



**RASGOS PSICOLÓGICOS  
ASOCIADOS AL AJUSTE SOCIAL Y  
PERSONAL DE ALUMNADO  
ADOLESCENTE**

**Linda Droguett Latorre**

**Vitoria-Gasteiz, 2011**





**PROGRAMA DE DOCTORADO  
“PSICODIDÁCTICA: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS”**

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila**

**RASGOS PSICOLÓGICOS ASOCIADOS  
AL AJUSTE SOCIAL Y PERSONAL DE  
ALUMNADO ADOLESCENTE**

**Autora**

Linda Droguett Latorre

**Directores**

Alfredo Goñi Grandmontagne

Igor Esnaola Etxaniz

Vitoria-Gasteiz, mayo de 2011



## AGRADECIMIENTOS

En cada etapa del transcurso de la vida hay personas a quienes agradecer, sea porque han estado a nuestro lado, acompañándonos, apoyándonos y/o ayudándonos. Incluso hay quienes, sin intención, han contribuido a nuestro crecimiento personal y profesional.

Entre las muchas personas a quienes agradecer está Dios quien con su infinita sabiduría y amor ha permitido mantener mi salud y fuerza espiritual para seguir perfeccionándome en el arte de educar y con ello servir a los demás.

Además, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a mi director de tesis, Alfredo Goñi Grandmontagne quien, con su infinita paciencia y docto conocimiento, me enseñó, corrigió y guió en la realización de la investigación de la que se da cuenta.

Así también a Igor Esnaola, mi otro director de tesis y a Arantzazu Rodriguez y Eider Goñi por sus valiosas enseñanzas y guía en el análisis estadístico e interpretación de los datos de esta investigación.

Es importante también agradecer al Sr. Benito Arias por sus valiosos aportes en el diseño del modelo de ecuaciones estructurales.

Imposible dejar de agradecer a tantas personas que me atendieron cordialmente durante mi estadía en el País Vasco, como las personas encargadas de biblioteca, Mertxe, la señora de la cafetería del campus de Vitoria y muchas más que sólo Dios sabe quiénes son.

En Chile, debo agradecer al Secretario General de la Cormudesi, por autorizar mi ingreso a los establecimientos educacionales municipalizados para aplicar los cuestionarios y a los directores de los establecimientos Liceo Luis Cruz Martinez, Liceo A-6, Liceo A-11 y Liceo Arturo Prat. Y de los colegios particulares, al director de la Academia Tarapacá y a la directora del Colegio Saint Margaret; a la Directora Académica de la Universidad de Tarapacá, a académicos de la Universidad Arturo Prat y de la Universidad Santo Tomas.

Mis agradecimientos van también a los académicos, de la Universidad Arturo Prat, Dr. Luis Barrios y de la Universidad de Tarapacá, Dr. Francisco Leal, por su apoyo en el análisis de los datos.

Y, por supuesto, a todos los y las estudiantes que desinteresadamente se prestaron a colaborar mediante la cumplimentación de los seis cuestionarios.

## INDICE

Agradecimientos .....	5
Índice.....	7
Relación de tablas .....	10
Relación de cuadros .....	12
Relación de figuras .....	12
Introducción .....	13

## PARTE I. MARCO TEÓRICO

### **CAPÍTULO 1. EL AJUSTE PERSONAL Y SOCIAL**

<b>1. El ajuste psicosocial, meta del desarrollo humano.....</b>	<b>27</b>
1.1. El desarrollo personal.....	27
1.1.1. <u>La singularidad individual</u> .....	28
1.1.2. <u>El compromiso moral</u> .....	30
1.2. El desarrollo social.....	30
1.2.1. <u>La convivencia civilizada</u> .....	31
1.2.2. <u>Las habilidades sociales</u> .....	32
1.3. El desarrollo psicosocial .....	33
<b>2. El desarrollo humano en la adolescencia.....</b>	<b>35</b>
2.1. Etapas de la adolescencia.....	37
2.2. Contexto del/la adolescente.....	39
2.2.1. La familia .....	40
2.2.2. Las amistades .....	43
2.2.3. La escuela .....	46
2.3. Desarrollo cognitivo.....	48
2.4. Desarrollo moral.....	50
2.5. Desarrollo emocional.....	50
2.6. Desarrollo personal.....	51
2.7. Desarrollo social.....	52
2.8. Desarrollo psicosocial.....	52
3. Ajuste personal y satisfacción con la vida.....	53
4. Ajuste social en el ámbito escolar.....	56

### **CAPÍTULO 2. VARIABLES PSICOLOGICAS ASOCIADAS AL AJUSTE SOCIOPERSONAL**

<b>1. Autoconcepto.....</b>	<b>61</b>
1.1. Escuelas psicológicas.....	62
1.2. Resurgir de un interés.....	63
1.3. Multidimensionalidad del autoconcepto.....	68
1.4. Dimensiones del autoconcepto.....	69
1.5. El autoconcepto en el contexto de la educación.....	72
1.6. Autoconcepto y funcionamiento psicológico.....	75
1.7. El autoconcepto personal .....	77
<b>2. La resiliencia.....</b>	<b>78</b>
2.1. Escuelas .....	85
2.2. Factores de protección .....	86
2.3. Factores de riesgo.....	86
2.4. Fuentes interactivas de la resiliencia.....	87

2.5.	Pilares de la resiliencia.....	88
2.6.	Resiliencia familiar.....	90
2.7.	Investigaciones .....	92
2.8.	Psicología positiva .....	94

### **CAPÍTULO 3. VARIABLES CONTEXTUALES, RASGOS PSICOLÓGICOS Y AJUSTE PSICOSOCIAL.....**

1.	Rasgos psicológicos.....	101
1.1.	El autoconcepto .....	101
1.2.	La resiliencia .....	103
1.3.	El autoconcepto y la resiliencia .....	104
2.	El ajuste psicosocial.....	104
2.1.	Satisfacción con la vida .....	105
2.2.	El ajuste escolar .....	106
2.3.	La satisfacción con la vida y el ajuste escolar .....	106
3.	Relaciones entre variables psicológicas y ajuste psicosocial.....	107
3.1.	Autoconcepto y ajuste psicosocial .....	108
3.1.1.	El autoconcepto y el ajuste escolar .....	108
3.1.2.	El autoconcepto y la satisfacción con la vida .....	110
3.2.	La resiliencia y el ajuste psicosocial .....	110
3.2.1.	La resiliencia y el ajuste escolar .....	110
3.2.2.	La resiliencia y la satisfacción con la vida .....	111
4.	La incidencia del contexto socio-familiar en el ajuste psicosocial.....	111
4.1.	El contexto sociofamiliar y el ajuste psicosocial .....	111
4.1.1.	Contexto social y ajuste escolar .....	112
4.2.	El factor mediador de los rasgos psicológicos .....	113
4.2.1.	Contexto social y autoconcepto .....	114
4.2.2.	Contexto y ajuste psicosocial .....	114
5.	Conclusión.....	115

## **PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO 4. MÉTODO**

1.	Problemática de investigación .....	121
2.	Objetivos .....	123
3.	Hipótesis .....	123
4.	Variables e instrumentos de medida .....	124
4.1.	El autoconcepto .....	124
4.2.	La resiliencia .....	125
4.3.	El apoyo social .....	125
4.4.	El ajuste escolar .....	125
4.5.	La satisfacción con la vida .....	126
5.	Participantes .....	126
6.	Procedimiento .....	127
7.	Análisis estadísticos .....	128
7.1.	Comprobación de las propiedades psicométricas de los cuestionarios .....	129
7.2.	Contraste de medias en función del sexo y de la edad .....	129
7.3.	Análisis correlacionales con otras variables .....	130

7.4. Modelos estructurales .....	131
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS</b>	
1. Relaciones entre el autoconcepto y la resiliencia .....	135
1.1. La medida del autoconcepto .....	136
1.2. Diferencias interpersonales en el autoconcepto .....	140
1.2.1. Diferencias en función del sexo .....	140
1.2.2. Diferencias en función de la edad. ....	143
1.3. La medida de la resiliencia .....	145
1.4. Diferencias interpersonales en la resiliencia .....	148
1.4.1. Diferencias en función del sexo .....	148
1.4.2. Diferencias en función de la edad .....	149
1.5. Relaciones entre el autoconcepto y la resiliencia .....	151
2. <b>El ajuste psicosocial: ajuste escolar y satisfacción con la vida .....</b>	<b>177</b>
2.1. Diferencias en satisfacción con la vida .....	178
2.2. Diferencias en ajuste escolar .....	180
2.3. Satisfacción con la vida y ajuste escolar .....	182
3. <b>Relaciones entre rasgos psicológicos y ajuste psicosocial. ....</b>	<b>185</b>
3.1. Resiliencia y satisfacción con la vida. ....	185
3.2. Autoconcepto y satisfacción con la vida. ....	188
3.3. Resiliencia y ajuste escolar. ....	192
3.4. Autoconcepto y ajuste escolar. ....	196
4. Relaciones entre contexto social, rasgos psicológicos y ajuste psicosocial...	203
4.1. Estudios correlacionales .....	203
4.1.1. Apoyo social y resiliencia .....	207
4.1.2. Apoyo social y autoconcepto .....	207
4.1.3. Apoyo social y el ajuste escolar .....	213
4.1.4. Apoyo social y la satisfacción con la vida .....	216
4.2. Modelos interpretativos .....	218
4.2.1. El modelo que dibujan los índices de correlación .....	218
4.2.2. Propuesta de un modelo estructural .....	219
4.2.3. Comprobación estadística del modelo estructural propuesto .....	221
<b>CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.</b>	
1. Síntesis de los resultados .....	227
1.1. Relaciones entre el autoconcepto y la resiliencia .....	227
1.1.1. Relaciones internas en cada constructo .....	227
1.1.2. Diferencias por edad y sexo en autoconcepto y resiliencia .....	228
1.1.3. El autoconcepto y la resiliencia .....	231
1.2. El ajuste psicosocial .....	232
1.3. Relaciones entre rasgos psicológicos y ajuste psicosocial .....	233
1.4. El contexto sociofamiliar, el ajuste escolar y los rasgos psicológicos .....	234
2. Aportaciones al conocimiento .....	235
2.1. El autoconcepto .....	235
2.2. La resiliencia .....	236
2.3. Relaciones entre el autoconcepto y la resiliencia .....	237
2.4. La satisfacción con la vida .....	238
2.5. El ajuste escolar .....	238
2.6. Ajuste escolar y satisfacción con la vida .....	239

2.7. La resiliencia y el ajuste psicosocial .....	240
2.8. El autoconcepto y el ajuste psicosocial .....	240
2.9. Apoyo sociofamiliar y ajuste psicosocial .....	241
2.10. Contexto, rasgos de personalidad y ajuste psicosocial .....	241
3. Implicaciones educativas .....	242
4. Perspectivas de investigación .....	243

## ANEXOS

ANEXO I. La escala social del Autoconcepto Forma-5 (AF-5) de García y Musitu, 2001. ....	247
ANEXO II. Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) de Goñi, 2009 .....	248
ANEXO III. Cuestionario de ajuste escolar .....	249
ANEXO IV. Escala de Apoyo social .....	250
ANEXO V. Escala de satisfacción con la vida (Satisfaction With Life Scale (SWLS)) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1967 .....	251
ANEXO VI. Escala de resiliencia (ERA) de Prado y Del Aguila, 2001. ....	252

## RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1. Distribución del total de participantes divididos según el sexo y la edad ..	127
Tabla 2. Datos generales de las respuestas al AF5 y al APE .....	137
Tabla 3. Rangos de las medidas del autoconcepto global y autoconcepto personal.	138
Tabla 4. Correlaciones entre las medidas del autoconcepto del AF5 .....	139
Tabla 5. Correlaciones entre las medidas del autoconcepto personal (APE) .....	140
Tabla 6. Diferencias en el autoconcepto global en función del sexo .....	141
Tabla 7. Diferencias en el autoconcepto académico, social y familiar en función del sexo .....	142
Tabla 8. Diferencias de las medidas del autoconcepto personal (APE) en función del sexo .....	142
Tabla 9. Diferencias en las medidas del autoconcepto en función de la edad .....	143
Tabla 10. Diferencias en algunas escalas del autoconcepto en función de la edad.	144
Tabla 11. Diferencias en las medidas del autoconcepto personal en función de la edad .....	145
Tabla 12. Estadísticos de las respuestas al Cuestionario ERA de resiliencia .....	146
Tabla 13. Rangos en las respuestas al cuestionario de resiliencia .....	146
Tabla 14. Correlaciones entre las escalas del cuestionario de Resiliencia .....	147
Tabla 15. Diferencias en la medida global de resiliencia en función del sexo ....	148
Tabla 16. Diferencias en las escalas específicas de resiliencia en función del sexo	149
Tabla 17. Resiliencia global en función de la edad .....	150
Tabla 18. Diferencias en las medidas de la resiliencia en función de la edad. ....	150
Tabla 19. Correlaciones entre la resiliencia y el autoconcepto (AF5) .....	152
Tabla 20. El autoconcepto según niveles de resiliencia (medida global) .....	153
Tabla 21. Autoconcepto en función de los niveles de dimensión insight de resiliencia .....	154
Tabla 22. Autoconcepto en función de los niveles de la dimensión independencia de resiliencia .....	155
Tabla 23. Autoconcepto en función de los niveles de la dimensión humor de Resiliencia .....	156
Tabla 24. Autoconcepto en función de la dimensión interacción de la resiliencia.	157
Tabla 25. Autoconcepto en función de los niveles de la dimensión iniciativa de	

la resiliencia. ....	158
Tabla 26. Autoconcepto en función de los niveles de la dimensión creatividad de la resiliencia .....	159
Tabla 27. Autoconcepto en función de los niveles de la dimensión de moralidad de la resiliencia .....	160
Tabla 28. Resiliencia en función de los niveles del autoconcepto académico .....	161
Tabla 29. Resiliencia en función de los niveles del autoconcepto social. ....	162
Tabla 30. Resiliencia en función de los niveles del autoconcepto emocional .....	163
Tabla 31. Resiliencia en función de los niveles del autoconcepto familiar .....	164
Tabla 32. Resiliencia en función del autoconcepto físico.....	165
Tabla 33. Correlaciones entre la resiliencia y el autoconcepto personal .....	166
Tabla 34. Resiliencia en función del autoconcepto personal general .....	167
Tabla 35. Resiliencia en función de la dimensión autorrealización del autoconcepto personal .....	168
Tabla 36. Resiliencia en función de la dimensión honradez del autoconcepto personal .....	169
Tabla 37. Resiliencia en función de los niveles de la dimensión autonomía del autoconcepto personal. ....	170
Tabla 38. Resiliencia en función de los niveles de la dimensión emociones del autoconcepto personal .....	171
Tabla 39. Autoconcepto personal en función de los niveles de la dimensión insight de la resiliencia .....	172
Tabla 40. Autoconcepto personal en función de los niveles de la dimensión independencia de la resiliencia .....	173
Tabla 41. Autoconcepto personal en función de los niveles de la dimensión humor de la resiliencia .....	173
Tabla 42. Autoconcepto personal en función de los niveles de la dimensión interacción de la resiliencia .....	174
Tabla 43. Autoconcepto personal en función de los niveles de la dimensión iniciativa de la resiliencia .....	175
Tabla 44. Autoconcepto personal en función de los niveles de la dimensión creatividad de la resiliencia .....	176
Tabla 45. Autoconcepto personal en función de los niveles de la dimensión moralidad de la resiliencia .....	176
Tabla 46. Agrupaciones en niveles en la escala de Satisfacción con la Vida .....	178
Tabla 47. Diferencias en satisfacción con la vida según el sexo .....	179
Tabla 48. Diferencias en satisfacción con la vida en distintos tramos de edad ...	179
Tabla 49. Diferencias en el ajuste escolar según sexo .....	180
Tabla 50. Ajuste escolar en función de la edad .....	181
Tabla 51. Correlaciones entre satisfacción con la vida y ajuste escolar .....	182
Tabla 52. Ajuste escolar en función de los niveles de satisfacción con la vida ...	183
Tabla 53. Correlaciones entre satisfacción con la vida y distintos índices de resiliencia .....	186
Tabla 54. Satisfacción con la vida en función de los niveles de las dimensiones de la resiliencia .....	187
Tabla 55. Correlaciones entre satisfacción con la vida y autoconcepto .....	188
Tabla 56. Satisfacción con la vida en función de los niveles del autoconcepto ...	189
Tabla 57. Satisfacción con la vida en función de la dimensión autorrealización del autoconcepto personal .....	191
Tabla 58. Correlaciones entre las medidas del ajuste escolar y las medidas de la	

de la resiliencia .....	193
Tabla 59. Ajuste escolar en función de los niveles de la dimensión insight .....	194
Tabla 60. Correlación entre el ajuste escolar y el autoconcepto .....	196
Tabla 61. Ajuste escolar en función de los niveles de las medidas del Autoconcepto .....	197
Tabla 62. Ajuste escolar en función del autoconcepto social .....	197
Tabla 63. Ajuste escolar en función del autoconcepto emocional .....	198
Tabla 64. Ajuste escolar en función del autoconcepto familiar .....	198
Tabla 65. Ajuste escolar en función del autoconcepto físico .....	199
Tabla 66. Ajuste escolar en función de la dimensión autorrealización .....	200
Tabla 67. Ajuste escolar en función de la dimensión honradez. ....	201
Tabla 68. Ajuste escolar en función de los niveles de la dimensión autonomía .....	201
Tabla 69. Ajuste escolar en función de la dimensión emociones .....	202
Tabla 70. Correlación entre el apoyo social y la resiliencia .....	204
Tabla 71. Frecuencias de los rangos de las medidas del apoyo social .....	205
Tabla 72. Resiliencia en función del apoyo familiar .....	205
Tabla 73. Resiliencia en función del apoyo de los amigos. ....	206
Tabla 74. Correlación entre el apoyo social y el autoconcepto .....	207
Tabla 75. Autoconcepto en función del apoyo familiar .....	208
Tabla 76. Autoconcepto en función del apoyo de los amigos .....	209
Tabla 77. Correlación entre el apoyo social y el autoconcepto personal .....	210
Tabla 78. Autoconcepto personal en función del apoyo social .....	211
Tabla 79. Autoconcepto personal en función del apoyo familiar .....	212
Tabla 80. Autoconcepto personal en función del apoyo de los amigos .....	212
Tabla 81. Correlación entre el apoyo social y el ajuste escolar .....	214
Tabla 82. Ajuste escolar en función de los niveles de apoyo social .....	214
Tabla 83. Satisfacción con la vida en función de los niveles de la dimensión integración. ....	215
Tabla 84. Correlación entre el apoyo social y la satisfacción con la vida .....	216
Tabla 85. Satisfacción con la vida en función de los niveles de apoyo familiar ....	216
Tabla 86. Satisfacción con la vida en función de los niveles de apoyo de los amigos .....	217
Tabla 87. Índices del modelo estructural de ajuste psicosocial .....	221

## RELACIÓN DE FIGURAS

Figura 1. Representación gráfica de los índices de correlación entre pares de variables .....	218
Figura 2. Propuesta de modelo de relaciones estructurales .....	220
Figura 3. Representación gráfica del modelo de ajuste psicosocial .....	222

## RELACIÓN DE CUADROS

Cuadro 1. Diferencias significativas en el autoconcepto medido mediante el AF5 de García y Musitu .....	229
Cuadro 2. Diferencias en el autoconcepto personal (APE) .....	229
Cuadro 3. Diferencias en resiliencia medida mediante el cuestionario ERA .....	230
Cuadro 4. Relaciones no significativas entre dimensiones de la resiliencia y el autoconcepto .....	232
Referencias .....	255

## INTRODUCCIÓN

Son muchos los años que la autora de esta tesis lleva dedicados a la educación de estudiantes adolescentes. La experiencia docente directa proporciona abundante información sobre cómo reaccionan los chicos y las chicas adolescentes en general pero muy en particular en el ámbito escolar. Es también abundante y variada la información sobre las causas y circunstancias que afectan al mejor o peor ajuste personal y social de cada una de estas personas. El tema de esta investigación doctoral no se aleja, por tanto, de la actividad profesional y vital de quien la realiza; ahora bien, la forma de analizar esta problemática sí que dista de otro tipo de aproximaciones ya que pretende ajustarse a los cánones rigurosos de un estudio científico.

La problemática escolar y social de los y las adolescentes en Chile y en Iquique es muy similar a la de otros y otras adolescentes del mundo, debido a la globalización del mundo actual: se rigen por casi la misma moda, la misma música, las mismas danzas y apetecen la misma comida rápida con exceso de calorías y grasas saturadas.

En Iquique y Chile también se vive mucha pobreza y desigualdad de oportunidades, sobre todo en aquellos y aquellas que no cuentan con una familia que los apoye y/o cuentan con amistades que les conducen a una vida provista de vicios, costumbres inadecuadas a su buen desarrollo psicosocial y, por último, a descuidar la elaboración de su proyecto de vida y su posterior preparación para la vida adulta y la cimentación de su identidad y personalidad, que afectan sin duda a las expectativas y vivencias de su vida como adolescentes.

A pesar de que en Chile hay muchas redes sociales encargadas de velar por el desarrollo integral de los y las estudiantes, se necesitan nuevos conocimientos y recursos. Por ejemplo, servirá de gran ayuda conocer los mecanismos que intervienen en el desarrollo de un buen autoconcepto y de la resiliencia para afrontar situaciones adversas y salir favorecido/a. Con este propósito se abordó la investigación de estas temáticas dentro de esta tesis doctoral.

Los conocimientos psicológicos han ayudado poderosamente a comprender al ser humano. Los enfoques psicológicos más importantes interpretan, de forma más o menos directa y sistemática, la viabilidad de conjugar tanto las apetencias humana instintivas como los requisitos dimanantes de la organización social y los imperativos

éticos de justicia/solidaridad. La construcción de una personalidad equilibrada se daría como resultado de poder compatibilizar el ajuste personal con el ajuste social.

El sistema educativo tiene por función prestar ayuda al desarrollo personal y social de los individuos. Se trata, de un lado, de ayudar a que cada persona alcance su singularidad individual; se trata, al mismo tiempo, de que cada individuo se entienda a sí mismo como un ser social. Este cometido resulta especialmente importante, y complejo, en la etapa de la adolescencia cuando el ser humano vive momentos cruciales para su desarrollo y ajuste personal.

La noción de *ajuste psicosocial* es compleja de tal forma que son muchos los indicadores de dicho ajuste. En este caso, y sin ánimo de exhaustividad, se han elegido dos de tales indicadores, la satisfacción con la vida y el ajuste escolar, en la convicción de que discriminan entre la adaptación psicosocial de unos y otros adolescentes.

La satisfacción con la vida se expresa en forma de juicio global que las personas hacen de su trayectoria vital (Campbell, Converse y Rodgers, 1976; Diener, 1994; Veenhoven, 1994) Se define como el sentimiento de bienestar en relación consigo mismo en la propia vida, diferenciándose de la aprobación-desaprobación o del grado de satisfacción con las condiciones objetivas de vida; es básicamente una estimación subjetiva (Tarazona, 2005). Las personas que evidencian una alta satisfacción con la vida poseerían una adecuada salud mental, ausente de estrés, depresión, afectos negativos o ansiedad.

Llama la atención que, frente al considerable interés que la psicología del deporte y, sobre todo, la psicología clínica concede a la *satisfacción con la vida*, este constructo no parece haber interesado apenas desde perspectivas psicoeducativas, a pesar de que el sentir satisfacción con lo que se hace y se es bien puede ser interpretado como un auténtico logro personal que al sistema educativo compete procurar.

Por ajuste escolar se entiende la capacidad para adaptarse a las demandas y a las características del sistema escolar; hace referencia al grado en que los adolescentes se adaptan a la escuela, se sienten cómodos, comprometidos y aceptados socialmente. El ajuste escolar incluye aspectos como el rendimiento académico, la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad, la actitud del estudiante hacia la escuela, la participación en actividades escolares, así como la

relación profesor-alumno y la aceptación del adolescente por sus iguales (Martínez, 2008).

Existen otros indicadores del desarrollo psicosocial del estudiantado adolescente: buen rendimiento académico, sentido cívico, relaciones sociales adecuadas.... No obstante, se justifica elegir estos indicadores, frente a la tradicional atención centrada en el rendimiento académico, por dos razones principales: a. porque son indicios muy significativos del desarrollo que la escuela tiene la misión de fomentar; b. porque merece la pena verificar la probable relación que mantienen entre sí. Al respecto, no se ha encontrado antecedentes de investigación publicados sobre la relación que guardan entre sí el ajuste escolar y la satisfacción con la vida. Habrá, en consecuencia, que establecer determinadas presunciones sobre dicha relación avaladas por la coherencia que guarden desde un punto de vista teórico.

La adaptación psicosocial del alumnado adolescente no es, por supuesto, homogénea; lo que realmente preocupa es la desadaptación. ¿De qué depende una buena adaptación? De numerosos factores, desde luego, pero sin duda de determinadas características personales: la adaptación se corresponde con un determinado perfil psicológico que se ha querido explicar en clave de aptitudes intelectuales, de inteligencia emocional o de rasgos de personalidad. Obviamente la conducta humana es multicausada y son muchos los rasgos psicológicos que proporcionan parte a la explicación de un comportamiento escolar adaptado o desadaptado. Ahora bien, los dos rasgos seleccionados para este estudio, tanto el autoconcepto como la resiliencia, pueden probablemente explicar una buena parte de la varianza adaptativa dada su centralidad psicológica y su vinculación con otros rasgos psicológicos.

Las relaciones del autoconcepto con diversos tipos de ajustes y desajustes psicosociales, especialmente en la adolescencia, cuentan con amplio soporte empírico; asimismo, ha quedado corroborada fehacientemente la función que el autoconcepto ejerce en el rendimiento académico; en cambio, apenas se ha indagado sobre la vinculación entre el autoconcepto y las dimensiones menos académicas del ajuste escolar; y asimismo apenas se ha desbrozado la asociación entre el autoconcepto y la satisfacción con la vida. Resulta, por tanto, prometedor el proyecto de extender a la explicación del ajuste psicosocial lo ya comprobado sobre la función que el autoconcepto ejerce en el rendimiento académico.

Frente a la extendida confianza en la potencialidad del sistema escolar para generar resiliencia (Uriarte, 2006; Oñate, Blasco y Cujó, 2009), es llamativa la ausencia de estudios que expliquen la relación entre la resiliencia y el ajuste psicosocial escolar; no consta tampoco la existencia de estudio alguno sobre las relaciones posibles entre la resiliencia y la satisfacción con la vida. Cabe suponer que exista una asociación entre el bienestar psicológico de los sujetos luego del desarrollo de su resiliencia y de la capacidad de afrontamiento que les conduzca a la felicidad; pero, más allá de una presunción teórica razonable, queda por recabar corroboración empírica en apoyo de dicha relación.

La fidelidad a los modelos psicológicos más sólidos exige no prescindir en la explicación de la conducta de los influjos ambientales. Y aquí interesa esclarecer, en concreto, en qué medida el ajuste psicosocial durante la adolescencia (satisfacción con la vida y ajuste escolar) guarda relación, en primer lugar, con el contexto de vida (familia y amistades) de los escolares adolescentes; pero, en segundo lugar y si fuera posible, hasta qué punto interfieren las variables contextuales y las personales (rasgos psicológicos) en este ajuste.

Numerosas investigaciones señalan la estrecha relación existente entre la percepción de un clima positivo en el contexto (familiar y escolar) y la adaptación personal en la adolescencia, entendida ésta como un ajuste integral del individuo en los ámbitos emocional y conductual (Oliva, Parra y Sánchez, 2002). Más en concreto, en los últimos tiempos se ha publicado un importante y nutrido grupo de trabajos (Sánchez, 2006; Musitu, Martínez y Murgui, 2006; Bernardo, González-Pumariega, Valle, González-Cabanach, Rodríguez, Roces, Nuñez, González-Castro, González-Pienda, Alvarez y Muñiz, 2003; Herrero, Estévez y Musitu, 2005) que destacan el papel del contexto familiar en el ajuste psicosocial. Bastante menor es la atención prestada al contexto de las amistades. Y, de otro lado, es indudable que el comportamiento adaptativo de los adolescentes, además de por el contexto sociofamiliar, viene mediatizado por las propias características individuales, que son las que a continuación se revisan.

Ahora bien, no constan análisis que integren tanto las variables contextuales como las personales en la explicación del ajuste psicosocial. La revisión de la investigación previa pone de manifiesto la ausencia de estudios estructurales que

integren tanto las variables contextuales como las psicológicas en la explicación del ajuste psicosocial.

Este rápido repaso pone de relieve una abundante investigación reciente sobre los tópicos de esta tesis, si bien tomando en consideración pares de variables más que el conjunto de ellas. En efecto, muchos de los estudios se han centrado en analizar el papel desempeñado por determinadas características bien del clima familiar, bien del clima escolar, en relación con índices de desajuste en la adolescencia. Sin embargo, se echan en falta de estudios que analicen conjuntamente el rol que ambos contextos desempeñan respecto del bienestar de niños y adolescentes, y más aún, que consideren tanto índices de desajuste como de ajuste.

Se necesitan nuevos estudios que tomen en consideración simultánea el conjunto de los factores lo que ha de permitir, además de una explicación más cabal del ajuste psicosocial en la adolescencia, la elaboración de nuevas propuestas de intervención; profundizar en el conocimiento de los elementos contextuales que favorecen el ajuste y que se presentan, por tanto, como posibles variables a tener en cuenta en diseños preventivos.

Participan en esta investigación un total de 1307 sujetos provenientes de dos muestras. La primera submuestra compuesta por 449 estudiantes, que luego de la depuración realizada por casos extraños y/o atípicos quedó con 433 sujetos (187 hombres y 246 mujeres), cumplimentó dos cuestionario: uno de autoconcepto y otro de resiliencia. La segunda submuestra estaba constituida por 858 sujetos que, luego de la depuración, quedaron en 796: 311 hombres y 485 mujeres; estas personas cumplimentaron, además de los dos anteriores, otros cuatro cuestionarios: de autoconcepto personal, de apoyo familiar y de los amigos, de ajuste escolar y de satisfacción con la vida. Los sujetos tenían edades comprendidas entre los 12 y los 22 años.

El propósito principal de esta tesis era el de avanzar en la explicación de las diferencias en ajuste psicosocial de unos y otros adolescentes, tomándose como indicativos del ajuste psicosocial, de un lado, la satisfacción con la vida y, de otro, el ajuste escolar. Se indaga la relación que dicho ajuste mantiene con variables psicológicas tan importantes como son el autoconcepto y la resiliencia. Se trata, finalmente, de sopesar la incidencia que sobre dicha relación ejerce la convivencia

social percibida. Este propósito general se concreta en los siguientes cuatro pobjetivos que se exponen a continuación, junto a los resultados obtenidos.

(1) Precisar relaciones entre el autoconcepto y la resiliencia (primer objetivo). La información recopilada en esta investigación viene a ser consistente con lo ya conocido acerca del autoconcepto medido mediante el Cuestionario AF5 de Musitu y García; ahora bien, precisa y cuestiona los datos respecto al autoconcepto personal medido mediante el APE (Goñi, 2009). Ofrece además información inédita sobre las relaciones entre las distintas dimensiones del autoconcepto incluidas en uno y otro cuestionario.

De otro lado, se han identificado diferencias en los distintos aspectos de la resiliencia. Y, lo que es principal, se han precisado relaciones entre ambos constructos . Los datos demuestran que existe correlación positiva, estadísticamente significativa, entre la mayoría de las escalas de medida de la *resiliencia* y las respectivas escalas de *autoconcepto*; no correlaciona, en cambio, el *autoconcepto emocional* con las dimensiones *insight*, *independencia*, *interacción*, *creatividad* y *moralidad*, ni el *autoconcepto académico* con la dimensión *humor* de resiliencia; tampoco el *autoconcepto social* con las dimensiones de *independencia* y *creatividad* de la resiliencia. Otras excepciones las ofrecen el *autoconcepto familiar* con respecto a la dimensión *interacción* de *resiliencia*, el *autoconcepto físico* con las dimensiones *independencia* y *creatividad* de *resiliencia* así como el *autoconcepto total* con la dimensión *creatividad* de *resiliencia*. En cuanto a la relación de un constructo con el otro comparando los niveles de cada uno también se encontraron diferencias significativas entre ellos. No obstante, se trata de dos rasgos psicológicos que mantienen una alta relación entre sí.

(2) Identificar diferencias en el ajuste psicosocial (satisfacción con la vida y ajuste escolar) entre escolares adolescentes (segundo objetivo). El conocimiento de casos de desajuste psicosocial fue el motivo que impulso la realización de esta tesis, que necesariamente debía contar con una radiografía del ajuste personal y social de los adolescentes. Los principales resultados a este respecto indican que no existen diferencias por sexo en *satisfacción con la vida* la cual, en todo caso, decrece después de los 15 años de edad. Las mujeres, de otro lado, muestran un mejor ajuste escolar que los hombres en los distintos aspectos del mismo; aquí se encuentran puntuaciones progresivamente más altas en función de la edad (menos de 15, de 16 a 18, mayores de 19) de los participantes. Adicionalmente se comprueba una asociación entre ajuste

escolar y satisfacción con la vida. Habrá de verse en todo caso, si estas diferencias guardan o no relación con los rasgos psicológicos estudiados en los participantes.

(3) Verificar relaciones de los rasgos psicológicos (autoconcepto y resiliencia) con el ajuste psicosocial (satisfacción con la vida y ajuste social escolar) (tercer objetivo de investigación). La *satisfacción con la vida* manifiesta clara relación con la resiliencia pero más aún con el autoconcepto. De otro lado, el *ajuste escolar* también se muestra asociado con la resiliencia mientras que en la relación que mantiene con el autoconcepto se han identificado matices que modulan dicha relación.

(4) Establecer relaciones entre el contexto familiar percibido, rasgos psicológicos (autoconcepto y resiliencia) y ajuste psicosocial (satisfacción con la vida y ajuste escolar) (cuarto objetivo). En efecto, más allá de las innumerables relaciones entre pares de variables, se pretendía pergeñar al menos un mapa en el que se identificase el peso específico de las distintas relaciones y asociaciones. Esta perspectiva global permite establecer un modelo de relaciones estructurales algunas de cuyas principales presunciones son las siguientes: a. las correlaciones entre factores contextuales (apoyo familiar/apoyo amigos) se incrementan considerablemente con respecto al ajuste psicosocial cuando se tienen en cuenta las dos variables psicológicas (autoconcepto y resiliencia); b. el autoconcepto explica más parte de la varianza que la resiliencia; c. la resiliencia tiene más que ver con el ajuste escolar que con la satisfacción con la vida; d. para el ajuste escolar tiene más peso el apoyo familiar que el apoyo de los amigos.

Para entrar en detalle de lo afirmado en esta introducción no queda más remedio que adentrarse en las páginas que siguen. Uno de los riesgos asumidos en el diseño de esta tesis ha sido, sin duda alguna, la inclusión de un número amplio de variables las cuales se multiplican cuando se toman en consideración las distintas dimensiones de cada una de las variables. Esta apuesta ha derivado en la recopilación de una abundante información sobre cada una de las variables y sobre la relación que cada una de ellas guarda con otras; ahí encontrará el especialista detalles que confrontar con la investigación previa.

La inclusión de tantas variables, con sus respectivas dimensiones, en el estudio hace justicia a la complejidad del comportamiento humano y a los numerosos influjos

que le afectan pero, al mismo tiempo, pone de manifiesto las dificultades que entraña integrar tantos factores en una explicación integrada y cabal. Termina el capítulo de resultados con una propuesta de modelo estructural del ajuste psicosocial en la adolescencia pero dicho modelo no ha sido sometido a verificación estadística; he ahí una de las limitaciones de esta tesis que, por otro lado, abre una perspectiva de futuro por donde seguir investigando.

Otra perspectiva de investigación necesaria y obligada afecta a los instrumentos de medida de la resiliencia; contrasta el desfase entre el gran interés que el concepto despierta desde consideraciones pedagógicas y la precariedad psicométrica de los actuales instrumentos de medida disponibles. Sería una buena aportación científica la elaboración de algún instrumento alternativo más consistente.

Esta tesis ofrece confirmación empírica a la función mediadora que ejercen dos rasgos psicológicos (la resiliencia y el autoconcepto) entre el contexto sociofamiliar del adolescente y su ajuste tanto personal como escolar; y, puesto que el desarrollo tanto de la resiliencia como del autoconcepto puede recibir impulso educativo, ha de destacarse la importancia de ambos en la educación de los adolescentes.

Los datos de esta investigación dan mucho que pensar, por otra parte, sobre la dispar relación que ejercen tanto el contexto familiar como el contexto de las amistades en la adaptación psicosocial del adolescente. En general, se comprueba una correspondencia entre el ajuste familiar y el ajuste escolar; en cambio, el clima social de las amistades adolescentes no parece avenirse bien con el ajuste escolar. Esta constatación seguramente es fiel reflejo de una realidad sociológica pero detecta un foco de atención importante dada la decisiva importancia que las relaciones de amistad tienen durante los años de la adolescencia.

Al finalizar una tesis, son evidentes los resultados obtenidos y, por otro lado, tampoco cuesta demasiado identificar nuevos problemas de investigación o redefinir los que ya existían. Menos fácil resulta, en cambio, para quien lea una tesis doctoral, captar el proceso experimentado por quien ha realizado la tesis. He de decir a este respecto que la elaboración de ella ha producido un gran aprendizaje desde el momento de formular la problemática, pasando luego por todas las etapas del proceso investigativo como la elección de los instrumentos, la aplicación de ellos, el traspaso y análisis de los datos

recopilados y la estadía en un país extranjero donde la sensación fue la de estar en casa, en fin: importante ha sido la experiencia y mucho más importante, saber que habrá quienes darán utilidad a los resultados obtenidos en ella.



**PARTE I:**  
**MARCO TEÓRICO**



## Capítulo 1

# EL AJUSTE PERSONAL Y SOCIAL

### **1. El ajuste psicosocial, meta del desarrollo humano**

- \* El desarrollo personal
- \* El desarrollo social

### **2. El desarrollo humano en la adolescencia**

- \* Etapas de la adolescencia
- \* Contexto del/la adolescente
- \* El desarrollo cognitivo
- \* El desarrollo moral
- \* El desarrollo emocional
- \* El desarrollo personal
- \* El desarrollo social
- \* El desarrollo psicosocial

### **3. Ajuste personal y satisfacción con la vida**

### **4. El ajuste social en el ámbito escolar**



El ajuste personal y social del ser humano ha recibido numerosas explicaciones y conceptualizaciones desde las distintas ciencias humanas. La perspectiva psicoeducativa que aquí nos incumbe recurre a términos como desarrollo, madurez o equilibrio para referirse al ajuste sociopersonal. De otro lado, la propia etimología de la palabra aún la doble vertiente de privacidad y socialidad: el desarrollo de la persona no es completo si únicamente comprende la individualidad o la privacidad; si alguien renuncia a su individualidad singular carece de identidad propia, pero si renuncia a la sociabilidad prescinde de la vertiente más identificativa del ser humano.

En este primer capítulo se hace un balance de las principales aportaciones que la psicología ofrece sobre el desarrollo humano. Se analizan, en particular, las peculiaridades de este desarrollo durante la adolescencia, incidiendo en concreto en dos índices básicos del mismo: el ajuste escolar y la satisfacción con la vida.

## **1. EL AJUSTE PSICOSOCIAL, META DEL DESARROLLO HUMANO**

Lo psicosocial incluye dos componentes: el personal y el social. Los aspectos afectivo-personales tienen que ver con el reconocimiento de uno mismo (límites propios, deseos profundos, aspiraciones, contradicciones...) con las capacidades de relación con otros, con el desarrollo de la autoestima, con la expresión de sentimientos, con el equilibrio afectivo, con la maduración como persona... Los aspectos más específicamente sociales, por otro lado, se refieren a las relaciones (los roles sexuales, la vida grupal, participación en instituciones...) con las personas e instituciones de la sociedad en la que se vive (Goñi, 1998).

Desarrollarse como persona humana supone lograr tanto un equilibrio individual como unas adecuadas relaciones con las demás personas tanto las interpersonales como las socialmente institucionalizadas. La psicología, como a continuación se revisa, ha contribuido a elaborar esta concepción antropológica actual.

### **1.1. El desarrollo personal**

Por desarrollo personal o crecimiento personal se entiende la actualización de las potencialidades humanas (psicológicas y espirituales) que la persona puede lograr más allá de su desarrollo natural en función de la edad. Con el trabajo de crecimiento

personal la persona aprende, a través de la conciencia de sí misma, a aprovechar sus posibilidades de pensar, sentir y actuar para usar el pensamiento libre o autónomo, dominar una libertad responsable, siendo líder de sí misma, tener salud emocional.

El desarrollo personal involucra la superación de la persona en todas las áreas importantes de la vida: salud física, desarrollo mental, desarrollo espiritual, carrera, riqueza y relaciones interpersonales. La superación personal busca alcanzar los objetivos supremos del ser humano como son tener un propósito de vida, vivir feliz, vivir conscientemente, alcanzar la plenitud y desarrollar el máximo potencial, lograr el equilibrio entre todas las áreas importantes de la vida, mantener relaciones sanas, vivir en abundancia, aprender a lograr objetivos y a solucionar problemas, entre otros. Esto se logra con base en los principios, hábitos y valores correctos como la disciplina, la integridad, la persistencia, el respeto, el amor y el servicio.

En el desarrollo personal es muy importante el autoconocimiento. Conocerse significa saber lo que me gusta y lo que no me gusta, lo que me sienta bien y lo que no, lo que me da energía y lo que me quita energía, para después actuar en favor del propio bienestar. Además, significa implicarse en la propia vida y tomar acción; esto permite ir creando las propias vivencias.

Las personas no se limitan a internalizar los influjos culturales; lo que distingue las personas como seres racionales es la posibilidad de procesar e interpretar lo que sucede a su alrededor. Lograr la madurez será el resultado de atender a las demandas, de no siempre fácil armonización, provenientes de las necesidades y apetencias humanas, de la organización socio-cultural y de la conciencia ética. Esta forma de entender el desarrollo sociopersonal cuenta con soportes importantes, como el de la teoría de los dominios del conocimiento social (Turiel, 1983) según la cual el conocimiento social se construye dentro de tres sistemas conceptuales (el moral, el convencional y el personal) que representan las categorías fundamentales de la experiencia social. Del grado de desarrollo de esos tres dominios y de su coordinación derivan modos peculiares y diferenciados de entender la vida (Goñi, 1999 y 2000b).

#### 1.1.1. La singularidad individual

Es legítimo aspirar a saber vivir, a disfrutar de la vida, a ser una persona

autónoma e independiente; más aún, buscar la felicidad propia es una exigencia moral, pero alcanzar la autonomía individual y la felicidad no es fácil, empieza por el conocimiento propio: el conocimiento de sí mismo es el fundamento del desarrollo social y personal. La máxima latina "nosce te ipsum" mantiene toda su vigencia: sin conocimiento de las cualidades y defectos propios resulta muy complicado diseñar proyectos en favor de uno mismo y de los demás.

El ámbito del conocimiento personal, en sentido amplio, viene a coincidir con el de la inteligencia emocional. La mayoría de preadolescentes entiende, ya desde los trece años, que el perjuicio/beneficio nunca se da solo, sino que más bien el beneficio implica costos y los perjuicios quizá no sean sino el precio que se paga por una satisfacción inmediata de necesidades; al sopesarse los pros y contras de las conductas se relativiza la importancia de unos perjuicios o beneficios a los que los niños más pequeños tienden a ver como absolutos. Por otro lado, la concepción del beneficio propio se amplía cuando se incluyen como ganancia no sólo logros materiales sino también el autodesarrollo o autorrealización personal (Goñi, 1993).

Las ideas infantiles sobre la normatividad, punitividad y privacidad del comportamiento imprudente cambian a partir de la adolescencia (Goñi, 1994), aumentando significativamente el número de quienes, aunque no justifiquen las imprudencias, entienden mejor sus causas. La mayoría de los preadolescentes, a diferencia de los niños, reclama el carácter privado del comportamiento imprudente rechazando que deba estar regulado por normas y también que sea punible. Esto no equivale, en todo caso, a una defensa del comportamiento imprudente; indica únicamente dificultad para explicar por qué está mal perjudicarse a sí mismo siendo al mismo tiempo un asunto de libre decisión personal.

Se distingue entre las imprudencias por acción y por omisión (Goñi, Aguirre y Bacaicoa, 1997): la imprevisión, que aparece como una conducta menos reprobable, más compleja, menos exigible, de menor implicación moral y de mayor conexión con el autodesarrollo personal, que la imprudencia activa. Decidir no ganar o no beneficiarse se incluye más claramente en el ámbito de lo privado que la decisión de perder o de perjudicarse.

Los conceptos prudenciales muestran cambios asociados con la edad pero la comprensión de lo que perjudica/beneficia tiene mucho que ver, así mismo, con el autoconcepto, con las creencias religiosas y con los influjos culturales (Goñi, Bacaicoa

y Aguirre, 1995).

### 1.1.2. El compromiso moral

De todo ser humano puede esperarse que, a partir de su propia experiencia, se desarrolle moralmente: a. entendiendo que está mal hacer daño a otra persona, tanto física como psicológicamente; b. discriminando entre lo que es justo y lo que no lo es; c. acrecentando su intelección de los derechos que asisten a toda persona humana. Adquirir criterios de justicia forma parte nuclear del desarrollo moral. El ámbito de la justicia viene definido por aquellas acciones que atañen al bienestar, físico o psicológico, y a los derechos de los demás. La obligatoriedad moral es intrínseca, derivada de la propia naturaleza de los actos; no es contingente a la existencia o no de una norma, ni deriva del consenso grupal. Herir intencionadamente a alguien para causarle daño, por ejemplo, es intrínsecamente inmoral con independencia de lo que recoja la legislación o de la opinión social dominante.

Evolutivamente, las leyes morales primero se aceptan por la coerción de la autoridad antes que por el respeto que merecen por sí mismas; lo justo se define como una cuestión de igualdad antes de llegar a entender el criterio de equidad; los efectos de las acciones parecen en primera instancia más importantes que la intencionalidad que las guía; y sólo cuando se alcanza una madurez de juicio moral se ve claro que, en caso de conflicto, deben prevalecer los derechos de los demás sobre las consideraciones pragmáticas o las expectativas grupales. El desarrollo del juicio moral, desde esta perspectiva, se explica como la progresiva capacidad de hacer prevalecer, en determinadas situaciones conflictivas, los criterios de justicia sobre egoísmos individuales y/o sobre expectativas grupales. El desarrollo se produce al superar las miras egoístas sustituyéndolas por criterios que tienen en cuenta primero el bienestar del grupo y, en último término, el criterio moral más autónomo del bienestar y los derechos del hombre en cuanto ser humano.

## **1.2. El desarrollo social**

Socialización es el proceso por el cual cada ser humano se convierte en un miembro activo y de pleno derecho de la sociedad de la que forma parte. Es un proceso que no termina a una edad concreta, aunque principalmente se da durante la infancia, pero ese aprendizaje va cambiando y evolucionando mediante el desarrollo de la persona. Para que sea un buen proceso, no sólo tiene que estar con otros niños o

personas sino se debe dar una interacción (con las personas significativas) positiva y construir presencias de calidad.

Factores que condicionan la socialización: 1. cada ser humano tiene una forma de ser que tiene raíces en la genética; 2. las circunstancias ambientales y sociales en las que se desarrolla (cultura, economía, familia); 3. la necesidad de otros seres humanos para lograr un desarrollo de las capacidades de un ser humano favorable.

Agentes de socialización son las personas o instituciones que ejercen su influencia sobre el niño/a incidiendo en su desarrollo social; la familia: Es el primer agente de socialización, ya que el bebé es con la primera que interacciona y supone un contexto de socialización privilegiado ya que es el único entorno de crecimiento (para el bebé). En el contexto familiar es donde se empiezan a desarrollar las funciones básicas del ser humano. La relación con los hermanos, es una relación significativa y de por vida. En ella se aprende a pelearse y a resolver conflictos, a compartir y a querer. Es una relación ambivalente (por la cantidad de emociones opuestas). Por otro lado, la escuela es una institución en la que el niño/a, puede apropiarse una cantidad de contenidos, habilidades y valores sociales que no se obtienen en la cotidianidad; es una de las maneras de introducirse en la sociedad, ya que transmite formas de comportamiento socialmente deseables. En la escuela existe un tipo de relaciones diferentes a las establecidas en el contexto familiar, el grado de intimidad no es como el que se encuentra en la familia.

#### 1.2.1. La convivencia civilizada

Las personas somos individuos sociales: sólo se vive en sociedad; sólo se vive cuando se convive. Vivir es relacionarse. Ahora bien, la convivencia social es imposible al margen de códigos que la regulen. Ninguna sociedad puede prescindir de los códigos que regulan el comportamiento de sus miembros. Ahora bien, al hombre moderno le resulta posible evitar, o al menos limitar, aquella sociabilidad que no desea y, además, las fórmulas de cortesía han experimentado una profunda revisión histórica.

Para entender la interactividad social es sumamente importante entender el sentido de las normas de urbanidad y, en particular, en qué medida comprometen los llamados compromisos sociales. La comprensión del funcionamiento socio-organizativo, y del papel que en la sociedad juegan las convenciones sociales, resulta ser una pieza básica de las teorías que los seres humanos construimos sobre el orden

sociomoral.

Caracteriza a las reglas de organización social y de convivencia la obligatoriedad contingente a lo socialmente consensuado; se sitúan, por tanto, a medio camino entre lo intrínsecamente obligatorio (los deberes morales) y lo discrecional (privacidad): los compromisos de convivencia social ni dependen sólo de las preferencias de cada cual ni revisten el mismo rango de obligatoriedad que los deberes morales; no siendo por sí mismos obligatorios, lo son en la medida en que vienen avalados por el consenso grupal y, además, porque de no respetarlos la persona arriesga su desarrollo como ser social. Y, para ser feliz, se necesita privacidad pero no se puede prescindir de la convivencia.

En definitiva, para el desarrollo sociopersonal resulta decisivo entender el sentido de los códigos de convivencia y, en particular, en qué medida comprometen.

Convertirse en una persona socialmente competente (Schafer, 1984), que mantiene relaciones sociales adecuadas y que se desenvuelve con habilidad en sociedad, es el objetivo de la sociopersonalización, en conseguir relacionarse como persona igual y distinta con el resto de personas iguales y distintas; es decir, que tenga competencia social o que cuente con habilidades sociales.

### 1.2.2. Las habilidades sociales

Por competencia social se entiende la capacidad o disposición del ser humano para relacionarse adecuadamente con sus semejantes. Con significado equivalente e intercambiable, por lo general, con el de competencia social se utilizan las denominaciones de destreza social, o *habilidad interpersonal*. El término *habilidades sociales*, muy utilizado actualmente, sirve para denominar una amplia cantidad de comportamientos destinados a iniciar y mantener interacciones y relaciones sociales (Rubin, 1981) tanto las diádicas como las polidiádicas, que mantienen los individuos.

Las habilidades sociales forman parte importante de la disposición del individuo para comunicarse en forma exitosa con sus semejantes; las personas buscan el trato social, desean comunicarse con éxito en distintos ambientes y con personas diferentes entre sí; también desean conocer nuevas personas, establecer amistades con distinto grado de intimidad, saber hacer elogios y saber recibirlos de los demás, realizar quejas o pedir favores, participar y colaborar en actividades grupales tanto en el trabajo como para la diversión y el juego, expresar sus sentimientos, empatizar con los otros, resolver y manejarse en situaciones conflictivas sin recurrir a la agresión, obtener de los demás

el reconocimiento de los propios valores y sentir la pertenencia al grupo, percibirse a sí mismo de forma realista y positiva (Uriarte, 1998).

Las personas que poseen las habilidades sociales necesarias para interactuar con los demás de manera eficaz alcanzan un nivel de satisfacción personal e interpersonal mayor que aquéllas que carecen de esas habilidades, incluso su tasa de mortalidad es menor (Powell, 1987). El atractivo social y el éxito escolar están muy relacionados con las habilidades sociales.

El aprendizaje de las habilidades sociales se inicia en la primera infancia en el ámbito familiar pero se sigue desarrollando durante toda la vida, tanto en la familia como en la escuela y en la vida cotidiana, mediante los grupos sociales, puesto que el desempeño de estas habilidades no se traducen sólo en aplicación, sino en su uso estratégico, puesto que la interactividad grupal varía según el contexto.

Más allá del aprendizaje de las habilidades sociales, se espera que toda persona encuentre su madurez psicosocial, dado su etilo de personalidad, puesto que cada ser humano es único e irrepetible y la creatividad humana se manifiesta en numerosos campos (el científico, el artístico, el manual...), pero la empresa más apasionante, la que más importa y (pre)ocupa, es la de diseñar e ir plasmando el propio proyecto de vida de forma original y creativa. Ser persona es alcanzar una singularidad propia como ser individual distinto de las demás personas a la par que igual a todas ellas.

### **1.3. El desarrollo psicosocial**

El desarrollo social y personal hace referencia a las relaciones individuo-sociedad. Este desarrollo consiste en la construcción de relaciones, afectos y pensamientos. Greenberger (1984) describe la madurez psicosocial como la capacidad para funcionar competentemente: a) con autonomía ó adecuación individual (confianza en sí mismo o autodependencia, orientación hacia el trabajo e identidad); b) con adecuación interpersonal (habilidades sociales; conocimiento de los roles sociales); c) con adecuación social (compromiso moral, apertura al cambio sociopolítico o tolerancia ante las diferencias individuales y culturales).

Es esperable que cada persona con madurez psicosocial llegue a ser plenamente ella misma (autonomía individual), mantenga adecuadas relaciones sociales (convivencia) y asuma compromisos sociomoraes (sentido ético).

El mundo no es un conjunto de seres aislados sino un entramado de relaciones. Adquiere importancia la visión sistémica basada en la idea de sistema como conjunto de elementos que interactúan de manera dinámica y se organizan con el fin de lograr un objetivo (Bertalanffy, 1976) y que fundamenta su existencia y sus funciones como un todo en la interacción de sus partes (O'Connor y McDermott, 1998).

Para estudiar el desarrollo personal y social de los individuos no se puede dejar de lado los aspectos afectivos y emocionales que viva la persona, pues forman parte de su singularidad.

El desarrollo de cada persona es un reflejo de las relaciones sociales en las que se desenvuelve y de sus experiencias afectivas pero lo que mejor explica sus relaciones con la sociedad son las formas de entender la vida que elabora. El conocimiento sociopersonal se refiere a las teorías que las personas vamos construyendo, a partir de las numerosas y variadas interacciones con los demás, sobre las relaciones individuo/sociedad y, en particular, sobre el orden moral, sobre las normas sociales de convivencia y sobre el ámbito privado de decisión individual (Goñi, 1996).

Según el *personalismo sociomoral* (Goñi, 2000), las personas podemos desarrollar un profundo sentido de justicia, una clarividente percepción del papel de las reglas de convivencia social y un saludable espacio de privacidad individual. Y lo evolutivamente posible se convierte de inmediato en canónico y deseable. Una persona será tanto más completa cuanto mejor cubra esos tres objetivos. Ahora bien, ¿es compatible y simultáneo ese desarrollo tridimensional?, ¿resulta armonizable el proyecto individual de felicidad con las exigencias de la convivencia social y con el compromiso ético en favor de los demás?

El objetivo de que cada educando alcance plenamente su desarrollo sociopersonal se propone también como el objetivo supremo de la Educación Obligatoria.

Los enfoques psicológicos más importantes interpretan, de forma más o menos directa y sistemática, la viabilidad de conjugar tanto las apetencias humanas más instintivas como los requisitos dimanantes de la organización social y los imperativos éticos de justicia/solidaridad. La construcción de una personalidad equilibrada se daría como resultado de poder compatibilizar el ajuste personal con el ajuste social.

Lograr la madurez sociopersonal podría definirse como una cuestión, primero, de responder (afectiva, mental y relacionalmente) a las exigencias de autonomía individual,

de la convivencia en sociedad y de las exigencias intrínsecas de los actos que atañen a las demás personas; y, segundo, de lograr compaginar (en la mente y en la vida) las demandas, de no siempre fácil armonización, provenientes de las apetencias humanas más primarias, de la organización socio-cultural y de la conciencia ética.

## **2. EL DESARROLLO HUMANO EN LA ADOLESCENCIA**

Una característica fundamental que diferencia al ser humano de las especies animales es que entre su nacimiento y el logro de la madurez debe transcurrir un largo período de crecimiento y aprendizaje. Dentro de ese período vital, la adolescencia es una etapa que tiene sus antecedentes en la infancia y sus consecuencias en la vida adulta (Moreno, 2010).

La adolescencia, además de ser un período de intensas transformaciones en el desarrollo personal, se da actualmente en medio de los veloces cambios sociales y culturales de las propias sociedades. Como producto de la modernización, de los nuevos avances técnicos y científicos, de la globalización acelerada, la vida se ha prolongado y se han modificado las características del recorrido existencial, lo que favorece su diversificación (Krauskopf, 2000).

En la adolescencia se replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida. Tal situación se hace crítica en los tiempos actuales, pues los y las adolescentes son los portadores de los cambios culturales. Demandan, para el medio adulto, una reorganización de esquemas psicosociales que incluyen el establecimiento de nuevos modelos de autoridad e innovadoras metas de desarrollo. Sin las adecuadas condiciones, las nuevas interacciones personales y sociales pueden favorecer la emergencia de grandes riesgos y daños.

En la actualidad la duración de la adolescencia está determinada culturalmente, variando su extensión de tiempo, en ritos de iniciación, a 8 o 9 años en la sociedad urbana de clase media chilena (Inostroza y Quijada, 2001), y así en otras comunidades, dependiendo de sus costumbres, el período de la adolescencia se ha ido ampliando. Recordemos, por ejemplo, que hasta el siglo XVIII los estudios de psicología evolutiva se limitaron a la infancia, ya que se consideraba que la clave para explicar el desarrollo

del hombre estaba en esa primera etapa de la vida; lo que hoy llamamos adolescencia se reducía entonces al estudio de los cambios biológicos propios de la pubertad, sin prestar atención a los cambios de tipo psicológicos. La transición desde la infancia hasta la adultez era muy breve y no provocaba problemas; se entendía simplemente como adaptación del púber a las nuevas exigencias que la sociedad le planteaba; se reducía a favorecer algunas conductas adaptativas relacionadas con el mundo del trabajo, por lo tanto no había continuidad en el planteamiento del desarrollo individual; bastaba la madurez biológica (pubertad) para ser considerado adulto responsable y para insertarse plenamente en la sociedad y no se hablaba de una madurez y de una adultez psicológica y social; la adaptación que se buscaba era externa, por lo que el sujeto no tenía la oportunidad de elegir libremente su forma de vida, tampoco disponía de tiempo para desarrollar las capacidades personales implicadas en el desempeño del nuevo papel social; a lo anterior hay que añadir la pérdida de identidad personal que suponía ser visto como adulto en potencia: no se era niño, tampoco adulto. El primer autor que consideró la adolescencia como una realidad con carácter y valor propios, fue Rousseau (1712-1778) (Castillo, 2002).

Desde las postrimerías del siglo XIX y los primeros años del siglo XX, es decir, entre 1890 y 1920, diversos psicólogos, reformadores urbanos, educadores, trabajadores y orientadores juveniles, empezaron a dar forma al concepto de adolescencia. Es importante mencionar a Stanley Hall (1844-1924) como el padre del estudio científico de la adolescencia, cuyas primeras ideas se publicaron en dos volúmenes titulados *Adolescence* en 1904. Hall creía que la herencia interactúa con las influencias ambientales para determinar el desarrollo del individuo. Margaret Mead, en 1928, estudió a los adolescentes en la isla de Samoa, situada en el Pacífico Sur; esta autora concluyó que la naturaleza básica de la adolescencia no era biológica, como había afirmado Hall, sino más bien sociocultural. Además argumentó que las culturas que permiten que los adolescentes presencien las relaciones sexuales y cómo nacen los bebés, vean la muerte como algo natural, realicen tareas importantes, participen en juegos sexuales y sepan claramente en qué consistirán sus roles como adultos, fomentan una adolescencia relativamente exenta de stress (Santrock, 2003).

Con la base construida por Hall y Mead y el paso de los años, los estudios acerca de esta etapa con stress o sin él, han llegado a la conclusión que la adolescencia consiste más en un proceso, en una etapa de transición, que en un estadio con límites temporales

fijos. Sin embargo, es indudable que los cambios que ocurren en esa etapa, cuantitativamente, se dan en una proporción acelerada y, cualitativamente, se asiste al desarrollo de una nueva organización de la personalidad psicológica y social, acompañada de nuevas necesidades, motivos, capacidades e intereses (Moreno, 2010); no obstante, el período de la adolescencia es asumido como una etapa de tránsito que puede ser más o menos traumática, debido básicamente a que un porcentaje muy elevado de los problemas humanos se inician en este ciclo vital, los que de no abordarse en forma inmediata, pueden mantenerse y agravarse posteriormente (Krauskopf, 1994).

La adolescencia es un período de cambios bio–psico–sociales: *biológicos*, que se observan, entre otros, en los caracteres sexuales primarios como son la dilatación de los ovarios y la menstruación en las mujeres o el desarrollo del pene y los testículos y la aparición de la eyaculación en los hombres, o caracteres sexuales secundarios como son el vello púbico y facial, el crecimiento de los senos o el cambio de la voz; *psicológicos*, en la búsqueda de una identificación personal (autoconcepto) que aúne lo que ha sido, lo que es y lo que quiere llegar a ser y su autorrealización personal, sin olvidar lo que los demás quieren que sea; *sociales*, período de ensayos y tanteos, de imitación y de oposición, de juego de roles para ser reconocido y aceptado por aquellos que son *socialmente significativos*, y para sobrevivir en medio de las demandas que la sociedad impone. En esta etapa el ser humano reconoce sus limitaciones y carencias (adolescencia = adolecer); es decir, busca la consecución de su propia identidad (Cortés, 2010).

## **2.1. Etapas de la adolescencia**

Aun cuando las fases cronológicas durante la adolescencia no pueden normativizarse, dado que presentan la heterogeneidad ya mencionada, es conveniente señalarlas de modo simplificado como un referente para su comprensión.

Entre los 10 y los 14 años la preocupación psicológica gira básicamente alrededor de lo físico y lo emocional. Se produce una reestructuración de la imagen corporal, se vive un ajuste a los cambios corporales emergentes, el ánimo es fluctuante; hay una fuerte autoconciencia de las necesidades y deseos de comprensión y apoyo por parte de los mayores. Aun cuando las figuras parentales dejan de ser la fuente casi exclusiva de fomento de la autoestima, se hace imprescindible tener la posibilidad de

compartir los problemas con los pares; las amistades también se tornan cruciales. Los grupos tienden a ser del mismo sexo, facilitando el fortalecimiento de identidades y roles antes de entrar a la interacción heterosexual (Santrock, 2003).

En la adolescencia media, las modificaciones corporales están más incorporadas, por lo que se destaca la preocupación por la afirmación personal y social, con una mayor autonomía. Expresiones de estas búsquedas y necesidades son los grupos de pertenencia o interacción, las diversas actividades, las experiencias de amor, de acercamiento sexual, etcétera. Es una etapa en la que, a menudo, emergen tensiones entre las personas adolescentes y la familia o las instituciones sociales. La búsqueda de canalización de los emergentes impulsos sexuales, la exploración de las capacidades sociales, y el apoyo en la aceptación por el grupo de pares dinamizan la afirmación personal y social en la adolescencia. Hacia el final de la adolescencia se destaca la búsqueda de prácticas sociales que resuelvan la preocupación por su incorporación en la sociedad, tanto en el plano productivo, afectivo, como en el reconocimiento de sus aportes y expresiones (Krauskopf (1994).

Aparte de la pena que significa la pérdida del cuerpo infantil que implica la necesidad de dejar atrás los ajustes de la niñez, abandonar identificaciones infantiles y encontrar nuevas orientaciones de conducta, el comienzo de la pubertad marca la aparición del discurso en que los mayores enfatizan los riesgos y las perspectivas morales; no se fomenta la autonomía en la toma de decisiones. Culturalmente, la emergencia de indicios de desarrollo sexual tiende a ser enfrentada por los adultos de modo opuesto para cada sexo: control y vigilancia para las muchachas, estímulo y libertad para los varones.

En la última fase de la adolescencia se comienza a evolucionar de un proyecto de vida complementario con el proyecto familiar a una forma de enfrentamiento personal y social propia que se deberá ir poniendo a prueba en la práctica concreta y aportará a la consolidación de su identidad y al rol que definitivamente desempeñará. No se trata tanto de la elaboración de un proyecto planificado de principio a fin, como podía esperarse tradicionalmente, sino del compromiso con pasos y experiencias dadas en su presente, que constituyan vías flexibles hacia los roles y metas de acuerdo con la incertidumbre de los tiempos. La identidad personal se construye de modo gradual, a través de etapas sucesivas, como un aspecto más del desarrollo evolutivo y, aunque durante los primeros años de vida se forja esa identidad,

es durante la adolescencia cuando se forma coherente, pues es la etapa en que busca activamente su identidad (yo soy lo que decido y me propongo ser) y el principal recurso que utiliza es proyectar la imagen que tiene de sí mismo sobre el amigo, que hace de espejo. El adolescente, a diferencia del niño, interpreta y estructura las experiencias personales del pasado; además, aprovecha todo eso para afrontar los retos de su vida presente y futura. Con eso, podríamos ratificar que la identidad se define tanto por lo que uno ha sido como por lo que se proyecta ser y hacer (Castillo, 2002).

En nuestros tiempos la elaboración de la identidad es un imperativo del desarrollo. Ya Erikson señalaba que, en la época contemporánea, el tema es tan estratégico, como lo fue la sexualidad en tiempos de Freud. La vertiginosidad de los cambios exige plantearse quién se es realmente, pues las relaciones con los estímulos y disyuntivas del mundo moderno y fragmentado demandan la presencia de una brújula interna. Si bien es en la adolescencia la etapa en que dicha elaboración se torna crucial, no deja de reelaborarse en diferentes momentos del ciclo vital.

En las culturas modernas, se espera que, en la fase final de la adolescencia, el locus de control externo, propio del status dependiente de la niñez y de la relación asimétrica con las figuras adultas, haya evolucionado hacia un locus de control interno. Esto significa que los y las adolescentes no atribuyan lo que les ocurre fundamentalmente a circunstancias externas (locus de control externo), sino que puedan reconocer y expresar sus capacidades de iniciativa, anticipación de resultados y manejo de consecuencias, negociación en la toma de decisiones y puesta en práctica de la solución de problemas. De esta forma procuran que sus sentimientos de adecuación y seguridad provengan de sus propias realizaciones.

## **2.2. Contexto del/la adolescente**

La dimensión del contexto también varía durante la adolescencia, puesto que ya no permanece solamente con su familia como cuando era un niño. Al ingresar a la escuela aumenta su tiempo fuera de casa y cada vez más durante el transcurso de la adolescencia, puesto que las relaciones entre iguales ocupan un porcentaje considerable del tiempo en su vida. Empiezan a tener amigos y compañeros de escuela, casi siempre de edades similares con los cuales encuentran afinidades y con quienes comparten otro tipo de actividades en relación a las que compartía con su familia; así, comienza a agruparse para compartir juegos, deportes, van a sitios juntos y con ello aparece la amistad y su desarrollo emocional, desarrollando también su moralidad y la motivación

al logro. Su personalidad también se desarrolla, comienza a construir su yo y su identidad; aparecen también los problemas y trastornos, como el uso y abuso de drogas, la delincuencia, la depresión y otros, que pueden restringir la posibilidad de alcanzar en forma óptima la edad adulta (Santrock, 2003).

### 2.2.1. La familia

La familia es “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, en que existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Palacios y Rodrigo, 1998, p.33).

La familia demuestra ser el entorno más apropiado para que, en su seno, queden cubiertas determinadas funciones en relación con la satisfacción de determinadas necesidades evolutivas y educativas propias de la cultura y del momento evolutivo del individuo. Si hiciésemos un análisis detallado de cuáles son las funciones que ejercen sobre sus miembros, observaríamos que la familia ofrece numerosos beneficios tanto para los progenitores (contexto de aprendizaje, fuente de apoyo social, etc.) como para los niños y niñas que viven en ella.

Desde la perspectiva de los niños y las niñas, la familia es un contexto de desarrollo y socialización, entre otras razones, por las funciones que cumple en relación con éstos. Según Palacios y Rodrigo (1998), la familia está en la obligación de cumplir con sus menores en al menos cuatro funciones básicas para que estos puedan actuar de manera independiente: a) asegurar la supervivencia de los hijos, su sano crecimiento y su socialización en las conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización, b) aportar a sus hijos un clima de afecto, cariño y apoyo incondicional, estableciendo con el menor relaciones de apego, de apoyo, un sentimiento de relación privilegiada y de compromiso emocional, c) estimular a los menores lo suficiente para hacer de ellos personas capaces de relacionarse de manera competente con su entorno físico y social, así como responder y afrontar adecuadamente a las demandas y problemas que se le presenten y d) tomar decisiones con respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia las tareas de socialización, como es la escuela.

A lo largo de su existencia, el individuo recibe gran influencia de su entorno, esta afirmación ha sido apoyada por autores del área de la Psicología y de la Educación (Bowlby, 1969; Winnicot, 1965). Asimismo, el modo de percibir el entorno influye en el modo en que el individuo se comportará posteriormente en ese medio (Insel y Moos, 1974).

Winnicott (1965), por su parte, introdujo el concepto de *ambiente facilitador* para designar el hecho de que el desarrollo humano sólo puede producirse si el organismo cuenta con fuentes externas de experiencias específicas de cada fase. Para el autor, este hecho es obvio en el caso de la niñez, pero con relación a la adolescencia, ni psicólogos ni educadores le han prestado seria consideración.

Muchos aportes bibliográficos hablan de la importancia de la familia para el individuo. El ejemplo más típico es el de la importancia que tienen los padres para el desarrollo presente y futuro del niño, tal como queda reflejado en la teoría del apego de Bowlby (1958). De esta manera, el tipo de apego o relación que se establece entre los padres y el hijo condiciona el desarrollo social e individual del sujeto. En la misma dirección, reconocidos autores tales como Ainsworth (1969) y Bowlby (1958) apuntaron a la importancia que tienen los vínculos de apego establecidos con los padres durante la infancia para el establecimiento de posteriores relaciones afectivas, de forma que aquellos niños que establecieron relaciones de apego seguro con padres que se mostraron cariñosos y sensibles a sus peticiones, serán más capaces de establecer relaciones con los iguales caracterizadas por la intimidad y el afecto.

También existe un cierto consenso entre los investigadores con respecto a los antecedentes o factores que parecen influir en el desarrollo de la competencia social, ya que la calidad de las relaciones establecidas con los padres suele ser destacada como el factor más influyente (Berlin y Cassidy, 1999; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Sin embargo, no existen numerosos trabajos acerca de la importancia de la familia en el desarrollo interpersonal en la juventud. De ello se desprende una ausencia de modelos teóricos que incidan sobre las condiciones familiares, que optimicen o dificulten el establecimiento y mantenimiento de relaciones satisfactorias en las etapas de la adolescencia (Martínez, 1997).

La función psicológica de la familia es estructurar la personalidad y el carácter, además de aspectos afectivos, conductuales, sentimentales, de madurez y equilibrio (Barato, 1985). Para Flores de Bishop (2002) la familia es uno de los principales

agentes de promoción de la salud mental en la sociedad, debido a que es la primera escuela generadora de comportamientos o estilos de vida en sus miembros, por lo que juega un papel importante en la adquisición y modificación de conductas en cada uno de sus miembros, favoreciendo el bienestar físico, mental y social.

Desde hace muchos años, la psicología evolutiva ha manifestado un alto interés por analizar la familia como objeto de estudio para el desarrollo personal, concretamente para el desarrollo infantil y adolescente. De acuerdo con la propuesta de Rodrigo y Palacios (1998) el análisis de la familia como constructora del desarrollo infanto-juvenil, debe considerar al menos tres tipos de dimensiones: a) la familia como escenario en el que los más jóvenes entablan relaciones interpersonales, tanto con los adultos encargados de su crianza y educación como con las demás personas que forman parte de ese sistema (hermanos, abuelos, etc.), b) la familia como escenario educativo de calidad donde existe una determinada forma de estructurar y organizar la estimulación y las experiencias que promueven el desarrollo y c) la familia como estudiosa de los conocimientos acerca del desarrollo y la educación infantil, y la propia actuación como progenitores, en particular.

Una constante en los diferentes enfoques de la investigación sobre la familia es el reconocimiento de su importancia en la socialización de los hijos a través de las relaciones interpersonales que establecen padres e hijos (primera dimensión). En el seno familiar adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiadas y aceptadas en nuestro contexto social. Así, la familia, como primer grupo social al que pertenecemos, nos va mostrando los diferentes elementos distintivos de la cultura, qué es lo valioso, qué normas deben seguirse para ser un miembro de la sociedad y qué parámetros van a determinar el éxito social de una persona (Musitu y Cava, 2001).

En algunas investigaciones se ha puesto de manifiesto que las negociaciones de los adolescentes con sus amigos se pueden predecir desde patrones familiares (Martínez y Fuertes, 1999), ya que en la familia se aprenden patrones conductuales, estilos relacionales y habilidades sociales que posteriormente se generalizarán a otros contextos de desarrollo. Este tipo de asociación entre tipo de relaciones puede entenderse desde distintos enfoques teóricos; así, para la teoría del aprendizaje social, niños y niñas adquirirían habilidades sociales a través del modelado y la imitación de los comportamientos de sus progenitores (Bandura, 1977; Vargas, 2010).

### 2.2.2. Las amistades

La amistad es un vínculo que proporciona la posibilidad de compartir experiencias, conocimientos e incluso medios económicos. La realidad de la amistad es dual, implica la existencia de al menos dos personas, que comparten, crecen mutuamente, descubren sus valores y sus deficiencias mutuas. El buen amigo no anula al otro sino que lo potencia, es su compañero, es un facilitador de sus muchas posibilidades, sufre cuando él sufre y se alegra cuando él se alegra, no es envidioso ni prepotente ni se aprovecha del otro. Los lazos de amistad se potencian recíprocamente y no pueden existir por separado. La amistad se basa en la mutua confianza, el objetivo es ayudar al otro y consecuentemente a sí mismo. La amistad no se impone ni se programa; como todo en la vida, requiere de un esfuerzo para conseguirla y lo más importante es poner los medios para lograrla y mantenerla. La amistad se muestra en los momentos felices como en la celebración de un cumpleaños, el fin de curso, la compra de un videojuego, la presentación del novio/a, en ocasiones la amistad se afianza en una llamada telefónica para pedir un consejo, compartir un proyecto o intercambiar ideas de la propia existencia, o simplemente por esa sensación de saber que existe una persona, aunque sea a cientos de kilómetros a la que se puede recurrir solamente para saludarla y hablar. En todas las situaciones, tanto en los buenos como en los malos momentos, aparece el amigo al que se puede recurrir y escuchar, con el que aconsejar y descargar, llorar, ó reír; de una u otra forma comunicarse con él. La amistad es una relación entre iguales con alguna característica en común, por eso los profesores, los padres, los jefes no pueden ser amigos de sus alumnos, de sus hijos o de sus empleados; la amistad no se basa en las cualidades del otro sino más bien en su propia esencia, en su modo de ser como persona, en sus cualidades y en los sentimientos que provoca. La amistad no origina simpatía hacia la persona sino *empatía*, esto es capacidad para comprender, y para compartir alegrías y tristezas. Cuando un amigo relata sus confidencias, lo hace según su criterio, y la amistad requiere corregir los errores subjetivos, para poder comprender la objetividad de los hechos. El amigo es una persona que sabe muchas cosas del otro y le quiere tal como es. La amistad es lealtad y confidencialidad. A través de la amistad se logra mantener la sinceridad mutua. El amigo es la persona que permanece al lado en los momentos difíciles; la distinción entre verdadero y falso amigo, es la presencia común en los buenos momentos, y la ayuda en los malos. En la amistad se busca la ayuda incondicional; el apoyo de los amigos ayuda a pasar mejor

las tristezas, duplicar las alegrías y dividir las angustias por la mitad. Un proverbio sobre la amistad con el que estar de acuerdo es el siguiente: “El que busca un amigo sin defectos se queda sin amigos”. A un amigo se llama cuando se está pasando por una situación insegura para que aconseje según su parecer, se le pide su opinión para luego elegir según el propio criterio, sin que eso perjudique la relación. La sinceridad, la generosidad, la comprensión, el afecto mutuo, son pilares sobre los que se construye una amistad, que se va consolidando con el tiempo. La amistad interesada no es verdadera, por eso es cierto el refrán “Amistad por interés, no dura porque no lo es”. La amistad exige el fiel sentimiento de la sinceridad, la comunicación sin trampas ni exigencias, la entrega mutua sin egoísmo, la preocupación por el otro, la confianza sin límites, la paciencia, el respeto a sus ideas, aceptar la forma de vida de la otra persona, saber escuchar y perdonar. Con el amigo existen dos componentes importantes: confiar y compartir desde los proyectos, problemas y fracasos hasta las inquietudes y sueños. Todo ello se aprende desde la infancia hasta la edad adulta, pasando por la etapa del joven-adolescente en la que en su medio social precisa del apoyo de los amigos, en los que encuentra una gran liberación a su confusión mental y emocional. Su futura integración en el mundo adulto depende de su maduración personal, y durante la adolescencia los buenos amigos son fundamentales (Navarro, 2010).

Las amistades en la adolescencia colaboran en el desarrollo de la personalidad, reforzando el “yo”. La influencia de las amistades no se produce en forma lineal, directa o simple, puesto que depende de varios factores dentro de los que se encuentra la personalidad del individuo, la valoración que posea del lugar que ocupa en el colectivo, la opinión de los otros y el grado en que satisface sus necesidades y aspiraciones.

En la adolescencia, los sujetos pasan más tiempo con sus compañeros que en el seno familiar, por lo que sus valores y normas de conducta están determinados, en gran medida, por el carácter de estas relaciones, el grupo de iguales se convierte en el contexto de socialización más influyente. En el grupo de amigos, el adolescente satisface necesidades de intercambio afectivo, de comunicación, de búsqueda de aprobación, de independencia y de autoafirmación. Estas relaciones constituyen un refugio para alejarse del control de adultos que muchas veces no comprenden que sus hijos están cambiando, motivo por el cual, las relaciones con estos se tornan conflictivas.

En esta etapa, las relaciones de amistad se basan fundamentalmente en la intimidad, se adquieren normas, habilidades sociales y valores grupales que influyen en la adquisición de una nueva perspectiva de sus propios valores y actitudes. La relación se hace cada vez más sincera y espontánea, ya que en la adolescencia existe mayor sensibilidad, crítica y conocimiento de la personalidad que en etapas anteriores.

Probablemente, como consecuencia de la maduración cognitiva y del tiempo que dedican a hablar de sí mismos, las relaciones con los amigos están caracterizadas por la reciprocidad y la intimidad manifestando un mayor comportamiento prosocial. Así lo refieren varios autores expresando que la compañía y la intimidad en las amistades durante la adolescencia enriquece el funcionamiento socioemocional. Se aprecian con demasiada los valores del grupo por encima de los valores familiares, aunque nunca pierden los verdaderos valores de su personalidad. Por eso la influencia de los amigos se hace cada vez mayor. A pesar de existir un conjunto de formaciones psicológicas en los adolescentes que poseen relativa estructuración y estabilidad, el comportamiento en muchas ocasiones se encuentra regulado externamente ya que los móviles comportamentales se encuentran en la aprobación social o la evitación de la desaprobación. Los amigos influyen en la forma de vestir, de expresarse, de caminar, de pensar, de actuar y también en sus actividades sociales, comportamientos sexuales y hábitos inadecuados o no. En el grupo existen normas de estricto cumplimiento que imprimen en cada individuo nuevas formas de conducta y varían en su expresión de dependencia del grupo. No todos los adolescentes tienen la misma facilidad para hacer amigos; las características personales juegan un rol determinante en el establecimiento y consolidación de las amistades.

En su gran mayoría tienden a seleccionar como amigos a personas de su mismo sexo, que se les asemejen, que compartan su intimidad y que exista cierta reciprocidad en sus ideas y conductas. Los rasgos negativos en la personalidad del niño surgen reactivamente como una forma de defenderse de vivencias penosas y con frecuencia el comienzo de la formación de tales rasgos que se pueden hacer estables, tienen lugar precisamente en la adolescencia. El sistema de relaciones influye en el surgimiento de las alteraciones en la personalidad, pero también se afecta con estas alteraciones.

Las amistades adolescentes cumplen seis funciones básicas (Gottman y Parker, 1987): a) el compañerismo (la amistad proporciona a los adolescentes compañeros con

quienes están familiarizados y que desean pasar tiempo con ellos y participar en actividades conjuntas); b) la estimulación (la amistad proporciona a los adolescentes información interesante, diversión y disfrute); c) el apoyo físico (la amistad proporciona tiempo, recursos y asistencia); d) autoestima (la amistad proporciona la expectativa de apoyo, ánimo y una retroalimentación que ayuda a los adolescentes a percibirse como personas competentes, atractivas y valiosas); e) comparación social (la amistad proporciona a los adolescentes información sobre en qué posición se encuentran en comparación con otros adolescentes y de si lo están haciendo bien); f) intimidad/afecto (la amistad proporciona a los adolescentes una relación cálida, cercana y de confianza con otra persona, una relación que implica abrirse al otro) (Santrock, 2003).

### 2.2.3. La escuela

La función de educación formal y religiosa se ha delegado a instituciones fuera de la familia, en la escuela. A la escuela se le han delegado funciones que antes eran propias de la familia.

El informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI propone organizar la educación en torno a los cuatro aprendizajes fundamentales, que son los pilares del conocimiento para cada persona en el transcurso de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Hasta ahora, la escuela se preocupaba de los dos primeros pilares mencionados, pero los tiempos han cambiado: las familias y los medios de comunicación reclaman cada vez más a la escuela que enseñe al estudiantado a relacionarse (aprender a vivir juntos), transmitiéndoles valores prosociales que sirvan de prevención para conductas de riesgo psicosocial como el maltrato, las adicciones o la discriminación. A la vez, se solicita fomenten el desarrollo personal del estudiantado con el objetivo que aprendan a ser y para ello deben conocerse.

Por lo tanto, una escuela en consonancia con las demandas y necesidades sociales debe asumir que los aprendizajes escolares tienen varias dimensiones, y que serán realmente significativos si se orientan más a la enseñanza del pensamiento que a la transmisión de contenidos y si todos ellos contribuyen al desarrollo integral del alumnado.

La escuela actual, como escuela inclusiva, reconoce la normal diversidad de la realidad social, de los alumnos, de los profesores, de los programas y de los métodos, y pretende preparar a todos y todas los y las estudiantes para la integración en una sociedad compleja, favoreciendo el desarrollo individual y la originalidad personal.

La escuela comprensiva, integradora e inclusiva actual reconoce el valor educativo de la diversidad y se propone dar las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizaje a todo el alumnado. Las carencias formativas llevan a los jóvenes a una posición de fragilidad y vulnerabilidad, a situaciones de desventaja laboral y social y, en consecuencia, su desarrollo personal se ve afectado, lo que se refleja en su bajo autoconcepto, irritabilidad, relaciones sociales inadecuadas, conductas de riesgo, etc. Estos jóvenes salen del sistema escolar cargados de frustración y de fracasos acumulados, con un sentimiento de falta de competencia, rechazan a las instituciones, tienen problemas de autocontrol de su conducta y baja autoestima, lo que les hace especialmente vulnerables e influenciados por los medios de comunicación social (Uriarte, 2006).

Aunque la escuela haga lo posible para que sus estudiantes logren los aprendizajes esperados, tanto el éxito como el fracaso escolar están influidos por otros factores que remiten directa e indirectamente a su formación personal y al contexto familiar y social de los y las estudiantes. Numerosas dificultades de aprendizaje escolar, la adaptación escolar y social y la conflictividad en la escuela están relacionadas con situaciones desfavorables y experiencias negativas del entorno social y familiar del alumno. Ningún/a estudiante elige fracasar en la escuela. Si la sociedad, los padres y profesores exigen éxito y el niño fracasa, la experiencia escolar se convierte en fuente de sufrimiento. Si consideramos que la tolerancia a la frustración es menor en el alumnado que en las personas más adultas, es fácil concluir que cuando los rendimientos son insuficientes, la valoración de sí mismo o la integración con los demás tampoco son satisfactorias, surgen sentimientos depresivos y la tendencia a responder a la frustración con conductas disruptivas en clase, agresividad, aislamiento social o absentismo escolar (Uriarte, 2006).

En la escuela satisfacen gran parte de sus necesidades cognitivas, emocionales y relacionales, pero la familia sigue siendo el gran apoyo ante los problemas y fracasos; es ella quien debe formar en sus integrantes, sobretodo si son menores, factores de

protección que propendan a formar un buen autoconcepto y una personalidad resiliente. De no ser así, es la escuela la encargada de desarrollar dichas características.

### **2.3. Desarrollo cognitivo**

En la adolescencia se producen también cambios en los procesos cognitivos, pues se tornan más sofisticados que en la niñez, lo que les permite resolver problemas más complejos. En la antigua Grecia, Platón (siglo IV A.C.) pensaba que los niños deberían invertir su tiempo en el deporte y la música, mientras que los adolescentes deberían estudiar ciencias y matemáticas, puesto que el razonamiento no es una característica de los niños; el filósofo francés Jean Jacques Rousseau, en el siglo XVIII, también creía que el razonamiento se desarrolla durante la adolescencia; por esto, afirmó que en la educación de los niños de doce a quince años se debe fomentar sobretodo la curiosidad. En la actualidad, el adolescente es capaz de razonar de forma más lógica con sus padres que cuando era un niño (...porque es así...); ahora, el adolescente, con su mayor sofisticación cognitiva, quiere saber, a veces con lujo de detalles, por qué se les obliga a hacer determinadas cosas y/o rebatir cuando algunas razones no les parecen lógicas (Santrock, 2003), sin mencionar que en la actualidad la cultura del *enseñar a pensar* está dispuesta en los medios educativos desde los primeros años de la etapa preescolar; aun así, a esa edad se prepara el cerebro para pensar, pero, tal como lo decían Platón y Rousseau, sólo pueden pensar formalmente desde el período adolescente.

El desarrollo intelectual es parte del beneficio de insertarse en el mundo de una nueva forma. El pensamiento hipotético deductivo se consolida plenamente y puede aplicarlo a las áreas personales como estrategias para resolver sus problemas. Las capacidades cognitivas del o de la adolescente posibilitan que cobre una mayor conciencia de los valores morales y una mayor sutileza en la manera de tratarlos. La capacidad de abstracción permite al adolescente abstraer e interiorizar los valores universales. En esta etapa el adolescente puede alcanzar el nivel de moralidad post-convencional de Kohlberg, en donde el sujeto presenta principios morales autónomos y universales que no están basados en las normas sociales, sino más bien en normas morales congruentes e interiorizadas (Papalia y Olds, 1998).

El desarrollo intelectual durante la adolescencia, trae nuevos recursos para la diferenciación identitaria y para el replanteamiento de las relaciones con el mundo. La

simbolización, la generalización y la abstracción introducen visiones más amplias y diversas de los acontecimientos. De la posición infantil de estar "en" el mundo, pasa a situarse en "perspectiva" frente a él y a sí mismo. Esto es, puede "re-flexionar", volver la mirada sobre su propia forma de pensar y ser, así como sobre la de los demás (Krauskopf, 1994). Estos logros, junto a la necesidad de diferenciación, conducen al característico cuestionamiento de aspectos comportamentales y posiciones que se habían aceptado durante la socialización previa. La confrontación que se desencadena, amenaza las necesidades de control y autoestima de los mayores involucrados (padres, maestros, etc.).

El desarrollo intelectual es parte del empuje de insertarse en el mundo de una nueva forma. Existe interés por nuevas actividades, emerge la preocupación por lo social y la exploración de capacidades personales en la búsqueda de la autonomía.

El pensamiento hipotético deductivo se consolida plenamente (Remplein, 1971; Montenegro y Guajardo, 1994; Mussen, 1985), y puede aplicarlo a las áreas personales como estrategias para resolver sus problemas (Remplein, 1971; Berryman, 1991).

Las capacidades cognitivas del o de la adolescente posibilitan que cobre una mayor consciencia de los valores morales y una mayor sutileza en la manera de tratarlos. La capacidad de abstracción permite al adolescente abstraer e interiorizar los valores universales (Remplein, 1971; Mussen, 1985). En esta etapa el adolescente puede alcanzar el nivel de moralidad Post-convencional de Kohlberg, en donde el sujeto presenta principios morales autónomos y universales que no están basados en las normas sociales, sino más bien en normas morales congruentes e interiorizadas. (Mussen, 1985; Papalia y Olds, 1998).

Ya definida su identidad como ser único e independiente del resto, el adolescente puede dirigir su interés hacia la realidad, haciéndose más objetivo y extrovertido (en el sentido filosófico) (Remplein, 1971), esto unido al pensamiento lógico- formal hace que el adolescente pueda comparar la realidad con "una posible y mejorada realidad", que lo puede llevar a un inconformismo, depresión o rebeldía (Montenegro y Guajardo, 1994). Esto también le permite buscar una imagen integrada del mundo, guiado por una tendencia filosófica. El desarrollo de la conciencia unido al dominio de la voluntad, junto a los valores e ideales definidos, concluye en la formación del carácter definitivo (Remplein, 1971).

Gracias a su posición más objetiva frente al mundo, le es posible realizar una planificación vocacional realista de acuerdo a sus intereses y posibilidades concretas, dejando atrás el periodo de fantasía y ensayo (Papalia y Olds, 1998).

#### **2.4. Desarrollo moral**

El adolescente se motiva a la acción solidaria, posibilitado por los nuevos sentimientos de altruismo, empatía y comprensión, lo que le provoca una gran satisfacción, y logra el anhelo de ser importante; estos afanes solidarios comúnmente se desarrollan en conjunto con otros jóvenes de ideas comunes, conformando los movimientos juveniles (Remplein, 1971; Hurlock, 1980; Craig, 1997).

Como ya se vio, la formación de la identidad, saber quién soy, es un serio problema en la adolescencia, pues es un período donde se incorporan, además de nuevos intereses y motivaciones, nuevos amigos y nuevos grupos. La búsqueda de autoafirmación y la formación de la autoconciencia ejercen gran influencia en la conducta y en la personalidad del adolescente. Percibirse como individuos independientes trae consigo el desprendimiento y cuestionamiento de los valores adquiridos en su niñez y la tendencia a rechazarlos. Incluso llegan a imitar el comportamiento de los amigos y se dejan influenciar por la presión del grupo; los amigos son un vehículo para explorar su propia identidad, una fuente de autoconocimiento y autovaloración. Surge la necesidad de comprender las particularidades de su personalidad y la de los otros y la capacidad de autovalorarse, teniendo como referencia a los que lo rodean (amigos y otras personas cercanas).

#### **2.5. El desarrollo emocional**

El sentimiento deja de ser preponderante sobre la razón, y la gran emotividad presente en la pubertad disminuiría, llegando incluso al letargo del sentimiento, exceptuando el periodo del primer amor. Esto también hace que los estados de ánimo sean más constantes, con un marcado optimismo (Remplein, 1971). Sin embargo en la crisis juvenil, existen altas probabilidades de presentar una depresión, lo cual puede adoptar una de dos formas. La primera se expresa como "un sentimiento vacío, una falta de autodefinición, que se asemeja según su descripción verbal, a un estado de despersonalización", lo que genera un alto grado de ansiedad (Mussen, 1985). La segunda clase de depresión tiene su fundamento en repetidas experiencias de derrota a lo largo de un espacio de tiempo (Mussen, 1985). Esto puede deberse a los numerosos

cambios que presenta al mismo tiempo la vida de un adolescente (Papalia y Olds., 1998).

La depresión tiene su índice más alto entre los 16 y 19 años. En general es dos veces más frecuente entre las muchachas que entre los muchachos adolescentes, pues si tienen trastornos se inclinan más a dirigir sus síntomas al interior y se deprimen.

## **2.6. Desarrollo personal**

En nuestros tiempos la elaboración de la identidad es un imperativo del desarrollo. Ya Erikson señalaba que, en la época contemporánea, el tema es tan estratégico, como lo fue la sexualidad en tiempos de Freud. La vertiginosidad de los cambios exige plantearse quién se es realmente, pues las relaciones con los estímulos y disyuntivas del mundo moderno y fragmentado demandan la presencia de una brújula interna. Si bien es en la adolescencia la etapa en que dicha elaboración se torna crucial, no deja de reelaborarse en diferentes momentos del ciclo vital.

Una de las principales tareas evolutivas que deben resolver los seres humanos durante la adolescencia es llegar a adquirir autonomía respecto de sus progenitores, y prepararse para vivir como un sujeto adulto con capacidad para decidir y actuar por sí mismo. Esta autonomía dista mucho de ser un concepto unitario ya que parece incluir diversos componentes. Algunos autores (Hoffman, 1984; Noom, Dekovic y Meeus, 1999) diferencian tres niveles o dimensiones en esta autonomía o separación de los padres: la autonomía actitudinal o cognitiva referida a la concepción del propio yo como algo único y diferenciado; la autonomía funcional o conductual como capacidad para tomar decisiones y manejar los asuntos propios sin la ayuda de los padres; y la autonomía emocional, referida a la desvinculación emocional y la liberación de la necesidad de apoyo emocional de los padres. Por lo tanto, parece que en este proceso seguido por los adolescentes, encaminado a conseguir niveles cada vez mayores de autonomía, la desvinculación afectiva respecto a sus padres representa un aspecto fundamental.

La extroversión propia del adolescente lo induce a notar la diferencia que existe entre él y los ideales que impone la sociedad. En relación con la depresión, influyen los ideales de belleza, que traen un desprecio a su apariencia física y consecuente malestar (Craig, 1997).

## **2.7. Desarrollo social**

Como se mencionó anteriormente, la socialización de los adolescentes se concibió como una cuestión de simple adoctrinamiento de carácter unidireccional, donde el pensamiento imperante era que los niños y adolescentes debían ser educados moldeando su comportamiento para que encajara en el mundo social de los adultos. En la actualidad, la familia ha dejado de ser el espacio único para confirmar las habilidades y autoestima adolescente, lo que genera para los padres el difícil desafío de mantener y expresar, en estas nuevas condiciones, la aceptación de sus hijos adolescentes, lo que es fundamental para su desarrollo (Santrock, 2003).

Se espera que el individuo alcance el status primario, asumir una independencia que le expresa personalmente y dirigirse hacia roles y metas de acuerdo con sus habilidades y posibilidades ambientales (Montenegro y Guajardo, 1994). El adolescente estructura las actitudes y pautas de comportamiento adecuadas para ocupar un lugar en el mundo de los adultos (Hurlock, 1980). Se produce la maduración social, puesto que el individuo logra incorporar las relaciones sociales y sus esquemas, comprendiendo de esta manera la importancia del orden, la autoridad y la ley. La relación con los otros es más sincera, y no se busca como un medio de referencia para conocerse a sí mismo, sino con un verdadero interés por su valor personal, incluyendo la ayuda y sacrificio si lo necesita (Remplein, 1971).

## **2.8. Desarrollo psicosocial**

Krauskopf (1994), señala que algunas transformaciones psicosociales que se dan en la adolescencia están relacionadas a) con el área intelectual (trae nuevos recursos a los adolescentes para el replanteamiento de sus relaciones con el mundo, se fortalece la posibilidad de abstraer, de mirar más allá de lo concreto y la posibilidad de reflexionar); b) con el área sexual, pues además de hacer realidad la capacidad reproductora, lleva a la emergencia de los impulsos sexuales y las vivencias del amor, lo que constituye para los y las adolescentes un motivo para salir del hogar familiar e insertarse en el mundo cumpliendo un nuevo rol; no es posible desarrollar esa área y las relaciones sociales contando sólo con los miembros del interior de la familia. c) con el área social, enriquecida con estos y otros elementos, trae la posibilidad de poner las ideas y valores

en práctica, elegirlos y revisarlos, desarrollar estrategias y destrezas para la interacción social, incorporarse a nuevos grupos y horizontes.

En la época contemporánea se han observado algunos cambios sociales, que por supuesto inciden en el desarrollo psicosocial de los adolescentes, como la globalización (migraciones, multiculturalismo, redes sociales, económicas y de comunicaciones), la modernización (mayor esperanza de vida, familias y educación intervenidas por otras redes), consumismo (bienes y servicios llevan al control anónimo del comportamiento, estatus e imagen versus logro), relaciones intergeneracionales (los avances del conocimiento no son exclusivos de los mayores; se comparten y complementan dudas y certezas; existen diferentes códigos para interpretar la realidad, las metas juveniles tienden a diferenciarse de las expectativas familiares y del sistema educativo tradicional), relaciones intrageneracionales (refuerzan los procesos de diferenciación y nuevos aprendizajes sociales, facilita la participación social, contribuye a la identidad social), la construcción del rol y el sentido de la vida (las premisas conocidas no son suficientes para la juventud al enfrentar la aceleración de los cambios, el presente se torna preeminente para darle sentido a la vida, en lugar de claros peldaños hacia la adultez, se deben desarrollar estrategias que incorporen la incertidumbre del futuro, las reelaboraciones de identidades y roles, se deben incorporar en la socialización el presente, las posibilidades de innovación, la legitimidad de la participación social, las raíces históricas y socioafectivas).

El perfil psicosocial del adolescente, es decir, las características más usuales en esta edad, podríamos resumirlas como a) la tendencia a estar en grupos con otros adolescentes, b) la necesidad de intelectualizar y fantasear, c) la crisis religiosa y política, d) la desubicación temporal, e) las constantes variaciones del estado anímico (alternativamente en un momento está de mal humor y pocos minutos después muy alegre), f) la evolución de su identidad sexual, g) la actitud social reivindicatoria, h) las manifestaciones conductuales contradictorias, i) los sentimientos de omnipotencia e invulnerabilidad.

### **3. AJUSTE PERSONAL Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA**

La dimensión personal del ajuste psicosocial tiene que ver fundamentalmente con los aspectos privados de la existencia humana, con el manejo de las emociones, con

la vivencia de la realidad. De ahí que estrecha vinculación existente entre el ajuste personal y la satisfacción con la vida.

Llama la atención que, frente al considerable interés que la psicología del deporte y, sobre todo, la psicología clínica concede a la *satisfacción con la vida*, este constructo no parece haber interesado apenas desde perspectivas psicoeducativas, ya que el sentir satisfacción con lo que se hace y se es bien puede ser interpretado como un auténtico logro personal que al sistema educativo compete procurar.

La satisfacción con la vida es el componente cognitivo del constructo *bienestar subjetivo* y se define como el sentimiento de bienestar en relación consigo mismo en la propia vida, diferenciándose de la aprobación-desaprobación o el grado de satisfacción con las condiciones objetivas de vida; es básicamente una estimación subjetiva (Undurraga y Avendaño, 1998).

De otra manera, aunque coincidiendo en su naturaleza, el bienestar subjetivo es concebido como "una evaluación global que la persona hace sobre su vida" (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000, p. 314). Las personas que evidencian una alta satisfacción con la vida poseerían una adecuada salud mental, ausente de estrés, depresión, afectos negativos o ansiedad.

Durante las últimas décadas la temática del *bienestar* viene mereciendo una considerable atención por parte de la psicología, dentro de un renovado interés por las dimensiones positivas del desarrollo psicosocial (Madariaga y Goñi, 2009; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010), habiéndose consolidado dos tradiciones de estudio, en torno una al *bienestar psicológico* y otra al *bienestar subjetivo*. La primera, cuyos inicios pueden situarse en la obra de autores como Maslow, Rogers o Allport, responde a una concepción del bienestar psicológico en cuanto crecimiento personal, desarrollo del potencial humano y despliegue de las capacidades propias (Blanco y Díaz, 2005; Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle y van Dierendonck, 2006). Los estudios sobre el bienestar subjetivo, por su parte, se interesan por el de bienestar hedónico, por la felicidad y/o por la satisfacción con la vida.

La versión más extendida, dentro de esta segunda tradición (Diener, 2009a, 2009b y 2009c) explica el bienestar subjetivo, o felicidad, como una realidad compuesta por dos componentes: uno cognitivo (la *satisfacción con la vida*) y el otro de naturaleza afectiva denominado *balance afectivo* (o también nivel hedónico). La satisfacción con la vida se expresa en forma de juicio global que las personas hacen de su trayectoria vital

(Campbell, Converse y Rodgers, 1976; Diener, 1994; Veenhoven, 1994) mientras que el nivel afectivo surge como balance del conjunto de los afectos positivos y de los afectos negativos que marcan la vida de cada persona (Bradburn, 1969; Argyle, 1992). Ambos componentes (cognición y afecto) conformarían sistemas diferentes: mientras la satisfacción con la vida es un compendio de toda la vida propia, el balance afectivo es el resultado de reacciones inmediatas y continuas a los eventos que nos suceden; cabe la posibilidad de estar satisfecho/a con la trayectoria vital propia y, al mismo tiempo, padecer sensaciones inmediatas poco gratificantes (Diener, 2009). De ahí que cada uno de los componentes precise ser medido por separado.

Con ello se refrendan los principales postulados del modelo teórico clásico:

a. una persona que experimenta emociones agradables es más probable que perciba su vida como deseable y positiva, mientras que otra que vive un mayor número de situaciones negativas es más probable que haga un juicio negativo sobre su satisfacción con la vida (Lazarus, 1991); por ejemplo, la felicidad de una persona dependerá tanto de la alta satisfacción que le proporciona un juicio positivo sobre su vida profesional como del disgusto que le ha causado un accidente de tráfico en el que acaba de verse involucrado.

b. en las personas con un alto bienestar subjetivo predominan las valoraciones positivas acerca de las circunstancias de su vida mientras que la gente menos feliz valora la mayoría de los aspectos de su vida como negativos o que obstaculizan sus objetivos.

c. la satisfacción con la vida es un juicio global que la gente hace cuando consideran su vida en conjunto, mientras que el componente hedónico del bienestar subjetivo es la presencia continua de afecto agradable (debido a valoraciones positivas de los continuos eventos) la mayor parte del tiempo y de infrecuente afecto desagradable (resultado de pocas valoraciones negativas). La satisfacción con la vida y el nivel hedónico están probablemente correlacionados porque los dos son influidos por las valoraciones de los eventos de la propia vida, las actividades y las circunstancias. A la vez, la satisfacción con la vida y el nivel hedónico probablemente divergen en algún grado debido a que la satisfacción con la vida es un sumatorio global de la propia vida tomada en conjunto, mientras que el nivel hedónico consiste en reacciones continuas a los eventos (Diener, 2009).

#### 4. EL AJUSTE SOCIAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La educación social proporciona conciencia de su lugar en la sociedad, más allá de un mero papel de productor y de consumidor, mientras que la educación personal ayuda a que cada persona conforme su propia y esencial identidad.

La escuela es una de las fuentes más importantes de socialización durante la adolescencia. Se trata de un contexto donde los adolescentes aprenden importantes pautas de relación con los iguales y con figuras de autoridad como los profesores. Al ser la escuela uno de los lugares donde más tiempo pasa el escolar, es de suponer la importancia que dicho contexto tiene en su ajuste psicosocial (Otero-López, 2001).

El aula es un contexto privilegiado de interactividad. Muchas de las cosas que las personas deben aprender para integrarse adecuadamente a la sociedad se adquieren mediante las actividades y relaciones interpersonales que se producen dentro del sistema escolar. En las aulas se aprende a vivir con normas, disciplina, adquisición de competencias y habilidades sociales, la progresiva relativización del punto de vista propio en aras de la negociación de un conocimiento compartido, moderación de los impulsos agresivos, con comunicación de afectos, comprensión de los otros, valoración moral de las actividades y los procesos y amistades que, sin duda, inciden en el desarrollo de la personalidad de los escolares.

Tanto la violencia como el rechazo escolar (o aceptación) constituyen indicadores del ajuste del adolescente en la escuela, o en otros términos, a la capacidad del adolescente para adaptarse a las demandas y a las características del sistema escolar en el periodo adolescente. El ajuste escolar hace referencia al grado en que los adolescentes se adaptan a la escuela, se sienten cómodos, comprometidos y aceptados socialmente (Ladd, Kochenderfer y Coleman 1997; Ladd y Troop-Gordon, 2003; Perry y Weinstein, 1998). El ajuste escolar incluye aspectos como el rendimiento académico, la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad, la actitud del alumno hacia la escuela, la participación en actividades escolares (Ladd y Burgess 2001), así como la relación profesor-alumno y la aceptación del adolescente por sus iguales (Pianta y Steinberg, 1992).

La familia ha dejado de ser el espacio privilegiado para confirmar las habilidades y autoestima adolescente; la sexualidad adolescente debe ser vivida fuera de

la familia y los nuevos roles son ensayados y comprobados en grupos de pares y ámbitos de la sociedad más amplia. Esto conforma nuevas condiciones para el desarrollo social que contribuyen a la diferenciación del grupo familiar y a la autonomía; este desprendimiento del sistema familiar lleva a una resignificación de las relaciones; se desencadenan procesos que van concretando las bases para la construcción de roles y perspectivas de vida en el contexto de las demandas, recursos y limitaciones que ofrecen las sociedades en sus entornos específicos y en el momento histórico político dado, que le permitirá establecer el ajuste social necesario para sobrevivir en ella.

La consideración conjunta de la familia y la escuela permitirá discernir la importancia relativa de los dos contextos sociales inmediatos más significativos en la adolescencia; sin embargo, no existen numerosos trabajos acerca de la importancia de la familia en el desarrollo interpersonal en la juventud. De ello se desprende una ausencia de modelos teóricos que incidan sobre las condiciones familiares, que optimicen o dificulten el establecimiento y mantenimiento de relaciones satisfactorias en las etapas de la adolescencia (Martínez, 1997).



## Capítulo 2

# VARIABLES PSICOLÓGICAS ASOCIADAS AL AJUSTE SOCIOPERSONAL

### **1. El autoconcepto**

- \*Escuelas psicológicas
- \*Resurgir de un interés
- \*Multidimensionalidad del autoconcepto
- \*Dimensiones del autoconcepto
- \*El autoconcepto en el ámbito de la educación
- \*Autoconcepto y funcionamiento psicológico
- \*Desarrollo del autoconcepto
- \*Autoconcepto personal

### **2. La resiliencia**

- \*Escuelas
- \*Factores protectores
- \*Factores de riesgo
- \*Fuentes interactivas de la resiliencia
- \*Pilares de la resiliencia
- \*Resiliencia familiar
- \*Investigaciones
- \*Psicología positiva



Entre las muchas variables psicológicas que pueden asociarse al ajuste sociopersonal de los adolescentes, se han considerado, para este estudio, las variables *autoconcepto* y *resiliencia* por su importante capacidad predictora de este ajuste. En el *autoconcepto* se consideran las siguientes dimensiones: *académica, social, emocional, familiar, física* (Musitu, 2001) y *personal* (Goñi, 2009). Dentro de la *resiliencia* se distinguen las dimensiones de *insight, humor, iniciativa, interacción, moralidad, creatividad e independencia* (Wolin y Wolin, 2003).

### **1. El autoconcepto**

Las primeras aportaciones sobre el autoconcepto realizadas por la psicología científica se deben a Williams James; le dedica un capítulo en su obra *The Principles of Psychology* (1890) partiendo de una diferenciación dentro del self: el yo-self como sujeto y el mi-self como objeto (o autoconcepto). Durante los años veinte y treinta del siglo XX, el interaccionismo simbólico, cuyos máximos exponentes son Cooley y Mead) destaca cómo el concepto que una persona tiene de su self surge de las interacciones con los otros y refleja las características, expectativas y evaluaciones de los demás. La época del predominio del conductismo supuso una interrupción en el estudio del autoconcepto pero en los años cuarenta del siglo XX, la corriente psicológica denominada psicología fenomenológica y humanista lo impulsó nuevamente. Con la aparición de la psicología cognitiva durante los años 80 y 90 se empieza a considerar el self como un esquema que permite ordenar la información acerca de nosotros mismos (Goñi, 2009).

Cuando se habla de *autoconcepto* se hace referencia al conjunto de sentimientos, percepciones y valoraciones que un individuo tiene sobre sí mismo en cuanto persona. Percepciones relativas a uno mismo y que aluden a las propias características y capacidades, al concepto de uno mismo en relación con los demás y el medio, a los valores, metas, ideales, percibidos positiva o negativamente por el sujeto. Se hace referencia a las dimensiones básicas que definen a la persona, como son: habilidades, rasgos físicos, rasgos emocionales y afectivos. En suma, es la imagen y valoración que tiene un individuo de sí mismo, contemplando el conjunto de características y experiencias por las que pasa (Ferro, 2005).

Este concepto, no obstante, ha ido matizando su significado de acuerdo con la estructura social (y necesidades psicosociales) de cada época, produciéndose una progresiva “concretización del yo”. Tales matices se deben, en parte, a los cambios experimentados por la sociedad, pero a su vez, el “sentido del yo” en los individuos puede ser un importante factor del cambio subsecuente, del cambio histórico y cultural. Por tanto, a la vez que el individuo proyecta su individualidad sobre la sociedad (a través de su conducta), ésta incide sobre el individuo. Es clara la relevancia del *autoconcepto* en el desarrollo de la persona en particular y de la sociedad considerada como una colectividad de “yoes”.

Uno de los consensos actuales más generalizados es la conceptualización del *autoconcepto* como un proceso que puede ser comprendido, adecuadamente, sólo en relación a una estructura. En función de esta organización estructural y de sus propios procesos, el *autoconcepto* es capaz de comprender de manera personal el ambiente social y de regular su propia conducta a través de cada una de sus dimensiones y autoesquemas. En definitiva, entre las funciones del *autoconcepto* están: aportar una función integrativa y organizativa de las experiencias relevantes del individuo, regular el estado afectivo y ofrecer una fuente de incentivos y motivación para la conducta de las personas. En conclusión, el estudio de diversos aspectos del *autoconcepto* y su relación con el aprendizaje escolar se encuentra justificado, tanto por la relevancia del constructo como por sus implicaciones en la práctica educativa.

### 1.1. Escuelas psicológicas

El análisis del *autoconcepto* desde las diferentes escuelas psicológicas ofrece perspectivas complementarias. Tres son las principales escuelas, o enfoques, de estudio del autoconcepto: a. la perspectiva fenomenológica o fenomenal, interesada por lo que ocurre en el interior de la persona; b. la línea de trabajo dirigida a la validación del *autoconcepto* como constructo: modelos de validez de constructo; c. la perspectiva cognitiva, interesada por el autoconcepto como componente clave de la personalidad.

a. Entre los precursores del *enfoque fenomenológico* se encuentran Allport, Baldwin, Cooley, James, Symonds y Wallon, quienes plantearon las características del concepto de sí mismo: la multidimensionalidad, la organización jerárquica, los procesos de emergencia del sí mismo, la importancia del otro, el desarrollo del concepto de sí mismo... Interesa, ante todo, desde esta perspectiva, el análisis de lo que ocurre dentro del sujeto, el marco en que éste percibe los acontecimientos y se percibe a sí mismo. Lo

importante es “la significación subjetiva del estímulo en la determinación del comportamiento” (L’Ecuyer, 1985).

Varios son los modelos situados en esta perspectiva fenomenológica: por una parte, los modelos sociales, que se apoyan en las teorías de la psicología social (Mead, 1934; Sarbin, 1952 y 1954; Wallon (1934 y 1959); otros modelos (Gordon, 1968; Rodríguez Tomé, 1972; Ziller, 197) analizan el autoconcepto desde el punto de vista social buscando respuesta a la pregunta de quién soy yo en relación con los otros; en tercer lugar, otros enfoques se desarrollan desde las teorías clínicas de la personalidad (Snygg y Combs, 1959; Bugental, 1965; Super, 1963; L’Ecuyer, 1975).

b. Las investigaciones dirigidas a verificar la *validez de constructo* del autoconcepto intentan responder a los problemas relativos a la estructura interna del mismo concediendo gran importancia al uso de metodologías rigurosas en la construcción y validación de instrumentos de medida.

Entre las numerosas propuestas de modelos sobre la estructura del autoconcepto destaca el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) que describe el autoconcepto en términos generales como la percepción que un individuo tiene de sí mismo, compuesta además por siete aspectos específicos: multidimensional, jerárquico, estable, evolutivo, descriptivo y evaluativo y diferenciable de otros constructos. Este modelo fue validado por Byrne y Shavelson (1986) y revisado en su estructura académica por Marsh (1990). Muchos estudios recientes, en concreto los de Marsh y sus colaboradores (Marsh, Parkey y Smith, 1983; Marsh, Smith y Barnes, 1983; Marsh, Smith, Barnes y Butler, 1983) están proporcionando cada vez más un mayor apoyo al modelo jerárquico. De hecho Byrne y Shavelson (1986) constatan que es el modelo más rigurosamente estudiado desde el punto de vista empírico (Oñate, 2006).

c. Desde la *perspectiva cognitiva* se considera al autoconcepto como un fenómeno multidimensional, de estructura dinámica, implicado en todos los aspectos del proceso de la información social y eficaz regulador y mediador de la conducta. El autoconcepto es la clave personalizadora de la motivación, la conducta y el aprendizaje, como se verá más adelante.

## 1.2. El resurgir de un interés

La revisión que hizo Wylie (1979) del estado de la investigación sobre el autoconcepto goza de gran prestigio; una de sus conclusiones es que, pese a los escasos

resultados obtenidos, los constructos referentes al sí mismo son potencialmente muy importantes, no sólo en su aspecto teórico sino también en su aplicación práctica. A partir de esta revisión se inicia una nueva fase de investigación caracterizada por los esfuerzos por paliar déficits metodológicos y conceptuales.

Esta nueva situación ha contribuido a revitalizar el estudio del autoconcepto. Los estudios sobre la validez de constructo han generado un mayor conocimiento sobre su estructura interna y relaciones con otros constructos y variables de comportamiento. Los modelos fenomenológicos han enriquecido la comprensión de los procesos perceptuales; a través del análisis cualitativo intentan sistematizar y estructurar la información sobre sí mismo e identificar sus elementos, relaciones e interrelaciones y sus niveles de organización y generalización; de esta manera, no se pierde la riqueza del análisis de los contenidos, por pretender una cuantificación demasiado rápida. Los modelos cognitivos han proporcionado definiciones operacionales de la estructura y contenidos del autoconcepto, permitiendo explorar su funcionamiento como regulador y mediador de la conducta.

Aunque con definiciones, terminología y metodologías diversas, estas tres líneas de estudio coinciden en considerar al autoconcepto como un fenómeno multidimensional, de estructura dinámica, implicado en todos los aspectos del proceso de la interacción social. Además los tres coinciden en establecer estructuras afectivo-cognitivas que permitan categorizar la autoinformación, confiriendo coherencia y orden a las experiencias individuales significativas para el sí mismo. Desde el punto de vista de su aplicación educativa, destaca la importancia concedida desde los diferentes puntos de vista a la posibilidad de cambio en el *autoconcepto*, que ponen de manifiesto la relevancia que tienen para el cambio las experiencias de aprendizaje y la relación con personas significativas. “Cualquier enfoque sólo será válido limitando su interpretación al nivel realmente alcanzado” (L' Ecuyer, 1985). Sería muy positivo intentar que estas tendencias se orienten a complementarse entre sí en lugar de distanciarse, y que sus aportaciones contribuyan al desarrollo de una perspectiva integrada. Se considera como objetivo primordial el crecimiento de la persona y su reconocimiento como tal ante sí misma. Es un objetivo que dota de un sentido pleno a la función de educar que, en caso contrario, quedaría vacía de contenido, aunque se hubiesen acumulado muchos conocimientos en la cuenta del alumno (Oñate, 2006).

A lo largo de la historia de la literatura científica, al término autoconcepto en general se le han dado y aun se le dan diferentes interpretaciones sin que a veces se puedan delimitar con precisión y claridad los ámbitos y términos que se manejan (Ramírez, 2008). El conocimiento de uno mismo es una teoría, es lo que la persona cree de sí mismo y siente sobre sí mismo, aunque lo que crea y sienta no se corresponda con la realidad y, en función de ello, así se comporta. De ahí que la mayoría de los autores interpreten el autoconcepto globalmente como conjunto integrado de factores o actitudes relativos al yo, básicamente por tres: cognitivos (pensamientos), afectivos (sentimientos) y conativos (comportamientos) que, de considerarlos individualmente, quizás podrían identificarse de la siguiente manera: el primer factor como autoconcepto propiamente dicho, el segundo como autoestima y el tercero como autoeficacia (Ramírez, 2008).

El breve muestreo, que a continuación se ofrece, de diversas definiciones que se han ofrecido del autoconcepto permite captar la densidad conceptual del mismo:

- El autoconcepto engloba la totalidad de los pensamientos y sentimientos que hacen referencia al sí mismo como objeto (Rosenberg, 1979).
- El autoconcepto incluye las cogniciones y evaluaciones respecto a aspectos específicos del sí mismo, la concepción del sí mismo ideal y un sentido de valoración global, autoaceptación y autoestima general (Wylie, 1979).
- Epstein (1981), tras hacer una profunda revisión de una serie de autores y para poder tener una idea más clara sobre el autoconcepto, destaca como más sobresalientes, sus principales características: a. es una realidad compleja, integrada por diversos autoconceptos más concretos, como el físico, social, emocional y académico; b. Es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia; c. se desarrolla a partir de las experiencias sociales, especialmente con las personas significativas; d. el *autoconcepto* es la clave para la comprensión de los pensamientos, sentimientos y conductas o comportamientos de las personas.
- Jones y Grieneeks (1970) encontraron que existía una relación positiva entre todas las medidas de autopercepción y logro académico, concluyendo que la medida del autoconcepto de habilidad era el mejor pronosticador del logro académico, más aún que las medidas del C.I. y de la aptitud. En sentido

parecido se manifiesta Machargo cuando analiza la relación entre autoconcepto y rendimiento académico. También Purkey (1970), tras revisar las investigaciones americanas concluyó que existe una relación persistente y significativa entre el concepto del self (sí mismo) y logro académico, que como comprobaron Musitu y Pascual (1979), es inferior en los rechazados; de ahí que también en el factor competencia académica sean significativamente inferiores y, por tanto, tienen también menor capacidad de autocontrol al sentirse torpes y abrumados por las tareas escolares (Ramírez, 2008)

En consecuencia, cuando se habla de autoconcepto se hace referencia al conjunto de sentimientos, percepciones y valoraciones que un individuo tiene sobre sí mismo en cuanto persona. Percepciones relativas a uno mismo y que aluden a las propias características y capacidades, al concepto de uno mismo en relación con los demás y el medio, a los valores, metas, ideales, percibidos positiva o negativamente por el sujeto. Se hace referencia a las dimensiones básicas que definen a la persona, como son: habilidades, rasgos físicos, rasgos emocionales y afectivos. En suma, es la imagen y valoración que tiene un individuo de sí mismo, contemplando el conjunto de características y experiencias por las que pasa.

El autoconcepto es la representación de una realidad multidimensional en la que unas dimensiones adquieren más valor que otras. Está organizado según esquemas que actúan como mecanismos selectivos de la información. El concepto que tenemos de nosotros mismos proviene de la interacción social con los otros. Aun así, la correlación existente entre el concepto que tenemos de nosotros mismos y el concepto que tienen los demás sobre nosotros es realmente débil. Ello es debido a que existe una distorsión sistemática de la evaluación que los otros hacen de nosotros. Para unos autores, la distorsión de la realidad es un signo patológico que dificulta la adaptación. Para otros, es un signo saludable que los sujetos normales utilizan para su autoensalzamiento. En este sentido, si los comparamos con los sujetos normales, son muchas veces los sujetos de perfil depresivo los que se evalúan de forma más exacta. Las personas que tienen opiniones positivas sobre sí mismas se muestran más felices que las que tienen opiniones negativas. Según algunos autores la autoestima alta es un amortiguador que defiende al sujeto de la ansiedad existencial ante la muerte. Según otros, la autoestima es un sociómetro que protege al sujeto contra el rechazo y la exclusión social,

alertándole de las amenazas de exclusión social. La necesidad de asegurar su integración social puede llevar al sujeto a presentaciones de su imagen que le conduzcan a pautas de comportamiento no saludables, como en el caso de sujetos auto-obligados a presentar cuerpos excesivamente delgados o morenos. La autoestima, en cuanto que está parcialmente basada en sentimientos de autoeficacia, tiene mucho que ver con el logro de objetivos y con la forma de reaccionar a las dificultades o fracasos; las personas de autoestima alta trabajan más arduamente, tienen mayores logros y se arredran menos ante los fracasos que los de baja autoestima, aunque a veces persisten inútilmente en tareas irresolubles. Por su parte, la autoestima narcisista e inflada puede llevar a la violencia, cuando el sujeto trata de impedir el feed-back descalificador que amenaza su imagen personal, eliminando violentamente la fuente de información. El cambio del *autoconcepto* derivado de la conducta del individuo depende en gran medida de que la conducta sea observada por otras personas. De ahí que los sujetos que tienen miedo a no estar a la altura de la expectativa de los otros, utilicen estrategias de auto-impedimento (self-handicapping) que ayuden a gestionar las atribuciones causales de su posible fracaso ante los demás (Oñate, 2006).

El autoconcepto es una de las variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional. Las múltiples investigaciones que le abordan coinciden en destacar su papel en la regulación de las estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y rendimiento académico (González, 1997). El autoconcepto es uno de los tres componentes esenciales del self (o personalidad integral), siendo la visión del mundo y los estilos de vida los otros dos componentes. El autoconcepto, desde esta perspectiva, se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). Esta acumulación de información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar.

En consecuencia, puede afirmarse que, al menos desde esta perspectiva, el *autoconcepto* es una de las variables centrales del ámbito de la personalidad (González-Pineda, Núñez, 1990). Desde otros ámbitos también se concede gran relevancia a este

constructo. Por ejemplo, la importancia de la capacidad para analizarse y conocerse también ha sido destacada actualmente por Gardner (1995), dentro de su teoría de las inteligencias múltiples, como una de las siete inteligencias humanas (inteligencia intrapersonal). En el campo de la instrucción, Gallagher (1994) destaca el *autoconcepto* como una de las variables más relevantes dentro de los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Lehtinen **et al.**, (1995) lo tienen en cuenta al proponer y examinar un modelo teórico sobre el desarrollo de la actividad de aprendizaje escolar. En consecuencia con estas aportaciones, no es de extrañar que Pintrich (1994) recomiende abordar la investigación, dentro del campo de la psicología de la educación, desde un modelo general del aprendizaje en el que estaría incluido el autoconcepto como una de las variables con mayor relevancia en el proceso de aprendizaje (González, 1997).

El autoconcepto ha sido objeto de estudio desde distintos ámbitos del saber: filosófico, psicológico y sociológico. Las raíces remotas acerca de cómo se produce el propio autoconocimiento y cómo tal conocimiento afecta a la conducta, se encuentran en las especulaciones filosóficas de muchos autores, y los primeros psicólogos aceptaron su estudio como un legado. La elaboración por parte de la psicología del constructor del autoconcepto, término acuñado en el siglo XX, representa un modo de acercamiento a la antigua pregunta filosófica “¿quién soy yo?”.

El interés por estudiar el *autoconcepto* se deriva de que las personas que se ven positivamente se conducen e interpretan el mundo de diferente manera a las que se ven de manera negativa, hay entonces una relación directa entre *autoconcepto* y conducta.

Investigaciones realizadas en niños y adolescentes en EEUU en 1991 señalaron que los sujetos con alto autoconcepto se diferencian de aquellos con bajo autoconcepto en su ajuste psicológico, autoestima, estabilidad emocional, seguridad, salud mental, pensamiento más flexible, menos prejuicios y más aceptación de sí. También influye la presencia corporal que cada individuo aporta a las relaciones sociales, por lo que es un factor determinante para alcanzar el éxito personal.

### 1.3. Multidimensionalidad del autoconcepto

Uno de los aspectos más conflictivos y polémicos en los últimos años es el relacionado con la multidimensionalidad del autoconcepto. Uno de los primeros autores que describió empíricamente el autoconcepto como un constructo

multidimensional fue Fitts, quien le atribuyó tres factores internos (*identidad, autosatisfacción y conducta*) y cinco dimensiones: *física, moral, personal, familiar y social* (García y Musitu, 2001).

Un modelo teórico alternativo que ha gozado de gran aceptación, es el ya citado modelo jerárquico y multifacético de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Estos autores conciben el autoconcepto como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, la cual se basa directamente en sus experiencias en relación con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta. Desde este modelo se plantea que el autoconcepto se divide en *autoconcepto académico* y *autoconcepto no académico* configurándose este último por componentes emocionales, sociales y físicos. Estos autores atribuyen siete características básicas al autoconcepto: está organizado, es multifacético, su estructura puede ser jerárquica, el autoconcepto global es relativamente estable, es experimental, tiene un carácter evaluativo, es diferenciable de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado: habilidades académicas, autocontrol, habilidades sociales... (García y Musitu, 2001).

#### 1.4. Dimensiones del autoconcepto

A continuación se exponen sucesivamente las principales dimensiones del autoconcepto que han sido objeto de reflexión y de investigación en trabajos que a veces proceden de varios enfoques:

(1) Por *autoconcepto académico/laboral* se entiende la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante o como trabajador. La dimensión hace referencia a dos ámbitos o escenarios: el académico y el laboral, tratándose más de una diferenciación de períodos cronológicos que de desempeño de roles, puesto que ambos contextos –laboral y académico- son dos contextos de trabajo. Semánticamente, la dimensión gira en torno a dos ejes: el primero se refiere al sentimiento que el estudiante o el trabajador tiene del desempeño de su rol a través de sus profesores o superiores (buen trabajador, buen estudiante) y, el segundo, se refiere a cualidades específicas valoradas especialmente en ese contexto (inteligente, estima, buen trabajador/a).

Esta dimensión correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico/laboral, la calidad de la ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad; y, negativamente, con el

absentismo académico/laboral y el conflicto (Lila, 1991; Gutierrez, 1984; Musitu y Allatt, 1994; Veiga, 1991; Benedito, 1992; Bracken, 1996). En niños y adolescentes, el autoconcepto académico también correlaciona positivamente con los estilos parentales de inducción, afecto y apoyo; y, negativamente, con los de coerción, indiferencia y negligencia (Musitu y Allatt, 1994; Estarellles, 1987; Musitu, Román y Gutierrez, 1996; Lamb, Ketterlinus y Fracasso, 1992).

(2) El *autoconcepto social* se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Dos ejes definen esta dimensión: el primero hace referencia a la red social del sujeto y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo eje, se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable y alegre).

El *autoconcepto social* correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el bienestar psicosocial, con el rendimiento académico y laboral, con la estima de profesores y superiores, con la aceptación y estima de compañeros, con la conducta prosocial y con los valores universalistas; y, negativamente, con los comportamientos disruptivos, la agresividad y la sintomatología depresiva (Cheal, 1991; Broderick, 1993; Pons, 1989; Lila, 1991 y 1995; Molpeceres, 1991; Herrero, 1992; Marchetti, 1997; Gutierrez, 1989). En niños y adolescentes, esta dimensión está relacionada muy positivamente con las prácticas de socialización parental de afecto, comprensión y apoyo; y negativamente, con la coerción, la negligencia y la indiferencia (Musitu y Allatt, 1994; Musitu, Román y Gutierrez, 1996).

(3) El *autoconcepto emocional* hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. El factor tiene dos fuentes de significado: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso, me asusto con facilidad) y la segunda a situaciones más específicas (cuando me preguntan, me hablan, etc.), donde la otra persona implicada es de un rango superior (profesor, director, etc.). Un autoconcepto emocional alto significa que el sujeto tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, y lo contrario sucede, normalmente, con un autoconcepto bajo.

El *autoconcepto emocional* correlaciona positivamente con las habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales; y,

negativamente, con la sintomatología depresiva, con la ansiedad, con el consumo de alcohol y cigarrillos, y con la pobre integración social en el aula y en el ámbito laboral (Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Herrero, 1994; Cava, 1998). En niños y adolescentes, esta dimensión correlaciona positivamente con las prácticas parentales de afecto, comprensión, inducción y apoyo, mientras que lo hace negativamente con la coerción verbal y física, la indiferencia, la negligencia y los malos tratos (Broderick, 1993; Pinazzo, 1993; Gracia, 1991; Lila, 1995; Herrero, 1992 y 1994; Cava, 1995, 1998; Llinares, 1998; Musitu, Román y Gutierrez, 1996; Gracia y Musitu, 1993).

(4) El *autoconcepto familiar* hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El significado de este factor se articula en torno a dos ejes: el primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como son la confianza y el afecto. El segundo eje hace referencia a la familia y al hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente (“me siento feliz y mi familia me ayudaría”) aluden al sentimiento de felicidad y de apoyo y las otras dos, formuladas negativamente (“mi familia está decepcionada y soy muy criticado”) hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros familiares.

Este factor, que es uno de los más importantes del autoconcepto, correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar, con la integración escolar y laboral, con la conducta prosocial, con valores universalistas y con la percepción de salud física y mental. También correlaciona negativamente con la sintomatología depresiva, la ansiedad y el consumo de drogas (Abril, 1996; Pinazzo, 1993; Gil, 1997; Llinares, 1998; Cava, 1998; Musitu y Allatt, 1994; Lamb, Ketterlinus y Fracasso, 1992; Marchetti, 1977). En niños y adolescentes el *autoconcepto familiar* se relaciona positivamente con los estilos parentales de afecto, comprensión, y apoyo; y, negativamente, con la coerción, violencia, indiferencia y negligencia (Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Gracia, 1991; Agudelo, 1997; Arango, 1996).

(5) El *autoconcepto físico* se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. El factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social; el segundo hace referencia al aspecto físico: atracción, gustarse, verse elegante. Un *autoconcepto físico* alto significa que se percibe físicamente agradable,

que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito.

El *autoconcepto físico* correlaciona positivamente con la percepción de salud, con el autocontrol, con la percepción de bienestar, con el rendimiento deportivo, con la motivación de logro y con la integración social y escolar (Garcá, 1993; Herrero, 1994; Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Ayora, 1996). Asimismo, el autoconcepto físico correlaciona negativamente con el desajuste escolar, la ansiedad y, en menor grado, con la presencia de problemas con los iguales (Cava, 1998; Herrero, 1994; Stevens, 1996).

### 1.5. El autoconcepto en el contexto de la educación

El autoconcepto empieza a adquirir relevancia en el ámbito educativo en la década de los cincuenta del pasado siglo, interesando ante todo su función mediadora en el rendimiento académico, si bien posteriormente se amplía su valoración en cuanto variable relevante en las relaciones profesor/alumnado y, por ende, en la formación integral de las personas. Destacan de inicio las investigaciones de Combs (1965) y Jersild (1951) en América y la de Staines (1958) en el Reino Unido.

Hoy en día se asume ampliamente que el autoconcepto es uno de los más importantes resultados del proceso socializador y educativo. Proporciona pautas para interpretar la experiencia; es el marco de referencia sobre la base del cual se organizan todas las experiencias. El significado y valor de la realidad dependen, en gran parte, de cómo la persona se ve a sí misma; según el concepto que de sí misma tenga la persona interpretará la realidad. Es necesario tener un autoconcepto positivo para una conveniente adaptación del sujeto, para la felicidad personal y para un funcionamiento eficaz.

El autoconcepto no es innato; se construye y define a lo largo del desarrollo por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso. En otras palabras, desde los primeros años de su vida, el ser humano va formando el concepto de sí mismo a partir de sus propias experiencias y de las valoraciones que recibe de las personas importantes de su medio social, como son los padres, profesores y compañeros.

El niño adquiere las actitudes hacia sí mismo por medio de un proceso de “imitación”, por el que incorpora a sus propios esquemas las conductas y actitudes de las personas significativas. El niño, al identificarse con las personas que le son

significativas, imita y hace suyas las características de éstas; va formando un concepto de sí mismo similar al de las personas que le rodean y que trata de imitar.

Los padres constituyen la primera fuente de información sobre sí mismo de que dispone el niño. El niño necesita recibir información positiva para poder desarrollar sentimientos positivos hacia sí mismo. Sin embargo, los padres suministran a sus hijos informaciones y valoraciones negativas con más frecuencia de la que sería adecuada. Se tiende a esperar del niño un comportamiento correcto por el que generalmente no es recompensado ni elogiado; en cambio, con mucha más frecuencia de la deseada se tiende a las críticas, comparaciones, correcciones y otras formas de disminuir y minar los sentimientos de seguridad, iniciativa y competencia. Si el niño es más criticado que elogiado irá elaborando un concepto de sí mismo más negativo que positivo.

La escuela tiene una significativa influencia sobre la imagen que los niños se forman de sí mismos. La larga permanencia del niño en la escuela condiciona la formación del autoconcepto, sobre todo en los aspectos académicos. La escuela proporciona el medio no sólo para los aprendizajes académicos, sino también para el aprendizaje de la conducta social, el aprendizaje afectivo y de las actitudes, incluidas las que se refieren a uno mismo. La escuela ofrece, después de la familia, la mejor oportunidad para probar sus habilidades y ganar el respeto de los demás.

En el ámbito escolar, los alumnos pasan por muchas y diversas experiencias y situaciones de éxito y fracaso; el profesor es visto por el niño como una persona especialmente significativa, porque es quien tiene la última responsabilidad en la evaluación de sus aptitudes escolares; esto da al profesor un notable poder de influencia que se reflejará en la formación del autoconcepto, especialmente del autoconcepto académico.

El autoconcepto académico es un componente muy importante *del autoconcepto general* y esto es de suma importancia, pues los profesores pueden influir decisivamente en las percepciones, sentimientos y actitudes que los alumnos van creando hacia sí mismos, sobre todo cuando esas percepciones se refieren a su capacidad para pensar y resolver problemas.

El papel del centro y de los profesores es de la máxima importancia para el buen desarrollo del autoconcepto de los y las estudiantes. Los profesores pueden crear en el niño una visión positiva de sí mismo y de su capacidad para las tareas escolares y

pueden, también, contrarrestar la pobre opinión que de sí mismos tienen algunos niños cuando llegan a la escuela. El profesor ejerce una considerable influencia en el desarrollo del autoconcepto de los alumnos, pues está permanentemente proporcionando información por medio del trato que da a los alumnos, por las respuestas, por la manera de expresarse y manifestarse, por el modo y grado en que los acepta, confía y apoya y por las valoraciones y juicios que hace de ellos. Las informaciones evaluativas de los adultos llevan en muchos casos una carga moral, de modo que se crea en el niño una conciencia de ser “bueno” o “malo” según los casos.

El que se desarrollen o no para la vida adulta sentimientos de competencia, capacidad y eficacia, en parte, va a depender de los éxitos o fracasos académicos que se cosechen en los años escolares.

El concepto que el alumno tiene de sí mismo como tal condiciona toda su actividad escolar y sus expectativas, sus niveles de motivación y aspiración y sus esfuerzos. Por tanto, un autoconcepto positivo será la mejor base que puede tener el alumno para llegar a alcanzar el éxito escolar. Ciertamente, representan un papel muy importante los factores madurativos, sociales e intelectuales, pero también y no menos importantes son las actitudes del estudiante hacia sí mismo, hacia su capacidad para triunfar en los estudios. El éxito o el fracaso son consecuencia de un conjunto de factores, que implican al alumno en su totalidad como persona.

La vida en la escuela permite al niño situarse en el grupo de iguales, compararse, ver en qué es mejor y en qué es peor, cuál es su lugar en los distintos campos de la vida escolar y social. Debe demostrar su valía y capacidad; el fracaso en la relación con los iguales, generalmente de la misma edad y características, afectará al desarrollo del autoconcepto. El niño compara su nivel de rendimiento con los niveles de rendimiento de otros en la clase y, en la medida que los resultados de esa comparación son favorables, su autoconcepto resulta acentuado, pero si la comparación es desfavorable su autoconcepto puede quedar disminuido.

La adolescencia es la etapa en la que el autoconcepto se perfila y define de modo tal que el individuo se identifica como ser singular, diferente de los demás. Las experiencias van siendo más intensas y se aproxima a la vida y responsabilidad adultas, el adolescente va adquiriendo un mejor conocimiento de sí mismo, se forma una opinión más ajustada de su personalidad y se preocupa por conocer los rasgos que le definen.

La adolescencia plantea un reto fundamental, la búsqueda de la propia identidad. La maduración física que tiene lugar en estos años hace que el adolescente se centre en la imagen de su cuerpo. La nueva imagen corporal marca las relaciones con los compañeros de ambos sexos, siendo el autoconcepto de su realidad física una de las claves de su integración en el mundo de su grupo de iguales. Esta imagen de su realidad corporal contribuirá decisivamente a la valoración de sí mismo y a la afirmación de su identidad.

El medio escolar juega, igualmente, un papel muy importante en la formación del autoconcepto en la adolescencia pues pone a prueba los talentos y capacidades del adolescente; los resultados afectan al autoconcepto, que a su vez condicionará las expectativas de éxito social y los intereses y aspiraciones profesionales. El tipo de estudios y la profesión que elige el adolescente tendrá que ver con la imagen que como estudiante tiene de sí mismo.

Puede concluirse que el autoconcepto comienza a perfilarse en los primeros años de la vida y que sufre cambios cuantitativos y cualitativos a lo largo del desarrollo. Estando los diversos elementos constitutivos del autoconcepto sometidos a numerosas fluctuaciones con la edad y condicionados a las valoraciones, evaluaciones y juicios que emiten las personas relevantes y significativas para el niño o adolescente.

Ayudar a desarrollar un buen autoconcepto es una de las tareas más importantes de la paternidad y de la escuela. El niño con buen autoconcepto tiene muchas probabilidades de ser un adulto feliz y exitoso. Un autoconcepto positivo es un factor importante en el ajuste emocional y social. Por otra parte, un autoconcepto negativo produce un comportamiento inseguro y desconfiado ante el mundo (Ferro, 2005).

#### 1.6. Autoconcepto y funcionamiento psicológico

El autoconcepto ejerce un papel tan central en el funcionamiento psicológico. No es de extrañar, en consecuencia, que se hayan investigado las relaciones que mantiene con conductas como las que a continuación se referencian: la asertividad y el consumo de drogas (Sanz y Martínez, 2003); la creatividad de alumnos de educación infantil (Franco, 2006); la socialización de alumnos inmigrantes marroquíes (León, Castaño, Gómez, Gozalo y Latas, 2007); las respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural (Esteve, Rius, Cantos, Merino y Ruiz 2003); las relaciones en

familias con violencia conyugal (Ruiz, Roperó, Amar y Amarís, 2003); el impacto de la cultura (Guitar., Bastiani y Vila, 2009); el rendimiento académico (Fernández y Amezcua, 2000; Piñeiro, Valle, Rodríguez, González, Suárez y Fernández, 1998); el comportamiento de escolares con necesidades educativas especiales (Sabeh, 2002) y de menores en acogimiento familiar (Torres, Herce, Achúcarro, Rivero y Balluerka, 2006).

El *autoconcepto físico*, en particular, ha mostrado vinculación con la práctica del deporte en la preadolescencia (Ruiz, Rodríguez y Goñi, 2004; Contreras, Fernández, García, Palou y Ponseti, 2010), con las conductas de consumo de alcohol y tabaco por parte de adolescentes (Moreno, Moreno y Cervello, 2009), con los estilos de vida en la adolescencia (Rodríguez, Ruiz y Goñi, 2006), con la ansiedad, depresión y autoestima en niños con cáncer y sin cáncer (Bragado, Hernández-Lloreda, Sánchez y Urbano, (2008)) y con la actividad físico-deportiva en la edad adulta (Infante y Goñi, 2009). También ha sido estudiado en relación con el modelo estético e imagen corporal en la adolescencia (Fernández, Juan, Marcó y de Gracia, 1999) y acerca de su desarrollo durante el ciclo vital (Esnaola, 2008).

El *autoconcepto académico* ha sido analizado en su relación con variables como la percepción familiar (García, 2003), las atribuciones de éxito y fracaso y rendimiento académico de escolares preadolescentes (Moreano, 2005), la toma de decisiones por parte de alumnado de bachillerato (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009) y procesos de aprendizaje cooperativo (Uriarte, 1996).

Aunque son menores en número son las investigaciones realizadas sobre el *autoconcepto social*, cabe citar estudios sobre su estructura (Goñi y Fernández, 2007), sobre sus relaciones con el rendimiento académico (Amador y Mateos, 1999-2000), sobre el *autoconcepto social* de jóvenes españoles y brasileños que practican ejercicio físico frente aquellos que no lo practican (Ramírez, Guillén, Machargo y Luján, 2008) y sobre diferencias asociadas al sexo (Sánchez, 2002).

No se han encontrado estudios realizados específicos sobre el *autoconcepto familiar*; ahora bien, en comparación con otras dimensiones del autoconcepto, se ha comprobado que las mujeres ofrecen mejor autoconcepto familiar que los hombres (Pacheco, Pérez y Estrada, 2009).

Respecto al *autoconcepto emocional*, M. Jiménez y E. López (2008) lo investigaron como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios, según diferencias de género y edad.

#### 1.7. El autoconcepto personal:

De autoconcepto personal hablan autores clásicos como Fitts a otros más recientes (García y Musitu, 2001) que lo incluyen como una de las dimensiones del autoconcepto no-académico. La denominación de *autoconcepto personal* figura en las diferentes versiones (1972, 1988 y 1991) del Tennessee Self-Concept Scale, de Fitts y Roids, ampliamente utilizado también en lengua castellana (Garanto, 1984; Rosado, 1992).

La investigación psicológica ha atendido de forma preferente a dos componentes de las autopercepciones personales: al autoconcepto moral y al autoconcepto emocional (Goñi, 2009).

Que el *autoconcepto ético-moral* sea un constituyente básico del *autoconcepto* viene siendo aceptado sin aparente discusión, si bien denominado a veces *autoconcepto* de honradez o de los valores.

Se entiende por *autoconcepto emocional* la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana (García y Musitu, 2001).

Se elige el término de *autoconcepto personal* con preferencia a otras etiquetas (como las de *autoconcepto emocional* o *autoconcepto moral*) por resultar más comprensivo y por incluirlas a todas ellas: el dominio personal del *autoconcepto* hace referencia, en definitiva, a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual (Goñi, 2010), puesto que el término *personal* sirve, en contraposición al de *social*, para referirse a los aspectos más particulares, individuales o privados. Las teorías psicológicas llevan decenios explicando el desarrollo psicológico individual; y una visión sintética de las mismas (Goñi, 2009) autoriza a considerar, cuando menos, las cuatro siguientes dimensiones: la *autorrealización*, la *autonomía*, la *honradez* y el *ajuste emocional*.

## 2. La resiliencia

De la resiliencia, y de su importancia en intervenciones con niños, adolescentes y familias, se reporta en la literatura con frecuencia creciente en los últimos años. Organismos internacionales han hecho recomendaciones para que las instituciones lo asimilen y aprovechen en programas que coadyuven a mejorar las condiciones de bienestar de individuos y comunidades.

Resiliencia es una palabra que en español y francés se utiliza en la metalurgia, la ingeniería y la física para describir la capacidad de algunos metales para recobrar su forma original después de sufrir una presión deformante. Las ciencias sociales adoptaron el término para distinguir la capacidad para enfrentar con éxito la adversidad y la fuerza flexible que permite resistir y rehacerse de una condición traumática (Mancieux y Lecomte, 2003); además, privilegiando la interacción con otros seres humanos de manera significativa.

Los estudios sobre resiliencia se ocupan de estudiar las condiciones que posibilitan a las personas abrirse paso en medio de la adversidad y así, estudiar formas de promoverla para alcanzar mejores condiciones de vida y bienestar (Ospina, Jaramillo, y Uribe, 2005).

El origen de los trabajos sobre resiliencia se remonta a la observación de comportamientos individuales de superación que parecían casos aislados y anecdóticos y al estudio evolutivo de niños que habían vivido en condiciones difíciles. Uno de los primeros trabajos científicos que potenciaron el establecimiento de la *resiliencia* como tema de investigación fue un estudio longitudinal realizado a lo largo de 30 años con un grupo de 698 niños nacidos en Hawai en condiciones muy desfavorables. Treinta años después, el 80% de estos niños había evolucionado positivamente, convirtiéndose en adultos competentes y bien integrados. Este estudio, realizado en un marco ajeno a la *resiliencia*, ha tenido un papel importante en el surgimiento de ella (Kotliarenco, Cáceres, y Fontecilla, 1997).

La resiliencia, pues, se caracteriza porque opera en personas que han sufrido eventos que parten su vida en dos, que marcan un antes y un después. Como teoría, ha descrito y demostrado que quienes sufren este tipo de adversidad construyen un espacio interno de fuerza, que espera ser descubierto por el contacto con otro ser humano y que al ocurrir abre nuevos horizontes para el desarrollo vital, porque es recuperarse, ir hacia

delante: es vencer las pruebas y las fuertes crisis de la vida, esto es, resistirlas primero y superarlas después, para seguir viviendo lo mejor posible.

El sentido básico del concepto de la resiliencia se desprende de la siguiente definición: “resiliencia es la capacidad de tener plasticidad, de aguantar los choques de la vida y adaptarse a la adversidad cotidiana; es la capacidad de desarrollar competencia social, de dar una resolución adecuada al estrés”, pues de ella derivan varios supuestos básicos. El primero es que la resiliencia es un potencial humano relativo al contexto; segundo, que es interactiva y dinámica; tercero, que se presenta en forma espontánea. Debe agregarse que es una capacidad que se desarrolla sólo en presencia de la adversidad o bien de factores de riesgo que pueden detener el desarrollo humano (estrés acumulado), de ahí que resulte un concepto particularmente adecuado para el trabajo preventivo primordial pues éste se enfoca al desarrollo individual de las personas y a la promoción social de las comunidades. Aunque la resiliencia se puede ver afectada por condiciones derivadas de la biología y la genética, sin duda, sus mayores influencias derivan del ambiente social, particularmente de la manera en que se percibe, y de la personalidad y las conductas. Se subraya con frecuencia que se trata de un asunto de la interacción humana y, por tanto, susceptible de obtenerse o lograrse por aprendizaje, diferenciado con esto del concepto de resistencia biológica, entendido como capacidad congénita con el que suele asociarse equivocadamente. La resiliencia actúa preventivamente porque los factores proximales, en el ambiente inmediato, se llevan a la conciencia protectora buscando el desarrollo de las competencias que permiten enfrentar exitosamente los factores de riesgo.

Así, los factores contribuyentes a la resiliencia se convierten entonces en el trabajo preventivo por excelencia, pues hay técnicas que permiten favorecerla. Este matiz metodológico tiene importancia. La resiliencia no es una técnica de intervención; es un concepto que encuentra aplicaciones prácticas en técnicas que favorecen la mejoría del ambiente familiar y comunitario y las habilidades para la vida que permiten encarar exitosamente las situaciones de riesgo. Entonces, puede discernirse algunos componentes básicos tales como: hacer uso de nuevos aprendizajes (desarrollo de habilidades); la capacidad de transformar los climas comunitarios; adquirir sentido de pertenencia; desarrollar la capacidad de (auto) evaluarse, y todo lo que contribuye al empoderamiento de los individuos y las comunidades para superar la vulnerabilidad

psicosocial y disminuir el estrés, o sea, a poder enfrentar con éxito las situaciones adversas.

Desde la perspectiva de la prevención, en resumen, decimos que los factores de riesgo se contrarrestan con los factores de resiliencia que dotan a los individuos de habilidades y competencias psicosociales que mejoran el clima en el que se desarrollan, mediante el cambio de actitudes y la participación comunitaria, es decir, en el contexto interactivo y dinámico del individuo y su ambiente proximal.

El interés por la resiliencia en el campo psicológico es antiguo, aunque ha sido en los últimos años cuando ha cobrado una gran relevancia. Su interés se debe a que, estudios de seguimiento de varias décadas, como informes clínicos y otros estudios, indican que hay niños que habiendo pasado por circunstancias difíciles, extremas o traumáticas en la infancia, como abandono, maltrato, guerras, hambre, etc., no desarrollan problemas de salud mental, abuso de drogas o conductas criminales cuando son adultos.

El interés por la resiliencia se ha canalizado hacia las virtudes de los individuos que lograron derrotar a la adversidad. Normalmente esta resiliencia se atribuyó a rasgos de personalidad y estrategias de superación que posibilitan a un niño o adulto superar ciertas experiencias vitales afligentes.

Suele pensarse que la resiliencia es innata como si las personas dotadas de resiliencia nacieran con ella, se considera que o bien fueron poseedoras todo el tiempo de una materia apropiada, una suerte de fortaleza biológica, o bien la adquirieron gracias a su iniciativa y buena suerte.

Pero quienes estudian la resiliencia destacan que la habilidad para afrontar exitosamente el estrés y los eventos adversos, proceden de la interacción de diversos elementos en la vida del niño como: el temperamento biológico y las características internas, especialmente la inteligencia; el temperamento del niño y el locus de control interno o dominio; la familia y el ambiente de la comunidad en la que el niño vive, especialmente en relación con su crianza y las cualidades de apoyo que están presentes; y, el número, intensidad y duración de circunstancias estresantes o adversas por las que ha pasado el niño, especialmente a temprana edad. Por ello, se ha llegado a considerar que la resiliencia puede llegar a ser funcionalmente equivalente a la invulnerabilidad y a la resistencia al estrés (Garmeiz y Becoña, 2006) y a la adversidad (Becoña, 2006).

El vocablo resiliencia tiene su origen en el latín, básicamente en el término *resilio* que significa volver atrás, volver en un salto, resaltar, rebotar. Claramente el término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar a los sujetos que a pesar de haber nacido y vivir en situaciones de adversidad, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Saavedra, 2008). En idioma castellano, tradicionalmente el término *resiliencia* se usa en el campo de la física y se refiere a la capacidad que tienen los cuerpos para volver a su forma original luego de haber sufrido deformaciones producto de la fuerza (Saavedra, 2008).

Al usar el término en las ciencias sociales, se realiza la analogía con los cuerpos físicos y se trata de explicar el concepto en función de la resistencia del sujeto a las adversidades de su medioambiente. Se debe tener en cuenta también que los seres humanos muestran reacciones distintas ante un determinado estímulo; es así como se describen tres tipos de reacciones frente a estímulos dolorosos o adversos: personas que frente al dolor o la adversidad reaccionan con conductas de vulnerabilidad frente al estímulo, aquellas que permanecen indiferentes o no reaccionan y aquellas personas resilientes al estímulo adverso y que logran alcanzar una adecuada calidad de vida a pesar de las condiciones negativas para su desarrollo; estas últimas, son además personas con la capacidad de construir positivamente conductas frente a la adversidad. Lo mismo puede aplicarse a grupos y comunidades, denominados resilientes.

Variadas definiciones de resiliencia se han formulado en el transcurso del tiempo dependiendo de los enfoques con que han sido planteadas, antes del año 2000, como las siguientes (Munist, 1998).

- Habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (ICCB, Institute on Child Resilience and Family, 1994).
- Enfrentamiento efectivo de circunstancias y eventos de la vida severamente estresantes y acumulativos (Lösel, Blieneser y Kofler, 1989).
- Capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e, inclusive, ser transformado por ellas (Grotberg, 1995).
- La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción; es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, es la capacidad de forjar un

comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994).

- La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo (Rutter, 1992).
- La resiliencia significa una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos (Suárez Ojeda, 1995).
- Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunos niños aun cuando sean muy pequeños (Osborn, 1996).

En el tiempo actual, se han presentado nuevas tendencias en el concepto de *resiliencia*, algunos de los cuales se presentan para visualizar el espectro general y luego optar por alguna tendencia para apoyar la investigación.

Existen ocho nuevos enfoques y descubrimientos a partir del concepto de resiliencia, que definen lo que está pasando hoy en área de desarrollo humano (Grotberg, 2003).

1. La resiliencia está ligada al desarrollo y el crecimiento humanos, incluyendo diferencias etarias y de género.

2. Promover factores de resiliencia y tener conductas resilientes requieren diferentes estrategias.

3. El nivel socioeconómico y la resiliencia no están relacionados.

4. La resiliencia es diferente de los factores de riesgo y los factores de protección.

5. La resiliencia puede ser medida; además es parte de la salud mental y la calidad de vida.

6. Las diferencias culturales disminuyen cuando los adultos son capaces de valorar ideas nuevas y efectivas para el desarrollo humano.

7. Prevención y promoción son algunos de los conceptos en relación con la *resiliencia*.

8. La resiliencia es un proceso: hay factores de resiliencia, comportamientos resilientes y resultados resilientes”

Las diferentes definiciones del concepto de resiliencia enfatizan características del sujeto resiliente, como son:

Habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, resistencia a la destrucción, conductas vitales positivas, temperamento especial, habilidades cognitivas, desplegadas frente a las situaciones vitales adversas, estresantes, etc. que les permite atravesarlas y superarlas.

Ser resiliente no significa tener una protección absoluta; la *resiliencia* tiene límites y no existen sujetos invulnerables.

Por lo anterior, preventivamente hablando, se hace necesario complementar el concepto de *resiliencia* con el enfoque de riesgo, entendiendo éste como todo aquello que se opone al cambio o que lo paraliza, como los ambientes violentos, la inexistencia de vínculos interpersonales basados en el afecto, las carencias económicas, etcétera, es decir todo aquello que disminuye las capacidades de disfrute del diario vivir y que a la larga produce trastornos.

El riesgo se une directamente con el concepto de adversidad que puede definirse como una constelación de factores que pueden ser internos y externos. Los internos tienen que ver con los atributos de la persona y los externos son aquellos proporcionados por el ambiente. Así hay una gama amplia que va desde el *autoconcepto*, la seguridad personal hasta las capacidades de percepción y expresión de afectos, y la comunicación como proceso interpersonal significativo, hasta si se carece de una red de apoyo familiar o de amigos, si no se tiene la cercanía de un adulto significativo en el caso de menores en situaciones especialmente difíciles, la integración laboral y social, etcétera. Se entiende bien que riesgo y protección son conceptos

complementarios que aluden a los factores documentados por las investigaciones epidemiológicas de factores de riesgo donde éstos se asocian a signos favorecedores de una enfermedad o cualquiera otra característica asociada al daño biológico o psicosocial, y los factores de protección a aquello que los anula o mejor dicho que promueve el bienestar creciente, como lo afirma la Organización Mundial de la Salud para precisar el concepto de salud como sólo la ausencia de enfermedad o de sus síntomas.

Consecuentemente, la resiliencia es protección en tanto que los factores de protección se utilizan ante el desafío del riesgo, a la manera de un escudo protector que evita los daños a la persona. Éste es el mecanismo por el cual una condición adversa o una situación negativa se transforma en un factor de superación (Munist, 1998). Los modelos preventivos elaborados bajo este enfoque de riesgo observan, describen y comprenden los factores de riesgo, los explican a la luz de la resiliencia y se concentran en la forma de enfrentarlos, lo que permite que las fuerzas negativas de los riesgos no encuentren individuos y comunidades inermes, sino que, por lo contrario, personas, familias y grupos sociales dispongan de los mecanismos de protección que neutralizan sus efectos negativos, evitando que actúen linealmente y logren atenuar y transformar las situaciones adversas. Los mecanismos protectores revierten la percepción negativa, es decir, no (generalmente, no) revierten la realidad, sino la percepción de esa realidad. Este aspecto importa entenderlo afirmativamente porque permite entender la resultante buscada en prevención del empoderamiento de los individuos y los grupos para enfrentar la adversidad. Con frecuencia las condiciones ambientales no cambian porque está fuera del control personal o comunitario afectarlos, es decir, son procesos distales, pero el ambiente proximal, el entorno inmediato, se logra transformar porque la percepción sobre la propia capacidad y el desarrollo de las habilidades correspondientes lo permite.

La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana viviendo en un medio insano.

La resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida.

## 2.1. Escuelas

Los estudios sobre el tema muestran tendencias de tres escuelas: la anglosajona, la europea y la latinoamericana. (Ospina et al., 2005)

La escuela anglosajona y la europea datan de los años setenta.

La escuela anglosajona, con su enfoque psicobiológico de la *resiliencia*, da importancia a las diferentes formas en que los individuos responden ante las amenazas y los desafíos del medio. De este enfoque se han derivado dos generaciones de investigadores. La primera, genetista e individualista, surgió a principios de los años 70 y orientó sus estudios bajo la pregunta ¿Qué distingue a los niños que, pese a la adversidad, se adaptan positivamente? Werner y Smith, quienes dieron impulso a esta línea, organizan las cualidades personales consideradas como factores resilientes, en un modelo compuesto por: atributos individuales, características familiares y condiciones sociales y ambientales; la segunda generación de investigadores orientó sus trabajos bajo la pregunta ¿Cuáles son los procesos asociados a la adaptación positiva dada la adversidad? (Ospina et al., 2005).

En el enfoque europeo, la resiliencia es una respuesta construida gracias a procesos síquicos que se dinamizan en el sujeto. La respuesta no está supeditada a factores de protección, pues es elaborada por el sujeto. Para los europeos, más que modificar el ambiente enriqueciéndolo con factores y mecanismos protectores, es importante trabajar tanto con la persona, principalmente el/la niño(a) que se encuentra en riesgo, como con los profesionales que lo atienden y la cultura en la que se hallan inmersos. A partir de la importancia que dan a la resignificación del trauma en la respuesta resiliente, ellos han introducido el concepto de *tutor de resiliencia* para referirse a aquellos profesionales que facilitan a sus pacientes hacer una lectura desvictimizante de su situación”. (Ospina et al., 2005)

En latinoamérica, los primeros planteamientos (enfoque latinoamericano) sobre resiliencia surgen alrededor de 1995. Para los investigadores, la resiliencia es comunitaria y puede obtenerse como un producto de la solidaridad social, que se hace evidente en los esfuerzos colectivos de algunos pueblos a la hora de enfrentar situaciones de emergencia. (Ospina et al., 2005). Desde 1995, cuando se plantearon por primera vez algunos elementos teóricos de resiliencia comunitaria, se analizó, utilizando herramientas de epidemiología social, numerosos eventos que afectaron a grupos

humanos en diferentes latitudes del continente. De manera similar al modelo de Wolin para la *resiliencia* individual, se planteó un paradigma para lo colectivo y comunitario. Cada desastre o catástrofe que una comunidad sufre, representa un daño en términos de pérdidas de recursos y de vidas. Esa desgracia puede significar el desafío para movilizar las capacidades solidarias de la población y emprender procesos de renovación, que modernicen no sólo la estructura física sino toda la trama social de esa comunidad” (Szarazgat y Glaz, 2006).

En general, sean de una u otra escuela, los estudios sobre *resiliencia* se ocupan de estudiar las condiciones que posibilitan a las personas abrirse paso en medio de la adversidad y así estudiar formas de promover la *resiliencia*. Si bien en cada una de las escuelas pueden identificarse líneas de acción claramente delimitadas e intervenciones características, seguramente en el futuro sea necesario avanzar hacia conceptualizaciones más integradoras, no sólo de los elementos identificados como participantes en el fenómeno resiliente, sino de éste con los demás enfoques que pretenden alcanzar mejores condiciones de vida y bienestar (Ospina et al., 2005).

## 2.2. Factores de protección.

Kotliarenko (1997) menciona como factores protectores: autoestima positiva, confianza, optimismo y sentido de esperanza; autonomía y sentido de independencia; sociabilidad, capacidad para experimentar algún rango de emoción; habilidades positivas de imitación; empatía; humor positivo; motivación al logro. Sentido de competencia; ambiente familiar cálido; padres apoyadores y estimuladores.

## 2.3. Factores de riesgo.

Son los factores adversos al sujeto, como la pobreza, las desavenencias familiares, la violencia, el abuso de sustancias y las enfermedades, entre otros. Puede notarse que los factores de riesgo pueden ser biológicos o medioambientales, aunque unos y otros no son independientes.

Entre los factores de riesgo biológicos se destacan los defectos congénitos, en bajo peso al nacer, falta de cuidado médico durante el embarazo, ingestión de sustancias antes del nacimiento, entre otros. Entre los factores de riesgo ambientales se menciona

la pobreza, discordia familiar, violencia, numerosos hermanos, enfermedades mentales presentes en la familia, baja educación de los padres, negligencia paterna, entre otros.

Estando conscientes de la existencia de factores adversos o de riesgo, se nota que en los niños resilientes aparecen algunos rasgos o factores protectores, que permiten contrarrestar la situación negativa o bien dar una base sólida para enfrentar los obstáculos.

#### 2.4. Fuentes interactivas de la resiliencia.

Según Edith Grotberg para hacer frente a las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado, podemos tomar como factores de resiliencia de cuatro fuentes, que son:

##### 1. Tengo

Personas alrededor en quienes confío y que me quieren incondicionalmente.

Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas.

Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder

Personas que quieren que aprenda a desenvolverme sólo.

Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

##### 2. Soy

Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño.

Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.

Respetuoso de mí mismo y del prójimo.

##### 3. Estoy

Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.

Seguro de que todo saldrá bien.

##### 4. Puedo

Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.

Buscar la manera de resolver mis problemas.

Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.

Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar.

Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Lo que aporta el concepto de *resiliencia* es entonces una mayor comprensión y conocimiento empírico de los factores que protegen al sujeto de los efectos deletéreos de las malas condiciones del ambiente humano y social que lo rodean y permite el diseño de métodos prácticos de promoción de dichos factores para asegurar un desarrollo favorable que prevenga la aparición de enfermedades físicas y/o mentales.

## 2.5. Pilares de la Resiliencia (Melillo, 2002):

**Autoestima consistente.** Es la base de los demás pilares y es el fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por un adulto significativo, “suficientemente” bueno y capaz de dar una respuesta sensible.

**Introspección.** Es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta. Depende de la solidez de la autoestima que se desarrolla a partir del reconocimiento del otro. De allí la posibilidad de cooptación de los jóvenes por grupos de adictos o delincuentes, con el fin de obtener ese reconocimiento.

**Independencia.** Se definió como el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Depende del principio de realidad que permite juzgar una situación con prescindencia de los deseos del sujeto. Los casos de abusos ponen en juego esta capacidad.

**Capacidad de relacionarse.** Es decir, la habilidad para establecer lazos e intimidad con otras personas, para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros. Una autoestima baja o exageradamente alta producen aislamiento: si es baja por autoexclusión vergonzante y si es demasiado alta puede generar rechazo por la soberbia que se supone.

**Iniciativa.** El gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.

**Humor.** Encontrar lo cómico en la propia tragedia. Permite ahorrarse sentimientos negativos aunque sea transitoriamente y soportar situaciones adversas.

Creatividad. La capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. Fruto de la capacidad de reflexión, se desarrolla a partir del juego en la infancia.

Moralidad. Entendida ésta como la consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes y la capacidad de comprometerse con valores. Es la base del buen trato hacia los otros.

Capacidad de pensamiento crítico. Es un pilar de segundo grado, fruto de la combinación de todos los otros, que permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre, cuando la adversidad que enfrenta es la sociedad en su conjunto.

En otro plano, Wolin y Wolin (1993) señalan algunas características personales de quienes poseen esta fuerza:

Introspección (insight): es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una autorespuesta honesta.

Independencia: se define como la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; alude a la capacidad de mantener distancia emocional y física, sin llegar a aislarse.

Capacidad de relacionarse: la habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas para balancear la propia necesidad de simpatía y aptitud para brindarse a otros.

Iniciativa: el placer de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos.

Humor: alude a la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia. Se mezcla el absurdo y el horror en lo risible de esta combinación.

Creatividad: la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. En la infancia se expresa en la creación y los juegos, que son las vías para revertir la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza.

Moralidad: actividad de una conciencia informada, es el deseo de una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior. Se refiere a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse con valores y de discriminar entre lo bueno y lo malo.

Como es posible observar, Melillo (2002) y Wolin y Wolin (1993) coinciden en lo que ellos definen como algunas características de la persona resiliente, como Introspección, Independencia, Capacidad de relacionarse, Iniciativa, Humor, Creatividad, Moralidad, con la diferencia que Melillo agregó un pilar que contiene o es transversal a todas las otras: Capacidad de pensamiento crítico.

## 2.6. Resiliencia Familiar

El empleo de la frase niño invulnerable contribuyó a que se vieran a estos agregados sobrevivientes de medios familiares destructivos como impermeables al estrés merced a su fortaleza interior o a su coraza caracterológica.

Si bien se advierte cada vez más que la resiliencia es el fruto de una interacción entre lo innato y lo adquirido, pocos han pensado que la familia es una fuente potencial de resiliencia o sea un recurso.

Esto se debió en primer lugar a que la perspectiva clínica tradicional sobre las influencias familiares partió de los defectos de las familias y no de sus virtudes.

En segundo lugar la mayoría de los estudios sobre la resiliencia giraron en torno de sobrevivientes de padres mentalmente enfermos y de familias disfuncionales, sin reconocer las fortalezas y cualidades potenciales que pueden encontrarse y fomentarse aún en las familias perturbadas.

El foco puesto en la resiliencia familiar tiende a identificar y fomentar ciertos procesos fundamentales que permiten a las familias enfrentar con más eficacia a las crisis o estados persistentes de estrés, sean internos o externos a las familias y emerger fortalecidas de ellos.

Al consolidar la resiliencia familiar, robustecemos a la familia como unidad funcional y posibilitamos que inculque esa capacidad en todos sus miembros.

El concepto de *resiliencia*, la capacidad de soportar las crisis y adversidades y recobrase, ofrece valiosas posibilidades a los enfoques de la investigación, intervención y prevención que procuran fortalecer a las parejas y a las familias.

Se suele considerar que la *resiliencia* reside en cada individuo y se descarta a la familia por entender que en este sentido es disfuncional.

Al ampliar nuestra comprensión del funcionamiento normal de la familia, este concepto brinda un marco útil para identificar y apuntalar ciertos procesos claves que permiten a las familias superar las crisis o los estados persistentes de estrés.

La resiliencia relacional puede seguir muchos caminos variando, a fin de amoldarse a las diversas formas, recursos y limitaciones de las familias y a los desafíos psicosociales que se les plantean.

Un conjunto de creencias y narrativas compartidas que fomenten sentimientos de coherencia, colaboración, eficacia y confianza son esenciales para la superación y el dominio de los problemas.

Las intervenciones destinadas a robustecer la resiliencia familiar tienen particular relevancia para sortear los rápidos cambios sociales y la incertidumbre que hoy enfrentan las familias.

Mientras que una crisis o un estado persistente de estrés puede derrumbar a algunas familias, otras emergen de ellos fortalecidas y con mayores recursos.

El enfoque centrado en la resiliencia procura identificar y apuntalar ciertos procesos interactivos fundamentales que permiten a las familias soportar los mecanismos disociadores y recobrase. Al adoptar la perspectiva de la resiliencia, se deja de ver a las familias como entidades dañadas y se las empieza a ver como grupos capaces de enfrentar los desafíos reafirmando sus posibilidades de reparación.

Este enfoque se funda en la convicción de que tanto el crecimiento del individuo como el de la familia, pueden alcanzarse a través de la colaboración ante la adversidad.

Las investigaciones sobre resiliencia familiar buscan indagar acerca de la resiliencia individual, destacando la influencia decisiva de las relaciones y del apoyo social para luego proponer una concepción sistemática de la resiliencia desplazando el foco de los rasgos individuales a los procesos de interacción que deben ser comprendidos en su contexto ecológico y evolutivo.

A partir de este punto de vista se expone el concepto de resiliencia familiar el cual involucra procesos que fomentan la resiliencia relacional como unidad funcional.

Al ampliar nuestra comprensión del funcionamiento familiar normal al que típicamente se lo ve fuera de contexto en el aquí y ahora y en condiciones ajenas a los

estados de estrés, el enfoque basado en la resiliencia examina a cada familia teniendo en cuenta sus particulares recursos y limitaciones y los desafíos que se le plantean.

Estos pueden variar desde las tensiones previsibles en las épocas normativas de transición en el ciclo vital (la jubilación, el divorcio, o un nuevo matrimonio), pasando por la pérdida súbita del empleo o la muerte imprevista de un miembro fundamental de la familia hasta las prolongadas tensiones que impone la migración o la violencia urbana.

La forma en que una familia hace frente a tales desafíos es decisiva para su recuperación o la de los individuos que la integran.

La *resiliencia* abarca numerosos y variados procesos recursivos a lo largo del tiempo, desde el modo en que una familia se prepara ante una crisis, hasta las disociaciones causadas por sus secuelas inmediatas y adaptaciones mediatas.

Procesos muy eficaces para abordar ciertos desafíos pueden no servir para otros.

La resiliencia relacional incluye los esquemas organizativos, los procesos de comunicación y de resolución de problemas, los recursos comunitarios y la reafirmación de los sistemas de creencia.

Tiene especial importancia una coherencia narrativa que ayude a los miembros de la familia a conferir sentido a sus experiencias de crisis, y genere colaboración, eficacia y confianza en la superación de los retos que sufre la familia.

Se sugiere reencauzar las indagaciones y las reacciones, centrándolas no en los problemas y fracasos de las familias, sino en la manera en que pueden superar con éxito los desafíos con que se topan.

Los enfoques basados en la resiliencia familiar son particularmente pertinentes para nuestra época pues preparan a la familia para enfrentar la incertidumbre y los desafíos futuros con el apoyo mutuo, la flexibilidad y la innovación indispensables si se pretende contar con una gran fortaleza evolutiva frente a un mundo que cambia muy rápidamente.

## 2.7. Investigaciones.

Los programas de resiliencia que se han implementado, están destinados a luchar contra los efectos de la guerra (Manciaux, M. y Lecomte, J. (2003)), la pobreza, la

vulnerabilidad del niño maltratado (Lázaro, S. (2009) y Manciaux, M. y Lecomte, J. (2003)), o de la mujer (Ospina et al., 2005) o de las madres adolescentes (Anzola, M., (2004), además de implementar terapia corporal (arteterapia) para adolescentes en situación de riesgo (Rossi, R., Becker, B. y Lancho, J. (2007)).

Otros, a la atención de familias desplazadas por la violencia (González, C. (2004)), al trabajo comunitario con niños en riesgo social (Avila, M. et al., 2007), etc.

Vale mencionar algunos estudios que se han realizado para promover la *resiliencia* en la escuela (Uriarte, 2006), para mejorar la calidad de vida y la salud (Fiorentino, M. (2008), pero no son suficientes.

En lo que respecta a la adolescencia, tal como señala Krauskopf (2007), se observa que la emergencia de esta etapa acarrea un nuevo panorama en el cual hay que insertar y reelaborar las estrategias de fomento de la resiliencia.

Por lo tanto, sería importante profundizar las semejanzas y las diferencias tanto en la niñez como en la etapa adulta entre el término y otros constructos aparentemente similares como personalidad resistente, sentido de coherencia, locus de control interno, personalidad positiva. Si se observan los componentes de estos constructos, se puede apreciar evidentes similitudes con resiliencia (Vinacchia, Quiceno y Moreno, 2007), a esto incluiremos en la etapa de la adolescencia, período etario en el cual se desarrollará la presente investigación que intenta relacionar la resiliencia con el autoconcepto de los adolescentes, lo que contribuirá, sin duda, a la implementación y aplicación de programas de intervención destinados a desarrollar actitudes positivas frente a la vida y con ello los deseos de contribuir al logro de un mundo mejor.

La resiliencia es considerada un constructo multidimensional, pero no todos los investigadores coinciden en la definición de sus dimensiones, no obstante están muy relacionadas. Esta investigación analizará las dimensiones que especifican Wolin y Wolin (1993), que se señalan a continuación: introspección (*insight*), independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad y moralidad.

La resiliencia, concepto en el que coinciden la pediatría, la educación, y otras disciplinas, propone trabajar no sólo sobre los factores de riesgo que pueden poner en peligro a los niños y adolescentes, sino también sobre la capacidad de los individuos para afrontar las dificultades, poniendo en juego sus aptitudes (Manciaux et al, 2003).

Grotberg, quién en 1995 elaboró un modelo para saber qué actitudes son necesarias para favorecer en las personas su capacidad de recuperarse de la adversidad, explica que estas actitudes tienen que ver con el fortalecimiento del ambiente social, los recursos personales y las habilidades sociales. La resiliencia no es única, ni se adquiere de una vez para siempre, es una capacidad que resulta de un proceso dinámico evolutivo.

Cyrułnik (2004) afirma que la resiliencia de un niño se construye en la relación con el otro, mediante una *labor de punto* que teje el vínculo, tejer la resiliencia. La resiliencia no resulta de suma de factores internos y externos, sino de su interacción permanente, que teje el destino de una vida.

La literatura en resiliencia sugiere la importancia de trabajar por la promoción de los factores resilientes específicos, pero es importante avanzar en la investigación y elaboración de teorías que expliquen cómo estos factores específicos interactúan entre sí en la ecología del individuo permitiendo el proceso de adaptación resiliente. Los trabajos sobre resiliencia están empezando a surgir y nos abren un poco más las puertas de la esperanza. (Muñoz y De Pedro, 2005).

Al respecto podría agregar que sería importante que los estudios que se pudieran realizar y las conclusiones que de ellos se pudieran elaborar, sirvieran para desarrollar o instalar pensamiento y conductas resilientes para todas las personas, no sólo para aquellas con algún tipo de vulnerabilidad y/o que están insertos en ambientes de vulnerabilidad.

## 2.8. Psicología positiva

Un término muy parecido a la resiliencia en los últimos años es el de psicología positiva (Seligman, 1999). La misma se centra en lo positivo del ser humano, no en lo negativo, que es a lo que la psicología más se ha dedicado y ha estudiado, como es un claro ejemplo toda la psicología clínica. La psicología positiva fue definida por Seligman y Csikszentmihalyi (2000) como una ciencia de la experiencia subjetiva positiva, rasgos individuales positivos e instituciones positivas que permiten mejorar la calidad de vida y prevenir las patologías que surgen cuando la vida es árida y sin sentido. De modo concreto, el campo de la psicología positiva se interesa a nivel subjetivo por el bienestar, contento y satisfacción (en el pasado); esperanza y optimismo

(para el futuro) y flujo y felicidad (en el presente); en el nivel individual, en los rasgos individuales positivos, como la capacidad para el amor y la vocación, coraje, habilidad interpersonal, sensibilidad estética, perseverancia, perdón, originalidad, mente abierta, espiritualidad, alto talento y sabiduría.

En el nivel de grupo, atañe a las virtudes cívicas y a las instituciones que mueven a los individuos a ser mejores ciudadanos como la responsabilidad, crianza, altruismo, civismo, moderación, tolerancia y ética del trabajo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). De ahí que para Seligman y Csikszentmihalyi (2000) la ciencia de la psicología positiva tiene tres partes: el estudio de las experiencias subjetivas positivas, el estudio de los rasgos individuales positivos y el estudio de las instituciones que permiten las dos primeras. Mientras que la *resiliencia* ha analizado las circunstancias negativas del individuo, y como de ellas saca todo lo positivo que tiene para superar las situaciones traumáticas o difíciles, la psicología se ha centrado especialmente en lo negativo, en relación con el estudio de la patología. La psicología positiva, de modo semejante a la resiliencia, lo que plantea es que hay que centrarse en lo positivo.

Más recientemente se ha hecho equivalente *psicología positiva con fortaleza humana* (Aspinwall y Staundinger, 2003). Lo cierto es que se carece de una adecuada definición de lo que constituye un funcionamiento positivo en el individuo. Así para Magnuson y Mahoney (2003), las fortalezas humanas se han estudiado bajo las denominaciones de resiliencia y control del ego, competencia, autoeficacia y otros estudios sobre los factores de protección. Sin embargo, para Fernández-Ballesteros (2003) los constructos y elementos que analiza hoy la psicología positiva han estado presentes desde siempre en la psicología. En este sentido ella indica que hay cinco grandes categorías de potenciales fortalezas humanas: la emocional, la motivacional, la intelectual, la interacción social y la estructura social. En la motivacional incluye el optimismo, el bienestar, la felicidad y la satisfacción; en la intelectual la originalidad, la creatividad, el talento o genialidad, la sabiduría y la inteligencia emocional; en la interacción social la empatía, las habilidades interpersonales, la conducta prosocial y la espontaneidad; y, en la estructura social, la red social y apoyo social, las oportunidades sociales, la diversidad física y social y los recursos igualitarios socioeconómicos.

Lo cierto es que a lo largo de la historia de la psicología, características como la alegría, el optimismo, la creatividad, el humor, o la ilusión han sido ignorados o

explicados superficialmente. Hay características positivas y fortalezas humanas como el optimismo, la esperanza, la perseverancia, el valor, etc., que actúan como elemento protector del individuo y son elementos que previenen los trastornos mentales. Por tanto, la psicología positiva insiste en la construcción de competencias y en la prevención. Como sabemos, las emociones positivas se relacionan con la salud, aparte de mejorar el nivel de bienestar subjetivo. Se ha sugerido que las emociones positivas deshacen los efectos fisiológicos que provocan las emociones negativas. Las emociones positivas serían un elemento positivo ante la adversidad y favorecedores del surgimiento de la resiliencia.

Mayor nivel de felicidad, mayor protección ante la depresión y la ansiedad, mejor perspectiva de futuro ante una solución problemática o conflictiva provendrían de las emociones positivas y ello facilitaría la resiliencia. Las emociones positivas son un elemento esencial que hacen que las personas no caigan en la depresión ante acontecimientos traumáticos como los que él estudió en el atentado del 11-S en Nueva York, y con ello se hagan más resilientes y así puedan incrementar sus recursos psicológicos de afrontamiento.

Ciertamente el desarrollo de la psicología positiva está siendo enorme en muy pocos años. Incluso, a partir de la misma, se ha propuesto un nuevo concepto de inteligencia, lo que implica redefinir su conceptualización y su evaluación, actualmente realizado casi exclusivamente con pruebas de papel y lápiz sobre el rendimiento, por aspectos como son los componentes de la misma, los aspectos experienciales y contextuales. En suma, aunque realmente la resiliencia y *la psicología positiva* son conceptos distintos, también es cierto que tienen elementos en común. Y, más aún, los propios estudios de la resiliencia han propiciado en cierto modo, junto a otros factores, el surgimiento de la nueva conceptualización de *la psicología positiva*. Por ello, cada vez veremos más unidos uno y otro concepto junto al también equivalente de la psicología positiva que se ha propuesto recientemente de fortaleza o fortalezas humanas. También ocurre que, dentro de una misma comunidad o familia, algunos miembros logren esos niveles de desarrollo y otros sucumben ante ese entorno.

En síntesis:

La resiliencia es

- un llamado al cambio de la pobreza, la depresión, la autoestima deteriorada, la ausencia de expectativas.
- no la construye el sujeto por sí solo sino que se da en un contexto
- encontrar sentido de vida en cada circunstancia.

Y dirá Goethe: Toda situación es una oportunidad para algo.

A lo cual agregaría Nietzsche: "quien dispone de un para qué es capaz de sobrellevar casi cualquier cómo"

La adversidad puede ser causa de mi destrucción o el trampolín a partir del cual crecer, todo depende de poder convertir la tragedia en un logro personal.

Por eso Jaspers afirma que las situaciones límite son un acicate para el hombre a través del cual, él decide en qué tipo de persona habrá de convertirse.



## Capítulo 3

# VARIABLES CONTEXTUALES, RASGOS PSICOLÓGICOS Y AJUSTE PSICOSOCIAL

### **1. Rasgos psicológicos**

- \* El autoconcepto
- \* La resiliencia
- \* El autoconcepto y la resiliencia

### **2. El ajuste psicosocial**

- \* La satisfacción con la vida
- \* El ajuste escolar
- \* La satisfacción con la vida y el ajuste escolar.

### **3. Relaciones entre variables psicológicas y ajuste psicosocial**

- \* Autoconcepto y ajuste psicosocial
- \* La resiliencia y el ajuste psicosocial

### **4. La incidencia del contexto socio-familiar en el ajuste psicosocial**

- \* El contexto sociofamiliar y el ajuste psicosocial
- \* El factor mediador de los rasgos psicológicos



Se dedica este capítulo a revisar la investigación previa sobre los tópicos de esta tesis. Esta revisión permitirá delimitar la problemática de investigación pendiente de ser resuelta; los objetivos de esta tesis tratarán precisamente de clarificar parte de esa problemática irresuelta.

Las variables de este estudio pueden agruparse en tres categorías o niveles, dado que: a. unas se refieren a características psicológicas de las personas; b. otras resultan ser indicadores del ajuste psicosocial; c. y unas terceras hacen referencia al contexto familiar y social. Más en concreto, el *autoconcepto* y la *resiliencia* se estudian en su condición de rasgos psicológicos de importancia central; el ajuste psicosocial es contemplado en una doble vertiente: social, reflejada en el *ajuste escolar*; y personal, puesta de manifiesto en la *satisfacción con la vida*; por último, dentro del contexto social se contempla la percepción del ambiente tanto familiar como el de los amigos.

No está exenta de dificultades la tarea de sintetizar lo investigado sobre cada una de estas variables y sobre sus relaciones con las demás; no es tarea fácil debido particularmente a que los estudios previos, aun cuando incluyan alguna de estas variables, no se ajustan estrictamente a nuestro esquema expositivo. En todo caso, se trata de un esfuerzo de síntesis obligado y necesario.

## **1. RASGOS PSICOLÓGICOS**

El autoconcepto es uno de los rasgos psicológicos más estudiados a lo largo de los años de existencia de la psicología científica. De la resiliencia, en cambio, apenas se ha hablado hasta años recientes y no ha generado aún una trayectoria de investigación notable. Cabe deducir, por tanto, que las relaciones entre ambos constructos no son muy conocidas.

### **1.1. El autoconcepto**

Sobre el autoconcepto es mucho lo que se sabe, no siendo por otra parte el objetivo principal de esta tesis estudiar su estructura, variabilidad o relaciones. Los estudios llevados a cabo con el cuestionario AF5, de Musitu y García (2001), son

numerosos; dicho cuestionario incluye cinco dominios del autoconcepto: el académico, el familiar, el físico, el personal y el social.

Ahora bien, recientemente se han venido desarrollando cuestionarios específicos de medida de cada uno de los distintos dominios. Sucede esto con el autoconcepto físico (Fox y Corbin, 1989; Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2006), con el autoconcepto artístico (Vispoel, 1995), con el autoconcepto social (Fernández-Zabala, 2010) y con el autoconcepto personal (Goñi, 2009). Estos cuestionarios de medida ofrecen una visión más pormenorizada de los distintos componentes concretos del autoconcepto y, a partir de ellos, se está incrementando el conocimiento sobre el mismo.

En esta tesis se aplica el Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), de Goñi (2009), que, considerando el autoconcepto personal global y sus cuatro dimensiones (autorrealización, autonomía, honradez y emociones) ha permitido obtener los resultados que sintéticamente se exponen a continuación:

En las respuestas al APE se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, siendo más altas las puntuaciones de las mujeres que las de los hombres, en las escalas de autorrealización, honradez, emociones y en la de autoconcepto personal global; en cambio en la escala de emociones, los hombres puntúan más que las mujeres tratándose de diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto a la edad, en la dimensión autonomía y en autoconcepto personal global no existen diferencias; en cambio, en la dimensión de autorrealización, el grupo de sujetos mayores de 19 años se diferencia significativa tanto de aquellos que tienen entre 16 y 18 como de los menores de 15, quienes ofrecen un menor sentido de autorrealización. En la escala de honradez, existen diferencias significativas entre los sujetos menores de 15 años y los mayores de 19, siendo más alta la autopercepción de los de más edad. En la escala de emociones, existen diferencias significativas entre los menores de 15 y los que tienen edad entre 16 y 18 años, entre los menores de 15 y los mayores de 19 y entre los que tienen edad entre 16 y 18 y los mayores de 19, siendo siempre el autoconcepto emocional más alto en los grupos que comparativamente tienen más edad.

No es objetivo directo de esta tesis validar el APE en cuanto a estructura o a la información que proporciona; no obstante, los datos que se obtengan habrán de

contrastarse con los del APE particularmente, por ser un instrumento de reciente creación, así como con los del AF5.

## **1.2. La resiliencia**

La resiliencia tiene directamente que ver con las virtudes de los individuos que lograron derrotar a la adversidad. La resiliencia es un asunto que en los últimos tiempos ha despertado gran interés y sobre la que empiezan a publicarse trabajos de investigación sobre aspectos como los siguientes: la identificación de los factores psicosociales mediante los cuales los niños víctimas de la violencia intrafamiliar activa y/o pasiva pueden desarrollar una personalidad resiliente (Amar, Kotliarenco y Abello, 2003); propuestas de ayuda a las familias que experimentan la separación/divorcio con el propósito de potenciar en los menores su desarrollo psicosocial y resiliencia (Fariña, Novo, Arce y Seijo, 2002); o el papel de la resiliencia en el ajuste psicosocial de adolescentes depresivos (Bulnes, Ponce, Huerta, Elizalde, Santibañez, Aliaga, Álvarez, Calmet, 2005).

También se ha analizado la relación entre el empleo de estrategias de afrontamiento, ajuste psicológico y la manifestación de comportamientos desadaptados (Morales y Trianes, 2010); la relación entre el apoyo social y la depresión a través de su efecto supresor de los eventos vitales estresantes (Herrero y Musitu, 1998); los factores psicosociales asociados con el abuso y la dependencia de drogas entre adolescentes (Díaz, Pérez, Wagner y Arellánez, 2004); la autorregulación, los factores de protección y el consumo de drogas (García y Días, 2007); la relación entre resiliencia y depresión de estudiantes de Secundaria (Velásquez y Montgomery, 2009); o la resiliencia y otros factores psicosociales asociados al consumo de drogas (Moral, 2007).

Otro campo de atención han sido los programas de intervención para desarrollar resiliencia, afrontamiento, bienestar psicológico y clima socio-emocional (Espinosa, Calderón y Techio, 2004), para lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior (Brooks y Goldstein, 2004), tanto con adolescentes de protección (Suárez, 2000) como con otros destinatarios (programas que realiza, por ejemplo, el Ceanim, en Chile).

### 1.3. El autoconcepto y la resiliencia

Sobre las relaciones entre el autoconcepto y la resiliencia apenas se encuentran publicaciones, salvo un estudio realizado en Colombia (Barrios, 2005). Existe un trabajo inédito realizado por la autora de esta tesis (Droguett, 2010) con 368 ( $m=218$ ,  $h=150$ ) estudiantes de Educación Media (ESO) de establecimientos educacionales municipalizados de la ciudad de Iquique en Chile, de edades entre 14 y 19 años; los instrumentos utilizados en este trabajo fueron el AF5 (Musitu, 2001) (fiabilidad en la aplicación original: 0,815, en la replicación: 0,75) y ERA (Prado y Del Águila, 2003)(fiabilidad en la aplicación original: 0,86, en la replicación: 0,724); la prueba fue construida en el año 2000, por Prado y Del Águila; evalúa las siete áreas de la escala construida con el enfoque de Wolin y Wolin : insight, independencia, interacción, moralidad, humor, iniciativa y creatividad; este instrumento consta de 34 ítems, que presentaron una validez en la correlación de Pearson con una consistencia interna de .031 a 0.5 y una confiabilidad por consistencia interna de Alpha Crombach de 0.86, lo cual indica que es un instrumento válido y confiable.

Los resultados obtenidos establecieron la existencia de una relación estadísticamente positiva y significativa entre ambos constructos (correlación de Pearson= .314 al nivel .01), lo que era de esperar, puesto que los conceptos *autoconcepto* y *resiliencia* tienen muchos aspectos en común y sus dimensiones también están muy relacionadas, como se observó en los resultados tanto en el estudio anterior como en el actual.

Era de esperar, por ejemplo, que el autoconcepto académico, por su definición, correlacionara con insight, independencia, interacción e iniciativa; que el autoconcepto social correlacionara con insight, humor, interacción e iniciativa; que el autoconcepto emocional correlacionara con humor e iniciativa; que el autoconcepto familiar correlacionara con insight, humor, iniciativa, creatividad, moralidad y que el autoconcepto físico correlacionara con insight, interacción, humor e iniciativa.

## 2. EL AJUSTE PSICOSOCIAL

La noción de *ajuste psicosocial* es compleja de tal forma que son muchos los indicadores de dicho ajuste. En este caso, y sin ánimo de exhaustividad, se han elegido

dos de tales indicadores (la satisfacción con la vida y el ajuste escolar) en la convicción de que discriminan la adaptación psicosocial de unos y otros adolescentes.

### **2.1. La satisfacción con la vida**

La satisfacción con la vida es el componente cognitivo del constructo *bienestar subjetivo* y se define como el sentimiento de bienestar en relación consigo mismo en la propia vida, diferenciándose de la aprobación-desaprobación o del grado de satisfacción con las condiciones objetivas de vida; es básicamente una estimación subjetiva. (Tarazona, 2005). Las personas que evidencian una alta satisfacción con la vida poseerían una adecuada salud mental, ausencia de estrés, de depresión, de afectos negativos o de ansiedad.

La *satisfacción con la vida* es un constructo que ha sido tratado en muchas investigaciones. Estudios acerca de la satisfacción producida por una vida físicamente saludable (Nuttin, 1985) a lo largo del ciclo vital (Martínez, 2004) evaluaron la calidad de vida, el estado emocional y la satisfacción percibida con el tratamiento y con el equipo médico de pacientes de cáncer colorrectal (Soriano, Cantero, Olivares, Cruzado, Delgado, Balibrea y García, 2007), la calidad de vida tras funduplicatura por vía laparoscópica en el tratamiento del reflujo gastroesofágico (Flores, Garde, Ortiz, Artajona, Díaz, Yarnoz y Romeo, 2005); las estrategias de afrontamiento y calidad de vida (Ruiz, Basabe, Fernández, Baños, Nogales y Echebarri, (2008); su relación con la obesidad (Guzmán, Lugli, 2009); su relación con el tratamiento de la hiperhidrosis palmar por simpatectomía torácica (Tristan, Girón, Loscertales, Ayarra, Arenas, Congregado y Jiménez, 2004); en pacientes con artritis reumatoide sometidos a tratamientos con Infilimab (Carbonell y Badia, 2008); en relación con la salud de personas mayores de 65 años (Mendoza, Fera, Revilla, Barbero, Berniviral y Revilla, 2004); acerca de vivir con vitalidad (García, Caprara y Fernández, 2004); la relación de la actividad física con la depresión y con la satisfacción con la vida en la tercera edad (Mallol, Eraña y Barriopedro, 2001); su relación con el síndrome del túnel del carpo, tras cirugía abierta (Lizaur, Sanz y Sebastián, 2004); en los pacientes con cervicalgia y lumbalgia en un servicio de rehabilitación (Arrizabalaga, Fernández, Rotinen, Ibañez, Oyarzabal y González, 2005); en el tratamiento preventivo con topiramato para los paciente de migraña (Medrano, Sempere, Morera, Fernández, y Espinosa, 2006).

Otras investigaciones relacionan la satisfacción con la vida con el aspecto físico y/o actividad física de los sujetos (Toscano y Rodríguez, 2008; Betolaza, Pinedo y Erazo, 2007); o la actividad físico deportiva y el autoconcepto físico (Goñi e Infante, 2010); en sujetos practicantes de actividad física (Núñez, Marín-Albo y Domínguez, 2010); en relación con la práctica deportiva de universitarios (Molina, Castillo y Pablos, 2007).

Por otra parte, se ha estudiado la *satisfacción con la vida* en investigaciones relacionadas con el aspecto social de los sujetos, tales como los estilos de vida y la satisfacción laboral (Díaz, 2005); el bienestar y la calidad de vida en el trabajo (Requena, 2000); el bienestar y el desarrollo humano y social (Londoño, 2006).

## **2.2. El ajuste escolar**

Por ajuste escolar se entiende la capacidad del estudiante para adaptarse a las demandas y a las características del sistema escolar; hace referencia al grado en que los adolescentes se adaptan a la escuela, se sienten cómodos, comprometidos y aceptados socialmente. El ajuste escolar incluye aspectos como el rendimiento académico, la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad, la actitud del estudiante hacia la escuela, la participación en actividades escolares, así como la relación profesor-alumno y la aceptación del adolescente por sus iguales (Martínez, 2008).

La escala utilizada para medir el ajuste escolar en los adolescentes (Moral, Sánchez-Sosa y Villarreal-González, 2008) está compuesta por diez ítems y su estructura consta de tres factores que explican el 59.59% de la varianza: la integración escolar (refleja problemas de ajuste al medio escolar), el rendimiento escolar y la expectativa académica (intención de continuar estudios superiores). El coeficiente alpha de Cronbach de la subescala de integración escolar es de .85, el de la escala de rendimiento escolar, de .78, y el de la de expectativa académica de .85 siendo el índice de fiabilidad de todo el cuestionario de .76.

## **2.3. La satisfacción con la vida y el ajuste escolar**

Estudios específicos sobre la relación del ajuste escolar con la satisfacción con la vida no se han encontrado. Por lo tanto, es preciso formular aquellas posibles relaciones

que puedan establecerse a partir de la coherencia lógica que mantienen con la visión teórica que se defiende. Algunas de estas presunciones sobre las relaciones entre la satisfacción con la vida y el ajuste escolar, en sus tres dimensiones de integración, rendimiento y expectativas, son las siguientes:

- Un/a adolescente integrado/a o adaptado/a escolarmente se sentirá satisfecho con su vida pues logrará comunicarse, socializar y sentirse aceptado por sus superiores y sus iguales.
- Un/a adolescente con alto rendimiento académico (buenas calificaciones) se sentirá satisfecho/a con sus logros, lo que le producirá bienestar y satisfacción.
- Un/a adolescente con altas expectativas de continuar estudios superiores para perfeccionarse y/o aprender un oficio o profesión, sentirá que puede realizar su proyecto de vida y con ello sentirse satisfecho/a.

Existen antecedentes de investigación, a este respecto, si bien desde una perspectiva más amplia que la relación existente entre la calidad del clima escolar y el bienestar del alumnado. Por ejemplo, se han identificado determinados factores de riesgo frente al desarrollo de problemas de ajuste en niños y adolescentes escolarizados. Así, la calidad de las interacciones con el profesorado, el apoyo y respeto del profesor versus el trato indiferente e individualizado (Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhal, 2003) y la aceptación o el rechazo social de los compañeros iguales (Cava y Musitu, 2001; Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006) parecen ser elementos relevantes en la explicación de ciertos problemas de comportamiento en la escuela (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Woodward y Fergusson, 1999) y de expresiones de malestar emocional como la conducta retraída, ansiosa y deprimida (Ladd y Troop- Gordon, 2003).

### **3. RELACIONES ENTRE VARIABLES PSICOLÓGICAS Y AJUSTE PSICOSOCIAL**

Son muchas las variables psicológicas que pudieran mantener relación con el ajuste psicosocial. Baste citar un reciente trabajo (Chico y Ferrando, 2008) sobre variables cognitivas y afectivas en relación con la satisfacción con la vida: se evidencian relaciones entre muchas de estas variables con el ajuste psicológico (satisfacción en la

vida y ausencia de síntomas depresivos); en concreto, las expectativas de resultados (optimismo y pesimismo) y la afectividad (afecto positivo y negativo) funcionan como predictores de satisfacción en la vida y de ausencia de síntomas depresivos.

Pero aquí se han de revisar, ante todo, los estudios llevados a cabo con las variables incluidas en esta tesis.

### **3.1. Autoconcepto y ajuste psicosocial**

El autoconcepto juega un importante papel en el ajuste psicosocial estableciendo relación positiva con la conducta prosocial y la empatía así como con el afán de (Calvo, Martorell y González, 2001). El desarrollo de un bajo autoconcepto se asocia con la soledad y la tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes (Correché, Fiorentino, Tapia, (2003). Asimismo, se asigna la responsabilidad de la conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia al autoconcepto (Calvo, Martorell y González, 2001).

También se han estudiado otros aspectos: la influencia del autoconcepto en el funcionamiento psicosocial del adolescente (García, Escarti, Musitu, Soto, 1990); la relación entre el autoconcepto y la tendencia a la soledad de estudiantes adolescentes (Correché, Fiorentino, Tapia, 2003); la violencia escolar y diversas dimensiones del autoconcepto de adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria (De la Torre, Cruz, de la Villa, Casanova, 2008); la relación del autoconcepto con diversas características cognitivas y emocionales durante la adolescencia (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003); la vinculación del autoconcepto y con la competencia social (Clemente, Gutiérrez y Musitu, 1992); la asociación de un bajo autoconcepto con desajustes socioafectivos durante la adolescencia (de la Villa, 2006); la relación autoconcepto con actos violentos en el contexto escolar (de la Torre, Cruz, Carpio y Casanova, 2008).

#### **3.1.1. El autoconcepto y el ajuste escolar**

Por ajuste escolar se entiende la capacidad del adolescente para adaptarse a las demandas y a las características del sistema escolar; hace referencia al grado en que los adolescentes se adaptan a la escuela, se sienten cómodos, comprometidos y aceptados socialmente. El ajuste escolar incluye aspectos como el rendimiento académico, la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad, la

actitud del estudiante hacia la escuela, la participación en actividades escolares, así como la relación profesor-alumno y la aceptación del adolescente por sus iguales (Martínez, 2008).

Considerando el *ajuste escolar* con sus tres dimensiones (*integración, rendimiento y expectativas*), es necesario mencionar que el *autoconcepto* se ha relacionado mayoritariamente, por no decir exclusivamente, con el aspecto *rendimiento* del *ajuste escolar*, como en las investigaciones que se mencionan a continuación.

Se han propuesto cuatro posibles patrones o modelos de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico: a) el rendimiento académico determina el autoconcepto; b) los niveles de autoconcepto determinan el grado del logro académico; c) el autoconcepto y el rendimiento académico se influyen y determinan mutuamente; d) terceras variables pueden ser la causa tanto del autoconcepto como del rendimiento académico, entre las que se puede encontrar variables de tipo personal y ambiental, variables académicas y no académicas (Núñez y Gonzáles-Pienda, 1994).

El *autoconcepto académico* es el dominio del autoconcepto que mejor predice la adaptación escolar (Fernández, y Amezcua, 2000; Piñeiro, Valle, Rodríguez, González, Suárez y Fernández, 1998) y el rendimiento académico (García Carneiro, 2005). Se sabe también que tienen a incrementarse el autoconcepto y el rendimiento académico a medida que se va pasando de niveles bajos de atribuciones internas a otros más altos (Piñeiro, Valle, Rodríguez, González, Suárez, y Fernández, 1998). Un autoconcepto favorable en todas sus dimensiones guarda relación con un marcado locus de control interno de los niños y de su aceptación del éxito por causas internas, negando las posibilidades de fracaso (Moreano, 2005).

En cuanto a aspectos del ajuste escolar, los sujetos con nivel alto de autoconcepto son más populares, cooperativos, persistentes en el trabajo de clase, por tener menores niveles de ansiedad, familias con mayor nivel de apoyo y expectativas de éxito futuro más altas que los de bajo nivel de autoconcepto (Peralta y Sánchez, 1998).

La satisfacción escolar, a su vez, está relacionada con el rendimiento académico: un autoconcepto positivo elevado correlaciona con un alto rendimiento académico, y las expectativas positivas sobre la universidad se asocian a un alto rendimiento académico (Cabrera y Galán, 2002)

### 3.1.2. El autoconcepto y la satisfacción con la vida

Se ha comprobado (Amezcuca y Pichardo, 2001) la existencia de diferencias significativas entre los niños con una alta adaptación personal y sus compañeros de baja adaptación respecto de las dimensiones de clima familiar (cohesión y conflicto) y de diez dimensiones de autoconcepto: académica, no académica, apariencia física, habilidad física, relación con los compañeros, relación con padres, lectura y matemáticas afectiva y cognitiva. Las principales conclusiones de este estudio son que: a) los sujetos con niveles elevados de adaptación personal perciben su ambiente familiar más cohesionado y poco conflictivo; y b) los alumnos con alta adaptación personal tienen igualmente un alto autoconcepto tanto en las dimensiones académicas como en las no académicas del mismo.

También se han estudiado (Goñi e Infante, 2010) las relaciones entre la actividad físico-deportiva, el autoconcepto físico y la satisfacción con la vida. Los resultados obtenidos permiten identificar relaciones positivas de la actividad físico-deportiva con la autopercepción física y con la satisfacción con la vida en el siguiente sentido: a mayor práctica de actividad físico-deportiva, mejor autoconcepto y mejores niveles de satisfacción con la vida.

## **3.2. La resiliencia y el ajuste psicosocial**

No son muchas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la relación entre resiliencia y ajuste psicosocial, considerado éste en su doble vertiente de ajuste escolar y de satisfacción con la vida. En los párrafos que siguen se ofrece una visión de las mismas.

### 3.2.1. La resiliencia y el ajuste escolar

Sorprende que no consten publicaciones que hayan investigado la relación entre resiliencia y ajuste escolar siendo así que parece darse por supuesto la potencialidad de influencia que la educación escolar puede tener en la construcción de la resiliencia. En este plano, más de orientación pedagógica que de investigación educativa, se sitúan propuestas sobre cómo tratar la resiliencia en la escuela (Oñate, Blasco y Cujó, 2009),

adaptaciones curriculares en la Educación Primaria (Rosario, Martins, Viola, Pereira, Zanatti, Machado, Zanatti y Almeida, 1998) u orientaciones didácticas (Uriarte, 2006).

El único antecedente que se aproxima a nuestra perspectiva de estudio es un estudio sobre factores protectores del fracaso escolar de niños en situación de riesgo (Fullana, 1998), que permitió aproximarse a algunos factores personales, escolares y sociales, entre los que figura la resiliencia, que parecen tener relevancia como factores protectores del riesgo de fracaso escolar.

### 3.2.2. La resiliencia y la satisfacción con la vida

No consta la existencia de estudio alguno sobre las relaciones posibles entre resiliencia y satisfacción con la vida. Cabe suponer que exista una asociación entre el bienestar psicológico de los sujetos luego del desarrollo de su resiliencia y de la capacidad de afrontamiento que les conduzca a la felicidad; pero, más allá de una presunción teórica razonable, queda por recabar corroboración empírica en apoyo de dicha relación.

## **4. LA INCIDENCIA DEL CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR EN EL AJUSTE PSICOSOCIAL**

Muchas de las actitudes y conductas que manifiestan las personas son producto de un proceso de condicionamiento y aprendizaje producido en el ambiente familiar. Se encuentra una amplia gama de estudios desarrollados acerca de la influencia del clima familiar en el plano intrapersonal del individuo (Dusek y McIntyre, 2003; Gray y Steinberg 1999; Maccoby y Martin, 1983; Oliva y Parra, 2006; Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002; Steinberg y Silverberg, 1986), pero son menos los referidos a la incidencia del mismo en lo interpersonal (Minzi, 2007).

### **4.1. El contexto sociofamiliar y el ajuste psicosocial**

Numerosas investigaciones señalan la estrecha relación existente entre la percepción de un clima positivo en el contexto (familiar y escolar) y la adaptación

personal en la adolescencia, entendido éste como un ajuste integral del individuo en los ámbitos emocional y conductual (Oliva, Parra y Sánchez, 2002). Así, se ha constatado el vínculo entre la calidad del clima familiar y diferentes indicadores de desajuste personal en los hijos adolescentes: se ha observado, por ejemplo, que el desarrollo de conductas disruptivas y antisociales en edades adolescentes guarda relación con un clima familiar negativo donde se producen frecuentes conflictos (Cummings, Goeke y Papp, 2003), con la existencia de problemas de comunicación entre padres e hijos (Lambert y Cashwell, 2003; Loeber *et al.*, 2000; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002), así como con la carencia de cohesión afectiva y apoyo parental (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Demaray y Malecki, 2002).

La presencia de estos elementos en el sistema familiar se ha relacionado igualmente con ciertos problemas emocionales en los hijos, como la ansiedad, la depresión, el estrés y el sentimiento de soledad (Barrera y Li, 1996; Johnson, LaVoie y Mahoney, 2001; Liu, 2003). En estudios recientes con población española, como los llevados a cabo por Oliva *et al.* (2002), Estévez, Musitu y Herrero (2005a, 2005b), y Estévez, Murgui, Moreno y Musitu (2007), se encuentran resultados en esta misma línea que muestran cómo la percepción del adolescente acerca de la calidad de la relación con sus padres se relaciona tanto con su ajuste emocional como con el conductual.

Interesan, en todo caso, ahora los estudios específicos con los dos indicadores del ajuste psicosocial incluidos en esta tesis: el ajuste escolar y la satisfacción con la vida.

#### 4.1.1. Contexto social y ajuste escolar

Se ha comprobado (González, Rocés, Núñez, González-Pienda, Álvarez y Muñiz, 2002) que las conductas de inducción a la autorregulación académica desplegadas por los padres y madres en sus tareas habituales en el hogar inciden significativa y positivamente sobre la percepción de competencia como estudiante que van desarrollando sus hijos y ésta, a su vez, sobre el rendimiento académico obtenido en las diversas áreas curriculares. Asimismo, Herrero, Estévez y Musitu (2005) comprueban los problemas de comunicación. tanto con la madre como con el padre, influyen directamente en el grado de malestar psicológico experimentado por el hijo/a adolescente.

El apoyo familiar se manifiesta también como aporte a la resolución satisfactoria de la transición del estudiante en el inicio de la vida universitaria (Forner, Figueroa y Dorio, 2003). Las variables individuales y familiares (Estévez, 2006) guardan relación con los problemas de ajuste conductual y social del adolescente en la escuela. Existe constancia (Sánchez, 2006) del importante papel que ejerce la participación de los padres en el logro escolar de niños, con y sin discapacidad. El conflicto marital y el apoyo parental inciden (Musitu, Martínez y Murgui, 2006), en el ajuste escolar. La adaptabilidad y la cohesión familiar y la conducta autorregulatoria de los padres guardan relación con el comportamiento de los hijos (Bernardo, González-Pumariega, Valle, González-Cabanach, Rodríguez, Roces, Nuñez, González-Castro, González-Pianda, Álvarez y Muñiz, 2003).

Los problemas de comunicación tanto con la madre como con el padre, según un estudio reciente (Herrero, Estévez y Musitu, 2005) influyen directamente en el grado de malestar psicológico experimentado por el/la hijo/a adolescente.

Estas referencias ponen de manifiesto la considerable atención que en la investigación reciente se está prestando al contexto familiar en el ajuste psicosocial, probablemente más que al contexto de las amistades. Ahora bien, es indudable que el comportamiento adaptativo de los adolescentes, además de por el contexto sociofamiliar, viene mediatizado por las propias características individuales, que son las que a continuación se revisan.

#### **4.2. El factor mediador de los rasgos psicológicos**

Adolescentes que proceden de contextos familiares similares y que, incluso, se desenvuelven en entornos de amistad muy parecidos, ofrecen comportamientos escolares y vivencia intrapersonales variadas; dicho de otra forma, el autoconcepto y la resiliencia funcionan como factores mediadores entre el contexto sociofamiliar y el ajuste psicosocial.

En los párrafos que siguen se pasa revista a los antecedentes de investigación sobre esta mediación, aun cuando en la mayoría de los casos únicamente se puede dar cuenta de análisis parciales de la misma.

#### 4.2.1. Contexto social y autoconcepto

Entre los aspectos estudiados sobre la relación entre contexto social y autoconcepto figuran los siguientes: las interrelaciones entre el autoconcepto y la comunicación familiar (Musitu y Lila, 1993); la relación entre el clima familiar y el desarrollo del autoconcepto, en un estudio longitudinal en población adolescente (Pérez, Mestre y Samper, 2001); la incidencia de la familia en el desarrollo del autoconcepto (Ridao, 1990); posibles causas del desajuste psicosocial demostrado en la adicción al tabaco, drogas o alcohol en adolescentes (Moreno, Moreno y Cervello, 2009).

No constan, en cambio, análisis que integren tanto las variables contextuales como las personales en la explicación del ajuste psicosocial.

#### 4.2.2. Contexto y ajuste psicosocial

La atención al contexto familiar en relación con el ajuste psicosocial está ofreciendo recientemente importantes estudios, como los siguientes: sobre el rol que juegan las relaciones con padres e iguales en el ajuste emocional y conductual de los adolescentes (Sánchez, Parra y Oliva, 2002); sobre la funcionalidad de la familia, el apoyo social con el malestar psicológico y el consumo de tóxicos (Pérez, Pérez, Martínez, Leal, Mesa y Jiménez, 2007); sobre el apoyo social y la conducta delictiva (Musitu, Jiménez y Murgui, 2005) o sobre variables familiares que inciden en los problemas psicosociales (de la Revilla, de los Ríos y Luna, 2007).

También se han analizado el desarrollo personal, ambiente familiar con respecto a las relaciones de pareja (Martínez, 1997), el ajuste psicológico infantil producido por el divorcio (Morgado y González, 2001) y el papel del clima familiar en el ajuste personal de los adolescentes (Amezcuca y Pichardo, 2001).

Al igual que en el apartado anterior, el balance claramente positivo sobre los antecedentes de investigación deja, con todo, en evidencia, la ausencia de estudios estructurales que integren tanto las variables contextuales como las psicológicas en la explicación del ajuste psicosocial.

## 5. CONCLUSIÓN

Lo revisado en este capítulo pone de relieve una abundante investigación reciente sobre los tópicos de esta tesis, si bien tomando en consideración pares de variables más que el conjunto de ellas. En efecto, muchos de los estudios se han centrado en analizar el papel desempeñado por determinadas características bien del clima familiar bien del clima escolar, en relación con índices de desajuste en la adolescencia. Sin embargo, se echan en falta estudios que analicen conjuntamente el rol que ambos contextos desempeñan respecto del bienestar de niños y adolescentes y, más aún, que consideren tanto índices de desajuste como de ajuste.

Se necesitan nuevos estudios que tomen en consideración simultánea el conjunto de los factores lo que ha de permitir, además de una explicación más cabal del ajuste psicosocial en la adolescencia, la elaboración de nuevas propuestas de intervención. Profundizar en el conocimiento de los elementos contextuales que favorecen el ajuste ha de permitir tomar en consideración tales elementos como posibles variables a tener en cuenta en diseños preventivos.



**PARTE II:**  
**ESTUDIO EMPÍRICO**



## **Capítulo 4**

# **MÉTODO**

- 1. Problemática de investigación**
- 2. Participantes**
- 3. Objetivos**
- 4. Hipótesis**
- 5. Variables e instrumentos de medida**
- 6. Procedimiento**
- 7. Análisis de datos**



A lo largo de este capítulo se describe la metodología utilizada en el estudio empírico. Los términos que figuran en los cuatro objetivos de investigación de esta tesis se explican en su condición de variables, precisando en cada caso cuál es el instrumento utilizado para su medida. Se exponen asimismo las características de la muestra de estudio y los análisis estadísticos utilizados para el tratamiento de los datos.

## **1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN**

Esta tesis trata de explicar las diferencias en su ajuste personal y social que muestra el alumnado de entre 12 y 23 años, concretamente alumnado de la ciudad de Iquique (Chile). El principal objetivo del sistema educativo es favorecer el desarrollo personal y social de las nuevas generaciones pero no siempre se alcanza este objetivo o, más frecuentemente, no se alcanza plenamente: son conocidos y preocupantes los índices de fracaso, e incluso de abandono, escolar así como diversos problemas de convivencia y de falta de rendimiento en las aulas.

El ajuste personal y social conforma una realidad poliédrica con numerosos aspectos a considerar si bien dos rasgos indiscutibles de dicho ajuste son la adaptación escolar y la satisfacción con la vida. Ambos constructos empiezan a recibir atención en los estudios psicoeducativos recientes pero el camino de investigación que queda por recorrer es largo. Falta por disponer de un mayor bagaje de evidencias empíricas sobre cada uno de dichos constructos y, más en particular, sobre las relaciones que mantienen entre sí.

El ajuste psicosocial del adolescente depende de un número amplísimo de factores de diversa naturaleza, entre los que figuran distintos rasgos psicológicos tales como la inteligencia, las habilidades sociales, la empatía, la tolerancia o el respeto por sí mismo. Tendría indudable interés conocer cuál es el peso específico y diferencial de uno u otro de estos rasgos pero, como paso previo y necesario, ha de esclarecerse la asociación entre los rasgos psicológicos y el ajuste psicosocial. Y, en esta ocasión, se ha considerado oportuno seleccionar dos rasgos psicológicos: el *autoconcepto* (cuyo estudio se ha desarrollado mucho en los últimos tiempos poniendo de relieve la función central que ejerce en el

comportamiento humano) y la *resiliencia* (capacidad para afrontar y salir adelante ante los problemas y la adversidad).

Mucho es lo que queda por investigar con respecto al autoconcepto, particularmente cuando se toman en consideración los recientes desarrollos sobre dominios del mismo como el físico, el personal y el social. Pero mucha más investigación precisa la *resiliencia*, constructo del que se ofrecen más ensayos que informes científicos. Por otro lado, no existe investigación previa sobre las relaciones entre el autoconcepto y la resiliencia; cabe esperar que se confirme una estrecha vinculación entre ambos rasgos psicológicos pero lo importante es saber los matices de dicha relación (entre qué dimensiones de dichos rasgos se producen) y, sobre todo, lograr aportación empírica en sustento de lo que hasta el momento tienen más bien carácter de presunciones teóricas razonables.

Por otro lado, a cualquier persona próxima al estudiantado adolescente y joven no se le escapa el decisivo papel que el entorno social ejerce sobre adolescentes y jóvenes en ese proceso de su construcción psicológica individual y de su ajuste psicosocial. La experiencia de profesores y educadores lleva a indagar las causas últimas de la madurez/inmadurez personal y del ajuste/desajuste psicosocial en el contexto de vida, tanto familiar como del entorno de amistades. Habitualmente, y con conocimiento de causa, tiende a explicarse la historia de cada adolescente y joven estudiante en razón de su entorno familiar y de su círculo de amistades. Pero, de nuevo hay que decirlo, es imprescindible aportar datos empíricos que sustenten estas presunciones, y sobre todo que las precisen más allá de las generalidades. Y, hasta el momento, la inmensa mayoría de las investigaciones sobre el ajuste escolar, centradas por otro lado en el rendimiento académico, ha solido obviar el análisis de los contextos sociales.

Lo revisado con anterioridad, en particular en el capítulo tercero de esta tesis, ofrece amplia información sobre recientes investigación acerca de cada uno de los tópicos de esta tesis (autoconcepto, resiliencia, ajuste escolar, satisfacción con la vida, apoyo familiar, apoyo de los amigos) pero considerando cada uno de ellos por separado o, más frecuentemente, en su relación con otro. Pero se echa en falta la pretensión de ofrecer una explicación de todos ellos en cuanto conjunto estructural. De hecho, muchos estudios analizan el papel desempeñado por determinadas características bien del clima familiar bien

del clima escolar, en relación con índices de desajuste en la adolescencia. Sin embargo, no apenas estudios que analicen conjuntamente el rol que ambos contextos desempeñan respecto del bienestar de niños y adolescentes y, más aún, que consideren tanto índices de desajuste como de ajuste.

En definitiva, se precisa avanzar en la consideración simultánea el conjunto de los factores lo que ha de permitir, además de una explicación más cabal del ajuste psicosocial en la adolescencia, la elaboración de nuevas propuestas de intervención.

## **2. OBJETIVOS**

La presente tesis pretende contribuir a resolver parte de la problemática, recién expuesta, que aún está pendiente de investigación, tratando de alcanzar los siguientes cuatro objetivos principales:

1. Precisar relaciones entre el autoconcepto y la resiliencia.
2. Identificar diferencias en el ajuste psicosocial (satisfacción con la vida y ajuste escolar) de estudiantes adolescentes y jóvenes.
3. Verificar relaciones que los rasgos psicológicos de autoconcepto y de resiliencia mantienen con el ajuste psicosocial (en sus manifestaciones de satisfacción con la vida y de ajuste escolar).
4. Ofrecer una visión conjunta de las relaciones entre el contexto social, los rasgos psicológicos y el ajuste psicosocial.

## **3. HIPÓTESIS**

En relación con el primer objetivo se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1: Existen relaciones significativas entre el *autoconcepto* y la *resiliencia* de los y las estudiantes adolescentes.

En relación con el segundo objetivo, se plantea:

Hipótesis 2: Se aprecian diferencias significativas en el ajuste escolar asociadas a características diferenciales del alumnado adolescente y joven

En relación con el tercer objetivo, se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 3: Existen relaciones significativas entre los rasgos psicológicos (*autoconcepto* y *resiliencia*) y el *ajuste psicosocial* (satisfacción con la vida y ajuste escolar).

En relación con el cuarto objetivo, se formula una hipótesis en el siguiente sentido:

Hipótesis 4: Existe relación estadísticamente significativa entre: a) el contexto social (apoyo familiar y de los amigos); b) el *autoconcepto* y la *resiliencia*; y c) la satisfacción con la vida y el ajuste escolar.

#### **4. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA**

Se ofrece a continuación una presentación de cada una de las variables que se estudian en esta tesis, seguidas de la correspondiente explicación del instrumento utilizado para su medida.

##### 4.1. El autoconcepto

El *autoconcepto* es el concepto que el individuo tiene de sí mismo como ser físico, social y espiritual. Es la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto. El autoconcepto personal alude a los diferentes aspectos que interesan a la persona en su esfera particular, como ser individual (Goñi, 1996), tales como el autoconocimiento, la autoestima, el ajuste emocional, la elección vocacional o el proyecto individual de felicidad.

Los instrumentos de medida utilizados en esta investigación son dos:

a. el Cuestionario AF5, de Fernando García y Gonzalo Musitu (2001), que tiene 30 ítems y que evalúa el *autoconcepto* en cinco dimensiones del mismo: *autoconcepto académico*, *autoconcepto social*, *autoconcepto emocional*, *autoconcepto familiar* y *autoconcepto físico*. Su coeficiente de consistencia interna es de 0.815;

b. El Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) de Eider Goñi (2009), de 18 ítems, que fue construido con el propósito de medir su estructura tetradimensional, la

percepción del sujeto en las siguientes dimensiones del yo personal: la *autorrealización*, la *honradez*, la *autonomía* y el *autoconcepto emocional*. El alpha de Cronbach indica una fiabilidad aceptable de .814.

#### 4.2. La resiliencia

La resiliencia es la capacidad de afrontar la adversidad y salir fortalecido. En la presente investigación se utiliza para su medida el Cuestionario de Resiliencia para Adolescentes (ERA) de Prado y Del Águila (2000). Consta de 34 ítems y evalúa las siete áreas de la escala construida por Wolin y Wolin. Es una escala de 34 ítems. Los ítems presentaron una validez en la correlación de Pearson con una consistencia interna de .031 a 0.5 y una confiabilidad por consistencia interna de alpha Crombach de 0.86, lo cual indica que es un instrumento válido y confiable.

#### 4.3. El apoyo social

Dentro del apoyo social se consideran tanto el apoyo familiar como el apoyo de las amistades. Se utiliza para su medida el cuestionario de Apoyo Familiar y de los Amigos (AFA), de Landero y González (2008), que consta de 15 ítems.

#### 4.4. El ajuste escolar

El ajuste escolar está determinado por tres factores: la integración (adaptación) escolar, el rendimiento académico y las expectativas académicas, medidas con el Cuestionario de Ajuste Escolar de Moral, Sánchez-Sosa y Villarreal-González (2008) que consta de 10 ítems. El análisis factorial exploratorio mostró una estructura de tres factores que explicó el 59.59% de la varianza. El primer factor denominado integración escolar (refleja problemas de ajuste al medio escolar), el segundo factor refleja rendimiento escolar y el tercer factor refleja la expectativa académica (intención de continuar sus estudios). La fiabilidad de la escala global es de 0.76.

#### 4.5. La satisfacción con la vida

La satisfacción con la vida es el componente cognitivo del constructo bienestar subjetivo y se medirá con la aplicación del cuestionario, en la versión castellana de la Satisfaction With Life Scale (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) traducida por los propios autores. La SWLS es una escala constituida por cinco ítems en forma de afirmaciones acerca del juicio global que cada cual hace de su propia vida, con un formato de respuesta en escala Likert de 7 grados que oscila desde 1= “completamente en desacuerdo” a 7=”completamente de acuerdo”, no existiendo ítems inversos. La puntuación mínima se sitúa en 5 mientras que la máxima alcanza los 35 puntos. Múltiples investigaciones llevadas a cabo en la lengua original de la escala han refrendado adecuadas propiedades psicométricas de este cuestionario en su versión original: una solución monofactorial que llega a explicar el 66% de la varianza así como una alta consistencia interna cuyos índices alfa varían a lo largo de un rango de entre 0,89 a 0,79. La validación en lengua castellana se llevó a cabo con estudiantes de la Comunidad Valenciana de entre 11 y 15 años de edad (Atienza et al., 2000) encontrándose un aceptable porcentaje de varianza total explicada (53.7%), aunque algo inferior al de la escala original, y un índice de fiabilidad alfa de Cronbach para la consistencia interna igual a .84; también la validez de constructo resultó satisfactoria. Consta de 5 ítems. Las puntuaciones se estimaron en cuatro rangos: de 5 a 8: Insatisfecho; de 9 a 12: ligeramente insatisfecho; de 13 a 16: ligeramente satisfecho; de 17 a 20: satisfecho. La fiabilidad es de 0.81. La validez: Esta escala correlaciona negativa y significativamente con soledad, estrés percibido y sintomatología depresiva, y positiva y significativamente con comunicación con el padre y la madre, clima social familiar, autoestima social. Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000).

## 5. PARTICIPANTES

Han participado en esta investigación un total de 1307 sujetos, cuya distribución por sexo y curso académico se recoge en la tabla 1.

**Tabla 1**  
*Participantes en la investigación*

		Tramos de edad			Total
		Hasta 15 años	De 16 a 18 años	19 años o mayores	
Sexo	Hombre	142(28.6%)	214(43.1%)	141(28.3%)	497(100%)
	Mujer	186(25.5%)	292(39.9%)	253(34.6%)	731(100%)
Total		328(26.7%)	506(41.2%)	394(32.1%)	1228(100%)

La investigación se inició con la participación de 1307 sujetos, pertenecientes a dos muestras; una de 449 estudiantes, que luego de la depuración realizada por casos extraños y/o atípicos quedó con 433 sujetos (187 hombres y 246 mujeres), y otra de 858 sujetos que luego de la depuración quedó compuesta por 796 sujetos (311 hombres y 485 mujeres). A la primera muestra le fueron aplicados los cuestionarios de Autoconcepto (AF5, de Musitu, 2009) y de resiliencia (ERA, de Prado y Del Águila, 2001), mientras que a la segunda muestra le fueron aplicados los seis cuestionarios: de autoconcepto, resiliencia, apoyo familiar y de los amigos, autoconcepto personal, ajuste escolar y satisfacción con la vida.

Por lo tanto, para cumplir el primer objetivo y comprobar la primera hipótesis se trabajará con 1229 sujetos; para comprobar la segunda, tercera y cuarta hipótesis, la muestra será de 796 sujetos de 13 a 22 años de edad.

## **6. PROCEDIMIENTO**

El primer paso de la investigación consistió en la preparación de los cuadernillos de los cuestionarios que se debían aplicar en cada caso.

Tras el diseño de la batería de cuestionarios, el segundo paso consistió en la elección de la muestra optándose por el modo de selección al azar y estratificado. Es decir, se escogieron varios centros educativos al azar y dentro de esos centros, se volvieron a seleccionar varias clases, dentro de los rangos de edad de interés para el presente estudio.

Tras ponerse en contacto con los diversos centros, se pide permiso tanto a los directores de los mismos como a los padres de los encuestados, en caso de que estos fuesen menores de edad, así como a los profesores en el caso de las aulas universitarias.

En los instrumento no estaba considerado el nombre de quien lo respondía, con lo que se aseguró que contestaran en forma honesta; se les indicó el objetivo de la investigación, con lo que se consiguió solidarizar y responder fidedignamente.

Finalmente, los instrumentos de medida fueron cumplimentados individualmente en un tiempo aproximado de 30 minutos, dentro de las aulas y durante el horario de clase.

La encargada de aplicar los cuestionarios y aclarar dudas en alguna pregunta en los diversos centros educativos fue la autora de la presente tesis.

## **7. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS**

Se describen a continuación, en sucesivos subapartados, las pruebas y análisis estadísticos llevados a cabo en orden a probar las hipótesis y alcanzar los objetivos propuestos anteriormente. A excepción del programa basado en ecuaciones estructurales de medida denominado LISREL (versión 8.72 para Windows) y empleado para realizar el análisis factorial confirmatorio del modelo teórico hipotetizado, el resto de pruebas se llevan a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 11.5 para Windows, con un nivel de significación de  $\alpha = .05$  en todas ellas.

El primer paso previo a comenzar con los análisis estadísticos, consiste en la corrección de los valores missing (perdidos), o valores a los que los sujetos no han contestado, optando por dejarlos en blanco. Este tipo de valores perdidos son casi siempre fuente de problemas, por ello lo ideal es que no existan y, en su defecto, tratar de corregirlos. Hasta ahora lo que se ha venido haciendo con el fin de resolver los problemas que se derivan de su tratamiento, es la sustitución de los mismos por la media aritmética de la variable en cuestión. Sin embargo, a pesar de que el empleo de este tipo de procedimiento no implica una variación del resultado final de dicha variable, no tiene en cuenta las respuestas del sujeto dadas al resto de las variables. Por ello, en este trabajo de investigación se opta por la asignación de la imputación múltiple para los valores perdidos, proporcionada por el programa LISREL, que parte del estudio del patrón de respuestas dadas por el sujeto al total de los cuestionarios, para calcular la respuesta probable que ese sujeto hubiese dado a esa variable o a ese ítem no respondido.

## **7.1. Comprobación de las propiedades psicométricas de los cuestionarios**

Una de las tareas realizadas sistemáticamente es la estimación de la fiabilidad de los cuestionarios, entendiendo por tal la capacidad de la escala para medir de forma consistente y precisa lo que pretende medir. Teniendo en cuenta que el objetivo último de dicho cuestionario consiste en medir un constructo psicológico, en este caso el autoconcepto social, para que esa medición se pueda considerar fiable resulta imprescindible testar la consistencia interna o fiabilidad. Con el fin de comprobar si los ítems asignados a una escala estaban interrelacionados se empleó el índice Alpha de Cronbach, por ser el índice más extendido actualmente en psicometría. El modelo alpha asume que la escala está compuesta por elementos homogéneos que miden la misma característica, por lo que la consistencia interna de la escala puede evaluarse mediante la correlación existente entre todos sus elementos. El criterio habitual exige que dicho índice se acerque al valor 1, considerándolo adecuado entre .70 y .90; cabe destacar que superar el .90 puede ser un indicio de redundancia (Nunnally y Bernstein, 1995), ya que los ítems no estarían representando adecuadamente los diferentes aspectos de dicho constructo. Además de la realización de dicho análisis para cada escala del AUSO, se llevó a cabo un análisis univariado de cada ítem para conocer de esta forma su aportación tanto a la escala hipotetizada como al cuestionario en general.

## **7.2. Contraste de medias en función del sexo y de la edad**

Dentro de los objetivos planteados, se requiere comparar las puntuaciones obtenidas en distintos cuestionarios en función del sexo y de la edad. Para ello es preceptivo llevar a cabo un contraste de medias independientes empleando la prueba T para el contraste de dos medias independientes, y el análisis de varianza factorial (ANOVA) cuando dicha comparación suponía más de dos categorías de una misma variable independiente. Ahora bien, una vez obtenidos los resultados del ANOVA, resulta necesario conocer entre qué grupos se producen dichas diferencias; por ello, y con el fin de estudiar aquellas diferencias intra-grupo que permiten evitar la tasa de error del tipo I, se ejecutan las posteriores comparaciones múltiples, o post-hoc, bien de Tukey, en el caso de la existencia de homogeneidad de varianzas, bien de Games-Howell, cuando las varianzas no se pueden asumir como iguales, ambas con un nivel de significación de  $\alpha = .05$ .

Otra técnica empleada en el presente estudio es el análisis de varianza factorial, mediante el procedimiento *Modelo lineal general univariante*, con el objeto de evaluar el efecto estadístico individual y conjunto de dos o más factores sobre una variable dependiente cuantitativa. Dado que los factores que se analizan aquí vienen dados por la naturaleza (como el sexo, con hombre y mujer) o son establecidos por parte del investigador (como la edad, para cuatro grupos diferentes), las variables independientes se consideran como *factores fijos*. Y cuando los estadísticos  $F$  asociados a los efectos principales resultan ser significativos, se procede a calcular las comparaciones múltiples post-hoc de Tukey para varianzas iguales y de Games-Howell para varianzas no-iguales.

Las comparaciones múltiples post-hoc suele proporcionar toda la información necesaria para poder interpretar correctamente los efectos principales significativos; pero no ocurre lo mismo con los efectos de las interacciones. En este caso, la interpretación correcta de una interacción demanda la extracción de los gráficos de líneas, también denominados gráficos de perfil para interacciones. Asimismo, estos resultados se acompañan de la estimación del tamaño del efecto de cada factor introducido en el modelo; no se puede hablar de interacción entre dos variables sin aclarar cuál de esas variables es la que presenta una mayor capacidad de explicación de la variación que se produce en las puntuaciones de la variable dependiente. De ahí que se ofrezcan los coeficientes Eta ( $\eta^2$ ) parcial para cada una de las variables sometidas a prueba en cada modelo lineal general.

### **7.3. Análisis correlacionales con otras variables**

Finalmente, han de realizarse análisis de correlaciones correspondientes en función de las distintas variables psicológicas elegidas para este estudio. Con el fin de proceder con los análisis de relaciones lineales entre dos variables cuantitativas, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson. Pero, en los casos en los que se deseaba estudiar la relación lineal existente entre dos variables, pero controlando el posible efecto estadístico de una o más variables extrañas, se procede a calcular los coeficientes de correlación parcial. En ambos casos se selecciona el nivel crítico bilateral, debido a que no existían expectativas sobre la dirección de la relación, y la exclusión de casos según pareja, a fin de eliminar de los cálculos del coeficiente de correlación los casos con algún valor perdido en alguna de las dos variables que se fueran a correlacionar.

Con el propósito de explicar con más detalle la covariación significativa entre dos variables, se establecen diferentes niveles de autoconcepto social (bajo, medio y alto) en cada una de las escalas del AUSO para llevar a cabo a continuación un análisis de la varianza (ANOVA) y poder averiguar si el tener un autoconcepto social bajo, medio o alto coincide con unas mayores o menores puntuaciones en las variables psicológicas de este estudio. El objetivo final, pretende sacar conclusiones más concretas en cuanto al perfil de personas con un mayor o un menor autoconcepto social.

A modo informativo se realizaron contrastes de medias independientes empleando tanto la prueba T como el análisis de varianza factorial (ANOVA) con sus correspondientes comparaciones múltiples, según el número de grupos a comparar. Y se llevaron a cabo, además, análisis de regresión lineal, proporcionando tanto el coeficiente de determinación ( $R^2$ ), a fin de conocer la proporción de varianza de la variable dependiente que está explicada por la variable independiente, como el coeficiente  $\beta_1$ , para calcular cuál de los dos dominios, el físico o el social, tiene un efecto predictivo estadístico superior sobre el autoconcepto general. En cualquier caso, se debe dejar claro que cuando en las pruebas de regresión lineal se habla de incidencia o capacidad predictiva, no se hace referencia a una incidencia pura, sino estadística, ya que para hablar de causalidad el diseño de la investigación debe ser longitudinal y experimental, y no cuasi-experimental y transversal.

#### **7.4. Modelos estructurales**

El ajuste de los modelos estructurales se evalúa mediante una combinación de índices absolutos, comparativos y ajustados por parsimonia, tomando como valores indicativos de un aceptable o buen ajuste del modelo los siguientes: a) la ratio entre el valor del chi-cuadrado y los grados de libertad (entre el valor 2 y 3); b) el índice Standardized Root Mean Residual (SRMR) que debe ser inferior a .08; c) el indicador Goodness of Fit Index (GFI) que debe superar el .90; d) el índice Root Mean Square Error Aproximation (RMSEA) que debe ser, por un lado, menor de .08 y, por otro lado, es necesario que sea sustancialmente inferior al de los modelos alternativos (una diferencia mayor a .01); e) las puntuaciones en el Incremental Fit Index (IFI) y en el Comparative Fit Index (CFI) deben alcanzar un .95; y f) un valor inferior a los modelos alternativos comparados en el índice de validación cruzada esperada (ECVI), con una diferencia mayor a .01.



## **Capítulo 5**

### **RESULTADOS**

- 1. Relaciones entre el autoconcepto y la resiliencia**
- 2. El ajuste psicosocial: ajuste escolar y satisfacción con la vida**
- 3. Relaciones entre rasgos psicológicos y ajuste psicosocial**
- 4. Relaciones entre contexto social, rasgos psicológicos y ajuste psicosocial**



Se destina este capítulo a presentar los datos empíricos recopilados para esta investigación. Está compuesto por cuatro apartados correspondiente cada uno de ellos con los cuatro objetivos de esta tesis: 1. Precisar las relaciones entre autoconcepto y resiliencia; 2. Identificar diferencias en el ajuste psicosocial; 3. Verificar relaciones entre rasgos psicológicos y ajuste psicosocial; 4. Relacionar el contexto social, los rasgos psicológicos y el ajuste psicosocial.

## 1. RELACIONES ENTRE EL AUTOCONCEPTO Y LA RESILIENCIA

En este apartado se ofrecen, en primer lugar, datos sobre la variabilidad interpersonal en dos rasgos psicológicos, como son el autoconcepto y la resiliencia, que, aun cuando no de forma exclusiva, tienen gran peso en la explicación del ajuste psicosocial; y, en segundo lugar, se estudian las relaciones empíricas comprobadas entre tales rasgos. A este respecto se había formula una hipótesis en los siguientes términos genéricos: “existen relaciones estadísticamente significativas entre distintas medidas del autoconcepto y de la resiliencia de estudiantes adolescentes”. Tiene sentido someter a verificación tal hipótesis por existir poca investigación previa al respecto y con la expectativa de poder ir precisando mejor, en el futuro, las modalidades y peculiaridades de tales relaciones.

Para poder decidir el tipo de pruebas estadísticas que los datos requerían se sometió a comprobación, mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, si los datos se ajustaban a una distribución normal, comprobándose que en el caso de las respuestas al cuestionario ERA, que mide resiliencia, la distribución es normal ( $p = .139$ ) en la medida global, mientras que no lo es en ninguna de sus escalas particulares: *interacción*, *insight*, *independencia*, *iniciativa*, *humor*, *creatividad* y *moralidad* ( $p = .000$ ). Por otra parte, la distribución de respuestas a la escala de *autoconcepto global* es normal ( $p = .201$ ), mientras que no lo es la distribución de las respuestas a las escalas de *autoconcepto académico* ( $p = .012$ ), de *autoconcepto social* ( $p = .001$ ) ni a la de *autoconcepto familiar* ( $p = .000$ ). En consecuencia se decide utilizar pruebas no paramétricas en los análisis de las respuestas a esas escalas. En cambio, dado que son normales las distribuciones de las respuestas a las escala de *autoconcepto emocional* ( $p = .088$ ) y de *autoconcepto físico* ( $p = .082$ ), para el análisis de estos datos se aplicarán pruebas paramétricas.

### 1.1. La medida del autoconcepto

El *autoconcepto* se ha medido mediante el AF5 de García y Musitu, y mediante el Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) de Goñi (2009), instrumento este último que proporciona una medida específica del *autoconcepto personal*. Las dimensiones del autoconcepto en el AF5 son: el *autoconcepto académico* (la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador); el *autoconcepto social* (la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales); el *autoconcepto emocional* (la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana); el *autoconcepto familiar* (la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar); y el *autoconcepto físico* (la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física).

Las dimensiones del *autoconcepto personal* en el cuestionario APE son las siguientes. La *autorrealización* (cómo se percibe cada cual en cuanto a ir alcanzando lo que se había propuesto en la vida, a sentirse realizado, a conseguir las metas propuestas, a superar retos, al logro). La *honestidad* (cómo se percibe cada cual en cuanto a ser íntegro en su conducta y confiable. Incluye aspectos como el de ser una persona valiosa, honrada, coherente, que intenta no perjudicar a los demás, de palabra). La *autonomía* (cómo se percibe cada cual en cuanto individuo igual pero distinto de los demás) incluye aspectos como los siguientes: percepción de sí mismo como alguien independiente y diferente de los demás; la sensación de no sentirse dominado por otros; posibilidad de funcionar sin depender de otros). Y las *emociones* o ajuste emocional (cómo se percibe cada persona en la dimensión emocional, en lo referente a los aspectos más impulsivos y reactivos de su forma de ser) que incluye la percepción de los siguientes componentes: el equilibrio emocional, la sensibilidad, el reconocimiento y control de las propias emociones).

Los datos generales sobre las respuestas a ambos cuestionarios se recogen en la tabla 2.

**Tabla 2**  
*Datos generales de las respuestas al AF5 y al APE*

<b>AUTOCONCEPTO</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
<b>Puntuación Total</b>	1228	14.63	45.48	32.6182	5.49893
<b>A. Académico</b>	1228	.35	9.90	6.4352	1.91637
<b>A. Social</b>	1228	.10	9.90	7.0195	1.75033
<b>A. Emocional</b>	1228	.10	9.90	5.4240	2.16486
<b>A. Familiar</b>	1228	.28	9.90	7.7808	1.85631
<b>A. Físico</b>	1228	.42	9.90	5.9587	2.06066
<b>A. Personal</b>	795	40	86	67.62	7.118
<b>Autorrealización</b>	795	12	30	24.85	3.594
<b>Honradez</b>	795	7	16	13.39	1.668
<b>Autonomía</b>	795	-15	20	13.50	2.861
<b>Emociones</b>	795	6	25	15.88	3.115

En orden a posteriores análisis, se procede a agrupar a los participantes en tres grupos en función del nivel (bajo, medio, alto) de las respuestas dadas en los dos instrumentos de medida del autoconcepto.

Para fijar los rangos (bajo, medio, alto) de agrupación de quienes respondieron a los cuestionarios en cada una de las medidas del autoconcepto (y posteriormente de cada una de las otras variables), se establecieron los puntos de corte que se presentan en la tabla 3.

Por lo que respecta a la estructura de los cuestionarios utilizados en esta investigación resulta informativo calcular las correlaciones que guardan entre sí las distintas escalas. Los datos correspondientes al AF5, de Musitu y García (2001), se exponen en la tabla 4.

Tabla 3

*Rangos de las medidas del autoconcepto global y autoconcepto personal*

<b>ESCALAS del AUTOCONCEPTO</b>	<b>Rangos</b>	<b>N</b>	<b>Puntos de corte</b>
<b>Autoconcepto general</b>	Bajo	195 (15.9%)	14.63 - 27.11
	Medio	840 (68.4%)	27.12 - 38.12
	Alto	193 (15.7%)	38.13 - 45.48
<b>A. Académico</b>	Bajo	209 (17.0%)	.35 - 4.51
	Medio	786 (64.0%)	4.52 - 8.35
	Alto	233 (19.0%)	8.36 - 9.9
<b>A. Social</b>	Bajo	191 (15.6%)	.10 - 5.26
	Medio	831 (67.7%)	5.27 - 8.77
	Alto	206 (16.8%)	8.78 - 9.9
<b>A. Emocional</b>	Bajo	212 (17.3%)	.10 - 3.25
	Medio	800 (65.1%)	3.26 - 7.59
	Alto	216 (17.6%)	7.60 - 9.9
<b>A. Familiar</b>	Bajo	199 (16.2%)	.28 - 5.91
	Medio	855 (69.6%)	5.92 - 9.64
	Alto	174 (14.2%)	9.65 - 9.9
<b>A. Físico</b>	Bajo	212 (17.3%)	.42 - 3.89
	Medio	810 (66.0%)	3.90 - 8.02
	Alto	206 (16.8%)	8.03 - 9.9
<b>A. Personal</b>	Bajo	124 (15.6%)	40 - 60.49
	Medio	542 (68.2%)	60.50 - 74.74
	Alto	129 (16.2%)	74.75 - 86
<b>Autorrealización</b>	Bajo	140 (17.6%)	12 - 21.25
	Medio	528 (66.4%)	21.26 - 28.44
	Alto	127 (16.0%)	28.45 - 30
<b>Honradez</b>	Bajo	113 (14.2%)	7 - 11.71
	Medio	681 (85.7%)	11.72 - 15.06
	Alto	1 (.1%)	15.07 - 16
<b>Autonomía</b>	Bajo	101 (12.7%)	-15 - 10.63
	Medio	610 (76.7%)	10.64 - 16.36
	Alto	84 (10.6%)	16.37 - 20
<b>Emociones</b>	Bajo	108 (13.6%)	6 - 12.76
	Medio	586 (73.7%)	12.77 - 19.00
	Alto	101 (12.7%)	19.01 - 25

**Tabla 4**  
**Correlaciones entre las medidas del autoconcepto del AF5**

AUTOOC.		Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	General
<b>Académico</b>	r de Pearson		.123**	.015	.256**	.340**	.607**
	p		.000	.598	.000	.000	.000
<b>A. Social</b>	r de Pearson			.066*	.168**	.317**	.563**
	p			.020	.000	.000	.000
<b>Emocional</b>	r de Pearson				.058*	-.023	.431**
	p				.042	.427	.000
<b>A. Famil.</b>	r de Pearson					.199**	.578**
	p					.000	.000
<b>A. Físico</b>	r de Pearson						.652**
	p						.000
<b>A. Gener.</b>	r de Pearson						
	p						

\*\* p < 0,01.

• p < 0,05.

•

Como puede observarse en los datos de la tabla 4, todas las dimensiones están relacionadas salvo en dos casos que atañen al *autoconcepto emocional*, que no correlaciona ni con el *autoconcepto académico* ( $p = .015$ ) ni con el *autoconcepto físico* ( $p = -.023$ ). Además, tratándose de una relación negativa, aun cuando no sea estadísticamente significativa, se apunta a una relación inversa entre el *autoconcepto emocional* y el *autoconcepto físico*, dato realmente llamativo.

En cuanto a las relaciones que se establecen entre las distintas medidas del *autoconcepto personal* obtenidas mediante las respuestas al Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), de Goñi (2009), los datos a este respecto se exponen en la tabla 5.

**Tabla 5**  
**Correlaciones entre las medidas del autoconcepto personal (cuestionario APE)**

ESCALAS		Autorr.	Honradez	Autonomía	Emociones	A. Perso.
<b>Autorr.</b>	r de Pearson		.423**	.183**	.116**	.728**
	p	.000		.000	.001	.000
<b>Honradez</b>	r de Pearson			.151**	.026	.520**
	p			.000	.473	.000
<b>Autonomía</b>	r de Pearson				.221**	.627**
	p				.000	.000
<b>Emociones</b>	r de Pearson					.591**
	p					.000
<b>A. Personal</b>	r de Pearson					
	p					

\*\*  $p < .01$ .

**Leyenda:** Autorr.: autorrealización; A personal: Autoconcepto personal

Como puede observarse, todas las medidas del *autoconcepto personal* están relacionadas significativamente entre sí. La excepción se produce entre la dimensión de *honradez* y la dimensión de *emociones* ( $p = .026$ ), lo que indicaría independencia entre ambos aspectos autoperceptivos.

## 1.2. Diferencias interpersonales en el autoconcepto

Tal como se ha comprobado en investigaciones previas cabe esperar que existan diferencias interpersonales en el autoconcepto asociadas tanto al sexo como a la edad. A continuación se exponen los datos obtenidos en esta tesis en orden a poder confrontarlos con lo conocido hasta ahora.

### 1.2.1. Diferencias en función del sexo

Previa verificación, como ha quedado dicho, de que las respuestas a la escala de *autoconcepto global* del AF5 tienen una distribución normal, para conocer si existen

diferencias significativas en sus medidas en función del sexo, se aplicó la prueba t de Student obteniéndose los resultados recogidos en la tabla 6.

**Tabla 6**  
*Diferencias en el autoconcepto global en función del sexo*

ESCALAS	Sexo	l	M	DT	t	p
<b>A. Global</b>	Hombre	497	33.0475	5.59833	2.259	0.024
	Mujer	731	32.3263	5.41474		
<b>A. Emocion.</b>	Hombre	497	5.5330	2.25668	1.456	.146
	Mujer	731	5.3499	2.09848		
<b>A. Físico</b>	Hombre	497	6.3576	2.06462	5.664	.000
	Mujer	731	5.6875	2.01470		

En el *autoconcepto global* se constatan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ( $p= .024$ ), siendo la puntuación de los hombres superior a la de las mujeres.

En el *autoconcepto emocional* ( $p= .146$ ) no aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo.

En el *autoconcepto físico* existen diferencias estadísticamente significativas ( $p= .000$ ) en función del sexo.

Se observa además, que tanto en el *autoconcepto emocional* como en el *autoconcepto físico*, los hombres puntúan más que las mujeres.

Para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medidas del *autoconcepto académico*, del *autoconcepto social* y del *autoconcepto familiar*, cuyas distribuciones de datos no son normales, se aplica la prueba U de Mann-Whitney, obteniéndose los resultados que figuran en la tabla 7.

**Tabla 7**  
*Diferencias en el autoconcepto académico, social y familiar en función del sexo*

ESCALAS	Sexo		M	DT	z	p
<b>A. Académ.</b>	Hombre	497	6.3329	1.84357	-1.941	.052
	Mujer	731	6.5047	1.96253		
<b>A. Social</b>	Hombre	497	7.0429	1.64260	-.377	.706
	Mujer	731	7.0035	1.82088		
<b>A. Familiar</b>	Hombre	497	7.7811	1.75918	-.864	.387
	Mujer	731	7.7807	1.92072		

Los datos de la tabla 7 muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas en función del sexo ni en el *autoconcepto académico* ( $p = .052$ ), ni en el *autoconcepto social* ( $p = .706$ ), ni tampoco en el *autoconcepto familiar* ( $p = .387$ ). Se observa, además, que en el *autoconcepto académico* las mujeres puntúan más que los hombres y que en el *autoconcepto social* y en el *autoconcepto familiar* los hombres puntúan más que las mujeres.

Considerando que los datos de respuesta al APE no están distribuidos normalmente, para analizar si existen diferencias significativas en función del sexo, se aplica la prueba U de Mann Whitney. Los resultados se presentan en la tabla 8.

**Tabla 8**  
*Diferencias de las medidas del autoconcepto personal (APE) en función del sexo*

ESCALAS	sexo	N	M	DT	z	p
<b>Autorrealización</b>	h	310	24.15	3.698	-4.414	.000
	m	485	25.30	3.456		
<b>Honradez</b>	h	310	13.14	1.725	-3.527	.000
	m	485	13.55	1.612		
<b>Autonomía</b>	h	310	13.32	3.238	-1.006	.315
	m	485	13.61	2.588		
<b>Emociones</b>	h	310	16.34	2.920	-3.429	.001
	m	485	15.59	3.202		
<b>Autoconcepto personal global</b>	h	310	66.95	7.141	-2.094	.036
	m	485	68.05	7.076		

Los datos de la tabla 8 indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de *autorrealización* ( $z_{(2,795)} = -$

4.415,  $p = .000$ ), de *honradez* ( $z_{(2,795)} = -3.527$ ,  $p = .000$ ), de *emociones* ( $z_{(2,795)} = -3.429$ ,  $p = .001$ ), y en el *autoconcepto personal global* ( $z_{(2,795)} = -2.094$ ,  $p = .036$ ).

Igualmente se observa que las mujeres puntúan más que los hombres en las dimensiones de *autorrealización*, *honradez*, *autonomía* y en el *autoconcepto personal global*; los hombres puntúan más que las mujeres en la dimensión de *emociones*. En todos los casos las diferencias resultan ser estadísticamente significativas.

### 1.2.2. Diferencias en función de la edad

Considerando que los datos del *autoconcepto global*, *autoconcepto físico* y *autoconcepto emocional* se ajustan a una distribución normal, para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en sus medidas en función de la edad, se aplica la prueba Anova de un factor, exponiéndose los resultados en la tabla 9.

**Tabla 9**  
***Diferencias en las medidas del autoconcepto en función de la edad***

ESCALAS			M	DT	F	p
<b>A. Emocion.</b>	Hasta 15 años	328	5.3770	2.19121	13.809	.000
	De 16 a 18 años	506	5.1113	2.17623		
	19 años o mayores	394	5.8648	2.05644		
<b>A. Físico</b>	Hasta 15 años	328	6.0016	2.00487	4.930	.007
	De 16 a 18 años	506	6.1309	2.07806		
	19 años o mayores	394	5.7018	2.06355		
<b>A. Global</b>	Hasta 15 años	328	32.4505	5.51170	3.030	.049
	De 16 a 18 años	506	32.2957	5.46435		
	19 años o mayores	394	33.1719	5.50430		

Los datos de la tabla 9 indican que, en función de la edad, existen diferencias estadísticamente significativas en el *autoconcepto global* ( $F_{(2,1227)} = 3,030$ ,  $p = .049$ ), en el *autoconcepto emocional* ( $F_{(2,1227)} = 13.809$ ,  $p = .000$ ) y en el *autoconcepto físico* ( $F_{(2,1227)} = 4.930$ ,  $p = .007$ ).

Como la prueba ANOVA no precisa entre qué grupos tiene lugar tal diferencia, es preciso efectuar una prueba post-hoc de Tukey, la cual pone de relieve que se producen diferencias estadísticamente significativas: en el *autoconcepto global* entre los sujetos de edades de entre 16 y 18 años con respecto al grupo de sujetos de edades entre

19 y 22 años; en el *autoconcepto emocional*, entre los sujetos menores de 15 años y los mayores de 19 así como entre los de 16 a 18 años y los mayores de 19; en el *autoconcepto físico*, entre los sujetos de 16 a 18 años y los mayores de 19.

Para analizar si existen diferencias significativas en el *autoconcepto académico*, el *autoconcepto social* y el *autoconcepto familiar* en función de la edad, se utiliza la prueba de Kruskal Wallis, dado que la distribución de los datos no se ajusta a normalidad. Los resultados se ofrecen en la tabla 10.

**Tabla 10**  
*Diferencias en algunas escalas del autoconcepto en función de la edad*

ESCALAS	N	M	DT	$\chi^2$	p
<b>A. Académico</b>	795	6.5961	1.85221	10.725	.005
<b>A. Social</b>	795	7.0568	1.74384	1.393	.498
<b>A. Familiar</b>	795	7.9834	1.73566	6.815	.033

Los datos de la tabla 10 indican que existen diferencias significativas en función de la edad en el *autoconcepto académico* ( $\chi^2_{(2,1227)} = 10.725$ ,  $p = .005$ ) y en el *autoconcepto familiar* ( $\chi^2_{(2,1227)} = 6.815$ ,  $p = .033$ ), en tanto que no se producen en el *autoconcepto social*.

Para conocer entre qué tramos se encuentran esas diferencias, se aplica la prueba U de Mann-Whitney, analizando los grupos de edades dos a dos, pudiéndose concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en el *autoconcepto académico* entre los sujetos de hasta 15 años y los de 19 años en adelante ( $z_{(2,1227)} = -3.086$ ,  $p = .002$ ) y entre los de edades entre 16 y 18 años y los de 19 en adelante ( $z_{(2,1227)} = -2.593$ ,  $p = .011$ ); en *autoconcepto familiar* hay diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos de edades entre 16 y 18 años y los de 19 años en adelante ( $z_{(2,1227)} = -2.56$ ,  $p = .010$ ).

En cuanto a las posibles diferencias en las medidas del *autoconcepto personal* en función de la edad, se analizan los datos utilizando la prueba de Kruskal Wallis, dadas las características de la distribución de los resultados. Los datos se presentan en la tabla 11.

**Tabla 11**  
***Diferencias en las medidas del autoconcepto personal en función de la edad***

<b>ESCALAS</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Autorrealización</b>	795	24.85	3.594	39.060	.000
<b>Honradez</b>	795	13.39	1.668	7.350	.025
<b>Autonomía</b>	795	13.50	2.861	.982	.612
<b>Emociones</b>	795	15.88	3.115	20.293	.000
<b>A. personal</b>	795	67.62	7.118	4.273	.118

Los datos de la tabla 11 indican que existen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad en las dimensiones de *autorrealización* ( $F_{(2,795)}=39.060$ ,  $p=.000$ ), de *honradez* ( $F_{(2,795)}=7.350$ ,  $p=.025$ ), y de *emociones* ( $F_{(2,795)}=20.293$ ,  $p=.000$ ). No aparecen, en cambio ni en la escala de *autonomía* ni en la general del *autoconcepto personal*.

Para conocer entre qué tramos de edades se producen tales diferencias, se aplica la prueba U de Mann-Whitney, comprobándose que existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de *autorrealización* entre el grupo de 13 a 15 años y el grupo de 19-22 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -5.611$ ,  $p = .000$ ) y entre los de 16 a 18 y los de 19 a 22 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -4,691$ ,  $p = .000$ ). En la dimensión de *honradez*, existe diferencia estadísticamente significativa sólo entre los sujetos de edades entre 13 y 15 años y los de 19 a 22 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -2.690$ ,  $p = .007$ ). En la dimensión *emociones* existe diferencia significativa entre los sujetos de 13 a 15 años y los de 16 a 18 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -2.047$ ,  $p = .041$ ), entre los de 13 a 15 años y los de 19 a 22 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -4.429$ ,  $p = .000$ ) y entre los de 16 a 18 años y los de 19 a 22 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -2.408$ ,  $p = .016$ ).

### **1.3. La medida de la resiliencia**

La resiliencia fue medida con la Escala de Resiliencia en Adolescentes (ERA), de Prado y Del Águila (2000), que, compuesta por 34 ítems, analiza siete dimensiones de la resiliencia: *insight*, *independencia*, *iniciativa*, *interacción*, *humor*, *creatividad* y *moralidad*.

En la tabla 12 se presentan los datos generales de las respuestas dadas por los 1228 participantes a los ítems del ERA, en cuanto a rango y puntuaciones de tendencia central.

**Tabla 12**  
*Estadísticos de las respuestas al Cuestionario ERA de resiliencia*

ESCALAS	n	Mínimo	Máximo	M	DT
<b>Insigh</b>	1228	6	20	14.06	2.572
<b>Independencia</b>	1228	4	16	10.86	2.534
<b>Humor</b>	1228	7	35	14.86	2.949
<b>Interactividad</b>	1228	5	47	13.72	2.794
<b>Iniciativa</b>	1228	6	20	15.38	2.625
<b>Creatividad</b>	1228	5	20	11.72	3.301
<b>Moralidad</b>	1228	7	62	17.42	2.758
<b>Puntuación Global</b>	1228	60	136	98.01	10.886

En orden a posteriores análisis, resulta de interés clasificar a los participantes en tres grupos en función del nivel (bajo, medio, alto) de su puntuación en este cuestionario de *resiliencia*. Los rangos (bajo, medio, alto) en que se agruparon a los participantes en la investigación en cada una de las medidas de la *resiliencia* responden a los puntos de corte que se presentan en la tabla 13.

**Tabla 13**  
*Rangos en las respuestas al cuestionario de resiliencia*

ESCALAS	Agrupaciones	N	Puntos de corte
<b>Resiliencia global</b>	Baja	201 (16.4%)	60-87.11
	Media	823 (67.0%)	87.12-108.90
	Alta	204 (16.6%)	108.91-136
<b>Insight</b>	Baja	198 (16.1%)	6 – 11.44
	Media	816 (66.4%)	11.45-16.63
	Alta	214 (17.4%)	16.64-20
<b>Independencia</b>	Baja	227 (18.5%)	4-8.32
	Media	814 (66.3%)	8.33-13.39
	Alta	187 (15.2%)	13.4-16
<b>Iniciativa</b>	Baja	185 (15.1%)	6-12.75
	Media	900 (73.3%)	12.76-18.00
	Alta	143 (11.6%)	18.01-20
<b>Interacción</b>	Baja	139 (11.3%)	5-10.92
	Media	915 (74.5%)	10.93-16.51
	Alta	174 (14.2%)	16.52-47
<b>Creatividad</b>	Baja	216 (17.6%)	5-8.41
	Media	832 (67.8%)	8.42-15.02
	Alta	180 (14.7%)	15.03-20
<b>Humor</b>	Baja	171 (13.9%)	7-11.9
	Media	813 (66.2%)	11.91-17.81
	Alta	244 (19.9%)	17.82-35
<b>Moralidad</b>	Baja	167 (13.6%)	7-14.65
	Media	1060 (86.3%)	14.66-20.18
	Alta	1	20.19-62

Por lo que respecta a la estructura del cuestionario utilizado en esta investigación resulta informativo calcular las correlaciones que guardan entre sí las distintas escalas. Para conocer las relaciones entre las medidas de la *resiliencia*, se utiliza la prueba de correlación de Pearson, con los resultados que se muestran en la tabla 14.

**Tabla 14**  
***Correlaciones entre las escalas del cuestionario de resiliencia***

		Insig ht	Indep	Humor	Interac	Iniciat	Creativ	Moral	Rglobal
<b>Insight</b>	r de								
	Pearson		166**	192**	175**	326**	176**	291**	578**
	P		000	000	000	000	000	000	000
<b>Indep</b>	r de								
	Pearson			217**	114**	164**	160**	.054	434**
	P			000	000	000	000	061	000
<b>Humor</b>	r de								
	Pearson				194**	314**	197**	141**	588**
	P				000	000	000	000	000
<b>Interac</b>	r de								
	Pearson					250**	201**	236**	558**
	P					000	000	000	000
<b>Iniciat</b>	r de								
	Pearson						200**	357**	657**
	P						000	000	000
<b>Creativ</b>	r de								
	Pearson							094**	559**
	P							001	000
<b>Moral</b>	r de								
	Pearson								523**
	P								000
<b>R global</b>	r de								
	Pearson								000
	P								000

\*\*  $p < .01$

**Leyenda:** Indep: independencia; Interac: interacción; Iniciat: Iniciativa; Creativ: Creatividad; Moral: Moralidad; Rglobal: Resiliencia global.

Los datos de la tabla 14 muestran que las medidas de la *resiliencia* están relacionadas positiva y significativamente, excepto la dimensión *independencia* con la dimensión *moralidad* que, además, correlacionan negativamente ( $p = -.54$ ), lo que quiere decir que aquellas personas que tienen mucha moralidad, tienen poca independencia y viceversa.

## 1.4. Diferencias en resiliencia

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las medidas de la *resiliencia* se sometieron a pruebas de contraste las puntuaciones de tendencia central (media y desviación típica) dadas en el cuestionario.

### 1.4.1. Diferencias en función del sexo

Las respuestas a la escala de *resiliencia global* están distribuidas normalmente por lo que, para conocer si existen diferencias significativas en función del sexo, se utiliza la prueba t de Student, recogiendo los datos en la tabla 15.

**Tabla 15**  
*Diferencias en la medida global de resiliencia en función del sexo*

	Sexo	n	M	DT	t	p
<b>Resiliencia global</b>	<b>Hombre</b>	497	97.66	11.179	-.948	.343
	<b>Mujer</b>	731	98.26	10.683		

Los datos de la tabla 15 indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en la *resiliencia global* ( $p = .343$ ) entre hombres y mujeres. Se observa también que, en todo caso, las mujeres puntúan más que los hombres.

Para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las escalas de *insight*, *iniciativa*, *independencia*, *interacción*, *humor*, *creatividad* y *moralidad*, se utiliza la prueba U de Mann-Whitney, debido a que las distribuciones de las respuestas a dichas escalas no se ajustan a la normalidad. Los datos al respecto se recogen en la tabla 16.

**Tabla 16**  
**Diferencias en las escalas específicas de resiliencia en función del sexo**

ESCALAS	sexo	N	M	DT	z	p
<b>Insight</b>	h	497	13,96	2,565	-1,356	.175
	m	731	14,13	2,576		
<b>Independencia</b>	h	497	11,10	2,448	-2.804	.005
	m	731	10,69	2,579		
<b>Humor</b>	h	497	15,03	2,947	-2.003	.045
	m	731	14,74	2,946		
<b>Interacción</b>	h	497	13,50	2,651	-2.180	.029
	m	731	13,88	2,879		
<b>Iniciativa</b>	h	497	15,46	2,607	-1.147	.252
	m	731	15,32	2,637		
<b>Creatividad</b>	h	497	11,64	3,240	-.672	.501
	m	731	11,77	3,343		
<b>Moralidad</b>	h	497	16,96	2,507	-5.563	.000
	m	731	17,72	2,879		
<b>Resiliencia global</b>	h	497	97,66	11,179	-.869	.385
	m	731	98,26	10,683		

Los datos de la tabla 16 indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de *independencia* ( $z_{(2,1227)} = -2.804$ ,  $p = .005$ ), *humor* ( $z_{(2,1227)} = -2.003$ ,  $p = .045$ ), *interacción* ( $z_{(2,1227)} = -2.180$ ,  $p = .029$ ) y *moralidad* ( $z_{(2,1227)} = .000$ ). Se observa además, que las mujeres puntúan más que los hombres en *insight*, *interacción*, *creatividad* y *moralidad* y que los hombres puntúan más que las mujeres en *independencia*, *humor* e *iniciativa*, aunque no en todos los casos las diferencias son estadísticamente significativas.

#### 1.4.2. Diferencias en función de la edad.

Para analizar si existen diferencias significativas en función de la edad en la *resiliencia global*, se realiza la prueba Anova de un factor encontrándose los resultados que figuran en la tabla 17.

**Tabla 17**  
*Resiliencia global en función de la edad*

<b>GRUPOS DE EDAD</b>	<b>n</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Hasta 15 años</b>	328	96.50	10.181	7.194	.001
<b>De 16 a 18 años</b>	506	97.81	10.827		
<b>19 años o mayores</b>	394	99.54	11.350		

Los datos indican que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p=.001$ ) entre los grupos de distinta edad en *resiliencia global*. Se observa en la tabla, además, que a medida que aumenta la edad de cada grupo mayor es la puntuación en la escala general de resiliencia del cuestionario ERA.

Para analizar si existen diferencias significativas en las dimensiones de la *resiliencia* en función de la edad, se aplicó la prueba de Kruskal- Wallis, debido a que las distribuciones de las respuestas no son normales.

Las diferencias asociadas con la edad en las escalas parciales del Cuestionario ERA de *resiliencia* se exponen en la tabla 18.

**Tabla 18**  
*Diferencias en las medidas de la resiliencia en función de la edad*

<b>RESILIENCIA</b>	<b>n</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	$\chi^2$	<b>p</b>
<b>Insight</b>	1228	14.06	2.572	5.747	.057
<b>Independencia</b>	1228	10.86	2.534	6.945	.031
<b>Humor</b>	1228	14.86	2.949	1.355	.508
<b>Interacción</b>	1228	13.72	2.794	7.549	.023
<b>Iniciativa</b>	1228	15.38	2.625	32.662	.000
<b>Creatividad</b>	1228	11.72	3.301	8.528	.014
<b>Moralidad</b>	1228	17.42	2.758	24.963	.000

Los datos de la tabla 18 indican que existen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad en las dimensiones de independencia ( $\chi^2_{(2,1228)} = 6.945$ ,  $p=.031$ ), interacción ( $\chi^2_{(2,1228)} = 7.549$ ,  $p=.023$ ), iniciativa ( $\chi^2_{(2,1228)} = 32.662$ ,  $p=.000$ ), creatividad ( $\chi^2_{(2,1228)} = 8.528$ ,  $p=.014$ ) y moralidad ( $\chi^2_{(2,1228)} = 24.963$ ,  $p=.000$ ).

Para conocer entre qué tramos de edad se producen esas diferencias, se utiliza la prueba U de Mann-Whitney comparando grupos de edad de a dos, encontrándose los siguientes resultados: existen diferencias significativas en función de la edad en la dimensión de *independencia* entre los que tienen edades hasta quince años y los de entre 16 y 18 ( $z_{(2,1228)} = -2.513, p = .012$ ) y entre los que tienen hasta quince años y los de 19 en adelante ( $z_{(2,1228)} = -2.021, p = .043$ ). En la dimensión de *interacción*, entre los grupos de hasta 15 años y los de edades entre 16 y 18 años ( $z_{(2,1228)} = -2.493, p = .013$ ) y entre los menores de 15 años y los mayores de 19 ( $z_{(2,1228)} = -2.378, p = .017$ ). En la dimensión de *iniciativa*, entre los menores de 15 años y los de edades entre 16 y 18 años ( $z_{(2,1228)} = -2.025, p = .043$ ), entre los menores de 15 años y los mayores de 19 años ( $z_{(2,1228)} = -5.597, p = .000$ ) y entre los de edades entre 16 y 18 años y los mayores de 19 años ( $z_{(2,1228)} = -3.954, p = .000$ ). En la dimensión de *creatividad*, entre los menores de 15 años y los mayores de 19 años ( $z_{(2,1228)} = -2.221, p = .026$ ) y entre los de edades entre 16 y 18 años y los mayores de 19 ( $z_{(2,1228)} = -2.2756, p = .006$ ). En la dimensión de *moralidad* entre los menores de 15 años y los de edades entre 16 y 18 años ( $z_{(2,1228)} = -2.271, p = .023$ ), entre los menores de 15 y los mayores de 19 años ( $z_{(2,1228)} = -5.021, p = .000$ ) y entre los de edades entre 16 y 18 años y los mayores de 19 años ( $z_{(2,1228)} = -3.014, p = .003$ ).

### **1.5. Relaciones entre el autoconcepto y la resiliencia**

A partir de ahora procede comprobar si los datos empíricos recopilados permiten corroborar la primera de las hipótesis de esta tesis que postulaba la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre distintas medidas del *autoconcepto* y de la *resiliencia* de estudiantes adolescentes.

En la tabla 19 se recogen los índices de correlación entre las escalas del cuestionario que mide resiliencia y del cuestionario de autoconcepto AF5 de Musitu y García.

**Tabla 19**  
**Correlaciones entre la resiliencia y el autoconcepto (AF5)**

		Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	A. global
<b>Insight</b>	r de Pearson	.178**	.073*	.007	.106**	.101**	.161**
	p	.000	.011	.818	.000	.000	.000
<b>Independencia</b>	r de Pearson	-.067*	.054	.027	-.330**	.036	-.092**
	p	.019	.057	.338	.000	.206	.001
<b>Humor</b>	r de Pearson	.032	.312**	.066*	.097**	.181**	.239**
	p	.261	.000	.020	.001	.000	.000
<b>Interacción</b>	r de Pearson	.097**	.278**	-.044	.032	.151**	.174**
	p	.001	.000	.127	.267	.000	.000
<b>Iniciativa</b>	r de Pearson	.299**	.307**	.120**	.184**	.337**	.438**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<b>Creatividad</b>	r de Pearson	.084**	.042	.026	-.076**	.050	.047
	p	.003	.137	.356	.008	.080	.103
<b>Moralidad</b>	r de Pearson	.289**	.133**	.013	.225**	.149**	.280**
	p	.000	.000	.645	.000	.000	.000
<b>Resiliencia Global</b>	r de Pearson	.231**	.306**	.055	.061*	.255**	.317**
	p	.000	.000	.054	.032	.000	.000

\*\* p < 0,01

\* p < 0,05.

Estos datos demuestran que existe correlación positiva, estadísticamente significativa, entre la mayoría de las escalas de medida de la *resiliencia* y las respectivas escalas de *autoconcepto*. No correlaciona, en cambio, el *autoconcepto emocional* con las dimensiones *insight*, *independencia*, *interacción*, *creatividad* y *moralidad*; ni el *autoconcepto académico* con la dimensión *humor* de resiliencia; tampoco el *autoconcepto social* con las dimensiones de *independencia* y *creatividad* de la resiliencia. Otras excepciones las ofrecen el *autoconcepto familiar* con respecto a la dimensión *interacción* de resiliencia, el *autoconcepto físico* con las dimensiones *independencia* y *creatividad* de resiliencia así como el *autoconcepto total* con la dimensión *creatividad* de resiliencia.

En cuanto a las correlaciones positivas, queda por precisar el sentido de la covariación para poder determinar las diferencias según el nivel percibido y entre qué niveles se dan esas diferencias. Por ello, a continuación, se exponen las puntuaciones de tendencia central del *autoconcepto* en función de los niveles de la *resiliencia* (bajo, medio, alto) con los correspondientes estadísticos de contraste de medias.

**Tabla 20**  
*El autoconcepto según niveles de resiliencia (medida global)*

<b>AUTOCONCEPTO</b>	<b>Niveles</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Académico</b>	Bajo	201	5.7640	1.91853	24.043	.000
	Medio	823	6.4442	1.90754		
	Alto	204	7.0598	1.73171		
<b>Social</b>	Bajo	201	6.0811	1.83862	48.513	.000
	Medio	823	7.0786	1.69254		
	Alto	204	7.7056	1.49277		
<b>Emocional</b>	Bajo	201	5.4176	2.18752	1.858	.156
	Medio	823	5.3605	2.13336		
	Alto	204	5.6866	2.25793		
<b>Familiar</b>	Bajo	201	7.5400	1.75095	2.094	.124
	Medio	823	7.8386	1.85987		
	Alto	204	7.7850	1.93122		
<b>Físico</b>	Bajo	201	5.0556	2.03761	30.825	.000
	Medio	823	6.0216	1.99870		
	Alto	204	6.5945	2.04205		
<b>A. global</b>	Bajo	201	29.8584	5.51258	45.073	.000
	Medio	823	32.7436	5.29694		
	Alto	204	34.8315	5.16625		

Los datos de la tabla 20 muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el autoconcepto académico ( $F_{(2,1227)} = 24.043$ ,  $p = .000$ ), autoconcepto social ( $z_{(2,1227)} = 48.513$ ,  $p = .000$ ), autoconcepto físico ( $F_{(2,1227)} = 30.825$ ,  $p = .000$ ), y autoconcepto global ( $F_{(2,1227)} = 45.073$ ,  $p = .000$ ). Analizando las dimensiones en las cuales no existen diferencias significativas, se tiene que los datos indican que los sujetos de nivel bajo en resiliencia tienen nivel medio de autoconcepto emocional pero los de nivel medio de resiliencia tienen bajo autoconcepto emocional y los de nivel alto de resiliencia tienen nivel alto de autoconcepto emocional. A su vez, los datos indican que los sujetos que tienen nivel bajo de resiliencia tienen bajo nivel de autoconcepto familiar; los que tienen nivel medio de resiliencia tienen alto nivel de autoconcepto familiar y aquellos que tienen alto nivel de resiliencia, tienen nivel medio de autoconcepto familiar.

Para conocer cómo covarían las medidas del autoconcepto en función de los niveles de las dimensiones de la resiliencia, se presentan sucesivas tablas de datos.

La dimensión *insight* es la capacidad de darse cuenta de lo que pasa consigo mismo y con el entorno, de preguntarse a sí mismo y darse una autorrespuesta honesta.

En la tabla 21 se ofrecen datos agrupando a los participantes en distintos niveles de esta dimensión.

**Tabla 21**  
*Autoconcepto en función de los niveles de dimensión insight de resiliencia*

<b>AUTOCONCEPTO</b>						
	<b>Niveles</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Académico</b>	Bajo	198	5.8242	1.97253	15.405	.000
	Medio	816	6.4770	1.88054		
	Alto	214	6.8409	1.87256		
<b>Social</b>	Bajo	198	6.8626	1.71904	2.999	.050
	Medio	816	6.9932	1.73197		
	Alto	214	7.2648	1.83074		
<b>Emocional</b>	Bajo	198	5.3422	2.24952	.211	.810
	Medio	816	5.4498	2.10343		
	Alto	214	5.4015	2.31927		
<b>Familiar</b>	Bajo	198	7.3439	1.98067	6.604	.001
	Medio	816	7.8627	1.80420		
	Alto	214	7.8731	1.88545		
<b>Físico</b>	Bajo	198	5.5578	2.04860	5.898	.003
	Medio	816	5.9810	2.01125		
	Alto	214	6.2444	2.20647		
<b>A. global</b>	Bajo	198	30.9307	5.43070	13.461	.000
	Medio	816	32.7637	5.43594		
	Alto	214	33.6247	5.48645		

Se comprueban diferencias estadísticamente significativas en el *autoconcepto académico* ( $F_{(2,1227)} = 15.405$ ,  $p = .000$ ), en el *autoconcepto social* ( $F_{(2,1227)} = 2.999$ ,  $p = .050$ ), en el *autoconcepto familiar* ( $F_{(2,1227)} = 6.604$ ,  $p = .001$ ), en el *autoconcepto físico* ( $f_{(2,1227)} = 5.898$ ,  $p = .003$ ), y en el *autoconcepto global* ( $f_{(2,1227)} = 13.461$ ,  $p = .000$ ), en función de los niveles de la dimensión *insight* de la *resiliencia*. Se observa que los sujetos que tienen bajo nivel de *insight* también tienen bajo nivel de *autoconcepto emocional*, que quienes tienen nivel medio de *insight* tienen nivel medio de *autoconcepto emocional* y que tienen alto nivel de *insight* tienen nivel alto de *autoconcepto emocional*.

Similar procedimiento a éste se va a seguir para exponer las relaciones entre la medida de la *independencia* (establecidos tres niveles) y el *autoconcepto*.

Se entiende por *independencia* la capacidad de establecer límites entre uno mismo y el ambiente; es la capacidad de mantener distancia emocional y física, sin llegar a aislarse. Los datos se presentan en la tabla 22.

**Tabla 22**  
**Autoconcepto en función de los niveles de la dimensión independencia de resiliencia**

<b>AUTOCONCEPTO</b>	<b>Niveles</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Académico</b>	Bajo	227	6.7523	1.87215	3.832	.020
	Medio	814	6.3637	1.89795		
	Alto	187	6.3611	2.01793		
<b>Social</b>	Bajo	227	6.8648	1.73058	1.373	.254
	Medio	814	7.0745	1.76460		
	Alto	187	6.9676	1.70758		
<b>Emocional</b>	Bajo	227	5.4115	2.12139	.953	.386
	Medio	814	5.3817	2.12509		
	Alto	187	5.6234	2.37932		
<b>Familiar</b>	Bajo	227	8.6026	1.38950	52.704	.000
	Medio	814	7.7782	1.81072		
	Alto	187	6.7951	2.06243		
<b>Físico</b>	Bajo	227	5.8238	1.81962	.677	.509
	Medio	814	6.0018	2.07719		
	Alto	187	5.9348	2.25797		
<b>A. global</b>	Bajo	227	33.4549	5.18231	5.381	.005
	Medio	814	32.5999	5.52465		
	Alto	187	31.6819	5.62990		

Existen diferencias significativas en el *autoconcepto académico* ( $f_{(2,1227)} = 3.832$ ,  $p = .020$ ), en el *autoconcepto familiar* ( $F_{(2,1227)} = 52.704$ ,  $p = .000$ ), y en el *autoconcepto global* ( $F_{(2,1227)} = 5.381$ ,  $p = .005$ ), en función de los niveles de la dimensión *independencia de resiliencia*.

Por *humor* se entiende, en el cuestionario utilizado, la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia; se mezcla el absurdo y el horror en lo risible de esta combinación. En la tabla 23 se recogen las puntuaciones en *autoconcepto* de los participantes, distribuidos en tres grupos dependiendo del nivel (bajo, medio, alto) de su *humor*.

Los resultados de la tabla 23 indican que existen diferencias significativas en autoconcepto social ( $F_{(2,1227)} = 50.954$ ,  $p = .000$ ), autoconcepto emocional ( $F_{(2,1227)} = 3.012$ ,  $p = .050$ ), autoconcepto familiar ( $F_{(2,1227)} = 5.833$ ,  $p = .003$ ), autoconcepto físico ( $F_{(2,1227)} = 17.654$ ,  $p = .000$ ) y autoconcepto global ( $F_{(2,1227)} = -30.032$ ,  $p = .000$ ).

**Tabla 23**  
***Autoconcepto en función de los niveles de la dimensión humor de resiliencia***

<b>AUTOCONCEPTO</b>	<b>Niveles</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>A. Académico</b>	Bajo	171	6.2684	2.12927	.990	.372
	Medio	813	6.4844	1.89958		
	Alto	244	6.3878	1.81227		
<b>A. Social</b>	Bajo	171	6.0074	1.89845	50.954	.000
	Medio	813	7.0276	1.68537		
	Alto	244	7.7015	1.50617		
<b>A. Emocional</b>	Bajo	171	5.1811	2.27552	3.012	.050
	Medio	813	5.3951	2.06461		
	Alto	244	5.6908	2.38380		
<b>A. Familiar</b>	Bajo	171	7.3604	1.89504	5.833	.003
	Medio	813	7.8121	1.85244		
	Alto	244	7.9715	1.80454		
<b>A. Físico</b>	Bajo	171	5.1921	2.26885	17.654	.000
	Medio	813	5.9916	2.00961		
	Alto	244	6.3862	1.93502		
<b>A. Global</b>	Bajo	171	30.0095	6.27756	30.032	.000
	Medio	813	32.7108	5.27771		
	Alto	244	34.1378	4.99016		

La dimensión *interacción*, dentro del cuestionario de medida de la *resiliencia*, se entiende como la habilidad para establecer vínculos satisfactorios con otras personas y así balancear la propia necesidad de simpatía y actitud para brindarse a otros. En la tabla 24 se exponen los datos de su relación con el *autoconcepto*.

Los datos de la tabla 24 muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el *autoconcepto académico* ( $F_{(2,1228)}= 4.037, p= .018$ ), en el *autoconcepto social* ( $F_{(2,1228)}= 47.118, p= .000$ ), en el *autoconcepto físico* ( $F_{(2,1228)}= 12.287, p= .000$ ) y en el *autoconcepto global* ( $F_{(2,1228)}= 15.137, p= .000$ ) según los niveles de la dimensión *interacción*; es decir, que a un mayor nivel de *interacción* (habilidad de establecer vínculos satisfactorios con otras personas) corresponde un mayor nivel de *autoconcepto*.

**Tabla 24**  
***Autoconcepto en función de la dimensión interacción de la resiliencia***

<b>AUTOCONCEPTO</b>	<b>Nivel</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>A. Académico</b>	Bajo	139	6.0378	1.86242	4.037	.018
	Medio	915	6.4571	1.90804		
	Alto	174	6.6374	1.96863		
<b>A. Social</b>	Bajo	139	5.8677	1.86607	47.118	.000
	Medio	915	7.0636	1.68539		
	Alto	174	7.7075	1.54659		
<b>A. Emocional</b>	Bajo	139	5.7535	2.10040	1.852	.157
	Medio	915	5.3894	2.15597		
	Alto	174	5.3427	2.25006		
<b>A. Familiar</b>	Bajo	139	7.7482	1.65699	1.206	.300
	Medio	915	7.7473	1.90694		
	Alto	174	7.9833	1.72901		
<b>A. Físico</b>	Bajo	139	5.2428	2.13289	12.287	.000
	Medio	915	5.9879	2.02821		
	Alto	174	6.3770	2.04020		
<b>A. Global</b>	Bajo	139	30.6500	5.26807	15.137	.000
	Medio	915	32.6453	5.44828		
	Alto	174	34.0479	5.50704		

Esto no sucede, sin embargo, en todas las dimensiones del *autoconcepto* ya que ni el *autoconcepto emocional* ni el *autoconcepto familiar* mantiene relaciones significativas con la *interacción*.

La dimensión *iniciativa*, medida mediante una de las escalas del cuestionario de *resiliencia*, hace referencia al placer de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes, a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos.

En la tabla 25 se ofrecen datos sobre las relaciones entre esta dimensión (diferenciados tres niveles de la misma) y el *autoconcepto*.

En la tabla 25 se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en todas las medidas del *autoconcepto* en función de los niveles de la dimensión *iniciativa* de la *resiliencia*; es decir, que a mayor *iniciativa* (placer de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes; capacidad de hacerse cargo de los

problemas y de ejercer control sobre ellos), mayor *autoconcepto académico, social, emocional, familiar, físico y global*.

**Tabla 25**  
*Autoconcepto en función de los niveles de la dimensión iniciativa de la resiliencia*

<b>AUTOCONCEPTO</b>	<b>Niveles</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Académico</b>	Bajo	185	5.5039	1.98149	37.830	.000
	Medio	900	6.4947	1.85567		
	Alto	143	7.2650	1.73175		
<b>Social</b>	Bajo	185	6.0481	1.84395	44.581	.000
	Medio	900	7.1049	1.67763		
	Alto	143	7.7385	1.56608		
<b>Emocional</b>	Bajo	185	5.2171	1.98953	5.536	.004
	Medio	900	5.3806	2.16184		
	Alto	143	5.9653	2.32734		
<b>Familiar</b>	Bajo	185	7.0732	1.91851	16.592	.000
	Medio	900	7.8870	1.81881		
	Alto	143	8.0280	1.81030		
<b>Físico</b>	Bajo	185	4.8156	2.09447	47.418	.000
	Medio	900	6.0445	1.99189		
	Alto	143	6.8974	1.80331		
<b>A. global</b>	Bajo	185	28.6579	5.06151	84.835	.000
	Medio	900	32.911	5.19324		
	Alto	143	35.8942	5.05525		

Por *creatividad* se entiende la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. Puede expresarse en la creación de lo novedoso y actividades fuera de lo común que llevan a revertir la soledad, el miedo, la rabia, y la desesperanza.

En la tabla 26 se recogen datos sobre la relación entre la creatividad y el autoconcepto.

**Tabla 26**  
**Autoconcepto en función de los niveles de la dimensión creatividad de la resiliencia**

AUTOCONCEPTO	Niveles	N	M	DT	F	p
<b>Académico</b>	Bajo	216	6.0785	1.93243	5.061	.006
	Medio	832	6.4836	1.91444		
	Alto	180	6.6392	1.86208		
<b>Social</b>	Bajo	216	6.6836	1.96572	5.274	.005
	Medio	832	7.1144	1.67683		
	Alto	180	6.9836	1.76826		
<b>Emocional</b>	Bajo	216	5.3222	2.24449	.294	.745
	Medio	832	5.4427	2.15157		
	Alto	180	5.4598	2.13733		
<b>Familiar</b>	Bajo	216	7.8607	1.76223	1.546	.214
	Medio	832	7.8076	1.82994		
	Alto	180	7.5614	2.07000		
<b>Físico</b>	Bajo	216	5.5637	2.11488	4.852	.008
	Medio	832	6.0463	2.04202		
	Alto	180	6.0277	2.03669		
<b>A. global</b>	Bajo	216	31.5087	5.88124	5.496	.004
	Medio	832	32.8946	5.27758		
	Alto	180	32.6717	5.88054		

En los datos de la tabla 26 se observa que existen diferencias significativas en las medidas del *autoconcepto académico* ( $F_{(2,1228)}= 5.061, p= .006$ ), *autoconcepto social* ( $F_{(2,1228)}= 5.274, p= .005$ ), *autoconcepto físico* ( $F_{(2,1228)}= 4.852, p= .008$ ) y *autoconcepto global* ( $F_{(2,1228)}= 5.496, p= .004$ ) en función de los niveles de la dimensión *creatividad* de la *resiliencia*; covarían positivamente, es decir, que a mayor *creatividad* (capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. Puede ser expresada en la creación de lo novedoso y actividades fuera de lo común que llevan a revertir la soledad, el miedo, la rabia, y la desesperanza), mayor *autoconcepto*.

Por *moralidad*, como dimensión de la *resiliencia*, se entiende el deseo de llevar una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior; es la conciencia moral y capacidad de comprometerse con valores, y de discriminar entre lo bueno y lo malo.

Las relaciones encontradas entre *moralidad* y *autoconcepto* se exponen en la tabla 27.

**Tabla 27**  
**Autoconcepto en función de los niveles de la dimensión de moralidad de la resiliencia**

AUTOCONCEPTO	Niveles	N	M	DT	F	p
<b>Académico</b>	Bajo	167	5.3172	1.71083	35.241	.000
	Medio	1060	6.6094	1.88806		
	Alto	1	8.5000	.		
<b>Social</b>	Bajo	167	6.5640	1.82849	6.959	.001
	Medio	1060	7.0898	1.72793		
	Alto	1	8.5500	.		
<b>Emocional</b>	Bajo	167	5.4301	2.20051	.004	.996
	Medio	1060	5.4229	2.16126		
	Alto	1	5.5833	.		
<b>Familiar</b>	Bajo	167	6.9530	1.92252	20.333	.000
	Medio	1060	7,9094	1.81242		
	Alto	1	9.7500	.		
<b>Físico</b>	Bajo	167	5.3327	2.16005	9.341	.000
	Medio	1060	6.0557	2.02847		
	Alto	1	7.6500	.		
<b>A. global</b>	Bajo	167	29.5970	5.38926	31.457	.000
	Medio	1060	33.0872	5.36387		
	Alto	1	40.0333	.		

En la tabla 27 se observa que existe diferencia significativa en el *autoconcepto académico* ( $F_{(2,1228)}= 35.241$ ,  $p= .000$ ), en el *autoconcepto social* ( $F_{(2,1228)}= 6.959$ ,  $p= .001$ ), en el *autoconcepto familiar* ( $F_{(2,1228)}= 20.333$ ,  $p= .000$ ), en el *autoconcepto físico* ( $F_{(2,1228)}= 9.341$ ,  $p= .000$ ) así como en *autoconcepto global* ( $F_{(2,1228)}= 31.457$ ,  $p= .000$ ) en función de los niveles de *moralidad*.

Una vez analizadas las medidas del *autoconcepto* en función de los niveles de las dimensiones de la *resiliencia*, se procederá a continuación a analizar las diferencias que se establecen en la *resiliencia* en función de los niveles de las medidas del *autoconcepto*.

El *autoconcepto académico* se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante y/o como trabajador.

En la tabla 28 se ofrecen datos de su relación con las distintas dimensiones de la *resiliencia*.

**Tabla 28**  
*Resiliencia en función de los niveles del autoconcepto académico*

<b>RESILIENCIA</b>	<b>A. ACADÉMICO</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Insight</b>	Bajo	209	13.27	2.708	17.320	.000
	Medio	786	14.09	2.513		
	Alto	233	14.69	2.467		
<b>Independencia</b>	Bajo	209	11.16	2.531	3.409	.033
	Medio	786	10.87	2.453		
	Alto	233	10.54	2.768		
<b>Humor</b>	Bajo	209	14.62	3.072	1.394	.248
	Medio	786	14.96	2.976		
	Alto	233	14.73	2.728		
<b>Interacción</b>	Bajo	209	13.19	2.794	8.149	.000
	Medio	786	13.71	2.603		
	Alto	233	14.25	3.288		
<b>Iniciativa</b>	Bajo	209	14.22	2.776	39.225	.000
	Medio	786	15.39	2.524		
	Alto	233	16.37	2.406		
<b>Creatividad</b>	Bajo	209	11.32	3.334	5.037	.007
	Medio	786	11.66	3.272		
	Alto	233	12.28	3.311		
<b>Moralidad</b>	Bajo	209	16.27	2.793	46.891	.000
	Medio	786	17.34	2.404		
	Alto	233	18.70	3.290		
<b>R. global</b>	Bajo	209	94.05	11.518	27.343	.000
	Medio	786	98.02	10.584		
	Alto	233	101.56	10.100		

Los datos de la tabla 28 indican que existe significatividad en las dimensiones *insight* ( $F_{(2,1228)} = 17.320, p = .000$ ), *independencia* ( $F_{(2,1228)} = 3.409, p = .033$ ), *interacción* ( $F_{(2,1228)} = 8.149, p = .000$ ), *iniciativa* ( $F_{(2,1228)} = 39.225, p = .000$ ), *creatividad* ( $F_{(2,1228)} = 5.037, p = .007$ ), *moralidad* ( $F_{(2,1228)} = 46.891, p = .000$ ) y *resiliencia global* ( $F_{(2,1228)} = 27.343, p = .000$ ) en función del *autoconcepto académico*; es decir, que a mayor *autoconcepto académico*, los sujetos tienen mayor nivel de *insight*, *independencia*, *interacción*, *iniciativa*, *creatividad*, *moralidad* y *resiliencia global*.

El *autoconcepto social* se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales.

Los datos relativos a su relación con las diversas medidas de la *resiliencia* se exponen en la tabla 29.

**Tabla 29**  
*Resiliencia en función de los niveles del autoconcepto social*

<b>RESILIENCIA</b>	<b>A. SOCIAL</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Insight</b>	Bajo	191	13.84	2.615	2.880	.057
	Medio	831	14.02	2.523		
	Alto	206	14.43	2.702		
<b>Independencia</b>	Bajo	191	10.59	2.495	2.633	.072
	Medio	831	10.84	2.552		
	Alto	206	11.17	2.476		
<b>Humor</b>	Bajo	191	13.26	3.416	50.861	.000
	Medio	831	14.91	2.741		
	Alto	206	16.12	2.611		
<b>Interacción</b>	Bajo	191	12.31	2.741	41.766	.000
	Medio	31	3.79	2.68		
	Alto	206	14.78	2.399		
<b>Iniciativa</b>	Bajo	191	14.16	2.758	42.077	.000
	Medio	831	15.37	2.541		
	Alto	206	16.52	2.312		
<b>Creatividad</b>	Bajo	191	11,26	3,599	2.371	.094
	Medio	831	11.77	3.239		
	Alto	206	11.93	3.238		
<b>Moralidad</b>	Bajo	191	16.91	2.711	11.313	.000
	Medio	831	17.35	2.881		
	Alto	206	18.17	2.072		
<b>R. global</b>	Bajo	191	92.33	10.956	52.678	.000
	Medio	831	98.06	10.558		
	Alto	206	103.11	9.517		

Los datos de la tabla 29 indican que existen diferencias significativas en las dimensiones *humor* ( $F_{(2,1228)}= 50.861, p= .000$ ), *interacción* ( $F_{(2,1228)}= 41.766, p= .000$ ), *iniciativa* ( $F_{(2,1228)}= 42.077, p= .000$ ), *moralidad* ( $F_{(2,1228)}= 11.313, p= .000$ ) y *resiliencia global* ( $F_{(2,1228)}= 52.678, p= .000$ ) en función de los niveles del *autoconcepto social*; es decir, que a mayor *autoconcepto social*, mayor *humor*, *interacción*, *iniciativa*, *moralidad* y *resiliencia global*.

El *autoconcepto emocional* hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Las relaciones que mantiene con la resiliencia se exponen en la tabla 30.

**Tabla 30**  
*Resiliencia en función de los niveles del autoconcepto emocional*

A.		N	M	DT	F	p
RESILIENCIA	EMOCIONAL					
<b>Insight</b>	Bajo	212	13.98	2.814	.158	.853
	Medio	800	14.09	2.517		
	Alto	216	14.05	2.534		
<b>Independencia</b>	Bajo	212	10.92	2.522	4.730	.009
	Medio	800	10.72	2.498		
	Alto	216	11.31	2.631		
<b>Humor</b>	Bajo	212	14.75	3.414	1.635	.195
	Medio	800	14.80	2.798		
	Alto	216	15.19	2.992		
<b>Interacción</b>	Bajo	212	13.90	2.609	1.495	.225
	Medio	800	13.75	2.841		
	Alto	216	13.45	2.785		
<b>Iniciativa</b>	Bajo	212	15.11	2.517	8.825	.000
	Medio	800	15.27	2.611		
	Alto	216	16.04	2.686		
<b>Creatividad</b>	Bajo	212	11.53	3.270	.854	.426
	Medio	800	11.81	3.314		
	Alto	216	11.57	3.284		
<b>Moralidad</b>	Bajo	212	17.38	2.700	.133	.876
	Medio	800	17.44	2.819		
	Alto	216	17.34	2.592		
<b>R. global</b>	Bajo	212	97.56	10.732	1.041	.353
	Medio	800	97.88	10.736		
	Alto	216	98.95	11.567		

Los datos de la tabla 30 indican que existen diferencias significativas en las medidas de las dimensiones *independencia* ( $F_{(2,1228)} = 4.730$ ,  $p = .009$ ) e *iniciativa* ( $F_{(2,1228)} = 8.825$ ,  $p = .000$ ) en función del *autoconcepto emocional* es decir, que quienes tienen alto nivel de *autoconcepto emocional*, también tienen alto nivel de *iniciativa* y de *independencia*.

Por autoconcepto familiar se entiende la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar.

Distintos niveles de *autoconcepto familiar* mantienen con la *resiliencia* las relaciones que se recogen en la tabla 31.

**Tabla 31**  
*Resiliencia en función de los niveles del autoconcepto familiar*

		A.				
RESILIENCIA	FAMILIAR	N	M	DT	F	p
<b>Insight</b>	Bajo	199	13.71	2.808	4.659	.010
	Medio	855	14.05	2.485		
	Alto	174	14.52	2.659		
<b>Independencia</b>	Bajo	199	12.38	2.201	61.641	.000
	Medio	855	10.74	2.437		
	Alto	174	9.67	2.552		
<b>Humor</b>	Bajo	199	14.52	2.991	3.913	.020
	Medio	855	14.84	2.980		
	Alto	174	15.36	2.684		
<b>Interacción</b>	Bajo	199	13.86	2.534	2.973	.052
	Medio	855	13.61	2.659		
	Alto	174	14.14	3.585		
<b>Iniciativa</b>	Bajo	199	14.70	2.955	13.930	.000
	Medio	855	15.38	2.548		
	Alto	174	16.13	2.394		
<b>Creatividad</b>	Bajo	199	12.25	3.485	3.150	.043
	Medio	855	11.60	3.231		
	Alto	174	11.72	3.384		
<b>Moralidad</b>	Bajo	199	16.47	2.696	29.243	.000
	Medio	855	17.39	2.404		
	Alto	174	18.61	3.830		
<b>R. global</b>	Bajo	199	97.90	11.577	4.004	.018
	Medio	855	97.60	10.632		
	Alto	174	100.16	11.118		

Los datos de la tabla 31 indican que existen diferencias significativas en las dimensiones *insight* ( $F_{(2,1228)} = 4.659, p = .010$ ), *independencia* ( $F_{(2,1228)} = 61.641, p = .000$ ), *humor* ( $F_{(2,1228)} = 3.913, p = .020$ ), *iniciativa* ( $F_{(2,1228)} = 13.930, p = .000$ ), *creatividad* ( $F_{(2,1228)} = 3.150, p = .043$ ), *moralidad* ( $F_{(2,1228)} = 29.243, p = .000$ ) y *resiliencia global* ( $F_{(2,1228)} = 4.004, p = .018$ ) en función del *autoconcepto familiar*; es

decir, que a mayor *autoconcepto familiar*, mayor nivel de *insight*, *independencia*, *humor*, *iniciativa*, *creatividad*, *moralidad* y *resiliencia global*.

Por *autoconcepto físico* se entiende la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. En la tabla 32 se exponen las relaciones entre diversos niveles de este *autoconcepto* y la *resiliencia*.

**Tabla 32**  
**Resiliencia en función del autoconcepto físico**

RESILIENCIA	A. FÍSICO	N	M	DT	F	p
<b>Insight</b>	Bajo	212	13.83	2.667	6.826	.001
	Medio	810	13.97	2.524		
	Alto	206	14.65	2.588		
<b>Independencia</b>	Bajo	212	10.86	2.487	3.031	.049
	Medio	810	10.76	2.577		
	Alto	206	11.24	2.379		
<b>Humor</b>	Bajo	212	13.98	3.264	16.583	.000
	Medio	810	14.90	2.882		
	Alto	206	15.61	2.633		
<b>Interacción</b>	Bajo	212	13.10	2.746	9.636	.000
	Medio	810	13.75	2.817		
	Alto	206	14.29	2.630		
<b>Iniciativa</b>	Bajo	212	14.09	2.710	51.541	.000
	Medio	810	15.40	2.529		
	Alto	206	16.59	2.291		
<b>Creatividad</b>	Bajo	212	11.45	3.464	1.386	.250
	Medio	810	11.72	3.294		
	Alto	206	11.99	3.148		
<b>Moralidad</b>	Bajo	212	16.97	2.611	5.509	.004
	Medio	810	17.42	2.876		
	Alto	206	17.86	2.338		
<b>R. global</b>	Bajo	212	94.27	11.763	29.269	.000
	Medio	810	97.92	10.585		
	Alto	206	102.23	9.615		

Los datos de la tabla 32 indican que existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *insight* ( $F_{(2,1228)} = 6.826$ ,  $p = .001$ ), *independencia* ( $F_{(2,1228)} = 3.031$ ,  $p = .049$ ), *humor* ( $F_{(2,1228)} = 16.583$ ,  $p = .000$ ), *interacción* ( $F_{(2,1228)} = 9.636$ ,  $p = .000$ ), *iniciativa* ( $F_{(2,1228)} = 51.541$ ,  $p = .000$ ), *moralidad* ( $F_{(2,1228)} = 5.509$ ,  $p = .004$ ) y *resiliencia global* ( $F_{(2,1228)} = 29.269$ ,  $p = .000$ ) en función de los niveles del

*autoconcepto físico*; es decir, que a mayor *autoconcepto físico*, los sujetos tienen mayor *insight, independencia, humor, interacción, iniciativa, moralidad y resiliencia global*.

En la tabla 33, se presentan las relaciones entre las dimensiones de la *resiliencia* y las del *autoconcepto personal*.

**Tabla 33**  
**Correlaciones entre la resiliencia y el autoconcepto personal**

		Indep	Humo	Intera	Iniciat	Creati	Moral	R	Autorr	Honr	Auton	emoc	APE
			r	c		v		global					global
<b>Insight</b>	r de Pear	187**	203**	174**	285**	199**	258**	574**	213**	185**	060	,022	165**
	P	000	000	000	000	000	000	000	000	000	091	534	000
<b>Independ</b>	r de Pear		194**	088*	177**	170**	,077*	433**	,040	021	097**	045	043
	P		000	013	000	000	029	000	265	552	006	210	221
<b>Humor</b>	r de Pear			231**	300**	185**	103**	579**	123**	054	107**	075*	151**
	P			000	000	000	004	000	001	131	002	034	000
<b>Inter</b>	r de Pear				253**	194**	214**	569**	151**	125**	023	,076*	081*
	P				000	000	000	000	000	000	525	031	022
<b>Iniciat</b>	r de Pear					187**	279**	626**	437**	188**	237**	108**	407**
	P					000	000	000	000	000	000	002	000
<b>Creativ</b>	r de Pear						084*	574**	030	103**	030	,109**	004
	P						018	000	400	004	399	002	915
<b>Moral</b>	r de Pear							482**	308**	271**	023	,082*	192**
	P							000	000	000	520	020	000
<b>Rglo</b>	r de Pear								307**	244**	143**	,026	258**
	P								000	000	000	466	000
<b>Auto</b>	r de Pear									423**	183**	116**	728**
	P									000	000	001	000
<b>Honrad</b>	r de Pear										151**	026	520**
	P										000	473	000
<b>Auto</b>	r de Pear											221**	627**
	P											000	000
<b>Emoc</b>	r de Pear												591**
	P												000
<b>APE</b>	r de Pear												
<b>Glob</b>	P												
<b>al</b>	r de Pear												000

Los datos de la tabla 33 muestran que existe correlación positiva, estadísticamente significativa, entre la mayoría de las escalas de medida de la

*resiliencia* y las respectivas escalas de *autoconcepto personal*. No correlaciona, en cambio, *insight* con *autonomía* y *emociones*; *independencia* con *autorrealización*, *honradez*, *emociones* y *APE global*; *humor* con *honradez*; *interacción* con *autonomía*; *creatividad* con *autorrealización* y *autonomía* y *APE global*; *moralidad* con *autonomía* y la *resiliencia global* con *emociones*.

En cuanto a las correlaciones positivas, queda por precisar el sentido de la covariación para poder determinar las diferencias según el nivel percibido y entre qué niveles se dan esas diferencias. Por ello, a continuación se analizan las puntuaciones del *autoconcepto personal* en función de los niveles de la *resiliencia* (bajo, medio, alto). Los resultados obtenidos se muestran en las tablas siguientes.

En la tabla 34 se expone las medidas de la *resiliencia* en función de los niveles del *autoconcepto personal*, entendiéndose por *autoconcepto personal* la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual.

**Tabla 34**  
**Resiliencia en función del autoconcepto personal general**

RESILIENCIA	A. Person.					
	Global	N	M	DT	F	p
<b>Insight</b>	Bajo	140	13.13	2.461	16.377	.000
	Medio	528	14.12	2.370		
	Alto	127	14.77	2.417		
<b>Independencia</b>	Bajo	140	11.04	2.541	2.328	.098
	Medio	528	10.61	2.493		
	Alto	127	10.98	2.690		
<b>Humor</b>	Bajo	140	14.48	3.076	3.710	.025
	Medio	528	15.03	2.814		
	Alto	127	15.40	2.546		
<b>Interacción</b>	Bajo	140	12.77	2.610	9.725	.000
	Medio	528	13.86	2.916		
	Alto	127	14.09	2.620		
<b>Iniciativa</b>	Bajo	140	13.89	2.473	64.658	.000
	Medio	528	15.80	2.358		
	Alto	127	17.08	2.092		
<b>Creatividad</b>	Bajo	140	11.65	3.331	.765	.466
	Medio	528	12.02	3.391		
	Alto	127	11.80	3.523		
<b>Moralidad</b>	Bajo	140	16.04	2.689	32.249	.000
	Medio	528	17.82	2.900		
	Alto	127	18.50	1.652		
<b>R. global</b>	Bajo	140	92.99	10.282	31.898	.000
	Medio	528	99.28	10.399		
	Alto	127	102.63	9.534		

Los datos de la tabla 34 indican que existen diferencias significativas en las dimensiones *insight* ( $F_{(2,1228)}= 16.377, p= .000$ ), *humor* ( $F_{(2,1228)}= 3.710, p= .025$ ), *iniciativa* ( $F_{(2,1228)}= 64.658, p= .000$ ), *moralidad* ( $F_{(2,1228)}= 32.249, p= .000$ ), *interacción* ( $F_{(2,1228)}= 9.725, p= .000$ ) y *resiliencia global* ( $F_{(2,1228)}= 31.898, p= .000$ ) en función de la dimensión *autorrealización* del *autoconcepto personal*; es decir, que a mayor *autoconcepto personal*, mayor *insight*, *humor*, *iniciativa*, *moralidad*, *interacción* y *resiliencia global*.

A continuación, se analizará la variación de las medidas de la *resiliencia* en función de las distintas escalas particulares del *autoconcepto personal*. La dimensión de *autorrealización* se refiere a cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida. En la tabla 35 se exponen los datos de relación entre niveles de percepción en autorrealización y diversos índices de *resiliencia*.

**Tabla 35**  
***Resiliencia en función de la dimensión autorrealización del autoconcepto personal***

<b>RESILIENCIA</b>	<b>Autorrealización</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Insight</b>	Bajo	140	13.13	2.461	16.377	.000
	Medio	528	14.12	2.370		
	Alto	127	14.77	2.417		
<b>Independencia</b>	Bajo	140	11.04	2.541	2.328	.098
	Medio	528	10.61	2.493		
	Alto	127	10.98	2.690		
<b>Humor</b>	Bajo	140	14.48	3.076	3.710	.025
	Medio	528	15.03	2.814		
	Alto	127	15.40	2.546		
<b>Interacción</b>	Bajo	140	12.77	2.610	9.725	.000
	Medio	528	13.86	2.916		
	Alto	127	14.09	2.620		
<b>Iniciativa</b>	Bajo	140	13.89	2.473	64.658	.000
	Medio	528	15.80	2.358		
	Alto	127	17.08	2.092		
<b>Creatividad</b>	Bajo	140	11.65	3.331	.765	.466
	Medio	528	12.02	3.391		
	Alto	127	11.80	3.523		
<b>Moralidad</b>	Bajo	140	16.04	2.689	32.249	.000
	Medio	528	17.82	2.900		
	Alto	127	18.50	1.652		
<b>R. global</b>	Bajo	140	92.99	10.282	31.898	.000
	Medio	528	99.28	10.399		
	Alto	127	102.63	9.534		

Los datos de la tabla 35 indican que existen diferencias significativas en *insight* ( $F_{(2,1228)}= 16.377, p= .000$ ), *humor* ( $F_{(2,1228)}= 3.710, p= .025$ ), *interacción* ( $F_{(2,1228)}=$

9.725,  $p = .000$ ), *iniciativa* ( $F_{(2,1228)} = 64.658$ ,  $p = .000$ ), *moralidad* ( $F_{(2,1228)} = 32.249$ ,  $p = .000$ ) y *resiliencia global* ( $F_{(2,1228)} = 31.898$ ,  $p = .000$ ) en función de la dimensión *autorrealización*. Es decir, que a medida que aumenta el nivel de autorrealización, también aumenta el nivel de insight, humor, interacción, iniciativa, moralidad y resiliencia global.

La dimensión *honradez*, en el cuestionario APE, indica hasta qué punto una persona se considera a sí misma honrada. Los distintos niveles de autoconcepto personal se asocian con las dimensiones de la resiliencia según los datos de la tabla 36.

**Tabla 36**  
*Resiliencia en función de la dimensión honradez del autoconcepto personal*

RESILIENCIA	Honradez	N	M	DT	F	p
<b>Insight</b>	Bajo	113	13.30	2.741	6.708	.001
	Medio	681	14.18	2.366		
	Alto	1	12.00	.		
<b>Independencia</b>	Bajo	113	10.73	2.546	.396	.673
	Medio	681	10.74	2.539		
	Alto	1	13.00	.		
<b>Humor</b>	Bajo	113	14.68	3.080	3.932	.020
	Medio	681	15.06	2.775		
	Alto	1	8.00	.		
<b>Interacción</b>	Bajo	113	13.20	2.813	2.110	.122
	Medio	681	13.79	2.851		
	Alto	1	13.00	.		
<b>Iniciativa</b>	Bajo	113	15.07	2.751	3.805	.023
	Medio	681	15.77	2.469		
	Alto	1	15.00	.		
<b>Creatividad</b>	Bajo	113	11.32	3.447	3.172	.042
	Medio	681	12.02	3.382		
	Alto	1	17.00	.		
<b>Moralidad</b>	Bajo	113	16.25	2.889	16.318	.000
	Medio	681	17.84	2.730		
	Alto	1	17.00	.		
<b>R. global</b>	Bajo	113	94.56	11.666	10.339	.000
	Medio	681	99.40	10.312		
	Alto	1	95.00	.		

Los datos de la tabla 36 indican diferencias estadísticamente significativas en *insight* ( $F_{(2,1228)} = 6.708$ ,  $p = .000$ ), *humor* ( $F_{(2,1228)} = 3.932$ ,  $p = .020$ ), *iniciativa* ( $F_{(2,1228)} = 3.805$ ,  $p = .023$ ), *creatividad* ( $F_{(2,1228)} = 3.172$ ,  $p = .042$ ), *moralidad* ( $F_{(2,1228)} = 16.318$ ,  $p = .000$ ), *resiliencia global* ( $F_{(2,1228)} = 10.339$ ,  $p = .000$ ) en función de la dimensión *honradez del autoconcepto personal*. Es decir que, a medida que aumenta el nivel de

honradez, aumenta también el nivel de *insight*, *humor*, *iniciativa*, *creatividad*, *moralidad* y *resiliencia global*.

La dimensión *autonomía* del *autoconcepto personal* es la percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio. Distintos niveles en dicha dimensión se asocian con la *resiliencia* en los términos recogidos en la tabla 37.

**Tabla 37**  
***Resiliencia en función de los niveles de la dimensión autonomía del autoconcepto personal***

	<b>Autonomía</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Insight</b>	Bajo	101	13.94	2.378	1.242	.289
	Medio	610	14.01	2.461		
	Alto	84	14.44	2.346		
<b>Independencia</b>	Bajo	101	10.35	2.677	1.419	.243
	Medio	610	10.80	2.508		
	Alto	84	10.82	2.570		
<b>Humor</b>	Bajo	101	14.43	2.913	3.359	.035
	Medio	610	15.02	2.856		
	Alto	84	15.49	2.442		
<b>Interacción</b>	Bajo	101	13.78	2.488	.353	.703
	Medio	610	13.67	2.912		
	Alto	84	13.93	2.815		
<b>Iniciativa</b>	Bajo	101	14.78	2.480	11.431	.000
	Medio	610	15.70	2.520		
	Alto	84	16.52	2.241		
<b>Creatividad</b>	Bajo	101	12.09	3.438	.243	.784
	Medio	610	11.88	3.394		
	Alto	84	12.06	3.437		
<b>Moral</b>	Bajo	101	17.69	2.226	.989	.372
	Medio	610	17.55	2.981		
	Alto	84	18.00	1.988		
<b>R global</b>	Bajo	101	97.06	9.134	3.677	.026
	Medio	610	98.63	10.896		
	Alto	84	101.26	10.034		

Los datos de la tabla 37 indican que existen diferencias significativas en *humor* ( $F_{(2,1228)} = 3.359$ ,  $p = .035$ ), *iniciativa* ( $F_{(2,1228)} = 11.431$ ,  $p = .000$ ) y *resiliencia global* ( $F_{(2,1228)} = 3.677$ ,  $p = .026$ ) en función de la dimensión *autonomía* del *autoconcepto personal*; es decir, que a medida que aumenta el nivel de autonomía, aumenta también el *humor*, la *iniciativa* y la *resiliencia global*.

La dimensión *emociones* del *autoconcepto personal* hace referencia al ajuste emocional, a cómo se ve una persona a sí misma en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones. Su asociación, según niveles, con la resiliencia se recoge en la tabla 38.

**Tabla 38**  
*Resiliencia en función de los niveles de la dimensión emociones del autoconcepto personal*

<b>RESILIENCIA</b>	<b>Emociones</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Insight</b>	Bajo	108	14.13	2.431	.071	.932
	Medio	586	14.03	2.472		
	Alto	101	14.06	2.275		
<b>Independencia</b>	Bajo	108	10.84	2.666	1.107	.331
	Medio	586	10.67	2.546		
	Alto	101	11.06	2.340		
<b>Humor</b>	Bajo	108	14.89	3.043	1.686	.186
	Medio	586	14.93	2.781		
	Alto	101	15.48	2.866		
<b>Interacción</b>	Bajo	108	13.87	2.499	.887	.412
	Medio	586	13.74	2.882		
	Alto	101	13.38	3.013		
<b>Iniciativa</b>	Bajo	108	15.08	2.540	4.364	.013
	Medio	586	15.71	2.502		
	Alto	101	16.08	2.517		
<b>Creatividad</b>	Bajo	108	12.51	3.670	3.024	.049
	Medio	586	11.91	3.366		
	Alto	101	11.36	3.230		
<b>Moralidad</b>	Bajo	108	17.92	2.033	1.315	.269
	Medio	586	17.62	2.937		
	Alto	101	17.29	2.725		
<b>R. global</b>	Bajo	108	99.24	9.805	.160	.852
	Medio	586	98.61	10.667		
	Alto	101	98.69	11.378		

Los datos de la tabla 38 indican que existe diferencias significativas en las dimensiones *iniciativa* ( $F_{(2,1228)} = 4.364$ ,  $p = .013$ ) y *creatividad* ( $F_{(2,1228)} = 3.024$ ,  $p = .049$ ) en función de la dimensión *emociones* del *autoconcepto personal*. Es decir, que a más alta capacidad de *emociones*, más alto nivel de *iniciativa* y de *creatividad*.

En las tablas sucesivas, se presentan datos sobre variaciones en las distintas medidas del *autoconcepto personal* en función de unos índices de *resiliencia*. En la tabla 39 figuran los relativos a la dimensión *insight*.

**Tabla 39**  
*Autoconcepto personal en función de los niveles de la dimensión insight de la resiliencia*

<b>AUTOCONCEPTO</b>						
<b>PERSONAL</b>	<b>Insight</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Autorrealización</b>	Bajo	117	23.74	3.625	12.712	.000
	Medio	549	24.82	3.579		
	Alto	129	26.02	3.302		
<b>Honradez</b>	Bajo	117	12.73	1.990	13.585	.000
	Medio	549	13.43	1.585		
	Alto	129	13.79	1.529		
<b>Autonomía</b>	Bajo	117	13.23	2.387	1.188	.305
	Medio	549	13.49	2.740		
	Alto	129	13.79	3.648		
<b>Emociones</b>	Bajo	117	15.91	3.215	.087	.916
	Medio	549	15.90	3.150		
	Alto	129	15.78	2.881		
<b>Autoconcepto personal global</b>	Bajo	117	65.62	7.273	8.716	.000
	Medio	549	67.64	6.967		
	Alto	129	69.37	7.193		

Los datos de la tabla 39 indican que existen diferencias significativas en *autorrealización* ( $F_{(2,1228)}= 12.712$ ,  $p= .000$ ), *honradez* ( $F_{(2,1228)}= 13.585$ ,  $p= .000$ ), *autoconcepto personal* ( $F_{(2,1228)}= 8.716$ ,  $p= .000$ ) en función de la dimensión *insight*; es decir, a mayor *insight*, mayor *autorrealización*, *honradez* y *autoconcepto global*. No se producen, en cambio, diferencias estadísticamente significativas ni en dimensión *autonomía* del *autoconcepto personal* ( $F_{(2,1228)}= 4.191$   $p= .015$ ); es decir, que a mayor *autonomía*, mayor nivel de *resiliencia*.

En la tabla 40 figuran los relativos a la dimensión *independencia* de la *resiliencia*. Los datos de la tabla 39 indican que existen diferencias significativas en *autorrealización* ( $F_{(2,1228)}= 8.398$ ,  $p= .000$ ) y *autoconcepto personal* ( $F_{(2,1228)}= 7.501$ ,  $p= .001$ ); es decir, que a mayor humor, mayor *autorrealización* y *autoconcepto personal*.

**Tabla 40**  
*Autoconcepto personal en función de los niveles de la dimensión independencia de la resiliencia*

<b>AUTOCONCEPTO PERSONAL</b>	<b>Independencia</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Autorrealización</b>	Bajo	156	25.12	3.201	.591	.554
	Medio	520	24.82	3.628		
	Alto	119	24.67	3.930		
<b>Honradez</b>	Bajo	156	13.53	1.547	1.644	.194
	Medio	520	13.31	1.703		
	Alto	119	13.55	1.656		
<b>Autonomía</b>	Bajo	156	13.15	2.869	4.191	.015
	Medio	520	13.46	2.874		
	Alto	119	14.13	2.712		
<b>Emociones</b>	Bajo	156	15.67	3.004	.496	.609
	Medio	520	15.91	3.141		
	Alto	119	16.01	3.156		
<b>Autoconcepto personal global</b>	Bajo	156	67.46	6.975	.758	.469
	Medio	520	67.50	7.194		
	Alto	119	68.36	6.979		

En la tabla 41 figuran los relativos a la dimensión *humor* de la *resiliencia*.

**Tabla 41**  
*Autoconcepto personal en función de los niveles de la dimensión humor de la resiliencia*

<b>AUTOCONCEPTO PERSONAL</b>	<b>Humor</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Autorrealización</b>	Bajo	163	23.85	3.871	8.398	.000
	Medio	462	25.06	3.417		
	Alto	170	25.26	3.636		
<b>Honradez</b>	Bajo	163	13.18	1.896	1.529	.217
	Medio	462	13.44	1.553		
	Alto	170	13.45	1.730		
<b>Autonomía</b>	Bajo	163	13.14	2.680	2.342	.097
	Medio	462	13.51	2.988		
	Alto	170	13.82	2.644		
<b>Emociones</b>	Bajo	163	15.67	3.051	1.421	.242
	Medio	462	15.83	2.982		
	Alto	170	16.22	3.499		
<b>A. personal global</b>	Bajo	163	65.85	7.420	7.501	.001
	Medio	462	67.84	6.828		
	Alto	170	68.74	7.325		

Los datos de la tabla 41 indican que existen diferencias significativas en autorrealización y en autoconcepto personal global en función de la dimensión *humor* de la *resiliencia*.

En la tabla 42 figuran los relativos a la dimensión *interacción* de la *resiliencia*.

**Tabla 42**  
*Autoconcepto personal en función de los niveles de la dimensión interacción de la resiliencia*

<b>AUTOCONCEPTO PERSONAL</b>	<b>Interacción</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Autorrealización</b>	Bajo	92	23.64	3.999	9.188	.000
	Medio	594	24.87	3.501		
	Alto	109	25.80	3.469		
<b>Honradez</b>	Bajo	92	13.07	1.926	2.527	.081
	Medio	594	13.40	1.613		
	Alto	109	13.59	1.706		
<b>Autonomía</b>	Bajo	92	13.26	2.426	.963	.382
	Medio	594	13.48	2.914		
	Alto	109	13.81	2.904		
<b>Emociones</b>	Bajo	92	16.21	3.466	.703	.496
	Medio	594	15.86	3.052		
	Alto	109	15.70	3.149		
<b>Autoconcepto personal global</b>	Bajo	92	66.17	7.656	3.658	.026
	Medio	594	67.61	6.958		
	Alto	109	68.89	7.339		

Los datos de la tabla 42 indican que existen diferencias significativas en *autorrealización* ( $F_{(2,1228)} = 9.188$ ,  $p = .0009$ ) y *autoconcepto personal* ( $F_{(2,1228)} = 3.658$ ,  $p = .026$ ) en función de la dimensión *interacción* de la *resiliencia*. Es decir, que a medida que aumenta el nivel de *interacción*, aumentan también los niveles de *autorrealización* y *autoconcepto personal global*.

En la tabla 43 figuran los relativos a la dimensión *iniciativa* de la *resiliencia*.

**Tabla 43**  
***Autoconcepto personal en función de los niveles de la dimensión iniciativa de la resiliencia***

<b>AUTOCONCEPTO PERSONAL</b>	<b>Iniciativa</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Autorrealización</b>	Bajo	165	22.82	3.797	50.854	.000
	Medio	527	25.08	3.371		
	Alto	103	26.97	2.710		
<b>Honradez</b>	Bajo	165	12.96	1.864	9.735	.000
	Medio	527	13.43	1.594		
	Alto	103	13.85	1.562		
<b>Autonomía</b>	Bajo	165	12.44	2.480	24.465	.000
	Medio	527	13.57	2.923		
	Alto	103	14.85	2.459		
<b>Emociones</b>	Bajo	165	15.25	3.107	4.612	.010
	Medio	527	16.00	3.098		
	Alto	103	16.26	3.103		
<b>Autoconcepto personal global</b>	Bajo	165	63.47	6.594	54.564	.000
	Medio	527	68.08	6.801		
	Alto	103	71.94	6.180		

Los datos de la tabla 43 indican que existen diferencias significativas en todas las dimensiones del *autoconcepto personal*: *autorrealización* ( $F_{(2,1228)}= 50.854$ ,  $p= .000$ ), *honradez* ( $F_{(2,1228)}= 9.735$ ,  $p= .000$ ), *autonomía* ( $F_{(2,1228)}= 24.465$ ,  $p= .000$ ), *emociones* ( $F_{(2,1228)}= 4.612$ ,  $p= .010$ ) y *autoconcepto personal* ( $F_{(2,1228)}= 54.564$ ,  $p= .000$ ) en función de la dimensión *iniciativa*, es decir, que a mayor *iniciativa*, mayor *autorrealización*, mayor *honradez*, mayor *autonomía*, más *emociones* y mayor *autoconcepto personal*.

En la tabla 44 figuran los relativos a la dimensión interacción de la resiliencia.

Sus datos indican que existen diferencias significativas en *honradez* ( $F_{(2,1228)}= 4.290$ ,  $p= .014$ ) y *emociones* ( $F_{(2,1228)}= 3.268$ ,  $p= .039$ ) en función de la *creatividad*.

**Tabla 44**  
*Autoconcepto personal en función de los niveles de la dimensión creatividad de la resiliencia*

<b>AUTOCONCEPTO PERSONAL</b>	<b>Creatividad</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Autorrealización</b>	Bajo	137	24.54	3.439	.891	.411
	Medio	526	24.87	3.701		
	Alto	132	25.12	3.311		
<b>Honradez</b>	Bajo	137	13.03	1.790	4.290	.014
	Medio	526	13.43	1.667		
	Alto	132	13.58	1.488		
<b>Autonomía</b>	Bajo	137	13.57	2.575	.919	.399
	Medio	526	13.41	2.951		
	Alto	132	13.78	2.778		
<b>Emociones</b>	Bajo	137	16.05	3.035	3.268	.039
	Medio	526	15.99	3.155		
	Alto	132	15.25	2.977		
<b>Autoconcepto personal global</b>	Bajo	137	67.19	6.666	.305	.737
	Medio	526	67.71	7.343		
	Alto	132	67.73	6.678		

En la tabla 45 figuran los relativos a la dimensión interacción de la resiliencia.

**Tabla 45**  
*Autoconcepto personal en función de los niveles de la dimensión moralidad de la resiliencia*

<b>AUTOCONCEPTO PERSONAL</b>	<b>Moralidad</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Autorrealización</b>	Bajo	97	22.20	3.743	32.650	-000
	Medio	697	25.22	3.418		
	Alto	1	26.00	.		
<b>Honradez</b>	Bajo	97	12.39	1.971	20.717	.000
	Medio	697	13.53	1.575		
	Alto	1	13.00	.		
<b>Autonomía</b>	Bajo	97	13.47	2.500	.020	.981
	Medio	697	13.50	2.911		
	Alto	1	14.00	.		
<b>Emociones</b>	Bajo	97	16.69	3.001	3.856	.022
	Medio	697	15.76	3.117		
	Alto	1	17.00	.		
<b>Autoconcepto personal global</b>	Bajo	97	64.75	7.636	9.199	.000
	Medio	697	68.02	6.960		
	Alto	1	70.00	.		

Los datos de la tabla 45 indican que existen diferencias significativas en *autorrealización*, *honradez*, *emociones* y *autoconcepto personal* en función de la

*moralidad*; es decir que a mayor nivel de *moralidad*, hay mayor *autorrealización*, *honradez*, *emociones* y *autoconcepto personal global*.

En conclusión, puede decirse al final de este apartado, que queda confirmada la primera de las hipótesis de este trabajo según la cual se presuponía la existencia de relaciones entre el *autoconcepto* y la *resiliencia* durante la adolescencia; pero que lo más relevante de estos datos viene dado por las precisiones establecidas con respecto a esta relación y que pueden sintetizarse en las siguientes afirmaciones.

Todas las dimensiones del *autoconcepto* están relacionadas, excepto el *autoconcepto emocional* que no correlaciona ni con el *autoconcepto académico* ni con el *autoconcepto físico*. Además, tratándose de una relación negativa, aun cuando no sea estadísticamente significativa, se apunta a una relación inversa entre el *autoconcepto emocional* y el *autoconcepto físico*, dato realmente llamativo.

El *autoconcepto académico* correlaciona significativamente con el *autoconcepto social*, pero su puntuación es muy baja, con lo que podría concluirse que los y las adolescentes con alto *autoconcepto académico* no necesariamente tienen alto *autoconcepto social*.

Igualmente se observa que el *autoconcepto emocional* muestra una correlación muy bajo con el *autoconcepto social*, lo que indica que las personas con alto *autoconcepto emocional* no necesariamente tienen alto *autoconcepto social*.

En cuanto al *autoconcepto personal*, según las respuestas obtenidas en el Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), de Goñi (2009), todas las medidas del *autoconcepto personal* están relacionadas significativamente; la excepción se produce entre la dimensión de *honradez* y la dimensión de *emociones*.

## **2. EL AJUSTE PSICOSOCIAL: AJUSTE ESCOLAR Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA**

Se presentan a continuación los resultados obtenidos con respecto al segundo objetivo de esta tesis: la descripción de diferencias, asociadas a la edad y al sexo, en dos importantes indicadores del ajuste psicosocial, como son el ajuste escolar y la satisfacción con la vida.

Para la medición de estas variables se emplearon los cuestionarios de *satisfacción con la vida* y *escala de ajuste escolar*.

Con carácter previo a la realización de los análisis de la variabilidad de los datos de las respuestas a los cuestionarios de Satisfacción con la Vida y de Ajuste Escolar se comprobó si las escalas estudiadas cumplían las condiciones paramétricas. Para ello, en primer lugar se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov con el objetivo de conocer la normalidad de los datos, comprobándose que la distribución de *satisfacción con la vida* no era normal ( $p = .000$ ), y que la distribución de la escala *ajuste escolar* ( $p = .000$ ) y de sus dimensiones (*integración*,  $p = .000$ ; *rendimiento*,  $p = .000$ ; *expectativa*,  $p = .000$ ) tampoco eran normales, por lo que se aplicarán en los análisis pruebas no paramétricas.

## 2.1. Diferencias interpersonales en satisfacción con la vida

Para comprobar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en las medidas de tendencia central de las respuestas al cuestionario SWLS, que mide la *satisfacción con la vida*, se utiliza la prueba U de Mann-Whitney, agrupándose previamente a los participantes en tres niveles (bajo, medio, alto) de satisfacción con la vida en orden a visualizar mejor las diferencias. Las agrupaciones por nivel se reflejan en la tabla 46.

**Tabla 46**  
*Agrupaciones en niveles en las respuestas al SWLS*

<b>Satisfacción con la vida</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Bajo</b>	108	10.70	1.631	827.159	.000
<b>Medio</b>	599	15.60	1.586		
<b>Alto</b>	88	19.35	.480		
<b>Total</b>	795	15.35	2.653		

En la tabla 47 se muestran datos sobre las respuestas de hombres y mujeres.

**Tabla 47**  
*Diferencias en satisfacción con la vida (SWLS)*

	Sexo	N	M	DT	z	p
<b>Satisfacción con la vida</b>	Hombre	310	15.17	2.618	.891	.124
	Mujer	485	15.46	2.671		

Los datos de la tabla 47 indican que, a pesar de que las mujeres puntúan más alto que los hombres, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en *satisfacción con la vida* ( $z = .891, p = .124$ ) en función del sexo de los sujetos.

En la tabla 48 se exponen los resultados en *satisfacción con la vida* en función de la edad. Para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción con la vida entre los sujetos según la edad, se agrupa a los sujetos en tres tramos de edad (menores de 15, entre 16 y 18, mayores de 19) establecidos. Teniendo en cuenta que la distribución no es normal, se realizó la prueba de Kruskal-Wallis.

**Tabla 48**  
*Diferencias en satisfacción con la vida en distintos tramos de edad*

	Edad	n	M	DT	$\chi^2$	P
<b>Satisfacción con la vida</b>	Hasta 15 años	184	15.63	2.633	8,262	.016
	De 16 a 18 años	245	14.99	2.581		
	19 años o mayores	366	15.45	2.691		

En la tabla 48 se observa que existen diferencias significativas en la satisfacción con la vida ( $\chi^2_{(2,795)} = 8.262, p = .016$ ) entre los tres grupos de edad; el grupo que obtiene mayor puntuación es el de menores de 15 años.

Para poder precisar entre qué grupos existen diferencias estadísticamente significativas, se realiza la prueba U de Mann-Whitney, comparando los grupos dos a dos, ya que la prueba Kruskal-Wallis no ofrece la opción de comparaciones post-hoc. En el análisis grupo a grupo, los resultados señalan que existen diferencias significativas entre los grupos de menores de 15 años con los de edades entre 16 y 18 años, ( $\chi^2_{(2,795)} =$

-2.652,  $p = 0.008$ ); entre los menores de 15 años y los mayores de 19 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -.641$ ,  $p = .521$ ); y, entre el grupo de edades de 16 a 18 años y los mayores de 19 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -2.333$ ,  $p = .020$ ). Se observa además, que los sujetos puntúan, de mayor a menor, en el orden: mayores de 19, entre 16 y 18, menores de 15; es decir, que a mayor edad, presentan mayor satisfacción con la vida.

## 2.2. Diferencias interpersonales en ajuste escolar

El cuestionario Escala de Ajuste Escolar (Moral, Sánchez-Sosa y Villarreal-González, 2008) consta de diez ítems. El análisis factorial exploratorio mostró una estructura de tres factores que explicó el 59.59% de la varianza. El primer factor denominado integración escolar (refleja problemas de ajuste al medio escolar), estaría definido por cinco reactivos. El segundo factor se refiere al rendimiento escolar y está medido por tres reactivos. Y el tercer factor refleja la expectativa académica (intención de acudir a la universidad) está definido por dos reactivos.

En la tabla 49 se ofrecen datos con respecto a las diferencias de sexo en las respuestas al cuestionario de ajuste escolar.

**Tabla 49**  
*Diferencias en el cuestionario de ajuste escolar según sexo*

<b>AJUSTE ESCOLAR</b>	<b>Sexo</b>	<b>n</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
<b>Integración</b>	Hombre	311	24.06	4.525	-2.682	0.007
	Mujer	485	24.94	4.026		
<b>Rendimiento</b>	Hombre	311	12.45	2.585	-3.021	0.003
	Mujer	485	12.97	2.503		
<b>Expectativa</b>	Hombre	311	11.13	1.489	-4.986	0.000
	Mujer	485	11.54	1.194		
<b>Punt. total</b>	Hombre	311	47.63	6.595	-3.910	0.000
	Mujer	485	49.45	5.649		

La tabla 49 muestra que hay diferencias significativas en la escala general de *ajuste escolar* ( $z_{(2,795)} = -3.910$ ,  $p = .000$ ) en función del sexo y también en cada una de sus dimensiones (integración, ( $z_{(2,795)} = -2.682$ ,  $p = 0.007$ ); rendimiento, ( $z_{(2,795)} = -3.021$ ,  $p = 0.003$ ); expectativa ( $z_{(2,795)} = -4.986$ ,  $p = 0.000$ ). También se observa que, tanto en el

ajuste escolar global como en todas sus dimensiones, las mujeres puntúan más que los hombres.

Respecto a las diferencias en ajuste escolar y sus dimensiones respecto a la edad, en sus tres rangos, una vez comprobado que las distribuciones no son normales, se utiliza la prueba de Kruskal-Wallis; los datos se recogen en la tabla 50.

**Tabla 50**  
*Ajuste escolar en función de la edad*

<b>AJUSTE ESCOLAR</b>	<b>Grupos de edad</b>	<b>n</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>P</b>
<b>Integración</b>	Hasta 15 años	184	23.49	4.413	42.156	.000
	De 16 a 18 años	245	24.07	4.068		
	19 años o mayores	366	25.49	4.104		
<b>Rendimiento</b>	Hasta 15 años	184	12.43	2.549	61.149	.000
	De 16 a 18 años	245	11.94	2.444		
	19 años o mayores	366	13.49	2.418		
<b>Expectativa</b>	Hasta 15 años	184	11.36	1.142	3.817	.148
	De 16 a 18 años	245	11.45	1.368		
	19 años o mayores	366	11.34	1.395		
<b>Puntuación total</b>	Hasta 15 años	184	47.29	5.861	58.411	.000
	De 16 a 18 años	245	47.47	5.965		

Los datos de la tabla 50 indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el *ajuste escolar global* ( $\chi^2_{(2,795)} = 58.411$ ,  $p = .000$ ) y en las dimensiones *integración* ( $\chi^2_{(2,795)} = 42.156$ ,  $p = .000$ ) y *rendimiento* ( $\chi^2_{(2,795)} = 61.141$ ,  $p = .000$ ).

Para conocer entre qué grupos existen diferencias significativas, se realiza la prueba U de Mann-Whitney, comparando los grupos dos a dos, ya que la prueba Kruskal-Wallis no ofrece la opción de comparaciones post-hoc. En el análisis grupo a grupo, los resultados señalan que existen diferencias significativas en la dimensión *integración* entre los sujetos menores de 15 años y los mayores de 19 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -5.592$ ,  $p = .000$ ) y entre los sujetos con edades entre 16 y 18 años y los mayores de 19 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -5.063$ ,  $p = .000$ ). Se observa además, que los sujetos mayores de 19 años puntúan más, seguidos de los que tienen entre 16 y 18 años.

En la dimensión *rendimiento*, hay diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos menores de 15 años y los de edades entre 16 y 18 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -$

2.449,  $p = .014$ ); entre los de edades de 16 a 18 y mayores de 19 ( $\chi^2_{(2,795)} = -7.534$ ,  $p = .000$ ) y entre los menores de 15 años y los mayores de 19 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -4.540$ ,  $p = .000$ ). Se observa además, que de mayor a menor, puntúan los siguientes grupos: mayores de 19, menores de 15 y entre 16 y 18 años.

En el *ajuste escolar global*, existen diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos menores de 15 años y los mayores de 19 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -6.223$ ,  $p = .000$ ) y entre los sujetos de edades entre 16 y 18 años y los mayores de 19 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -6.391$ ,  $p = .000$ ). Se observa además, que, puntúan de mayor a menor: mayores de 19, entre 16 y 18 años y menores de 15.

### 2.3. Satisfacción con la vida y ajuste escolar

Habiéndose tomado en consideración tanto la *satisfacción con la vida* como el *ajuste escolar* como sendos indicadores del ajuste psicosocial en la adolescencia, procede comprobar la relación que guardan entre sí ambos rasgos. Para comprobar si existe relación estadística entre la *satisfacción con la vida* (ajuste personal) y el *ajuste escolar* (ajuste social) se calculan las correlaciones (Pearson) entre las respuestas dadas a los cuestionarios que miden una y otra de estas variables, recogiendo las mismas en la tabla 51.

**Tabla 51**  
*Correlaciones entre satisfacción con la vida y ajuste escolar*

		Satisfacción con la vida	Integración	Rendimiento	Expectativa	Ajuste escolar
<b>Satisfacción con la vida</b>	r de Pearson		.213**	.249**	.114**	.277**
	p		.000	.000	.001	.000
<b>Integración</b>	r de Pearson			.276**	.247**	.866**
	p			.000	.000	.000
<b>Rendimiento</b>	r de Pearson				.313**	.678**
	p				.000	.000
<b>Expectativa</b>	r de Pearson					.521**
	p					.000
<b>Ajuste escolar</b>	r de Pearson					P

\*\*  $p < 0,01$

Los datos de la tabla 51 indican que existen relaciones estadísticamente significativas, de signo positivo, de las diversas dimensiones de la *satisfacción con la vida* (entre sí) y con la medida de *ajuste escolar*.

Distribuidos los participantes en tres grupos según su nivel (bajo, medio, alto) de satisfacción con la vida, muestran las diferencias en distintos índices de ajuste escolar recogidas en la tabla 52.

**Tabla 52**  
*Ajuste escolar en función de los niveles de satisfacción con la vida*

<b>AJUSTE</b>	<b>Satis-facción</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Integración</b>	Bajo	108	23.06	4.583	10.312	.000
	Medio	599	24.71	4.143		
	Alto	88	25.66	4.099		
<b>Rendimiento</b>	Bajo	108	11.92	2.477	22.769	.000
	Medio	599	12.70	2.475		
	Alto	88	14.27	2.531		
<b>Expectativa</b>	Bajo	108	11.20	1.471	1.941	.144
	Medio	599	11.38	1.282		
	Alto	88	11.58	1.460		
<b>Ajuste</b>	Bajo	108	46.18	6.117	19.512	.000
	Medio	599	48.79	5.923		
<b>Global</b>	Alto	88	51.51	6.050		

Los datos de la tabla 52 indican que existe diferencias significativas en las dimensiones *integración* ( $F_{(2,795)} = 10.312$ ,  $p = .000$ ) y *rendimiento* ( $F_{(2,795)} = 22.769$ ,  $p = .000$ ) en el *ajuste escolar global* en función de la *satisfacción con la vida*.

Se puede concluir al final de este apartado, que queda confirmada la segunda hipótesis de este trabajo, según la cual se presuponía que existen relaciones estadísticamente significativas entre la satisfacción con la vida y el ajuste escolar durante la adolescencia; se observó también algunas otras precisiones que se presentan a continuación.

Con respecto a las diferencias interpersonales en *satisfacción con la vida*, a pesar de que las mujeres puntúan más alto que los hombres, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en *satisfacción con la vida* en función del sexo de los sujetos.

En cuanto a la edad, existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida*; entre los tres grupos de edad, el grupo que obtiene mayor puntuación es el de menores de 15 años.

Existen también diferencias significativas entre los grupos de sujetos menores de 15 años con los de edades entre 16 y 18 años, entre los menores de 15 años y los mayores de 19 años; y, entre el grupo de edades de 16 a 18 años y los mayores de 19 años. Se observa además, que los sujetos puntúan, de mayor a menor, en el orden: mayores de 19, entre 16 y 18, menores de 15; es decir, que a mayor edad, presentan mayor satisfacción con la vida.

En cuanto a las diferencias interpersonales en el *ajuste escolar*, existen diferencias significativas en la escala general de *ajuste escolar* en función del sexo y también en cada una de sus dimensiones *integración*, *rendimiento* y *expectativa*. También se observa que, tanto en el *ajuste escolar global* como en todas sus dimensiones, las mujeres puntúan más que los hombres; existen también diferencias estadísticamente significativas en el *ajuste escolar global* y en las dimensiones *integración* y *rendimiento*.

Existen diferencias significativas en la dimensión *integración* entre los sujetos menores de 15 años y los mayores de 19 años y entre los sujetos con edades entre 16 y 18 años y los mayores de 19 años. Se observa además, que los sujetos mayores de 19 años puntúan más, seguidos de los que tienen entre 16 y 18 años.

En la dimensión *rendimiento*, hay diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos menores de 15 años y los de edades entre 16 y 18 años; entre los de edades de 16 a 18 y mayores de 19 y entre los menores de 15 años y los mayores de 19 años. Se observa además, que de mayor a menor, puntúan los siguientes grupos: mayores de 19, menores de 15 y entre 16 y 18 años.

En el *ajuste escolar global*, existen diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos menores de 15 años y los mayores de 19 años y entre los sujetos de

edades entre 16 y 18 años y los mayores de 19 años. Se observa además, que, puntúan de mayor a menor: mayores de 19, entre 16 y 18 años y menores de 15.

Relacionando la *satisfacción con la vida* y el *ajuste escolar*, existen relaciones estadísticamente significativas, de signo positivo, en las diversas dimensiones de la *satisfacción con la vida* (entre sí) y la medida de *ajuste escolar*.

Existen diferencias significativas en las dimensiones *integración* y *rendimiento* en el *ajuste escolar global* en función de la *satisfacción con la vida*.

### **3. RELACIONES ENTRE RASGOS PSICOLÓGICOS Y AJUSTE PSICOSOCIAL**

Se llega en este apartado al asunto central de esta investigación doctoral, el de tratar de poner de manifiesto en qué medida el ajuste psicosocial de los escolares adolescentes mantiene relación con dos características de personalidad tales como la *resiliencia* y el *autoconcepto*. Cabe pensar que quienes han desarrollado un mejor *autoconcepto* y mejores estrategias de *resiliencia* manifestarán un mejor ajuste psicosocial, medido en este caso como *satisfacción con la vida* y como *ajuste escolar*. Pudiera suceder que el desarrollo de dichos rasgos psicológicos pueda deberse a su vez a la adaptación psicosocial tanto escolar como individual. Pero, sin pretender aún esclarecer la dirección de una eventual causalidad, lo que interesa es aportar evidencias empíricas sobre las características de esta presunta relación.

#### **3.1. Resiliencia y satisfacción con la vida**

La prueba de Pearson, tal como se recoge en la tabla 52, permite precisar la existencia de correlaciones entre la *satisfacción con la vida* y la *resiliencia*.

La tabla 53 muestra que la *satisfacción con la vida* correlaciona positiva y significativamente con todas las dimensiones de la resiliencia, salvo con la de *creatividad*.

**Tabla 53**  
**Correlaciones entre satisfacción con la vida y distintos índices de resiliencia**

		SV	Insigh	Indep	Humor	Interac	Iniciati	Creativ	Moral	Rtotal
<b>SV</b>	r de Pearson		.176**	.163**	.131**	.074*	.258**	.028	.210**	.164**
	P		.000	.000	.000	.037	.000	.432	.000	.000
<b>Insight</b>	r de Pearson			.187**	.202**	.174**	.284**	.201**	.257**	.574**
	P			.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<b>Indep</b>	r de Pearson				.194**	.088*	.177**	.171**	.077*	.433**
	P				.000	.013	.000	.000	.029	.000
<b>Humor</b>	r de Pearson					.231**	.301**	.183**	.103**	.578**
	P					.000	.000	.000	.003	.000
<b>Interac</b>	r de Pearson						.252**	.194**	.214**	.569**
	P						.000	.000	.000	.000
<b>Iniciativa</b>	r de Pearson							.185**	.279**	.625**
	P							.000	.000	.000
<b>Creativ</b>	r de Pearson								.084*	.573**
	P								.018	.000
<b>Moral</b>	r de Pearson									.482**
	P									.000
<b>Rtotal</b>	r de Pearson									.000
	P									.000

\*\* p < 0,01

\* p < 0,05.

**Leyenda:** SV: Satisfacción con la vida; Indep: independencia; Interac: interacción; Creativ: creatividad; Moral: moralidad; Rtotal: resiliencia global.

Posteriormente, en orden a entender mejor esta relación, se analizarán las covariaciones entre la *satisfacción con la vida* y los distintos niveles en cada una de las dimensiones de la *resiliencia*.

En la tabla 54 figuran los datos correspondientes a la satisfacción con la vida en función de los niveles de las dimensiones de la resiliencia. Los datos de esta tabla

indican que existen diferencias estadísticamente significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= 8.925, p= .000$ ) en función de los niveles de la dimensión *insight*; existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= 9.817, p= .000$ ), en función de los niveles de la dimensión *independencia*, es decir, que a mayor *independencia*, mayor *satisfacción con la vida*; existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= 6.554, p= .002$ ) en función de la dimensión *humor*, es decir, que a mayor *humor*, mayor *satisfacción con la vida*; existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= 5.574, p= .004$ ) en función de la dimensión *interacción*; es decir, que a mayor nivel de *interacción*, hay mayor *satisfacción con la vida*; existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= 20.592, p= .000$ ) en función de la dimensión *iniciativa*, es decir, que a mayor *iniciativa*, hay mayor *satisfacción con la vida*; no existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= .976, p= .377$ ) en función de la *creatividad*; existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= 14.701, p= .000$ ), en función de la dimensión *moralidad*, es decir, que a mayor *moralidad*, mayor *satisfacción con la vida*.

**Tabla 54**  
***Satisfacción con la vida en función de los niveles de la dimensión insight***

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Insight</b>	Bajo	117	14.47	2.869	8.925	.000
	Medio	549	15.42	2.507		
	Alto	129	15.83	2.883		
<b>Indep</b>	Bajo	156	16.03	2.604	9.817	.000
	Medio	520	15.31	2.576		
	Alto	119	14.63	2.849		
<b>Humor</b>	Bajo	163	14.77	2.632	6.554	.002
	Medio	462	15.38	2.698		
	Alto	170	15.81	2.452		
<b>Interac</b>	Bajo	92	14.54	2.818	5.574	.004
	Medio	594	15.40	2.603		
	Alto	109	15.73	2.669		
<b>Iniciat</b>	Bajo	165	14.35	2.594	20.592	.000
	Medio	527	15.46	2.603		
	Alto	103	16.36	2.508		
<b>Creativ</b>	Bajo	137	15.10	2.641	.976	.377
	Medio	526	15.44	2.545		
	Alto	132	15.25	3.058		
<b>Moral.</b>	Bajo	97	14.01	2.819	14.701	.000
	Medio	697	15.53	2.577		
	Alto	1	17.00	.		

Para conocer el tamaño del efecto de la variable *resiliencia* en relación con la *satisfacción con la vida*, se analizarán los datos mediante la aplicación de la prueba de regresión lineal, cuya variable predictora es la *resiliencia* y la variable dependiente es la *satisfacción con la vida*.

Por cada punto de aumento de resiliencia global, la *satisfacción con la vida* aumenta en .041.

Como  $R^2 = .025$ , un 2,5 % de la variación total de la *satisfacción con la vida* es explicada por la *resiliencia global*.

### 3.2. Autoconcepto y satisfacción con la vida

Las correlaciones entre el *autoconcepto* y la *satisfacción con la vida*, calculadas a través de la prueba de Pearson, se recogen en la tabla 55.

**Tabla 55**  
*Correlaciones entre satisfacción con la vida y autoconcepto*

		SV	Academico	Social	Emocional	Familiar	Fisico	A global
<b>SV</b>	r de Pearson	.210**	.163**	.081*	.404**	.183**	.352**	
	P	.000	.000	.023	.000	.000	.000	.000
<b>Academico</b>	R de Pearson		.159**	-.074*	.272**	.324**	.572**	
	P		.000	.036	.000	.000	.000	.000
<b>Social</b>	r de Pearson			.184**	.191**	.342**	.642**	
	P			.000	.000	.000	.000	.000
<b>Emocional</b>	R de Pearson				.067	.032	.433**	
	P				.058	.364	.000	.000
<b>Familiar</b>	r de Pearson					.205**	.574**	
	P					.000	.000	.000
<b>Fisico</b>	r de Pearson						.675**	
	P						.000	.000
<b>A global</b>	r de Pearson							

\*\* p < 0,01

\* p < 0,05.

**Leyenda:** SV: satisfacción con la vida; A global: autoconcepto global

Los datos de la tabla 55 indican que la *satisfacción con la vida* correlaciona positivamente con las medidas del *autoconcepto*. En las tablas siguientes se visualizan

estas correlaciones estableciendo las diferencias entre ambas al agrupar a los participantes en niveles de autoconcepto. Para estos cálculos se aplica la prueba Anova de un factor.

En la tabla 56 se recogen las diferencias en la *satisfacción con la vida* en razón de distintos niveles de *autoconcepto*.

**Tabla 56**  
***Satisfacción con la vida en función de los niveles del autoconcepto***

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>A Académico</b>	Bajo	127	14.49	2.548	11.445	.000
	Medio	527	15.38	2.576		
	Alto	141	16.01	2.831		
<b>A social</b>	Bajo	118	14.52	2.890	8.849	.000
	Medio	545	15.40	2.573		
	Alto	132	15.89	2.598		
<b>A emocional</b>	Bajo	141	14.87	2.785	2.948	.053
	Medio	515	15.42	2.604		
	Alto	139	15.57	2.657		
<b>A familiar</b>	Bajo	128	13.52	2.881	62.737	.000
	Medio	553	15.42	2.387		
	Alto	114	17.05	2.349		
<b>A físico</b>	Bajo	138	14.27	2.990	17.137	.000
	Medio	516	15.45	2.553		
	Alto	141	16.03	2.351		

Los datos de la tabla 56 indican que existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)} = 11.445$ ,  $p = .000$ ) en función de los niveles de *autoconcepto académico*; es decir, que a mayor nivel de *autoconcepto académico*, mayor nivel de *satisfacción con la vida*; que existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)} = 8.849$ ,  $p = .000$ ) en función del *autoconcepto social*, es decir, que a mayor nivel de *autoconcepto social*, el sujeto tiene mayor *satisfacción con la vida*; que no existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)} = 2.948$ ,  $p = .053$ ) en función del nivel de *autoconcepto emocional*; es decir, que a mayor *autoconcepto emocional* no implica que el sujeto tenga mayor *satisfacción con la vida*; que existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)} = 62.737$ ,  $p = .000$ ) en función del *autoconcepto familiar*; es decir, que a mayor *autoconcepto familiar* que tenga el sujeto, mayor será su *satisfacción con la vida*; que existen diferencias

significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)} = 17.137, p = .000$ ) en función del *autoconcepto físico*, es decir, que a mayor *autoconcepto físico*, mayor *satisfacción con la vida*.

A continuación se analizará el tamaño de la incidencia de la variable *autoconcepto* con respecto a la *satisfacción con la vida*, mediante una regresión lineal donde la variable dependiente es la *satisfacción con la vida* (ajuste personal) y las variables predictoras, las medidas del *autoconcepto*.

En el *autoconcepto académico*,  $R^2 = .017$ ;  $R^2$  corregido = .016, lo que indica que la variable *satisfacción con la vida* es explicada en un 1.6% por el *autoconcepto académico*.

En el *autoconcepto social*,  $R^2 = .001$ ;  $R^2$  corregido = .000, lo que indica que la variable *satisfacción con la vida* es explicada en un 0.0% por el *autoconcepto social*.

En el *autoconcepto emocional*,  $R^2 = .001$ ;  $R^2$  corregido = .000, lo que indica que la variable *satisfacción con la vida* es explicada en un .00% por el *autoconcepto emocional*.

En el *autoconcepto familiar*,  $R^2 = .301$ ;  $R^2$  corregido = .300, lo que indica que la variable *satisfacción con la vida* es explicada en un 30.0% por el *autoconcepto familiar*.

En el *autoconcepto físico*,  $R^2 = .029$ ;  $R^2$  corregido = .028, lo que indica que la variable *satisfacción con la vida* es explicada en un 2.8% por el *autoconcepto físico*.

A continuación, se analizará la variación de la *satisfacción con la vida* en función de los niveles de las dimensiones del *autoconcepto personal*.

**Tabla 57**  
***Satisfacción con la vida en función de la dimensión autorrealización del autoconcepto personal***

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Autorrealiz</b>	Bajo	140	13.54	2.491	56.755	.000
	Medio	528	15.51	2.512		
	Alto	127	16.69	2.353		
<b>Honradez</b>	Bajo	113	14.56	2.809	7.401	.001
	Medio	681	15.49	2.601		
	Alto	1	11.00	.		
<b>Autonomía</b>	Bajo	101	14.81	2.785	3.383	.034
	Medio	610	15.37	2.591		
	Alto	84	15.81	2.852		
<b>Emociones</b>	Bajo	108	14.74	2.722	6.350	.002
	Medio	586	15.34	2.636		
	Alto	101	16.04	2.530		
<b>A personal</b>	Bajo	124	13.97	2.594	30.252	.000
	Medio	542	15.40	2.585		
	Alto	129	16.46	2.414		

Los datos de la tabla 57 indican que existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= 56.755$ ,  $p= .000$ ) en función de los niveles de la dimensión *autorrealización*, es decir, que a mayor *autorrealización*, mayor *satisfacción con la vida*; que existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= 7.401$ ,  $p= .001$ ) en función de los niveles de la dimensión *honradez*; es decir, que a mayor *honradez*, mayor *satisfacción con la vida*; que existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= 3.383$ ,  $p= .034$ ) en función de la *autonomía*, es decir, que a mayor *autonomía* es mayor la *satisfacción con la vida*; que existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= 6.350$ ,  $p= .002$ ) en función de los niveles de la dimensión *emociones*; es decir, que a mayor nivel de *emociones*, mayor *satisfacción con la vida*; que existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= 30.252$ ,  $p= .000$ ) en función de los niveles de *autoconcepto personal*; es decir, que a mayor nivel de *autoconcepto personal*, mayor *satisfacción con la vida*.

A continuación se analizará el tamaño de la incidencia del *autoconcepto personal* en la *satisfacción con la vida*, mediante la aplicación de la prueba de regresión lineal donde la variable dependiente es la *satisfacción con la vida* y las variables predictoras, las dimensiones del *autoconcepto personal*.

En relación a la dimensión *autorrealización*,  $R^2=.112$ ;  $R^2$  corregida=.111 lo que indica que la variable *satisfacción con la vida* es explicada en un 11.1% por la *autorrealización*.

Con respecto a la dimensión *honradez*,  $R^2=.012$ ;  $R^2$  corregida=.011 lo que indica que la variable *satisfacción con la vida* es explicada en un 1.1% por la *honradez*.

En relación a la dimensión *autonomía*,  $R^2=.002$ ;  $R^2$  corregida=.001 lo que indica que la variable *satisfacción con la vida* es explicada en un .001% por la *autonomía*.

En relación a la dimensión *emociones*,  $R^2=.001$ ;  $R^2$  corregida=.000 lo que indica que la variable *satisfacción con la vida* es explicada en un .00% por la dimensión *emociones*; es decir, que no tiene incidencia en la *satisfacción con la vida*.

En relación al *autoconcepto personal*,  $R^2=.053$ ;  $R^2$  corregida=.051 lo que indica que la variable *satisfacción con la vida* es explicada en un 5.1% por el *autoconcepto personal*.

### **3.3. Resiliencia y ajuste escolar**

Para conocer si existe relación entre la *resiliencia* y el *ajuste escolar*, se aplicó la prueba de correlación de Pearson entre el *ajuste escolar* y la *resiliencia*.

La tabla 58 muestra que hay correlación entre el *ajuste escolar* y la *resiliencia*, excepto en el *ajuste escolar* con la dimensión *creatividad*.

Tabla 58

Correlaciones entre las medidas del ajuste escolar y las medidas de la resiliencia.

	Ins	Ind	Humor	Interac	Iniciat	Creativ	Mor	Rtotal	Integ	Rendim	Exp	Aetotal
<b>Ins</b> r de Pears on		187**	203**	174**	285**	199**	258**	574**	090*	154**	138**	157**
<b>Ind</b> r de Pears on		000	000	000	000	000	000	000	012	000	000	000
<b>Humor</b> r de Pears on			194**	088*	177**	170**	.077*	433**	.087*	.037	.023	.081*
<b>Interac</b> r de Pears on			000	013	000	000	029	000	014	304	525	022
<b>Iniciat</b> r de Pears on				231**	300**	185**	103**	579**	108**	.015	080*	087*
<b>Creativ</b> r de Pears on				000	000	000	004	000	002	679	024	015
<b>Mor</b> de Pears on					253**	194**	214**	569**	111**	072*	064	121**
<b>Rtotal</b> r de Pears on					000	000	000	000	002	042	072	001
<b>Integ</b> r de Pears on						187**	279**	626**	186**	275**	154**	278**
<b>Rendim</b> r de Pears on						000	000	000	000	000	000	000
<b>Exp</b> r de Pears on							084*	574**	.027	085*	089*	036
<b>Aetotal</b> r de Pears on							018	000	446	017	013	313
							482**	180**	245**	212**	274**	
								000	000	000	000	000
									141**	199**	185**	222**
									000	000	000	000
										276**	247**	866**
										000	000	000
											313**	678**
											000	000
												521**
												000

\*\*p &lt; .01

\*P &lt; .05

**Leyenda:** ins: dimensión *insight*; ind: dimensión *independencia*; interac: dimensión *interacción*; iniciat: dimensión *iniciativa*; creativ: dimensión *creatividad*; mor: dimensión *moralidad*; Rtotal: *resiliencia global*; integ: dimensión *integración*; rendim: dimensión *rendimiento*; expec: dimensión *expectativa*; Aetot: *ajuste escolar global*.

Para analizar más detalladamente la covariación entre las variables, se revisará la variación del *ajuste escolar* en función de las dimensiones de la *resiliencia*.

**Tabla 59**  
***Ajuste escolar en función de los niveles de la dimensión insight.***

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Insight</b>	Bajo	117	47.09	6.668	5.928	.003
	Medio	549	48.87	5.993		
	Alto	129	49.66	5.779		
<b>Indep</b>	Bajo	156	49.37	6.344	1.955	.142
	Medio	520	48.74	5.892		
	Alto	119	47.90	6.607		
<b>Humor</b>	Bajo	163	47.53	6.563	4.078	.017
	Medio	462	49.05	5.804		
	Alto	170	49.05	6.315		
<b>Interac</b>	Bajo	92	46.72	6.021	6.390	.002
	Medio	594	48.90	6.044		
	Alto	109	49.59	6.177		
<b>Iniciat</b>	Bajo	165	46.26	6.141	20.995	.000
	Medio	527	49.13	5.882		
	Alto	103	50.69	6.008		
<b>Creat</b>	Bajo	137	47.91	6.469	1.875	.154
	Medio	526	49.01	5.970		
	Alto	132	48.52	6.184		
<b>Moral</b>	Bajo	97	44.69	6.591	25.863	.000
	Medio	697	49.30	5.819		
	Alto	1	50.00	.		

Los datos de la tabla 59 indican que existen diferencias significativas en el *ajuste escolar* ( $F_{(2,795)} = 5.928$ ,  $p = .003$ ) en función de los niveles de la dimensión *insight*; es decir, que a mayor *insight*, mayor *ajuste escolar*; que no existe diferencias significativas en el *ajuste escolar* en función de los niveles de la dimensión *independencia*, pero se observa que a mayor nivel de *independencia*, menor *ajuste escolar*; que existen diferencias significativas en el *ajuste escolar* ( $F_{(2,795)} = 4.078$ ,  $p = .017$ ) en función de la dimensión *humor*, es decir, que a mayor *humor*, mayor *ajuste escolar*; que existen diferencias significativas en el *ajuste escolar* ( $F_{(2,795)} = 6.390$ ,  $p = .002$ ) en función de la

dimensión *interacción*, es decir, que a mayor *interacción*, mayor *ajuste escolar*; que existen diferencias significativas en el *ajuste escolar* ( $F_{(2,795)} = 20.995$ ,  $p = .000$ ) en función de la dimensión *iniciativa*, es decir, que a mayor *iniciativa*, mejor *ajuste escolar*; que no existen diferencias significativas en el *ajuste escolar* en función de la *creatividad* ( $F_{(2,795)} = 1.875$ ,  $p = .154$ ), ya que los valores del nivel bajo de *creatividad* coinciden con el nivel bajo del *ajuste escolar*, pero no sucede lo mismo en los niveles medio y alto; que existen diferencias significativas en el *ajuste escolar* ( $F_{(2,795)} = 25.863$ ,  $p = .000$ ) en función de la *moralidad*, es decir, que a mayor índice de *moralidad*, mejor el *ajuste escolar*.

A continuación se analizará el tamaño de la incidencia de la *resiliencia* en el *ajuste escolar*, mediante la aplicación de regresión lineal donde la variable dependiente es el *ajuste escolar* y las variables predictoras, las dimensiones de la *resiliencia*.

En relación a la dimensión *insight*,  $R^2 = .025$ ;  $R^2$  corregida = .023 lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un 2.3% por la dimensión *insight*.

En relación a la dimensión *independencia*,  $R^2 = .007$ ;  $R^2$  corregida = .005 lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un .05% por la dimensión *independencia*.

En relación a la dimensión *humor*,  $R^2 = .007$ ;  $R^2$  corregida = .006 lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un .60% por la dimensión *humor*.

En relación a la dimensión *interacción*,  $R^2 = .015$ ;  $R^2$  corregida = .013, lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un 1.3% por la dimensión *interacción*.

En relación a la dimensión *iniciativa*,  $R^2 = .077$ ;  $R^2$  corregida = .076, lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un 7.6% por la dimensión *iniciativa*.

En relación a la dimensión *creatividad*,  $R^2 = .001$ ;  $R^2$  corregida = .000 lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un .00% por la dimensión *creatividad*.

En relación a la dimensión *moralidad*,  $R^2 = .075$ ;  $R^2$  corregida = .074, lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un 7.4% por la dimensión *moralidad*.

### 3.4. Autoconcepto y ajuste escolar

Para conocer la relación entre el *autoconcepto* y el *ajuste escolar*, se aplicó la prueba de correlación de Pearson entre el *ajuste escolar* y el *autoconcepto*.

**Tabla 60**  
**Correlación entre el ajuste escolar y el autoconcepto**

		Acad	Soc	Emoc	Fam	Fis	Autot	Integ	Rendim	Expect	AEtot
<b>Acad</b>	r de Pearson		169**	.074*	272**	325**	578**	229**	632**	172**	461**
	P		000	036	000	000	000	000	000	000	000
<b>Soc</b>	r de Pearson			184**	195**	343**	638**	205**	058	047	178**
	P			000	000	000	000	000	100	186	000
<b>Emoc</b>	r de Pearson				067	031	433**	079*	018	010	065
	P				060	382	000	027	605	776	069
<b>Fam</b>	r de Pearson					204**	577**	235**	211**	103**	274**
	P					000	000	000	000	004	000
<b>Fis</b>	r de Pearson						675**	130**	124**	020	147**
	P						000	000	000	571	000
<b>Autot</b>	r de Pearson							297**	355**	118**	381**
	P							000	000	001	000
<b>Integ</b>	r de Pearson								276**	247**	866**
	P								000	000	000
<b>Rend</b>	r de Pearson									313**	678**
	P									000	000
<b>Expect</b>	r de Pearson										521**
	P										000
<b>AEtot</b>	r de Pearson										
	P										000

\*\* p < 0,01

217

**Leyenda:** acad: *autoconcepto académico*; soc: *autoconcepto social*; emoc: *autoconcepto emocional*; fam: *autoconcepto familiar*; fis: *autoconcepto físico*; Autot: *autoconcepto total*; Integ: *integración*; Rend: *rendimiento*; Expect: *expectativa*; AEtot: *autoconcepto personal total*

Para conocer cómo covarían las variables, se analizará la variación del *ajuste escolar* en función de las medidas del *autoconcepto*.

**Tabla 61**  
*Ajuste escolar en función de los niveles de las medidas del autoconcepto.*

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Ajuste escolar</b>	Bajo	127	44.14	6.188	66.511	.000
	Medio	527	48.96	5.479		
	Alto	141	52.04	5.784		
<b>Integración</b>	Bajo	127	22.96	4.564	13.332	.000
	Medio	527	24.74	4.036		
	Alto	141	25.50	4.373		
<b>Rendimiento</b>	Bajo	127	10.20	2.511	162.819	.000
	Medio	527	12.80	2.124		
	Alto	141	14.94	1.862		
<b>Expectativa</b>	Bajo	127	10.98	1.692	8.059	.000
	Medio	527	11.42	1.238		
	Alto	141	11.60	1.230		

Los datos de la tabla 61 indican que existen diferencias significativas en el *ajuste escolar* ( $F_{(2,795)} = 66.511$ ,  $p = .000$ ), en *integración escolar* ( $F_{(2,795)} = 13.332$ ,  $p = .000$ ), *rendimiento* ( $F_{(2,795)} = 162.819$ ,  $p = .000$ ), *expectativa* ( $F_{(2,795)} = 8.059$ ,  $p = .000$ ), en función del *autoconcepto*; es decir, que a mayor *autoconcepto*, mejor es el *ajuste escolar* y mayor *integración*, mayor *rendimiento* y *expectativa*.

A continuación, en la tabla 62 se analizará la variación del ajuste escolar en función de cada una de las cinco dimensiones del autoconcepto.

**Tabla 62**  
*Ajuste escolar en función del autoconcepto social.*

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>A escolar</b>	Bajo	118	46.72	6.025	10.119	.000
	Medio	545	48.84	5.998		
	Alto	132	50.11	6.176		
<b>Integración</b>	Bajo	118	22.92	4.609	13.624	.000
	Medio	545	24.71	4.117		
	Alto	132	25.61	4.056		
<b>Rendimiento</b>	Bajo	118	12.52	2.617	1.085	.338
	Medio	545	12.77	2.520		
	Alto	132	12.99	2.599		
<b>Expectativa</b>	Bajo	118	11.29	1.163	.906	.405
	Medio	545	11.37	1.393		
	Alto	132	11.51	1.207		

Los datos de la tabla 62 indican que existen diferencias significativas en la dimensión *integración* ( $F_{(2,795)} = 13.624, p = .000$ ) y en el *ajuste escolar global* ( $F_{(2,795)} = 10.119, p = .000$ ) en función de los niveles del *autoconcepto social*.

**Tabla 63**  
*Ajuste escolar en función del autoconcepto emocional*

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>A escolar</b>	Bajo	141	48.37	6.394	.820	.441
	Medio	515	48.70	5.988		
	Alto	139	49.28	6.219		
<b>Integración</b>	Bajo	141	24.20	4.783	.808	.446
	Medio	515	24.64	3.963		
	Alto	139	24.80	4.689		
<b>Rendimiento</b>	Bajo	141	12.80	2.287	1.530	.217
	Medio	515	12.67	2.610		
	Alto	139	13.09	2.556		
<b>Expectativa</b>	Bajo	41	1.37	1.59	.008	.992
	Medio	515	11.38	1.301		
	Alto	139	11.39	1.183		

Los datos de la tabla 63 indican que no existen diferencias significativas en el ajuste escolar en función del autoconcepto emocional.

**Tabla 64**  
*Ajuste escolar en función del autoconcepto familiar*

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Ajuste escolar global</b>	Bajo	128	46.50	6.758	20.218	.000
	Medio	553	48.71	5.835		
	Alto	114	51.38	5.580		
<b>Integración</b>	Bajo	128	23.09	4.927	14.212	.000
	Medio	553	24.66	4.032		
	Alto	114	25.94	3.972		
<b>Rendimiento</b>	Bajo	128	12.12	2.780	16.007	.000
	Medio	553	12.69	2.497		
	Alto	114	13.89	2.173		
<b>Expectativa</b>	Bajo	128	11.29	1.409	1.292	.275
	Medio	553	11.37	1.313		
	Alto	114	11.55	1.324		

Los datos de la tabla 64 indican que existen diferencias significativas en el ajuste escolar en las dimensiones integración ( $F_{(2,795)} = 14.212$ ,  $p = .000$ ) y rendimiento ( $F_{(2,795)} = 16.007$ ,  $p = .000$ ) y en el ajuste escolar global ( $F_{(2,795)} = 20.218$ ,  $p = .000$ ) en función del autoconcepto familiar. Es decir, que a mayor autoconcepto familiar, mayor integración escolar y rendimiento y mejor ajuste escolar global.

**Tabla 65**  
***Ajuste escolar en función del autoconcepto físico.***

			<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Ajuste escolar</b>	Bajo	138	47.05	5.844	6.647	.001
	Medio	516	49.03	5.860		
	Alto	141	49.35	6.917		
<b>Integración</b>	Bajo	138	23.57	4.454	4.952	.007
	Medio	516	24.77	4.099		
	Alto	141	24.94	4.464		
<b>Rendimiento</b>	Bajo	138	12.07	2.357	6.613	.001
	Medio	516	12.87	2.429		
	Alto	141	13.06	3.015		
<b>Expectativa</b>	Bajo	138	11.41	1.030	.090	.914
	Medio	516	11.38	1.325		
	Alto	141	11.34	1.598		

Los datos de la tabla 65 indican que existen diferencias significativas en las dimensiones *integración* ( $F_{(2,795)} = 4.952$ ,  $p = .007$ ) y *rendimiento* ( $F_{(2,795)} = 6.613$ ,  $p = .001$ ) y el *ajuste escolar global* ( $F_{(2,795)} = 6.647$ ,  $p = .001$ ) en función del *autoconcepto físico*. Es decir, que a mayor *autoconcepto físico*, mayor *integración*, *rendimiento* y *ajuste escolar global*.

Para conocer el tamaño de la incidencia del *autoconcepto* en el *ajuste escolar* de los y las adolescentes, se aplica la prueba de regresión lineal, con la variable dependiente *ajuste escolar* y las variables predictoras las medidas del *autoconcepto*, obteniendo los siguientes resultados.

En relación al *autoconcepto académico*,  $R^2 = .212$ ;  $R^2$  corregida = .211 lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un 21.1% por el *autoconcepto académico*.

En relación al *autoconcepto social*,  $R^2 = .032$ ;  $R^2$  corregida = .030 lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un 3.0% por el *autoconcepto social*.

En relación al *autoconcepto emocional*,  $R^2=.004$ ;  $R^2$  corregida=.003 lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un .3% por el *autoconcepto emocional*.

En relación al *autoconcepto familiar*,  $R^2=.075$ ;  $R^2$  corregida=.074, lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un 7.4% por el *autoconcepto familiar*.

En relación al *autoconcepto físico*,  $R^2=.021$ ;  $R^2$  corregida=.020, lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un 2.0% por el *autoconcepto físico*.

En relación al *autoconcepto global*,  $R^2=.145$ ;  $R^2$  corregida=.144, lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un 14.4% por el *autoconcepto global*.

A continuación, se analizará la variación del *ajuste escolar* en función de las medidas del *autoconcepto personal*.

Como se observa en la tabla 66 existen diferencias significativas en las dimensiones *integración* ( $F_{(2,795)} = 35.902, p = .000$ ), *rendimiento* ( $F_{(2,795)} = 76.939, p = .000$ ), *expectativas* ( $F_{(2,795)} = 14.544, p = .000$ ) y el *ajuste escolar global* ( $F_{(2,795)} = 80.155, p = .000$ ) en función de la dimensión *autorrealización*; es decir, que a mayor *autorrealización*, mayor *integración escolar*, mayor *rendimiento*, mejores *expectativas* y mayor *ajuste escolar global*.

**Tabla 66**  
***Ajuste escolar en función de la dimensión autorrealización.***

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Ajuste escolar</b>	Bajo	140	43.86	5.760	80.155	.000
	Medio	528	49.20	5.770		
	Alto	127	52.20	4.385		
<b>Integración</b>	Bajo	140	22.20	4.307	35.902	.000
	Medio	528	24.82	4.204		
	Alto	127	26.28	3.154		
<b>Rendimiento</b>	Bajo	140	1075	2.420	76.939	.000
	Medio	528	12.97	2.273		
	Alto	127	14.17	2.487		
<b>Expectativa</b>	Bajo	140	10.91	1.609	14.554	.000
	Medio	528	11.41	1.336		
	Alto	127	11.76	.675		

**Tabla 67**  
*Ajuste escolar en función de la dimensión honradez.*

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Ajuste escolar global</b>	Bajo	113	45.98	6.622	15.391	.000
	Medio	681	49.21	5.883		
	Alto	1	39.00	.		
<b>Integración</b>	Bajo	113	22.97	4.620	13.226	.000
	Medio	681	24.88	4.109		
	Alto	1	14.00	.		
<b>Rendimiento</b>	Bajo	113	12.07	2.601	4.970	.007
	Medio	681	12.88	2.525		
	Alto	1	13.00	.		
<b>Expectativa</b>	Bajo	113	10.94	1.728	7.458	.001
	Medio	681	11.45	1.241		
	Alto	1	12.00	.		

Los datos indican que existen diferencias significativas en las dimensiones *integración* ( $F_{(2,795)}= 13.226$  ,  $p = .000$ ), *rendimiento* ( $F_{(2,795)}= 4.970$  ,  $p = .007$ ) y *expectativas* ( $F_{(2,795)}= 7.458$  ,  $p = .001$  ) y *ajuste escolar global* ( $F_{(2,795)}= 15.391$  ,  $p = .000$ ) en función de la *honradez*. Es decir, que a mayor *honradez* en las personas, mejor será su *integración escolar*, mejor su *rendimiento*, mayores sus *expectativas* y mayor su *ajuste escolar*.

**Tabla 68**  
*Ajuste escolar en función de los niveles de la dimensión autonomía*

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Ajuste escolar</b>	Bajo	101	47.49	5.719	3.934	.020
	Medio	610	48.78	6.116		
	Alto	84	49.99	6.218		
<b>Integración</b>	Bajo	101	23.97	4.134	2.495	.083
	Medio	610	24.59	4.269		
	Alto	84	25.37	4.168		
<b>Rendimiento</b>	Bajo	101	12.28	2.223	2.781	.063
	Medio	610	12.80	2.565		
	Alto	84	13.13	2.728		
<b>Expectativa</b>	Bajo	101	11.24	1.588	.867	.421
	Medio	610	11.39	1.285		
	Alto	84	11.49	1.331		

Los datos de la tabla 68 indican que existen diferencias significativas en el *ajuste escolar global* ( $F_{(2,795)} = 3.934, p = .020$ ) en función de la dimensión *autonomía*. Es decir, que a mayor *autonomía* que tenga el sujeto, mayor será su *ajuste escolar global*.

**Tabla 69**  
*Ajuste escolar en función de la dimensión emociones.*

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Ajuste escolar global</b>	Bajo	108	47.85	6.268	1.617	.199
	Medio	586	48.81	6.188		
	Alto	101	49.31	5.316		
<b>Integración</b>	Bajo	108	24.03	4.647	2.395	.092
	Medio	586	24.57	4.269		
	Alto	101	25.31	3.577		
<b>Rendimiento</b>	Bajo	108	12.35	2.631	2.144	.118
	Medio	586	12.87	2.483		
	Alto	101	12.60	2.797		
<b>Expectativa</b>	Bajo	108	11.47	1.172	.332	.718
	Medio	586	11.36	1.372		
	Alto	101	11.40	1.258		

Los datos indican que no existe diferencia significativa en el *ajuste escolar* en función de la dimensión *emociones*. Es decir, que a mayor nivel de *emociones*, mayor será el *ajuste escolar* de la persona.

Para conocer el tamaño de la incidencia del *autoconcepto personal* en el *ajuste escolar*, se aplicará la prueba regresión lineal a la variable *ajuste escolar* como dependiente y a las medidas del *autoconcepto personal* como predictoras.

En relación a la dimensión *autorrealización*,  $R^2 = .198$ ;  $R^2$  corregida = .197, lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un 2.3% por la dimensión *autorrealización*.

En relación a la dimensión *honradez*,  $R^2 = .068$ ;  $R^2$  corregida = .067, lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un 6.7% por la dimensión *honradez*.

En relación a la dimensión *autonomía*,  $R^2=.012$ ;  $R^2$  corregida=.011, lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un 1.1% por la dimensión *autonomía*.

En relación a la dimensión *emociones*,  $R^2=.004$ ;  $R^2$  corregida=.002, lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un .2% por la dimensión *emociones*.

En relación al *autoconcepto personal global*,  $R^2=.127$ ;  $R^2$  corregida=.126, lo que indica que la variable *ajuste escolar* es explicada en un 12.6% por el *autoconcepto personal global*.

#### **4. RELACIONES ENTRE CONTEXTO SOCIAL, RASGOS PSICOLÓGICOS Y AJUSTE PSICOSOCIAL.**

##### **4.1. Estudios correlacionales**

###### **4.1.1. Apoyo social y resiliencia**

A continuación se presenta la tabla con los resultados de la aplicación de la correlación de Pearson con las variables *apoyo social* y *resiliencia*.

Los datos de la tabla 70 indican que existe relación significativa entre el *apoyo social* y la *resiliencia*, excepto en la dimensión *apoyo de los amigos* con la dimensión *independencia* y en la dimensión *apoyo familiar* con la dimensión *creatividad*.

**Tabla 70**  
**Correlación entre el apoyo social y la resiliencia**

		Fam	AStot	Ins	Ind	Hum	Int	Inic	Creat	Mor	Rtot
<b>Ami</b>	r de Pearson P	437**	794**	137**	.002	191**	278**	221**	105**	120**	274**
		000	000	000	958	000	000	000	003	001	000
<b>Fam</b>	r de Pearson P		891**	109**	.289**	096**	130**	157**	.066	152**	073*
			000	002	000	007	000	000	065	000	040
<b>AStot</b>	r de Pearson P			146**	.192**	159**	220**	215**	008	157**	184**
				000	000	000	000	000	824	000	000
<b>Ins</b>	r de Pearson P				187**	203**	174**	285**	199**	258**	574**
					000	000	000	000	000	000	000
<b>Ind</b>	r de Pearson P					194**	088*	177**	170**	.077*	433**
						000	013	000	000	029	000
<b>Hum</b>	r de Pearson P						231**	300**	185**	103**	579**
							000	000	000	004	000
<b>Int</b>	r de Pearson P							253**	194**	214**	569**
								000	000	000	000
<b>Inic</b>	r de Pearson P								187**	279**	626**
									000	000	000
<b>Creat</b>	r de Pearson P									084*	574**
										018	000
<b>Mor</b>	r de Pearson P										482**
											000
<b>Rtot</b>	r de Pearson										

\*\* p < 0,01

\* p < 0,05.

**Leyenda:** fam: dimensión *familiar*; ami: dimensión *amigos*; astot: *apoyo social*; ins: dimensión *insight*; ind: dimensión *independencia*; hum: dimensión *humor*; int: dimensión *interacción*; inic: dimensión *iniciativa*; creat: dimensión *creatividad*; mor: dimensión *moralidad*; Rtot: *resiliencia global*.

En orden a posteriores análisis resulta de interés clasificar a los participantes en tres grupos en función del nivel (bajo, medio, alto) de puntuación en el *apoyo social*.

Para establecer los rangos (bajo, medio, alto) en que se agruparon los datos de cada una de las medidas del *apoyo social*, los puntos de corte se presentan en la tabla 71.

**Tabla 71**  
**Frecuencias de los rangos de las medidas del apoyo social**

			N	Puntos de corte
<b>Apoyo de las amistades</b>	Baja		136 (17.1%)	11-23.66
	Media		522 (65.7%)	23.67-33.87
	Alta		137 (17.2%)	33.88-35
<b>Apoyo de la familia</b>	Baja		139 (17.5%)	8 – 24.38
	Media		560 (70.4%)	24.39-38.10
	Alta		96 (12.1%)	38.11-40
<b>Apoyo social</b>	Baja		127 (16.0%)	24-49.82
	Media		538 (67.7%)	49.83-70.23
	Alta		130 (16.4%)	70.24-79

A continuación se analizará la variación de la *resiliencia* en función del *apoyo social*.

En la tabla 72 se observa la variación de la *resiliencia* en función del *apoyo familiar*.

**Tabla 72**  
**Resiliencia en función del apoyo familiar.**

		N	M	DT	F	p
<b>Insight</b>	Bajo	139	13.94	2.683	3.397	.034
	Medio	560	13.97	2.462		
	Alto	96	14.66	1.788		
<b>Independencia</b>	Bajo	139	11.99	2.415	22.681	.000
	Medio	560	10.54	2.498		
	Alto	96	10.13	2.394		
<b>Humor</b>	Bajo	139	14.66	2.984	2.437	.088
	Medio	560	14.99	2.825		
	Alto	96	15.49	2.583		
<b>Interacción</b>	Bajo	139	13.21	2.765	15.408	.000
	Medio	560	13.59	2.529		
	Alto	96	15.15	4.073		
<b>Iniciativa</b>	Bajo	139	15.23	2.814	7.355	.001
	Medio	560	15.64	2.493		
	Alto	96	16.49	2.005		
<b>Creatividad</b>	Bajo	139	12.42	3.679	2.048	.130
	Medio	560	11.78	3.348		
	Alto	96	12.05	3.246		
<b>Moralidad</b>	Bajo	139	17.11	2.637	5.118	.006
	Medio	560	17.63	2.960		
	Alto	96	18.29	1.818		
<b>R global</b>	Bajo	139	98.56	11.524	6.232	.002
	Medio	560	98.13	10.548		
	Alto	96	102.25	9.132		

Los datos de la tabla 72 indican que existen diferencias significativas en la dimensión *insight* ( $F_{(2,795)}= 3.397, p= .034$ ), *independencia* ( $F_{(2,795)}= 22.681, p= .000$ ), *interacción* ( $F_{(2,795)}= 15.408, p= .000$ ), *iniciativa* ( $F_{(2,795)}= 7.355, p= .001$ ), *moralidad* ( $F_{(2,795)}= 5.118, p= .006$ ) y *resiliencia global* ( $F_{(2,795)}= 6.232, p= .002$ ) en función de los niveles de *apoyo familiar*.

En la tabla 73 se observa la variación de la *resiliencia* en función del *apoyo de las amistades*.

**Tabla 73**  
**Resiliencia en función del apoyo de los amigos.**

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Insight</b>	Bajo	136	13.74	2.656	3.035	.049
	Medio	522	14.03	2.414		
	Alto	137	14.45	2.272		
<b>Independencia</b>	Bajo	136	10.89	2.767	.567	.568
	Medio	522	10.67	2.482		
	Alto	137	10.86	2.518		
<b>Humor</b>	Bajo	136	14.29	3.137	9.365	.000
	Medio	522	14.98	2.755		
	Alto	137	15.76	2.619		
<b>Interacción</b>	Bajo	136	12.39	2.471	32.690	.000
	Medio	522	13.69	2.511		
	Alto	137	15.07	3.685		
<b>Iniciativa</b>	Bajo	136	14.78	2.961	14.840	.000
	Medio	522	15.71	2.387		
	Alto	137	16.40	2.280		
<b>Creatividad</b>	Bajo	136	11.49	3.456	4.639	.010
	Medio	522	11.84	3.391		
	Alto	137	12.67	3.290		
<b>Moralidad</b>	Bajo	136	17.30	2.504	7.693	.000
	Medio	522	17.48	2.373		
	Alto	137	18.45	4.159		
<b>R global</b>	Bajo	136	94.88	12.392	25.439	.000
	Medio	522	98.40	9.857		
	Alto	137	103.67	9.798		

Los datos de la tabla 73 indican que existen diferencias significativas en las dimensiones *insight* ( $F_{(2,795)}= 3.035, p= .049$ ), *humor* ( $F_{(2,795)}= 9.365, p= .000$ ), *interacción* ( $F_{(2,795)}= 32.690, p= .000$ ), *iniciativa* ( $F_{(2,795)}= 14.840, p= .000$ ), *creatividad* ( $F_{(2,795)}= 4.639, p= .010$ ), *moralidad* ( $F_{(2,795)}= 7.693, p= .000$ ) y la *resiliencia global* ( $F_{(2,795)}= 25.439, p= .000$ ) en función del *apoyo de los amigos*. Es decir, que la persona

que cuenta con mayor *apoyo de los amigos*, tiene más *insight*, *humor*, *interacción*, *iniciativa*, *creatividad*, *moralidad* y *resiliencia global*.

Para conocer el tamaño de la incidencia del *apoyo social* con respecto a la *resiliencia*, se aplicará la prueba Regresión lineal donde la variable dependiente es la *resiliencia* y las variables predictoras el *apoyo familiar* y el *apoyo de los amigos*.

En relación al *apoyo familiar*,  $R^2=.048$ ;  $R^2$  corregida=.047, lo que indica que la variable *resiliencia* es explicada en un 4.7% por el *apoyo familiar*. En relación al *apoyo de los amigos*,  $R^2=.031$ ;  $R^2$  corregida=.030, lo que indica que la variable *resiliencia* es explicada en un 3.0% por el *apoyo de los amigos*.

#### 4.1.2. Apoyo social y autoconcepto

A continuación, en la tabla 74, se analiza la relación existente entre el *apoyo social* y el *autoconcepto*, utilizando la prueba de correlación de Pearson entre ambas variables.

**Tabla 74**  
**Correlación entre el apoyo social y el autoconcepto**

		Familia	Astot	Acad	Soc	Emoc	Fam	Fis	Autot
<b>Amigos</b>	r de								
	Pearson	437**	794**	066	294**	.012	178**	130**	219**
	P	000	000	063	000	728	000	000	000
<b>Familia</b>	r de								
	Pearson		891**	147**	150**	.039	681**	160**	363**
	P		000	000	000	275	000	000	000
<b>Astot</b>	r de								3
	Pearson			132**	246**	.031	548**	172**	53**
	P			000	000	388	000	000	000
<b>Acad</b>	r de								5
	Pearson				169**	.074*	272**	325**	78**
	P				000	036	000	000	000
<b>Soc</b>	r de								
	Pearson					184**	195**	343**	638**
	P					000	000	000	000
<b>Emoc</b>	r de								
	Pearson						067	031	433**
	P						060	382	000
<b>Fam</b>	r de								
	Pearson							204**	577**
	P							000	000
<b>Fis</b>	r de								
	Pearson								675**
	P								000
<b>Autot</b>	r de								
	Pearson								
	P								

\*\* p < 0,01.

\* p < 0,05.

**Leyenda:** ami: dimensión *apoyo de los amigos*; familia: dimensión *apoyo familiar*; Astot: *apoyo social total*; acad: *autoconcepto académico*; soc: *autoconcepto social*; emoc: *autoconcepto emocional*; fam: *autoconcepto familiar*; fis: dimensión *autoconcepto físico*; Autot: *autoconcepto total*.

Los datos de la tabla 74 indican que existe relación estadísticamente significativa entre el apoyo social y el autoconcepto, salvo en la dimensión *apoyo de los amigos* con el *autoconcepto académico*; el *apoyo de los amigos* correlaciona negativa, aunque no significativamente con el *autoconcepto emocional*; el *apoyo familiar* también correlaciona negativa, aunque no significativamente, con el *autoconcepto emocional*.

Para profundizar un poco más en el análisis de la relación entre el *apoyo social* y el *autoconcepto*, se aplicará el análisis de varianza del *autoconcepto* en función del *apoyo social*, que será medido en base al *apoyo familiar* y en base al *apoyo de las amistades*.

**Tabla 75**  
***Autoconcepto en función del apoyo familiar.***

<b>AUTOCONCEPTO</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Académico</b>	Bajo	139	6.1454	2.01255	6.008	.003
	Medio	560	6.6504	1.79650		
	Alto	96	6.9319	1.83583		
<b>Social</b>	Bajo	139	6.7770	1.89870	5.451	.004
	Medio	560	7.0445	1.72312		
	Alto	96	7.5335	1.53734		
<b>Emocional</b>	Bajo	139	6.1604	2.04873	.505	.604
	Medio	560	5.9801	1.98007		
	Alto	96	5.9497	1.94034		
<b>Familiar</b>	Bajo	139	5.9409	1.85796	184.644	.000
	Medio	560	8.2931	1.37574		
	Alto	96	9.1337	1.01007		
<b>Físico</b>	Bajo	139	5.4357	2.09894	8.648	.000
	Medio	560	5.8630	1.99837		
	Alto	96	6.5547	2.10748		
<b>A global</b>	Bajo	139	30.4595	5.42751	36.966	.000
	Medio	560	33.8313	5.21114		
	Alto	96	36.1035	4.75420		

Los datos de la tabla 75 indican que existen diferencias significativas en el *autoconcepto académico* ( $F_{(2,795)}= 6.008, p= .003$ ), en el *autoconcepto social* ( $F_{(2,795)}= 5.451, p= .004$ ), en el *autoconcepto familiar* ( $F_{(2,795)}=184.644, p= .000$ ), en el *autoconcepto físico* ( $F_{(2,795)}= 8.648, p= .000$ ) y en el *autoconcepto global* ( $F_{(2,795)}= 36.966, p= .000$ ) en función del *apoyo familiar*. Es decir, que a mayor *apoyo familiar*, hay mayor *autoconcepto académico*, mayor *autoconcepto social*, mayor *autoconcepto familiar* y mayor *autoconcepto físico*.

**Tabla 76**  
*Autoconcepto en función del apoyo de los amigos.*

<b>AUTOCONCEPTO</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Académico</b>	Bajo	136	6.3964	2.00381	1.280	.279
	Medio	522	6.6672	1.75814		
	Alto	137	6.5236	2.03404		
<b>Social</b>	Bajo	136	6.2364	1.91831	21.545	.000
	Medio	522	7.1510	1.65665		
	Alto	137	7.5123	1.63440		
<b>Emocional</b>	Bajo	136	6.2172	1.89841	.973	.379
	Medio	522	5.9508	1.95553		
	Alto	137	6.0184	2.17942		
<b>Familiar</b>	Bajo	136	7.5538	1.97875	5.977	.003
	Medio	522	8.0261	1.64394		
	Alto	137	8.2470	1.75682		
<b>Físico</b>	Bajo	136	5.3211	2.26165	6.073	.002
	Medio	522	5.9702	1.92323		
	Alto	137	6.0437	2.21216		
<b>A global</b>	Bajo	136	31.7249	6.01923	9.765	.000
	Medio	522	33.7653	5.09781		
	Alto	137	34.3449	5.68532		

Los datos de la tabla 76 indican que existen diferencias significativas en el *autoconcepto social* ( $F_{(2,795)}= 21.545, p= .000$ ), en el *autoconcepto familiar* ( $F_{(2,795)}= 5.977, p= .003$ ), en el *autoconcepto físico* ( $F_{(2,795)}= 6.073, p= .002$ ) y el *autoconcepto global* ( $F_{(2,795)}= 9.765, p= .000$ ) en función del *apoyo de los amigos*.

Para conocer el tamaño de la incidencia del apoyo social con respecto al *autoconcepto*, se aplicará la prueba Regresión lineal donde la variable dependiente es el *autoconcepto* y las variables predictoras el *apoyo familiar* y el *apoyo de los amigos*.

En relación al *apoyo familiar*,  $R^2=.131$ ;  $R^2$  corregida=.130, lo que indica que la variable *autoconcepto* es explicada en un 13.0% por el *apoyo familiar*.

En relación al *apoyo de los amigos*,  $R^2=.048$ ;  $R^2$  corregida=.047, lo que indica que la variable *autoconcepto* es explicada en un 4.7% por el *apoyo de los amigos*

En relación al *apoyo social global*,  $R^2=.124$ ;  $R^2$  corregida=.123, lo que indica que la variable *autoconcepto* es explicada en un 12.3% por el *apoyo social global*.

**Tabla 77**  
**Correlación entre el apoyo social y el autoconcepto personal**

		Amigos	Familia	Asocial	Autorreal	Honradez	Autonomía	Emociones	APE
<b>Amigos</b>	r de Pearson P	437**	794**	258**	128**	065	023	197**	
		000	000	000	000	067	517	000	
<b>Familia</b>	r de Pearson P		891**	301**	065	023	035	192**	
			000	000	068	509	325	000	
<b>Asocial</b>	r de Pearson P			334**	109**	047	037	229**	
				000	002	185	303	000	
<b>Autorreal</b>	r de Pearson P				423**	183**	116**	728**	
					000	000	001	000	
<b>Honradez</b>	r de Pearson P					151**	026	520**	
						000	473	000	
<b>Autonomía</b>	r de Pearson P						221**	27**	
							00	000	
<b>Emociones</b>	r de Pearson P							591**	
								000	
<b>Autoconcepto personal</b>	r de Pearson P								

\*\* p < 0,01

**Leyenda:** Autorrea: autorrealización; APE: autoconcepto personal; Asocial: apoyo social.

La tabla 77 muestra que el *apoyo social* está significativamente relacionado con el *autoconcepto personal*, excepto la dimensión *apoyo de los amigos* con las dimensiones *autonomía* y *emociones*; la dimensión *apoyo familiar* no correlaciona significativamente con las dimensiones *honradez*, *autonomía* y *emociones*.

En cuanto a las medidas de los niveles del *autoconcepto personal* en función del *apoyo social*, se muestra la siguiente tabla

**Tabla 78**  
*Autoconcepto personal en función del apoyo social*

<b>AUTOCONCEPTO PERSONAL</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Autorrealización</b>	Bajo	127	22.87	3.983	31.614	.000
	Medio	538	24.99	3.457		
	Alto	130	26.23	2.895		
<b>Honradez</b>	Bajo	127	13.02	1.962	4.226	.015
	Medio	538	13.42	1.599		
	Alto	130	13.60	1.593		
<b>Autonomía</b>	Bajo	127	13.37	2.850	.706	.494
	Medio	538	13.47	2.655		
	Alto	130	13.76	3.606		
<b>Emociones</b>	Bajo	127	15.45	3.184	2.236	.108
	Medio	538	16.04	3.106		
	Alto	130	15.65	3.052		
<b>Autoconcepto personal global</b>	Bajo	127	64.71	8.383	14.994	.000
	Medio	538	67.92	6.730		
	Alto	130	69.25	6.577		

Existen diferencias significativas en las dimensiones *autorrealización* ( $F_{(2,795)} = 31.614$ ,  $p = .000$ ) y *honradez* ( $F_{(2,795)} = 4.226$ ,  $p = .015$ ) y el *autoconcepto personal global* ( $F_{(2,795)} = 14.994$ ,  $p = .000$ ). Es decir, que a mayor nivel de *apoyo social*, mayor *autorrealización*, *honradez* y *autoconcepto personal* en los adolescentes.

Para conocer más en detalle la relación entre el *apoyo social* y el *autoconcepto personal*, se analizará la variación del *autoconcepto personal* en función del *apoyo familiar* y *de los amigos* (apoyo social).

En función del *apoyo familiar*, los datos de la tabla 79 indican que existen diferencias significativas en la dimensión *autorrealización* ( $F_{(2,795)} = 15.202$ ,  $p = .000$ ) y en el *ajuste personal global* ( $F_{(2,795)} = 5.004$ ,  $p = .007$ ). Es decir, que a mayor *apoyo familiar*, mayor *autorrealización* y mayor *ajuste personal*.

**Tabla 79**  
*Autoconcepto personal en función del apoyo familiar*

<b>AUTOCONCEPTO PERSONAL</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Autorrealización</b>	Bajo	139	23.43	3.596	15.202	.000
	Medio	560	25.06	3.584		
	Alto	96	25.74	3.099		
<b>Honradez</b>	Bajo	139	13.33	1.678	.261	.771
	Medio	560	13.38	1.677		
	Alto	96	13.49	1.609		
<b>Autonomía</b>	Bajo	139	13.46	2.775	.052	.950
	Medio	560	13.52	2.641		
	Alto	96	13.44	4.021		
<b>Emociones</b>	Bajo	139	15.77	3.369	.159	.853
	Medio	560	15.89	3.060		
	Alto	96	16.00	3.078		
<b>Ajuste personal global</b>	Bajo	139	65.99	7.841	5.004	.007
	Medio	560	67.85	6.865		
	Alto	96	68.67	7.178		

En la tabla 80, se analiza el *autoconcepto personal* en función del *apoyo de los amigos*.

**Tabla 80**  
*Autoconcepto personal en función del apoyo de los amigos*

<b>AUTOCONCEPTO PERSONAL</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Autorrealización</b>	Bajo	136	23.66	3.893	16.789	.000
	Medio	522	24.83	3.509		
	Alto	137	26.13	3.183		
<b>Honradez</b>	Bajo	136	13.09	1.856	6.299	.002
	Medio	522	13.36	1.621		
	Alto	137	13.79	1.583		
<b>Autonomía</b>	Bajo	136	13.13	2.634	1.494	.225
	Medio	522	13.56	2.664		
	Alto	137	13.66	3.679		
<b>Emociones</b>	Bajo	136	15.60	3.175	.670	.512
	Medio	522	15.95	3.083		
	Alto	137	15.88	3.181		
<b>Autoconcepto personal global</b>	Bajo	136	65.48	7.639	11.076	.000
	Medio	522	67.70	6.850		
	Alto	137	69.47	7.075		

Los datos de la tabla 80 indican que existen diferencias significativas en las dimensiones *autorrealización* ( $F_{(2,795)} = 16.789, p = .000$ ) y *honradez* ( $F_{(2,795)} = 6.299, p =$

.002) y el *autoconcepto personal global* ( $F_{(2,795)}= 11.076, p= .000$ ) en función del *apoyo de los amigos*. Es decir, que a mayor *apoyo de los amigos*, mayor *autorrealización*, mayor *honradez* y mayor *autoconcepto personal global*.

Resumen del modelo: Se postula el modelo que indica que el *apoyo social* incide en el desarrollo del *autoconcepto personal*.

En relación al *apoyo familiar*,  $R^2=.037$ ;  $R^2$  corregida=.036, lo que indica que la variable *autoconcepto personal* es explicada en un 3.6% por el *apoyo familiar*.

En relación al *apoyo de los amigos*,  $R^2=.039$ ;  $R^2$  corregida=.037, lo que indica que la variable *autoconcepto personal* es explicada en un 3.7% por el *apoyo de los amigos*.

En relación al *apoyo social global*,  $R^2=.053$ ;  $R^2$  corregida=.051, lo que indica que la variable *autoconcepto personal* es explicada en un 5.1% por el *apoyo social global*.

Para conocer el tamaño de la incidencia del *apoyo social* en el *autoconcepto personal*, se aplica la prueba Regresión Lineal a la variable *autoconcepto personal* como dependiente y a las medidas del *apoyo familiar* como predictora.

Resumen del modelo: Se postula el modelo que indica que el *apoyo social* incide en el desarrollo del *autoconcepto personal*.

#### 4.1.3. Apoyo social y el ajuste escolar

Para analizar si existe relación significativa entre el *apoyo social* y el *ajuste escolar*, se aplicó la prueba de correlación de Pearson a ambas variables.

**Tabla 81**  
*Correlación entre el apoyo social y el ajuste escolar*

		Amigos	Familia	ASocial	Integración	Rendimiento	Expectativa	Ajuste escolar
<b>Amigos</b>	r de Pearson		.437**	.794**	.149**	.107**	.134**	.177**
	p		.000	.000	.000	.003	.000	.000
<b>Familia</b>	r de Pearson			.891**	.179**	.194**	.063	.219**
	p			.000	.000	.000	.075	.000
<b>Apoyo social</b>	r de Pearson				.195**	.185**	.110**	.237**
	p				.000	.000	.002	.000
<b>Integración</b>	r de Pearson					.276**	.247**	.866**
	p					.000	.000	.000
<b>Rendimiento</b>	r de Pearson						.313**	.678**
	p						.000	.000
<b>Expectativa</b>	r de Pearson							.521**
	p							.000
<b>Ajuste escolar</b>	r de Pearson							
	p							

\*\* p < 0,01.

Los datos de la tabla 81 indican que el *apoyo social* se relaciona significativamente con el *ajuste escolar*, excepto en la dimensión *apoyo familiar* con la dimensión *expectativa*.

**Tabla 82**  
*Ajuste escolar en función de los niveles de apoyo social.*

AJUSTE ESCOLAR		N	M	DT	F	p
<b>Integración</b>	Bajo	127	23.36	4.386	10.157	.000
	Medio	538	24.61	4.139		
	Alto	130	25.72	4.274		
<b>Rendimiento</b>	Bajo	127	12.30	2.838	9.481	.000
	Medio	538	12.68	2.425		
	Alto	130	13.59	2.587		
<b>Expectativa</b>	Bajo	127	11.16	1.428	2.657	.071
	Medio	538	11.40	1.307		
	Alto	130	11.53	1.319		
<b>Ajuste escolar</b>	Bajo	127	46.82	6.282	14.547	.000
	Medio	538	48.68	5.913		
	Alto	130	50.85	6.070		

Los datos de la tabla indican que existen diferencias significativas en las dimensiones *integración* ( $F_{(2,795)} = 10.157, p = .000$ ) y *rendimiento* ( $F_{(2,795)} = 9.481, p =$

.000) y en *ajuste escolar global* ( $F_{(2,795)}=14.547$ ,  $p= .000$ ) en función de los niveles de apoyo social; es decir, que a mayor *apoyo social*, mayor *rendimiento* y también mayor *integración*.

Para realizar un análisis más exhaustivo acerca de dichas relaciones, buscaremos más diferencias significativas en función de las dimensiones del *ajuste escolar*.

**Tabla 83**  
*Satisfacción con la vida en función de los niveles de la dimensión integración.*

		N	M	DT	F	p
<b>Integ</b>	Bajo	120	14.34	2.812	17.544	.000
	Medio	531	15.33	2.559		
	Alto	144	16.24	2.559		
<b>Rend</b>	Bajo	126	14.17	2.694	22.962	.000
	Medio	556	15.40	2.446		
	Alto	113	16.42	3.067		
<b>Expec</b>	Bajo	135	14.63	2.568	6.865	.001
	Medio	84	15.15	2.126		
	Alto	576	15.55	2.713		

Los datos de la tabla 83 indican que existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= 17.544$ ,  $p= .000$ ) en función de los niveles de *integración* de los sujetos al ambiente escolar; es decir, que en la medida que estén más integrados escolarmente (*ajuste escolar*), mayor será su *satisfacción con la vida* (*ajuste personal*); que existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= 22.962$ ,  $p= .000$ ) en función de los niveles de *rendimiento escolar*; es decir, que mientras más alto sea el *rendimiento escolar* (*ajuste social*), mayor será su *satisfacción con la vida* (*ajuste personal*); que existe diferencia significativa en la *satisfacción con la vida* ( $F_{(2,795)}= 6.865$ ,  $p= .001$ ) en función de los niveles de la *expectativa académica* (*ajuste social*); es decir, que a mayor *expectativa académica*, mayor será su *satisfacción con la vida* (*ajuste personal*).

#### 4.1.4. Apoyo social y la satisfacción con la vida

Para conocer si existe relación significativa entre el *apoyo social* y la *satisfacción con la vida* se aplicará la prueba de correlación de Pearson.

**Tabla 84**  
*Correlación entre el apoyo social y la satisfacción con la vida*

		<b>Amigos</b>	<b>Familia</b>	<b>Apoyo social</b>	<b>Satisfacción con la vida</b>
<b>Amigos</b>	r de Pearson		.437**	.794**	.204**
	p		.000	.000	.000
<b>Familia</b>	r de Pearson			.891**	.334**
	p			.000	.000
<b>Apoyo social</b>	r de Pearson				.325**
	p				.000
<b>Satisfacción con la vida</b>	r de Pearson				
	p				

\*\* p < 0.01.

Los datos de la tabla 84 indican que el *apoyo social* está significativamente relacionado con la *satisfacción con la vida*

Sin embargo, estas correlaciones no explican con detalle las covariaciones entre el *apoyo social* (familiar y de los amigos) y la *satisfacción con la vida*, por lo que se analizará la variación de la *satisfacción con la vida* en función de los niveles del *apoyo social*, lo que se observa en las tablas siguientes.

**Tabla 85**  
*Satisfacción con la vida en función de los niveles de apoyo familiar.*

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Bajo</b>	139	14.06	2.585	27.156	.000
<b>Medio</b>	560	15.48	2.482		
<b>Alto</b>	96	16.47	3.012		

Los datos de la tabla 85 indican que existen diferencias significativas en la *satisfacción con la vida (ajuste personal)* en función de los niveles del *apoyo familiar*; es decir, que a mayor *apoyo familiar* que tenga el sujeto, mayor será su *satisfacción con la vida*.

**Tabla 86**  
**Satisfacción con la vida en función de los niveles de apoyo de los amigos**

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Bajo</b>	136	14,55	2,567	10.852	.000
<b>Medio</b>	522	15,38	2,647		
<b>Alto</b>	137	16,02	2,568		

Los datos de la tabla 86 indican que existe diferencia significativa en la *satisfacción con la vida* en función de los niveles de *apoyo de los amigos*; es decir, que a mayor *apoyo de los amigos (apoyo social)*, mayor es la *satisfacción con la vida (ajuste personal)*.

Interesante es conocer la medida de la incidencia del *apoyo social* (familiar y de los amigos) en el *ajuste personal* de los adolescentes, por lo tanto, mediante el análisis de regresión lineal, donde la variable dependiente es el *ajuste personal (satisfacción con la vida)* y la variable predictora el *apoyo social*, se obtuvo los siguientes resultados.

Resumen del modelo: Se postula el modelo que indica que el *apoyo social* incide en el desarrollo del *autoconcepto personal*.

En relación al *apoyo familiar*,  $R^2=.112$ ;  $R^2$  corregida=.110, lo que indica que la variable *ajuste personal* es explicada en un 11.0% por el *apoyo familiar*.

En relación al *apoyo de los amigos*,  $R^2=.042$ ;  $R^2$  corregida=.041, lo que indica que la variable *autoconcepto personal* es explicada en un 4.1% por el *apoyo de los amigos*.

En relación al *apoyo social global*,  $R^2=.105$ ;  $R^2$  corregida=.104, lo que indica que la variable *autoconcepto personal* es explicada en un 5.1% por el *apoyo social global*.

## 4.2. Modelos interpretativos

Las seis principales variables psicológicas incluidas en esta tesis se multiplican cuando se toman en consideración las distintas dimensiones o los componentes de dichas variables como, por ejemplo, las seis medidas diferentes del autoconcepto. Y si el número de índices de medida de aspectos psicológicos es amplio, qué decir de la cantidad de posibles relaciones que se establecen entre tales índices.

En las páginas anteriores se han ido presentado datos sobre cada una de las variables (y sus componentes) así como sobre las relaciones, una a una, entre tales índices. Este proceder ha llevado a disponer de una información abundante y minuciosa pero al mismo tiempo un tanto abrumadora y no fácilmente sintetizable.

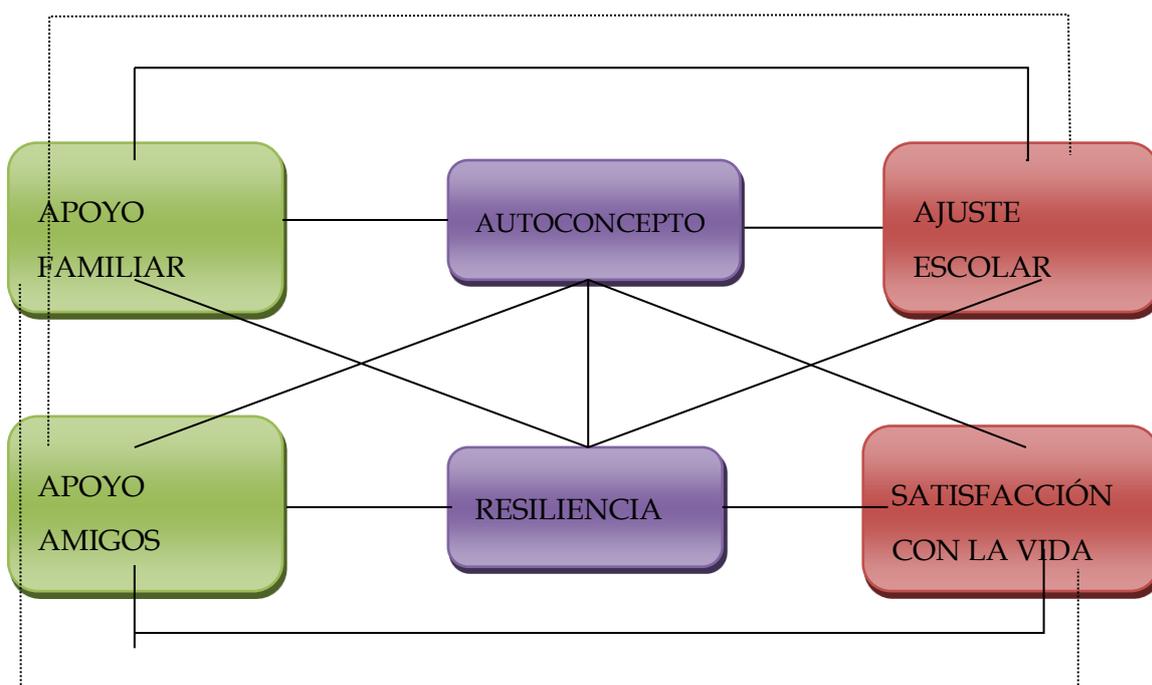
De ahí que en este apartado se presente una doble propuesta para sintetizar los resultados: una, reflejando los índices de correlación; otra, proponiendo un modelo estructural-

### 4.2.1. El modelo que dibujan los índices de correlación

Como resultado de plasmar gráficamente los índices de correlación obtenidos entre cada par de variables incluidas en el estudio es posible configurar el modelo que se expone en la figura 1.

**Figura 1**

*Representación gráfica de los índices de correlación entre pares de variables*



Varias son las constataciones importantes que merecen destacarse en esa visión conjunta de las correlaciones entre variables.

1. El apoyo familiar presenta una correlación superior con la satisfacción con la vida (0.334) que con el ajuste escolar (0.219).

2. La correlación del apoyo familiar con el ajuste escolar (0.219) disminuye cuando media el autoconcepto (0.138). También disminuye su correlación con la satisfacción con la vida (0.334) cuando media el autoconcepto. Cabría interpretar que el apoyo familiar es más decisivo en el ajuste psicosocial de adolescentes con autoconcepto bajo.

3. El autoconcepto tiene una correlación superior que la resiliencia (.381 versus 0.322) con el ajuste escolar así como (.352 versus .164) con la satisfacción con la vida.

4. La resiliencia tiene más que ver con el ajuste escolar (.322) que con la satisfacción con la vida (.164)

5. El ajuste escolar tiene más peso el apoyo familiar (.219) que el apoyo de los amigos (.177).

Ahora bien, las conclusiones a las que se puede llegar desde un modelo explicativo construido a partir de índices de correlación no dejan de ser meramente orientativas. Ayudan, eso sí, a proponer modelos teóricos que sometan a verificación estadística simultánea un conjunto amplio de relaciones estructurales; la diferencia de los modelos estructurales versus a aquellos que reflejan correlaciones es que pretenden analizar simultáneamente el conjunto de interacciones con lo que el dibujo pudiera cambiar.

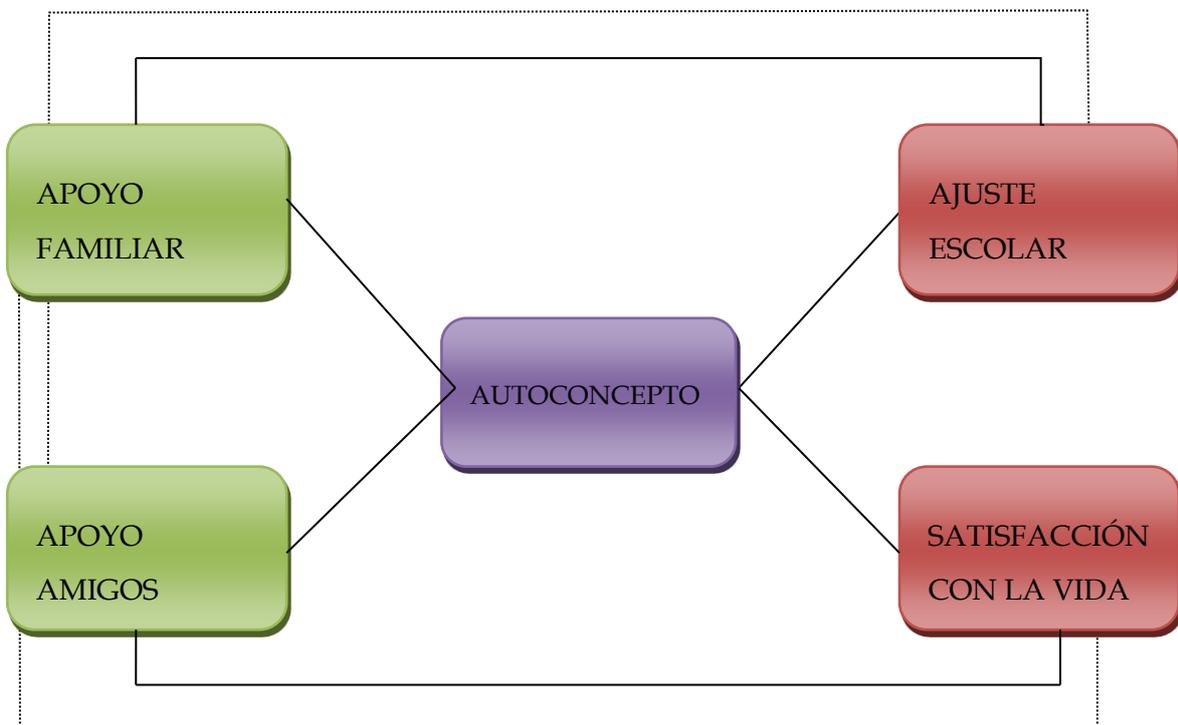
#### 4.2.2. Propuesta de un modelo estructural

Los datos proporcionados por los índices de correlación avalan la propuesta de un modelo estructural del ajuste psicosocial que se representa en la figura Y. Este modelo tiene coherencia teórica ya que, tal como se ha ido comentando a lo largo de esta tesis, cabe pensar que determinadas características individuales (la inteligencia académica, la asertividad... y también el autoconcepto o la resiliencia) ejercen una función mediadora entre las influencias del medio y la respuesta adaptativa del sujeto;

cabría así pensar que, por ejemplo, las personas más inteligentes procesan mejor los influjos del medio y que ello se manifiesta en una mejor adaptación psicosocial.

No obstante, en el modelo no se va a incluir una de las dos características psicológicas incluidas en este estudio, la resiliencia. Esta no inclusión no viene decidida por argumentos teóricos sino por motivos estadísticos; la revisión de datos previa a la realización de los análisis SEM (Structural Equation Model) plantean una exigencia a los datos en cuanto a normalidad que no se cumplían en los obtenidos mediante el cuestionario ERA utilizado en esta tesis. De ahí la decisión de prescindir de los datos de resiliencia, sin que ello invalide el propósito de verificar estadísticamente un modelo de relaciones estructurales, que era nuestra intención inicial; de otro lado, prescindir de una de las variables venía recomendado por la parsimonia estadística exigida por este tipo de análisis.

**Figura 2**  
**Propuesta de modelo de relaciones estructurales**



Puede entenderse como un modelo de ajuste psicosocial según el cual dicho ajuste (con manifestación tanto en la integración escolar como en la satisfacción con la vida) se considera influido por el contexto sociofamiliar (apoyo en la familia, apoyo de

los amigos), si bien mediado por el autoconcepto. Este modelo asume, en consecuencia, que los escolares adolescentes que, en igualdad de condiciones ambientales, será mejor la adaptación psicosocial de aquel alumnado adolescente con autoconcepto alto que la de quienes no tienen tan buena percepción propia.

#### 4.2.3. Comprobación estadística del modelo estructural propuesto

En la tabla se ofrecen los índices estadísticos relativos a cómo ajusta los datos de la investigación el modelo de ajuste psicosocial sometido a comprobación. Estos índices se han extraído mediante un análisis de regresión estructural sobre un total de 795 sujetos e indican que el modelo estructural de regresión ajusta correctamente, si bien con algún cambio respecto al modelo planteado a partir de la representación gráfica de los análisis de correlaciones de Pearson.

Antes de comentar el ajuste del modelo, cabe reseñar que el propio programa de análisis LISREL establece en su salida de resultados un número crítico de sujetos igual a 353.83, a partir del cual la fiabilidad del modelo resulta óptima. Dado que la muestra con la que se ha extraído el modelo está compuesta por un total de 795 participantes, puede afirmarse que los resultados que a continuación se exponen son fiables.

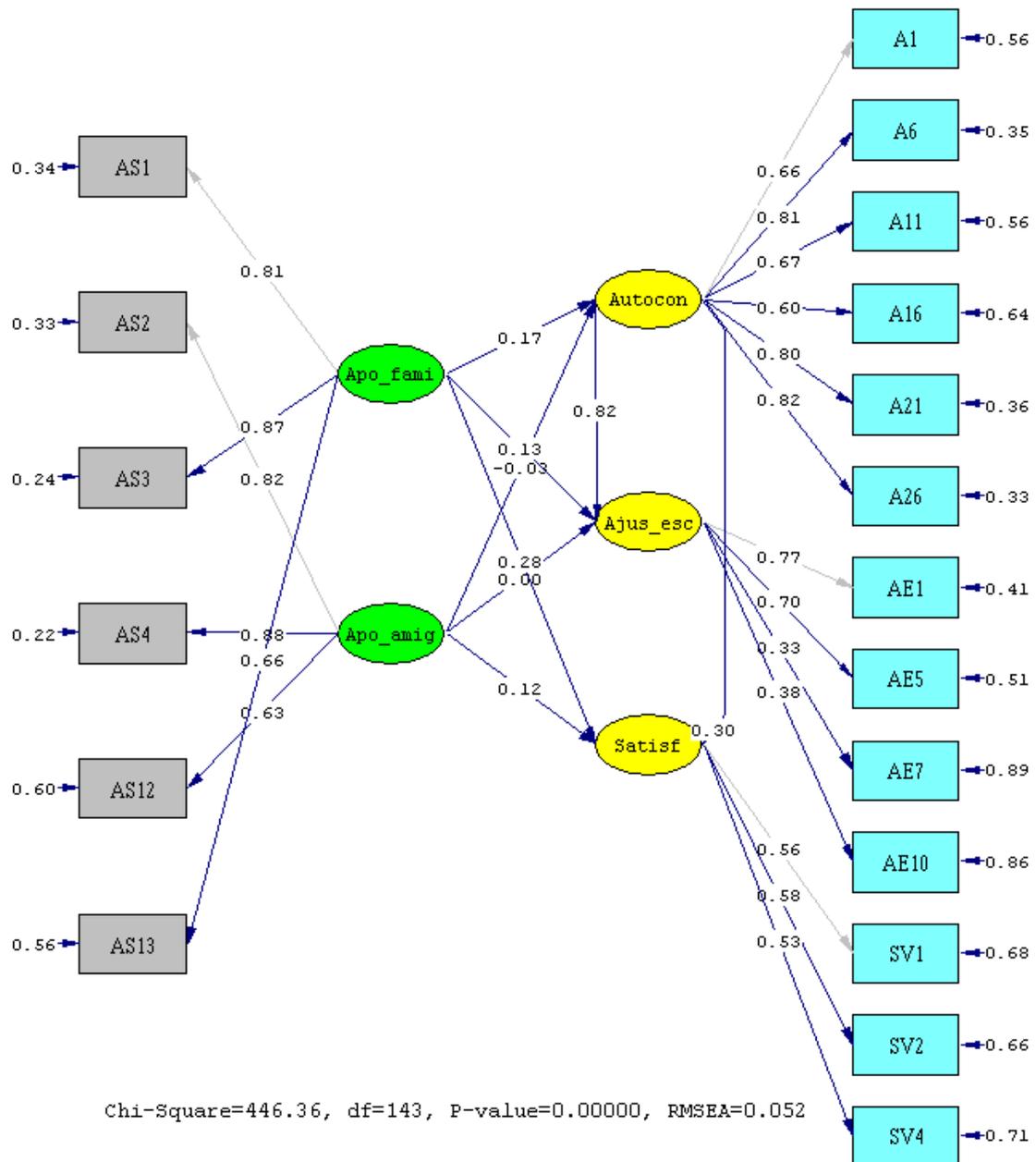
**Tabla 87**  
*Índices del modelo estructural de ajuste psicosocial*

	$X^2$	gl	$X^2 / gl$	RMSEA	NNFI	CFI	RMR
Índices	446.36	143	3,12	0.052	0.97	0.97	0.04

Con respecto al ajuste final obtenido, el índice RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) extraído es de 0.52, muy por debajo del 0.08 indicativo de un buen ajuste y notablemente cercano al 0.50, valor por debajo del cual el ajuste se considera óptimo. Otros índices de referencia para el análisis de la calidad del ajuste son el NNFI (Non-Normed Fit Index), el CFI (Comparative Fit Index) y el SRMR (Standardized Root Mean Square Residual). Mientras que los dos primeros deben ser lo más cercano posible al valor 1, la interpretación del SRMR es similar al del RSMEA y, en consecuencia, inferior a 0.08 y lo más cercano posible a 0.01. En el modelo que aquí se presenta, estos tres índices revelan que el ajuste del modelo es bueno, pues tanto el NNFI como el CFI son 0.97 y el SRMR es 0.04.

En la figura 3 se ofrece la representación gráfica del modelo obtenido.

**Figura 3**  
**Representación gráfica del modelo de ajuste psicosocial**



La visualización gráfica permite, en primer lugar, explicar qué datos se han incluido en el modelo estructural. Ha de advertirse que, por exigencias estadísticas, han de incluirse en la verificación un número parsimonioso de datos ya que, de otra forma, no funcionan los programas LISREL, mediante SAS.

En este caso, obsérvese que como medida del contexto socio-familiar se han seleccionado únicamente 6 de los ítems del cuestionario (AS1, AS2 AS3, AS4, AS12 y AS13). Tres de esos ítems saturan adecuadamente en el factor *apoyo familiar* y los otros tres en el factor *apoyo de los amigos*. Como medida del *ajuste escolar* se han seleccionado cuatro de los ítems de su cuestionario de medida (AE1, AE5, AE7 y AE10) y para medir *satisfacción con la vida* se introdujeron para el análisis tres (SV1, SV2 y SV4) del cuestionario que se usó. Finalmente se tomó la decisión de incluir en el modelo los datos correspondientes al *autoconcepto académico* eligiendo para ello los ítems A1, A6, A11, A16, A21 y A26 del AF5 de García y Musitu.

Las verificaciones más destacables obtenidas son las siguientes:

1. El *apoyo familiar* aparece significativamente relacionado con el ajuste escolar, si bien, cuando media el autoconcepto académico, ese nivel de relación asciende de 0,130 a 0.139. Esta constatación ya aparecía en los datos del modelo de correlaciones.

2. El *apoyo de la familia* está también relacionado con la satisfacción con la vida. (0.28), en grado similar al autoconcepto académico (0.30). Ahora bien, cuando se toma en cuenta la interacción de ambas variables, el efecto del apoyo familiar sobre la satisfacción con la vida se ve notablemente reducido, hasta un valor de 0.05. De nuevo, lo mismo que en el caso anterior, la función del autoconcepto parece ser más importante en el caso de escaso apoyo familiar.

3. El *apoyo de los amigos* no está relacionado ni con el autoconcepto académico ni con el ajuste escolar, pero sí con la satisfacción con la vida.

4. El *autoconcepto académico* tiene una correlación muy alta con el ajuste escolar, llegando a explicarlo en más de un 80%.

5. El *autoconcepto académico* está más relacionado con el ajuste escolar que con la satisfacción con la vida.

Han de recogerse además dos consideraciones finales de notable relevancia en cuanto a los datos de esta investigación.

Por una parte, puede decirse que se ha confirmado la presunción fundamental mantenida a lo largo de esta tesis: que determinadas características psicológicas ejercen una función mediadora entre el contexto sociofamiliar y el ajuste psicosocial. Los datos, y los análisis estadísticos, confirman que así sucede en el caso del autoconcepto; en cambio, las limitaciones psicométricas del instrumento utilizado para medir la resiliencia impiden afirmar respecto a este otro rasgo psicológico.

Por otro lado, ha de reseñarse que el modelo verificado mediante análisis de ecuaciones estructurales pudiera matizarse y enriquecerse introduciendo, por ejemplo, otros índices de medida del autoconcepto.

## Capítulo 6

# **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

- 1. Síntesis de los resultados**
- 2. Aportaciones al conocimiento**
- 3. Implicaciones educativas**
- 4. Perspectivas de investigación**



Corresponde presentar en este capítulo el balance de las aportaciones empíricas recogidas para esta tesis, así como una valoración de lo que suponen como contribución al conocimiento. A partir de ahí podrán esbozarse las nuevas perspectivas de investigación que se abren con respecto a la temática de esta tesis.

## **1. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS**

Se trata en este apartado de sintetizar la información ya expuesta en el capítulo anterior con el objetivo de sintetizar una abundante y minuciosa información al objeto de disponer de una perspectiva de conjunto

Se organiza esta síntesis en cuatro apartados relativos a los datos sobre: a. los rasgos psicológicos (autoconcepto y resiliencia) estudiados; b. el ajuste psicosocial, en su doble dimensión de ajuste escolar y de satisfacción con la vida; c. las relaciones entre los dos anteriores asuntos, es decir, rasgos psicológicos y ajuste psicosocial; d. exposición de los datos sobre las variables contextuales (contexto familiar y contexto de amistades) con respecto al resto de variables.

A la vista de esta información resultará asequible comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos de esta tesis, a cada uno de los cuales corresponden los datos que se presentan en los cuatro apartados mencionados.

En continuidad con la valoración del grado de cumplimiento de los objetivos planteados, se verificará la confirmación o no de las hipótesis propuestas, que, como se recordará, son cuatro, una por cada uno de los objetivos de estudio.

### **1.1. Relaciones entre el autoconcepto y la resiliencia (primer objetivo)**

En la búsqueda de relaciones entre el *autoconcepto* y la *resiliencia*, primero se analizaron las relaciones entre las dimensiones de cada constructo.

#### **1.1.1. Relaciones internas en cada constructo**

Todas las dimensiones del autoconcepto aparecen relacionadas, excepto el *autoconcepto emocional* con el *autoconcepto académico* y el *autoconcepto emocional* con el *autoconcepto físico*. Estas observaciones llevan a inferir que tener alto

*autoconcepto emocional* (saber enfrentar situaciones sin perder el control) no significa tener alto *autoconcepto académico* (estar seguro de ser buen estudiante y/o trabajador), ni tampoco con tener alto *autoconcepto físico* (estar seguro de estar en buena condición físico y/o tener buen aspecto físico). Igualmente se observan puntuaciones inferiores en el *autoconcepto emocional* que en el *autoconcepto social*, lo que indica que las personas con alto *autoconcepto emocional* no necesariamente tienen alto *autoconcepto social* (capacidad de relacionarse con los demás).

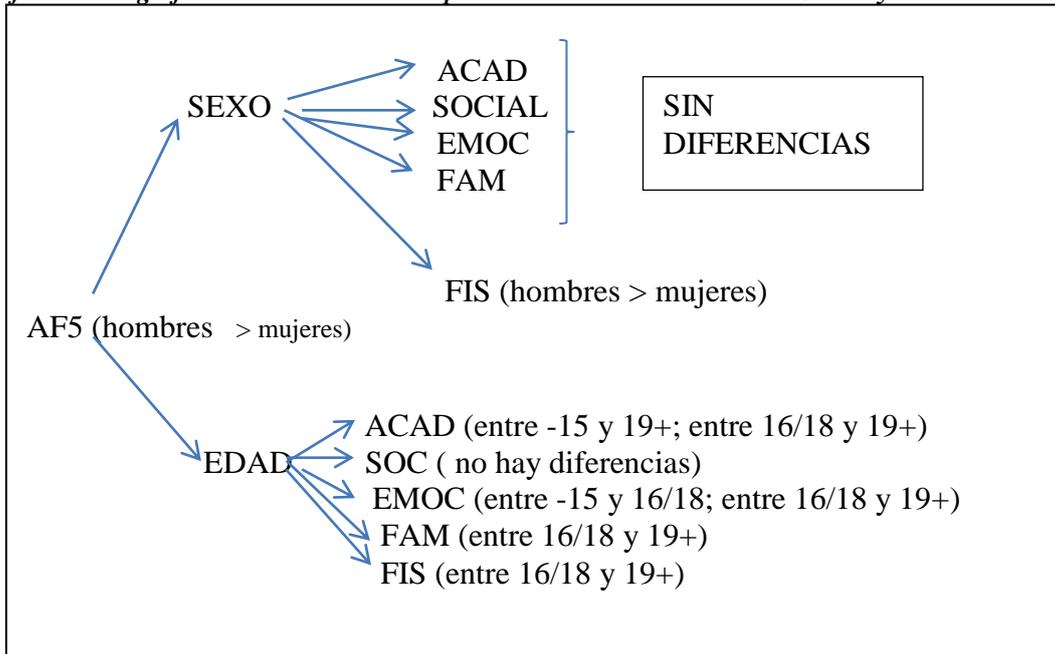
Respecto al *autoconcepto personal*, se observa que todas las medidas del *autoconcepto personal* están relacionadas significativamente, excepto la dimensión de *honradez* con la dimensión de *emociones*.

#### 1.1.2. Diferencias por edad y sexo en autoconcepto y resiliencia

En el cuadro 1 se sintetizan las diferencias observadas en las diversas escalas del Cuestionario de Autoconcepto AF5, considerando tanto el sexo como la edad, siendo más diferenciador el criterio de la edad.

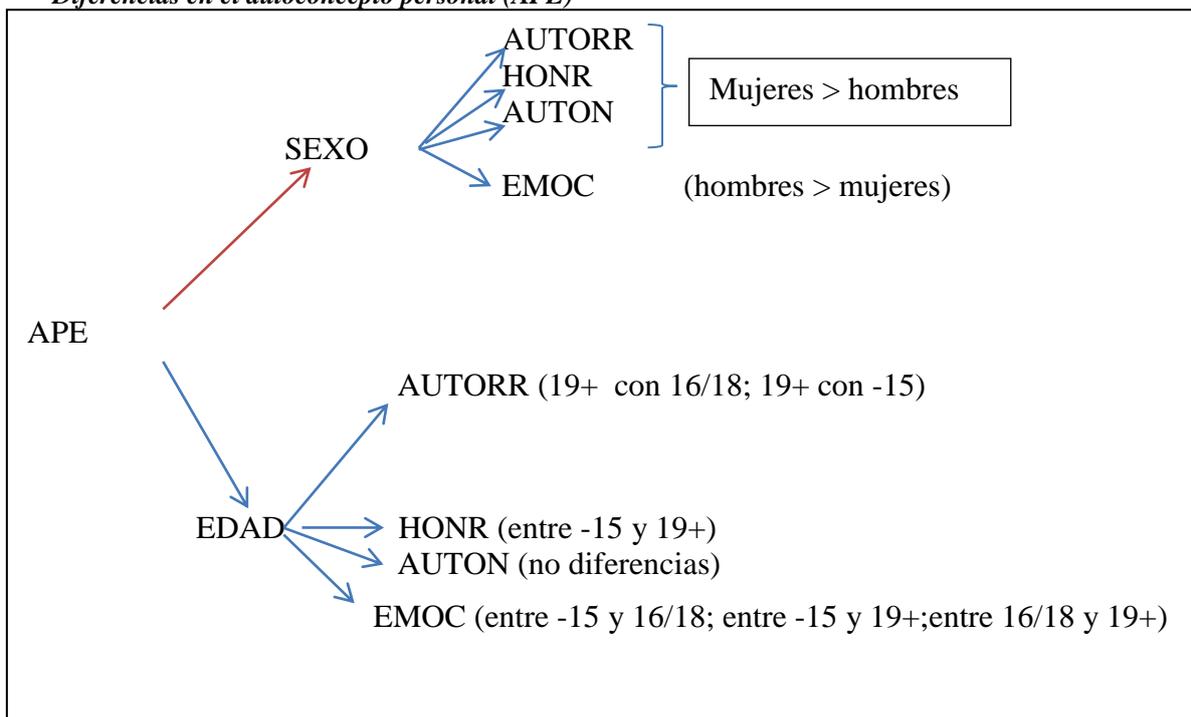
Respecto al sexo *autoconcepto*, no existen diferencias significativas, excepto en el *autoconcepto global* y en *autoconcepto físico*, en que los hombres puntúan más que las mujeres. En el *autoconcepto personal*, en *autorrealización*, *honradez* y en el *autoconcepto personal global*, las mujeres puntúan más que los hombres. En *emociones*, los hombres puntúan más que las mujeres; esta información también se obtuvo en los resultados de la aplicación del AF5.

**Cuadro 1**  
**Diferencias significativas en el autoconcepto medido mediante el AF5 de García y Musitu**



Los datos obtenidos en el otro instrumento de medida utilizado, el APE de Goñi (2009) se recogen en el cuadro 2.

**Cuadro 2**  
**Diferencias en el autoconcepto personal (APE)**

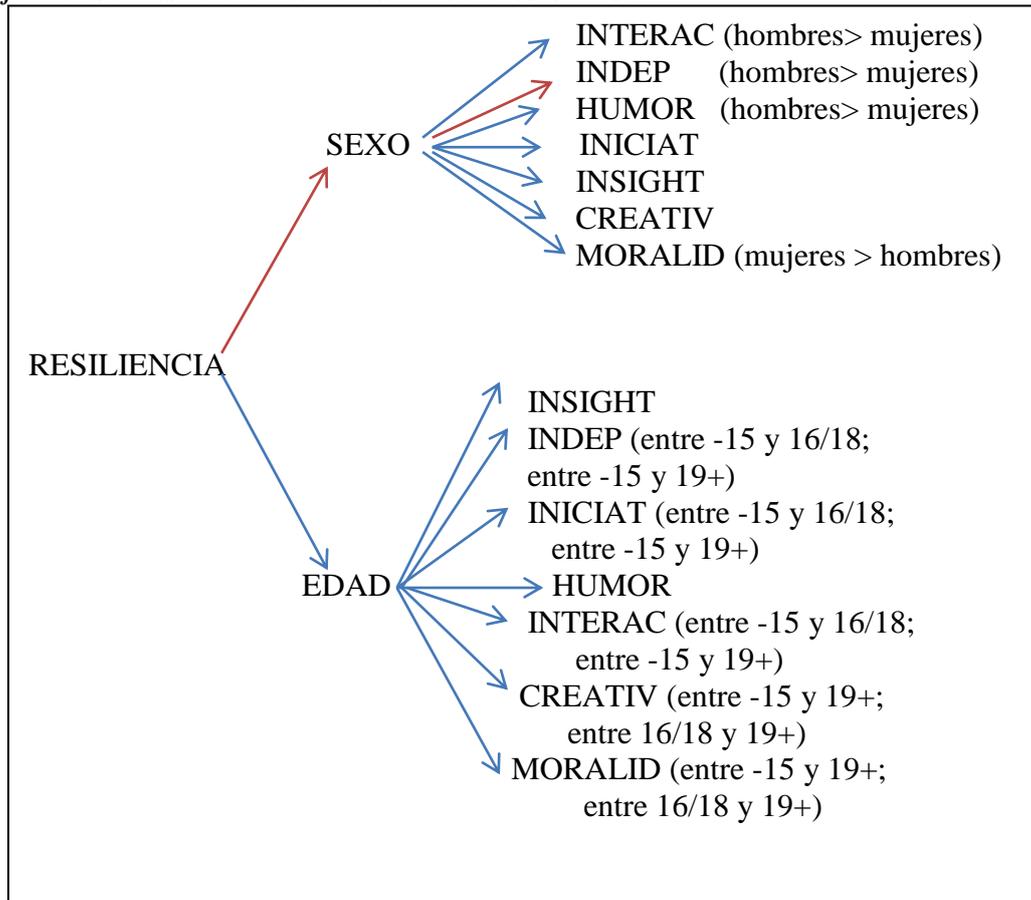


En este caso se aportan datos nuevos dada la reciente creación del Cuestionario APE, apreciándose numerosos casos de diferencias significativas.

Parecida novedad aportan los datos sintetizados en el cuadro 3 relativos a la medida de la resiliencia.

**Cuadro 3**

*Diferencias en resiliencia medida mediante el cuestionario ERA*



En cuanto a las diferencias respecto a la edad, existen diferencias significativas entre los grupos etarios en *resiliencia global* (los que tienen más edad puntúan más que los que tienen menor edad). Existen además, diferencias significativas en función de la edad en las dimensiones independencia (entre los que tienen edades hasta quince años y los de entre 16 y 18 y entre los que tienen hasta quince años y los de 19 en adelante), interacción (entre los grupos de hasta 15 años y los de edades entre 16 y 18 años y entre los menores de 15 años y los mayores de 19), iniciativa (entre los menores de 15 años y los de edades entre 16 y 18 años, entre los menores de 15 años y los mayores de 19 años y entre los de edades entre 16 y 18 años y los mayores de 19 años), creatividad (entre los menores de 15 años y los mayores de 19 años y entre los de edades entre 16 y 18 años y los mayores de 19) y moralidad (entre los menores de 15 años y los de edades entre 16 y 18 años, entre los menores de 15 y los mayores de 19 años y entre los de edades entre 16 y 18 años y los mayores de 19 años).

En todo caso, los datos hasta ahora sintetizados tienen un cierto carácter previo con respecto al primer objetivo de esta tesis y su correspondiente hipótesis.

### 1.1.3. El autoconcepto y la resiliencia

Los datos obtenidos demuestran que existe correlación positiva, estadísticamente significativa, entre la mayoría de las escalas de medida de la *resiliencia* y las respectivas escalas de *autoconcepto*. No correlaciona, en cambio, el *autoconcepto emocional* con las dimensiones *insight*, *independencia*, *interacción*, *creatividad* y *moralidad*; ni el *autoconcepto académico* con la dimensión *humor* de resiliencia; tampoco el *autoconcepto social* con las dimensiones de *independencia* y *creatividad* de la resiliencia. Otras excepciones las ofrecen el *autoconcepto familiar* con respecto a la dimensión *interacción* de *resiliencia*, el *autoconcepto físico* con las dimensiones *independencia* y *creatividad* de *resiliencia* así como el *autoconcepto total* con la dimensión *creatividad* de *resiliencia*.

Dado que la mayoría de las relaciones son positivas, se presenta un resumen de los casos en los que no hay relaciones significativas.

**Cuadro 4****Relaciones no significativas entre dimensiones de la resiliencia y el autoconcepto**

Autoconcepto (AF5) en función de la resiliencia		Resiliencia en función del autoconcepto (AF5)		Autoconcepto personal (APE) en función de la resiliencia		Resiliencia en función del autoconcepto personal (APE)	
Dimensión	p	Dimensión	p	Dimensión	p	Dimensión	p
Emocional	.156	Creatividad	.193	Emociones	.676	Independencia	.098
Familiar	.124					Creatividad	.466

## 1.2. El ajuste psicosocial

Como segundo objetivo de esta tesis se trataba de identificar diferencias dos indicadores del ajuste psicosocial como son la satisfacción con la vida y el ajuste escolar. La hipótesis al respecto, de índole descriptiva, postulaba la existencia de diferencias significativas en dicho ajuste en función del sexo y de la edad del alumnado.

En cuanto a satisfacción con la vida no se han comprobado diferencias asociadas al sexo pero sí asociadas a la edad, siendo las mejores puntuaciones en el grupo de menos de 15 años.

En ajuste escolar, las mujeres puntúan significativamente más que los hombres en ajuste escolar ( $z_{(2,795)} = -3.910$ ,  $p = .000$ ) en función del sexo y también en cada una de sus dimensiones (integración, ( $z_{(2,795)} = -2.682$ ,  $p = 0.007$ ); rendimiento, ( $z_{(2,795)} = -3.021$ ,  $p = 0.003$ ; expectativa ( $z_{(2,795)} = -4.986$ ,  $p = 0.000$ ). También se observa que, tanto en el ajuste escolar global como en todas sus dimensiones, las mujeres puntúan más que los hombres. En el análisis grupo a grupo, los resultados señalan que existen diferencias significativas en la dimensión *integración* entre los sujetos menores de 15 años y los mayores de 19 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -5.592$ ,  $p = .000$ ) y entre los sujetos con edades entre 16 y 18 años y los mayores de 19 años ( $\chi^2_{(2,795)} = -5.063$ ,  $p = .000$ ). Se observa además, que los sujetos mayores de 19 años puntúan más, seguidos de los que tienen entre 16 y 18 años.

Entre las medidas de satisfacción con la vida y de ajuste escolar, los datos indican que existen relaciones estadísticamente significativas, de signo positivo, de las diversas dimensiones de la satisfacción con la vida (entre sí) y con la medida de ajuste

escolar. Esta relación se concreta en diferencias significativas en las escalas de ajuste escolar, menos en la de *expectativas*, en función de los niveles de satisfacción con la vida.

### 1.3. Relaciones entre rasgos psicológicos y ajuste psicosocial

Como tercer objetivo, se trataba de verificar relaciones entre rasgos psicológicos y ajuste psicosocial, se plantea la hipótesis existen relaciones significativas entre los rasgos psicológicos (autoconcepto y resiliencia) y el ajuste psicosocial (satisfacción con la vida y ajuste escolar), postulándose como hipótesis la existencia de las mismas aun cuando no se precisaba su dirección ni tamaño.

Las principales conclusiones a las que se ha llegado son las siguientes:

- Se comprueba relación de signo positivo, y estadísticamente significativa, entre el *autoconcepto* y el *ajuste personal (satisfacción con la vida)*. Los datos indican que la *satisfacción con la vida* correlaciona positivamente con todas las medidas del *autoconcepto*.
- Se confirma asimismo similar relación entre el *autoconcepto* y *ajuste social* en su indicador de *ajuste escolar*. Las medidas del *autoconcepto* están significativamente relacionadas con las medidas del *ajuste escolar*, excepto los casos siguientes: a. el *autoconcepto social* con el *rendimiento y expectativa*; b. el *autoconcepto emocional* con el *autoconcepto familiar*; c. el *autoconcepto físico* con *rendimiento, expectativa y ajuste escolar global*; d. el *autoconcepto físico* con las *expectativas*.
- Se constata la existencia de relación significativamente positiva entre la *resiliencia* y la *satisfacción con la vida*. La *satisfacción con la vida* correlaciona positiva y significativamente con todas las dimensiones de la *resiliencia*, salvo con la de *creatividad* ( $p = .377$ ) en el cual los niveles bajos coinciden pero el nivel medio de *creatividad* corresponde al nivel superior de *satisfacción con la vida* y el nivel alto de *creatividad* con el nivel medio de *satisfacción con la vida*.
- Se verifica la existencia de relación positiva, y estadísticamente significativa entre la *resiliencia* y el *ajuste escolar*. El *ajuste escolar* correlaciona con todas las dimensiones de la *resiliencia* excepto con la *creatividad*.

#### 1.4. El contexto sociofamiliar, el ajuste escolar y los rasgos psicológicos

El cuarto objetivo de esta tesis consistía en verificar las relaciones que se producen entre el contexto social (apoyo familiar y apoyo de las amistades), dos rasgos psicológicos (autoconcepto y resiliencia) y el ajuste psicosocial (satisfacción con la vida y ajuste escolar). Se plantea se plantea como hipótesis la existencia de relaciones estructurales entre este conjunto de variables ejerciendo los rasgos psicológicos una función de mediación entre las variables contextuales y el ajuste psicosocial.

Al manejarse seis variables, el número de relaciones entre las mismas es muy amplio y la síntesis de los resultados obtenidos no fácil de hacer, si bien se ofrecen a continuación las conclusiones más relevantes.

\* El apoyo social. El apoyo social muestra relaciones importantes con los rasgos psicológicos.

Los datos indican que existe relación estadísticamente significativa entre el apoyo social y el autoconcepto, salvo en el caso del *apoyo de los amigos* con el *autoconcepto académico*. También se verifica relación del apoyo social con la *resiliencia*, excepto en las dimensiones de *creatividad* ( $p = .130$ ) y de *independencia* ( $p = .568$ ).

Asímismo, los datos indican que el *apoyo social* se relaciona significativamente con el *ajuste escolar*, excepto en la dimensión *apoyo familiar* con la dimensión *expectativa*.

Los datos de la tabla indican que el *apoyo social* está significativamente relacionado con la *satisfacción con la vida*.

\* Los rasgos psicológicos. Existe relación significativamente positiva del *autoconcepto* tanto con la *satisfacción con la vida* como con el *ajuste escolar*. Se constata relación positiva, con significativad estadística, de la *resiliencia* tanto con la *satisfacción con la vida* como con el *ajuste escolar*.

\* La mediación de los rasgos psicológicos en el ajuste psicosocial. La verificación estadística del modelo estructural propuesto confirma en lo fundamental la

hipótesis de que los influjos contextuales que influyen en la adaptación psicosocial se ven mediatizados por las características psicológicas del alumnado-

## 2. APORTACIONES AL CONOCIMIENTO

Las páginas dedicadas a la exposición de los resultados obtenidos mediante esta investigación doctoral ponen de relieve las abundantes evidencias empíricas recogidas las cuales, por otro lado, atañen tanto a variables individuales como a las relaciones que se producen entre ellas. En los párrafos siguientes se discuten estas aportaciones

### 2.1. El autoconcepto

Los datos relativos a que los hombres ofrecen puntuaciones superiores a las mujeres en el autoconcepto general y en el autoconcepto físico (AF5) así como en la escala de emociones del APE son consistentes con los datos de la investigación previa. Vienen a confirmar las mayores dificultades que encuentran las mujeres, especialmente en los años de la adolescencia y de la juventud, para construir determinadas dimensiones del autoconcepto.

Se había comprobado, por otro lado, que las mujeres manifiestan una mejor autopercepción que los hombres en cuanto a *honradez* (Goñi, 2009). Y vuelve a confirmarse esta constatación.

En cambio, hay algunos datos no consistentes con los proporcionados por la investigación previa tales como la ausencia de diferencias significativas entre sexos en *autoconcepto académico*, *autoconcepto social* y *autoconcepto familiar*. Habrá que indagar si tal vez estas discrepancia en los datos son atribuibles a la procedencia (europea y latinoamericana) de las muestras de estudio.

En *autorrealización*, *honradez* y en el *autoconcepto personal global*, las mujeres puntúan más que los hombres. Estos datos matizan en parte los obtenidos en el único estudio previo realizado con el APE (Goñi, 2009) y suponen una nueva aportación que habrá de irse confrontando con datos de futuros estudios. La novedad radica en que las mujeres de este estudio se autoperciben con mayor autorrealización que los hombres, lo cual, a diferencia de lo que sucede con el autoconcepto moral (*honradez*) y con el emocional (*emociones*) no responde a ninguna presunción teórica prevista.

Tienen, de otro lado, interés los datos relativos a la estructura interna del autoconcepto obtenidos, en este caso, mediante el cálculo de las correlaciones entre las diversas dimensiones del mismo. Se confirma que, como era de esperar, existan correlaciones positivas entre tales dimensiones puesto que todas ellas miden presuntamente aspectos interrelacionados de una misma realidad. De ahí que los datos más llamativos son aquellos en los que no se confirman tales relaciones como sucede con el *autoconcepto emocional* en relación con el *autoconcepto académico*, con el *autoconcepto físico* y con el *autoconcepto social*. Estos datos, al igual que algunos otros encontrados sobre la relación entre dimensiones del APE, contribuyen a recuperar el interés de una cuestión pendiente aún de confirmación cual es la presunción teórica del carácter jerárquico y multidimensional del autoconcepto; la multidimensional, en concreto, exige que las dimensiones mantengan cierta relación, aunque no muy alta entre sí ya que en este último supuesto habría peligro de redundancia.

## 2.2. La resiliencia

La primera consideración que merecen los datos recopilados sobre la resiliencia es que, lamentablemente, no se cuentan con estudios previos que aporten datos con los que contrastarlos. De otro lado, tampoco el cuestionario ERA ha demostrado tener una calidad psicométrica suficiente como para dar por definitivos los resultados obtenidos a través de las respuestas al mismo. Habrán de tomarse, por tanto, como provisionales, y pendientes de futuras comprobaciones, las siguientes conclusiones.

En cuanto a las diferencias en las dimensiones según el sexo, los datos indican que las mujeres puntúan más que los hombres en *insight*, *interacción*, *creatividad* y *moralidad* y que los hombres puntúan más que las mujeres en *independencia*, *humor* e *iniciativa*, aunque no en todos los casos las diferencias son estadísticamente significativas. Puede considerarse, en general, que estos datos confirman la versión más tópica y estereotipada de los prototipos masculino y femenino, destacando los hombres en aspectos individuales mientras que las mujeres destacan en dimensiones de índole social.

En cuanto a la edad, se observan diferencias significativas en las dimensiones de *independencia*, *interacción*, *iniciativa*, *creatividad* y *moralidad*. Los datos muestran una tendencia a mejorar en estos índices de resiliencia a medida que aumenta la edad en la

adolescencia: la mejora, asociada con la edad, en estos índices apoya una visión de desarrollo humano relacionada con la edad.

### 2.3. Relaciones entre el autoconcepto y la resiliencia

Cabía esperar una corroboración empírica de una fuerte relación entre estos dos constructos basada en una presunción teórica sensata: puede pensarse que un buen autoconcepto favorece en las personas los comportamientos resilientes y que, a la inversa, el desarrollo de mecanismos de resiliencia favorezca una autopercepción positiva.

Los datos obtenidos confirman, en general, esta expectativa ya que se comprueba que el autoconcepto global mantiene una relación positiva, estadísticamente significativa, con la medida general de la resiliencia.

No obstante, esta constatación precisa de ciertos matices ya que no todas las dimensiones correlacionan entre sí, tal como sucede en los siguientes casos: el *autoconcepto emocional* no correlaciona significativamente con las dimensiones de *insight*, *independencia*, *interacción*, *creatividad* y *moralidad*; ni el *autoconcepto académico* con la dimensión *humor*; tampoco el *autoconcepto social* con las dimensiones de *independencia* y *creatividad* de la resiliencia; el *autoconcepto familiar* no muestra asociación significativa la dimensión de *interacción*; ni el *autoconcepto físico* con las dimensiones *independencia* y *creatividad*; ni la medida general del *autoconcepto* con la dimensión *creatividad*.

Para algunas de estas excepciones pueden encontrarse explicaciones razonables, por ejemplo en lo referente al autoconcepto académico o al autoconcepto social; en cambio resulta más extraño que un buen autoconcepto familiar no tenga como correlato la capacidad de interaccionar. En todo caso, han quedado reconocidas ciertas limitaciones psicométricas del instrumento de medida así como la ausencia de otras aportaciones empíricas con las que contrastar estos datos, por lo que, más que la relación genérica confirmada, la identificación de esta serie de excepciones se brinda como un interesante punto de partida para futuras investigaciones.

#### 2.4. La satisfacción con la vida

Los datos recopilados indican que, a pesar de que las mujeres puntúan más alto que los hombres, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en *satisfacción con la vida*. En cuanto a la edad, se observa que los sujetos puntúan, de mayor a menor, en el orden: mayores de 19, entre 16 y 18, menores de 15; es decir, que a mayor edad, presentan mayor satisfacción con la vida.

La *satisfacción con la vida* es un constructo al que, como se ha expuesto en el capítulo 3 de esta tesis, se le ha prestado considerable interés desde la psicología clínica y tan sólo recientemente se le ha considerado en asociación con la actividad físico-deportiva. En cambio, no parece haber interesado apenas desde perspectivas evolutivas ni psicoeducativas por lo que los datos de esta tesis no cuentan con referencias de contraste; parece razonable que no se aprecien diferencias asociadas al sexo y resulta consistente con muchos estudios psicológicos la constatación de una mejora en el tránsito de los años de la adolescencia a los de la juventud.

#### 2.5. El ajuste escolar

En décadas de investigación sobre la eficacia de la escuela y sobre logros educativos abundan investigaciones centradas en el rendimiento académico y en los aprendizajes escolares. No se negaba, por supuesto, la relevancia de otros cometidos educativos pero, a este respecto, la investigación ha tardado en operativizar el abordaje a logros educativos, de índole socioafectiva, como es el ajuste escolar. Es muy reciente la publicación de un instrumento de medida del ajuste escolar (Moral, Sánchez-Sosa y Villarreal-González, 2008) que ha adquirido difusión principalmente a través de la página web del grupo Lisis, dirigido por el profesor Gonzalo Musitu (Universidad Pablo Olavide, de Sevilla). En este cuestionario, se consideran, además de una medida global del *ajuste escolar*, las dimensiones de *integración*, *rendimiento* y de *expectativa académica*.

Los datos obtenidos en esta tesis con respecto a diferencias de sexo en el ajuste escolar muestran que, tanto en el ajuste escolar global como en todas sus dimensiones, las mujeres puntúan más que los hombres. Esta información confirma una apreciación

sociológica generalizada según la cual las mujeres ofrecen un perfil superior al de los hombres en su adaptación a las realidades académicas.

En cuanto a la edad, los datos indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de edad estudiados. Se observa que tanto en la escala general de ajuste escolar como en las dimensiones de *integración*, de *rendimiento* y de *expectativas* se alcanza una puntuación superior en el grupo de 19 años o más que en la del grupo de menores de 15 años, lo que indicaría una progresiva adaptación a la escuela. Cabe pensar qué efecto tiene en este dato el hecho de que para los 19 años han podido abandonar la institución escolar un porcentaje amplio del alumnado menor de 15 años que precisamente era el menos adaptado.

Pero llama la atención, asimismo, que los peores índices de ajuste escolar los ofrece el colectivo de alumnado de entre 16 y 18 años. Merecería la pena analizar si esta constatación se repite en otros entornos sociales, e incluso en otros países distintos de Chile, o puede tratarse de una característica peculiar de la etapa inmediatamente previa a la universidad.

## **2.6. Ajuste escolar y satisfacción con la vida**

En esta tesis aportan relaciones estadísticamente significativas, de signo positivo, de las diversas dimensiones del ajuste escolar con la *satisfacción con la vida*.

Lo que se reivindica en el diseño de esta tesis es incluir la satisfacción con la vida como variable de estudios psicoeducativos ya que el sentir satisfacción con lo que se hace y se es bien puede ser interpretado como un auténtico logro de desarrollo personal que debiera ser asistido educativamente. La satisfacción con la vida consiste en un sentimiento de bienestar en relación consigo mismo en la propia vida, diferenciándose de la aprobación-desaprobación o del grado de satisfacción con las condiciones objetivas de vida. Las personas que evidencian una alta satisfacción con la vida poseerían una adecuada salud mental, ausente de estrés, depresión, afectos negativos o ansiedad; las personas que manifiestan alta satisfacción personal manifiestan un rasgo importante de ajuste psicosocial previsiblemente asociado con otros rasgos como el del ajuste escolar.

## 2.7. La resiliencia y el ajuste psicosocial

Esta tesis aporta información empírica sobre la existencia de relaciones estadísticamente significativas de la resiliencia tanto con la *satisfacción con la vida* como con el *ajuste escolar*, indicadores ambos del ajuste psicosocial.

La aportación de esta información tiene el valor de incorporar al debate educativo actual sobre la resiliencia, del que se ha hablado en el capítulo 3, unos datos empíricos. Confirmarían, desde luego, lo verificado por Fullana (1998) con respecto a que puede considerarse a la resiliencia como uno de los factores protectores del fracaso escolar.

Queda asimismo refrendada la expectativa sobre relaciones entre la resiliencia y la satisfacción con la vida en el sentido de que el desarrollo de la resiliencia y de la capacidad de afrontamiento conduzca a las personas a mayores cotas de felicidad personal.

## 2.8. El autoconcepto y el ajuste psicosocial

Quedan también confirmadas empíricamente las relaciones que mantiene la *satisfacción con la vida* con el *autoconcepto académico*, con el *autoconcepto social*, con el *autoconcepto emocional*, con el *autoconcepto familiar* así como con el *autoconcepto físico*. Se trata de datos inéditos que, desde luego, confirman expectativas razonables pero que precisaban contrastación empírica. Puede afirmarse, en consecuencia, que esta vinculación tan directa entre ambos constructos abre una doble vía de aproximación a los mismos: bien desde el autoconcepto para mejorar la satisfacción con la vida o bien desde la mejora de dicha satisfacción en la confianza de que al mismo tiempo se incrementará el autoconcepto.

Ha quedado asimismo confirmada la entre el *autoconcepto* y *ajuste social* en su indicador de *ajuste escolar*. A este respecto, los datos que precisan mayor interpretación son las excepciones a dicha relación entre las que destaca la ortogonalidad entre el autoconcepto físico y el ajuste escolar así como también entre el autoconcepto social y el ajuste escolar: se trata de datos que merecen seguimiento dado que, desde cierto tipo de ensayos educativos es fácil desarrollar ideas, no sustentadas por estos datos, de la función positiva que tanto las autopercepciones físicas como las autopercepciones

sociales ejercen en el ajuste escolar definiendo incluso que pudieran tener tanto peso como el propio autoconcepto académico. Estos datos no avalan tales consideraciones.

## **2.9. Apoyo sociofamiliar y ajuste psicosocial**

Los datos de la tabla indican que el *apoyo social* está significativamente relacionado con la *satisfacción con la vida*

## **2.10. Contexto, rasgos de personalidad y ajuste psicosocial**

Como se ha podido observar en los planteamientos presentados anteriormente, el contexto social y familiar está relacionado positiva y significativamente con las características psicológicas analizadas y éstas a su vez con las características del ajuste psicosocial.

Las verificaciones más destacables obtenidas son las siguientes:

1. El *apoyo familiar* aparece significativamente relacionado con el ajuste escolar, si bien, cuando media el autoconcepto académico, ese nivel de relación asciende de 0,130 a 0.139. Esta constatación ya aparecía en los datos del modelo de correlaciones.

2. El *apoyo de la familia* está también relacionado con la satisfacción con la vida. (0.28), en grado similar al autoconcepto académico (0.30). Ahora bien, cuando se toma en cuenta la interacción de ambas variables, el efecto del apoyo familiar sobre la satisfacción con la vida se ve notablemente reducido, hasta un valor de 0.05. De nuevo, lo mismo que en el caso anterior, la función del autoconcepto parece ser más importante en el caso de escaso apoyo familiar.

3. El *apoyo de los amigos* no está relacionado ni con el autoconcepto académico ni con el ajuste escolar, pero sí con la satisfacción con la vida.

4. El *autoconcepto académico* tiene una correlación muy alta con el ajuste escolar, llegando a explicarlo en más de un 80%.

5. El *autoconcepto académico* está más relacionado con el ajuste escolar que con la satisfacción con la vida.

Han de recogerse además dos consideraciones finales de notable relevancia en cuanto a los datos de esta investigación.

Por una parte, puede decirse que se ha confirmado la presunción fundamental mantenida a lo largo de esta tesis: que determinadas características psicológicas ejercen una función mediadora entre el contexto sociofamiliar y el ajuste psicosocial. Los datos, y los análisis estadísticos, confirman que así sucede en el caso del autoconcepto; en cambio, las limitaciones psicométricas del instrumento utilizado para medir la resiliencia impiden afirmar respecto a este otro rasgo psicológico.

Por otro lado, ha de reseñarse que el modelo verificado mediante análisis de ecuaciones estructurales pudiera matizarse y enriquecerse introduciendo, por ejemplo, otros índices de medida del autoconcepto.

### **3. IMPLICACIONES EDUCATIVAS**

En cuanto a asuntos de índole educativos, quedan algunos por resolver, que se enunciarán y explicarán. Si bien se ha comprobado una vez más, empíricamente, que el apoyo social es un factor muy importante para el desarrollo psicosocial de los individuos, la pregunta es: y si los sujetos (adolescentes) no tienen el apoyo social (de los amigos y de la familia) como ocurre con muchos estudiantes en los diversos centros educativos, no sólo de la ciudad de Iquique, sino de Chile y muchos países del mundo, ¿el joven o adolescente no logrará su desarrollo y/o crecimiento psicosocial? La respuesta tal vez la dará otra investigación, pero podríamos basarnos en la bibliografía consultada y las investigaciones realizadas, además de las conclusiones de esta misma investigación, que indican que existe una relación significativa y positiva entre el autoconcepto y el ajuste psicosocial (la satisfacción con la vida y el ajuste escolar), al igual que entre la resiliencia y el ajuste psicosocial (la satisfacción con la vida y el ajuste escolar) para formular la pregunta: ¿sería acaso la escuela (y las redes sociales) la encargada de desarrollar el autoconcepto y la resiliencia en los adolescentes y jóvenes para que cuenten con este elemento (característica psicológica) para desarrollarse psicosocialmente?. He ahí la importancia de buscar, investigar y comprobar la importancia de otras variables que puedan permitir, más aún, propendan, al ajuste psicosocial de los y las jóvenes.

#### 4. PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

En cuanto a futuras investigaciones, quedan asuntos por resolver. Vistos los antecedentes que respaldan esta investigación, se pudo dar cuenta que se han presentado, y comprobado empíricamente, nuevas relaciones entre las variables que sustentan esta tesis y, por lo tanto, varias que continuar comprobando en otras investigaciones, como por ejemplo lo ya mencionado en el capítulo de resultados, aquellas que produzcan mayores niveles de satisfacción con la vida, no sólo aquellas que se investigaron en esta tesis, sino muchas otras que, según nuestra intuición y basándose en investigaciones previas, pueden obtener conclusiones válidas acerca de una visión positiva de la vida.

Por lo tanto, así como en esta investigación se analizó las características psicológicas *autoconcepto* y *resiliencia*, estando conscientes que son muchas más las características psicológicas que contribuyen al ajuste psicosocial de los individuos, sería oportuno investigarlas.

Los datos proporcionados por los índices de correlación avalan la propuesta de un modelo estructural del ajuste psicosocial que se representa en la figura Y. Este modelo tiene coherencia teórica ya que, tal como se ha ido comentando a lo largo de esta tesis, cabe pensar que determinadas características individuales (la inteligencia académica, la asertividad... y también el autoconcepto o la resiliencia) ejercen una función mediadora entre las influencias del medio y la respuesta adaptativa del sujeto; cabría así pensar que, por ejemplo, las personas más inteligentes procesan mejor los influjos del medio y que ello se manifiesta en una mejor adaptación psicosocial.

No obstante, en el modelo no se va a incluir una de las dos características psicológicas incluidas en este estudio, la resiliencia. Esta no inclusión no viene decidida por argumentos teóricos sino por motivos estadísticos; la revisión de datos previa a la realización de los análisis SEM (Structural Equation Model) plantean una exigencia a los datos en cuanto a normalidad que no se cumplían en los obtenidos mediante el cuestionario ERA utilizado en esta tesis. De ahí la decisión de prescindir de los datos de resiliencia, sin que ello invalide el propósito de verificar estadísticamente un modelo de relaciones estructurales, que era nuestra intención inicial; de otro lado, prescindir de una de las variables venía recomendado por la parsimonia estadística exigida por este tipo de análisis.



# **ANEXOS**



## ANEXO 1. Cuestionario AF5

Evalúe de 1 a 99 cada enunciado, en relación con su forma de ser.

1. Hago bien los trabajos escolares.....
2. Hago fácilmente amigos.....
3. Tengo miedo de algunas cosas.....
4. Soy muy criticado en casa.....
5. Me cuido físicamente.....
6. Mis profesores me consideran un buen estudiante.....
7. Soy una persona amigable.....
8. Muchas cosas me ponen nervioso.....
9. Me siento feliz en casa.....
10. Me buscan para realizar actividades deportivas.....
11. Trabajo mucho en clase.....
12. Es difícil para mí hacer amigos.....
13. Me asusto con facilidad.....
14. Mi familia está decepcionada de mí.....
15. Me considero elegante.....
16. Mis profesores me estiman.....
17. Soy una persona alegre.....
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso.....
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.....
20. Me gusta como soy físicamente.....
21. Soy un buen estudiante.....
22. Me cuesta hablar con desconocidos.....
23. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor.....
24. Mis padres me dan confianza.....
25. Soy bueno haciendo deporte.....
26. Mis profesores me consideran inteligente y trabajador.....
27. Tengo muchos amigos.....
28. Me siento nervioso.....
29. Me siento querido por mis padres.....
30. Soy una persona atractiva.....

## ANEXO II. Cuestionario de autoconcepto personal (APE).

A continuación encontrarás frases que se relacionan con tu vida personal se te solicita respondas a cada aseveración según lo que corresponda:

- 1: Falso
- 2: Más falso que verdadero.
- 3: Ni verdadero ni falso.
- 4: Más verdadero que falso.
- 5: Verdadero.

AP1: Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida.....

AP2: Me cuesta superar un momento de bajón.....

AP3: Hasta ahora las cosas importantes que me he propuesto en la vida las he logrado...

AP4: Soy una persona en la que se puede confiar.....

AP5: Para hacer cualquier cosa necesito contar con la aprobación de los demás.....

AP6: Me considero una persona muy nerviosa.....

AP7: Aún no he conseguido nada que yo considere importante en mi vida.....

AP8: Nunca he visto una bicicleta.....

AP9: Soy persona de palabra.....

AP10: Me cuesta empezar algo sin el respaldo de los demás.....

AP11: Soy más sensible que la mayoría de la gente.....

AP12: Voy superando las dificultades que me van surgiendo.....

AP13: A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás.....

AP14: Si pudiese empezar de nuevo mi vida **no** la cambiaría demasiado.....

AP15: Me cuesta tomar decisiones por mí mismo/a.....

AP16: Soy una persona fuerte emocionalmente.....

AP17: Estoy orgulloso/a de cómo voy dirigiendo mi vida.....

AP18: Sufro demasiado cuando algo me sale mal.....

AP19: Mis promesas son sagradas.....

### ANEXO III. Cuestionario de ajuste escolar.

Me gustaría saber cómo te va en tus estudios. Por favor lee cada frase y anota en la hoja de respuestas el número que mejor exprese tu respuesta. No dejes afirmaciones sin responder.

1: Completamente en desacuerdo

2: Bastante en desacuerdo.

3: Ligeramente en desacuerdo.

4. Ligeramente de acuerdo.

5: Bastante de acuerdo.

6. Completamente de acuerdo.

AE1: Creo que soy buen estudiante.....

AE2: Disfruto realizando mis tareas como estudiante.....

AE3: Planeo terminar mis estudios.....

AE4: Estoy interesado/a en continuar estudiando.....

AE5: Tengo buenas calificaciones.....

AE6: Tengo problemas con mis compañeros/as de curso.....

AE7: Tengo problemas con los profesores que me dan clase.....

AE8: Me siento rechazado/a por mis compañeros/as de curso.....

AE9: Creo que mis compañeros/as de curso se burlan de mí.....

AE10: Creo que ir a clase es aburrido.....

## ANEXO IV. Cuestionario de apoyo familiar y de amigos.

A continuación encontrarás una serie de situaciones en las cuales deberás contestar de acuerdo a lo que percibes en tu familia y amigos.

Marca en la hoja de respuestas según tu opinión:

1: Nunca

2. Muy pocas veces

3: Algunas veces

4. Muchas veces

5. Siempre

A1: Cuentas con alguien de tu familia para poder conversar cuando lo necesitas.....

A2: Cuentas con algún/a amigo/a con quien puedas conversar cuando lo necesitas.....

A3: Cuentas con alguien de tu familia que te ayude a resolver algún problema.....

A4: Cuentas con algún/a amigo/a que te ayude a resolver algún problema.....

A5: Tus padres te demuestran cariño y/o afecto.....

A6: Cuentas con algún/a amigo/a que te demuestre afecto.....

A7: Confías en alguien de tu familia para hablar de las cosas que te preocupan.....

A8: confías en algún/a amigo/a para hablar de las cosas que te preocupan.....

A9: Alguien de tu familia te ayuda en las tareas de la escuela o trabajo.....

A10: Alguien de tus amigos/as te ayuda en las tareas de tu escuela o trabajo.....

A11: Alguien de tu familia te apoya cuando tienes problemas en la escuela o universidad.....

A12: Alguien de tus amigos/as te apoya cuando tienes problemas en la escuela o universidad.....

A13: En mi familia se habla de los problemas de todos y nos apoyamos todos.....

A14: Estás satisfecho/a con el apoyo que recibes de tu familia.....

A15: Estás satisfecho/a con el apoyo que recibes de tus amigos/as.....

## ANEXO V. Cuestionario de satisfacción con la vida

Aquí tienes una serie de frases que reflejan ideas sobre la vida. Se trata que digas en qué medida estás de acuerdo o no con estas ideas. Contesta en la hoja de respuestas según:

1: Muy en desacuerdo.

2: En desacuerdo.

3: De acuerdo.

4: Muy de acuerdo.

SV1: Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.....

SV2: Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo.....

SV3: No estoy contento/a con mi vida.....

SV4: Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora.....

SV5: No me gusta todo lo que rodea a mi vida.....

## ANEXO VI. Cuestionario de resiliencia (ERA).

Lee cuidadosamente las siguientes oraciones y completa con el número de la respuesta que mejor se acomode a tu forma de ser más frecuente. Responde todos los ítems.

1. Nunca
  2. A veces
  3. A menudo
  4. Siempre
- 
1. Me doy cuenta de lo que sucede a mi alrededor.....
  2. Cuando tengo problemas escucho música, bailo, dibujo o juego.....
  3. Cuando hay problemas en casa trato de no meterme.....
  4. Utilizo el arte para expresar mis temores.....
  5. Me gusta inventar cosas para solucionar problemas.....
  6. Cuando sucede algo inesperado, busco soluciones posibles.....
  7. Después de realizar una actividad artística me siento mejor que antes.....
  8. Me agrada inventar cosas que me hagan reír antes que deprimirme.....
  9. Tengo mis propias explicaciones de lo que sucede en casa.....
  10. Consigo lo que me propongo.....
  11. Prefiero las cosas cómicas que lo serio.....
  12. Prefiero estar con personas alegres.....
  13. Cuando tengo muchos problemas me los tiro al hombro y sonrío.....
  14. Me gusta ser justo con los demás.....
  15. Busco conocer cómo actúan mis padres en determinadas situaciones.....
  16. Me gustaría ser un buen ejemplo para los demás.....
  17. Creo que los principios son indispensables para vivir en paz.....
  18. Tengo bien claro mis ideales y creencias.....
  19. Comparto con otros lo que tengo.....
  20. Soy amigo (a) de mis vecinos(as) y compañeros(as).....
  21. Quiero encontrar un lugar que me ayude a superar mis problemas.....
  22. Deseo poder independizarme de mi casa lo más pronto posible.....
  23. Realizo actividades fuera de casa y del colegio.....
  24. Cuando una persona me ayuda siempre es como un miembro de mi familia.....
  25. Todos los problemas tienen solución.....
  26. Participo en organizaciones que ayudan a los demás.....
  27. Me gusta saber y lo que no sé lo pregunto.....
  28. Aspiro a ser alguien importante en la vida.....
  29. Cuando mis padres fastidian trato de permanecer calmado.....
  30. Cuando mis padres están molestos quiero conocer por qué.....
  31. Me gustaría ser artista para poder expresarme.....
  32. Siento y pienso diferente que mis padres.....
  33. Me gusta hacer lo que quiero aunque mis padres se opongan.....
  34. Me río de las cosas malas que me suceden.....

## REFERENCIAS



- Amador, L., y Mateos, F. (1999-2000). La dimensión social del autoconcepto en el adulto y su relación con el rendimiento académico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 17-18, 99-114.
- Amar, J. J., Kotliarenko, M. A., y Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo*, 11, 162-197.
- Alvarez, L. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass.
- Anzola, M. (2004). Promoción de la resiliencia como factor de protección de hijos de madres adolescentes (un estudio exploratorio). *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 26, 371-379
- Arenas, C. (1998). Los rostros escondidos y la acción social frente a la marginalidad: Violencia juvenil a fines de los 90. *Revista de Psicología*, 2(1), 97-98.
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., García-Merita, M., y Barreto, G. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Avila, M. (2007): Trabajo comunitario en niños con Riesgo social: una visión desde el voluntariado. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 2(1-2), 25-30.
- Barrera MG (1987). *El adolescente y sus problemas en la práctica*. Caracas (Venezuela): Monte Avila.
- Barreto, G (2010). *A gusto en el salón de clase*.  
<http://www.consentirse.com/2007/08/gusto-en-el-saln-de-clases-si-la.html>,  
 consultado el 17 de septiembre de 2010.
- Barrios, A. (2005). Autoconcepto y características familiares de niños resilientes con discapacidad el caso de una población del caribe colombiano. *Investigación y Desarrollo*, 13(1), 108-127.
- Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.
- Berry, J. (1992). *Cultura y salud mental*. Buenos Aires. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Bertalanffy, L. von (1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bragado, C., Hernández-Lloreda, M., Sánchez, M., y Urbano, S. (2008): Autoconcepto físico, ansiedad, depresión y autoestima en niños con cáncer y niños sanos sin historia de cáncer. *Psicothema*, 20(3), 413-419.
- Cabañero, M. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16(3), 448-455.
- Callabed, J. (2006). *El adolescente, hoy*. Zaragoza: Certeza.

- Cano, J. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 15-80.
- Cardona, F. (2010): *Adolescencia, transición dolorosa*. Fuente: [Catholic.net](http://www.entelchile.net/familia/Educacion/Adolescencia_transicion/Adolescencia_transicion.htm). [http://www.entelchile.net/familia/Educacion/Adolescencia\\_transicion/Adolescencia\\_transicion.htm](http://www.entelchile.net/familia/Educacion/Adolescencia_transicion/Adolescencia_transicion.htm), consultado el 13 de enero de 2011
- Castillo, G. (2002). *El adolescente y sus retos*. Madrid: Pirámide.
- Casullo, M., Bonaldi, P., y Fernández, M. (2000). *Comportamientos suicidas en la adolescencia. Morir antes de la muerte*. Buenos Aires.
- Contreras, O., Fernández, J., García, L., Palou, P., y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1),23-39.
- Cortés, R. (2010): *El mundo afectivo de los adolescentes: un reto para educadores*. [www.misionjoven.org](http://www.misionjoven.org). Consultado el 10 de enero de 2011.
- Chico, E., y Ferrando, P. (2008). Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema*, 20(3), 408-412.
- Cruz, S.; Pérez, J. (2003). A correlational and predictive analysis of self-concept with other behavioural, cognitive and emotional factors of personality during adolescence, 24, (1), 1 April 2003 , pp. 113-134(22). *Publisher* <http://www.ingentaconnect.com/content/fias/edp/2003/00000024/00000001/art000000> consultado el 30 de Junio de 2010.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12, 83-96.
- De Pedro, F., y Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124.
- Edel, R. (2009). *Revista Iberoamericana de Educación*, <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF> consultado el 17 de septiembre de 2010.
- Esnaola, I. (2002). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*,18, 265-277.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*,24(1), 1-8.
- Esteve, J., Rius, F., Cantos, B., Merino, D., y Ruiz, C. (2003). Autoconcepto y respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural. *Revista de Educación*,332, 357-381.
- Eterson, S. (1991). No te preocupes, sé feliz: Satisfacción con la vida y la política. *Psicología Política*, 3, 65-76.
- Fernández Cabezas, M., Polo Sánchez, M<sup>a</sup> T., Portillo, B., y Zurera, C. (2010). *Expectativas del alumnado de secundaria*. V Congreso Internacional “Educación y Sociedad”, [http://congreso.codoli.org/area\\_3/Fernandez-Cabezas2.pdf](http://congreso.codoli.org/area_3/Fernandez-Cabezas2.pdf). Consultado el 17 de Septiembre de 2010.

- Fernández, E., y Amezcua, J. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 5(1).
- Fernández, M., Juan, J., Marcó, M. y de Gracia M. (1999): Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 20(1), 27-38.
- Ferro, M. (2010). La importancia del autoconcepto. [http://www.psicologoescolar.com/ARTICULOS/PAGINAS\\_DE\\_ARTICULOS/la\\_importancia\\_del\\_autoconcepto.htm](http://www.psicologoescolar.com/ARTICULOS/PAGINAS_DE_ARTICULOS/la_importancia_del_autoconcepto.htm), consultado el 10 de Octubre de 2010.
- Fiorentino, M. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, 15(1), 95-114
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *REDIE: Revista Electrónica de investigación Educativa*, 8(1).
- Gamero, C. (2009). Satisfacción con la vida y Macroeconomía en España. *Estadística española*, 51(172), 397-430.
- García, A. (2003). *El apoyo social*. Hojas informativas. Colegio Oficial de Psicólogos de Las Palmas, N° 53. <http://www.cop.es/delegaci/palmas/biblio/social/social08.pdf>. Consultado el 17 de septiembre de 2010.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Test AF5*. Madrid: Tea.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 9, 359-374.
- Gil-Delgado, M., y Sobrino, A. (2009). Una experiencia valorando el autoconcepto, la motivación y la conducta prosocial cuando utilizamos la pizarra digital interactiva. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13.
- Godoy-Izquierdo, D., y Godoy, J. F. (2002). La personalidad resistente: una revisión de la conceptualización e investigación sobre la dureza. *Clínica y Salud*, 13, 135-162.
- González, A. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 2, 271-289.
- González, C. (2004). Transformación y resiliencia en familias desplazadas por la violencia hacia Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 123-130.
- Goñi, A. (1992). *La educación social. Un reto para la escuela*. Barcelona: Graó.
- Goñi, A. (2002). *Konpromiso denak ez dira moralak, ez eta dena ere betebeharraren moralak*. En L. Ohiartzabal, Kohlberg (pp. 68-80). Donostia: Hik Hasi.

- Goñi, A. (2008). *Sociopersonal development and psychoeducational intervention*. En A. Valle, J. C. Núñez, R. González, J. A. González-Pienda, y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 181 -195). New-York: Nova Science Publishers.
- Goñi, A. (2000). *Psicología del individualismo*. San Sebastián: Erein.
- Goñi, A. (1993). Un programa de educación sociopersonal atento a la distinción entre prudencia y moralidad. *Revista de Psicología de la Educación*, 13, 35-50.
- Goñi, A. (1994). El desarrollo de las ideas sobre lo privado y lo prudente en la preadolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 221-229.
- Goñi, A., Aguirre, J. J., y Bacaicoa, F. (1997). ¿Da lo mismo perder que no ganar?. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50(1), 127-136.
- Goñi, A., Bacaicoa, F., y Aguirre, J. J. (1995). La comprensión del comportamiento imprudente. En A. Goñi (Ed.), *Psicodidáctica y aprendizajes escolares* (pp. 319 -338). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Goñi, A. (1992). *La educación social. Un reto para la escuela*. Barcelona: Graó.
- Goñi, A. (2008): *El autoconcepto Físico*. Madrid: Pirámide
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. Leioa: UPV/EHU.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychological maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*, 3, 1-37.
- Guitart, M., Bastiani, J., y Vila, I. (2009). El impacto de la cultura en el autoconcepto: un estudio con mestizos de distintos entornos educativos de Chiapas. *C&E: Cultura y Educación*, 21(3), 361-370.
- Guzmán, R., y Lugli, Z. (2009). Obesidad y satisfacción con la vida: un análisis de trayectoria. *Suma Psicológica*, 16(2), 37-50.
- Herrero, J., Estévez, E., y Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Infante, G., y Goñi, E. (2009). Actividad físico-deportiva y autoconcepto físico en la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 49-61.
- Inostroza, C., y Quijada, Y. (2001). *seminario*. <http://www.apsique.com/wiki/DesaAdolescencia#dc>, consultado el 10 de enero de 2011.
- Jaimes, V. (1974). *La reeducación: Diseño del problema juvenil*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. U.C.V. Caracas (Venezuela).

- Jiménez, M., y López, E. (2008): El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios: diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Kauskopof, D. <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ay/1n2/0517.html> consultado 14 de nov de 2010.
- Knobel, M. (1987). *Síndrome de adolescencia normal*. VIII Congreso Internacional de Pediatría Caracas (Venezuela).
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado del Arte en Resiliencia*. <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>. Consultado el 29 de julio de 2010.
- Ladd, G. W., y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1325-1348.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., y Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68 (6), 1181-1197.
- Ladd, G. W. y Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Lara E., et al. (2000). Resiliencia: la esencia humana de la transformación frente a la adversidad. <http://www.apsique.com/wiki/DeliResiliencia>. Consultado el 25 de julio de 2010.
- L'Ecuyer, R. (1978). *El concepto de sí mismo*. Madrid: Oikos-Tau.
- León, B., Castaño, E., Gómez, T., Gozalo, M., y Latas, C. (2007): Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1),53-65.
- Llopis, R., y Llopis, D. (2004). Bienestar familiar y relaciones de amistad: un estudio con adolescentes en el contexto escolar. *ESE: Estudios sobre Educación*, 6, 59-76.
- López, M., Fernández, E., Amezcua, J., y Pichardo, M. (2000). ¿Difieren en autoconcepto los adolescentes con baja visión de los adolescentes con visión normal?, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2659201> consultado el día 1 de Agosto.
- Manchargo, J. S. (1991): *Autoconcepto y autoestima. Tutoría y educación en valores en primaria*. [http://www.apoclam.net/cdprimaria/doc/general/Autoconcepto\\_y\\_autoestima.pdf](http://www.apoclam.net/cdprimaria/doc/general/Autoconcepto_y_autoestima.pdf) consultado el 11 de octubre de 2010

- Manciaux, M., y Lecomte, J. (2003). Maltrato y resiliencia. *La resiliencia: resistir y rehacerse*/coor por Michel Manciaux, pags.113-120.
- Martín, F., y Romero, M. (2003): Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 99-110.
- Martínez, P. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Medina, M., y Quispe, M. (1999). *El autoconcepto: ¿Clave del rendimiento escolar? Estrategias para la atención a la diversidad*: [actas de las V Jornadas de Atención a la Diversidad], pags. 181-188.
- Melillo, A. (2002). Reseña conceptual: Resiliencia. Ubicable en *Revista "Psicoanálisis: ayer y hoy"*- (1) consultado el día 2 de Agosto de 2010.
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*,23(1),5-37.
- Moreno, J., Moreno, R., y Cervello, E. (2009). Relación del autoconcepto físico con las conductas de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol*, 21(2),147-154.
- Moreno, A. (2010): El desarrollo psicológico del adolescente. <http://jcpinto.es.eresmas.com/index4.html#ancla%201> consultado el 12 de enero de 2011.
- Moyano, E., y Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum* (Talca), versión on-line, 22(2). doi: 10.4067/SO718-23762007000200012.
- Munist, M. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la salud.
- Muñoz, V., y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. *Revista Complutense de Educación*,16(1), 107-124.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Naranjo, M. (2006). El autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 6, (1), Año 2006
- Navarro, S. (2011). La amistad en la adolescencia. [http://www.silvianavarro.net/articulos/hijos/amistad\\_adolescencia.html](http://www.silvianavarro.net/articulos/hijos/amistad_adolescencia.html) consultado el 19 de enero de 2011.
- Neuhaus, S. (1986). *Fracaso adolescente y sometimiento familiar*. Editorial Universidad Simón Bolívar. Caracas (Venezuela) 1986.
- Núñez, J. C., y González-Pineda J. A. (1994). *Pautas de educación, eventos contextuales y desarrollo del autoconcepto*. Actas del III congreso Infad , 421-427. León: Universidad de León.

- O'Connor, J., y McDermott, I. (1998). *Introducción al pensamiento sistémico*. Barcelona: Urano.
- Oliva, A., y Parra, A. (2011): *Autonomía emocional durante la adolescencia*, <http://www.scribd.com/doc/7317653/autonomia-emocional-adolescencia>, consultado el 15 de enero de 2011
- Oñate, M. (2006). Panorámica del autoconcepto y sus implicaciones educativas. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 79-89
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación, medidas e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Osorio L. (1989). *Adolescente Hoje*. Artes Médicas. Porto Alegre. Brasil .
- Ospina, D., Jaramillo, D., y Uribe, T. (2005). La resiliencia en la promoción de la salud de las mujeres. *Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 78-89.
- Otero-López, J.M. (2001). *Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia*. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.179-212). Madrid: Pirámide.
- Pacheco, L., Pérez, G., y Estrada, S. El autoconcepto desde una perspectiva de género, [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:520YK1c2crwJ:web.upaep.mx/Temporales/CONGRESOPSIKOLOGIA\\_files/Memorias/M\\_TRABAJO\\_S\\_LIBRES/P.Estudios%2520sobre%2520procesos%2520ps%C3%ADquicos%2520en%2520las%2520parejas/EL%2520AUTOCONCEPTO%2520DESDE%2520UNA...doc+autoconcepto+familiar&cd=37&hl=es&ct=clnk](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:520YK1c2crwJ:web.upaep.mx/Temporales/CONGRESOPSIKOLOGIA_files/Memorias/M_TRABAJO_S_LIBRES/P.Estudios%2520sobre%2520procesos%2520ps%C3%ADquicos%2520en%2520las%2520parejas/EL%2520AUTOCONCEPTO%2520DESDE%2520UNA...doc+autoconcepto+familiar&cd=37&hl=es&ct=clnk), consultado el día 31 de Julio de 2010.
- Padilla, M., García, S., y Suárez, M.(2010). Diferencias de género en el Autoconcepto general y Académico de estudiantes de 4° de ESO. *Revista de Educación*,495-515
- Pastor Y., Balaguer I., y García, M. (2006): Relaciones entre el Autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18, (1), pp 18-24. CODEN PSOTEG <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72718103.pdf>"
- Pérez, O. (2010). Factores protectores y de riesgo asociados a la resiliencia, en adolescentes de 15 años de edad. *Revista de Medicina y Ciencias de la Salud*. ISSN 1886-8924 Revista Electrónica de PortalesMedicos.com. Consultado el 2 de agosto de 2010.
- Pérez, C. (2010). Psicología, Psiquiatría, Pediatría y neonatología, ubicable en <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articulos/2243/1/Factores-protectores-y-de-riesgo-asociados-a-la-resiliencia%2C-en-adolescentes-de-15-a%F1os-de-edad> consultado el 30 de julio de 2010.

- Perisset, P. (2006). Los docentes y las oportunidades educativas: ¿ayuda para superar las desigualdades o tendencia al refuerzo de las mismas?. *Revista Iberoamericana de Educación*, (7).
- Perry, K. E. y Weinstein, R.S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33, 177-194.
- Pianta, R. C., y Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Piñeiro, I., Valle, A., Rodríguez, S., González, R., Suárez, J., y Fernández, A. (1998). Atribuciones causales internas y externas: autoconcepto y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 72, 249-266.
- Plazaola-Castaño J., Ruiz-Pérez, I., Montero-Piñar, M., y Grupo de Estudio para la Violencia de Género (2008). Apoyo social como factor protector frente a la violencia contra la mujer en la pareja. *Gaceta sanitaria*, 22(6). [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0213-91112008000600005&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0213-91112008000600005&script=sci_arttext). Consultado el 17 de septiembre de 2010.
- Ponce, C. (2003). Conducta antisocial-delictiva y satisfacción familiar en un grupo de estudiantes de quinto de secundaria de Lima Metropolitana, pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos. *Revista de Investigación en Psicología*, (1), 104-125.
- Pons, D. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Quintana, A., Montgomery, W., y Malaber, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de investigación en psicología*, 12(1), 153-171.
- Quintero, A. (2005). Resiliencia: contexto no clínico para trabajo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 3, 73-94.
- Ramírez, M., Guillén, F., Machargo, J., y Luján, I. (2008). Autoconcepto social en jóvenes españoles y brasileños que practican ejercicio físico "versus" no practicantes. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 3(2), 259-273.
- Recagno, V. (1982). *Hábitos de crianza y marginalidad*. Ediciones de la Facultad de Humanidades. U.C.V. Caracas. Venezuela.
- Reyes, C. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 9, 359-374.
- Roca, I., y Moreno, I. (2004). El camino a la resiliencia. [http://www.behaviormanagementsystems.org/docs/Road%20to%20Resilience%20\(Spanish\)%20\(BMS\).pdf](http://www.behaviormanagementsystems.org/docs/Road%20to%20Resilience%20(Spanish)%20(BMS).pdf), Consultado el día 25 de julio de 2010.

- Rodrigo, M. C., y Palacios, P. (1998). *Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia*. En M.J. Rodrigo y J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 40-70). Madrid: Alianza.
- Rodríguez, A., Ruiz, S., y Goñi, A. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 81-94.
- Ruiz, M., Roperó, C., Amar, J., y Amarís, M. (2003). Familia con violencia conyugal y su relación con la formación del autoconcepto. *Psicología desde el Caribe: revista del programa de psicología de la Universidad del Norte*, 11, 1-23.
- Ruiz, S., Rodríguez, A., y Goñi, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apnts: Educación física y deportes*, 77, 18-24.
- Saldaña, C. (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- Saavedra, E., y Villalta, M. (2008). *Escala de resiliencia SV-RES. Para jóvenes y adultos*. Ceanim.
- Sabeh, E. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. *Revista Española de Pedagogía*, 60, 559-572.
- Santana, L., Feliciano, L., y Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 20(1), 61-75.
- Santrock, J. (2003). *Adolescencia. Psicología del desarrollo*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sanz, A., y Martínez, M. (2003). Búsqueda de sensaciones, autoconcepto, asertividad y consumo de drogas. ¿Existe relación?. *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol*, 15(2), 145-158.
- Schaffer, H. R. (1984). *Interacción y socialización*. Madrid: Visor, 1989.
- Silva, C., y Martínez, M. (2007): Empoderamiento, participación y autoconcepto de persona socialmente comprometida en adolescentes chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 129-138.
- Sotelo, F., y Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124.
- Suárez, N. (2001). Resiliencia. *Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en estudiantes de Quinto Año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 57-65.
- Torres, B., Herce, C., Achúcarro, C., Rivero, A. y Balluerka, N. (2006). Autoconcepto de los menores en cogimiento familiar: diferencias en función del tipo de

acogimiento, historia de crianza y problemática de la familia biológica. *Infancia y aprendizaje*, 29, 147-165.

- Turiel, E. (1983). *El conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Síntesis.
- Uriarte, J. (1998). *Las habilidades sociales*. En A. Goñi (Ed.), *Psicología de la Educación Sociopersonal* (pp.113-136). Madrid: Fundamentos.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1),7-20.
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79.
- Uriarte, J. (1996). Los efectos del autoconcepto académico en los procesos de aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 1,193-201.
- Valdevenito, E., Mercedes, J., y García O. (2009). Resiliencia desde una metodología cualitativa. *Fundamentos en Humanidades*,(19),195-206.
- Valenzuela, A. (2010). Índice de ajuste del niño al medio escolar: “Yo siento, yo pienso”. Centro psicopedagógico del Instituto profesional Los Leones, ubicable en <http://www.scribd.com/doc/7109071/Indice-de-Ajuste-Del-NiNo-Al-Medio-Escolar> Consultado el 9 de Octubre de 2010.
- Vargas, J. (2010). *Percepción de clima social familiar y actitudes ante situaciones de agravio en la adolescencia tardía*. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-70272009000200007](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272009000200007), consultado el 21 de enero de 2011.
- Vásquez, A., y Manassero, M. (2005). Autoconcepto y rendimiento escolar: relaciones con otras variables psicopedagógicas. *Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogia*,18,143-166.
- Villasmil, J., y Anzola, M. (2010). El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 40/3 – 25 de octubre de 2006. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Vinaccia, S., Quiceno, J, y Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16(1),139-146.
- Watzlawick, P. (1994). *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.
- Zdanowicz, N., Janne, P., y Reynaert, C. H. (2004). ¿Juega el locus de control de la salud un papel clave en la salud durante la adolescencia? *European Journal of Psychiatric*,18, 117-124.