.86) 223 | 3.94(.92) 384 | 4.91(.82) 153 | 131.4(3,902)*** | .30 |

*Nota.:* Tamaño del efecto: valor $\eta^2$ alto.
$p \leq .001$

Con respecto a las Curvas ROC, al analizar el ABC, se comprobó una capacidad diagnóstica aceptable para repetir curso y riesgo de abandono escolar temprano, siendo mayor para este último (Figura 1, Tabla 4). En ambos casos, atendiendo al ABC, los factores con una mayor capacidad de discriminación serían: Desarrollo Personal y Resiliencia (ABC = .712; SE = .017; 95 % CI [.678-.745]), (ABC = .826; SE = .014; 95 % CI [.800-.853]); Desarrollo Cognitivo (ABC = .733; SE = .017; 95 % CI [.700-.765]), (ABC = .809; SE = .014; 95 % CI [.781-.837]) y Desarrollo Emocional (ABC = .705; SE = .017; 95 % CI [.671-.738]), (ABC = .807; SE = .014; 95 % CI [.779-.835]).

Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 2023, 10(2), 242-261
e-ISSN 2386-7418

**Figura 1**

*Análisis ROC del ABC de los factores de la Escala de Desarrollo Positivo Adolescente sobre la repetición de curso y el riesgo de abandono escolar temprano*

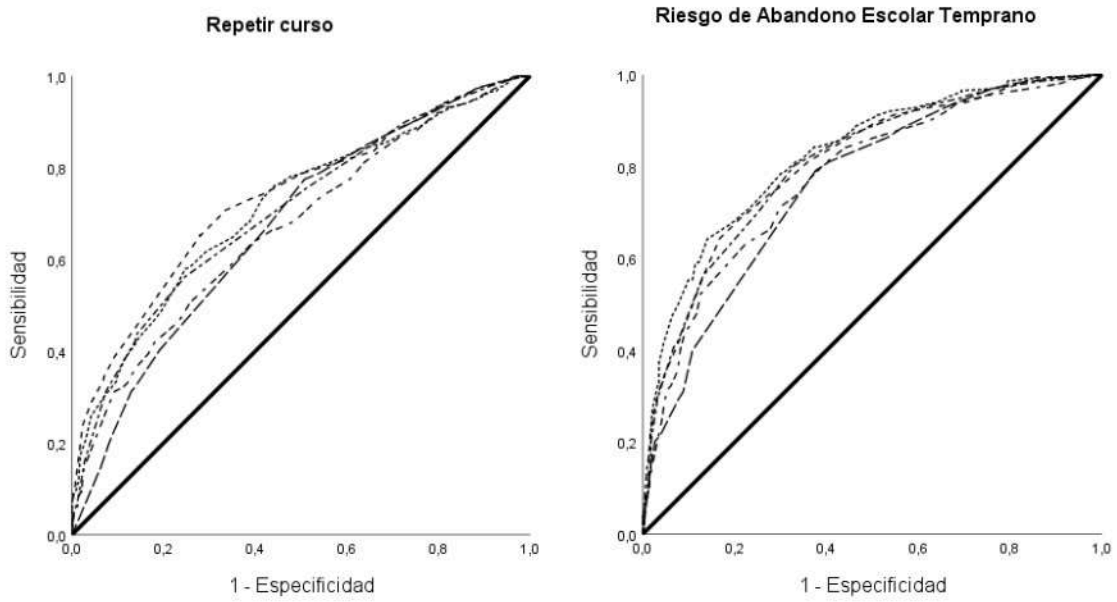



**Tabla 4**

*Análisis ROC ABC de los factores de la Escala de Desarrollo Positivo Adolescente sobre la repetición de curso y el riesgo de abandono escolar temprano*

| Competencias | Repetir curso | | | Riesgo de abandono escolar temprano | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ABC | 95 % IC | | ABC | 95 % IC | |
| Desarrollo Personal y Resiliencia | .712 | .678 | .745 | .826 | .800 | .853 |
| Desarrollo Cognitivo | .733 | .700 | .765 | .809 | .781 | .837 |
| Desarrollo Socio-Moral | .669 | .634 | .704 | .777 | .747 | .808 |
| Autocuidado y Salud | .671 | .636 | .706 | .762 | .731 | .794 |
| Desarrollo Emocional | .705 | .671 | .738 | .807 | .779 | .835 |

## Discusión

El objetivo principal del estudio fue elaborar la Escala de Competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia para su uso en el contexto educativo. Para evaluar sus propiedades psicométricas, se realizaron análisis con modelos de ecuaciones estructurales y pruebas de consistencia interna. Asimismo, se puso a prueba su valor discriminativo con variables relevantes para el contexto educativo. Los resultados señalan su idoneidad psicométrica, pues presenta índices de ajuste óptimos y alta fiabilidad (Kline, 2015). Además, su extensión mantiene

Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 2023, 10(2), 242-261
e-ISSN 2386-7418

un equilibrio entre la robustez estadística y la brevedad (Netemeyer et al., 2020). Está compuesta por cinco factores que cubren todas las competencias de los diferentes modelos de Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Benson, 2003; Lerner et al., 2005, 2021; Oliva et al., 2010), manteniendo una extensión más breve (Arnold et al., 2012; Benson et al., 2011; Lerner et al., 2005; Shek et al., 2006): Desarrollo Personal y Resiliencia, Desarrollo Cognitivo, Desarrollo Socio-Moral, Autocuidado y Salud y Desarrollo Emocional. En el desarrollo personal se añade la resiliencia que posibilita una visión global de su grado de ajuste para enfrentarse a las adversidades (Uriarte, 2005). También se incluyen, como novedad, aspectos relacionados con el autocuidado y la salud por su importancia en el bienestar de la adolescencia (Reigal et al., 2012).

Atendiendo al peso estadístico de los factores, el primero es el Desarrollo Personal y Resiliencia relacionado con las distintas facetas del yo -autoconcepto, autoestima, autoeficacia, asertividad, toma de decisiones y capacidades para afrontar la adversidad. Es un factor primordial en los modelos de Desarrollo Positivo, por su impacto en el desarrollo del resto de áreas (Oliva et al., 2010). En el modelo de las 5Cs, se plantea como *confianza* e incluye una valoración positiva global de la persona y su sentimiento de autoeficacia (Lerner et al., 2005). El modelo del Search Institute lo engloba en cuatro de sus activos, que hacen referencia a la *identidad positiva -poder personal, autoestima, sentido del propósito y visión positiva del futuro* (Benson, 2003).

El segundo factor, Desarrollo Cognitivo, recoge las capacidades de análisis para generar planes, solucionar problemas y la creatividad. Sus ítems coinciden con las competencias planteadas por Oliva et al. (2010) para esta área y con la parte cognitiva del área de *capacidad* del modelo de las 5Cs (Lerner et al., 2005). Su evaluación es necesaria ya que es fundamental en la evitación de conductas de riesgo (Parra et al., 2009) y la continuidad escolar (Marchena et al., 2014).

El tercer factor, Desarrollo Socio-Moral, incluye el compromiso, la responsabilidad social, la prosocialidad, la perspectiva de derechos y la espiritualidad. Es un aspecto presente en todos los modelos de Desarrollo Positivo (Benson, 2003; Lerner et al., 2005; Oliva et al., 2010). Concretamente, el modelo de las 5Cs incluye el *carácter* como una de las C, haciendo referencia a que la persona adolescente cuente con modelos morales íntegros (Lerner et al., 2005). El aspecto social del factor es relevante para el desarrollo personal (Parra et al., 2009), pues permite el crecimiento del sentido del yo, la evaluación de las propias capacidades y la formación de la autoestima, atendiendo a la influencia de las valoraciones y comentarios de los apoyos relevantes (Harter, 2012). Este factor es clave porque dota de capacidades para aceptar,

Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 2023, 10(2), 242-261

e-ISSN 2386-7418

respetar y apoyar a las personas, dejando al margen cuestiones políticas, religiosas o su diversidad cultural (Parra et al., 2009).

El cuarto factor, Autocuidado y Salud, se relaciona con mantener un estilo de vida saludable y un estado adecuado de salud. Aunque no se encuentre en los principales modelos de Desarrollo Positivo (Benson, 2003; Lerner, 2004; Oliva et al., 2010), la mayoría de los programas desde este enfoque evalúan los cambios producidos en los estilos de vida y la salud por su relación con el tránsito favorable a la vida adulta (Olenik, 2019) y su asociación con el resto de las competencias (Domínguez et al., 2021). Asimismo, hay estudios que demuestran la vinculación entre estos aspectos y la continuidad escolar, pues el alumnado con enfermedad tiene un menor aprovechamiento escolar y más riesgo de abandonar (Reigal et al., 2012; Uiters et al., 2014).

El último factor, Desarrollo Emocional, comprende las competencias para identificar y regular las emociones incluidas en el modelo de Oliva et al. (2010). Estas son clave para el éxito escolar y el tránsito a la vida adulta (Pertegal et al., 2010), pues su escaso desarrollo puede generar dificultades psicológicas, relacionales y la aparición de conductas disruptivas que alteran la adaptación al contexto educativo (Miñaca et al., 2013).

La escala es sensible a las diferencias de sexo y curso. Este resultado cobra relevancia teniendo en cuenta que quien informa es el profesorado tutor o de orientación frente al resto de escalas autoinformadas (Arnold et al., 2012; Lerner et al., 2005, Oliva et al., 2011; Shek et al., 2006). Las alumnas presentan mayor desarrollo en todas las competencias excepto en el Autocuidado y Salud, lo que coincide con los resultados de estudios previos (Beck y Wiium, 2019; Feraco y Maneghetti, 2023; Rojas, 2017). Esto se evidencia en el mayor riesgo de abandono escolar en los varones (Fernández-Enguita et al., 2010; Marchena et al., 2014). Por su parte, las competencias del alumnado disminuyen a medida que este avanza hacia cursos superiores. Esto coincide con los datos de Shek y Zhu (2020) sobre las trayectorias de desarrollo adolescente en forma de "u". En la adolescencia temprana, que abarca desde los últimos cursos de Educación Primaria hasta los primeros de Educación Secundaria, se encuentran más indicadores de desarrollo positivo que van disminuyendo a medida que se adentran en la adolescencia media, para volver a aumentar en la tardía. Hay que destacar que la muestra de este estudio se concentra entre la adolescencia temprana y media, pues la mayor proporción de alumnado evaluado se encontraba en el primer curso de Educación Secundaria. Es una etapa ideal para prevenir una caída acusada de sus competencias y reforzarles en un momento de exposición a múltiples factores de riesgo (Shek y Zhu, 2020).



e-ISSN 2386-7418

El segundo objetivo del estudio era analizar el poder de discriminación de la escala utilizando variables criterio relevantes en el contexto educativo. Los resultados muestran que esta es idónea porque sus factores se relacionan con los indicadores de ajuste escolar (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022; Marchena et al., 2014). Así, la escala permite discriminar entre niveles de rendimiento académico. Un mayor desarrollo competencial, especialmente en las áreas de desarrollo personal y resiliencia, desarrollo cognitivo y desarrollo emocional, se relaciona con mayores niveles de rendimiento académico. Esto demuestra que, detrás de un buen rendimiento académico, se encuentra un adecuado desarrollo positivo (Beck y Wiium, 2019), lo que a su vez incide en el ajuste escolar (Marchena et al., 2014). Asimismo, la escala demuestra una adecuada diagnosticidad atendiendo a la repetición de curso y al riesgo de abandono escolar temprano (Cerda y Cifuentes, 2015). De nuevo, son las competencias de desarrollo personal y resiliencia, desarrollo cognitivo y desarrollo emocional las que alcanzan mayores valores de diagnosticidad.

A pesar de estos resultados, este estudio presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, no se ha realizado una validez concurrente comparando los resultados con otros instrumentos similares. Por ello, se requiere de estudios que tengan en cuenta esta consideración. En segundo lugar, puede ser una limitación la falta de conocimientos y experiencia del personal docente en la utilización de este tipo de medidas. No obstante, con toda la experiencia recogida en el proceso de validación del instrumento, se está elaborando un manual de apoyo para la aplicación de la prueba. Además, se recomienda que el profesorado informante conozca al alumnado en profundidad para no sesgar los resultados.

En conclusión, esta escala es un instrumento fiable para explorar en una misma medida todos los aspectos del desarrollo positivo vinculados al propio alumnado adolescente. La evaluación de estas competencias permite diseñar e implementar acciones de promoción del desarrollo positivo que mejoren los indicadores de ajuste escolar, como los analizados en este estudio. El impacto positivo de estas competencias en el ajuste escolar del alumnado justifica que se incluyan políticas educativas preventivas, consistentes en la implementación de acciones de intervención psicoeducativas que promuevan los factores del desarrollo positivo en la adolescencia temprana.

## Referencias

ARIAS, Victor; GARRIDO, Luis Eduardo; JENARO, Cristina; MARTÍNEZ-MOLINA, Agustín & ARIAS, Benito (2020). A little garbage in, lots of garbage out: Assessing the impact. *Behavior Research Methods, 52*, 2489-2505. https://doi.org/10.3758/s13428-020-01401-8



e-ISSN 2386-7418

ARNOLD, Mary; NOTT, Brooke & MEINHOLD, Jana (2012). *The positive youth development inventory (PYDI)*. Oregon State University.

ASPAROUHOV, Timonir & MUTHÉN, Beng (2009). Exploratory Structural Equation Modeling. Structural Equation Modeling*: A Multidisciplinary Journal, 16*(3), 397-438. https://doi.org/10.1080/10705510903008204

BECK, Marianne & WIIUM, Nora (2019). Promoting academic achievement within a positive youth development framework. *Norsk Epidemiologi, 28*(1-2), 79-87. https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3054

BENSON, Peter (2003). Developmental Assets and Asset-Building Community: Conceptual and Empirical Foundations. En Richard Lerner y Peter. Benson, *Developmental Assets and Asset-Building Communities* (pp. 19-43). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0091-9

BENSON, Peter; SCALES, Peter & SYVERTSEN, Amy (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. En Richar Lerner, Jaqueline Lerner y Janette. Benson. *Advances in Child Development and Behavior. Positive Youth Development* (pp. 197-230). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00008-7

BRISLIN, Richard (1986). The Wording and Translation of Research Instruments. En Walter Lonner & John Berry, *Field Methods in Cross-Cultural Research* (Vol. 9, pp. 137-164). SAGE Publications. https://doi.org/10.1177/017084068800900318

CASQUERO TOMÁS, Antonio & NAVARRO GÓMEZ, María Lucía (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación* (número extraordinario), 191-223. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re2010/re2010-08.html

DEL VALLE, Macarena Verónica & ZAMORA, Eliana Vanesa (2021). El uso de las medidas de auto-informe: ventajas y limitaciones en la investigación en Psicología. *Alternativas en Psicología* (47), 22-35. https://www.alternativas.me/numeros/37-numero-47-agosto-2021-enero-2022/264-el-uso-de-las-medidas-de-auto-informe-ventajas-y-limitaciones-en-la-investigacion-en-psicologia

DOMÍNGUEZ ESPINOSA, Alejandra del Carmen; WIIUM, Nora; JACKMAN, Danielle & FERRER-WREDER, Laura (2021). Healthy Lifestyle Behaviors and the 5Cs of Positive Youth Development in Mexico. En Radosveta Dimitrova y Nora Wiium, *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies* (pp. 109-121). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_8



e-ISSN 2386-7418

ELOSUA OLIDEN, Paula & ZUMBO, Bruno (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema, 20*(4), 896-901. https://www.psicothema.com/pi?pii=3572

EXTREMERA PACHECO, Natalio & FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología,* (80), 59-77. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302357

FERACO, Tommaso & MENEGHETTI, Chiara (2023). Social, emotional, and behavioral skills: Age and gender differences at 12 to 19 years old. *Journal of Intelligence, 11*(6), 118. https://doi.org/10.3390/jintelligence11060118

FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano; MENA, Luis & RIVIERE, Jaime (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación "la Caixa".

FRADA, Cecilia & NEVES, Ivone (2017). A Promoção da autoestima da criança. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr*.(5), 284-287. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2843

GEORGE, Darren & MALLERY, Paul (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (16th ed.). Routledge.

GUTIÉRREZ-DE-ROZAS, Belén; LÓPEZ-MARTÍN, Esther & CARPINTERO MOLINA, Elvira (2022). Condicionantes del rendimiento académico: revisión sistemática de 25 años de meta-análisis. *Revista de Educación* (398), 39-85. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552

HARTER, Susan (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). The Guilford Press.

HAYASHI, Kentaro; BENTLER, Peter & YUAN, Ke-Hai (2007). On the likelihood ratio test for the number of factors in exploratory factor analysis. Structural equation modeling: *A Multidisciplinary Journal, 14*(3), 505-526. https://doi.org/10.1080/10705510701301891

KLINE, Rex (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.

LENHARD, Wolfgang & LENHARD, Alexandra (2016). Computation of effect sizes. *Psychometrica*. https://doi.org/10.13140/rg.2.2.17823.92329

LERNER, Richard (2004). Liberty: *Thriving and civic engagement among America's youth*. SAGE. https://doi.org/10.4135/9781452233581

LERNER, Richard; LERNER, Jacqueline; MCBRIDE MURRY, Velma; PHILLIPS SMITH, Emilie; BOWERS, Edmond; GELDHOF, John & BUCKINGHAM, Mary (2021). Positive Youth Development in



e-ISSN 2386-7418

2020: Theory, Research, Programs, and the Promotion of Social Justice. *Journal of Research on Adolescence, 31*(4), 1114-1134. https://doi.org/10.1111/jora.12609

LERNER, Richard; LERNER, Jacqueline; ALMERIGI, Jason; THEOKAS, Christina; PHELPS, Erin; GESTSDOTTIR, Steinunn; NAUDEAU, Sophie; JELICIC, Helena; ALBERTS, Amy; MA, Lang; SMITH, Lisa; BOBEK, Deborah; RICHMAN-RAPHAEL, David; SIMPSON, Isla; CHRISTIANSEN, Elise DiDenti & VON EYE, Alexander (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence, 25*(1), 17-71. https://doi.org/10.1177/0272431604272461

MARCHENA, Rosa; MARTÍN, Juan Carlos; SANTANA, Rafael & ALEMÁN, Jesús (2014). *Resumen ejecutivo: Riesgo de abandono escolar temprano y continuidad escolar en Canarias*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.

MARTÍN, Juan Carlos; ALEMÁN, Jesús; ÁLAMO, Adriana; MORENO, María del Carmen & HERNÁNDEZ, Zuleika (2015). *Creciendo juntos: Programa de orientación educativa para la promoción del desarrollo personal en la adolescencia*. Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa.

MIÑACA LAPRIDA, María Isabel; HERVÁS TORRES, Mirian & LAPRIDA MARTÍN, Isabel (2013). *Análisis de programas relacionados con la educación emocional desde el modelo propuesto por Salovey & Mayer*. *RES: Revista de Educación Social* (17), 1-17. https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/10243

NETEMEYER, Richard; PULLIG, Chris & BEARDEN, William (2020). Observations on some key psychometric properties of paper-and-pencil measures. *Essays by Distinguished Marketing Scholars of the Society for Marketing Advances, 11*, 115-138. https://doi.org/10.1016/S1069-0964(02)11007-6

OLENIK, Christina (2019). The Evolution of Positive Youth Development as a Key International Development Approach. *Global Social Welfare, 6*, 5-15. https://doi.org/10.1007/s40609-018-0120-1

OLIVA, Alfredo; ANTOLÍN, Lucía; PERTEGAL, Miguel-Ángel; RÍOS, Moisés; PARRA, Águeda; HERNANDO, Ángel & REINA, María del Carmen (2011*). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Disponible en: https://www.juntadeandalucia.es/organismos/saludyfamilias/areas/salud-vida/adolescencia/paginas/fomentando-desarrollo-positivo.html



e-ISSN 2386-7418

OLIVA, Alfredo; RÍOS, Moisés; ANTOLÍN, Lucía; PARRA, Águeda; HERNANDO, Ángel & PERTEGAL, Miguel-Ángel (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje, 32*(2), 223-234. https://doi.org/10.1174/021037010791114562

PARRA, Águeda; OLIVA, Alfredo & ANTOLÍN, Lucía (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo, 30(*3), 265-275. https://idus.us.es/handle/11441/16945

PERTEGAL, Miguel-Ángel; OLIVA, Alfredo & HERNANDO, Ángel (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación, 22*(1), 55-66. https://doi.org/10.1174/113564010790935169

POSTIGO, Álvaro; CUESTA, Marcelino; FERNÁNDEZ-ALONSO, Rubén; GARCÍA-CUETO, Eduardo & MUÑIZ, José (2021). La tenacidad académica modula la evolución del rendimiento escolar: Un análisis de transiciones latentes. *Revista de Psicodidáctica, 26*(2), 87-95. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.02.002

REIGAL GARRIDO, Rafael; VIDERA GARCÍA, Antonio; PARRA FLORES, José Luis & JUÁREZ RUIZ DE MIER, Rocío (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos, 22*, 19-23. https://doi.org/10.47197/retos.v0i22.34578

RODRIGO, María José; MARTÍN, Juan Carlos & MÁIQUEZ, María Luisa (2010). *Vivir la adolescencia en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Junta Castilla-La Mancha, Consejería de Salud y Bienestar Social.

ROJAS PEDREGOSA, Pedro (2017). La inteligencia emocional en el contexto educativo de adolescentes cordobeses. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.*(5), 5-8. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2138

SCHMITT, Thomas (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(4), 304-321. https://doi.org/10.1177/0734282911406653

SHEK, Daniel & ZHU, Xiaoqin (2020). Promotion of thriving among Hong Kong Chinese adolescents: Evidence from eight-wave data. *Research on Social Work Practice, 30*(8), 870-883. https://doi.org/10.1177/1049731520947156

SHEK, Daniele; SIU, Andrew; LEE, Tak Yan; CHENG, Howard; TSANG, Sandra; CHUI, Yat Hung; LUI, Joyce & LUNG, Daniel (2006). Development and validation of a positive youth development scale in Hong Kong. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 18*(3), 547-558. https://doi.org/10.1515/IJAMH.2006.18.3.547



e-ISSN 2386-7418

UITERS, Ellen; MAURITS, Erica; DROOMERS, Mariëlf; ZWAANSWIJK, Marieke; A VERHEIJ, Robert & VAN DER LUCHT, Fons (2014). The association between adolescents' health and disparities in school career: a longitudinal cohort study. *BioMed Central, 14*, 1104. https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1104

URIARTE, Juan de Dios (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología. *Revista de Psicodidáctica, 10*(2), 61-82. https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/190

YANG, Yanyun & GREEN, Samuel (2010). A Note on Structural Equation Modeling Estimates of Reliability. Structural Equation Modeling: *A Multidisciplinary Journal*, 66-81. https://doi.org/10.1080/10705510903438963

Fecha de recepción: 28 de julio de 2023.
Fecha de revisión: 17 de noviembre de 2023.
Fecha de aceptación: 20 de noviembre de 2023.
Fecha de publicación: 15 de diciembre de 2023.



e-ISSN 2386-7418