



**EL AJUSTE ESCOLAR: UN MODELO
EXPLICATIVO EN FUNCIÓN DE VARIABLES
CONTEXTUALES Y PERSONALES**

Autora:

Lorea Azpiazu Izaguirre

Director:

Igor Esnaola Etxaniz

2016

Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICODIDÁCTICA
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila

**EL AJUSTE ESCOLAR: UN MODELO
EXPLICATIVO EN FUNCIÓN DE VARIABLES
CONTEXTUALES Y PERSONALES**

Autora:

Lorea Azpiazu Izaguirre

Director:

Igor Esnaola Etxaniz

2016

“De regreso al pueblo, vi que manaba agua en arroyos que llevaban secos desde tiempos inmemoriales. Ésa fue la reacción en cadena más hermosa que he contemplado jamás”

(Jean Giono, El hombre que plantaba árboles)

A mi familia y amistades

AGRADECIMIENTOS

Aún recuerdo las palabras de un querido amigo cuando emprendí este nuevo camino de la investigación. Me dijo que, independientemente del resultado final, disfrutara de cada proceso que caracteriza la elaboración de un estudio de esta índole. Seguí su consejo. Evoqué cada una de las razones que me han llevado a escribir esta tesis doctoral, así como a todas las personas involucradas en estos motivos. Paradójicamente, si en mi adolescencia hubiera sido una de las alumnas que completase el autoinforme de ajuste escolar, los resultados indicarían puntuaciones por debajo de la media. En cambio, poco a poco pasé a ser una alumna con resultados académicos más que satisfactorios. Fruto de un hecho personal de este tipo, probablemente extrapolable a las historias académicas de otras personas, es lo que me ha llevado a realizar esta investigación. Por tanto, me siento obligada a agradecer a todas aquellas personas que me dieron un impulso en un momento de desajuste escolar y gracias a quienes este trabajo tiene razón de ser. Mi más sentido agradecimiento a dos personas que conocí hace no pocos años, Mitxel y Juani, quienes me ayudaron a verme como una alumna con la posibilidad de desarrollar un mayor rendimiento académico. Rocio y Cris, compañeras de magisterio, gracias a las cuales he vivido una mayor pasión, si cabe, por la enseñanza. Argiñe y Olatz personas que no se han cansado en repetir mi valía como profesora y profesional de la educación. Arritxu, José y Juan quienes de una forma u otra me han apoyado en todo este proceso.

En lo que concierne más directamente a esta investigación, me gustaría en primer lugar agradecer a mi director Igor Esnaola, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UPV/EHU, quien me ha dirigido con gran dedicación, meticulosidad y amabilidad en este apasionante camino; gracias. Al grupo de investigación Psikor de la UPV/EHU dado que su larga experiencia ha facilitado notablemente muchos de los aspectos involucrados en este trabajo; y concretamente a Marta Sarasa quien siendo yo una alumna recién graduada me animó a participar en estos menesteres. Asimismo expongo mis agradecimientos a Joaquín Aldás Manzano del Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados de la Universidad de Valencia y Francisco José Abad del Departamento de Psicología Social y Metodología de la Universidad Autónoma de Madrid, quienes han solventado en varias ocasiones dudas de manera desinteresada a cerca de los análisis estadísticos; y a Belén Martínez Ferrer del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide, quien no tuvo inconveniente en compartir su conocimiento acerca de la conceptualización y medición del ajuste escolar. Asimismo, agradezco a todos los colegios que han accedido a participar en esta investigación. Sin su colaboración este trabajo no hubiera sido posible.

Por último, mi más profundo y sincero agradecimiento a toda mi familia. A ti aita, por las historias épicas y más que largas explicaciones sobre cualquier materia académica. Por enseñarme a soñar y a estudiar al mismo tiempo. A ti ama, por tu ejemplar comprensión, de quien he aprendido el valor de la perseverancia y el esfuerzo. A vosotros, Asier y Nekane, por vuestra compañía y mutuo aprendizaje; de quienes he aprendido a dar y a recibir, así como a observar un mismo hecho desde distintas perspectivas. A todos los que nos han dejado, pero quienes han tenido un papel especial en todo este camino. Por último y no menos importante, mi agradecimiento más profundo a mi compañero de viaje, Eneko. Sin ti este trabajo, así como tantos otros, no hubieran sido posibles. Gracias por escuchar mis dudas, leer mis primeros borradores, ayudarme y apoyarme.

ÍNDICE

Introducción.....	17
-------------------	----

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EL APOYO SOCIAL

1. Marco histórico.....	27
1.1. Los estudios epidemiológicos.....	27
1.2. Los estudios sobre el estrés.....	28
1.3. Los programas de salud comunitaria.....	29
1.4. Las aportaciones de Cassel, Cobb y Caplan.....	29
2. Definición del apoyo social.....	31
2.1. El apoyo real y el apoyo percibido.....	32
2.2. El ámbito de producción o nivel de análisis.....	33
2.3. Los tipos de apoyo social: Las perspectivas de estudio.....	34
2.3.1. La perspectiva estructural.....	35
2.3.2. La perspectiva funcional.....	36
2.3.3. La perspectiva contextual.....	37
3. Los modelos del apoyo social.....	38
3.1. El modelo de los efectos directos o principal.....	38
3.2. El modelo protector, amortiguador o buffer.....	39
3.3. Conceptos y procesos diferentes.....	39
4. Las redes de apoyo social.....	40
4.1. El apoyo social como función de la red social.....	40
4.1.1. El apoyo familiar y el apoyo de las amistades.....	41
4.2. Las redes informales de apoyo social.....	42
4.3. El apoyo familiar.....	43
4.4. El apoyo de las amistades.....	44
4.5. El apoyo del profesorado.....	44
5. El apoyo social en la adolescencia.....	45
5.1. El apoyo social en función del sexo.....	46
5.1.1. El apoyo familiar.....	47
5.1.2. El apoyo de las amistades.....	47
5.1.3. El apoyo del profesorado.....	47
5.2. El apoyo social en función de la edad.....	47
5.2.1. El apoyo familiar.....	48
5.2.2. El apoyo de las amistades.....	48
5.2.3. El apoyo del profesorado.....	48
6. Síntesis.....	49

CAPÍTULO 2. EL AUTOCONCEPTO

1. Marco histórico.....	53
1.1. William James.....	53
1.2. El interaccionismo simbólico.....	54
1.3. Las aportaciones de la primera mitad del siglo XX.....	54
1.4. La fenomenología y la psicología humanista.....	55
1.5. Las aportaciones de la segunda mitad del siglo XX.....	55
2. Aclaraciones terminológicas.....	56

3. La estructura interna del autoconcepto.....	56
3.1. El modelo multidimensional y jerárquico de Shalvelson et al. (1976).....	57
4. Los dominios del autoconcepto.....	60
4.1. El autoconcepto académico.....	60
4.1.1. La estructura interna del autoconcepto académico.....	60
4.2. El autoconcepto social.....	62
4.2.1. La estructura interna del autoconcepto social.....	62
4.3. El autoconcepto físico.....	64
4.3.1. La estructura interna del autoconcepto físico.....	64
4.4. El autoconcepto personal.....	66
4.4.1. La estructura interna del autoconcepto personal.....	67
5. El autoconcepto en la adolescencia.....	67
5.1. El autoconcepto en función del sexo.....	68
5.1.1. El autoconcepto global.....	68
5.1.2. El autoconcepto académico.....	68
5.1.3. El autoconcepto social.....	69
5.1.4. El autoconcepto físico.....	70
5.1.5. El autoconcepto personal.....	70
5.2. El autoconcepto en función de la edad.....	71
5.2.1. El autoconcepto global.....	71
5.2.2. El autoconcepto académico.....	71
5.2.3. El autoconcepto social.....	72
5.2.4. El autoconcepto físico.....	73
5.2.5. El autoconcepto personal.....	74
6. Síntesis.....	75

CAPÍTULO 3. EL BIENESTAR SUBJETIVO

1. Marco histórico.....	79
1.1. La filosofía clásica y cristiana.....	79
1.2. La ilustración y el movimiento de los indicadores sociales.....	81
2. Aclaraciones terminológicas.....	82
3. Las teorías del bienestar subjetivo.....	83
4. La estructura interna del bienestar subjetivo.....	84
4.1. El modelo bidimensional.....	84
4.2. El modelo tridimensional.....	85
4.2.1. La satisfacción con la vida.....	85
4.2.2. La dimensión afectiva: El afecto positivo y el afecto negativo.....	86
4.2.3. El bienestar subjetivo en el modelo tridimensional.....	86
5. Los modelos teóricos.....	87
5.1. El modelo jerárquico.....	88
5.1.1. Las emociones placenteras y las emociones desagradables.....	89
5.1.2. Los juicios globales sobre la vida.....	89
5.1.3. Los dominios de satisfacción.....	90
5.2. El modelo de las fases temporales.....	90
5.2.1. La percepción de eventos externos.....	91
5.2.2. La reacción emocional instantánea.....	91
5.2.3. La memoria emocional.....	92
5.2.4. El juicio global del bienestar subjetivo.....	92
5.3. El modelo teórico.....	92
5.3.1. Los componentes del bienestar subjetivo.....	93

5.3.2. La franja temporal.....	93
5.3.3. Los dominios vitales.....	93
5.4. El modelo de los estadios secuenciales.....	93
5.4.1. Los eventos y las circunstancias.....	94
5.4.2. Las reacciones emocionales.....	95
5.4.3. La memoria emocional.....	95
5.4.4. Los juicios globales.....	96
6. El bienestar subjetivo en la adolescencia.....	97
6.1. El bienestar subjetivo en función del sexo.....	97
6.1.1. La satisfacción con la vida.....	98
6.1.2. Los dominios de satisfacción.....	98
6.1.3. El afecto positivo y el afecto negativo.....	98
6.1.4. El bienestar subjetivo global.....	99
6.2. El bienestar subjetivo en función de la edad.....	99
6.2.1. La satisfacción con la vida.....	99
6.2.2. Los dominios de satisfacción.....	99
6.2.3. El afecto positivo y el afecto negativo.....	100
6.2.4. El bienestar subjetivo global.....	100
7. Síntesis.....	100

CAPÍTULO 4. EL AJUSTE ESCOLAR

1. Marco histórico.....	105
1.1. El estudio del ajuste escolar.....	106
1.1.1. El modelo de ajuste escolar de Ladd (1989, 1996).....	107
1.1.1.1. Las características del alumnado.....	108
1.1.1.2. El apoyo relacional y los estresores.....	108
1.1.2. El modelo de ajuste escolar de Reynolds y Bezruczko (1993).....	109
2. El concepto de ajuste escolar.....	110
2.1. La definición del ajuste escolar.....	110
2.2. Las medidas del ajuste escolar.....	111
2.2.1. El ajuste académico.....	112
2.2.2. El ajuste social.....	113
2.2.3. La satisfacción escolar.....	113
2.2.4. El comportamiento en la escuela.....	113
2.3. El rendimiento escolar, la integración escolar y las expectativas académicas.....	114
2.3.1. El rendimiento escolar.....	114
2.3.2. La integración escolar.....	115
2.3.3. Las expectativas académicas.....	116
3. El ajuste escolar en la adolescencia.....	117
3.1. El ajuste escolar en función del sexo.....	117
3.1.1. El rendimiento escolar.....	117
3.1.2. La integración escolar.....	117
3.1.3. Las expectativas académicas.....	118
3.2. El ajuste escolar en función de la edad.....	118
3.2.1. El rendimiento escolar.....	119
3.2.2. La integración escolar.....	119
3.2.3. Las expectativas académicas.....	119
4. Síntesis.....	119

CAPÍTULO 5. LAS RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES CONTEXTUALES, PERSONALES Y ESCOLARES

1. El apoyo social y las variables personales	123
1.1. El apoyo social y el autoconcepto	123
1.2. El apoyo social y el bienestar subjetivo	125
2. La relación de las variables personales	127
2.1. El autoconcepto y el bienestar subjetivo	127
3. El apoyo social y el ajuste escolar	129
3.1. El apoyo familiar, el apoyo de las amistades, el apoyo del profesorado y el ajuste escolar	129
4. Las variables personales y el ajuste escolar	130
4.1. El autoconcepto y el ajuste escolar	130
4.2. El bienestar subjetivo y el ajuste escolar	132
5. Síntesis	133

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6. MÉTODO

1. Relevancia de la investigación	141
2. Objetivos	143
3. Hipótesis	144
4. Participantes	146
5. Procedimiento	146
6. Variables e instrumentos de medida	146
6.1. Las variables sociopersonales	146
6.2. El apoyo social	147
6.2.1. El apoyo familiar y el apoyo de las amistades	147
6.2.2. El apoyo del profesorado	147
6.3. El autoconcepto	148
6.4. El bienestar subjetivo	148
6.4.1. La satisfacción con la vida	148
6.4.2. El afecto positivo y el afecto negativo	149
6.5. El ajuste escolar	149
7. Análisis estadísticos	150
7.1. Las puntuaciones en función del sexo y de la edad	151
7.2. La variabilidad del ajuste escolar	151
7.3. La relación y predicción entre variables	152
7.4. El modelo de ecuaciones estructurales	152

CAPÍTULO 7. RESULTADOS. VARIABLES CONTEXTUALES, PERSONALES Y ESCOLARES EN FUNCIÓN DEL SEXO Y DE LA EDAD. VARIABLES PERSONALES EN FUNCIÓN DE LOS NIVELES DE AJUSTE ESCOLAR

1. El apoyo social, las variables personales y el ajuste escolar en función de variables sociopersonales	157
1.1. El apoyo social en función del sexo y de la edad	157
1.1.1. El apoyo social en función del sexo	157
1.1.2. El apoyo social en función de la edad	158

1.2. El autoconcepto multidimensional en función del sexo y de la edad	160
1.2.1. El autoconcepto multidimensional en función del sexo	160
1.2.2. El autoconcepto multidimensional en función de la edad	162
1.3. El bienestar subjetivo en función del sexo y de la edad	163
1.3.1. El bienestar subjetivo en función del sexo	164
1.3.2. El bienestar subjetivo en función de la edad	165
1.4. El ajuste escolar en función del sexo y de la edad	166
1.4.1. El ajuste escolar en función del sexo	166
1.4.2. El ajuste escolar en función de la edad	168
2. El autoconcepto multidimensional y el bienestar subjetivo en función de los niveles de ajuste escolar	169
2.1. El autoconcepto multidimensional en función de los niveles (alto, medio y bajo) de ajuste escolar	170
2.2. El bienestar subjetivo en función de los niveles (alto, medio y bajo) de ajuste escolar	174
3. Síntesis	176

CAPÍTULO 8. RESULTADOS. LAS RELACIONES, PREDICCIONES E INFLUENCIAS ENTRE APOYO SOCIAL, EL AUTOCONCEPTO, LA SATISFACCION CON LA VIDA Y EL AJUSTE ESCOLAR

1. Las relaciones entre variables contextuales, personales y escolares	181
1.1. Relaciones entre variables	181
1.2. Relaciones en función del sexo	183
1.3. Relaciones en función de la edad	184
2. Las relaciones exploratorias entre variables	185
2.1. Capacidad predictiva entre variables	185
2.2. Capacidad predictiva en función del sexo	186
2.3. Capacidad predictiva en función de la edad	188
2.4. Capacidad predictiva en función del sexo y de la edad	191
3. El modelo estructural sobre el apoyo social, el autoconcepto global, la satisfacción con la vida y el ajuste escolar	194
3.1. El modelo de medida	197
3.2. El modelo estructural	199
4. Síntesis	202

CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. El apoyo social en función del sexo y de la edad	207
1.1. El apoyo social en función del sexo	207
1.2. El apoyo social en función de la edad	208
2. El autoconcepto multidimensional en función del sexo y de la edad	208
2.1. El autoconcepto multidimensional en función del sexo	208
2.2. El autoconcepto multidimensional en función de la edad	209
3. El bienestar subjetivo en función del sexo y de la edad	210
3.1. El bienestar subjetivo en función del sexo	210
3.2. El bienestar subjetivo en función de la edad	210
4. El ajuste escolar en función del sexo y de la edad	211
4.1. El ajuste escolar en función del sexo	211
4.2. El ajuste escolar en función de la edad	211

5. El autoconcepto multidimensional y el bienestar subjetivo en función del ajuste escolar	212
6. Las relaciones entre las variables contextuales, personales y escolares	214
7. Capacidad predictiva entre las variables contextuales, personales y escolares	215
8. El modelo de ecuaciones estructurales	217
9. Limitaciones y perspectivas de futuro	218

ANEXOS	223
---------------------	-----

ANEXO I. Cuestionario de Apoyo Familiar y Apoyo de Amigos (AFA)	223
ANEXO II. Subescala del apoyo del profesorado del cuestionario HBSC-2010	224
ANEXO III. Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM)	225
ANEXO IV. Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS)	226
ANEXO V. Escala Positive and Negative Affect (PNA)	227
ANEXO VI. Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10)	228

REFERENCIAS	231
--------------------------	-----

RELACION DE TABLAS

TABLA 1. El apoyo social en función del sexo	157
TABLA 2. El apoyo social en función del sexo en cada grupo de edad	158
TABLA 3. El apoyo social en función de la edad	159
TABLA 4. El apoyo social en función de la edad en cada sexo	159
TABLA 5. El autoconcepto en función del sexo	160
TABLA 6. El autoconcepto en función del sexo en cada grupo de edad	161
TABLA 7. El autoconcepto en función de la edad	162
TABLA 8. El autoconcepto en función de la edad en cada sexo	163
TABLA 9. El bienestar subjetivo en función del sexo	164
TABLA 10. El bienestar subjetivo en función del sexo en cada grupo de edad	164
TABLA 11. El bienestar subjetivo en función de la edad	165
TABLA 12. El bienestar subjetivo en función de la edad en cada sexo	166
TABLA 13. El ajuste escolar en función del sexo	167
TABLA 14. El ajuste escolar en función del sexo en cada grupo de edad	167
TABLA 15. El ajuste escolar en función de la edad	168
TABLA 16. El ajuste escolar en función el sexo en cada grupo de edad	169
TABLA 17. El autoconcepto en función del nivel de rendimiento escolar	170
TABLA 18. El autoconcepto en función del nivel de problemas de integración	171
TABLA 19. El autoconcepto en función del nivel de expectativas académicas	172
TABLA 20. El autoconcepto en función del nivel de ajuste escolar	173
TABLA 21. El bienestar subjetivo en función del nivel de rendimiento escolar	174
TABLA 22. El bienestar subjetivo en función del nivel de problemas de integración	175
TABLA 23. El bienestar subjetivo en función del nivel de expectativas académicas	175
TABLA 24. El bienestar subjetivo en función del ajuste escolar	176
TABLA 25. Correlaciones entre variables	182

TABLA 26. Correlaciones en función del sexo.....	183
TABLA 27. Correlaciones en función de la edad.....	184
TABLA 28. Coeficientes de regresión sobre el ajuste escolar.....	185
TABLA 29. Coeficientes de regresión sobre la satisfacción con la vida y el autoconcepto global.....	186
TABLA 30. Coeficientes de regresión sobre el ajuste escolar en función del sexo.....	186
TABLA 31. Coeficientes de regresión sobre la satisfacción con la vida en función del sexo.....	187
TABLA 32. Coeficientes de regresión sobre el autoconcepto global en función del sexo.....	188
TABLA 33. Coeficientes de regresión sobre el ajuste escolar en función de la edad.....	189
TABLA 34. Coeficientes de regresión sobre la satisfacción con la vida en función de la edad.....	189
TABLA 35. Coeficientes de regresión sobre el autoconcepto global en función de la edad.....	190
TABLA 36. Coeficientes de regresión sobre el ajuste escolar en función del sexo y de la edad.....	191
TABLA 37. Coeficientes de regresión sobre la satisfacción con la vida en función del sexo y de la edad.....	192
TABLA 38. Coeficientes de regresión sobre el autoconcepto global en función del sexo y de la edad.....	193
TABLA 39. Efectos directos y efectos indirectos.....	201

RELACION DE CUADROS

CUADRO 1. Funciones de la red social (Heaney e Israel, 2008).....	41
CUADRO 2. Criterios de diferenciación interna del autoconcepto social.....	63
CUADRO 3. Variables e instrumentos de medida.....	150

RELACION DE FIGURAS

FIGURA 1. Evaluación del apoyo social (Tardy, 1985).....	31
FIGURA 2. El modelo de apoyo real y apoyo recibido de Caplan (1976).....	32
FIGURA 3. Niveles de análisis de las relaciones sociales (Lin, 1986a).....	34
FIGURA 4. Efectos principales sobre la salud mental (Gracia et al., 1995).....	38
FIGURA 5. Hipótesis buffer sobre la salud mental (Gracia et al., 1995).....	39
FIGURA 6. El modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto de Shavelson et al. (1976).....	58
FIGURA 7. El modelo del autoconcepto académico de Marsh y Shavelson (Marsh, 1990).....	61
FIGURA 8. El modelo anidado del autoconcepto académico (Brunner et al., 2008).....	61
FIGURA 9. El modelo del autoconcepto social de Byrne y Shavelson (1986/1996).....	63
FIGURA 10. Propuesta interna del autoconcepto social (Fernández-Zabala, 2010; Fernández-Zabala et al., 2016).....	64
FIGURA 11. El modelo del autoconcepto físico de Marsh et al. (1994).....	65
FIGURA 12. El modelo del autoconcepto físico de Fox y Corbin (1989).....	65

FIGURA 13. El modelo del autoconcepto físico de Goñi, Ruíz de Azúa y Rodríguez (2006) y Esnaola (2005a)	66
FIGURA 14. La estructura interna del autoconcepto personal (Goñi, 2009)	67
FIGURA 15. El modelo bidimensional del bienestar subjetivo (Bradburn, 1969)	84
FIGURA 16. El modelo tridimensional del bienestar subjetivo (Diener, 1984)	85
FIGURA 17. La estructura jerárquica del bienestar subjetivo (Diener et al., 2003)	88
FIGURA 18. El modelo de fases temporales del bienestar subjetivo (Diener et al., 2003)	91
FIGURA 19. El modelo teórico (Lischetzke y Eid, 2006)	92
FIGURA 20. El modelo de los estadios secuenciales (Kim Prieto et al., 2005)	94
FIGURA 21a. Ejemplos de relaciones entre múltiples secuencias (Kim Prieto et al., 2005)	96
FIGURA 21b. Ejemplos de relaciones entre múltiples secuencias (Kim Prieto et al., 2005)	97
FIGURA 22. El modelo de ajuste escolar de Ladd (1996)	109
FIGURA 23. Dimensiones y medidas del ajuste escolar (Martínez, 2009)	112
FIGURA 24. Diagrama conceptual del modelo teórico propuesto	142
FIGURA 25. Propuesta del modelo de ecuaciones estructurales inicial	196
FIGURA 26. Segunda propuesta del modelo de ecuaciones estructurales	198
FIGURA 27. El modelo de regresión estructural con los parámetros estandarizados	200

INTRODUCCIÓN

Conocer la manera en que el alumnado se ajusta al contexto escolar ha sido un hecho que lleva estudiándose desde los años 20 con el fin de hallar variables que expliquen la adaptación escolar de los adolescentes en una sociedad de constante cambio. Conseguir el éxito académico es la preocupación de numerosos padres y madres, educadores, psicólogos, etc. debido a la incidencia que tiene el contexto escolar en la vida del alumnado y en su futuro a medio y largo plazo; de hecho, puede decirse que uno de los mayores retos de la vida en la adolescencia es su adaptación al sistema educativo a través del uso de diferentes habilidades sociales y cognitivas. En consecuencia, resulta interesante conocer la manera en que el alumnado se adapta al contexto escolar con objeto de aproximarse a las claves del éxito adaptativo y académico, considerando el término ajuste escolar como el conjunto de comportamientos y experiencias que reflejan las competencias académicas, sociales y psicológicas del alumnado en el contexto escolar. Por tanto, esta tesis doctoral tiene como objetivo principal el análisis del ajuste escolar, así como conocer la forma en que se relaciona con variables contextuales (el apoyo familiar, el apoyo de las amistades y el apoyo del profesorado) y personales (el autoconcepto multidimensional y el bienestar subjetivo).

No obstante, a pesar de la proliferación de estudios incluyendo el ajuste escolar, apenas existe una opinión homogénea sobre su definición y medición; de hecho, en la actualidad su definición continúa desarrollándose. Un gran número de los estudios acerca de esta variable se han realizado teniendo en cuenta el desajuste escolar, más que el ajuste escolar; así como indicadores psicosociales negativos tales como la victimización y el acoso escolar. Sin embargo, esta tesis está enmarcada en la corriente psicológica positiva y en la teoría ecológica. Por otro lado, este trabajo tiene en cuenta algunos aspectos acerca del desarrollo evolutivo adolescente. Podría decirse que estas tres consideraciones conforman la idiosincrasia de este estudio, y por tanto, se describen brevemente a continuación.

Por un lado, con base en el enfoque salutífero, a finales de los años 90, se genera un fuerte movimiento en varias áreas de la psicología para promover la investigación de las fortalezas y aspectos positivos del ser humano. Los estudios acerca de la adolescencia, así como el estudio de otras etapas evolutivas, comienzan a integrar variables positivas con objeto de contribuir a una comprensión científica más completa y equilibrada de la experiencia humana y transmitir lecciones valiosas acerca de cómo construir una vida feliz, saludable, productiva y significativa (Park y Peterson, 2009). Este trabajo se enmarca en la *psicología positiva*, una corriente iniciada por Martin Seligman (presidente de la Asociación Americana de Psicología) en 1988, quien propone dar un giro en la investigación psicológica hacia los aspectos más saludables del ser humano; y conceptualizándose con los años en un enfoque relevante de las investigaciones psicológicas. La presente tesis doctoral introduce el bienestar subjetivo, el autoconcepto multidimensional y el apoyo social como indicadores positivos de ajuste; sin embargo, es relevante mencionar que un indicador introducido para la medición del ajuste escolar son los problemas de integración escolar. A pesar de tratarse de un indicador de carácter negativo, se ha mantenido de este modo con objeto de no variar la escala original propuesta por los autores del mismo.

Por otro lado, *la teoría ecológica* (Bronfenbrenner, 1979) explica la influencia que tienen los contextos sociales (tales como el familiar, el de las amistades y el escolar) en el desarrollo evolutivo de los individuos, entendiendo el ambiente ecológico como el conjunto de entornos organizados en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro; y en el que se da una dependencia e influencia mutua.

Posteriormente, se postula *la teoría bioecológica* con objeto de complementar la aproximación ecológica (Bronfenbrenner y Ceci, 1994). Esta teoría entiende el desarrollo como un conjunto de procesos a través de los cuales las propiedades de la persona y del ambiente interactúan para producir constancia y cambio en las características biopsicológicas de la persona a lo largo de su ciclo vital (Bronfenbrenner, 2001); es decir, el desarrollo es un proceso que proviene de la interacción entre las características de las personas y del ambiente.

Por último, las teorías del desarrollo evolutivo fijan edades etéreas correspondientes a las distintas etapas evolutivas. En la *adolescencia*, la clasificación más habitual es la división de la adolescencia temprana, media y tardía. Sin embargo, estas clasificaciones son realizadas a partir de un proceso de construcción de la identidad colectiva enmarcadas en un contexto social, histórico y cultural específicos (Dávila, 2004); y por tanto, sujetos a cambio. Algunos autores mencionan el aumento de los años transcurridos en el sistema educativo y el retraso de la emancipación familiar, entre otras razones, como factores a tener en cuenta en la redefinición de la adolescencia y de la juventud (Fize, 2001). Por tanto, participan en esta investigación 1543 estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, escolarizados en centros educativos de titularidad pública y concertada pertenecientes a la comunidad autónoma del País Vasco; dividiéndose la muestra en función de la edad de la siguiente manera: (1) El grupo de los adolescentes jóvenes de 11-14 años; y (2) El grupo de los adolescentes mayores de 15 a 18 años. La adolescencia se caracteriza mayormente por los cambios puberales propios de la etapa (cambios hormonales, transformaciones cerebrales e identidad sexual), cognitivos con cambios en el egocentrismo (audiencia imaginaria y la fábula personal), el tipo de razonamiento (hipotético-deductivo) y el procesamiento de la información (toma de decisiones y pensamiento crítico). Sin embargo, son los cambios socioemocionales, los que se tienen en mayor consideración en esta investigación, siendo el aumento del sentimiento de aceptación por las amistades, el desarrollo de una identidad personal y la necesidad de autonomía e independencia familiar algunas de las características más notorias de esta etapa (Santrock, 2006).

El *ajuste escolar* se concibe en términos adaptativos, existiendo consenso en la comunidad científica acerca del carácter polifacético de esta variable. La tendencia general para medir el ajuste escolar ha sido la de seleccionar indistintamente y de manera poco sistematizada diferentes aspectos de la experiencia del alumnado que permita cuantificar el grado de adaptación escolar. Sin embargo, en este trabajo se toman el rendimiento escolar, los problemas de integración escolar y las expectativas académicas como indicadores del ajuste escolar. Se utiliza en este estudio la *Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10)* de Moral de la Rubia, Sánchez-Sosa y Villarreal-González (2010). El primer objetivo específico de esta investigación es identificar las diferencias de apoyo social, autoconcepto multidimensional, bienestar subjetivo y ajuste escolar en función del sexo y de la edad mediante el contraste de medias independientes; realizándose para este propósito la prueba no paramétrica *Mann-Whitney* y analizándose la magnitud de la diferencia a través de la *d* de Cohen; unos análisis estadísticos realizados a través del programa estadístico SPSS 21. El presente estudio halla diferencias asociadas al sexo en el *ajuste escolar*, siendo los *problemas de integración* más alto en los chicos; mientras que el *rendimiento escolar*, las *expectativas académicas* y el *ajuste escolar global* son mayores en las chicas. En lo que a la edad respecta, los resultados manifiestan que los adolescentes jóvenes (11-14 años), perciben un mayor *rendimiento escolar* y *ajuste escolar global* que los adolescentes mayores (15-18 años).

En cuanto al *apoyo social*, aunque las investigaciones y los programas de intervención comunitaria evidencien desde principios del siglo XX el papel que las relaciones interpersonales juegan en el ajuste psicosocial, es a mediados de los 70, con el trabajo realizado por Cassel (1974a, 1974b), Cobb (1976) y Caplan (1974) cuando el apoyo social obtiene el reconocimiento de la comunidad científica como factor clave para la investigación y en la construcción de instrumentos de medida (Gracia, Herrero, y Musitu, 1995). El carácter multidimensional de esta variable ha dificultado comprender la manera en que se relaciona con el bienestar. De este modo, desde los años 80 viene expresándose este hecho, siendo necesario precisar el tipo de apoyo evaluado y al que se le hace referencia en cada estudio (Tardy, 1985). Parece esencial analizar el apoyo social desde la perspectiva de las diferentes fuentes y de los diferentes contextos (Clark, 2008; Levitt et al., 2005), pues, de este modo, permite conocerse de manera más específica la experiencia social que las personas recogen de su entorno. Existen tendencias que parecen indicar que el apoyo proporcionado por la familia y las amistades contribuyen de manera más significativa en la salud y en el ajuste personal, mientras que el apoyo de los compañeros de aula y del profesorado se relaciona mayormente con la implicación y el ajuste escolar. En esta tesis se utiliza el *Cuestionario de Apoyo Familiar y de los Amigos* (AFA) de González y Landero (2008) para la medición del apoyo familiar y el apoyo de las amistades; y la subescala del cuestionario HBSC-2010 de Moreno et al. (2012) para la evaluación del apoyo del profesorado. Los resultados de esta investigación manifiestan diferencias de sexo en *apoyo familiar* y en *apoyo de las amistades* en la muestra total, siendo las chicas las que mayores puntuaciones presentan. En cuanto a la edad, puede observarse la existencia de diferencias significativas en *apoyo familiar* y en *apoyo del profesorado*, siendo los adolescentes jóvenes (11-14 años) los que obtienen puntuaciones más altas.

El *autoconcepto* es una de las variables que mayor interés ha suscitado en científicos de diferentes disciplinas, siendo ampliamente estudiado en el campo de la psicología debido a su relación con diversos aspectos del comportamiento humano. La propuesta multidimensional y jerárquica de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) se considera un hito importante dentro del estudio del autoconcepto, comprendiéndolo como las percepciones que una persona tiene sobre sí misma, las cuales están basadas en autojuicios y en las experiencias con los demás. En la actualidad, a pesar de que la naturaleza multidimensional y jerárquica sea el modelo dominante en la comunidad científica, no hay un único modelo consensuado, aunque sí parece estar extendido el estudio del dominio académico, social, físico y personal del autoconcepto. Las investigaciones consideran el autoconcepto un importante elemento del bienestar psicológico y del ajuste psicosocial de los adolescentes (Fuentes, García, Gracia, y Lila, 2011; Mruk, 2006); donde un autoconcepto bajo puede desencadenar comportamientos no adaptativos en la adolescencia, mientras que un autoconcepto alto puede ser un factor protector ante potenciales experiencias de riesgo. Para la medición del autoconcepto, el presente estudio utiliza el *Cuestionario de Autoconcepto Dimensional* (AUDIM) de Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015). Los resultados de esta investigación muestran la existencia de diferencias significativas en función del sexo en su dominio *académico, social, físico y global*, siendo los chicos los que mayores puntuaciones presentan. En cuanto a la edad, los resultados hallan diferencias significativas a favor de los adolescentes jóvenes (11-14 años) en el dominio *académico, físico y global* del autoconcepto.

Un representante común de la corriente psicológica positiva es el estudio del *bienestar subjetivo*. El concepto de felicidad ha cambiado sustancialmente a través de las distintas épocas históricas. Aunque la discusión sobre la felicidad se remonta a

tiempos anteriores, es en el siglo XX cuando se dan diferentes intentos a gran escala de reformas sociales planificadas influyendo en el desarrollo de los estados de bienestar. Durante este siglo surge el *movimiento de los indicadores sociales* y la medición de la calidad de vida a través de indicadores estructurales objetivos, así como subjetivos y psicológicos, dando lugar al concepto *bienestar subjetivo* y consolidándose como variable objeto de estudio. Esta variable proveniente de la corriente hedonista de la felicidad, ha experimentado en un breve periodo de tiempo cambios conceptuales importantes. En la actualidad se están proponiendo numerosos modelos teóricos que intentan ser comprobados empíricamente. De hecho, puede decirse que el concepto de bienestar subjetivo está actualmente en pleno desarrollo teórico y empírico en el que numerosas ciencias (neurociencia, sociología filosofía, etc.) están interviniendo para evaluar y cuantificar la felicidad. No obstante, en estos momentos es el modelo tridimensional del *bienestar subjetivo* de Diener (1984), el que tiene mayor impacto en la comunidad científica. Este autor considera la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto negativo como tres componentes del bienestar subjetivo relacionados pero independientes entre sí (Rodríguez y Goñi, 2011). Los estudios muestran que el bienestar subjetivo positivo contribuye de forma significativa al ajuste psicosocial y en la adaptación del alumnado al contexto escolar. Para la evaluación del bienestar subjetivo, se utiliza en el presente estudio el cuestionario *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) de Diener, Emmon, Larsen y Griffin (1995) y la escala *Positive and Negative Affect* (PNA) de Bradburn (1969). Los resultados acerca de esta variable muestran la existencia de diferencias en función del sexo, obteniendo las chicas mayores puntuaciones en *afecto negativo*, y los chicos en *satisfacción con la vida* y *afecto positivo*. En lo que a la edad respecta, los resultados encuentran que son los adolescentes jóvenes (11-14 años) los que mayores puntuaciones obtienen en *afecto positivo* y *satisfacción con la vida*; y los adolescentes mayores (15-18 años) en *afecto negativo*.

El segundo objetivo específico de esta investigación es analizar las variables personales autoconcepto multidimensional y bienestar subjetivo en función de los niveles alto, medio y bajo del ajuste escolar. Para ello, se utiliza la prueba no paramétrica *Kruskal-Wallis* y se realiza la comparación de medias a través de múltiples pruebas *Mann-Whitney* para comprobar las diferencias inter-intra grupo. Los datos manifiestan que los adolescentes que mayor *autoconcepto académico, social, físico, personal* y *global*, son los que mayores niveles de *rendimiento escolar, expectativas académicas, ajuste escolar* presentan y los que menores *problemas de integración* tienen. Asimismo, los adolescentes que mayores puntuaciones de *satisfacción con la vida* presentan, mayor número de *afecto positivo* experimentan y menor *afecto negativo*, son los que mejor *rendimiento escolar* tienen, menores *problemas de integración*, mayores *expectativas académicas* y los que mejor *ajuste escolar* presentan.

A pesar de la atención que ha recibido de forma independiente cada una de las variables de este estudio, son escasas las investigaciones que analizan estas variables de manera conjunta. Existen antecedentes de investigación en el cual se introducen más de dos tipos de variables al estudiar la naturaleza multicausal de la conducta adaptativa en el contexto escolar a través de factores positivos (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Ramos, 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Rodríguez, Droguett, y Revuelta, 2012). Estas investigaciones someten a prueba modelos similares al diseñado en esta investigación, y evidencian la relevancia del apoyo social y diferentes tipos de variables individuales, entre ellas el autoconcepto y la satisfacción con la vida, asociadas al ajuste escolar. Por tanto, el tercer y cuarto objetivos están planteados con intención de conocer las relaciones entre las variables estudiadas en esta investigación. Concretamente, el tercer

objetivo de esta tesis es analizar la relación y predicción tanto del apoyo social como de las variables personales sobre el ajuste escolar; así como la relación y predicción del apoyo social sobre el autoconcepto multidimensional y el bienestar subjetivo. Se realizan diversos análisis correlacionales a través del *coeficiente de correlación de Spearman* y varias regresiones lineales. Los resultados muestran que las variables se relacionan entre sí y que la capacidad predictiva de las variables dependientes (contextuales y personales) sobre la variable independiente (ajuste escolar) es significativa. Sin embargo, se dan variaciones dejando de ser significativas al analizarlas en función del sexo y de la edad. El cuarto objetivo de esta investigación es someter a prueba un modelo teórico según el cual el apoyo social ejerce un efecto directo sobre el autoconcepto global, la satisfacción con la vida y el ajuste escolar, y un efecto indirecto a través de las variables personales; así como el efecto directo que ejercen las variables personales sobre el ajuste escolar y el efecto directo que ejerce el autoconcepto global en la satisfacción con la vida, e indirecto a través de la satisfacción con la vida en el ajuste escolar. Para estudiar este último objetivo se somete a verificación empírica el modelo de ecuaciones estructurales para estimar las relaciones explicativas de las variables sometidas a estudio, a través del programa estadístico EQS 6.1. Tras analizar el modelo de medida de cada cuestionario, se descarta el AFA debido a los bajos índices de ajuste, y por tanto, se excluye el apoyo familiar y el apoyo de las amistades del modelo de ecuaciones estructurales. Sí se analiza el peso de la influencia de los factores incluidos en el modelo de ecuaciones estructurales, puede diferenciarse la *satisfacción con la vida* como la variable que más importancia tiene en el *ajuste escolar*. Sin embargo, y a pesar de que el *autoconcepto global* no ejerce un efecto directo, su efecto indirecto a través de la *satisfacción con la vida* es mayor que el peso que tiene directamente el *apoyo del profesorado* sobre el *ajuste escolar*. Por tanto, puede apreciarse el efecto superior de las variables personales sobre el *ajuste escolar* frente al efecto que ejerce el *apoyo del profesorado*. Los resultados muestran que el *apoyo del profesorado* ejerce un efecto sensiblemente bajo en la *satisfacción con la vida*, mientras que la influencia ejercida en el *autoconcepto global* es bastante más alta.

Es necesario señalar que esta investigación tiene sus propias limitaciones. Dado que el presente estudio es de carácter transversal, no permite establecerse relaciones de tipo causal. Se trata de una muestra específica e incidental, no pudiéndose asegurar la existencia de estas relaciones para una población fuera del intervalo de edad recogido en esta investigación (12-18 años), con participantes de distintos niveles socio-económicos o fuera de la educación secundaria y el bachillerato. Por tanto, queda pendiente indagar el funcionamiento del ajuste escolar en diferentes tramos de edad, sobre todo en lo relativo a la niñez y a la juventud. Asimismo, sería interesante comprobar si las relaciones halladas en este estudio se mantienen invariantes en muestras de adolescentes expuestos a situaciones adversas, tales como la violencia escolar o el acoso escolar. En lo que a los instrumentos de medida se refiere, la escala AFA de González y Landero (2008), no muestra índices aceptables de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. Por tanto, los resultados acerca del apoyo familiar y del apoyo de los amigos han de tomarse con cautela. Una duda que emerge acerca del ajuste escolar es si el alumnado se adapta de igual manera a diferentes tipos de centro clasificados en función de la propuesta pedagógica, titularidad, etc. de cada centro. Por tanto, se abre la puerta a una línea de investigación interesante al respecto.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones planteadas, esta investigación cuenta con varias fortalezas. Este trabajo se realiza teniendo en cuenta tres problemas específicos observables de la investigación previa: (1) La escasa tendencia a incluir variables escolares para comprender el comportamiento adolescente; (2) El punto de

vista alejado de la corriente positiva, interesado en el estudio del desajuste más que del ajuste escolar; y (3) Los escasos estudios que tienden a incluir el análisis de varias variables en un único modelo. Por tanto, considerando estos tres problemas de investigación, una de las aportaciones más destacables de esta tesis doctoral es ofrecer un modelo de relaciones acerca del ajuste escolar, junto con variables contextuales y personales positivas (autoconcepto global y la satisfacción con la vida), con objeto de avanzar en los estudios y en la intervención educativa. Teniendo en cuenta que el ajuste escolar es un concepto extensamente introducido en las investigaciones de forma aleatoria, con mediciones heterogéneas y escasamente mencionada de manera teórica y explícita, en este estudio se presenta información acerca del desarrollo conceptual de esta variable, así como la descripción de algunos modelos teóricos que, además de escasos, han pasado desapercibidos por los estudios que analizan este constructo.

Por último, es relevante mencionar que en la redacción de esta tesis se ha intentado utilizar un lenguaje no sexista. Sin embargo, para evitar redundancias y una lectura más rápida, en ocasiones se ha decidido utilizar el masculino gramatical para referirse a colectivos mixtos formados por ambos sexos; ya que según la RAE el castellano está previsto de la posibilidad de referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino, una opción en la que no debe verse intención discriminatoria alguna, sino la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva. Por otro lado y en relación con esto, se ha decidido no cambiar el término de la escala *apoyo de los amigos*, manteniendo así el nombre original propuesto por los autores del cuestionario.

Primera parte

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

EL APOYO SOCIAL

1. Marco histórico.....	27
1.1. Los estudios epidemiológicos.....	27
1.2. Los estudios sobre el estrés.....	28
1.3. Los programas de salud comunitaria.....	29
1.4. Las aportaciones de Cassel, Cobb y Caplan.....	29
2. Definición del apoyo social.....	31
2.1. El apoyo real y el apoyo percibido.....	32
2.2. El ámbito de producción o nivel de análisis.....	33
2.3. Los tipos de apoyo social: Las perspectivas de estudio.....	34
2.3.1. La perspectiva estructural.....	35
2.3.2. La perspectiva funcional.....	36
2.3.3. La perspectiva contextual.....	37
3. Los modelos del apoyo social.....	38
3.1. El modelo de los efectos directos o principal.....	38
3.2. El modelo protector, amortiguador o buffer.....	39
3.3. Conceptos y procesos diferentes.....	39
4. Las redes de apoyo social.....	40
4.1. El apoyo social como función de la red social.....	40
4.1.1. El apoyo familiar y el apoyo de las amistades.....	41
4.2. Las redes informales de apoyo social.....	42
4.3. El apoyo familiar.....	43
4.4. El apoyo de las amistades.....	44
4.5. El apoyo del profesorado.....	44
5. El apoyo social en la adolescencia.....	45
5.1. El apoyo social en función del sexo.....	46
5.1.1. El apoyo familiar.....	47
5.1.2. El apoyo de las amistades.....	47
5.1.3. El apoyo del profesorado.....	47
5.2. El apoyo social en función de la edad.....	47
5.2.1. El apoyo familiar.....	48
5.2.2. El apoyo de las amistades.....	48
5.2.3. El apoyo del profesorado.....	48
6. Síntesis.....	49

Durante la segunda mitad del siglo XX, diferentes disciplinas tales como la psicología social, sociología, medicina comunitaria, psicología comunitaria, pedagogía social, etc. se han esforzado por analizar los recursos y estresores que tienen una influencia intrínseca en el bienestar psicosocial de las personas. De todos estos recursos, probablemente sea el apoyo social el recurso que más interés ha recibido por los científicos sociales durante los últimos años del siglo XX (Gracia, Herrero, y Musitu, 2011). De hecho, el concepto de apoyo social ha permitido explicar no sólo la forma en que una persona se ajusta al medio, sino el tipo de cambios y reajustes (en la autoestima, ánimo depresivo, etc.) que se producen cuando se realiza alguna variación en la misma (Barra, Cerna, Kramm, y Véliz, 2006; Méndez y Barra, 2008). En la actualidad, debido al interés que ha suscitado el apoyo social, existe un gran desarrollo y diversidad conceptual en torno a esta variable, siendo a veces contradictoria su manera de entenderla, evaluarla e incorporarla a nivel práctico, ya sea de forma educativa, pedagógica, comunitaria, médica, etc.

El presente capítulo realiza, primeramente, un recorrido histórico del apoyo social que permite explicar el origen de esta variable como un concepto clave en el bienestar psicosocial de las personas. Posteriormente, se presentan los conceptos teóricos más destacados de la misma, para revisar, finalmente, el apoyo social en función de las fuentes de apoyo (apoyo familiar, apoyo de las amistades y el apoyo del profesorado), así como las diferencias en función del sexo y de la edad.

1. MARCO HISTÓRICO

El recorrido histórico del apoyo social puede ser dividido en tres apartados que responden a tres tradiciones de investigación diferentes: (1) Los estudios epidemiológicos; (2) Las investigaciones sobre el estrés; y (3) Los programas de salud mental comunitaria. Estas tradiciones corresponden a enfoques y disciplinas diferentes. Los estudios epidemiológicos son llevados a cabo, en su mayoría, por sociólogos y antropólogos; los estudios sobre el estrés por médicos y antropólogos; y los programas de salud mental comunitaria surgen fruto de la praxis diaria de los profesionales de la salud mental (Gracia et al., 1995; Musitu, Herrero, Canteras, y Montenegro, 2004). Finalmente, las aportaciones realizadas por Cassel (1974a, 1974b), Cobb (1976) y Caplan (1974), suponen la consolidación del apoyo social como objeto de estudio por la comunidad científica y un factor clave para el bienestar psicosocial.

1.1. Los estudios epidemiológicos

Fruto del cambio social que la revolución industrial supone y tras la observación por parte de los especialistas de un mayor número de conductas desajustadas en la población, se realizan los primeros estudios de carácter epidemiológico acerca de la influencia que tienen los factores sociales en la salud mental. Estos trabajos encuentran resultados impactantes, hallándose, por ejemplo, que las clases sociales económicamente más bajas padecen (en un alto porcentaje) más casos de demencia que las clases más favorecidas (Jarvis, 1855/1971). El famoso estudio del sociólogo francés Durkheim (1897), también muestra resultados en la misma dirección y encuentra apoyo empírico para la hipótesis de que los suicidios son más frecuentes en las personas con reducidos lazos sociales íntimos. Posteriormente, muchos autores (McKenzie, 1926; Simmel, 1903; Thomas y Znaniecki, 1920), entre ellos los pertenecientes a *La Escuela de Chicago*, comienzan a estudiar la influencia de la *anomia* o de la *desintegración social* en el malestar social y la salud a través de nuevos fenómenos sociales como el éxodo rural y las inmigraciones provocadas por la industrialización. Los resultados

muestran relaciones significativas positivas entre la desvinculación de las redes sociales íntimas y la esquizofrenia, problemas conductuales y malestar físico y psicológico en general (Faris y Dunham, 1939; Park y Burgess, 1926).

1.2. Los estudios sobre el estrés

Como consecuencia a los datos, teorías y modelos de comprensión de la influencia de los factores sociales en el bienestar/malestar psicológico proporcionados por los estudios epidemiológicos, comienzan a proliferar un gran número de estudios centrados en el estrés. En este sentido, heredero de los estudios epidemiológicos, Selye (1956) junto con la propuesta del *síndrome general de adaptación y el modelo trifactorial del estrés* (alarma, resistencia y agotamiento), es considerado como uno de los primeros autores en esta temática. Según Selye (1956), las personas cuentan de mecanismos fisiológicos con los que un individuo es capaz de hacer frente a los estresores ambientales a través de respuestas neuroendocrinas, premisa que a día de hoy es apoyada por un abundante número de trabajos que encuentran que las respuestas cognitivas y afectivas al estrés pueden afectar los procesos hipotalámicos encargados de modular los sistemas endocrinos, autónomos e inmunológicos (Gracia et al., 1995; Marsiglia, 2009).

Con este trabajo como punto de partida, varios estudios sistemáticos comienzan a investigar las relaciones entre los factores ambientales, el estrés y la enfermedad. Entre ellos son destacables los trabajos de Hinkle y Wolff (1957), y French y Kahn (1962). Los primeros se esfuerzan por encontrar los factores que poseen efectos protectores sobre la salud subrayando la importancia, entre otros, del acceso a los lazos sociales compensatorios (a lo que actualmente se le denomina apoyo social) como recurso protector. Los segundos, en esta línea, postulan cuatro factores determinantes de la salud: (1) Las propiedades objetivas del ambiente social (las relaciones sociales y extraorganizaciones); (2) Las características subjetivas del ambiente social; (3) Las características personales (estado psicológico, fisiológico y autoidentidad); y (4) Las características conductuales personales (técnicas de afrontamiento y estrategias defensivas adaptativas al medio). De este modo, los autores diferencian por primera vez en este ámbito lo real de lo percibido, así como la propuesta de nuevas variables, entre ellas las personales, no introducidas hasta el momento (Gotlieb, 1981). Estimulados por la clasificación de los estresores propuesta por Homes y Rahe (1967), comienzan a elaborarse durante la década de los 70 del siglo XX numerosos instrumentos de medida que analizan la relación de los estresores ambientales y el desorden psicológico, la depresión, los intentos de suicidios, y otro tipo de enfermedades físicas (Dohrenwend y Dohrenwend, 1974). Por tanto, a estas alturas comienzan a proponerse y a desarrollarse de forma más profunda conceptos sobre el estrés, siendo la de Lazarus (1966) una de las contribuciones más destacables. Este autor habla sobre la *hipótesis de la valoración (appraisal hypothesis)*, un modelo de estrés valorativo en dos fases que incluye factores contextuales y factores cognitivos: (1) *La valoración primaria*, donde el sujeto entiende la situación como una amenaza, un riesgo o como un daño al que sobreponerse; en esta primera valoración no se produciría estrés hasta que en: (2) *La valoración secundaria*, el individuo hace un balance de los recursos disponibles (personales y contextuales) y las exigencias de la nueva situación, no encontrando la manera de afrontar la situación de riesgo. De este modo, comprendiendo la manera en que el estrés ejerce un efecto negativo en las personas y existiendo estudios empíricos hallando su relación negativa con los lazos compensatorios o apoyo social, comienzan a elaborarse modelos acerca de los estresores psicosociales y el apoyo social. Son dos los modelos más conocidos: (1)

El modelo amortiguador (o buffer); y (2) *El modelo de los efectos directos*, ambos analizados con más detenimiento en el apartado tercero del presente capítulo.

1.3. Los programas de salud comunitaria

El símil de *la puerta giratoria* (Musitu et al., 2004) explica en buena medida las razones que llevan a los especialistas a interesarse en la comunidad y en el apoyo social. Durante los años 20, los médicos sufren la reincidencia de pacientes rehabilitados, siendo éstos de nuevo aceptados en las clínicas mentales con una sintomatología parecida a la de la vez anterior. Esta puerta giratoria de entrada y salida reiterativa de pacientes “rehabilitados”, produce que los expertos se interesen por la comunidad y por el papel que éste juega en la salud de los pacientes. De este modo, para finales de los años 30 ya existen estudios empíricos que muestran que diferentes elementos del entorno evitan la enfermedad y promueven la salud en pacientes esquizofrénicos (Faris y Dunham, 1939). Para los años 60 parece generalizada la idea de que el restablecimiento de los pacientes depende, en gran medida, de los recursos y apoyo proporcionado por los integrantes de la comunidad. De hecho, en los 60, se extiende la idea de que los recursos y apoyos ofrecidos por la comunidad no deben de ser excesivamente profesionalizados, pues algunos autores (Duhl, 1963; Gurin, Veroff, y Feld, 1960) señalan que los pacientes restablecidos acuden al apoyo de los miembros más íntimos de la comunidad y no a los especialistas de los centros de salud mental. Los resultados de las mencionadas investigaciones y la creciente demanda de pacientes con problemas de salud mental a consecuencia de la II Guerra Mundial, produce el nacimiento del *movimiento de salud mental comunitaria* (1963-1965), criticando al modelo pasivo terapéutico y proponiendo la búsqueda de nuevas alternativas menos apegadas al modelo médico tradicional; acusando así, a las instituciones académicas de pasivas e irrelevantes ante los problemas sociales (Vega, 1992). Este movimiento promueve los ambientes naturales y la deshospitalización de los pacientes a través de iniciativas preventivas y empleando trabajadores no profesionales para la realización de labores normalmente olvidadas por los expertos de la salud mental (Cowen, 1967). Como consecuencia, aparecen nuevos roles no profesionales (asistentes, cuidadores, etc.), eficientes en el cuidado del enfermo mental cuyo vínculo (más íntimo que con los terapeutas profesionales) favorece notablemente la salud de los pacientes. A su vez, un creciente cuerpo de estudios señala el papel significativo y positivo que juega la cohesión social en el desarrollo psicológico de la población (House, Landis, y Umberson, 1988).

1.4. Las aportaciones de Cassel, Cobb y Caplan

Aunque las investigaciones y los programas de intervención comunitaria evidencian el papel que las relaciones interpersonales juegan en el ajuste psicosocial, es a mediados de los 70, con el trabajo realizado por Cassel (1974a, 1974b), Cobb (1976) y Caplan (1974) cuando el apoyo social obtiene el reconocimiento de la comunidad científica como factor clave para la investigación y en la construcción de instrumentos de intervención (Gracia et al., 1995), considerados de este modo los fundadores del concepto del apoyo social (Barrón, 1996; Vaux, 1988).

Como epidemiólogo, Cassel (1974a, 1974b) se preocupa por estudiar los efectos negativos que tienen las condiciones del ambiente (higiene, deterioro de las viviendas, etc.) en las personas, tales como la mortalidad, tuberculosis, etc. Influenciado por los recurrentes trabajos de las enfermedades microbiales de la época, el autor encuentra que en los ambientes sociales desorganizados, las personas sufren confusiones en la

recepción de estímulos o hasta una ausencia de las mismas. Sin embargo, observa que no todas las personas de un mismo ambiente sufren el mismo grado de confusión. De este modo, concluye que los efectos negativos del ambiente repercuten nocivamente en las personas, si éstas no cuentan de las relaciones sociales suficientes que les ayuden a afrontar el ambiente en el que viven y les ayuden a procesar los estímulos de forma adecuada. De hecho, para el autor, la mayor parte de los estímulos ambientales que las personas reciben de su entorno son proporcionadas por los participantes del mismo, por lo que los procesos informativos juegan un importante papel en el ajuste psicosocial de las personas. Por tanto, Cassel (1974a, 1974b) concibe el apoyo social como el conjunto de informaciones que la persona recibe de las amistades más próximas de su entorno; por lo que la existencia de la información está determinada a la existencia de las mencionadas redes, siendo la pérdida de las mismas las que hace vulnerable a las personas ante la enfermedad (Herrero, 2004). Realiza, por tanto, dos premisas reveladoras: (1) El análisis sobre la influencia del ambiente social en la vulnerabilidad de las personas ante la enfermedad; y (2) La existencia del apoyo social, concretamente su papel informativo, como protector de la enfermedad.

Cobb (1976), atendiendo a los estudios de Cassel (1974a, 1974b), observa que no todas las informaciones o señales recibidas de las personas significativas contribuyen al ajuste psicosocial, y por tanto, no toda la información ha de ser considerada como apoyo social. Complementando las premisas de Cassel (1974a, 1974b), Cobb (1976) establece una condición que sigue manteniéndose en la actualidad; proporcionar apoyo social implica transmitir información que lleva a los individuos a sentirse queridos, estimados y miembros de una red de comunicación y de obligaciones mutuas. Las aportaciones más destacables de Cobb (1976) podrían considerarse: (1) El apoyo social como componente cognitivo, el “creerse querido”; y (2) La transmisión de afecto como un recurso importante de la integración social de las personas.

Caplan (1974) se interesa por conocer la forma en que las personas creen y mantienen los entornos sociales que permiten la transmisión o el flujo de información. En coherencia con las aportaciones de Cassel (1974a, 1974b) y de Cobb (1976), este autor afirma que las relaciones íntimas o primarias de apoyo proporcionan información relevante para la consolidación del self, considerándolo así como un sistema de ayuda importante en las personas. No obstante, Caplan (1974) extrapola el apoyo como un sistema de ayuda a las relaciones secundarias donde el apoyo puede obtenerse no sólo de personas íntimas, sino de otras organizaciones o de la comunidad en general, siempre y cuando la persona sienta que: (1) Es ayudado a movilizar sus recursos psicológicos; (2) Es ayudado en sus tareas; y (3) Es aconsejado, informado y recibe apoyo material que sirva para afrontar situaciones estresantes concretas a las que se expone.

De este modo, junto con la contribución de estos tres autores, se consolida el apoyo social como objeto de estudio y de reflexión teórica por la comunidad científica. Muestra de ello es la referencia explícita sobre el apoyo social en el *task panel on community support systems*, realizada por la Comisión Presidencial para la Salud de los EEUU en 1978. Desde entonces, los estudios del apoyo social se interesan en analizar de forma más detallada el efecto protector que posee el apoyo social en la salud, así como la forma y estructuras que adoptan las relaciones interpersonales para que pueda proporcionarse apoyo (Herrero, 2004).

2. DEFINICIÓN DEL APOYO SOCIAL

No es una tarea fácil definir el apoyo social a consecuencia del vasto número de definiciones que han proliferado desde los años 70 y debido, también, a las cuantiosas relaciones y evaluaciones que implica, y a las variadas actividades que se incluyen bajo su concepto (Barrón, 1996). La labor de síntesis histórica en relación al apoyo social y su definición es dificultosa, ya que, generalmente, cada autor ha trabajado con una definición de apoyo social y con un instrumento específico para medirlo (Barrón y Sánchez, 2001; Gracia et al., 1995; Terol et al., 2004). De hecho, ya para finales del siglo XX, Tardy (1985) presenta un diagrama de tipo piramidal y compuesto por cinco dimensiones que describen las diferentes opciones disponibles en la evaluación del apoyo social (Figura 1).

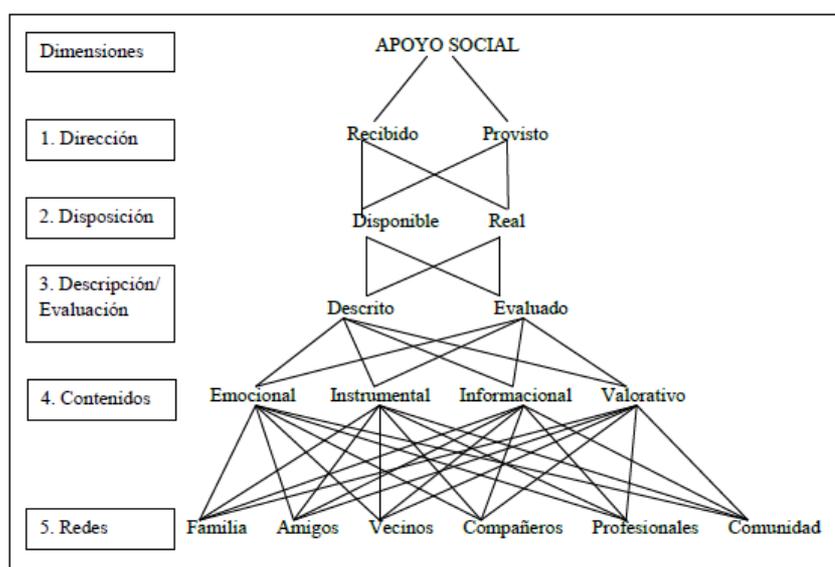


Figura 1. Evaluación del apoyo social (Tardy, 1985).

En la Figura 1, Tardy (1985) diferencia cinco dimensiones: (1) *La dirección*: Referida a la bidireccionalidad en el apoyo social, es decir, puede ser provisto o recibido; (2) *La disposición*: El cual hace referencia tanto a la evaluación del apoyo disponible o accesible ante situaciones hipotéticas, como a la evaluación del apoyo real, el que se ha dado o se está dando ante una situación específica, o en un determinado periodo de tiempo; (3) *La descripción/evaluación*: Entendiendo que el apoyo *descrito* especifica las acciones o categorías de apoyo; mientras que el apoyo *evaluado* refleja la adecuación del mismo en términos de satisfacción, valorado desde el receptor o desde quien lo provee; (4) *El contenido*: Referido a las distintas categorías del apoyo social siendo las más comunes, y por ello propuestas en este modelo, el apoyo emocional, instrumental, informacional, y valorativo; y, por último, (5) *Las redes de apoyo*: Referido a las diferentes fuentes que proveen apoyo. Puede considerarse el modelo propuesto por Tardy (1985) un claro ejemplo de la problemática del concepto de apoyo social, ya que se observan los múltiples significados, y posibles evoluciones de cada uno.

Nan Lin, sociólogo de la universidad de Duke, realiza una extensa labor de recopilación sobre el apoyo social existente hasta la época, y proporciona una de las definiciones más completas, sintéticas (como el mismo describe) y, probablemente, más utilizadas en el estudio de esta variable. Este autor considera el apoyo social como el conjunto de provisiones instrumentales y/o expresivas, reales o percibidas, aportadas

por la comunidad, las redes sociales y los amigos íntimos, pudiendo darse tanto en situaciones cotidianas como de crisis (Lin, 1986a). Junto con esta definición, clasifica en tres ejes los aspectos más importantes a tener en cuenta en el estudio del apoyo social:

- (1) La diferenciación entre el apoyo proporcionado y el apoyo percibido: Es decir, la distinción entre el apoyo real u ofrecido a una persona, y la percepción que el receptor tiene de ser ayudado (apoyo real versus subjetivo).
- (2) La diferenciación del ámbito en el que se produce el apoyo: La comunidad, las redes sociales y las personas de confianza. Numerosos autores han denominado este apartado bajo el nombre de nivel de análisis o fuentes de apoyo (Hombrados y Castro, 2013; Musitu et al., 2004).
- (3) La diferenciación de los tipos de apoyo: El instrumental y el expresivo. Es decir, la ayuda o el apoyo puede ser considerado como una manera de conseguir un objetivo concreto (instrumental), o puede ser considerado como un fin en sí mismo (expresivo).

Como puede observarse, los tres ejes son independientes entre sí y se encuentran estudios acerca de cada uno de ellos. Además, al ser independientes, existe una diversidad de situaciones de ayuda que pueden incluirse bajo el denominado *apoyo social*, por lo que merece examinar con mayor detenimiento cada uno de ellos.

2.1. El apoyo real y el apoyo percibido

El primer eje que menciona Lin (1986a) es la diferenciación entre el apoyo real y el apoyo percibido, el cual ha sido ampliamente debatido a lo largo de los años por los investigadores (Barrón, 1996; Díaz-López, 2003; García, 2002a). Ya en 1976, Caplan propone un modelo diferenciando las transacciones objetivas de las subjetivas pudiendo ser el objeto de transacción de naturaleza tangible o psicológica (Figura 2).

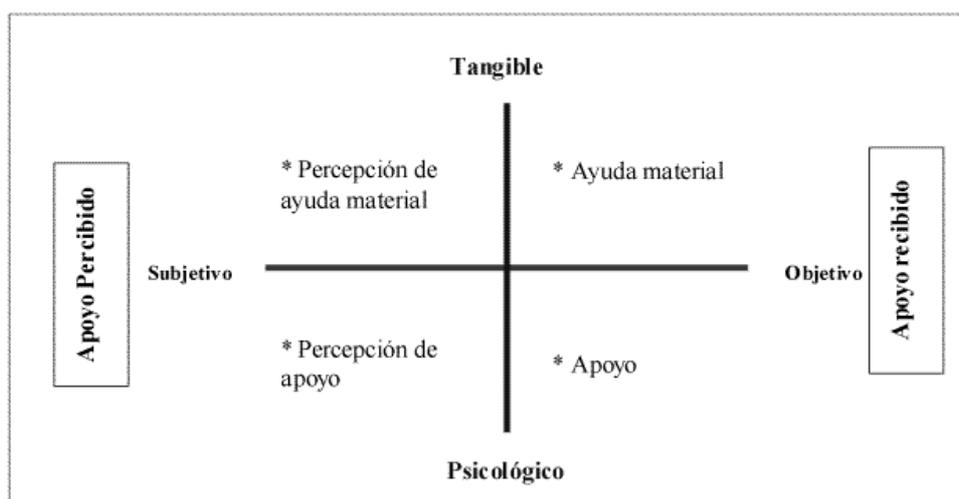


Figura 2. El modelo de apoyo real y apoyo recibido de Caplan (1976).

Quienes han otorgado importancia al aspecto subjetivo, conceptualizan el apoyo social en términos cognitivos (Barrón, 1996). Una definición clásica acerca del mismo es la de Cobb (1976) quien define el apoyo social percibido como la información que lleva al sujeto a pensar que es cuidado, estimado, valorado y a creer que pertenece a una red de comunicaciones y obligaciones mutuas. El apoyo recibido, en cambio, no es ya

cognitivo, sino que es evaluado de forma retrospectiva preguntando a la persona qué tipo de apoyo específico recibió en un momento concreto.

Las investigaciones en torno a este tema han hallado que el apoyo social percibido tiene mayor varianza explicativa sobre el bienestar psicológico (Barrón, 1996; García, 2002a; Gracia et al., 1995; Vaux, 1988), siendo un constructo que está estrechamente relacionado con la personalidad y con la experiencia temprana del apego (Garrido-Rojas, 2006; Saranson, Saranson, y Pierce, 1990). Esta premisa pone de manifiesto que el apoyo percibido no tiene por qué concordar con el apoyo real ofrecido. Esta discrepancia entre lo real y lo subjetivo pudiera darse debido a la infra o supervaloración del apoyo recibido, debido a personalidades optimistas que esperan más de lo que finalmente se recibe o viceversa; y debido a la disminución paulatina del apoyo ofrecido (Dunkel-Schetter y Bennett, 1990). En este sentido, varias teorías han sido planteadas con intención de comprender los procesos subyacentes del apoyo percibido y su relación con el apoyo real. Algunos ejemplos de ellos son *la teoría de la equidad* (Greenberg, 1980); *la teoría de la reactancia* (Brehm, 1966); *las teorías de la atribución*, tales como *la teoría de las inferencias correspondientes* (Fisher, 1982) y *la teoría de la atribución externa* (Jones y Davis, 1965); y *la teoría de la amenaza a la autoestima* (Fisher, 1982), que por no extender demasiado el presente estudio no van a ser desarrolladas.

2.2. El ámbito de producción o nivel de análisis

El segundo eje que menciona Lin (1986a) es el apoyo social según el nivel de análisis. Cuando Lin (1986a) menciona el nivel de análisis se refiere a la ayuda potencial que puede proporcionarse en cada contexto o entorno. Dependiendo del contexto, las relaciones establecidas son diferentes y, por tanto, el apoyo que puede proporcionarse de cada uno será, también, distinto (Figura 3); diferenciándose tres contextos o niveles de análisis:

- (1) El primer contexto o nivel de análisis, *el comunitario*, es el más amplio. Se trata de un contexto donde las relaciones son bastante superfluas y del que las personas, generalmente, perciben la sensación de pertenencia e integración social.
- (2) El segundo contexto o nivel de análisis (algo más reducido), está constituido por las *redes sociales*. En este contexto se incluyen los contactos sociales más comunes del individuo (profesorado, vecindad, compañeros de aula, de trabajo, etc.). Se trata de una relación más cercana, donde mayoritariamente se percibe una sensación de unión entre los participantes de este contexto.
- (3) El tercer contexto o nivel de análisis (el más reducido), está constituido por las *relaciones más íntimas y de confianza* (familia y amistades más allegadas). En este nivel suele generarse un sentimiento de responsabilidad y de compromiso. Son las relaciones de este nivel las que más se han asociado con el bienestar personal.

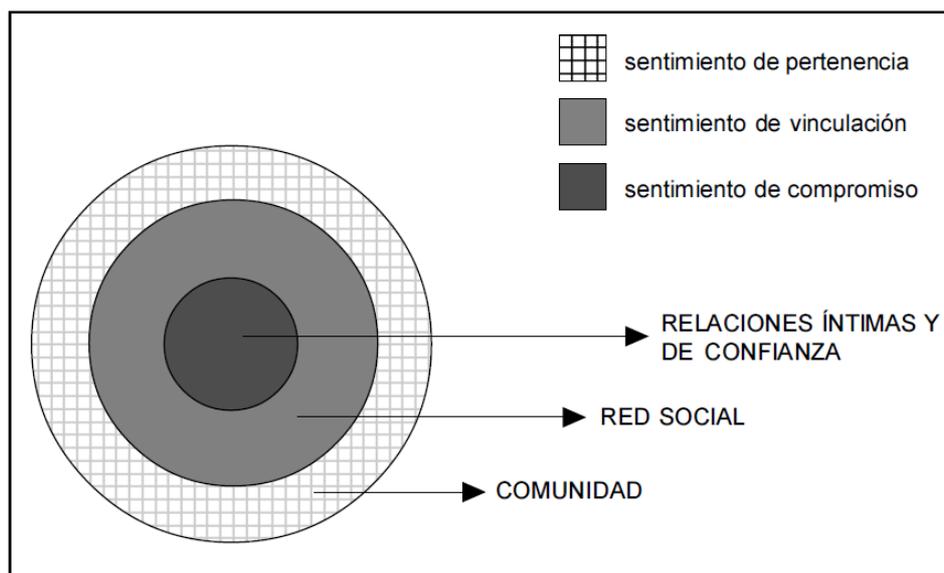


Figura 3. Niveles de análisis de las relaciones sociales (Lin, 1986a).

La propuesta del apoyo social en función del nivel de análisis (Lin, 1986a), enmarcado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), supuso en su día recuperar la necesidad de incluir los diferentes contextos en la conceptualización del apoyo social.

Sin embargo, con la propuesta del modelo transaccional del desarrollo (Sameroff, 1983, 1987; Sameroff y Chandler, 1975; Sameroff y Fiese, 1990), evoluciona el estudio del metaconcepto del apoyo social, ya que los modelos ecológicos del apoyo social son reexaminados y reconceptualizados en modelos ecológicos-transaccionales. Estos modelos, recuerdan la importancia que tienen los rasgos personales y las transacciones entre las características personales y los distintos contextos. Según Barrón (1996), una de las definiciones del apoyo social más completas, junto con la de Lin (1986a), parece ser la de Vaux (1988). Con influencia de los mencionados modelos, Vaux (1988) defiende el apoyo social como un metaconstructo y lo define como “un proceso dinámico y complejo de transacción mutua entre el individuo (y sus características, habilidades y recursos personales) y su red social conformada en los distintos estratos del contexto ecológico” (Vaux, 1988, p. 59).

En la actualidad hay autores que clasifican el apoyo social en función de los modelos ecológico-transaccionales (Estrada Pineda et al., 2009; Stith, Smith, Penn, Ward, y Tritt, 2004), o en función de los niveles macro, meso y micro (Logsdon, Hertweck, Ziegler, y Pinto-Foltz, 2008; Stephens, Alpass, Towers, y Stevenson, 2011), más característica esta última de los estudios sociológicos y antropológicos (Ritzer, 2002).

2.3. Los tipos de apoyo social: Las perspectivas de estudio

Lin (1986a) en su definición distingue dos tipos de apoyo: El instrumental y el expresivo. Sin embargo, posteriormente se han estudiado más detenidamente los tipos de apoyo social desde perspectivas diferentes, existiendo una amplia temática acerca de los tipos de apoyo. Por ello, en este apartado se recogen de forma sintética los contenidos más relevantes sobre este asunto. Generalmente se han diferenciado dos enfoques, el estructural y el funcional: (1) *El estructural* es el más recurrente en las investigaciones sociológicas; y (2) *El funcional* ha sido el preferente en el ámbito

psicológico. No obstante, Barrón (1996) introduce un tercer enfoque: (3) *El contextual*, siendo el que menor acogida ha tenido en los estudios empíricos. A continuación se realiza una breve introducción de las tres perspectivas de estudio y de los tipos de apoyo que se diferencian desde cada una, analizando también los tipos de apoyo descritos por Lin (1986a).

2.3.1. La perspectiva estructural

Esta perspectiva se centra en las características cuantitativas, estructurales y objetivas del apoyo social. Los aspectos más estudiados desde esta perspectiva son la *integración y participación social* y el análisis de la estructura de las *redes sociales* (Gracia et al., 1995; Gracia et al., 2011).

- (1) Los estudios de esta perspectiva interesados en la *integración y participación social*, parten de la premisa de que cuanto mayor sea el número de relaciones sociales, mayor será también el grado de integración y participación social (Berkman y Syme, 1979). Para su medición, se contabiliza de forma cuantitativa el número de relaciones sociales (sin diferenciar el tipo de relación) que un individuo establece con su comunidad. Sin embargo, en la ideación que cada persona realiza de la integración y participación, entran en juego aspectos subjetivos relacionados con la cultura y el sentimiento de identidad (Wills 1985), por lo que las medidas estructurales omiten las mencionadas valoraciones. Además, pensar que todas las relaciones contribuyen de la misma manera en el bienestar puede resultar algo reduccionista (Barrón, Lozano, y Chacón, 1988; Díaz-Veiga, 1987). En consecuencia, algunos autores interesados en los aspectos subjetivos de estos constructos, han dirigido su interés hacia aquellas relaciones más significativas para el individuo, lo que supone incorporar el aspecto funcional del primer nivel de análisis (Gracia et al., 2011).
- (2) Los estudios centrados en el análisis de las *redes sociales*, son en un principio desarrollados por antropólogos británicos y sociólogos estadounidenses (Mitchell y Trickett, 1980), interesados por cuantificar las características de las redes sociales a través de medidas matemáticas, siendo a partir de los 70 la *teoría de grafos* (Harary y Norman, 1953) el sustrato formalizado para el desarrollo del análisis de las redes sociales. Desde el desarrollo de medidas matemáticas y estadísticas que permiten el estudio de las redes, el concepto de redes sociales se ha asociado a los estudios macrosociales y estructurales del comportamiento social con objeto de describir la forma real en que las personas se vinculan entre sí; así como a las medidas y a las herramientas de evaluación que estos estudios utilizan (Lozares, 1996).

No obstante, hacia mediados del siglo XX algunos autores psicosociales introducen esta variable en los estudios referentes al apoyo social, con objeto de explicar la relación de apoyo y el bienestar personal a través de las características estructurales de las redes sociales. De este modo, comienza a estudiarse, por ejemplo, si una red amplia contribuye más o menos al bienestar de un individuo.

A grandes rasgos, las redes sociales se definen como el conjunto de nudos enlazados por uno o más tipos específicos de relaciones entre ellos. Estos nudos pueden ser personas, grupos o colectivos, unidos a través de lazos por el flujo de recursos que se proporcionan unos a otros (Estrada Pineda et al., 2009; Gracia et al., 2011).

Las dimensiones más evaluadas en los estudios estructurales de las redes sociales son: (1) El *tamaño de la red*, entendida como el número de personas que la componen o como el número de individuos que tiene contacto con la persona central;

(2) La *densidad*, referida a la interconexión de los individuos que la conforman interdependientemente de la persona central; (3) La *reciprocidad*, entendida como el grado en que los recursos de la red son intercambiados equitativamente, así como al equilibrio y al desequilibrio del intercambio entre las dos partes; y, por último, (4) La *homogeneidad*, comprendido como el nivel de semejanza o convergencia entre los integrantes de la red en una dimensión determinada: actitudes, experiencias, valores, etc.

Las investigaciones centradas en este enfoque han encontrado que las redes grandes, de niveles medianamente bajos de densidad, con intercambios simétricos y relativamente homogéneos son las que más se relacionan con el bienestar personal (Peña, 2003).

Por otro lado, para conocer quiénes son los participantes del apoyo social es necesario conocer la valoración que la persona realiza sobre los procesos sociales en los que participa y averiguar hasta qué punto sus participantes son considerados como proveedores de apoyo. Esto último, significa conocer hasta qué punto cada participante del vínculo cumple la función de apoyo.

2.3.2. La perspectiva funcional

A pesar de que los participantes de una red de apoyo sean potenciales proveedores de apoyo, no todas las relaciones contribuyen de la misma manera al bienestar. Este enfoque se ha centrado en el estudio cualitativo del apoyo social. Se interesa en las acciones o el tipo de intercambio que se da entre dos personas o grupos de personas. Cada acción o intercambio satisfacen necesidades diferentes, es decir, desempeñan funciones distintas (de ahí el nombre de este enfoque), ya sea para lograr un objetivo material/personal o por la simple satisfacción del intercambio.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, Lin (1986a) ya diferenciaba dos grandes dimensiones: (1) *La función instrumental*, comprendida como las acciones que las personas llevan a cabo para lograr fines que difieren de los medios (buscar empleo); y (2) *La función expresiva*, comprendida como las acciones que las personas realizan y cuyo fin son ellas mismas (cenar con los amigos).

No obstante, tal y como menciona Vaux (1992), cada autor nombra y clasifica estas funciones de forma diferente, por lo que este autor realiza un trabajo organizacional y de síntesis catalogando las clasificaciones realizadas hasta el momento. De entre todas, es la clasificación propuesta por Schaefer, Coyne y Lazarus (1981) una de las más recurrentes. Estos autores diferencian el apoyo en función del ámbito de producción, es decir, las funciones de los intercambios se diferencian según el plano afectivo, el cognitivo y el conductual (Hombrados y Castro, 2013):

- (1) La función de *apoyo emocional* (plano afectivo): Referida a la disponibilidad de alguien con quien hablar y a las conductas que provocan sentimientos de cariño, de aceptación, de amor y de seguridad en el receptor. Es decir, se trata del conjunto de expresiones y de muestras de cariño, estima, simpatía, empatía, afecto y de pertenencia grupal.
- (2) El *apoyo material o instrumental* (plano cognitivo): Entendida como las acciones o materiales proporcionados para la resolución de problemas prácticos o que facilitan el desempeño de las tareas cotidianas, como por ejemplo, prestar dinero, ayudar en las tareas domésticas o escolares, etc.
- (3) El *apoyo informacional* (plano conductual): Referido al proceso de recepción de consejos, información útil que ayudan a comprender el mundo y a la adaptación a los cambios dados.

Junto a la propuesta de esta última clasificación, algunos autores (House, 1981; Wills, 1985) destacan otras dos funciones, siendo estas cinco funciones (las tres anteriores más las dos que se comenta a continuación) las más comunes en el ámbito científico:

- (4) El *apoyo de estima*: Referido al apoyo relacionado con la información relevante para la autoestima.
- (5) La *compañía social*: Referido al tiempo invertido con otros en el tiempo libre.

A pesar de haber sido estas cinco las funciones más exitosas, no se trata de un supuesto cerrado, hallándose otros muchos tipos de apoyos definidos por diferentes autores como el *apoyo de estatus* (Wills, 1985), el *apoyo de pertenencia* (Cohen y McKay, 1984), el *apoyo de evaluación* (Weiss, 1974), etc. En este sentido, cabe destacar también las dificultades de la división de los tres tipos de apoyos expuestos, pues una persona que recibe un consejo puede sentir también cierto apoyo emocional. En este caso, una misma acción podría ejercer simultáneamente los dos tipos de apoyo; incluso los tres tipos podrían darse, siempre y cuando el receptor no sienta la existencia de obligación por parte del procurador del apoyo.

Por otro lado, se ha encontrado que los tres tipos de apoyo se relacionan significativamente con el bienestar, aunque dependiendo del tipo de relación (íntima, superficial, etc.), las condiciones de la relación y la percepción de cada individuo, pueden influir tanto al bienestar, como a la creación de estrés o a la sensación de endeudamiento a consecuencia del apoyo recibido (Barrera, 2000; Kim, Hisata, Kai, y Lee, 2000).

2.3.3. La perspectiva contextual

En la mayoría de los manuales acerca del apoyo social se hace referencia a la perspectiva estructural y funcional (Gracia et al., 2011); pero Barrón (1996) añade este tercer enfoque, el contextual, no tan estudiado empíricamente. Esta perspectiva recuerda que el apoyo ha de adaptarse a las características y necesidades de cada participante, procurándolo en el momento adecuado y durante el tiempo necesario. Concretamente Cohen y Syme (1985) distinguen las siguientes variables dentro de esta corriente de estudio:

- (1) Las *características de los participantes*: Es importante conocer la procedencia, la personalidad, la etapa evolutiva, etc. en la que una persona se encuentra, pues cuando un mismo recurso es ofrecido a dos personas diferentes, los receptores del apoyo no tienen por qué sentirse igualmente apoyados.
- (2) *Momento en el que se ofrece el apoyo*: El tipo de apoyo puede cambiar e incluso la necesidad de apoyo en sí misma puede variar dependiendo de la forma en que se está afrontando la dificultad o el cambio. Esto a su vez significa que un mismo apoyo puede ser adecuado en un determinado momento y no serlo en otro.
- (3) *Duración del apoyo*: El tipo de apoyo y la habilidad de los “donantes” varía dependiendo de si se trata de un apoyo ofrecido en un momento concreto o de forma crónica.
- (4) *Finalidad del apoyo*: La efectividad del apoyo depende, en gran medida, de la coherencia entre el tipo de apoyo y de las necesidades individuales ante unos problemas concretos.

Los estudios han hallado que el apoyo contribuye de forma más significativa al bienestar cuando se ajusta a las necesidades personales, es ofrecido en el momento oportuno y continúa durante el periodo de crisis por el que el individuo transcurre (Plaza, Muñoz, Morillejo, y Méndez, 2005).

3. LOS MODELOS DEL APOYO SOCIAL

El desarrollo de las investigaciones acerca del apoyo social ha estado relacionado desde sus inicios con la salud y el bienestar. Aunque desde los años 70 se halla la relación entre el apoyo y los efectos positivos en el bienestar, se desconocen los mecanismos que sustentan dicho efecto (Barrera, 2000; Barrón y Sánchez, 2001; Peña, 2003).

Los modelos más clásicos del apoyo social son el *modelo de los efectos principales o directos* y el *modelo buffer* (conocido también como el efecto amortiguador o protector). Se trata de dos modelos antagonistas de gran tradición científica y que son abordados con mayor detenimiento en los posteriores apartados debido a su relevancia en los estudios psicológicos. No obstante, una vez superadas las diferencias de ambos modelos (Cohen y Wills, 1985) y comprendidos como diferentes vías de un mismo proceso, se han planteado modelos desarrollando de manera más compleja las ideas principales del *modelo buffer* o del *modelo de los efectos directos*. Ejemplo de éstos son el *modelo de Lin* (1986b), el *paradigma de Lin y Ensel* (1989), el *modelo transaccional* de Cohen (1992), etc. Asimismo, se han planteado una gran cantidad de modelos en función del interés de cada investigador como los estudiados sobre el estrés (Heaney e Israel, 2008), la salud mental (Barrón y Sánchez, 2001), el ajuste psicológico (Gracia y Herrero, 2006), etc.

A continuación, se aborda con mayor detenimiento *el modelo de los efectos directos* y el *modelo buffer* debido a su relevancia en los estudios psicológicos, considerados dos modelos clásicos en lo referente al apoyo social.

3.1. El modelo de los efectos directos o principal

Este modelo parte de la hipótesis de que el apoyo social ejerce un efecto beneficioso en la salud y en el bienestar individual independientemente del nivel de dificultades que cada persona experimenta (Figura 4). Esta hipótesis postula que el bienestar psicológico de una persona integrada en un ambiente con un buen apoyo sería más óptimo que la de una persona que no recibiera apoyo alguno (Díaz-López, 2003). Por tanto, un incremento o acceso de apoyo social produce un aumento del bienestar psicológico (sensación de aceptación, seguridad, estabilidad, etc.), y al tiempo, puede procurar información útil que, a su vez, reduzca problemas psicológicos (Barrón, 1996; Novak y Kawachi, 2015); “En mi nuevo colegio he hecho muchos amigos” sería un ejemplo del efecto directo del apoyo social.

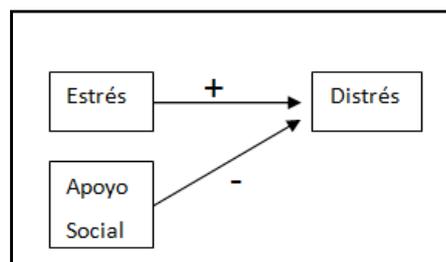


Figura 4. Efectos principales sobre la salud mental (Gracia et al., 1995).

No obstante, este modelo ha sido varias veces cuestionado (Fachado, Rodríguez, y Castro, 2013; Gracia et al., 1995). Según esta teoría, el bienestar físico y mental depende directamente del apoyo experimentado (independientemente del nivel de estrés experimentado). Los datos empíricos han mostrado que únicamente se da este efecto cuando los niveles iniciales de apoyo social son mínimos (Cohen y Wills, 1985), concluyendo que la disponibilidad del apoyo social explica un bajo porcentaje de la varianza del bienestar psicológico (Avendaño y Barra, 2008). En consecuencia, una vez alcanzado cierto nivel de apoyo social, un incremento subsecuente no resulta en un aumento comparable de bienestar (House, 1981). Por tanto, se cree que es necesario un umbral mínimo de apoyo para el mantenimiento aceptable de salud.

3.2. El modelo protector, amortiguador o buffer

Este modelo entiende el apoyo social como un factor mediador que protege a las personas de los efectos negativos de las situaciones de cambio y de elementos estresantes (Cohen y Syme, 1985) (Figura 5). Este modelo justificado en la *hipótesis de la constancia del estrés* (Turner, 1983), menciona que los estresores acompañan a las personas de forma habitual durante el día a día de cada uno y que, por tanto, todas las personas se encuentran bajo estresores cotidianos, siendo el apoyo social una herramienta que ayuda a reducir los efectos de los elementos negativos (Cohen, Gottlieb, y Underwood, 2001; Cohen y Wills, 1985); “Recógeme el abrigo de la tintorería que no me da tiempo” o “la caja pesa demasiado ¿puedes ayudarme?” serían ejemplos donde se pone en marcha el efecto buffer.

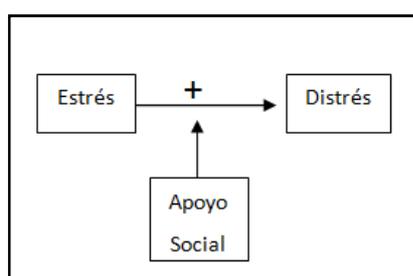


Figura 5. Hipótesis buffer sobre la salud mental (Gracia et al., 1995).

Los estudios empíricos han obtenido resultados favorables a la existencia del apoyo social como efecto amortiguador de las situaciones difíciles o estresantes (Cohen et al., 2001; Jiménez, Musitu, y Murgui, 2006).

3.3. Conceptos y procesos diferentes

Como puede observarse en los dos apartados anteriores, las investigaciones centradas en demostrar empíricamente el tipo de efecto directo o buffer que tiene el apoyo social en el bienestar, proporcionan evidencia empírica consistente con ambos modelos (Jimenez, Musitu, y Murgui, 2005). Además, en este primer estadio del estudio sobre el apoyo social comienzan a criticarse los problemas conceptuales, metodológicos y teóricos (Durá y Garcés, 1991), por lo que resulta difícil establecer los procesos subyacentes y conocer las condiciones del apoyo social en cada uno de los modelos. Por otro lado, y como consecuencia de la atención prestada a los dos modelos expuestos, el examen de otro tipo de modelos ha quedado descuidado en la investigación de esta área (Gracia et al., 1995).

Hasta la realización de una exhaustiva revisión de Cohen y Wills (1985) sobre la asociación del apoyo social y el bienestar, varios autores se han posicionado en un modelo u otro, siendo el buffer el que mayor aceptación ha tenido (Durá y Garcés, 1991; Gracia et al., 1995). Finalmente, Cohen y Wills (1985) permiten sellar la polémica sobre el predominio de un modelo sobre otro, concluyendo que las medidas funcionales se ajustan mejor al modelo buffer (“necesito ayuda con un ejercicio y un compañero me lo ha explicado”), mientras que las medidas estructurales lo hacen con el modelo de los efectos principales (“tengo muchos amigos con los que puedo hablar”). Se trata, por tanto, de dos mecanismos diferentes donde se dan transmisiones distintas de apoyo social.

4. LAS REDES DE APOYO SOCIAL

4.1. El apoyo social como función de la red social

Como se ha resumido anteriormente, el concepto de *redes sociales* normalmente se ha asociado, y se asocia en el ámbito sociológico, a los estudios interesados en medir de forma estructural el comportamiento de macrocolectivos sociales y a la manera en que estos estudios miden dicho comportamiento (Lozares, 1996; Sañudo y Orozco, 2008). Los estudios psicosociales, en su afán de comprender los procesos transaccionales de ayuda, estudian de forma estructural (probablemente debido a la tradición sociológica que caracteriza a esta variable) la manera en que las redes influyen en el bienestar/malestar personal (Peña, 2003). No obstante, aunque estos datos proporcionan información valiosa, surge la duda de si todas las redes son proveedoras de apoyo, si todas las redes realizan una función similar o de si la proyección del apoyo es realizado en niveles parecidos. De este modo, comienza desde la década de los 80 a estudiarse la asociación entre la ayuda, las redes sociales y el apoyo social (Arango, 2003; Cohen y Wills, 1985; Gottlieb, 1981).

Se elaboran, así, varias definiciones psicosociales acerca de las redes sociales, entendiéndose como: (1) La ayuda que los miembros de la red emprenden para que otros alcancen sus metas, resuelvan problemas o clarifiquen situaciones (García-Sánchez, 2005); (2) Al conjunto de contactos formales e informales, con parientes, amistades, vecinos/as, etc. a través de los cuales los individuos mantienen una identidad social, reciben apoyo emocional, ayuda material, servicios e información, y desarrollan nuevos contactos sociales (Infante, 1990); (3) A los grupos capaces de brindar ayuda psicológica y material de una manera más adaptativa a las situaciones reales y/o potenciales consideradas por el receptor como altamente demandantes (Barrón, 1996; Palomar y Cienfuegos, 2007).

De todas estas definiciones puede extraerse la idea de que, de entre otras muchas (Cuadro 1) (Heaney e Israel, 2008), el apoyo social pasa a ser una de las principales funciones de las redes sociales (García-Sánchez, 2005; Levitt et al., 2005), ya que una red social no transmite apoyo per se. Esto último tiene sentido, pues resulta coherente pensar que la vinculación de los individuos se da para intercambiar apoyo mutuo. De hecho, en las relaciones primarias las relaciones establecidas pueden entrar en conflicto e incluso romperse cuando uno de los participantes no siente apoyo del resto. A nivel macro ocurriría también algo similar, pues se fundan estructuras que inducen la convivencia ciudadana como la seguridad social, las ayudas económicas, los sistemas de calidad, etc. (Arango, 2003).

Cuadro 1
Funciones de la Red Social (Heaney e Israel, 2008)

Capital social	Normas caracterizadas por reciprocidad y confianza social
Influencia social	Proceso por el que las ideas y las acciones cambian a otros
Significado social	Proceso por el que otros expresan afectos negativos, critican o intervienen negativamente los objetivos personales de uno
Acompañamiento	Compartir tiempo libre u otras actividades con miembros de la red
Apoyo social	Ayuda y transacciones de ayuda a través de las relaciones sociales y de transacciones interpersonales

De este modo, algunos autores comienzan a estudiar las *redes de apoyo social* definiéndolas como el vínculo que una persona establece con otros individuos o grupo de individuos y del que se obtiene apoyo social (Estrada Pineda et al., 2009).

Esta renovada variable sustentada en enfoques ecológicos y sistémicos (Belle, 1989), entre otros (Sañudo y Orozco, 2008) ejerce un interés especial en las áreas de la psicología comunitaria y del trabajo social debido a su interés en las relaciones primarias y comunitarias de apoyo. De este modo, en la propuesta de los programas de intervención comienzan a ser cada vez más recurrentes los *mapas de redes de apoyo social* (Attneave y Ross, 1982; Sluzki, 1996), pues facilitan la propuesta y puesta en práctica de los programas de intervención, como es el caso del conocido programa *proyecto de apoyo a la familia* (Tracy y Whitaker, 1990). De hecho, Quesada (1993) señala que la red de apoyo social parece ser un concepto clave para la comprensión y propuesta de modelos de intervención comunitarios y psicosociales. Por lo general, los estudios (Arango, 2003; Castañeda y Gutiérrez, 2010; Guzmán, Huenchuan, y Montes de Oca, 2003) clasifican las redes de apoyo en:

- (1) *Redes formales o interinstitucionales*: Hacen referencia a los sistemas que han convenido efectuar acciones conjuntas para el afrontamiento de una problemática de la sociedad o de la comunidad.
- (2) *Redes informales*: Constituido por un pluralismo de personas que intervienen en el apoyo social motivados e interesados en la ayuda proporcionada en un espacio y en un momento concreto. Se caracteriza por la intervención “cara a cara” y por su construcción espontánea y natural; como por ejemplo, la familia, las amistades, la comunidad, el profesorado, etc.
- (3) *Red invisible y virtual de comunicación global*: Derivada de las redes sociales creadas en internet, se incluyen en estas redes los contactos de los chats, de facebook, etc.

4.1.1. El apoyo familiar y el apoyo de las amistades

Una cuestión relativa a las redes sociales y su influencia en la adolescencia que numerosos investigadores se han planteado es la conexión existente entre la percepción del apoyo familiar y el apoyo de las amistades (Martínez y Fuertes, 1999; Musitu y Cava, 2003). Para ello, se han elaborado varios modelos. El *modelo compensatorio*

plantea una relación negativa entre el apoyo familiar y el apoyo de las amistades. Este modelo sugiere que los adolescentes cuya percepción del apoyo familiar es relativamente baja o, por otro lado, que se trata de un apoyo que no sufre variaciones ante las nuevas necesidades de participación, toma de decisiones y autonomía de los adolescentes en la organización familiar, podría llevarlos a buscar más apoyo y consejo en sus amigos. De este modo, se compensa la falta de apoyo de la red familiar con el apoyo proporcionado por las amistades. Así, las relaciones con los amigos se verían intensificadas cuando las relaciones familiares no aportan el apoyo que el adolescente necesita (Bachar, Canetti, Bonne, Kaplan, y Shalev, 1997; Fuligni y Eccles, 1993).

Por otro lado, también se ha planteado el *modelo complementario*, es decir, la relación positiva entre la percepción de apoyo de los padres y la percepción de apoyo de los iguales. Desde esta segunda perspectiva, se plantea que las relaciones familiares proporcionan un aprendizaje en habilidades sociales, mayor autoestima y esquemas interpersonales que facilitan o dificultan las relaciones con los iguales (Dekovic y Meeus, 1997). Es decir, los recursos adquiridos y apoyo recibido en el seno familiar potencian en mayor o menor medida la percepción de apoyo de los iguales. Este último parece ser el modelo más aceptado en la actualidad (Martínez y Fuertes, 1999; Musitu y Cava, 2003).

No obstante, y a pesar de que no se conozca del todo la relación de las redes de apoyo, está ampliamente documentado el papel protector que el apoyo social ejerce frente a las amenazas del desarrollo y en favor de la adaptación positiva de los adolescentes (Barlow y Fleischer, 2011; Estrada Pineda et al., 2009; Mishna et al., 2016). La red de apoyo constituye uno de los principales recursos para afrontar adecuadamente cambios y situaciones nuevas, como sería el caso del período de transición de la propia adolescencia (Musitu y Cava, 2003).

En el siguiente apartado se habla sobre las redes informales de apoyo social, concretamente sobre el apoyo familiar, el apoyo de las amistades y el apoyo del profesorado, que son las que se evalúan en esta tesis doctoral.

4.2. Las redes informales de apoyo social

En la actualidad, se viene manifestando la necesidad de incluir las dimensiones del apoyo social y las fuentes de apoyo, pues en las investigaciones se han utilizado medidas globales, no teniendo en cuenta el carácter multidimensional del constructo (Hombrados y Castro, 2013). Parece esencial analizar el apoyo social desde la perspectiva de las diferentes fuentes y de los diferentes contextos (Clark, 2008; Levitt et al., 2005), pues, de este modo, permite conocerse de manera más específica la experiencia social que las personas recogen de su entorno. No obstante, son escasos los estudios que analizan las funciones de apoyo que ofrece cada red social (Hombrados y Castro, 2013; Thompson, Flood, y Goodvin, 2006), ya que, por lo general, los estudios se han interesado en estudiar la relación entre las funciones del apoyo (instrumental, afectivo e informacional) y el bienestar psicosocial. Parece ser especialmente relevante en la población adolescente conocer las fuentes de apoyo social, porque se amplía el número de vínculos con otros grupos o individuos de su entorno, como son la familia, el grupo de compañeros y los profesores. En este sentido, uno de los principales recursos del que dispone el adolescente es el apoyo que percibe de su red social más cercana, es decir, de la familia, las amistades y el profesorado (Musitu, Buelga, Lila, y Cava, 2001; Musitu y Cava, 2003). Empíricamente se han encontrado relaciones significativas positivas entre la percepción de apoyo que el adolescente recibe de cada grupo y el impacto en la capacidad de afrontar de manera adecuada situaciones adversas (Lin y Ensel, 1989; Musitu et al., 2001).

Durante estos últimos años, ha comenzado a otorgarse mayor importancia al tipo de apoyo procedente de cada fuente de apoyo, elaborándose de este modo, nuevos instrumentos de medida que permiten medir ambas dimensiones del apoyo social (García, Hombrados, y Gómez, 2016). Los pocos estudios que han evaluado el tipo de ayuda ofrecida (emocional, instrumental e informacional) por cada fuente de apoyo en la adolescencia, han encontrado diferencias entre los distintos tipos de apoyo y los proveedores de apoyo. De este modo, se encuentra que la familia es la que ofrece mayor apoyo emocional e instrumental; el profesorado provee mayor apoyo informacional, y los compañeros de clase y amigos íntimos ofrecen apoyo emocional e instrumental (Hombrados y Castro, 2013; Malecki y Demaray, 2003; Thompson et al., 2006). No obstante, existen variaciones del tipo de apoyo percibido de cada fuente durante la adolescencia (Del Valle, Bravo, y López, 2010), un aspecto que se especifica en el apartado quinto de este capítulo. Por otro lado, recientes estudios comienzan a relacionar las distintas fuentes de apoyo con situaciones específicas de la vida adolescente, hallando que el principal proveedor de apoyo en situaciones familiares y escolares es la familia; mientras que las amistades son los principales proveedores de apoyo en situaciones relacionadas con el sexo, el consumo de alcohol y los problemas emocionales (Olsson, Hagekull, Giannotta, y Ahlander, 2016). Es decir, los estudios parecen indicar que las distintas fuentes de apoyo ejercen su función facilitadora de apoyo en determinadas situaciones de la vida adolescente.

A continuación se realiza un breve resumen de la ayuda proporcionada por los grupos más destacables de la red informal de apoyo: El apoyo familiar, el apoyo de las amistades y el apoyo del profesorado. Por lo general, el apoyo social se ha relacionado positivamente con los distintos indicadores de ajuste psicosocial, tal y como puede comprobarse en los siguientes párrafos. Existen tendencias que parecen indicar que el apoyo proporcionado por la familia y las amistades contribuyen de manera más significativa en la salud y en el ajuste personal; mientras que el apoyo de los compañeros de aula y del profesorado se relaciona mayormente con la implicación y el ajuste escolar.

4.3. El apoyo familiar

Se considera la familia como el grupo de apoyo más relevante con el que las personas pueden contar (Fachado et al., 2013). Por ello, se encuentran mejores niveles de salud en las familias funcionales, debido a los recursos emocionales y materiales que los integrantes obtienen de ella (Thoits, 1982). Del mismo modo, los adolescentes adoptan reglas, valores y roles sociales necesarias para el desarrollo personal, por lo que la familia es considerada como la unidad básica de relación social, así como la organización humana más duradera y universal (Segalen, 1997).

Los enfoques que analizan el sistema y funcionamiento familiar convergen en que la familia se comporta como un núcleo que modula, filtra o media a los individuos y el contexto más amplio de socialización (Chadi, 2000), esperándose que sea una fuente de recursos que permita al adolescente afrontar adecuadamente las situaciones diarias y de crisis relacionados con los cambios producidos en la etapa adolescente (Parke, 2004; Torrecillas, Bulas, León, y Ramirez, 2005). De entre estos recursos algunos autores destacan el apoyo familiar (Branje, Van Aken, y Van Lieshout, 2002; Musitu et al., 2001) como una herramienta relevante para el desarrollo individual y la salud psicosocial (Estrada Pineda et al., 2009; Woolley, Kol, y Bowen, 2009).

Los estudios encuentran relaciones negativas entre el apoyo familiar y *síntomas depresivos* (Adams y Laursen 2007; Musitu y Cava, 2003), *ideación suicida* (Pereira y Galaz, 2014), *conductas disruptivas* (Chong, Huan, Yeo, y Ang, 2006; Demaray y

Malecki, 2002a; Jimenez et al., 2005), *consumo de alcohol y estupefacientes* (Musitu y Cava, 2003; Torrecillas et al., 2005), *trastornos de conductas alimentarias* (Marcos, Cantero, y Sebastián, 2003; Sánchez-Sosa, 2009), *delincuencia* (Adams y Laursen, 2007; Méndez y Barra, 2008), y *síntomas psicopatológicos* (Amor, Echeburúa, Corral, Zubizarreta, y Sarasua, 2002).

Asimismo, se hallan relaciones positivas entre el apoyo familiar y la *salud física* (Barra, 2014), *satisfacción con la vida y bienestar subjetivo* (Clark, 2008; Rodríguez et al., 2012), *autoconcepto global y autoestima* (Barnett y Hunter, 2012; Nalavany, Carawan, y Sauber, 2013), *resiliencia* (Droguett, 2011; Ramos, 2015), *ajuste emocional y ajuste conductual* (Branje et al., 2002; Demaray y Malecki, 2002a, 2002b), *clima familiar* (Branje et al., 2002), *estrategias de resolución y afrontamiento de conflictos* (Méndez y Barra, 2008), *competencia social* (Booth-Laforce et al., 2006; Musitu et al., 2001; Rubin et al., 2004), *apoyo de los amigos y apoyo de la pareja* (Booth-Laforce et al., 2006; Musitu y Cava, 2003), *apoyo del profesor* (Woolley et al., 2009), *rendimiento académico* (Velázquez y Rodríguez, 2006), *satisfacción escolar* (King, Huebner, Suldo, y Valois, 2006; Woolley et al., 2009), y *autoeficacia académica* (Graziano, Bonino, y Cattellino, 2009).

4.4. El apoyo de las amistades

Aunque ha sido comparativamente menos estudiado que el apoyo familiar, se considera el apoyo de los iguales como una importante herramienta protectora y amortiguadora de desajustes personales, sociales y académicos.

Se hallan relaciones negativas entre el apoyo de los iguales y *sintomatología depresiva* (La Greca y Harrison, 2005; McDonald, Bowker, Rubin, Laursen, y Duchene, 2010), *soledad* (Bukowski, Motzoi, y Meyer, 2009), *trastornos de conducta alimentaria* (Marcos et al., 2003), *conducta antisocial y disruptiva* (Chong et al., 2006; Rodríguez y Mirón, 2008), *ideación suicida* (Pereira y Galaz, 2014), *ansiedad* (Bukowski et al., 2009; McDonald et al., 2010), *depresión* (La Greca y Harrison, 2005), *estrés académico* (Feldman et al., 2008), *absentismo escolar* (Barlow y Fleischer, 2011; Buhs y Ladd, 2001), *fracaso escolar* (dropout) (Buhs y Ladd, 2001; Lagana, 2004), y *victimización escolar* (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink, y Birchmeier, 2009).

Por otro lado, se hallan relaciones positivas entre el apoyo de las amistades y las *habilidades sociales* (González, Saura, Rodríguez, y Linares, 2010), *ajuste social* (Hertel, 2010), *ajuste emocional* (Rueger, Malecki, y Demaray, 2008), *bienestar* (Bukowski et al., 2009), *satisfacción escolar* (King et al., 2006; Woolley et al., 2009), *resiliencia* (Droguett, 2011; Ramos, 2015), *autoestima o autoconcepto global* (Bukowski et al., 2009; Li, Albert, y Dwelle, 2014), *satisfacción con la vida* (Droguett, 2011; Rodríguez et al., 2012), *implicación escolar* (Bukowski et al., 2009; Hertel, 2010), *autoeficacia académica* (Friedlander, Reid, Shupak, y Cribbie, 2007), *rendimiento académico* (Buhs y Ladd, 2001; González et al., 2010), y *ajuste escolar* (Hertel, 2010; Llamas y Ramos-Sánchez, 2013).

4.5. El apoyo del profesorado

Hasta esta última década el apoyo del profesorado ha sido la fuente de apoyo menos investigada; no obstante, desde hace pocos años han empezado a proliferar las investigaciones en este ámbito, considerándose el apoyo del profesorado como un elemento clave para el *ajuste escolar* (Lee, 2007; Lovat, Toomey, y Clement, 2010).

Los estudios centrados en la teoría del apego, encuentran asociaciones positivas entre las relaciones positivas de profesorado-alumnado y la *motivación escolar*

(Wentzel, Battle, Russell, y Looney, 2010), *implicación escolar* (Perry, Liu, y Pabian, 2010; Wang y Eccles, 2012), *competencia académica*, *rendimiento académico* (Troop-Gordon y Kuntz, 2013), y *ajuste comportamental* adecuado (Baker, Clark, Crowl, y Carlson, 2009; Hamre y Pianta, 2003; Reddy, Rhodes, y Mulhall, 2003).

Las investigaciones que analizan el apoyo social del profesorado se han interesado sobre todo en la asociación entre las consecuencias académicas del alumnado y la percepción de apoyo del profesorado. De entre estas consecuencias académicas, la *implicación escolar* parece ser una de las variables más estudiadas debido a las relaciones halladas entre ésta, el *comportamiento escolar* y el *rendimiento académico* (Klem y Connell, 2004; O'Connor y McCartney, 2007; Osterman, 2000); "El apoyo del profesorado tiene el impacto más significativo y directo en la implicación escolar del alumnado" (Osterman, 2000, p. 344).

De todos modos, algunos autores (Clement, 2010; Rosenfeld, Richman, y Bowen, 2000) sostienen que la única percepción positiva del apoyo del profesorado no sea una condición suficiente para el buen *ajuste escolar*, ya que el adolescente también ha de sentirse apoyado por la familia y los iguales para lograr un bienestar académico y psicosocial. Parece, por tanto, necesaria la percepción de los tres tipos de apoyo, ya que se tratan de apoyos más aditivos y protectores que compensatorios.

Se han hallado relaciones negativas entre el apoyo del profesorado y la *depresión* (Reddy et al., 2003), *absentismo escolar* (Klem y Connell, 2004), *victimización escolar* (Flaspohler et al., 2009), y *conductas de riesgo* (McNeely y Falci, 2004).

Por otro lado, se han encontrado relaciones positivas entre el apoyo del profesorado y la *satisfacción escolar* (King et al., 2006; Woolley et al., 2009), *bienestar* (Chu, Saucier, y Hafner, 2010), *bienestar subjetivo y felicidad* (De Pablos y González-Pérez, 2012; Suldo et al., 2009), *implicación escolar* (Perry et al., 2010; Wang y Eccles, 2012), *competencia académica* (Marchant, Paulson, y Rothlisberg, 2001), *autoestima y autoconcepto* (Demaray, Malecki, Rueger, Brown, y Summers, 2009; McFarland, Murray, y Phillipson, 2016; Reddy et al., 2003), *comportamiento escolar* adecuado (Klem y Connell, 2004), *características prosociales* (Ladd y Burgess, 2001), *expectativas académicas* (Metheny, McWhirter, y O'Neil, 2008), *motivación escolar* (Green, Rhodes, Hirsch, Suárez-Orozco, y Camic, 2008; Lee, 2007), y *rendimiento académico* (Lee, 2007; Marchant et al., 2001; O'Connor y McCartney, 2007).

5. EL APOYO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia se caracteriza por el aumento del sentimiento de aceptación por las amistades, el desarrollo de una identidad personal y la necesidad de autonomía e independencia familiar (Santrock, 2006). Este hecho juega un papel importante en la percepción del apoyo social por fuentes; dado que, por un lado, produce una mayor frustración en las relaciones familiares (Cheng y Chang, 2004) e incluso el aumento de conflictos en el seno familiar (Musitu et al., 2001); y por el otro, se le concede mayor importancia a las relaciones establecidas entre el grupo de amigos (Musitu y Cava, 2003), así como a la búsqueda de la integración y aceptación del grupo de iguales (Santrock, 2006).

En este apartado se analizan las diferencias de sexo y de edad en el apoyo social. En cuanto al sexo, desde finales de los años 80 se hallan numerosos estudios interesados en el tema, encontrándose para mediados de los años 90 resultados acerca de la medida global del apoyo social sosteniendo que son las chicas las que mayor apoyo perciben. No obstante, los resultados acerca del apoyo social por fuentes son más confusos.

Asimismo, se realiza un breve análisis acerca de las distintas maneras en que chicos y chicas tienen de relacionarse, ya que se trata de un fenómeno estrechamente relacionado al apoyo social. En cuanto a la edad, se encuentran resultados bastante homogéneos en lo relativo al apoyo familiar y el apoyo del profesorado, siendo algo más confusos en lo que concierne al apoyo de las amistades.

5.1. El apoyo social en función del sexo

La mayor parte de los estudios (Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson, y Rebus, 2005; Einolf, 2011; Osborne-Oliver, 2008), aunque con alguna excepción (Barra et al., 2006), muestran que son las chicas quienes presentan puntuaciones más altas en la medida global del apoyo social, así como en la percepción de ofrecimiento y recepción de apoyo; probablemente debido a los distintos estereotipos sexuales y a los patrones de socialización asociados a los mismos (Matud, Carballeira, López, Marrero, y Ibáñez, 2002).

Por lo general, el estereotipo masculino se caracteriza por rasgos como la agresividad, autonomía, autoconfianza e independencia; mientras que el estereotipo femenino se caracteriza por la calidez, expresividad, empatía e intimidad (Reevy y Maslach, 2001). Por tanto, dependiendo del sexo se generan expectativas, estilos de actuar y patrones o conductas de socialización diferentes. Por lo general, se ha encontrado que los chicos tienden a ignorar o a negar los conflictos, así como a utilizar estrategias más impositivas o agresivas en la resolución de problemas sociales (Garaigordobil y Maganto, 2011; Rodrigo, García, Máiquez, Rodríguez, y Padrón, 2008); asimismo utilizan estrategias de distracción ante dificultades cotidianas, normalmente, asociados al deporte (Eschenbeck, Kohlmann, y Lohaus, 2007; Liporace, de González, Ongarato, Saavedra, y de la Iglesia, 2009). Parece, así, que el grupo masculino muestra mayor reticencia a la demanda y ofrecimiento de apoyo en comparación al femenino.

Las chicas, sin embargo, presentan mayores niveles de altruismo y de compromiso en sus relaciones (Andreoni y Vesterlund, 2001; Einolf, 2011); tienden a resolver los problemas a través de habilidades como la detección precisa de los conflictos, la comunicación y la empatía (Garaigordobil y Maganto, 2011; Liporace et al., 2009). Sin embargo, también tienden a ver los problemas sociales de manera más compleja y difícil de superar (Frydenberg, 2008). En consecuencia, se ha encontrado que aunque los conflictos o problemas sean parecidos entre los chicos y las chicas de una misma etapa evolutiva, ellas los perciben con mayores índices de afecto negativo (estrés, preocupación, ansiedad, etc.) (Andrews, Brewin, y Rose, 2003; Day y Livingstone, 2003), sobre todo si el conflicto radica en las relaciones interpersonales y en la familia (Groux, Thomas, y Shoffner, 1992). No obstante, la expresión y recepción del apoyo social es más movilizado por las chicas debido a los rasgos que caracteriza al estereotipo femenino (calidez, empatía, intimidad, etc.) y quienes tienden a utilizar el apoyo social, junto a otras estrategias, como un mecanismo para reducir el afecto negativo generado por los conflictos sociales (Armstrong y Oomen-Early, 2009; Liporace et al., 2009; Malecki y Demaray, 2002). Otros autores más pesimistas, mencionan que las chicas tienen mayores dificultades para percibir apoyo en las situaciones difíciles, ya que la ayuda proporcionada por los de su entorno no es percibida como la suficiente para sobreponerse a una situación tan complicada (Clarke, Booth, Velikova, y Hewison, 2006; Day y Livingstone, 2003).

Se encuentra que las chicas proveen mayor *apoyo emocional* hacia las personas cercanas; muestran niveles más altos de *implicación en las interacciones* sociales; establecen mayor número de *relaciones íntimas; contactos con la red* propia; y perciben

más *apoyo de las relaciones sociales* (Gracia et al., 2011). Las chicas también, presentan niveles más altos en *apoyo funcional*, *satisfacción con el apoyo* (Feldman et al., 2008), y percepción de *redes de apoyo amplias* (Shye, Mullooly, Freeborn, y Pope, 1995). Mientras que los chicos perciben menor apoyo, siendo el *apoyo instrumental* el tipo de apoyo más percibido y el *apoyo emocional* el que menos (Clarke et al., 2006; Day y Livingstone, 2003; Reevy y Maslach, 2001). Por lo general, los estudios encuentran que las chicas proporcionan y perciben mayor *apoyo social* que los chicos (Demaray y Malecki, 2002a; Demaray et al., 2005; Einolf, 2011; Malecki y Demaray, 2003; Olsson et al., 2016; Osborne-Oliver, 2008; Reevy y Maslach, 2001).

5.1.1. El apoyo familiar

Aunque con alguna excepción a favor del grupo femenino (Feldman et al., 2008), los estudios que analizan el apoyo social por fuentes no encuentran diferencias intersexo en *apoyo familiar* (Malecki y Demaray, 2003; Musitu y Cava, 2003); y los que encuentran diferencias indican puntuaciones más bajas en el grupo de las chicas (Cheng y Chan, 2004; Eker, Arkar, y Yaldiz, 2000). Algunos autores (Cheng y Chan, 2004), sostienen que las chicas tienden a percibirse menos autónomas que los chicos (Goñi, Fernández-Zabala, e Infante, 2012), lo que produce una mayor frustración en sus relaciones familiares. Este hecho parece causar una disminución más acentuada en la percepción del apoyo familiar en las chicas que en los chicos.

5.1.2. El apoyo de las amistades

En cuanto al *apoyo de las amistades*, los estudios coinciden en que las chicas perciben mayor apoyo de sus amistades (Cheng y Chan, 2004; Malecki y Demaray, 2003; Musitu y Cava, 2003), así como a las personas no pertenecientes al núcleo familiar (Musitu y Cava, 2003). Probablemente debido a los estereotipos sexuales occidentales que caracterizan al rol femenino con mayor calidez, empatía e intimidad que al rol masculino (Reevy y Maslach, 2001), marcando así patrones de socialización diferentes para cada sexo (Matud et al., 2002).

5.1.3. El apoyo del profesorado

Los estudios convergen en que las chicas tienden a establecer relaciones más positivas con los profesores y a adaptarse mejor a las demandas escolares exigidas (Reddy et al., 2003). No obstante, existen contradicciones en la percepción del *apoyo del profesorado*, no encontrándose diferencias (Colarossi y Eccles, 2003; Malecki y Demaray, 2003; Demaray et al., 2005) o hallándose diferencias a favor del grupo femenino (Reddy et al., 2003).

5.2. El apoyo social en función de la edad

En comparación con los estudios que analizan el apoyo social en función del sexo, son reducidos los trabajos que analizan las diferencias de edad, siendo en su mayoría de corte transversal. Los resultados encuentran una disminución progresiva durante la etapa adolescente en *apoyo social global* (Martínez, Aricak, Graves, Peters-Myszak, y Nellis, 2011).

Tal y como se ha mencionado al comenzar este apartado, algunas de las características más relevantes de la adolescencia y que repercute en la percepción de apoyo es la apertura que el adolescente tiene a los nuevos contextos sociales, el aumento de las redes sociales, la creciente importancia atribuida a los iguales, la aparición de un deseo por establecer relaciones íntimas (más común de la adolescencia tardía) y la

necesidad de desarrollar cierta autonomía e independencia familiar (González et al., 2010; Musitu y Cava, 2003; Santrock, 2006). Todos estos acontecimientos se vinculan a la redistribución de nuevos roles, nuevas redes de apoyo y a la diferenciación de nuevas percepciones de apoyo (Gracia et al., 2011; Orcasita y Uribe, 2012). Por lo general, la adolescencia se asocia a un periodo caracterizado por el incremento de estrés y ansiedad, lo que tiende a afectar negativamente las habilidades sociales, produciéndose mayores inseguridades y menor percepción de *apoyo social* (Orcasita y Uribe, 2012; Palomar y Cienfuegos, 2007). Además, parece ser que no sólo disminuye la percepción de apoyo sino que, por lo general, se le otorga menor importancia al mismo (Osborne-Oliver, 2008), un hecho que es relacionado con el sentido de autonomía, identidad, éxito personal y aceptación social del adolescente (Frydenberg, 2008; Osborne-Oliver, 2008).

Aunque con alguna excepción (Fezer, 2000; Holt y Espelage, 2007), se encuentran diferencias de edad en la percepción de apoyo por fuentes, siendo generalmente los adolescentes más jóvenes quienes otorgan más importancia y perciben mayor apoyo familiar y del profesorado que los adolescentes más maduros (Demaray y Malecki, 2002a); mientras que los resultados acerca del apoyo de las amistades son un tanto confusos.

5.2.1. El apoyo familiar

En lo que al *apoyo familiar* se refiere, aunque no se sepa con exactitud la edad específica en el que se da un cambio perceptivo del apoyo familiar, o bien desde los 12 (Cheng y Chan, 2004) o los 16 (Bokhorst, Sumter, y Westenberg, 2009) los trabajos que comparan los cursos académicos desde la educación primaria hasta el bachillerato (desde los 12 hasta los 17 años) encuentran una progresión lineal entre el aumento de edad y la disminución de la percepción de apoyo (Cheng y Chan, 2004; Del Valle et al., 2010; Demaray y Malecki, 2002a; Holt y Espelage, 2007; Malecki y Demaray, 2002) e importancia (Demaray y Malecki, 2003); probablemente debido al sentimiento de autonomía previamente mencionado e incluso al aumento de conductas negativas en esta etapa (Musitu y Cava, 2003; Musitu et al., 2001).

5.2.2. El apoyo de las amistades

La adolescencia se caracteriza por conceder menor importancia a las relaciones familiares y mayor relevancia al de las amistades. Aunque se halle algún estudio que encuentra un descenso del *apoyo de los compañeros* y *apoyo de los amigos* (Demaray y Malecki, 2002a), otros hallan el aumento progresivo del apoyo de los compañeros desde los 12 años hasta los 17 años (Del Valle et al., 2010; Holt y Espelage, 2007) o desde los 16 hasta los 18 años (Bokhorst et al., 2009). Algunos estudios no encuentran diferencias significativas (Cheng y Chan, 2004; Musitu y Cava, 2003), justificando que el apoyo percibido de los iguales aumenta en la preadolescencia y se mantiene estable durante la adolescencia. En cuanto al *apoyo de la pareja* parece que comienza a percibirse con intensidad hacia los 16 años, probablemente porque es el periodo donde surge el interés por establecer relaciones con el sexo opuesto, aumentando de forma lineal (Carver, Joyner, y Udry, 2003) o manteniéndose constante (Musitu y Cava, 2003) durante los años posteriores.

5.2.3. El apoyo del profesorado

En lo que al *apoyo del profesorado* se refiere, trabajos que comparan los cursos académicos desde la educación primaria hasta el bachillerato, encuentran una progresión lineal entre el aumento de edad y la disminución de la percepción (Bokhorst

et al., 2009; Demaray y Malecki, 2002a; Malecki y Demaray, 2002) e importancia (Bokhorst et al., 2009; Demaray y Malecki, 2003) de los mismos.

6. SINTESIS

A principios del siglo XX los epidemiólogos interesados en la salud mental de la clase trabajadora encuentran relaciones entre las conductas desajustadas y los vínculos personales establecidos. Un ejemplo ampliamente extendido de este tipo de trabajos es el estudio de Durkehim (1897), quien a través de datos empíricos encuentra relaciones negativas entre el suicidio y los lazos sociales. De este modo, otros investigadores comienzan a estudiar las relaciones entre el estrés y el apoyo de los otros significativos, hallando, al igual que en los estudios epidemiológicos, relaciones negativas entre ambas variables. Paralelamente, los trabajadores del área de psiquiatría observan y comprueban empíricamente que son los enfermos rehabilitados los que más apoyo comunitario perciben. Fruto de las mencionadas investigaciones y bajo la demanda del aumento de pacientes con problemas de salud mental a consecuencia de la II Guerra Mundial nace el *movimiento de salud comunitaria* (1963-1965). Este movimiento propone la búsqueda de nuevas alternativas menos apegadas al modelo médico tradicional y promueve ambientes naturales donde los nuevos roles no profesionales favorecen el vínculo entre cuidador y paciente, una relación que favorece notablemente la salud de los pacientes. Aunque las investigaciones y los programas de intervención comunitaria evidencian el papel que las relaciones interpersonales juegan en el ajuste psicosocial, es a mediados de los 70, con el trabajo realizado por Cassel (1974a, 1974b), Cobb (1976) y Caplan (1974) cuando el apoyo social obtiene el reconocimiento de la comunidad científica como factor clave para la investigación y en la construcción de instrumentos de intervención (Gracia et al., 1995), considerados de este modo los fundadores del concepto del apoyo social (Barrón, 1996; Vaux, 1988).

Sin embargo, aunque el apoyo social haya sido relacionado desde los inicios de su conceptualización con el bienestar y el estrés, la multidimensionalidad de esta variable ha dificultado comprender la manera en que se relaciona con el bienestar. De este modo, desde los años 80 viene expresándose este hecho, siendo necesario precisar el tipo de apoyo evaluado y al que se le hace referencia en cada estudio (Tardy, 1985).

Por otro lado, y a pesar de que Lin (1986a) diferenciara en la definición de esta variable los tipos de apoyo social según el contexto (lo que denomina el apoyo social según el nivel de análisis), el estudio del apoyo proporcionado por las distintas fuentes no ha sido tan estudiado, dándose en la actualidad un renovado interés en este aspecto. La escasez de estudios sobre el apoyo por fuentes probablemente sea debido al interés por el estudio de otras perspectivas tales como la intrumental y la funcional, interesados en el primer caso en la medición de variables cuantitativas acerca de la redes sociales a través de indicadores tales como el tamaño de la red, la densidad, reciprocidad, etc.; y en el segundo, en el tipo de apoyo proporcionado midiendo variables perceptivas como el apoyo emocional, instrumental, informacional, entre otros. Otra razón por la que no sean tantos los estudios acerca del apoyo social por fuentes, puede ser debido al interés de los investigadores por conocer las relaciones que mantiene el apoyo social con el estrés, conceptualizándose varios modelos acerca de las relaciones entre ambas, siendo los más comunes el modelo de los efectos directos y el modelo amortiguador.

Por lo general, el apoyo social se ha relacionado positivamente con los distintos indicadores de ajuste psicosocial. Existen tendencias que parecen indicar que el apoyo proporcionado por la familia y las amistades contribuyen de manera más significativa en

la salud y en el ajuste personal, mientras que el apoyo de los compañeros de aula y del profesorado se relaciona mayormente con la implicación y el ajuste escolar.

En cuanto a las diferencias sociopersonales del apoyo social, parece que la percepción del apoyo familiar de las chicas desciende considerablemente en la adolescencia. Por otro lado, parecen percibir índices de apoyo más altos que los chicos en la percepción del apoyo de las amistades; y los estudios que hallan diferencias de sexo en apoyo del profesorado, encuentran mayores puntuaciones en el grupo de chicas. En cuanto a la edad, parece que los adolescentes más jóvenes perciben más apoyo de la familia y del profesorado. La percepción de apoyo de las amistades en función de la edad no está tan clara.

Capítulo 2

EL AUTOCONCEPTO

1. Marco histórico.....	53
1.1. William James.....	53
1.2. El interaccionismo simbólico.....	54
1.3. Las aportaciones de la primera mitad del siglo XX.....	54
1.4. La fenomenología y la psicología humanista.....	55
1.5. Las aportaciones de la segunda mitad del siglo XX.....	55
2. Aclaraciones terminológicas.....	56
3. La estructura interna del autoconcepto.....	56
3.1. El modelo multidimensional y jerárquico de Shalvelson et al. (1976).....	57
4. Los dominios del autoconcepto.....	60
4.1. El autoconcepto académico.....	60
4.1.1. La estructura interna del autoconcepto académico.....	60
4.2. El autoconcepto social.....	62
4.2.1. La estructura interna del autoconcepto social.....	62
4.3. El autoconcepto físico.....	64
4.3.1. La estructura interna del autoconcepto físico.....	64
4.4. El autoconcepto personal.....	66
4.4.1. La estructura interna del autoconcepto personal.....	67
5. El autoconcepto en la adolescencia.....	67
5.1. El autoconcepto en función del sexo.....	68
5.1.1. El autoconcepto global.....	68
5.1.2. El autoconcepto académico.....	68
5.1.3. El autoconcepto social.....	69
5.1.4. El autoconcepto físico.....	70
5.1.5. El autoconcepto personal.....	70
5.2. El autoconcepto en función de la edad.....	71
5.2.1. El autoconcepto global.....	71
5.2.2. El autoconcepto académico.....	71
5.2.3. El autoconcepto social.....	72
5.2.4. El autoconcepto físico.....	73
5.2.5. El autoconcepto personal.....	74
6. Síntesis.....	75

En este capítulo se realiza un recorrido histórico sobre la conceptualización del autoconcepto comenzando desde las aportaciones de James (1890), hasta la propuesta del modelo jerárquico y multidimensional de Shavelson et al. (1976). A continuación, se describen los dominios específicos del autoconcepto y, por último, se muestra el desarrollo del autoconcepto en la adolescencia y las diferencias del mismo en función del sexo.

1. MARCO HISTÓRICO

En la actualidad, los estudios acerca del autoconcepto cuentan con un modelo teórico ampliamente aceptado por toda la comunidad científica (Goñi, 1996). En los comienzos de la psicología científica los grandes autores examinaron una serie de ideas, conceptos, características y matizaciones sobre este constructo donde algunos postulados han quedado superados y otros se han mantenido, ahondados e integrados en los modelos teóricos actuales.

1.1. William James

A pesar de que los estudios sobre el self se remontan a los tiempos de Platón, se considera a William James el primer autor que fundamenta los planteamientos elementales para los futuros estudios sobre el autoconcepto. Lo hace, pues, a finales del siglo XX, en su obra *The principles of psychology* (1890), dedicando un amplio capítulo a la conciencia del sí mismo. En estos planteamientos básicos emerge la distinción entre el *yo-self* como sujeto y el *mi-self* como objeto. Según James (1980), el yo-sujeto es entendido como el responsable de la construcción del yo-objeto; es decir, del proceso de autoconocimiento de uno mismo; mientras que el yo-objeto lo considera como la identidad que recoge globalmente los conocimientos sobre nosotros mismos, y, por tanto, del autoconcepto propiamente dicho; es decir, el yo-sujeto sería el “conocedor”, el agente activo “constructor” del mí-objeto que, habiendo sido creado por el yo-sujeto, recogería el conocimiento obtenido por éste sobre nosotros mismos.

A su vez, el mi-objeto estaría dividido en cuatro componentes organizados jerárquicamente donde el yo material ocuparía la base de dicha estructura jerárquica, encontrándose en un escalón más alto el yo-social, posteriormente el yo-espiritual y en el ápice el yo-puro: (1) El *yo-material*, estaría formado por las pertenencias materiales y las partes corporales considerados como aspectos inequívocos de cada persona; (2) El *yo-social*, es entendido como los conocimientos o percepciones sobre uno mismo que aportarían las personas del propio entorno, así como las percepciones interiorizadas procedentes de las personas de dicho entorno; (3) El *yo-espiritual*, estaría conformado por los aspectos idiosincráticos de la personalidad del individuo en términos de capacidades, rasgos, impulsos y motivaciones propias; y, por último, (4) El *yo-puro* (corporal), estaría conformado por el sentimiento de unidad que cada persona va experimentando a lo largo de su vida y que concede identidad a los comportamientos y emociones vividas a lo largo de las etapas evolutivas de la persona.

Además de exponer las características multidimensionales y jerárquicas del autoconcepto, James (1980) añade más matizaciones a su teoría. Por un lado, el autor expone la característica inminentemente social del autoconcepto al afirmar que cada uno tiene tantos selfs sociales como individuales que contribuyen a la generación y al reconocimiento de la imagen de uno mismo. Por otro lado, el autor destaca igualmente la importancia de los factores individuales, especificando una serie de conceptos que más adelante configurarán la base de diversas teorías acerca de patologías mentales (Higging, Kleian, y Strauman, 1985): La distinción entre el yo-percibido

(consecuciones) y el yo-ideal (aspiraciones); y la diferencia entre la percepción (el juicio) y la relevancia conferida (valor) a los logros personales. Por tanto, el desarrollo de un buen autoconcepto, resultaría de la comparación de éstos con los objetivos iniciales, más que del conjunto de logros reales.

1.2. El interaccionismo simbólico

Al igual que James (1980), durante los años 20 y 30 del siglo XX, esta corriente sociológica de la psicología concede de igual manera relevancia al contexto social en el desarrollo del autoconcepto, reclamando que el estudio conductual humano no puede hacerse más que desde la perspectiva del proceso social, evidenciando la imposibilidad de realizar un análisis correcto de lo individual sin remitir a su aspecto social.

Según Cooley (1902) y Mead (1934) el autoconcepto propio nace de las interacciones con la sociedad, y la propia autoimagen reflejaría las características, expectativas y evaluaciones que los otros hacen de la persona. De hecho, para Cooley (1902) los otros significativos constituirían una especie de espejo social, *The looking-glass self*, quienes ofrecen a la persona la imagen que provoca al resto, siendo las reacciones de los otros incorporadas en uno mismo. Aunque de forma implícita en esta última idea del interaccionismo simbólico puede evidenciarse la idea de un self múltiple.

En una dirección convergente, Mead (1934) recupera el punto de vista del yo y del mí de James (1990), comprendiendo que el individuo es capaz de verse a sí mismo como objeto y de tener un concepto de sí mismo tomando en consideración las actitudes y opiniones del grupo social; tal y como puede deducirse del concepto *ponerse en lugar del otro* (*taking the role of the other*) propuesto por el mismo autor (Goñi y Fernández, 2008). De este modo, Mead (1934) afirma la composición de múltiples identidades o imágenes mentales sociales del autoconcepto (madre, estudiante, pareja, etc.). Estas identidades corresponden a los diferentes roles que la persona desempeña habiendo así diferentes imágenes en función del papel adoptado en cada situación, siendo las que guían las conductas de cada individuo (Fernández-Zabala, 2010).

1.3. Las aportaciones de la primera mitad del siglo XX

A partir de los años 20 las corrientes conductistas cuestionan la viabilidad del estudio del autoconcepto. Su deseo de establecer la psicología como una disciplina “más empírica y científica” lleva al *conductismo* a seleccionar como objeto de estudio únicamente los elementos observables y susceptibles de medir, centrándose así en la conducta externa de los individuos y dejando de lado los estudios relativos a la experiencia interna como es el autoconcepto (González y Tourón, 1992).

Las aportaciones de las *teorías psicoanalíticas* (Freud, 1923) al estudio del autoconcepto evidencian la complejidad del constructo. Esta corriente aporta nociones novedosas tales como el conflicto-equilibrio de la triada de la personalidad (del ello, del yo y del super-yo). Durante los siguientes años, autores neofreudianos como Sullivan, Horney, Adler, Fromm y Ericson abordan el estudio del autoconocimiento y la autoestima (Burns, 1979). El psicoanálisis proporciona con considerable impacto una base para las corrientes psicológicas humanistas más recientes.

Sin embargo, las limitaciones tan radicales en el paradigma del incipiente conductismo, aunque aún siguen priorizándose las conductas observables sobre los procesos internos, lleva a los investigadores neoconductistas a incluir aspectos y procesos internos en sus estudios. Un ejemplo de este hecho es el caso de la *autoeficacia* en la *teoría del aprendizaje social* de Bandura (1969). Un autor que

incluye la autorrecompensa y el autocastigo como dos variables dentro del estudio del self, siendo el desarrollo del autoconcepto condicionado por las frecuencias de estas dos variables.

1.4. La fenomenología y la psicología humanista

En los años 40, la *psicología fenomenológica* comienza a centrarse en el estudio de la conducta humana desde una perspectiva interna al sujeto. Esta corriente, al contrario que las anteriores, mantiene la premisa de que la autopercepción se construye a partir de cómo se ve uno a sí mismo, de cómo percibe las situaciones que experimenta y de la forma en que ambas percepciones se interrelacionan (Snygg y Combs, 1949). De este modo, a través del enfoque fenomenológico el desarrollo teórico del autoconcepto experimenta una renovada riqueza.

La premisa fundamental de este enfoque es que la conducta se ve influenciada tanto por las experiencias no sólo pasadas y presentes, sino también y, sobre todo, por la interpretación personal que cada individuo realiza de las mencionadas experiencias (Burns, 1979; Combs, Blume, Newman, y Wass, 1974). La percepción subjetiva de las experiencias son, por tanto, las que influyen en la conducta de cada persona. Además, dichas percepciones se encuentran en consonancia con la propia imagen que tiene el individuo de sí mismo, de forma que no pueden darse conflictos con situaciones incompatibles con las percepciones creadas. Asimismo, este mundo personal del individuo dirige la conducta, siendo el comportamiento una consecuencia de la percepción de cómo somos (Goñi y Fernández, 2008). Desde esta corriente, una de las finalidades del autoconcepto sería actuar como filtro, evitando la información discordante con la propia idea de uno mismo, salvaguardando así el propio autoconcepto y constituyéndose además en eje fundamental para la estabilidad y el bienestar del individuo (Axpe, 2011).

Las anteriores premisas tienen una importante influencia en la *psicología humanista* de los años 50, siendo Rogers (1951, 1959) uno de los autores más destacados. Esta corriente entiende que una persona crecerá hacia una mayor madurez emocional sin necesidad de mecanismos de defensa, siempre y cuando se acepte a sí misma. De este modo, todas las personas desarrollan un autoconcepto que sirve para guiar y mantener su ajuste con el exterior. Por tanto, el autoconcepto, desarrollado a partir de la experiencia social, sirve a la persona para mantenerse ajustado con el entorno, rechazando aquellas imágenes propias que comprometen la competencia y la valía personal (Revuelta, 2011). A partir de esta corriente, se desarrollan teorías acerca de la relevancia de la consonancia entre la percepción de las experiencias exteriores y la percepción de uno mismo adentrándose en los estudios acerca de los mecanismos de defensa, la aceptación personal, el ajuste psicológico y la madurez emocional (Goñi, 2009).

1.5. Las aportaciones de la segunda mitad del siglo XX

Al contrario que en la psicología humanista, la *psicología social* (Coopersmith, 1967), se centra en la manera en que las distintas experiencias ambientales o contextuales influyen sobre las conductas y la forma en que las personas responden a dichas experiencias. Del mismo modo, esta rama de la psicología relaciona estrechamente las experiencias contextuales experimentadas con la autoestima entendida ésta última como un juicio de valía personal y una experiencia subjetiva que permite la comunicación con los otros por medio de relaciones verbales y de conductas de tipo claramente expresivo (Rodríguez-Fernández, 2008).

En la formación del autoconcepto del niño se consideran cuatro condiciones importantes para conseguir una infancia ajustada: (1) La aceptación total o parcial del niño por sus padres; (2) El establecimiento de límites educativos claramente definidos y respetados; (3) El respeto a la acción del niño dentro de estos límites; y (4) La amplitud dejada en esta acción al entenderse la autoestima como un juicio de valía personal y una experiencia subjetiva con la que el individuo se comunica con los otros por medio de relaciones verbales y de otras conductas claramente expresivas (Goñi y Fernández, 2008).

A finales del siglo XX, hacia la década de los 80 y 90, el *cognitivismo* viene a decir que para comprender o predecir la conducta de una persona debe comprenderse con anterioridad el modo en que el sujeto representa el mundo. Una vez conocido el marco de referencia que cada individuo desarrolla, se facilita la posibilidad de predecir las respuestas comportamentales. Por tanto, si las personas no contasen con las estructuras cognitivas adecuadas, las percepciones, el procesamiento de la información y la comunicación serían imposibles de darse. Para los cognitivistas, el autoconcepto es un sistema de estructuras cognitivas que organizan, informan e integran funciones de la persona (Coopersmith, 1967; Epstein, 1973; Kelly, 1955). De este modo puede entenderse que las diferencias interpersonales sean debido a las diferentes estructuras cognitivas y la forma en que éstas se conectan entre sí. El desarrollo del autoconcepto es un proceso que con el paso del tiempo conlleva cambios cuantitativos y cualitativos en su estructura y contenido cognitivo.

2. ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS

La importante tradición científica acerca del estudio del self ha dado lugar a una multiplicidad de términos utilizados para referirse a él o a otros estrechamente relacionados, tales como: autoimagen, autopercepción, yo, self, ego, autoconciencia, autoconocimiento, autoaceptación, noción de sí, autoevaluación, autovaloración, etc.

No obstante, son dos los términos más utilizados, pudiéndose integrar la variedad terminológica previamente mencionada bajo estos dos: el autoconcepto y la autoestima. Aunque, en ocasiones, se hallan empleado como sinónimos (Fleming y Courtney, 1984; Gecas, 1982), son términos semánticamente diferenciables en referencia a la percepción de uno mismo. El autoconcepto alude a la idea que cada uno tiene de sí mismo; mientras que la autoestima hace referencia al aprecio (estima y amor) que cada cual siente por sí mismo. El primer término se corresponde con los aspectos descriptivos, cognitivos o perceptivos del sí mismo; y el segundo a los aspectos evaluativos y/o afectivos, considerándose la autoestima como la dimensión evaluativa del autoconcepto.

Por tanto, en este trabajo se opta por utilizar el término autoconcepto, ya que se entiende que al hablar del autoconcepto queda incluida la autoestima, pues, al describirse uno a sí mismo se activan automática e involuntariamente connotaciones evaluativas, valorativas y afectivas.

3. LA ESTRUCTURA INTERNA DEL AUTOCONCEPTO

El modelo unidimensional del autoconcepto (el de mayor predominio histórico hasta los años setenta) sostiene que existe un único factor global de autoconcepto o que, al menos, este factor global domina sobre otros factores más específicos. Los autores más contemporáneos de esta corriente, Coopersmith (1967) o Marx y Winne (1978), sostienen que las múltiples dimensiones del autoconcepto se encuentran fuertemente sometidas por un factor global, de tal manera que no pueden discernirse de forma

adecuada como partes separadas del mismo. De este modo, pueden encontrarse instrumentos de medida unidimensionales como es, por ejemplo, *la escala de autoestima* de Rosenberg (1965); una herramienta que mide la autoestima a partir del sumatorio de los diez ítems que conforman el cuestionario.

Sin embargo, no hay apoyo empírico que corrobore la unidimensionalidad del autoconcepto. De hecho, a partir de la propuesta del autoconcepto jerárquico y multidimensional de Shavelson et al. (1976), numerosas investigaciones han convergido en la dificultad de comprender adecuadamente el autoconcepto si no se repara a su naturaleza multidimensional (Marsh y Shavelson, 1985; Shavelson y Marsh, 1986).

También existen modelos multidimensionales tales como el modelo de factores, el de factores correlacionados, el multifacético taxonómico y el compensatorio (Marsh y Hattie, 1996; Marsh, 1997). No obstante, varios autores (Goñi, 2009; O'Mara, Marsh, Craven, y Debus, 2006) coinciden en señalar la década de los setenta como un hito importante en la investigación del autoconcepto, debido a la propuesta de la estructura multidimensional de factores jerarquizados del autoconcepto. De este modo, el resultado global del autoconcepto resultaría del conjunto de percepciones parciales del propio yo. Entre los modelos existentes, es el de Shavelson et al. (1976) el que mayor acogida empírica y teórica tiene.

3.1. El modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson et al. (1976)

La propuesta de Shavelson et al. (1976) es creada a partir de la minuciosa revisión del trabajo empírico previo, así como de los diversos problemas de definición, medida e interpretación que las investigaciones sobre el autoconcepto iban arrastrando. Del mismo modo, es propuesta con objeto de establecer un marco de referencia conceptual sólido que orientase la investigación futura, pues hasta el momento apenas había una definición consensuada, ni una adecuada caracterización de su estructura interna (Goñi y Fernández, 2008). Fruto de este exhaustivo trabajo los autores proponen la siguiente definición del autoconcepto:

“La percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Shavelson et al., 1976, p. 411).

Inspirándose en el modelo jerárquico de las habilidades intelectuales (Vernon, 1950), Shavelson et al. (1976) proponen un modelo jerárquico y multifacético (Figura 6) que asume la existencia de un factor global situado en el ápice de la jerarquía, y de varios dominios específicos del mismo englobados en una corriente académica y otra no académica.

Para evitar confusiones entre la naturaleza multidimensional y multidominio del autoconcepto, el presente estudio utiliza el término dominio para nombrar los factores que componen el autoconcepto multidimensional (autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional y autoconcepto físico) y subdominios para nombrar a las distintas dimensiones que componen cada dominio.

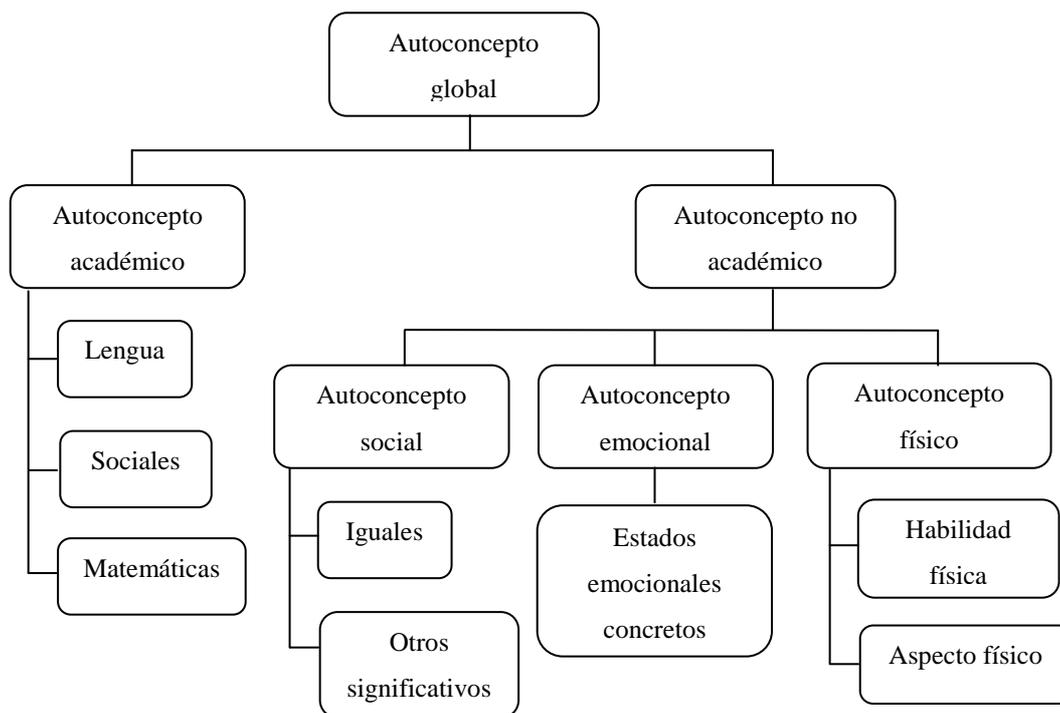


Figura 6. El modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto de Shavelson et al. (1976).

El autoconcepto académico se fragmenta en tantos subdominios como materias escolares (lenguaje, sociales, matemáticas, inglés, etc.); el autoconcepto no académico, en cambio, se divide a su vez en tres dominios: El social, el físico y el emocional. Cada uno de estos tres dominios se compone a su vez de más facetas jerárquicamente inferiores: (1) El autoconcepto social compuesto por la percepción de las relaciones entre compañeros y de otros significativos; (2) El emocional por las facetas que componen estados específicos de ánimo; y (3) El físico dividido en la competencia física y apariencia física.

Este modelo, se presenta junto con unos postulados teóricos que han ido empíricamente verificándose durante los años 80 hasta la actualidad, siendo aún una temática de investigación concurrencia (Fox, 1988; Hattie, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994; Pallas, Entwisle, Alexander, y Weinstein, 1990; Shavelson y Marsh, 1986; Webster y Sobieszet, 1974). Las características principales del autoconcepto son las siguientes:

- (1) *El autoconcepto está organizado y estructurado.* Las percepciones que las personas tienen acerca de sí mismo incluyen gran cantidad de experiencias individuales. Al ser éstas complejas, todas esas experiencias se agrupan en formas más simples que permiten organizar las experiencias y dotarlas de significado.
- (2) *El autoconcepto es multifacético.* Envuelve áreas que cada individuo categoriza según su experiencia personal y la cultura en la que se encuentra. En la cultura occidental las áreas más comunes reflejadas en el sistema categorizador suelen ser el contexto social (familia y amigos), el ámbito académico o la percepción física.
- (3) *Su estructura es jerárquica.* Las diferentes facetas forman una jerarquía con estructura piramidal desde las más específicas y sujetas a las experiencias personales directas, situadas en la parte inferior de dicha estructura, hasta los dominios más globales y estables, constituidos por el conjunto de las mencionadas experiencias individuales. Sin embargo, esta estructura no tiene una única organización

- homologable y generalizable a toda la población, probablemente debido a que se encuentra sujeta a la situación específica e individual de cada persona (Harter, 1985).
- (4) *El autoconcepto es diferenciable de otros constructos teóricamente relacionados con él*, como por ejemplo, la personalidad, la autoeficacia, etc.
 - (5) *El autoconcepto tiene carácter evolutivo*. Con la edad y la experiencia se va formando, desarrollando y volviéndose más diferenciado.
 - (6) *Tiene un aspecto descriptivo y otro evaluativo*. Los individuos pueden describirse y evaluarse tanto en términos absolutos (comparándose con el “ideal” de cada uno), como en términos relativos (comparándose con los otros significativos).
 - (7) *El autoconcepto global es estable*. No obstante, a medida que se desciende por la jerarquía, va tomando mayor dependencia de las situaciones específicas y, por ello, se torna más inestable.
 - (8) *El autoconcepto es estable y consistente pero al mismo tiempo modificable*. Son tres las corrientes existentes acerca de este tema siendo la tercera, ecléctica entre las dos primeras, la más aceptada teórica y empíricamente. Estas tres corrientes se explican a continuación.

La primera corriente señala que el *autoconcepto es estable*. El autoconcepto permanece estable a lo largo de toda la vida del sujeto con gran resistencia a la modificación porque supondría la reestructuración cognitiva en lo referente al sí mismo (Canfield y Wells, 1976). Por tanto, para desarrollar un buen autoconcepto es necesario una infancia feliz y la vivencia de experiencias positivas. Otro argumento ampliamente usado en esta corriente reside en la tendencia a mantener lazos afectivos junto a personas que comparten valores e ideales similares. De este modo, se agrava la creencia de que la identidad de cada uno es la adecuada porque se encuentra entre personas de características similares y, a su vez, estos mismos individuos confirman y corroboran la autoimagen realizada de uno (Oñate, 1989).

La segunda corriente menciona que el *autoconcepto puede alterarse*. El autoconcepto puede modificarse porque está construido en un contexto social donde los modelos sociales y el feedback son cambiantes. En consecuencia, la información recibida y percibida es también cambiante. El autoconcepto es, por tanto, dinámico y muy influenciado al aprendizaje vicario. Las personas se perciben y describen de diferente forma en función de las situaciones y de la interacción con los otros significativos (Gergen, 1984; Markus, 1977).

La tercera corriente adopta una posición intermedia e indica que *el autoconcepto es estable pero no inmutable*. El autoconcepto tiende a mantenerse estable, pero no es una estabilidad inalterable, sino que puede ser cambiada a través de las experiencias. La percepción y las creencias que tiene alguien acerca de uno mismo, tienen distinto grado de importancia y significación según su proximidad o lejanía del yo, el cual es el punto básico de referencia en la propia conformación de la identidad (Purkey, 1970). Por tanto, algunos aspectos del autoconcepto son centrales y muy resistentes al cambio mientras que otros, más lejanos o situados en la base de la jerarquía, son más inestables. De este modo, no todos los subdominios que conforman el autoconcepto tienen el mismo grado de estabilidad, cuanto más bajos estén los subdominios en la estructura jerárquica, más inestables se vuelven, ya que se encuentran sujetos a experiencias personales directas y concretas. Por ello, en ocasiones se habla sobre la estructura semipermanente del autoconcepto (Webster y Sobieszek, 1974).

Existe cierto acuerdo teórico y empírico a favor de esta tercera corriente (Ashmore y Ogilvie, 1992; Harter y Monsour, 1992; Marsh, Smith, Barnes, y Butler, 1983), explicándose la fuerte tendencia a la estabilidad del autoconcepto global debido a

la necesidad que toda persona tiene de mantener una identidad clara, facilitando el autoconocimiento de uno mismo (Burns, 1982).

Por tanto, a pesar de que el autoconcepto sea relativamente estable, cabe destacar su naturaleza cambiante y susceptible a factores moduladores tales como la edad, los contextos de interacción y la interpretación personal de cada individuo de cada contexto de interacción.

4. LOS DOMINIOS DEL AUTOCONCEPTO

4.1. El autoconcepto académico

El autoconcepto académico ha sido un tema que ha interesado mucho, por lo que puede encontrarse una gran trayectoria investigadora entorno a esta temática (Harter, 1986; Marsh, 1986; Purkey, 1970; Shavelson et al., 1976).

El autoconcepto académico puede comprenderse como la representación que la persona tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional (Miras, 2004). No obstante, se encuentran otras muchas definiciones que hacen hincapié en la capacidad que tiene uno mismo para aprender (Brookover, Thomas, y Patterson, 1964) o en la percepción del rendimiento empeñado ante unas tareas académicas concretas (Thomas, 1973). Del mismo modo, pueden hallarse en diversas definiciones y referencias tanto al componente descriptivo (“me gustan las ciencias naturales”) como al evaluativo (“soy malo en ciencias naturales”) del autoconcepto académico (Strein, 1993).

4.1.1. La estructura interna del autoconcepto académico

En el modelo inicial de Shavelson et al. (1976), el autoconcepto académico representa un factor de segundo orden en la jerarquización del autoconcepto global dividiéndose, a su vez, en la percepción de la competencia que el alumno tiene sobre los distintos subdominios escolares (Figura 6).

Posteriormente, se le dedica mayor atención al estudio del autoconcepto académico y a los componentes de su estructura interna. Marsh y Shavelson (1985) comprueban que el autoconcepto matemático y el lingüístico mantienen una fuerte correlación con el autoconcepto académico global de orden superior, pero sin embargo, no se relacionan sustancialmente entre sí.

Con intención de ofrecer una explicación a la separación entre los dos subdominios, Marsh (1986) postula un año más tarde el modelo interno y externo (I/E). Según este modelo, los dominios del autoconcepto académico (matemático y lingüístico), están formados a través de dos procesos de comparación: (1) *El proceso externo* donde el individuo compara el desempeño académico de un dominio académico específico (matemático o lingüístico) con las personas de alrededor; y (2) *El proceso interno* mediante el cual el individuo compara el desempeño académico matemático y lingüístico. Según el autor, independientemente de la comparación social, las personas tienden a clasificarse e identificarse en si uno es “más de matemáticas” o “más de letras”, pero no como ambas (Marsh y Hau, 2004), lo que explica que se obtengan débiles correlaciones entre ambos dominios del autoconcepto académico (Moller y Marsh, 2013). Debe señalarse que posteriores estudios evidencian empíricamente la existencia de esta débil relación entre ambos dominios (Marsh, Hau, Artelt, Baumert, y Peschar, 2006; Xu et al., 2013).

A partir de la propuesta del modelo interno/externo (I/E) (Marsh, 1986) y la revisión de posteriores estudios centrados en la estructura interna del autoconcepto

académico (Marsh 1988; Marsh, Byrne, y Shavelson, 1988), se plantea el modelo que en la actualidad merece un mayor reconocimiento (Fernández-Zabala y Sarasa, 2015) denominado el modelo de Marsh y Shavelson (Marsh, 1990) (Figura 7), y que ha servido de modelo al extendido cuestionario *Academic Self Description Questionnaire* (ASDQ) I y II. Este modelo descarta la existencia de un factor global de autoconcepto académico y propone un modelo de dos factores no correlacionados: El autoconcepto académico matemático y el autoconcepto académico lingüístico, divididos en función de las asignaturas escolares.

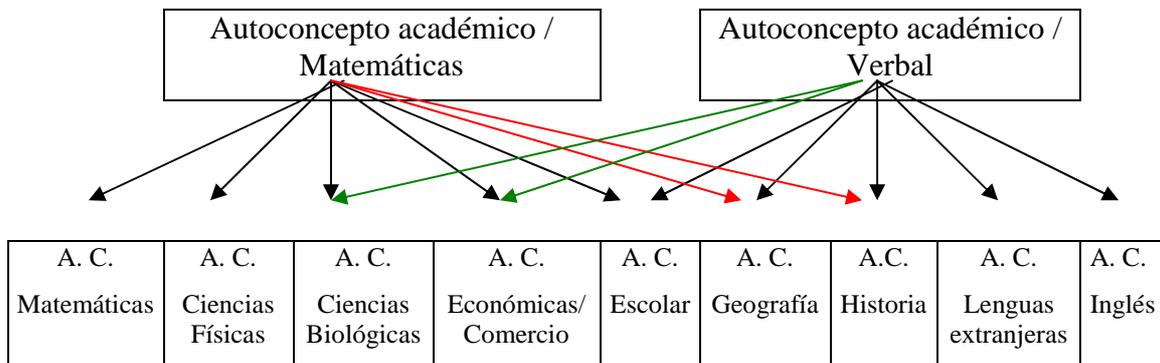


Figura 7. El modelo del autoconcepto académico de Marsh y Shavelson (Marsh, 1990).

A pesar de que el modelo haya sido modificado ulteriormente (Arens, Yeung, Craven, y Hasselhorn, 2011; Chiu, 2012), el modelo de Marsh y Shavelson (Marsh, 1990), junto con la propuesta del proceso I/E (Marsh, 1986) ha sido acreditado a través de numerosos estudios empíricos (Marsh y Hau, 2004; Möller, Pohlmann, Köller, y Marsh, 2009). De todos modos, aún surgen dudas acerca de la posición del autoconcepto académico global en la estructura interna del mismo. Brunner, Lüdtke y Trautwein (2008) proponen el *modelo anidado* del autoconcepto académico, donde, manteniendo la idea multidimensional y jerárquica del modelo de Shavelson et al. (1976), asumen que el autoconcepto académico global influye directamente en la medida global y específica del autoconcepto matemático y del autoconcepto verbal (Figura 8). El modelo presentado obtiene resultados empíricos satisfactorios y ha sido posteriormente generalizado en un estudio en el que participan 26 países (Brunner, Keller, Hornung, Reichert, y Martin, 2009).

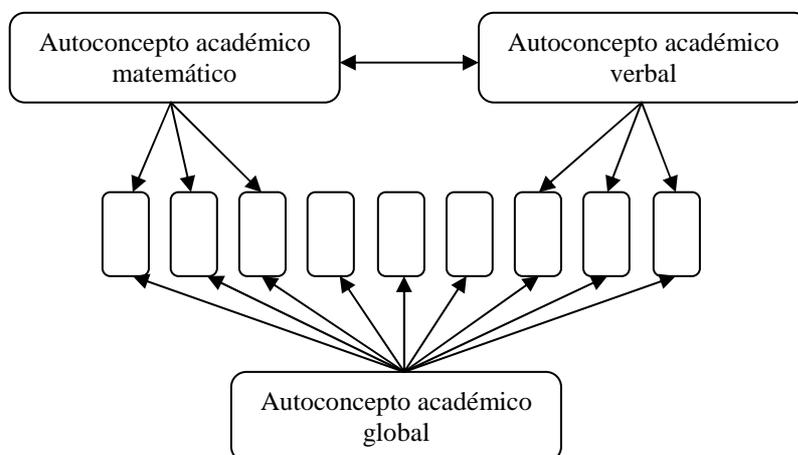


Figura 8. El modelo anidado del autoconcepto académico (Brunner et al., 2008).

Por último, cabe destacar el modelo propuesto por Vispoel (1995) ya que introduce el autoconcepto artístico como un nuevo subdominio independiente, formado por las percepciones sobre la desenvolvitura en la danza, el arte dramático, las artes plásticas o en las habilidades musicales.

A día de hoy existe una aceptación unísona en la influencia que el contexto escolar tiene en el desarrollo del autoconcepto académico, donde el profesorado y los iguales actúan como fuentes de información influyentes en la construcción del mismo (Scott, Murray, Mertens, y Dustin, 1996).

Muchos estudios se han centrado en estudiar la relación causal existente entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico. En la actualidad parece haber consenso sobre la relación recíproca (*reciprocal effect model*) de ambas variables (Marsh y Craven, 2005, 2006; Núñez y Gonzalez-Pienda, 1994). Junto con la aceptación de esta relación, los estudios más recientes del autoconcepto académico exponen el efecto *the-big-fish-little-pond effect* (BFLPE) (Marsh, 1993a, 2005; Marsh y Craven, 2002). Según este modelo, el autoconcepto académico queda sujeto a la comparación social que realiza del rendimiento académico personal y del rendimiento de sus compañeros. De este modo, alumnos con las mismas capacidades académicas tienen un diferente autoconcepto académico dependiendo del nivel académico de sus compañeros. En comparación con alumnado de escuelas ordinarias y de capacidades semejantes, se ha encontrado un efecto negativo en el autoconcepto académico de alumnado procedente de escuelas eficaces cuyos compañeros obtienen rendimiento mayor o parecido. No obstante, se trata de un modelo en debate (Dai y Rinn, 2008; Dai, Rinn, y Tan, 2013).

4.2. El autoconcepto social

Tal ha sido la importancia concedida al componente social en el desarrollo del autoconcepto que incluso se constituyó una corriente teórica, el interaccionismo simbólico, que reclamaba la imposibilidad de efectuarse un estudio aceptable de la conducta humana sin realizarse desde una perspectiva social. De hecho, desde los inicios de las teorías del autoconcepto se da cuenta de la relevancia del contexto social donde James (1890) distingue el Yo-social del resto de autopercepciones. También es destacable este dominio en el modelo de Shavelson et al. (1976), pues constituye un punto innovador e importante en la teoría del autoconcepto. Por tanto, puede decirse que el factor social en el autoconcepto ha sido más que aceptado a lo largo de los años, aunque su estructura interna no haya sido objeto de estudio frecuente hasta la actualidad (Fernández-Zabala, 2010; Fernández y Goñi, 2006).

4.2.1. La estructura interna del autoconcepto social

La forma de concebir el autoconcepto social ha llevado a que haya dos tendencias diferentes en su estudio (Cuadro 2).

(1) Por un lado, están aquellas teorías que han tomado la autopercepción social desde el punto de vista *contextual* (Figura 9), donde los individuos se perciben a sí mismos en función de la interacción, del rol y comportamiento adoptado en dicho contexto (Byrne y Shavelson, 1996; Shavelson et al., 1976; Song y Hattie, 1984). De este modo, el autoconcepto social representa la percepción de las habilidades sociales en función de las interacciones sociales y se evalúa a partir del comportamiento propio en unos contextos sociales (Markus y Wurf, 1987).

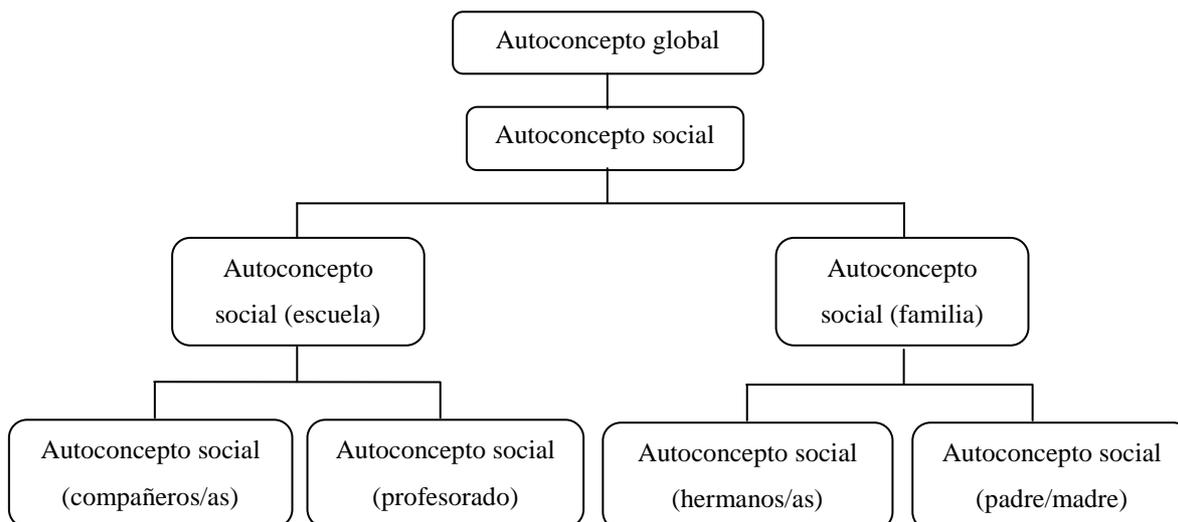


Figura 9. El modelo del autoconcepto social de Byrne y Shavelson (1986/1996).

(2) Por otro lado, están aquellas definiciones que toman el autoconcepto social en función de las *competencias sociales* tales como la asertividad, agresividad, prosocialidad, etc. que las personas activan en la vida social sin diferenciar el contexto en el que se encuentran (Infante et al., 2002; Zorich y Reynolds, 1988).

Cuadro 2

Criterios de Diferenciación Interna del Autoconcepto Social

Contextos	Competencias
1. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) 1.1. Pares 1.2. Otros significativos	1. Zorich y Reynolds (1988) 1.1. Afiliación grupal 1.2. Habilidades Sociales 1.3. Participación en eventos sociales 1.4. Expectativa del logro social 1.5. Evaluación de los otros 1.6. Sociabilidad
2. Song y Hattie (1984) 2.1. Pares 2.2. Familia	2. Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz (2002) 2.1. Agresividad 2.2. Prosocialidad
3. Byrne y Shavelson (1996) 3.1. Contexto educacional 3.2. Familia	

Dentro de esta segunda tendencia se identifican tres subdominios: (1) La *aceptación social*, definida como la percepción de la buena acogida por otras personas; (2) La *competencia social*, aludiendo a la autopercepción de las capacidades para desenvolverse en situaciones sociales; y (3) La *responsabilidad social*, referida a la percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social (Goñi, 2009).

No obstante, desde hace años las investigaciones hallan la fuerte relación de la *aceptación* y la *competencia social* (Bracken, 1992; Fernández y Goñi, 2006; Fernández y Rodríguez, 2007). Dentro de los trabajos que estudian el autoconcepto social por

competencias, Fernández-Zabála (2010) encuentra que el autoconcepto social de los adolescentes se estructura en torno a dos factores principales: La *responsabilidad social* y la *competencia social*. Por tanto, junto a su propuesta del modelo bidimensional (Figura 10), surge y valida el *Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO)* dedicado a evaluar el autoconcepto social de adolescentes y jóvenes. Recientemente, el mismo modelo ha sido comprobado en una muestra de 17-52 años de edad a través de análisis factoriales confirmatorios (Fernández-Zabala, Rodríguez, y Goñi, 2016).

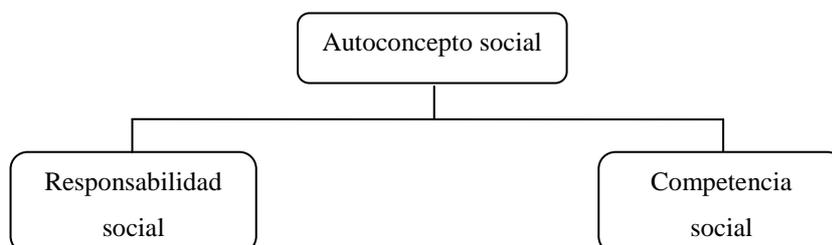


Figura 10. Propuesta interna del autoconcepto social (Fernández-Zabala, 2010; Fernández-Zabala et al., 2016).

Por todo esto, se entiende el autoconcepto social como la autovaloración que las personas hacen de las conductas activadas en las distintas situaciones sociales. La *responsabilidad social* es comprendida como la percepción personal acerca de la propia contribución al buen funcionamiento social. La autopercepción de las capacidades para desenvolverse en situaciones sociales y la percepción de la buena acogida por parte de otras personas (aceptación social) hacen referencia a la *competencia social*.

4.3. El autoconcepto físico

Junto con el autoconcepto académico, el físico ha sido uno de los dominios que más atención ha suscitado. Durante los últimos veinte años, son muchos los estudios realizados en torno a esta temática y su relación con las conductas alimentarias, los hábitos de vida y el bienestar psicológico (Moreno, Cervelló, y Moreno, 2008; Rodríguez-Fernández, 2008; Rodríguez y Esnaola, 2008).

4.3.1. La estructura interna del autoconcepto físico

Son varias las propuestas que se han planteado sobre la estructura interna del autoconcepto físico siendo la *apariencia física* y *habilidad física* los factores más reiterados. Por otro lado, se diferencian también otro tipo de subdominios tales como la *competencia física*, la *apariencia física*, la *forma física* y la *salud* (Bracken, 1992) o la *habilidad física*, la *apariencia física* y las *conductas de control de peso* (Franzoi y Shields, 1984).

Uno de los modelos más conocidos es el presentado en la Figura 11, que sirve para la elaboración del *Physical Self Description Questionnaire (P-SDQ)*, un cuestionario de amplia difusión que consta de nueve subdominios: *Fuerza*, *obesidad*, *actividad física*, *resistencia*, *competencia (habilidad) deportiva*, *coordinación*, *salud*, *apariencia* y *flexibilidad* (Marsh, Richards, Johnson, Roche, y Tremayne, 1994; Tomás, 1998).

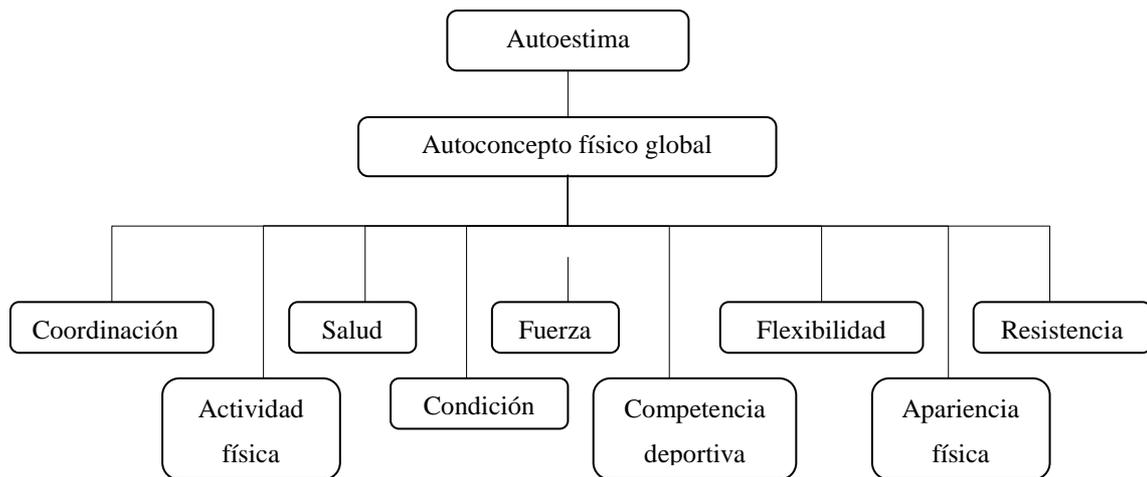


Figura 11. El modelo del autoconcepto físico de Marsh et al. (1994)

Por otro lado, Fox y Corbin (1989) proponen un modelo cuatripartito del autoconcepto físico (autovaloración física) (Figura 12), realizándolo de forma inductiva; es decir, teniendo en cuenta la opinión de las personas acerca de cuáles son, por orden de importancia, los motivos que a una persona le hacen sentirse satisfecha con su físico (Fox, 1988). Este modelo ha servido de sustento al divulgado cuestionario *Physical Self-Perception Profile* (PSPP). La autovaloración física está situada como segundo factor dentro de una jerarquía donde la autoestima es la que configura el ápice de la estructura. En el nivel inferior se encuentran los subdominios específicos del autoconcepto físico: *Competencia atlética y deportiva*, *condición física*, *atractivo físico* y *fuerza*.

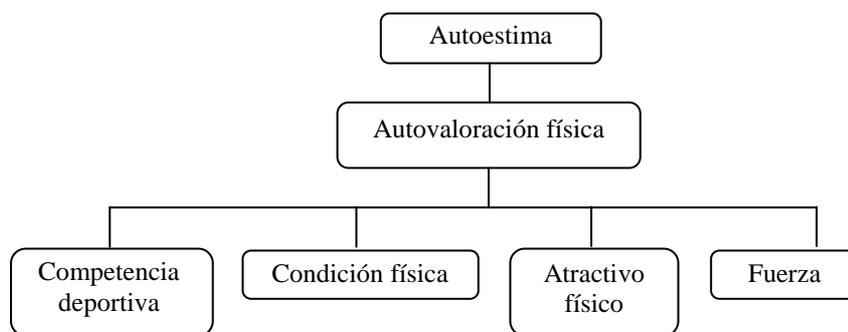


Figura 12. El modelo del autoconcepto físico de Fox y Corbin (1989).

A pesar de que las investigaciones confirmen la estructura cuatripartita del modelo de Fox y Corbin (1989) (Asçi, Asçi, y Zorba, 1999; Gutiérrez, Moreno, y Sicilia, 1999; Moreno, 1997), se encuentra una fuerte tendencia al solapamiento de las escalas de *atractivo físico* y el nivel jerárquico superior del *autoconcepto físico global* (Goñi y Ruiz de Azúa, 2008), reflejando, así, la fuerte tendencia de la sociedad actual a equiparar el autoconcepto físico y la estética o la belleza (Axpe, 2011). Del mismo modo, la estrecha correlación entre la dimensión de *competencia atlética y deportiva* con la de *condición física* induce a pensar en la conveniencia de redefinirlas (Esnaola, 2005a; Goñi, 2009).

De esta redefinición y reajustando el modelo de Fox y Corbin (1989), se crea una adaptación con variaciones de redacción, formato y sustituyendo la *competencia deportiva* por la *habilidad física* (Figura 13).

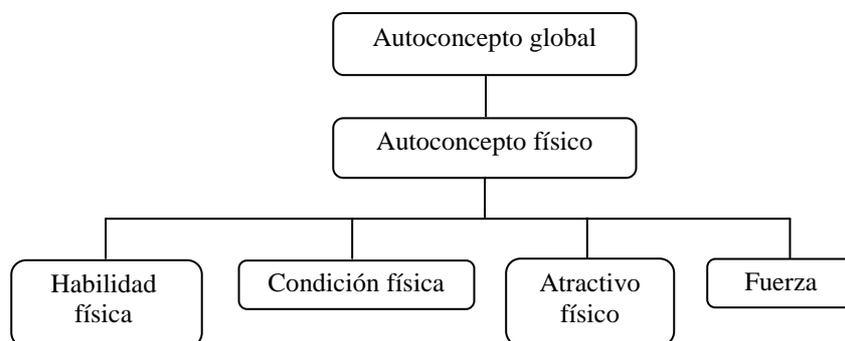


Figura 13. El modelo del autoconcepto físico de Goñi, Ruíz de Azúa y Rodríguez (2006) y Esnaola (2005a).

Dado que esta tesis utiliza el cuestionario de autoconcepto multidimensional (AUDIM) sustentado en el modelo de Goñi et al. (2006) y Esnaola (2005a), a continuación se describe brevemente el modelo propuesto por los autores. Se encuentra en el ápice de la estructura el autoconcepto global, siendo el autoconcepto físico global un factor de segundo orden, dividido a su vez en cuatro subdominios específicos (Goñi y Ruiz de Azúa, 2008):

- (1) *Habilidad física*: Percepción de las cualidades y habilidades para la práctica de los deportes; capacidad de aprender deportes; seguridad personal y predisposición ante los deportes.
- (2) *Condición física*: Condición y forma física; resistencia y energía física; confianza en el estado físico.
- (3) *Atractivo físico*: Percepción de la apariencia física propia; seguridad y satisfacción por la imagen propia.
- (4) *Fuerza*: Verse y/o sentirse fuerte, con capacidad para levantar peso, con seguridad ante ejercicios que exigen fuerza y predisposición a realizar dichos ejercicios.
- (5) *Autoconcepto físico global*: Opinión y sensaciones positivas (felicidad, satisfacción, orgullo y confianza) en lo físico.
- (6) *Autoconcepto global*: Grado de satisfacción con uno mismo y con la vida en general.

Este nuevo modelo sirve de sustento para el desarrollo del *Cuestionario de Autoconcepto Físico* (CAF) de Goñi et al. (2006) y el *Autokontzeptu Fisikoaren Itakunketa* (AFI) de Esnaola (2005a), en euskera.

4.4. El autoconcepto personal

Al contrario que el autoconcepto académico, el físico y el social, el autoconcepto personal ha recibido escasa atención en las investigaciones psicológicas. De hecho, una de las pocas referencias explícitas se encuentra en el cuestionario *Tennessee Self Concept Scale* (TSCS) de Fitts (1965, 1972). Este autor define el autoconcepto personal como la percepción de los valores interiores del individuo, su sentimiento de adecuación como persona y la valoración de su personalidad independientemente de su físico y de sus relaciones con los otros. A pesar de la existencia de pocas referencias explícitas como la mencionada anteriormente, pueden encontrarse estudios que han contribuido a la comprensión del concepto y que, posteriormente, han sido introducidos como partes importantes del autoconcepto personal. Ejemplos de ellos son el *autoconcepto*

emocional (La Rosa y Díaz-Loving, 1991; AFA5: García y Musitu, 2001; OSIO-R: Offer, Ostrov, Howard, y Dolan, 1992; SDQ III: Marsh, 1992b), incluido en el modelo de Shavelson et al. (1976) como uno de los cuatro dominios del autoconcepto y denominado también autoconcepto afectivo en otros instrumentos de medida (MSCS: Braken, 1992); y el *autoconcepto moral* (TSCS-2: Fitts y Warren, 1996; Stake, 1994) también llamado en otras ocasiones *autoconcepto ético* (La Rosa y Díaz-Loving, 1991) y *autoconcepto de la honradez o de los valores* (OSIO-R: Offer et al., 1992; SDQ III: Marsh, 1992b).

No obstante, recientemente han surgido estudios entorno a esta temática cubriendo teórica y empíricamente los vacíos existentes acerca del autoconcepto personal y elaborando, también, nuevos instrumentos para su medida (Goñi, 2009; Goñi, Madariaga, Axpe, y Goñi, 2011).

4.4.1. La estructura interna del autoconcepto personal

Goñi (2009) presenta un nuevo modelo cuatripartito hipotetizado (Figura 14) junto con la creación del *Cuestionario de Autoconcepto Personal* (APE) para su medición (Goñi, 2009; Goñi et al., 2011) y cuyos resultados han sido ratificados y validados tanto en adolescentes, como en jóvenes y adultos (Goñi y Fernández, 2007).

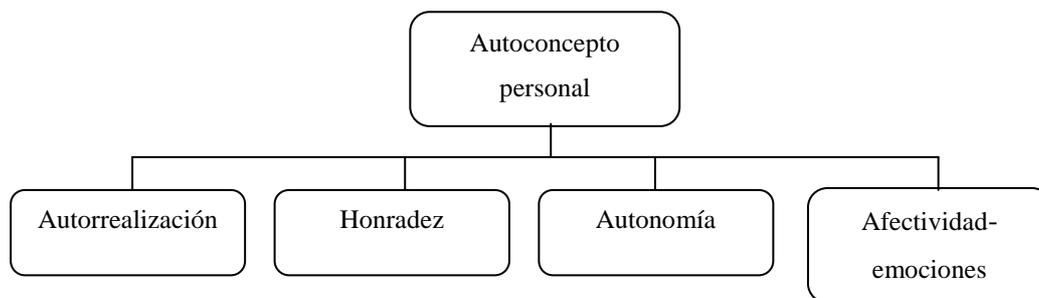


Figura 14. La estructura interna del autoconcepto personal (Goñi, 2009).

El autoconcepto personal se define como la autopercepción que cada persona tiene del ámbito más privado e individual de su personalidad (Goñi et al., 2011) y se diferencian cuatro subdominios:

- (1) *Autoconcepto afectivo-emocional*: Referido al ajuste emocional o regulación de las emociones de uno mismo.
- (2) *Autoconcepto ético/moral*: Autopercepción de la honradez de una persona.
- (3) *Autoconcepto de la autonomía*: La percepción de uno mismo en la toma de decisiones sobre su vida en función de su propio criterio.
- (4) *Autoconcepto de la autorrealización*: Autopercepción de los logros obtenidos respecto a los objetivos vitales de cada uno.

5. EL AUTOCONCEPTO EN LA ADOLESCENCIA

La evaluación del autoconcepto global ha sido la forma más común de medir la percepción que cada individuo tiene de sí mismo. Sin embargo, a pesar de que los resultados acerca de este constructo hayan mostrado tendencias interesantes, parece haber acuerdo en que los resultados de las investigaciones que utilizan medidas multidimensionales del autoconcepto en la adolescencia aportan información más amplia y específica que la medida unidimensional (Fuentes et al., 2011; Liu y Wang, 2005). Por otro lado, la diversidad de los resultados procedentes de los estudios previos acerca de las diferencias de sexo y de edad en el estudio del autoconcepto, podría

explicarse, entre otros factores, por la utilización de distintas herramientas evaluativas cuyas escalas no siempre son correspondientes (Fernández-Zabala, 2010; Inglés, Pastor, Redondo, y García-Fernández, 2009).

En este apartado se realiza, por un lado, una breve descripción del autoconcepto global en función del sexo y de la edad; y por otro, se estudia con mayor detenimiento las diferencias de sexo y de edad de los dominios específicos del mismo.

5.1. El autoconcepto en función del sexo

5.1.1. El autoconcepto global

Los resultados de los estudios muestran puntuaciones más altas a favor de los chicos en *autoconcepto global* (Amezcuea y Pichardo, 2000; Carmona, Gómez, y Ortega, 2010; Droguett, 2011; Gentile et al., 2009; Pastor, Balaguer, y García-Merita, 2003; Marsh, 1989) y en *autoestima global* (Crocker, Luhtanen, Cooper, y Bouvrette, 2003; Khanlou, 2004; Pastor et al., 2003). Aun y cuando las diferencias no son significativas los chicos siguen puntuando más alto (Garaigordobil, Durá, y Pérez, 2005).

5.1.2. El autoconcepto académico

Los resultados de las investigaciones que evalúan el *autoconcepto académico global* son algo confusos, encontrándose en ocasiones diferencias a favor de los chicos (De Fraine, Van Damme, y Onghena, 2007; Young y Mroczek, 2003); en otras a favor de las chicas (Matalinares et al., 2005); o no hallándose diferencias significativas en función del sexo (Amezcuea y Pichardo, 2000; Gentile et al., 2009; Pinxten, De Fraine, Van Damme, y D'Haenens, 2013). Sin embargo, al evaluar el autoconcepto académico por subdominios específicos aparecen resultados bastante homogéneos.

Los estereotipos sociales parecen influir en el autoconcepto académico de los adolescentes (Kellow y Jones, 2008; Kurtz-Costes, Rowley, Harris-Britt, y Woods, 2008). Dichos estereotipos transmiten la idea de que los chicos son más competentes en las áreas relacionadas con las ciencias físicas y las matemáticas, mientras que las chicas son más competentes en las áreas sociales y las lingüísticas (Evans, Copping, Rowley, y Kurtz-Costes, 2011; Kurtz-Costes et al., 2008; Lupart, Cannon, y Telfer, 2004). De hecho, se hallan estudios en los que las chicas puntúan más alto en *competencia* y *autoeficacia verbal* y los chicos en *competencia* y *autoeficacia matemática* (DeBacker y Nelson, 2000; Pajares, 1999; Pajares y Valiante, 2001).

En consonancia a los estereotipos mencionados, los estudios empíricos hallan mayores puntuaciones a favor de los chicos en el autoconcepto relacionado con las *matemáticas, educación física, tecnología, física y química*; mientras que las chicas puntúan más alto en el autoconcepto relacionado con la *lectura y escritura, idiomas, educación artística, biología y geología* (Berg y Klinger, 2009; Carmona et al., 2010; Evans et al., 2011; Herbert y Stipek, 2005; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, y Baumert, 2005; Rosen, 2010; Sullivan, 2009).

Algunos estudios mencionan que en ocasiones el rendimiento académico real no se relaciona con el autoconcepto académico percibido (De Fraine et al., 2007; Herbert y Stipek, 2005; Rosen, 2010) pues a pesar de obtener mejores o iguales resultados académicos, las chicas presentan un autoconcepto académico más bajo en las áreas relacionadas con el estereotipo social masculino (Marsh et al., 2005).

5.1.3. El autoconcepto social

Los estudios interesados en medir el aspecto social del autoconcepto han empleado cuestionarios que responden a diferentes modelos del autoconcepto social. En ocasiones se han elaborado escalas diferentes para medir un mismo aspecto y en otras se han denominado bajo una misma escala aspectos distintos del mismo. Todo esto ha hecho que haya resultados diversos, siendo en ocasiones no coincidentes e incluso contradictorios. Por ello, es preciso diferenciar los resultados en función de los cuestionarios utilizados (Fernández-Zabala, 2010; Goñi y Fernández, 2008).

Los estudios que utilizan los distintos cuestionarios elaborados por Harter (PCS: Harter, 1982; PSPCSA: Harter y Pike, 1984; SPPC: Harter, 1985; SPPA: Harter, 1988) no encuentran diferencias significativas en función del sexo en *autoconcepto social global* (Harter, 1982; Harter, 1985; Lavoritano y Segal, 1992; Spilt, Lier, Leflot, Onghena, y Colpin, 2014).

Por otro lado, las investigaciones que han usado el SQD-I de Marsh (1988), el SQD-II (Marsh, 1992a) y el SQD-III (Marsh, 1992b) encuentran que los chicos puntúan más alto en *relaciones con los pares* (Marsh, 1989); puntuaciones más altas para las chicas en *relaciones con el mismo sexo* (Inglés et al., 2009; Marsh, 1989); y otros que no encuentran diferencias significativas en *relaciones con el sexo opuesto* o en *autoconcepto social global* (De Almeida y Moreira, 2013; Inglés et al., 2009). Sin embargo, los resultados de otros estudios no son coincidentes con los previamente mencionados, no encontrando diferencias significativas en *relaciones con el mismo sexo* y siendo los chicos los que obtienen mayores puntuaciones en *relaciones con el sexo opuesto* (Bowles y Fallon, 1996; Marsh, 1989). Otros estudios que utilizan versiones adaptadas del SDQ encuentran mayores puntuaciones para las adolescentes en *autoconcepto social global* (Blomfield y Barber, 2009; Neira, Corey, y Barber, 2014).

Por otro lado, estudios que han utilizado el MSCS (Bracken, 1992), el AFA (Musitu, García, y Gutiérrez, 1994), el AF5 (García y Musitu, 2001) y el MMSI (Cheung y Lau, 2001) no han encontrado diferencias intersexo para el *autoconcepto social global* (Amezcuca y Pichardo, 2000; Au, Lau, y Lee, 2009; Bracken, 1992; Garaigordobil, Cruz, y Pérez, 2002; Garaigordobil et al., 2005). Estudios realizados con el CAS (Infante, 2005) encuentran que las chicas adolescentes se autoperceben mejor en *conducta prosocial* que los chicos, mientras que éstos presentan mayores puntuaciones en *agresividad* (Infante et al., 2002). Estos últimos resultados se hallan en consonancia con otras investigaciones sobre conducta social (Inglés et al., 2009).

Estudios realizados con el AUSO (Fernández y Goñi, 2006; González y Goñi, 2005; Goñi y Fernández, 2008), encuentran diferencias significativas a favor de las chicas adolescentes en *responsabilidad social* y *autoconcepto social global*, no encontrando diferencias en *competencia social* (Fernández-Zabala, 2010; Lekue, 2010). Estos datos apuntan a que las personas indistintamente del sexo se perciben con similar capacidad para desenvolverse en situaciones sociales. Sin embargo, parece que las chicas sienten que contribuyen de forma más significativa al funcionamiento social, influyendo esto en el hecho de que gocen de un mayor autoconcepto social.

Los resultados de los estudios muestran contradicciones, ya que algunos no encuentran diferencias estadísticamente significativas (Garaigordobil et al., 2002; Inglés et al., 2009; Spilt et al., 2014) y los que sí, encuentran mayores niveles de autoconcepto social a favor de las chicas (Blomfield y Barber, 2009; Fernández-Zabala, 2010; Neira et al., 2014).

5.1.4. El autoconcepto físico

Los modelos estéticos de las sociedades occidentales ejercen una importante presión hacia el aspecto físico de sus participantes; unos modelos cuyos patrones de belleza ideales son la delgadez femenina y la fuerza muscular masculina (Cruz y Maganto, 2002). La interiorización de esta presión social acerca de los patrones estéticos puede llegar a causar insatisfacción corporal y malestar por el aspecto o estado físico en el caso de que un individuo se aleje de los mencionados patrones (Goñi y Rodríguez, 2004; Low et al., 2003; Sands y Wardle, 2003). Del mismo modo, las personas que se acercan a las características del modelo tienen razones para autovalorarse de manera positiva.

Aunque esta presión sea muy fuerte sobre la población en general, parece que ejerce una especial influencia sobre la población femenina (Goñi y Rodríguez, 2004; Harter, 1985; Ruiz de Azúa, Goñi, y Madariaga, 2008). Tanto los estudios realizados con instrumentos bidimensionales (*habilidad física* y *atractivo físico*), como con tetradimensionales (*habilidad*, *condición*, *atractivo* y *fuerza*) muestran puntuaciones a favor de los chicos en *habilidad física* (Esnaola, 2009; López-Barajas, Álvarez, Martínez, y Sánchez, 2010; Ruiz de Azúa, 2007), *condición física* (Esnaola, 2009; López-Barajas et al., 2010; Ruiz de Azúa, 2007), *atractivo físico* (Esnaola, 2009; Ruiz de Azúa, 2007), *fuerza* (Esnaola, 2009; López-Barajas et al., 2010; Ruiz de Azúa, 2007) y en *autoconcepto físico global* (Arazi y Hosseini, 2013; Esnaola, 2009).

Otros muchos estudios han hallado diferencias significativas a favor de los chicos en *competencia atlética* y en *aparición física* (Pastor et al., 2003; Valverde, De los Santos, y Rodríguez, 2010); en *aptitud física*, en *aptitud deportiva* y en *aptitud física global* (Garduño y Ramírez, 2001); así como en *grasa corporal*, *atractivo*, *forma física*, *coordinación*, *competencia deportiva*, *actividad física*, *resistencia*, *coordinación* y *salud* (Arazi y Hosseini, 2013; Babic et al., 2014; De Gracia, Marco, Fernández, y Juan, 1999; Klomsten, Marsh, y Skaalvik, 2005; Klomsten, Skaalvik, y Espnes, 2004); y en *autoconcepto físico global* (Babic et al., 2014).

En cuanto al subdominio *flexibilidad*, si bien ha sido comúnmente atribuido a las actividades deportivas femeninas, los estudios muestran diferencias a favor de las chicas (De Gracia et al., 1999), otros a favores de los chicos (Klomsten et al., 2004), mientras que otros no hallan diferencias intersexo (Arazi y Hosseini, 2013).

En resumen, los estudios encuentran que los adolescentes se autoperciben físicamente mejor que las adolescentes tanto en las diferentes autopercepciones de los subdominios del autoconcepto físico, así como en la percepción global del mismo.

5.1.5. El autoconcepto personal

Esta dimensión teórica del autoconcepto, junto con su medición, ha sido propuesta recientemente (Goñi, 2009; Goñi et al., 2011) por lo que no se encuentran demasiados estudios empíricos acerca del mismo.

Teóricamente se han elaborado estudios y modelos complejos acerca del desarrollo y de la *autopercepción personal* (Erikson, 1950; Levinson, 1978; Loevinger, 1976); así como de la *autorrealización* (Bühler, 1967; Frankl, 1991; Maslow, 1968), de la *autonomía* (Erikson, 1970; Greenberger, 1982; Jacobson, 1964; Ryan y Deci, 2000), de la *honradez* o *moralidad* (Kohlberg, 1969; Piaget 1932; Turiel, 1984); y del *ajuste emocional* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Izard, 1991; Larsen, Diener, y Lucas, 2002). Sin embargo, el estudio empírico acerca de estos cuatro componentes ha sido escaso en comparación con el resto de los dominios del *autoconcepto global* (Goñi et al., 2012).

La investigación previa muestra que los chicos se perciben personalmente mejor que las chicas en *autoconcepto personal global* (Goñi, 2009; Goñi et al., 2012; Luscombe y Riley, 2001); *autonomía y autovalía* (Goñi, 2009; Goñi et al., 2012; Goñi y Fernández, 2007; Pastor et al., 2003); *ajuste emocional* (Amezcuca y Pichardo, 2000; Bosner, 2007; Garaigordobil et al., 2005; Goñi, 2009; Goñi et al., 2012; Inglés et al., 2009); y en *autoconcepto emocional* (Carmona et al., 2010). Por otro lado, las chicas presentan mayores puntuaciones en *honradez* (Goñi et al., 2012), *altruismo* (Andreoni y Vesterlund, 2001; Dietz, Kalof, y Stern, 2002); *sinceridad* (Chu, 2002; Dai, 2001; Inglés et al., 2009; Marsh, 1989); *amabilidad-servicial* (Bosner, 2007); y en *autoconcepto moral* (Luscombe y Riley, 2001; Sotelo y Sangrador, 1999). Por último, no se encuentran diferencias de sexo en *autorrealización* (Goñi, 2009; Goñi et al., 2012).

5.2. El autoconcepto en función de la edad

5.2.1. El autoconcepto global

La evolución del *autoconcepto global* durante la adolescencia no es del todo clara (Parra, Oliva, y Sánchez-Queija, 2004). Los autores hablan del desarrollo del autoconcepto global en forma de “U” invertida (Bachman y O’Malley, 1997; Chang, McBride-Chang, Stewart, y Au, 2003; González y Tourón, 1992; Marsh, 1989). Sin embargo, se desconocen los momentos en el que el autoconcepto global declina o se recupera. El autoconcepto empieza a descender en la preadolescencia, hacia los 10-11 años (Chang et al., 2003), hasta que en algún momento de la adolescencia media, se hallan las puntuaciones más bajas; o bien se mantienen estables hasta que comienza a aumentar bruscamente en algún momento de la adolescencia tardía o juventud (Pastor et al., 2003); o se halla un descenso progresivo hasta que comienza a aumentar en la adolescencia tardía o adultez (Carroll, Houghton, Wood, Perkins, y Bower, 2007).

5.2.2. El autoconcepto académico

La mayor parte de los estudios sobre el autoconcepto académico y la edad analizan la relación de la autopercepción académica y el rendimiento académico; así como la manera en que dicha relación influye a lo largo de la adolescencia y la juventud. Comparativamente, los estudios acerca de la evolución del autoconcepto académico en función de la edad son reducidos y más aun los que analizan el autoconcepto académico por dominios específicos.

Los resultados de las investigaciones señalan que el alumnado preadolescente de 7-11 años obtiene puntuaciones más altas en *autoconcepto académico global* que el alumnado de entre 13-15 años (Chang et al., 2003; Watkins y Dong, 1997). Los autores asocian estos resultados a la sobreestimación que tienen los preadolescentes de su capacidad para los estudios y a que aun el autoconcepto no está del todo diferenciado (Gonzalez y Touron, 1992; Núñez y Gonzalez-Pienda, 1994). Sin embargo, al comenzar la adolescencia (12-13 años), el alumnado es capaz de extraer más información del medio y comienza a considerar la *habilidad académica* o la *competencia académica* como un elemento estable e independiente al esfuerzo (Wigfield y Karpathian, 1991).

Hacia los 12-13 años (comienzo de la ESO) se aprecia un descenso significativo del *autoconcepto académico global* (Cole et al., 2001; De Fraine et al., 2007; Gonida, Kiosseoglou, y Leondari, 2006; Marsh, 1989; Zanobini y Usai, 2002), encontrándose a los 13-15 años las puntuaciones más bajas en *autoconcepto académico global* (Inglés et al., 2009; Liu y Wang, 2005; Marsh, 1989; Zanobini y Usai, 2002); *autoconcepto académico verbal* (Inglés et al., 2009; Liu y Wang, 2005; Marsh, 1989) y *autoconcepto*

académico matemático (Inglés et al., 2009; Liu y Wang, 2005; Marsh, 1989). No obstante, parece que a partir de los 15-16 años el *autoconcepto académico global, matemático y verbal*, vuelven a aumentar significativamente (Marsh, 1989). Los resultados obtenidos para los años posteriores son algo confusos. Algunos autores encuentran que el *autoconcepto académico global* se estabiliza a partir de los 16 años (Cole et al., 2001; Guay, Marsh, y Boivin, 2003) mientras que otros (Chu, 2002) vuelven a encontrar un descenso significativo del *autoconcepto académico global, matemático y verbal* a los 17 años.

Teniendo en cuenta la edad y el sexo de manera conjunta, parece que la tendencia curvilínea del autoconcepto académico se dé en ambos sexos a lo largo de la adolescencia, aunque de forma más pronunciada en el grupo femenino (De Fraine et al., 2007; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, y Wigfield, 2002; Marsh, 1993b).

5.2.3. El autoconcepto social

Al igual que los resultados del autoconcepto social en función del sexo, los distintos modelos y terminos sobre los aspectos de este dominio del autoconcepto produce la necesidad de distinguir las herramientas de evaluación para comprender los resultados en función de la edad. Por otro lado, los estudios han evaluado de forma fragmentaria los distintos momentos del ciclo vital, comparando en su mayoría, la preadolescencia con la adolescencia.

Los estudios que han utilizado las herramientas de Harter (PCS: Harter, 1982; PSPCSA: Harter y Pike, 1984; SPPC: Harter, 1985), no encuentran diferencias significativas en el *autoconcepto social global* en el alumnado de 8-15 años de edad (Chang et al., 2003; Harter, 1982; Harter, 1985). Estos resultados concuerdan con los realizados con el SSCS (Greshan, Elliott, y Evans-Fernández, 1993), no encontrando diferencias entre el alumnado de 8-14 años de edad (Scott y de Barona, 2011); y con los evaluados con el MSCS (Bracken, 1992), no hallando diferencias entre los participantes de 9-19 años.

Investigaciones llevadas a cabo con las distintas versiones del SDQ (SQD-I: Marsh, 1988; SQD-II: Marsh, 1992a; SQD-III: Marsh, 1992b) muestran que durante los 12-15 años se da un descenso en *relación con los iguales del mismo sexo*, sin encontrar diferencias en *relaciones con el sexo opuesto* (Marsh, 1989). Otro estudio (Inglés et al., 2009) con una muestra adolescente de 12-16 años, no encuentra diferencias significativas en *relaciones con el mismo sexo*, pero sí en *relaciones con el sexo opuesto*, siendo las puntuaciones más altas la de los adolescentes de mayor edad.

Los estudios realizados con el AUSO (Fernández y Goñi, 2006; González y Goñi, 2005; Goñi y Fernández, 2008), hallan diferencias significativas en el alumnado de entre 12-24 años de edad en *responsabilidad social, competencia social y autoconcepto social global*. Los resultados de estos estudios muestran una relación curvilínea descendiendo a los 15-17 años, para recuperarse posteriormente y obtenerse las puntuaciones más altas a los 21-24 años (Fernández-Zabala, 2010; Lekue, 2010).

Por último, Fernández-Zabala (2010) encuentra que la interacción de sexo-edad no es significativa en ninguna de las tres escalas del AUSO (*responsabilidad social, competencia social y autoconcepto social global*). Los resultados de la autora muestran que el efecto de la edad es mayor que el del sexo en las escalas *competencia social y autoconcepto social global*.

5.2.4. El autoconcepto físico

La trayectoria evolutiva del autoconcepto físico global es bastante desconocida (tal y como ocurre en el resto de los dominios del autoconcepto), debido a la inexistencia de estudios longitudinales que analicen el desarrollo del mismo (Esnaola, 2008). En este ámbito ha sido más común la elaboración de estudios transversales que comparan los diferentes tramos de edad o etapa evolutiva. Por tanto, no se dispone de una información completa sobre la manera en que se desarrolla el autoconcepto físico en la preadolescencia y en la adolescencia (Goñi, Rodríguez, y Ruiz de Azúa, 2004).

Durante la adolescencia y la juventud es cuando se da una mayor diferenciación interna del autoconcepto físico (Núñez y González-Pienda, 1994; Revuelta, 2011; Ruiz de Azúa et al., 2008). Sin embargo, se desconoce la forma en que los adolescentes se perciben a lo largo de este período. Los estudios que analizan el autoconcepto físico con muestras amplias en la adolescencia, encuentran la existencia de un descenso significativo del *autoconcepto físico global*, hallando para los 12 años un decrecimiento significativo del mismo (Brettschneider y Heim, 1997; Rosenblum y Lewis, 1999) y que se prolongará, según algunos estudios, hasta los 15-16 años, momento en el que se hallan las puntuaciones más bajas; para ir posteriormente en aumento (Esnaola, 2005b; Goñi et al. 2004). No obstante, otros estudios no encuentran dicho empeoramiento del autoconcepto físico en la preadolescencia (Asçi, 2002; Goñi et al., 2004) o lo sitúan en diferentes momentos de la etapa adolescente (Klomsten et al., 2004; Marsh, 1989; Marsh, 1994). Estas discrepancias tal vez son debido a los continuos cambios puberales asociados a la adolescencia, así como a las diferentes formas en que los contextos y los participantes de éstos pueden contribuir e influir a la formación del autoconcepto. Los estudios parecen indicar la mejora de las autopercepciones físicas durante la adolescencia tardía y la juventud temprana con tendencia a mantenerse con bastante estabilidad durante la edad adulta (Brettschneider y Heim, 1997; Ruiz de Azúa et al., 2008). De todos modos, aún se desconocen con suficiente precisión las pautas evolutivas que experimenta el autoconcepto físico, ya que la información disponible al respecto es incompleta, pudiendo llegar a ser contradictoria si es estudiada con detenimiento (Esnaola, 2008; Goñi et al., 2004).

En cuanto a las subescalas de este dominio del autoconcepto, Goñi et al. (2004) observan un descenso progresivo de la *habilidad física* y *condición física* durante la preadolescencia (12-14) hasta la juventud temprana (19-23). Sin embargo, no se encuentran diferencias asociadas a la edad en *atractivo físico* y *fuerza*.

Esnaola (2005b) analiza los distintos subdominios del autoconcepto físico en función de la edad para muestras de mujeres y de hombres. En la muestra de mujeres encuentra un descenso significativo de la *habilidad física*, *condición física* y *autoconcepto físico global* en la adolescencia (14-16); aumentando todas en la adolescencia tardía (18-22) a excepción de la *condición física* que sigue decreciendo significativamente. En la muestra de chicos sólo se encuentran diferencias significativas en *habilidad física*, existiendo un desarrollo curvilíneo donde las puntuaciones más altas las presentan los chicos de entre 16-18 años y que desciende a los 18-22 años.

Los escasos estudios evolutivos que combinan las diferencias de sexo y edad, muestran que el autoconcepto físico de las mujeres experimenta mayores oscilaciones que el de los hombres a lo largo de la vida (Ruiz de Azúa, 2007; Ruiz de Azúa et al., 2008). Parece que es en la adolescencia y en la juventud cuando más diferencias se encuentran entre chicos y chicas (Asçi, 2002; Goñi et al., 2004), decreciendo paulatinamente con el aumento de edad (Esnaola, 2008; Klomsten et al., 2004; Ruiz de Azúa, 2007).

5.2.5. El autoconcepto personal

Atendiendo a la vertiente teórica del desarrollo evolutivo y al desarrollo del ciclo vital, cabe pensar que el desarrollo pleno de las personas es un reto que puede alcanzarse paulatinamente a través de la adquisición de determinadas capacidades que llevan al individuo a obrar con autonomía y madurez. Esta adquisición de capacidades y habilidades requiere tiempo; y, por ello, a pesar de que el desarrollo personal se realice no de una forma determinada y atendiendo a múltiples factores contextuales, la mayoría de autores como Erikson (1959), Levinson (1978), Loevinger (1976), Maslow (1968), Rogers (1959), Piaget (1932), Kohlberg (1969), Greenberger (1984), etc. asocian el incremento de la edad con el desarrollo personal. Sin embargo, las investigaciones empíricas, aunque escasas, no han encontrado una linealidad tan marcada; de hecho, se hallan datos algo contradictorios.

Los estudios acerca de la *autonomía* encuentran el aumento progresivo del mismo durante todo el ciclo vital (García y Peralbo, 2001; Greenberger, 1984; Lamborn y Steinberg, 1993). Goñi (2009) halla datos parecidos, aunque los adolescentes de 15-17 años presentan las puntuaciones más altas existiendo un descenso significativo a los 18-20 años con tendencia a incrementarse durante la juventud y la adultez. Otros estudios encuentran el aumento de la *autonomía* en función de la edad, pero no de forma significativa (Goñi, Ruiz de Azúa, y Goñi, 2007).

En cuanto a la *autorrealización* los estudios encuentran un incremento constante desde la adolescencia hasta la juventud (Bühler, 1961; Goñi y Fernández, 2007).

Respecto al *autoconcepto moral* u *honradez* se asocia su incremento con el aumento de la edad en la adolescencia (Goñi y Fernández, 2008; Novo y Silva, 2003). Otros encuentran la disminución de la *sinceridad* durante los 13-15 años, para aumentar a los 18-20 años (Inglés et al, 2009; Marsh, 1989).

Aunque algunos estudios encuentran el incremento del *autoconcepto emocional* en función de la edad (Esnaola, 2005b; García y Musitu, 2001), otros no hallan diferencias de edad en *ajuste emocional* (Goñi, 2009; Goñi y Fernández, 2007). Sin embargo, otras investigaciones encuentran un pico en las puntuaciones de *estabilidad emocional* en el grupo de adolescentes de 13-15 años (Chu, 2002).

En cuanto al *autoconcepto personal global*, parece que esta dimensión del autoconcepto aumenta en función de la edad (García y Musitu, 2001), salvo a los 18-20 años que desciende significativamente para recuperarse posteriormente (Goñi, 2009; Goñi y Fernández, 2008).

Esta disparidad de datos ha llevado a un reciente trabajo (Goñi et al., 2012) a estudiar la influencia que tienen la interacción del sexo y de la edad de adolescentes (15-20 años), jóvenes (21-34 años) y adultos (35-65 años) en la dimensión global y en los subdominios del *autoconcepto personal*. La capacidad explicativa de la edad y del sexo no es equivalente en todos los subdominios, encontrándose que el *autoconcepto personal global* y el *ajuste emocional* resultan mejor explicados por el sexo; *autorrealización* y *honradez* por la edad; y la *autonomía* por la interacción de ambos. De este modo, encuentran que son las chicas adolescentes las que menores puntuaciones obtienen en el *autoconcepto personal global*, siendo la de los hombres adultos las más altas. Las chicas adolescentes presentan las puntuaciones más bajas en *autorrealización*, mientras que las mujeres más jóvenes presentan las más altas. Los chicos adolescentes presentan las puntuaciones más bajas en *honradez*, siendo las más altas la de las mujeres adultas. Las chicas adolescentes presentan las puntuaciones más bajas en *autonomía*, mientras que las mujeres adultas son las que más alto puntúan. Y los chicos adolescentes presentan las puntuaciones más altas en *ajuste emocional*, siendo las más bajas la de las chicas adolescentes.

6. SÍNTESIS

Desde los comienzos de la psicología científica grandes autores han estado interesados en conocer el self, para lo que han examinado una serie de ideas, conceptos, características y matizaciones sobre el autoconcepto. Tal es el caso de James (1980), quien es considerado el primer autor fundamental sobre el autoconcepto, a pesar de que el estudio del self se remonte a tiempos de Platón. Este autor postula un modelo jerárquico del autoconcepto en el que diferencia el yo-material, el yo-social, y el yo-espiritual. Las posteriores perspectivas históricas interesadas en el autoconcepto, proponen nuevas ideas como *the looking glass self* (Cooley, 1902) y *taking the role of other* (Mead, 1934) en el interaccionismo simbólico; así como distintas vías de estudio como el del autoconocimiento en la perspectiva neofreudiana, el de la relación entre el autoconcepto y el ajuste personal en la psicología humanista, la influencia de las experiencias contextuales sobre el autoconcepto en la psicología social y la relación de las estructuras cognitivas y el autoconcepto en el cognitivismo.

A pesar de la proliferación de todos estos estudios acerca del autoconcepto, la propuesta jerárquica realizada por James (1980) se pierde, predominando la perspectiva unidimensional del autoconcepto sobre la multidimensional. No obstante, a partir de los trabajos de Shavelson et al. (1976), la multidimensionalidad y estructura jerárquica del autoconcepto comienza a aprobarse por la comunidad científica, siendo en la actualidad un hecho ampliamente aceptado, dado que los dominios del autoconcepto aportan información más específica y concreta que su medida global (Fuentes et al., 2011). Asimismo, a pesar de que la propuesta de Shavelson et al. (1976) se considere un hito importante en el estudio de este constructo, no hay un único modelo consensuado en la comunidad científica, aunque sí parece estar extendido el estudio del dominio académico, social, físico y personal del autoconcepto.

De hecho, la conceptualización y trayectoria teórica en cada dominio es diferente. En el dominio académico se discute acerca de la relación entre el autoconcepto académico matemático y el autoconcepto académico verbal, así como el proceso externo/interno y de la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento, surgiendo nuevas propuestas tales como *the big-fish-little-pond effect*. En el dominio social se desarrollan diferentes perspectivas de estudio. Están los que conciben el autoconcepto social desde la perspectiva contextual y los que lo hacen considerando las competencias sociales del autoconcepto, proponiéndose distintos subdominios según cada enfoque. Dentro de los trabajos que estudian el autoconcepto social por competencias destaca la propuesta de la estructura bidimensional de Fernández-Zabala (2010). El modelo cuatripartito del autoconcepto físico de Fox y Corbin (1989) tiene una amplia acogida dando lugar a una gran divulgación científica y a la readaptación o reajuste del mismo (Esnaola, 2005; Goñi et al., 2006). La escasez de estudios empíricos acerca del autoconcepto personal lleva a Goñi (2009) y Goñi et al. (2011) a desarrollar un modelo cuatripartito del mismo, con objeto de cubrir teórica y empíricamente el vacío existente en este dominio.

En cuanto a las características sociopersonales, se hallan diferencias significativas asociadas al sexo y a la edad, aunque los resultados de las investigaciones son bastante heterogéneos dependiendo del dominio del que se trate. En cuanto a las diferencias de sexo en el autoconcepto académico, se hallan discrepancias en el dominio global; mientras que las chicas presentan mayores puntuaciones en los subdominios relacionados con las letras y ciencias sociales; y los chicos con los subdominios relacionados con las matemáticas y ciencias naturales. En cuanto a las diferencias intersexo en el autoconcepto social, se hallan diferentes resultados según el cuestionario utilizado; no hallándose diferencias o en el caso de encontrar diferencias siendo la

chicas las que mayor autoconcepto social presentan. En cuanto al autoconcepto físico parece prevalecer las altas puntuaciones de los chicos en todos los subdominios, aunque surgen dudas acerca de las diferencia intersexo en el subdominio flexibilidad. En lo que al dominio personal respecta, parecen hallarse diferentes puntuaciones según el subdominio. Los chicos parecen presentar mayores puntuaciones en la medida global de este dominio, así como en autonomía, autovalía y ajuste emocional; mientras que las chicas presentan mayores puntuaciones en sinceridad, amabilidad y autoconcepto moral. Por lo general, los estudios indican que los chicos tienen un autoconcepto global más alto que las chicas.

En cuanto a la edad, aunque los estudios no encuentren con exactitud el momento en el que se da el descenso del autoconcepto en los distintos dominios, sí parece existir una relación curvilínea entre los distintos dominios del autoconcepto y la edad; siendo la adolescencia media cuando peores índices de autoconcepto se hallan en los distintos dominios, así como la medida global del mismo.

Capítulo 3

EL BIENESTAR SUBJETIVO

1. Marco histórico.....	79
1.1. La filosofía clásica y cristiana.....	79
1.2. La ilustración y el movimiento de los indicadores sociales.....	81
2. Aclaraciones terminológicas.....	82
3. Las teorías del bienestar subjetivo.....	83
4. La estructura interna del bienestar subjetivo.....	84
4.1. El modelo bidimensional.....	84
4.2. El modelo tridimensional.....	85
4.2.1. La satisfacción con la vida.....	85
4.2.2. La dimensión afectiva: El afecto positivo y el afecto negativo.....	86
4.2.3. El bienestar subjetivo en el modelo tridimensional.....	86
5. Los modelos teóricos.....	87
5.1. El modelo jerárquico.....	88
5.1.1. Las emociones placenteras y las emociones desagradables.....	89
5.1.2. Los juicios globales sobre la vida.....	89
5.1.3. Los dominios de satisfacción.....	90
5.2. El modelo de las fases temporales.....	90
5.2.1. La percepción de eventos externos.....	91
5.2.2. La reacción emocional instantánea.....	91
5.2.3. La memoria emocional.....	92
5.2.4. El juicio global del bienestar subjetivo.....	92
5.3. El modelo teórico.....	92
5.3.1. Los componentes del bienestar subjetivo.....	93
5.3.2. La franja temporal.....	93
5.3.3. Los dominios vitales.....	93
5.4. El modelo de los estadios secuenciales.....	93
5.4.1. Los eventos y las circunstancias.....	94
5.4.2. Las reacciones emocionales.....	95
5.4.3. La memoria emocional.....	95
5.4.4. Los juicios globales.....	96
6. El bienestar subjetivo en la adolescencia.....	97
6.1. El bienestar subjetivo en función del sexo.....	97
6.1.1. La satisfacción con la vida.....	98
6.1.2. Los dominios de satisfacción.....	98
6.1.3. El afecto positivo y el afecto negativo.....	98
6.1.4. El bienestar subjetivo global.....	99

6.2. El bienestar subjetivo en función de la edad.....	99
6.2.1. La satisfacción con la vida.....	99
6.2.2. Los dominios de satisfacción.....	99
6.2.3. El afecto positivo y el afecto negativo.....	100
6.2.4. El bienestar subjetivo global.....	100
7. Síntesis.....	100

El bienestar y la felicidad han motivado una permanente preocupación desde los albores de la reflexión filosófica (Yamamoto y Feijoo, 2007), tal y como pueden apreciarse en las teorías hedonistas, las teorías eudaimónicas, las teorías del deseo o en las teorías sobre la auténtica felicidad (Haybron, 2008). La curiosidad que este tema suscita al ser humano ha hecho que su reflexión se haya trasladado a los diferentes campos del saber, como la sociología (Veenhoven, 2008), la psicología evolutiva (Hill y Buss, 2008), la neurociencia (LeDoux y Armony, 1999) y la psicología positiva (Vázquez, 2013). Desde este último campo, se ha intentado comprender y averiguar lo bien que una persona siente que vive su vida, así como las herramientas necesarias que todo ser humano necesita para vivir con más felicidad individualmente y socialmente. Sin embargo, a pesar de que las reflexiones sobre la felicidad hayan sido realizadas desde la antigüedad, la psicología, más centrada en los aspectos patológicos, en terapias y en buscar remedios para poder contribuir al desarrollo normal de las personas desajustadas, se ha incorporado tardíamente a esta reflexión. De este modo, la conceptualización y operativización de este término ha sido fruto de un largo y complejo proceso del que varias disciplinas toman parte (Gullone y Cummins, 2002). De hecho, los escritos más recientes acerca del bienestar subjetivo hablan de la felicidad como un concepto interdisciplinar y de la necesidad de establecer conexiones entre las distintas áreas del saber para comprender “la ciencia del bienestar subjetivo”, enunciado que da título a uno de los manuales más recientes en esta temática (Diener y Larsen, 2008). Se trata de una variable que está experimentando un gran desarrollo teórico actual, y en el que aun hay discrepancias entre los especialistas de la materia (Eckersley, 2013). Debido a la complejidad de este constructo y a su estudio filosófico y sociológico, se realiza en el siguiente apartado un breve resumen histórico sobre los orígenes del bienestar subjetivo. A continuación, se aclaran los términos bienestar psicológico y bienestar subjetivo. Posteriormente se exponen las teorías más destacadas de este constructo. Seguidamente se analiza la estructura interna y los modelos teóricos más recientes. Y finalmente, se examinan las diferencias del bienestar en función del sexo y de la edad en la adolescencia.

1. MARCO HISTÓRICO

Por sorprendente que parezca, el campo de la psicología se ha interesado recientemente por el estudio de la felicidad, siendo la conceptualización del bienestar subjetivo y del bienestar psicológico de origen mayormente filosófico y sociológico. Debido a este hecho, en el presente apartado se incluyen contenidos de las respectivas ramas. Dado que el significado de la felicidad ha variado considerablemente a lo largo de las distintas épocas históricas, en los próximos párrafos se realiza un breve recorrido histórico acerca del término felicidad y del desarrollo de su significado.

1.1. La filosofía clásica y cristiana

Aunque probablemente la discusión sobre la felicidad se remonte a tiempos anteriores, destaca la Grecia Antigua como un periodo clave de la filosofía clásica, probablemente debido a que se trata de un momento de plenitud para el pueblo griego. De hecho, la filosofía es creada como acto de diversión y de amor hacia la propia cultura y hacia el hombre excelente. Los estudios de la buena vida son una temática prolífica en esta época. Demócrito, considerado en la cultura occidental como el primer filósofo interesado en estudiar la naturaleza de la *eudaimonia* (buen espíritu) (Tatarkiewicz, 1976), sugiere que ésta no depende tan sólo de circunstancias externas, sino que también puede tratarse de la sabiduría y riqueza interior de cada individuo

(Kesebir y Diener, 2009). Sin embargo, apartándose de esta visión subjetiva y siguiendo el interés de Demócrito, Sócrates lanza la tan popular pregunta ¿Cómo ha de vivirse bien? un equivalente en aquella época de la actual pregunta ¿cómo vivir felizmente?. Se trata de una cuestión que los autores de este periodo intentan explicar a través de términos objetivos y mediante descripciones de la buena vida o del hombre feliz. De este modo, Sócrates considera la felicidad como un placer procedente de lo bello y lo bueno. Se trata de un significado más global y objetivo que el proporcionado por Demócrito, quedando arraigado durante toda la época helenística y que lleva a autores como Platón y Aristóteles del siglo IV y V a.c. hasta los Epicúreos y Estoicos, a amar la sabiduría y a actuar virtuosamente. Durante este tiempo consideran, como menciona Aristóteles, que la felicidad es “una expresión del alma obrando virtuosamente” (Annas, 1993); y por tanto, tal como Epicuro sostiene, se hace impensable pensar en obtener la felicidad sin vivir de manera prudente, honorable y justa (Haybron, 2008). De este modo, la historia helenista se caracteriza por promulgar el hedonismo como el camino real hacia la buena vida, tal y como expone Aristippus (fundador de la escuela de Cicerón) “ninguna consideración debería frenar a alguien para buscar el placer” (Tatarkiewicz, 1976, p. 31). No obstante, junto a esta premisa permanece la de obrar de manera razonada y justa para poder llegar a experimentar el mencionado placer, o como en aquella época es denominado, la *eudaimonia*.

En la cultura romana el significado de la felicidad no varía demasiado. Los romanos también consideran imposible vivir la vida virtuosamente o felizmente si no es mediante la práctica de la moral y de la razón. De este modo, la mayoría de los estudios acerca de la felicidad griega y romana se centran en responder a la pregunta de cómo ha de vivirse, en definir las características de la buena vida o en realizar descripciones de la persona virtuosa. Un ejemplo de ello es la definición aportada por Pitágoras, quien describe al hombre feliz como aquel que no vive para el negocio sino como el que contempla y observa, como el individuo que ama la armonía y el equilibrio de los vaivenes de la vida, amante de la sabiduría y el que aprende que ningún saber es definitivo; lo que hace sentirse pequeño, mortal e impulsa, a su vez, a disfrutar la pequeña y efímera posesión que es la vida (Castillo, 2006). Sorprendentemente, estos estudios son ensayos más relacionados con la actual ética y bienestar psicológico que con el bienestar subjetivo.

Sin embargo, en la Edad Media con la expansión del cristianismo, la filosofía de la felicidad toma un rumbo diferente, ya no sólo se consigue la felicidad a través de una vida digna o virtuosa, sino que la felicidad pasa a ser un elemento trascendental y espiritual. Los términos referentes a la felicidad también cambian, ya no se utiliza tanto la palabra *eudaimonia* sino *makarios* (bienaventurado), aunque puede decirse que generalmente sigue refiriéndose en la mayoría de las ocasiones al término felicidad (McMahon, 2008). La tendencia a realizar descripciones del individuo feliz se mantiene aunque con características diferentes; por ejemplo, Mateo menciona “bienaventurados los perseguidos por causa de la justicia, porque el reino de los cielos les pertenece” (5:10), o “bienaventurados los que lloran, porque ellos recibirán consolación” (5:4). A diferencia de la época clásica, en este caso se trata de un individuo bondadoso, humilde, que lamenta y sufre. Sin embargo, obrar según esta descripción no asegura la felicidad pues ésta queda relegada a la vida después de la muerte (McMahon, 2006). Por ello, en la vida mortal puede sentirse un ligero atisbo de felicidad fruto de la suerte y el azar, pero no la “verdadera felicidad” pues ésta únicamente puede experimentarse en el Reino de Dios (Kesebir y Diener, 2009). Aunque existieran corrientes discordantes sobre el punto de vista cristiano de la felicidad, es en el siglo XVII cuando las personas comienzan a reflexionar y a criticar de forma más manifiesta las paradojas de la

filosofía cristiana y griega, entendiendo que el individuo común también puede ser feliz y que además tiene derecho a serlo.

1.2. La ilustración y el movimiento de los indicadores sociales

En el siglo de las luces, se plantea un nuevo punto de vista para el propósito de la vida humana. En este período comienza a darse una desvinculación de la idea de servir a una entidad divina tanto trascendente como materializada en una única persona, y se comienza a pensar en una felicidad para todos y en el bienestar colectivo. De ahí (desde una visión antropocéntrica y aburguesada de la sociedad) que las investigaciones durante el siglo XX se interesen en el bienestar colectivo y en la calidad de vida social, pues su premisa fundamental es la de proporcionar la mayor felicidad al mayor número de personas posible. Por tanto, parece que ideológicamente las investigaciones sociológicas sobre la calidad de vida se originan en el pensamiento ilustrado. De este modo, paulatinamente comienza a haber diferentes intentos a gran escala de reformas sociales planificadas influyendo en el desarrollo de los estados de bienestar (Veenhoven, 1994). En la década de los 70 las naciones occidentales se transforman en estados de bienestar bastante estables, por lo que comienza a estudiarse la forma de abordar la política social a través de diferentes indicadores. Durante este período se da un gran despliegue de investigaciones relativas a la calidad de vida y se ponen en marcha numerosos proyectos, así como la creación de escalas sobre indicadores sociales, tales como la *encuesta de nivel de vida* en Suecia, la *encuesta social general* en EEUU y el semestral *euro-barómetro* en la Unión Europea. Por ello, a esta década de interés cuantitativo sobre la calidad de vida a nivel colectivo y social se le denomina *movimiento de los indicadores sociales* (Duncan, 1969). De este modo, y a pesar de las recesiones económicas del 75 y del 80, esta área de investigación va conceptualizándose, caracterizándose ya a mediados de los 90 como una especialización de las ciencias sociales.

Por un lado, desde el nacimiento de esta nueva ciencia social, algunos investigadores se han interesado en estudiar a nivel macrosocial la calidad de vida de la población, dando lugar a numerosos indicadores estructurales y objetivos (Andrews y Withey, 1976; Bauer, 1966; Michalos, 1980; Smith, 1973). En la actualidad, estos indicadores tienden a categorizarse en áreas relativas al ingreso, salud, empleo, vivienda, condiciones del entorno, etc. (García, 2002b).

Por otro lado y en paralelo a los estudios macrosociales con indicadores estructurales, un gran número de investigadores dedican sus esfuerzos a analizar los correlatos demográficos y las variables vinculadas al bienestar humano. Estas investigaciones dan lugar a estudios donde se examinan las diferencias personales atendiendo al sexo, a la edad, al estatus socioeconómico, el estado civil, etc. (Wilson, 1967). Sin embargo, los estudios de esta índole toman una nueva perspectiva debido a la escasa varianza explicativa de las mencionadas variables en la calidad de vida de las personas (Myers y Diener, 1995). De este modo, a pesar del amplio interés existente sobre la calidad de vida a nivel macrosocial y estructural, surgen nuevas voces decididas a dar un cambio epistemológico encaminando la conceptualización de la calidad de vida a ámbitos más individuales y subjetivos. Veenhoven (1994), por ejemplo, denota dos significados de la calidad de vida: (1) La presencia de las condiciones necesarias para una buena vida; y (2) La práctica del vivir bien como tal. Este segundo significado abre la puerta a la consideración de factores dependientes a la actuación y percepción del propio sujeto sobre su vida, más que de las condiciones objetivas en las que se desarrolla dicha actuación y percepción (García, 2002b). De este modo, la psicología comienza a adentrarse en estos términos hasta el momento más sociológico, siendo

Lawton (1983) un autor relevante en este ámbito, debido a la incorporación del concepto *buen vivir* o *buena vida* en sus trabajos sobre psicopatología.

Desde entonces, al concepto de calidad de vida se le van incorporando componentes más subjetivos tales como las percepciones y las evaluaciones sociales relacionadas con las condiciones de vida de las personas, pudiéndose medir estos componentes a través de aspectos como la felicidad, la satisfacción, etc. (Casas, 1991).

Con el paso del tiempo, esta diferenciación sobre la calidad de vida “objetiva” y la calidad de vida “subjetiva” va haciéndose más explícita (Phillips, 2005), hasta el punto que el término “bienestar subjetivo” se consagra como un nuevo constructo a investigar en el campo de la psicología actual.

“Son varios los movimientos que han estado relacionados con la calidad de vida. Por ejemplo, los economistas del desarrollo miden la calidad de vida de los países en vías de desarrollo por su renta per cápita, porcentaje de empleados, longevidad y educación. La psicología puede añadir otra medida, el bienestar subjetivo. No es bueno hacer a las personas más ricas si no se las hace también más felices” (Argyle, 1993, p. 5).

Esta diferenciación de la dimensión objetiva-subjetiva, trae consigo la intensificación del nivel de análisis microsociales e individual frente al macrosocial y estructural. Por ello, a día de hoy la calidad de vida es más recurrente en los estudios sociológicos y el bienestar subjetivo en los psicológicos, hallándose también en estos últimos el término bienestar psicológico, un concepto estrechamente relacionado con el bienestar subjetivo y cuya aclaración terminológica se realiza en el siguiente apartado.

2. ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS

Los estudios psicológicos se han incorporado tardíamente al interés sobre la felicidad, un tema abordado con anterioridad en disciplinas como la filosofía clásica y la sociología, siendo durante los últimos treinta años cuando realmente han proliferado las investigaciones en el ámbito psicológico (Díaz y Sánchez, 2002).

A pesar de que los investigadores de estas ramas del saber lleven años intentando comprender el significado de la *felicidad*, la psicología, de alguna manera, ha intentado operativizar la felicidad a través del término *bienestar*. Resulta paradójico que en la comunidad científica no exista una definición consensuada sobre el bienestar subjetivo que satisfaga a todos los investigadores de las distintas disciplinas e interesados en el estudio de la felicidad y el bienestar. Sin embargo, el estudio de su estructura interna lleva a comprenderlo en la medida de lo posible, entendiéndolo como la evaluación que las personas hacen de su vida incluyendo tanto los juicios cognitivos como la satisfacción; y la valoración afectiva de las emociones y los estados de ánimo.

El concepto de bienestar psicológico de Ryff y Singer (1996) y la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) son dos explicaciones que se han relacionado con el bienestar y la felicidad. Estas teorías se caracterizan por ser menos subjetivas y más prescriptivas en tanto que especifican ciertas necesidades que las personas deben cubrir como prerrequisito para el bienestar humano, tales como la autonomía, la autoaceptación, etc. (Kesebir y Diener, 2009).

Como puede apreciarse, el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico hacen referencia a conceptos parecidos pero diferenciados, ya que los dos estudian la felicidad desde diferentes enfoques. Ryan y Deci (2001) recogen estos dos enfoques bajo los nombres: (1) Bienestar eudaimónico y (2) Bienestar hedónico. El primero, el eudaimónico, recoge la concepción que los clásicos filósofos griegos tienen acerca de la

felicidad, quienes comprenden la eudaimonia o felicidad como la expresión del alma actuando virtuosamente. Se trata, por tanto, de un punto de vista que describe a las personas virtuosas o al buen funcionamiento de los individuos. La segunda tradición, el bienestar hedónico, es más característica de los liberales post-ilustrados, refiriéndose a la felicidad en términos de satisfacción, de placer y de libertad.

En los estudios psicológicos actuales (Keyes, Shmotkin, y Ryff, 2002) se utiliza el *bienestar psicológico* como la principal representante de la tradición eudaimónica, abarcando los trabajos interesados en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidos ambos como los principales indicadores del funcionamiento positivo humano (Van Dierendonck et al., 2006). En cambio, el *bienestar subjetivo* es considerado el principal representante de la tradición hedónica de la felicidad, evaluando los afectos, las emociones y la satisfacción con la vida de las personas.

3. LAS TEORÍAS DEL BIENESTAR SUBJETIVO

A pesar de que el bienestar subjetivo o hedónico esté desde 1993 presente en numerosas investigaciones psicológicas, las definiciones sobre este constructo no aparecen muy a menudo explícitas en las investigaciones previas (García, 2002b). De hecho, al tratarse de un concepto tan amplio y multifacético ha hecho que se haya especulado profundamente acerca de este tema. Durante los últimos veinte años han incrementado considerablemente las investigaciones referidas al bienestar subjetivo y a los aspectos relacionados con el mencionado concepto (Díaz y Sánchez, 2002). Por ello, dependiendo de las conceptualizaciones y de las variables utilizadas para atomizar este constructo, pueden encontrarse posturas teóricas diferentes.

Estas teorías parten desde uno de los problemas fundamentales sobre la conceptualización del constructo, es decir, sobre la incertidumbre de la tipología de las variables de entrada y de salida. De este modo, pueden distinguirse tres sendas o modelos explicativos diferentes.

(1) El primero hace referencia a las teorías llamadas de abajo-arriba (*bottom-up*) centradas en identificar las necesidades o factores externos al sujeto que afectan a su propio bienestar. Las teorías basadas en este modelo conciben que la felicidad o el bienestar es alcanzado únicamente cuando se consiguen cubrir unas necesidades u objetivos innatos o adquiridos/construidos (García, 2002b). De este modo, la *teoría bottom-up* mantiene que el sumatorio de los distintos dominios del bienestar, tales como el matrimonio, los estudios, el trabajo o la familia, sean la resultante de una impresión o sensación global de bienestar subjetivo (Lance, Mallard, y Michalos, 1995). Un modelo relevante a nivel investigador e insertado en dicha corriente es la *teoría de la autoconcordancia* (Sheldon y Elliot, 1999); ésta considera la búsqueda de la felicidad en términos de “reequilibrio” de las metas vitales. Sin embargo, muchos investigadores han manifestado que es el proceso de consecución de metas, más que la obtención del propio objetivo lo que influye en el bienestar subjetivo (Carver, Lawrence, y Scheier, 1996; Kasser y Ryan, 1996).

(2) La segunda corriente denominada arriba-abajo (*top-down*), se centra en descubrir los factores internos que determinan cómo las personas percibimos nuestras circunstancias vitales, independientemente de cómo sean éstas objetivamente. También se centran en el modo en que dichos factores afectan a nuestros juicios o valoraciones sobre nuestra percepción del bienestar personal. Por lo general, esta teoría asume que hay individuos con predisposición a interpretar las experiencias de la vida de forma positiva o negativa; y, por ello, tienden a manifestar su visión del mundo en los diferentes contextos donde actúan (Díaz y Sánchez, 2002). Dentro de esta perspectiva

son varios los modelos propuestos, tales como la *teoría de la disonancia cognitiva* (Festinger, 1957), la *teoría de la comparación hacia abajo* (Wills, 1981), el *fenómeno de la comparación social* (Wood, 1996), etc. No obstante, el modelo más extendido dentro de esta corriente es la *teoría de las discrepancias múltiples* (Michalos, 1985), cuyo postulado fundamental sobre el bienestar está fundamentado en el resultado de lo que cada uno tenemos y lo que tienen los de alrededor, lo que esperamos tener en este mismo instante o en el futuro, así como lo que necesitamos o lo que pensamos que necesitamos (Díaz y Sánchez, 2002; García, 2002b).

(3) No obstante, hay autores que diferencian una tercera postura teórica algo ecléctica entre los puntos tan opuestos mencionados en los párrafos anteriores, nacida fruto de la falta de resultados consistentes en cada una de las teorías anteriores y asumiendo una relación bidireccional entre variables intrínsecas y extrínsecas (Castro y Sánchez, 2000; Díaz y Sánchez, 2002; Sansinenea et al., 2008). Estos autores proponen una *perspectiva constructivista* de la satisfacción; es decir, la satisfacción es comprendida como una representación cognitiva resultado de cómo una persona interpreta la satisfacción de los diferentes dominios de su vida.

4. LA ESTRUCTURA INTERNA DEL BIENESTAR SUBJETIVO

La estructura tridimensional del bienestar subjetivo de Diener (1984) ha tenido un gran impacto en la comunidad científica en lo referente a las teorías psicológicas de la felicidad. Este autor, considera a la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto negativo tres componentes del bienestar subjetivo relacionados pero independientes entre sí (Rodríguez y Goñi, 2011). Aunque pionero y con repercusión notable en el momento de su publicación, puede decirse que el modelo bidimensional de Bradburn (1969) no da la suficiente información para comprender en profundidad todo lo que la ciencia de la felicidad es. De todos modos, a continuación junto con el modelo tridimensional, se realiza una breve descripción del modelo bidimensional, pues éste ha sido la base principal de las arrolladoras investigaciones acerca del bienestar subjetivo.

4.1. El modelo bidimensional

Se trata de un modelo propuesto por Bradburn y Caplovitz (1965) cuyo origen parte de un estudio piloto donde los autores intentan desarrollar medidas operacionales de los problemas de la vida cotidiana. Según este modelo (Figura 15), el bienestar de una persona es una resultante de la posición del individuo sobre dos dimensiones independientes: afecto positivo y afecto negativo (Bradburn, 1969). De este modo, según este modelo, un individuo siente un alto bienestar en el grado en que experimente un mayor número de sentimientos positivos que de sentimientos negativos; es decir, que el afecto positivo predomine sobre el negativo.

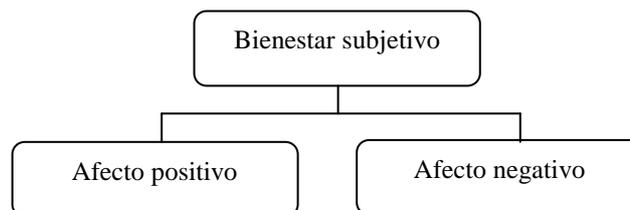


Figura 15. El modelo bidimensional del bienestar subjetivo (Bradburn, 1969).

Este modelo surge a raíz del análisis empírico de diferentes muestras donde se pregunta a los participantes acerca de sus sentimientos en las últimas semanas. Los análisis muestran que las respuestas de las personas ondean a lo largo de dos dimensiones: Una relativa al afecto positivo y otra relativa al afecto negativo. Los análisis también muestran la independencia de ambas dimensiones, siendo imposible predecir las puntuaciones de un participante en la dimensión del afecto negativo a partir del conocimiento de su puntuación en la dimensión del afecto positivo, y viceversa. Por tanto, el mejor predictor de la puntuación total en el bienestar, según este modelo, es la discrepancia existente entre las dos puntuaciones; es decir, cuanto mayor sea el exceso del afecto positivo sobre el negativo, mayor es el grado general de bienestar (Cuadra y Florenzano, 2003; Rodríguez y Goñi, 2011, Luna-Soca, 2012).

4.2. El modelo tridimensional

El modelo tridimensional se trata probablemente del modelo más extendido en la comunidad científica. La mayor parte de los autores coinciden, pues, en la consideración de tres componentes claramente diferenciados (Diener, 2009; Diener y Larsen, 2009; Pavot y Diener, 2009):

- (1) El *afecto positivo*, que forma parte de la dimensión afectiva del bienestar.
- (2) El *afecto negativo*, que junto con el afecto positivo, forma parte también de la dimensión afectiva del bienestar.
- (3) La *satisfacción con la vida* o satisfacción vital, que forma parte de la dimensión cognitiva del bienestar.

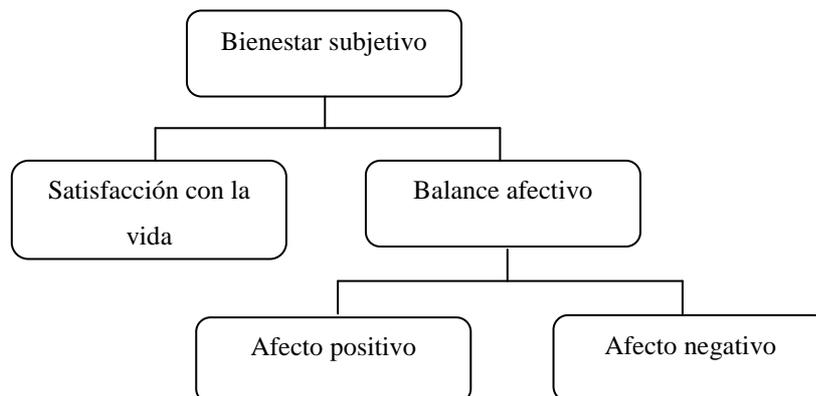


Figura 16. El modelo tridimensional del bienestar subjetivo (Diener, 1984).

En este modelo ya no sólo se tiene en cuenta, como en el bidimensional, la discrepancia del afecto positivo sobre el negativo. Los autores consideran que cada persona debe estar satisfecha con su vida en términos holísticos y duraderos. De este modo, se diferencian tres componentes independientes, pero relacionables entre sí: (1) La satisfacción con la vida; (2) El afecto positivo; y (3) El afecto negativo.

4.2.1. La satisfacción con la vida

La satisfacción vital es un constructo importante, considerado e incluido desde la perspectiva de la psicología positiva porque está estrechamente relacionado con la felicidad, así como a numerosas variables personales positivas (Oberle, Schonert-Reichi, y Zumbo, 2011).

La satisfacción con la vida es el componente cognitivo del bienestar subjetivo, definiéndose como la evaluación global que la persona hace sobre su ciclo vital (Pavot,

Diener, Colvin, y Sandvik, 1991). De este modo, puede deducirse que la satisfacción con la vida es el compendio y la evaluación que las personas hacen sobre sus experiencias relevantes (positivas y negativas), realizadas desde su propia perspectiva subjetiva; y considerándose, además, bastante estable pero algo mutable en el tiempo (Costa y McCrae, 1984; Magnus, Diener, Fujita, y Pavot, 1993). Se trata de una perspectiva subjetiva propia porque las evaluaciones se efectúan desde las comparaciones entre los demás, los valores propios, la relevancia concedida a los diferentes elementos significativos de su ciclo vital, a la idea que el propio sujeto tiene sobre una vida ideal, etc. Por tanto, la satisfacción con la vida no sólo es el conjunto de evaluaciones globales realizadas sobre la calidad de vida de cada individuo, sino que estas evaluaciones son planteadas desde un criterio propio y personal. Por ello interesa conocer, más que el sumatorio de las puntuaciones obtenidas sobre cada dominio de satisfacción, las respuestas dadas por los sujetos a preguntas globales sobre su vida en general (Diener et al., 1985).

No obstante, durante los últimos años ha habido un gran interés en la evaluación de la satisfacción vital por dominios específicos, tales como el trabajo, el ocio, la familia, etc. (Luna-Soca, 2012). De este modo, a pesar de la definición ofrecida por Pavot et al. (1991), y tan ampliamente reconocida en el ámbito investigador, algunos autores comienzan a definir la satisfacción con la vida como la evaluación subjetiva de la vida basada en las percepciones individuales de los múltiples ámbitos vitales y la satisfacción de estos ámbitos en su conjunto (Cummins y Nistico, 2002; Henrich y Herschbach, 2000). De este modo, emerge en la actualidad un nuevo debate sobre la forma de evaluar la satisfacción vital, ya sea teniendo en cuenta la satisfacción vital de forma unidimensional o la satisfacción con la vida de forma multidimensional.

4.2.2. La dimensión afectiva: El afecto positivo y el afecto negativo

Se comprende como afecto positivo a todas aquellas experiencias que el sujeto considera positivas, mientras que el afecto negativo sería el conjunto de experiencias que cada individuo considera negativas. Sin embargo, al contrario que el componente cognitivo, las reacciones afectivas son a menudo respuestas a factores inmediatos y de corta duración. Por ello, a pesar de que deba existir un grado de convergencia en estas dos dimensiones debido a que ambas están sujetas a apreciaciones evaluativas, son teóricamente diferentes; y, por tanto, se mantiene la independencia como tal (Pavot y Diener, 1993).

4.2.3. El bienestar subjetivo en el modelo tridimensional

Es controvertido definir el bienestar subjetivo de manera que satisfaga a todas las disciplinas interesadas en esta variable. Sin embargo, debido al análisis de su estructura parece aceptarse en la comunidad científica que el bienestar subjetivo se refiera al hecho de que una persona considere su vida placentera, deseable y buena (Diener, 2009). Por tanto, para que un individuo logre altos niveles de bienestar subjetivo debe experimentar una elevada satisfacción con la vida, una afectividad predominantemente positiva y una baja afectividad negativa. Así, las personas sienten mayor o menor bienestar dependiendo del estado anímico propio de la naturaleza afectiva de este constructo y dependiendo, también, de la congruencia entre los logros alcanzados y las expectativas sobre la vida en general o sobre sus dominios específicos, propio de los juicios cognitivos del bienestar subjetivo.

No obstante, durante los últimos años, a pesar del mencionado consenso sobre la tridimensionalidad del constructo, parece haber dudas sobre el grado de independencia o

de contribución de los afectos positivos y negativos en la balanza afectiva; y, también, sobre el grado de relación existente entre los tres componentes que constituyen el bienestar subjetivo (Rodríguez y Goñi, 2011). Por otro lado, se ha ampliado el interés por los componentes afectivos del bienestar, así como de la estabilidad del mismo a través del tiempo.

5. LOS MODELOS TEÓRICOS

La forma de enfocar el concepto del bienestar subjetivo ha variado mucho en poco tiempo. En la actualidad, se han incorporado nuevos elementos procedentes de la ingeniería emocional para comprender con mayor detenimiento los mecanismos por el cual una persona se siente feliz. Desde la propuesta tridimensional se han revisado varias cuestiones que los modelos posteriores incluyen en sus trabajos: El paso del tiempo como elemento imprescindible a tener en cuenta, la intensidad y la frecuencia de las reacciones emocionales y la memoria emocional en el procesamiento de las emociones y su influencia en el bienestar.

A pesar de que el modelo tridimensional sea el más extendido, entre los últimos 10 y 15 años se han realizado numerosas investigaciones acerca del bienestar subjetivo y se ha atendido a nuevos elementos. En consecuencia, se proponen algunos modelos teóricos como el *modelo jerárquico* (Diener, Scollon, y Lucas, 2003) en cuya publicación también se incluye el *modelo temporal del bienestar subjetivo* (Diener, Scollon, y Lucas, 2009); el *modelo de los estadios secuenciales* (Kim-Prieto, Diener, Tamir, Scollon, y Diener, 2005); y el *modelo teórico* (Lischetzke y Eid, 2006). La intención de estos modelos es la de crear nuevas formas de comprender el bienestar subjetivo incluyendo conceptos hasta el momento ligeramente abordados. Se trata más bien de modelos teóricos que en la actualidad intentan ser comprobados empíricamente. Lo novedoso de todos estos modelos es el nuevo enfoque adoptado sobre el bienestar subjetivo. Kim-Prieto et al. (2005) explican muy bien este fenómeno, descrito en los siguientes párrafos.

Hasta el momento dos enfoques han sido los de mayor tradición: (1) El primer enfoque, se interesa en medir el bienestar subjetivo a partir del juicio global sobre lo satisfecho que uno está con su calidad de vida. Para ello, este enfoque proporciona largos inventarios en el que se pregunta por la felicidad en general o la satisfacción que siente uno mismo sobre dominios poco específicos, como por ejemplo, en las relaciones sociales y el trabajo. Se trata de un enfoque comúnmente utilizado en la sociología. Un ejemplo de esta índole es el inventario *Eurobarometer* de la Unión Europea; y (2) El segundo enfoque, recoge medidas más subjetivas y considera el bienestar subjetivo como la recolección de experiencias emocionales pasadas. Para ello, los investigadores evalúan recuerdos emocionales que una persona ha experimentado; es decir, se recoge el recuerdo de emociones relevantes tales como el haberse sentido deprimido, alegre, en la cima del mundo, etc. (Bradburn, 1969). Como puede comprobarse, las características del modelo tridimensional se asemejan a las descritas por este enfoque.

Sin embargo, un relativamente nuevo enfoque está tomando relevancia en el estudio del bienestar subjetivo. Este tercer enfoque considera el bienestar subjetivo como el conjunto de múltiples reacciones emocionales a lo largo de diferentes momentos temporales. Se trata de un enfoque cuya medición se realiza comúnmente a través del *experience sampling methods* que consiste en evaluar varias veces las respuestas emocionales diarias durante un periodo de tiempo (semanas, meses, etc.). Por tanto, la medida del bienestar subjetivo se obtiene a partir del promedio de diversos factores como el humor, la intensidad emocional, la frecuencia emocional, etc.

El *modelo jerárquico* y el *modelo de las fases temporales* de Diener et al. (2009), así como el modelo teórico de Lischetzke y Eid (2006), podrían incluirse en el tercer enfoque previamente descrito. Por otro lado, el modelo de los estadios secuenciales de Kim-Prieto et al. (2005) incluye varias características de los tres enfoques previamente mencionados. A continuación, se realiza una breve explicación sobre cada uno de los modelos mencionados.

5.1. El modelo jerárquico

Diener et al. (2003) proponen un modelo jerárquico que asume la existencia de un factor general (el bienestar subjetivo), situado en el ápice de la jerarquía y de varios dominios específicos relacionados pero independientes entre sí (emociones positivas, emociones negativas, juicios globales y dominios de satisfacción), proporcionando información más concreta y específica de cada uno de ellos (Figura 17).

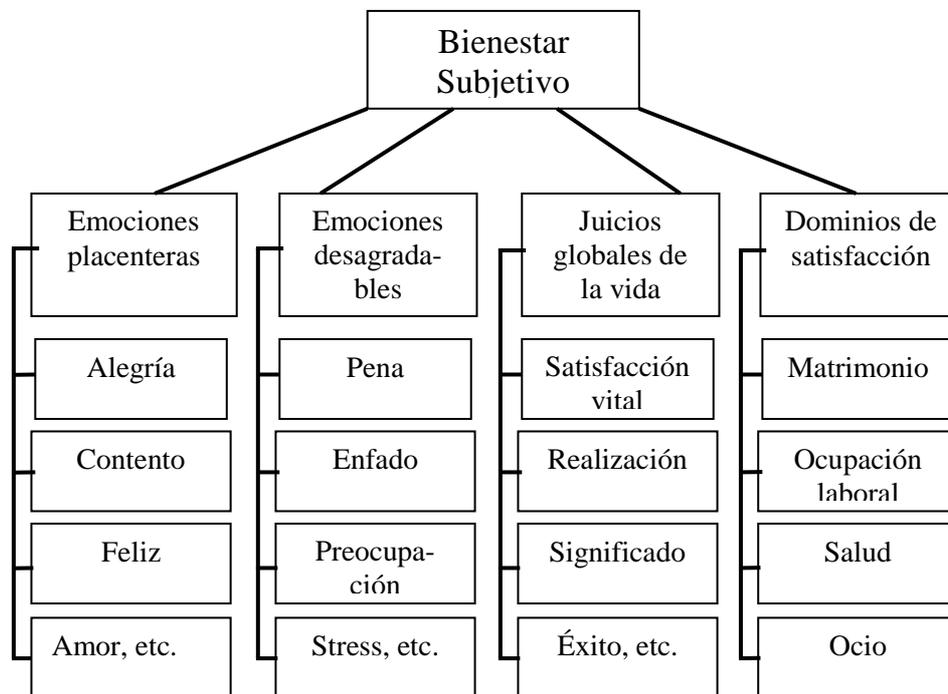


Figura 17. La estructura jerárquica del bienestar subjetivo (Diener et al., 2003).

Este modelo se construye como un desarrollo del modelo tridimensional. Así, pueden observarse variaciones semánticas acorde a los nuevos cambios conceptuales, tales como: (1) La naturaleza activa y no opuesta de los componentes afectivos, realizada desde la perspectiva dimensional de las emociones. Denominan el afecto positivo como las *emociones placenteras* y el afecto negativo como las *emociones desagradables*; (2) La evaluación de juicios globales, midiendo no sólo la satisfacción vital sino otros aspectos como el logro, el sentido de la vida, etc. Denominan al componente cognitivo del bienestar *juicios globales vitales*; (3) La evaluación conjunta de los dos componentes afectivos y el componente cognitivo por áreas vitales denominado *dominios de satisfacción*.

5.1.1. Las emociones placenteras y las emociones desagradables

En este modelo jerárquico, los autores (Diener et al., 2003) deciden cambiar los términos “afecto positivo” y “afecto negativo” por los previamente mencionados por Watson, Wiese, Vaidya y Tellegen (1999) “*emociones placenteras*” y “*emociones desagradables*”. Realizan este cambio debido a los resultados de los nuevos datos empíricos y como consecuencia de la incorporación de nuevos conceptos acerca del estudio de los componentes afectivos, brevemente aclarados a continuación.

Intuitivamente puede deducirse de la propuesta bidimensional de Bradburn (1969), que la experimentación del afecto positivo suprime la experimentación del afecto negativo y viceversa. Sin embargo, posteriores estudios contradicen directamente la independencia de los dos componentes afectivos (Brenner, 1975; Kammann, Christie, Irwin, y Dixon, 1979; Kammann, Farry, y Herbison, 1984).

Debido a las mencionadas contradicciones, los investigadores comienzan a incluir nuevos elementos que ayudan a comprender empíricamente mejor este suceso. De este modo, se interesan en evaluar los componentes afectivos a partir de las reacciones afectivas sucedidas ante estímulos que producen experiencias emocionales. Estas reacciones afectivas toman la forma de emociones y de humor, dos conceptos que aunque en debate (Morris, 1999; Palmero, Guerrero, Gómez, y Carpi, 2006), tienden a diferenciarse (Wong, 2012). Las emociones son consideradas reacciones de corta duración y atadas a experiencias y estímulos concretos; mientras que el humor es considerado como un sentimiento más difuso sin necesidad de estar atado a ninguna experiencia o estímulo en particular, pero que a su vez, es experimentado y evaluado como una reacción afectiva (Diener et al., 2003).

Debido a la diferenciación humor-emoción en los estudios afectivos y a las diferencias temporales que caracteriza a cada uno de estos términos, Diener, Larsen, Levine, y Emmons (1985) encuentran que el afecto positivo correlaciona negativamente con el afecto negativo nada más ocurrir un hecho que desencadena una reacción emocional; pero la mencionada relación tiende a disminuir a medida que transcurre el tiempo. Para la obtención de estos datos los autores se centran en comprender dos componentes relevantes para el estudio de los afectos: La intensidad y la frecuencia. A pesar de que se traten de aspectos diferenciados e investigados en el pasado (Schimmack y Diener, 1997), durante estos últimos años vuelve a resurgir el interés por los mismos (Diener et al., 2009; Hernández et al., 2015). En términos de frecuencia parece que, el afecto positivo y negativo se relacionan negativamente. Esto significa que cuanto más tiende una persona a experimentar un afecto, menos tiende a experimentar el otro. Por tanto, las personas raramente experimentan fuertes emociones de los dos tipos al mismo tiempo, lo que sugiere que ambas varían inversamente. A pesar de que se desconozca el mecanismo subyacente por el que un tipo de afecto suprime al otro, se conoce el fenómeno supresor que se ejercen entre sí. Sin embargo, al evaluarse los componentes afectivos a partir del promedio de la intensidad y de la frecuencia parece que dicha correlación disminuye, siendo así la intensidad el elemento que ejerce el grado de independencia entre los dos componentes afectivos (Diener et al., 2003).

5.1.2. Los juicios globales sobre la vida

Los dos componentes afectivos del bienestar reflejan las evaluaciones en curso que las personas realizan de sus condiciones de vida; mientras que los juicios globales son realizados a partir de las evaluaciones globales que las personas realizan sobre su calidad de vida. Este tipo de juicios requieren un procesamiento cognitivo porque son varios los procesos que incluyen su realización. Los estudios actuales muestran que las

personas no evalúan todos los aspectos de su vida (probablemente esto último sea algo imposible de hacer), más bien, se utiliza una determinada información almacenada memorísticamente y accesible para realizar el juicio global. Por tanto, podría decirse que se trata de una información sustancialmente accesible y que queda retenida memorísticamente en el tiempo (Ehrhardt, Saris, y Veenhoven, 2000). También se trata de una información consciente pues las personas son capaces de razonar el motivo de su satisfacción (Schimmack, Diener, y Oishi, 2009). El juicio más representativo ha sido y parece seguir siendo la satisfacción con la vida definido como los juicios que un individuo realiza sobre su calidad de vida global (Diener et al., 2003). Sin embargo, este modelo propone nuevos aspectos cognitivos que las personas incorporan en sus juicios cognitivos como son las comparaciones sociales acerca del éxito, la realización personal, etc. En la actualidad, se investiga acerca de los mecanismos cognitivos a través de los cuales las personas realizan los juicios globales, así como la información en sí misma para elaborarlos.

5.1.3. Los dominios de satisfacción

Los dominios de satisfacción hacen referencia a las evaluaciones realizadas sobre los dominios específicos de la vida de una persona. La evaluación de cada dominio ha de realizarse por separado pues la forma en que éstos son englobados y la importancia otorgada a cada uno varía de un individuo a otro. De hecho, incluso existen diferencias de este tipo en las distintas etapas vitales de un mismo individuo. Se ha hallado que son más felices las personas que otorgan más importancia a los dominios que más satisfacción les producen, en comparación a aquellas que conceden más relevancia a los dominios que les produce una menor satisfacción (Diener, Lucas, Oishi, y Suh, 2002). Asimismo, un adolescente puede otorgar mayor relevancia al ocio y a los estudios mientras que una persona jubilada considera más importante la familia y la salud. Estos dominios proporcionan información más específica y detallada acerca del bienestar subjetivo.

5.2. El modelo de las fases temporales

Junto con la propuesta del *modelo jerárquico*, Diener et al. (2003) proponen el *modelo de las fases temporales* (Figura 18). Se trata de un modelo caracterizado por mostrar el transcurso de las secuencias temporales, comprendiendo cada estadio como un componente alternativo del bienestar subjetivo. Por tanto, el estadio en sí mismo no produce “felicidad”; es el proceso en su conjunto el responsable del desarrollo del bienestar subjetivo. Se trata de un modelo secuencial dividido en diferentes pasos: Percepción de eventos externos, reacción emocional instantánea, memoria emocional y juicio global del bienestar subjetivo. Recordando los enfoques anteriormente mencionados, este modelo podría ser clasificado en la tercera perspectiva.

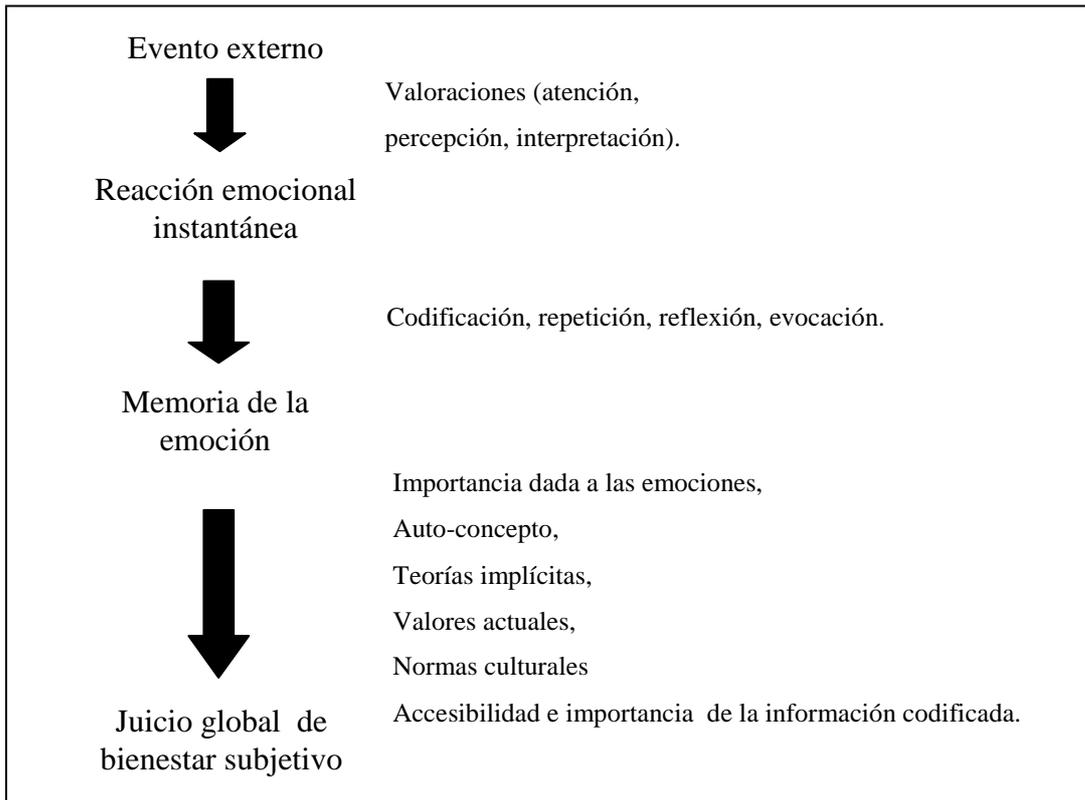


Figura 18. El modelo de fases temporales del bienestar subjetivo (Diener et al., 2003).

5.2.1. La percepción de eventos externos

La percepción de los eventos externos es el primer componente de este modelo. Numerosos eventos ocurren durante el día a día de una persona. Sin embargo, estos eventos apenas repercuten en el bienestar subjetivo, a no ser que se trate de alguno especialmente significativo para el individuo. De hecho, se halla que el conjunto de las variables demográficas tiene una baja varianza explicativa en el bienestar subjetivo (Anand, 2014; Gadermann, Schonert-Reichl, y Zumbo, 2010; Gilman, y Huebner, 2003). La percepción de los eventos externos es el primer paso de toda una secuencia en el que intervienen numerosos aspectos personales. El impacto emocional de los eventos depende de las valoraciones de cada persona, y por tanto, de las diferencias individuales en la atención, percepción e interpretación del evento externo. De este modo, los autores mencionan que los eventos externos no repercuten directamente en el bienestar subjetivo, sino que tiene mayor efecto en la reacción emocional instantánea.

5.2.2. La reacción emocional instantánea

El segundo estadio es el de las reacciones emocionales. Numerosas respuestas psicológicas son procesadas ante un evento externo y son manifiestas en forma de expresiones no verbales, verbales y emocionales. Los procesos psicológicos que mencionan los autores son la codificación de la información emocional, la repetición de la información codificada, la reflexión de la respuesta emocional y la evocación de la información codificada. Todos estos procesos producen que las personas recuerden un hecho de una manera emocional determinada.

5.2.3. La memoria emocional

Una vez que las emociones están codificadas en la memoria, no se mantienen estáticas. De hecho, la memoria se reconstruye constantemente y la manera en que la información es reconstruida depende de múltiples factores, tales como: La relevancia concedida a las distintas respuestas emocionales, el autoconcepto, las teorías implícitas, los valores actuales, las normas culturales y los estándares sociales. Como puede observarse, debido a todos los factores, puede existir una discrepancia considerable entre el estadio anterior y el presente.

5.2.4. El juicio global del bienestar subjetivo

De entre todos los estadios, el denominado juicio global, es el más amplio. Existen diferentes maneras de recordar la información procesada en la memoria. La “rememorización dependiente del tiempo”; por ejemplo, otorga mayor relevancia a los factores personales (como el autoconcepto), mientras que el proceso de “recuperación y agregación” tiende a dar más relevancia a las emociones instantáneas experimentadas ante la experiencia externa a la hora de recordar un hecho. Esta manera de recordar los eventos influencia, en gran medida, el bienestar subjetivo de cada individuo.

5.3. El modelo teórico

Lischetzke y Eid (2006) desarrollan un modelo de forma cúbica para medir el bienestar subjetivo (Figura 19). Este modelo diferencia tres ejes: (1) *Los componentes*; (2) *La franja de tiempo*; y (3) *Los dominios vitales*. De este modo, los diferentes ejes pueden ser combinados de forma que cada investigador puede centrarse en el subcubo que más le interesa.

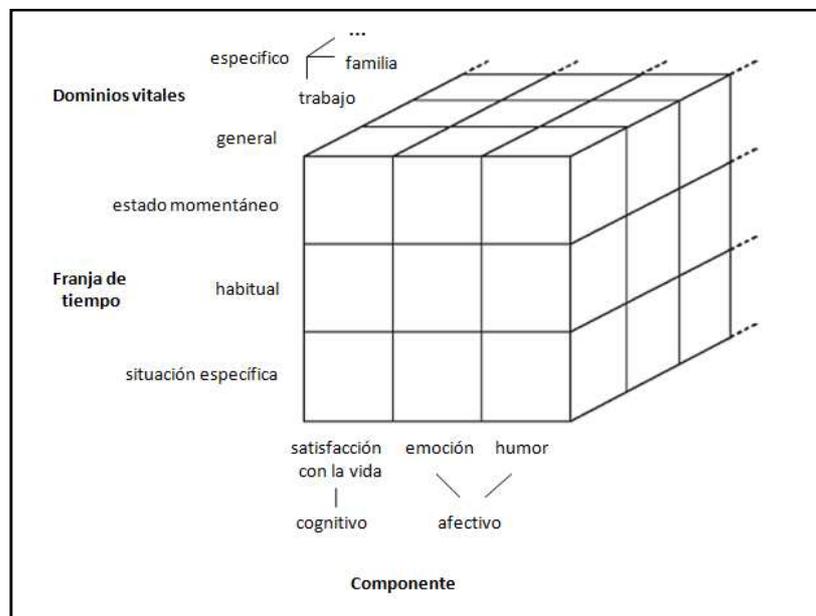


Figura 19. El modelo teórico (Lischetzke y Eid, 2006).

Los autores de este modelo, no añaden o desarrollan demasiada información acerca de los dominios vitales o los componentes afectivos y cognitivos. De hecho, estos conceptos más bien los toman del modelo jerárquico de Diener et al. (2003). Una de las novedades que incluye este modelo es la diferenciación de los distintos momentos temporales. Puede observarse cómo los investigadores del bienestar subjetivo

comienzan a tener el tiempo como un elemento importante a tener en cuenta. De hecho, podría decirse que este modelo se enmarca dentro del tercer enfoque de los tres anteriormente mencionados. Es decir, en aquel que considera el bienestar subjetivo como el conjunto de múltiples reacciones emocionales a lo largo de diferentes momentos temporales.

Como se ha comentado anteriormente, gran parte de este apartado está desarrollado a partir de las novedades del modelo jerárquico previamente descrito en este capítulo, por lo que se decide no desarrollar demasiado el mismo con objeto de evitar redundancias.

5.3.1. Los componentes del bienestar subjetivo

Este modelo diferencia el componente cognitivo del componente afectivo. El componente cognitivo se caracteriza debido a la realización de la evolución global de la vida de cada uno, así como los distintos dominios vitales; mientras que los componentes afectivos hacen referencia a las reacciones afectivas provocadas por eventos vitales. Para ello, se diferencian las emociones del humor y se consideran ambos como dos indicadores distintos para la evaluación del componente afectivo.

5.3.2. La franja temporal

Los autores diferencian “estado de bienestar subjetivo” (subjective well-being estate) de “rasgo de bienestar subjetivo” (subjective well-being trait). El primero, estado de bienestar, hace referencia a los cambios del bienestar debido a la interacción de una situación específica y una persona; mientras que el segundo, se caracteriza por su estabilidad a lo largo del tiempo y se encuentra relacionado a los rasgos más personales de cada individuo. Teniendo en cuenta este punto de vista sobre el “estado” y el “rasgo”, Lischetzke y Eid (2006) diferencian tres momentos temporales diferentes y relacionados de diferente forma al estado o al rasgo del bienestar subjetivo: (1) *El tiempo habitual*, referente al componente estable del bienestar que no depende de los momentos ocasionales-específicos y que difícilmente varía con el tiempo; (2) *Los momentos ocasionales-específicos*, referidos a situaciones concretas y específicas en el tiempo que influyen en el estado del bienestar subjetivo y que no necesariamente concuerda con el rasgo habitual de bienestar subjetivo. Con otras palabras, se refieren a hechos concretos donde las personas son capaces de evaluar si se sienten más o menos felices en comparación con su bienestar habitual; y por último, (3) *El estado momentáneo*, referido a un periodo de tiempo capaz de influenciar el bienestar subjetivo y que depende tanto del tiempo habitual como del ocasional-específico.

5.3.3. Los dominios vitales

Este modelo diferencia la vida de forma global (satisfacción con la vida global), y también por dominios específicos (satisfacción con la familia, trabajo, etc.).

5.4. El modelo de los estadios secuenciales

Este modelo propuesto por Kim-Prieto et al. (2005) (Figura 20) se crea con intención de incluir las tres perspectivas previamente mencionadas en un único modelo. En el ápice de la estructura se encuentra el componente global del bienestar subjetivo, el cual se encuentra influenciado por cuatro factores: Los eventos y circunstancias objetivas, las reacciones emocionales, la memoria emocional y los juicios globales. Estos factores los proponen en una secuencia de izquierda a derecha, siendo los más cercanos entre sí los que mayor influencia se ejercen. Esta secuencia está realizada

acorde a un proceso temporal, siendo el primer estadio el de los eventos y las circunstancias y el último el de los juicios globales. Entre los cuatro factores, los autores destacan varios hechos (rectángulos redondeados de la figura) considerados relevantes para la conceptualización del siguiente estadio.

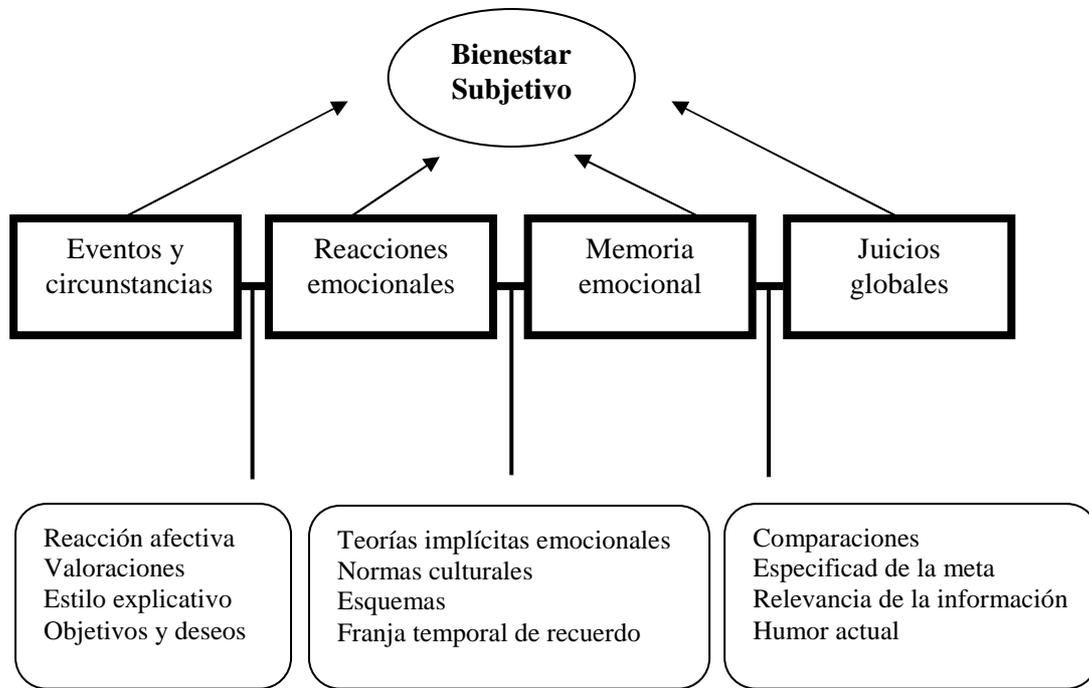


Figura 20. El modelo de los estadios secuenciales (Kim Prieto et al., 2005).

Este modelo es desarrollado a partir del modelo de las fases temporales (Diener et al., 2003). Sin embargo, por un lado, Kim Prieto et al. (2005) presentan información más específica y actualizada sobre las transiciones de un estadio a otro. Por el otro, este modelo presenta la manera en que los distintos componentes se relacionan entre sí (ver Figura 18). En este apartado se van a resumir brevemente los cuatro factores, pues no es objeto de esta tesis estudiar en profundidad esta temática.

5.4.1. Los eventos y las circunstancias

El modelo comienza con el componente referido a los eventos objetivos y a las circunstancias causantes de las reacciones emocionales en las personas. La calidad de vida puede ser medida a través de la evaluación objetiva de las circunstancias de vida, con indicadores como el salario, la longevidad, etc. un aspecto comúnmente evaluado en las ciencias económicas y sociológicas. De todos modos, debe tenerse en cuenta que no se trata de un estadio estrictamente subjetivo, pero los autores lo introducen en el modelo porque lo consideran como el paso previo a la realización de las evaluaciones subjetivas. Empíricamente parece corroborarse la idea de que el bienestar subjetivo está relacionado con las circunstancias de vida de forma bidireccional. En algunos casos, un evento puede ser causante de un aumento o disminución del bienestar subjetivo, como es el caso de ganar la lotería o el de perder a un ser querido. En otros casos se encuentra que la gente con mayores índices de bienestar tiende a conseguir mayores remuneraciones (Diener, Nickerson, Lucas, y Sandvik, 2002) y estar más sano (Danner, Snowdon, y Friesen, 2001; Lyubomirsky, King, y Diener, 2002). Sin embargo, se ha hallado una baja significatividad entre el bienestar subjetivo y, las circunstancias y

eventos vitales objetivos. Según los autores de este modelo, este hecho puede darse debido a procesos de habituación y a procesos adaptativos desarrollados por las personas. De este modo, los autores mencionan que aunque se den cambios relevantes en las circunstancias vitales de las personas, los individuos tienden a habituarse a ellas, y por tanto, no influye de forma tan significativa en el bienestar subjetivo de los individuos (Diener, Inglehart, y Tay, 2013). Sin embargo, no hay una evidencia clara del impacto que tiene un nuevo acontecimiento (pérdida del desempeño laboral) en el bienestar subjetivo de las personas. Se supone que a corto plazo tiene un fuerte impacto, pero que éste va disminuyendo con el tiempo aunque difícilmente pueda llegarse al nivel de bienestar original (Lucas, Clark, Georgellis, y Diener 2003, 2004; Diener et al., 2013). Por último, aunque los factores demográficos tengan una baja varianza explicativa en el bienestar subjetivo (Anand, 2014; Gadermann et al., 2010; Gilman, y Huebner, 2003), los autores mencionan la importancia de tener en cuenta el contexto en el que se inscriben las circunstancias vitales. Por ejemplo, un hombre de 70 años dará mayor relevancia a tener una buena condición física que un joven de 20 años, quien a lo mejor atiende más a los aspectos sociales entre iguales.

5.4.2. Las reacciones emocionales

Se propone este factor con intención de analizar la manera en que las personas reaccionan emocionalmente a los eventos y las circunstancias vitales objetivas. Cuando un evento ocurre, las personas tienden a valorarlo consciente o inconscientemente (Robinson, 1998) en términos positivos o negativos, como algo bueno o malo. Hasta qué punto se desea que ocurra el mencionado evento, qué recursos dispone cada uno para enfrentarse a la nueva situación, por qué ha ocurrido, etc. son cuestiones que las personas se plantean en este estadio. Comienzan a sentirse en este momento una serie de emociones positivas y/o negativas respecto al evento ocurrido. La manera en que se forman, desarrollan y detectan las reacciones emocionales incluye un largo y complejo proceso que afecta tanto a los mecanismos motores (expresiones faciales, posturales) como endocrinos, neurológicos y psicológicos. Atendiendo a este último, los autores mencionan la personalidad y las teorías de la valoración y de la percepción como dos aspectos fundamentales en este estadio, pues dependiendo de estos dos elementos las personas tenderán a sentir más o menos emociones positivas y negativas; lo que repercute de distinta manera en el bienestar subjetivo. Por otro lado, los autores mencionan que un importante factor que influencia las reacciones emocionales a largo plazo son los eventos relacionados con los objetivos y los deseos personales, así como el nivel de motivación para conseguirlo.

Por tanto, como puede observarse, los eventos externos y las circunstancias están relacionados con las reacciones afectivas y cognitivas, pero esta relación se halla mediada por otros factores y procesos complejos que difieren de una persona a otra. Por otro lado, las relaciones entre los eventos y las emociones también dependen de varios factores, como la adaptación o la disponibilidad de recursos para alcanzar los objetivos personales.

5.4.3. La memoria emocional

La memoria emocional hace referencia al conjunto de recuerdos emocionales que las personas hacen de los eventos. Según los autores de este modelo, existen discrepancias entre el recuerdo de un evento y la información utilizada al recordar el mencionado evento. La información almacenada memorísticamente varía constantemente dependiendo de las experiencias emocionales actuales, los valores,

creencias y motivaciones del momento (Ross y Wilson, 2000). En la Figura 20 pueden observarse varios factores que influyen en la reconstrucción de la memoria emocional incluyendo las teorías implícitas de la emoción, las normas culturales relacionadas con las emociones y la información transmitida en encuestas como el tiempo invertido en recordar un recuerdo. Por ejemplo, las personas con altos niveles de extroversión tienden a sobreestimar el número de emociones positivas experimentadas, mientras que las personas con mayores puntuaciones en neuroticismo tienden a sobreestimar las emociones negativas experimentadas (Diener, Larsen, y Emmons, 1984).

Wirtz, Kruger, Scollon, y Diener (2003), encuentran que los recuerdos sobre las vacaciones de primavera son un mejor predictor para la elección de unas vacaciones futuras, que las emociones medidas durante las vacaciones en sí mismas. Por tanto, la característica dinámica de la memoria emocional refleja la forma en que la percepción emocional de un evento es modificado con el tiempo.

5.4.4. Los juicios globales

La evaluación global de la vida de cada uno ocurre en la fase final de la secuencia propuesta por los autores. El juicio global realizado acerca de la vida de cada uno no tiene por qué coincidir con las emociones experimentadas o recordadas. De hecho, esta evaluación ha sido considerada como uno de los indicadores más efectivos del bienestar subjetivo. La forma en que los juicios globales son realizados dependen de distintos factores, tales como las comparaciones realizadas entre las situaciones de uno mismo y los estándares sociales, la relevancia otorgada a los distintos dominios de satisfacción y la información seleccionada a la hora de realizar el juicio.

La Figura 20 representa una secuencia que incluye mayormente componentes temporales del bienestar subjetivo. Estos estadios incorporan eventos objetivos y circunstancias que las personas pueden experimentar en sus vidas, las reacciones emocionales subjetivas a los mencionados eventos, los recuerdos de las específicas reacciones emocionales y la del juicio global de la satisfacción con la vida. Los autores presentan un proceso y los factores que pueden modificar dicho proceso. Sin embargo, los autores mencionan que esta misma secuencia puede darse múltiples veces en un tiempo continuo, pudiéndose examinar cómo los distintos componentes influyen un evento objetivo. Por ejemplo, en la Figura 21a puede observarse cómo cada estadio de una secuencia anterior contribuye a la predicción de futuros eventos y circunstancias. En cambio, en la Figura 21b puede observarse cómo cualquier componente puede afectar a un evento futuro (Kim Prieto et al., 2005).

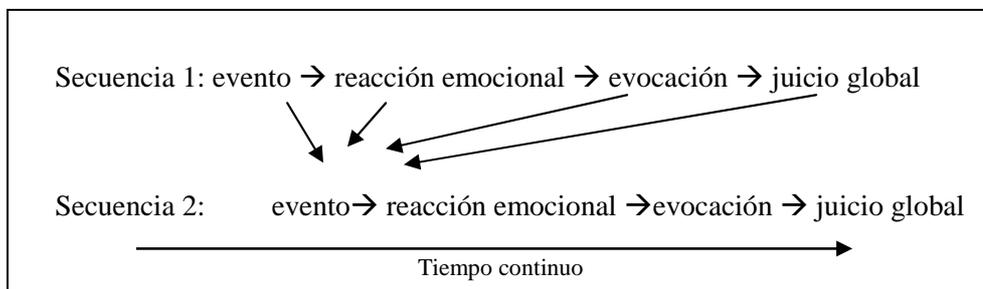


Figura 21a. Ejemplos de relaciones entre múltiples secuencias (Kim Prieto et al., 2005).

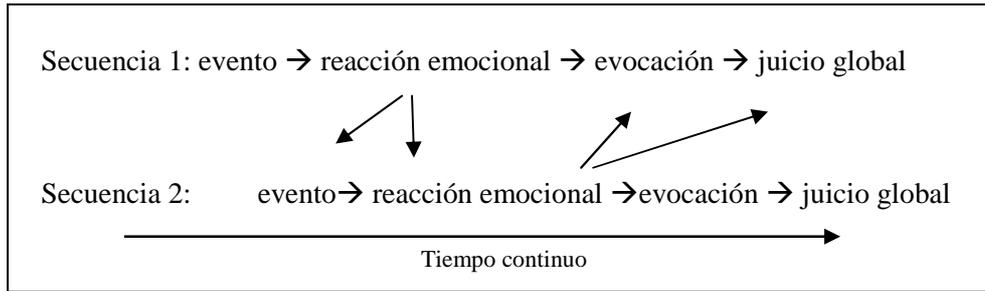


Figura 21b. Ejemplos de relaciones entre múltiples secuencias (Kim Prieto et al., 2005).

6. EL BIENESTAR SUBJETIVO EN LA ADOLESCENCIA

La disponibilidad de estudios sobre bienestar en la niñez y en la adolescencia son escasos en comparación con las investigaciones realizadas en la población adulta (Casas et al., 2011), no siendo clara la manera en que el sexo y la edad se relacionan con el bienestar subjetivo en la adolescencia (Ronen, Hamama, Rosenbaum, y Mishely-Yarlap, 2016; Steinberg, 2013). Actuales estudios llevados a cabo en diferentes países intentan comprender la relación entre el bienestar subjetivo y las variables demográficas utilizando diferentes instrumentos que evalúan el bienestar (Bedin y Sarriera, 2015; Tomyn y Cummins, 2011).

Por un lado, la baja varianza explicativa que ejercen las variables demográficas sobre el bienestar subjetivo (Anand, 2014; Gadermann et al., 2010; Gilman, y Huebner, 2003), ha llevado a los investigadores a centrarse más en su relación con otras variables individuales tales como el autoconcepto, la personalidad, etc. que en las diferencias de sexo y de edad. Por otro lado, ha sido común encontrar la satisfacción con la vida como el indicador representativo del bienestar subjetivo. Aunque comienzan a proliferar los estudios que incorporan nuevos componentes para la comprensión del bienestar subjetivo, éstos son comparativamente escasos.

A continuación, se exponen brevemente las diferencias de sexo y de edad en cada uno de los componentes del bienestar subjetivo. A grandes rasgos pueden observarse resultados heterogéneos en cuanto al sexo, y una relación negativa entre el bienestar y la edad.

6.1. El bienestar subjetivo en función del sexo

Los resultados sobre el bienestar subjetivo en función del sexo son heterogéneos encontrándose investigaciones que no muestran diferencias significativas (Huebner, Suldo, Valois, Drane, y Zullig, 2004; Kong y You, 2013), otras donde parece que las chicas presentan mayores puntuaciones de bienestar que los chicos (Rodríguez-Fernández, 2008), y otras donde los chicos presentan mayores puntuaciones que las chicas (Luna-Soca, 2012).

La diversidad de los resultados procedentes de los estudios previos acerca de las diferencias de sexo en el estudio del bienestar subjetivo, podría explicarse, entre otros factores, por la utilización de distintas herramientas evaluativas cuyas escalas no siempre son correspondientes y debido a los distintos métodos de estudio empleados. Cabe destacar pues la importancia del uso de instrumentos y de medidas adecuadas para la evaluación de este tipo de constructos (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach, y Henrich, 2007).

6.1.1. La satisfacción con la vida

Los resultados acerca de la satisfacción con la vida son heterogéneos, probablemente debido a los instrumentos de medida utilizados para su evaluación, puesto que en ocasiones se han evaluado diferentes acepciones del bienestar bajo la etiqueta *satisfacción con la vida*. De hecho, Bedin y Sarriera (2015) incluyen en su estudio diversos instrumentos de medida para la evaluación de la satisfacción con la vida. Este estudio encuentra que dependiendo del cuestionario utilizado varía el grupo de mayor satisfacción, siendo en ocasiones los chicos quienes puntúan más alto y en otras las chicas.

Algunos estudios hallan diferencias intersexo a favor del grupo masculino (Kyeong-Ho, 2003; Moksnes y Espnes, 2013; Ye et al., 2014); otros a favor del grupo femenino (Cummins, Eckersley, Pallant, Van Vugt, y Misajon, 2003; Gilman et al., 2008). Sin embargo, otras investigaciones no encuentran diferencias de sexo en la satisfacción con la vida (Gadermann et al., 2010; Martínez, 2004).

6.1.2. Los dominios de satisfacción

Al analizar más detalladamente el componente cognitivo del bienestar se hallan diferencias de sexo en los distintos dominios de satisfacción. El grupo femenino presenta puntuaciones más altas en *satisfacción escolar* (Casas, Baltatescu, Bertrán, González, y Hatos, 2012; Cenkseven-Önder, 2012; Gilman et al., 2008); *satisfacción con las relaciones personales* (Chaplin, 2009); *satisfacción con las amistades* (Cenkseven-Önder, 2012); *satisfacción con el entorno* (Gilman et al., 2008); y *satisfacción global* (Cenkseven-Önder, 2012; Chen y Lin, 2014; Gilman et al., 2008). Mientras que los chicos parecen presentar puntuaciones más altas en *satisfacción con el deporte* (Chaplin, 2009); *satisfacción con la salud* (Bisegger, Cloetta, von Bisegger, Abel, y Ravens-Sieberer, 2005; Woynarowska, Tabak, y Mazur, 2002) y *satisfacción con el estado físico* (Bisegger et al., 2005; Woynarowska et al., 2002). Sin embargo, cabe mencionar que otros estudios no hallan diferencias de sexo en los distintos dominios de satisfacción (Huebner et al., 2004; Zullig, Huebner, y Pun, 2009).

6.1.3. El afecto positivo y el afecto negativo

Son más escasos los estudios interesados en medir los componentes afectivos del bienestar subjetivo, por lo que no existe demasiada información acerca del mismo. Algunos trabajos no hallan diferencias de sexo (Neville, 2008). Por un lado, los estudios que encuentran diferencias, tienden a apuntar a que el grupo masculino obtiene puntuaciones más positivas en el compendio de los componentes afectivos, aunque la forma en que se obtiene dicha puntuación no está del todo clara. Algunos autores encuentran que el grupo masculino puntúa más alto en *afecto positivo*, no encontrando diferencias de sexo en *afecto negativo* (Ayyash-Abdo y Alamuddin, 2007). Otros, sin embargo, encuentran que el grupo femenino puntúa más alto en *afecto negativo*, no hallando diferencias de sexo en *afecto positivo* (Kyeong-Ho, 2003). Los trabajos que analizan la intensidad, la frecuencia y la durabilidad de las emociones hallan que las mujeres viven con mayor intensidad tanto emociones positivas como negativas, mientras que los hombres perciben emociones de nivel medio de intensidad con más frecuencia (Rodríguez-Fernández, 2008; Sun y Kong, 2013). De hecho, las razones de estos datos han sido discutidas en el ámbito investigador donde la combinación de los estereotipos sexuales y de los mecanismos innatos son debatidos (Diener, Suh, Lucas, y Smith, 1999; Neiss, 2000). Otros trabajos han encontrado que los chicos puntúan más

alto en *pensamientos positivos* y las chicas en *expresión del afecto* (Roothman, Kirsten, y Wissing, 2003).

6.1.4. El bienestar subjetivo global

Se hallan resultados contradictorios respecto a las diferencias de sexo en el *bienestar subjetivo global*. Algunos estudios hallan puntuaciones más altas en el grupo de chicos (Bedin y Sarriera, 2015; Hutchinson et al., 2004; Luna-Soca, 2012; Milyavskaya et al., 2009); mientras que otros estudios muestran mayores puntuaciones en el grupo de chicas (Holder, Coleman, y Wallace, 2010; Töryn y Cummins, 2011). Los resultados de otros trabajos no hallan diferencias de sexo (Casas, Tiliouine, y Figuer, 2013; Ronen et al., 2016; Uusitalo-Malmivaara y Lehto, 2013).

6.2. El bienestar subjetivo en función de la edad

La mayoría de los estudios han examinado el bienestar subjetivo en la adultez y en la vejez, siendo relativamente escasos los hallados en la adolescencia (Keyes, 2006; Ronen y Seeman, 2007). Además, los estudios existentes acerca de la edad se centran más bien en la comparación de los diferentes períodos evolutivos (Charles, Reynolds, y Gatz, 2001; Clemente y Molero, 2000; Huebner et al., 2004; Shek, 2005). No obstante, comprendiendo los tres componentes del bienestar subjetivo como constructos separados, independientes (Rodríguez y Goñi, 2011) y relacionables con las diferentes experiencias vitales, se entiende mejor el cambio del bienestar subjetivo en función de la edad (Charles et al., 2001). De hecho, se hallan resultados más homogéneos mostrando una relación negativa entre el bienestar subjetivo y la edad.

6.2.1. La satisfacción con la vida

Aunque con alguna excepción (Bojanowska y Zalewska 2011), los estudios coinciden en la relación negativa existente entre el aumento de edad y la disminución de la satisfacción con la vida (Park, 2005); sin embargo, las edades en que ocurre este fenómeno están aún por determinar. Algunas investigaciones indican que la satisfacción con la vida decrece desde los 11 hasta los 14 años (Chang et al., 2003; Haranin, Huebner, y Suldo, 2007; Martin, Huebner, y Valois, 2008); otros estudios adelantan dicho decrecimiento a los 12 años (Gadernann et al., 2010); y otros incluso a los 8 (Chaplin, 2009). Son pocos los estudios que analizan este fenómeno en jóvenes (Proctor, Linley, y Maltby, 2009). Algunos estudios con muestras más amplias encuentran la mencionada relación negativa hasta los 16 años (Casas et al., 2012) y otros hasta los 18 años (Chaplin, 2009; Park, 2005).

6.2.2. Los dominios de satisfacción

Son escasos los estudios que analizan los dominios de satisfacción en función del desarrollo adolescente. Algunos no encuentran diferencias en ninguno de los dominios (Huebner et al., 2004; Zullig et al., 2009), mientras que otros hallan una disminución de la *satisfacción familiar* entre los 12 y 16 años (Casas et al., 2011). Por otro lado, algunos resultados muestran puntuaciones más altas para el grupo de adolescentes más jóvenes (11-14 años) en *satisfacción global* al ser comparado con un grupo de adolescentes más adulto (15-18 años) (Chen y Lin, 2014). Otros estudios que analizan los dominios de satisfacción en muestras amplias (desde la educación primaria hasta el bachillerato) hallan la disminución progresiva de edad en *satisfacción familiar*, *satisfacción escolar*, *satisfacción con el entorno* y *satisfacción con uno mismo*; mientras que *satisfacción con las amistades* se mantiene constante (Park, 2005).

6.2.3. El afecto positivo y el afecto negativo

A pesar de que algún estudio no encuentra diferencias (Bojanowska y Zalewska, 2011), las escasas investigaciones que analizan los componentes afectivos del bienestar subjetivo en función de la edad en la adolescencia, hallan la disminución en *afecto positivo* hacia los 12-13 años hasta los 16-17 años (Reschly, Huebner, Appleton, y Antaramian, 2008; Ronen et al., 2016), así como un aumento significativo en *afecto negativo* durante la misma franja de edad (Ronen et al., 2016).

6.2.4. El bienestar subjetivo global

Los estudios que evalúan el bienestar subjetivo de forma global encuentran una relación negativa entre el bienestar y el desarrollo adolescente. La edad en la que ocurre esta disminución no está del todo clara. Algunos estudios hallan esta disminución desde los 11 años (Casas et al., 2012; Milyavskaya et al., 2009), otros desde los 12 (Tomyn y Cummins, 2011) y otros desde los 13 (Ronen et al., 2016), prolongándose hasta los 17 o 18 años de edad (Milyavskaya et al., 2009; Ronen et al., 2016).

En conclusión, las diferencias de sexo y edad, así como la forma en que estas dos variables demográficas se relacionan con el bienestar subjetivo parecen no estar del todo claras (Ronen et al., 2016; Steinberg, 2013). No obstante, los autores tienden a concluir que aun y hallando diferencias en función de las mismas, éstas tienden a ser poco significativas (Gadermann et al., 2010; Holder et al., 2010).

7. SÍNTESIS

El concepto de felicidad ha cambiado sustancialmente a través de las distintas épocas históricas. Aunque probablemente la discusión sobre la felicidad se remonte a tiempos anteriores, destaca la Grecia Antigua como un periodo de plenitud filosófica en el que los estudios acerca de la *buena vida* son de temática relevante entre los eruditos de la época. Demócrito, quien es considerado como el primer autor occidental interesado en este tipo de menesteres, sugiere que la felicidad no depende de las circunstancias externas, sino que depende también de la sabiduría y riqueza interior. Aristóteles menciona que la felicidad es “una expresión del alma obrando virtuosamente”. De este modo, la historia helenista se caracteriza por promulgar el hedonismo como el camino real hacia la buena vida, junto a la premisa de obrar de manera razonada y justa para alcanzar la *eudaimonía*. Se trata de un concepto de felicidad que perdura en la época romana y que cambia drásticamente en la Edad Media, donde ya no sólo se consigue la felicidad a través de una vida digna o virtuosa, sino que la felicidad (*makarios*) pasa a ser un elemento trascendental y espiritual no pudiendo ser experimentado de forma plena en la vida terrenal. Durante el siglo XVIII se da una redefinición acerca del propósito de la vida y comienza a pensarse en una felicidad para todos y en el bienestar colectivo. En el siglo XX se dan diferentes intentos a gran escala de reformas sociales planificadas influyendo en el desarrollo de los estados de bienestar. Asimismo, surge el *movimiento de los indicadores sociales* y la medición de la calidad de vida a través de indicadores estructurales objetivos. Paralelamente, otros autores comienzan a incorporar elementos más subjetivos y psicológicos a esta visión objetiva del bienestar dando lugar al concepto *bienestar subjetivo* y consolidándose como variable objeto de estudio.

El modelo tridimensional del bienestar subjetivo de Diener (1984), ha tenido un gran impacto en la comunidad científica en lo referente a las teorías psicológicas de la felicidad. Este autor considera la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto

negativo como tres componentes del bienestar subjetivo relacionados pero independientes entre sí (Rodríguez y Goñi, 2011). Aunque pionero y con repercusión notable en el momento de su publicación, puede decirse que el modelo bidimensional de Bradburn (1969) no da la suficiente información para comprender en profundidad todo lo que la ciencia de la felicidad es. No obstante, en la actualidad sigue reformulándose la estructura interna del bienestar subjetivo. Diener et al. (2003) proponen un nuevo modelo jerárquico del bienestar subjetivo donde la satisfacción con la vida pasa a ser uno de los tantos dominios de satisfacción. Asimismo, se elaboran numerosos modelos teóricos, aún no comprobados empíricamente, acerca del bienestar subjetivo como son el modelo de las fases temporales, el modelo teórico y el modelo de los estadios secuenciales. Puede decirse que el concepto de bienestar subjetivo está actualmente en pleno desarrollo teórico y empírico en el que numerosas ciencias (neurociencia, sociología, filosofía, etc.) están interviniendo para conocer y cuantificar la felicidad.

En cuanto a las diferencias sociopersonales, son reducidos los estudios que analizan los componentes del bienestar de forma conjunta. Parecen hallarse resultados contradictorios asociados al sexo. No obstante, las tendencias apuntan a la existencia de diferencias de sexo en los distintos dominios de satisfacción y a que los chicos obtienen puntuaciones más altas en afecto positivo. En cuanto a las diferencias de edad, los estudios apuntan a que la adolescencia parece ser un periodo en el que bienestar subjetivo tiende a decrecer considerablemente. Sin embargo, se desconoce con exactitud el espacio temporal en el que ocurre este decrecimiento. Las tendencias apuntan a que el descenso de afecto positivo, satisfacción vital y el aumento de afecto negativo comienza nada más entrar en la adolescencia, dándose un descenso progresivo hasta entrar en la juventud.

Capítulo 4

EL AJUSTE ESCOLAR

1. Marco histórico.....	105
1.1. El estudio del ajuste escolar.....	106
1.1.1. El modelo de ajuste escolar de Ladd (1989, 1996).....	107
1.1.1.1. Las características del alumnado.....	108
1.1.1.2. El apoyo relacional y los estresores.....	108
1.1.2. El modelo de ajuste escolar de Reynolds y Bezruczko (1993).....	109
2. El concepto de ajuste escolar.....	110
2.1. La definición del ajuste escolar.....	110
2.2. Las medidas del ajuste escolar.....	111
2.2.1. El ajuste académico.....	112
2.2.2. El ajuste social.....	113
2.2.3. La satisfacción escolar.....	113
2.2.4. El comportamiento en la escuela.....	113
2.3. El rendimiento escolar, la integración escolar y las expectativas académicas.....	114
2.3.1. El rendimiento escolar.....	114
2.3.2. La integración escolar.....	115
2.3.3. Las expectativas académicas.....	116
3. El ajuste escolar en la adolescencia.....	117
3.1. El ajuste escolar en función del sexo.....	117
3.1.1. El rendimiento escolar.....	117
3.1.2. La integración escolar.....	117
3.1.3. Las expectativas académicas.....	118
3.2. El ajuste escolar en función de la edad.....	118
3.2.1. El rendimiento escolar.....	119
3.2.2. La integración escolar.....	119
3.2.3. Las expectativas académicas.....	119
4. Síntesis.....	119

El ajuste escolar es una de las temáticas de estudio de mayor interés entre los científicos de las distintas disciplinas, ya que se trata de una variable influyente en factores relacionados con el éxito y el fracaso escolar (Fuentes, Alarcón, Gracia, y García, 2015). De hecho, desde la segunda mitad del siglo XX han proliferado notablemente los estudios acerca de esta variable, siendo objeto de estudio hasta la actualidad. No obstante, y a pesar de que el ajuste escolar ha sido una variable mencionada numerosas veces en los distintos estudios psicoeducativos, su definición y conceptualización ha sido poco abordada. Posiblemente, este hecho sea debido a la característica polifacética de esta variable, pues se trata de un concepto amplio entendido en términos adaptativos y referido a la acomodación, en este caso, del alumnado al contexto escolar. En consecuencia, la forma de medir esta variable ha sido también extensa.

En este apartado se realiza primeramente una breve aproximación histórica del ajuste escolar, exponiéndose en el mismo el *modelo de ajuste escolar* de Ladd (1989, 1996) y el *modelo longitudinal de ajuste escolar* de Reynolds y Bezruczko (1993). Ambos modelos teóricos han tenido un impacto relevante, pues realizan aproximaciones teóricas del ajuste escolar, un hecho poco común en el estudio de esta variable. Seguidamente, se describe el concepto de ajuste escolar y la manera en que esta variable es evaluada. Asimismo, se analizan el rendimiento académico, la integración escolar y las expectativas académicas como tres indicadores relevantes en la evaluación de este constructo. Finalmente, se estudia el ajuste escolar en función del sexo y de la edad.

1. MARCO HISTÓRICO

A pesar de que explícitamente no se encuentre demasiada información acerca del ajuste escolar, esta variable ha sido incluida desde los comienzos del siglo XX en numerosas investigaciones psicoeducativas y psicosociales. Tiene sentido, que los investigadores comiencen paulatinamente a interesarse por esta variable, ya que se trata de un periodo caracterizado fundamentalmente por todo lo relativo a la educación.

Los sistemas educativos sufren cambios significativos a lo largo del siglo XX. De hecho, puede observarse una secuencia temporal comenzando los primeros cambios relevantes en Estados Unidos a finales de la década de los 70 y extendiéndose a Europa por Suecia y los países escandinavos primeramente. En el resto de países europeos también van a tener cambios en los sistemas educativos conforme van llegando a un determinado nivel de desarrollo económico. Un desarrollo económico, que consecuentemente produce nuevas tendencias sociales que modifican valores y concepciones de vida, al tiempo que se consigue un nuevo grado y desarrollo educativo (Esteve, 2003). La Unión Europea sufre una evolución histórica educativa propia, derivada por un lado, de factores exógenos tales como la crisis económica de los años 70 y la reconversión industrial, las evoluciones sociales derivadas del avance tecnológico a partir de los 80 y la globalización de finales del siglo XX; y por el otro, derivado principalmente de factores intracomunitarios, es decir, como consecuencia de la dinámica que van desarrollando las instituciones de la Unión Europea y las transformaciones que ésta misma sufre a medida que reorienta su sentido mediante la firma de nuevos tratados. El Tratado de Roma (1957), el Tratado de Maastrich (1992) y el Tratado de Lisboa (2000) entre otros son ejemplos de las orientaciones y reorientaciones de los estados miembro en materia educativa (López y Valle, 2006; Valle, 2004). Junto con el avance de nuevas políticas educativas, la educación de masas comienza a extenderse, el analfabetismo desciende y de pronto se ve la necesidad de

crear infraestructuras que abarquen a un número de alumnado en aumento (Hobsbawm y Faci, 1998).

Asimismo, existe un interés particular en mejorar la calidad educativa de las escuelas y la necesidad de comprender lo que es o deberían de ser, surgiendo diversas corrientes y propuestas pedagógicas (Trilla, 2001). Los trabajos de Montessori, Ferrer Guardia, Decroly, Piaget, Vygotsky, Skinner, Freinet e Illich entre otros muchos, son un ejemplo del esfuerzo pedagógico de este siglo. Cada uno con su propio punto de vista sobre la educación, ya sea la educación como desarrollo personal, como enseñanza, como libre desarrollo, como crítica social, etc. No obstante, no sólo se dan nuevas propuestas pedagógicas sino que surge un nuevo objeto de estudio derivado de los fuertes cambios sociales, políticos y educacionales. Los psicólogos y profesionales de la enseñanza comienzan a plantearse y a cuestionarse los procesos que intervienen en la adaptación del alumnado al contexto escolar, con el fin de crear sistemas para acoger la gran demanda educativa del momento. De este modo, los estudios psicosociales comienzan a interesarse en la manera en que el alumnado se ajusta al contexto escolar; aunque se hallan estudios anteriores a la segunda mitad del siglo XX es a partir de la segunda mitad cuando proliferan los estudios acerca de esta variable.

1.1. El estudio del ajuste escolar

El estudio del ajuste escolar se ha visto influenciado por distintos enfoques. Por un lado, se hallan estudios realizados desde un punto de vista psicopatológico, pues estudian “los problemas de ajuste escolar” en adolescentes “emocionalmente desequilibrados”, “neurológicamente discapacitados” y/o con bajos niveles de coeficiente intelectual (Reid, 1959). Dichos estudios consideran que “los adolescentes con problemas de ajuste escolar son aquellos que tienen graves problemas adaptativos y escasos mecanismos y habilidades evolutivas que permiten gestionar las demandas relativas al crecimiento evolutivo, a la familia, a la escuela y al contexto social” (Lambert, 1965, p. 3). Teniendo en cuenta este marco de estudio sobre el ajuste escolar, relativamente pocos podrían ser capaces de superar o de adaptarse al contexto escolar.

Por otro lado, el estudio del ajuste escolar también se ha visto influenciado por un enfoque complementario, más amplio, inclusivo, menos negativo y restrictivo. A pesar de que el *modelo ecológico* (Bonfenbrener, 1979) y los *modelos de ajuste persona-contexto* (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, y Reunan, 1993), aún no se dieran a conocer, los estudios acerca del ajuste escolar introducen explicaciones que en la actualidad podrían ser enmarcados en ambas teorías, pues prestan detenida atención a las relaciones entre el contexto familiar y el contexto escolar (Richards, 1920). Desde hace aproximadamente una década, las investigaciones hallan la relación existente entre el ajuste escolar y numerosas variables contextuales y personales. En cuanto a las contextuales se hallan trabajos que estudian la relación entre el ajuste escolar y el divorcio de los padres (Cintron, 1988; Klaas, 1985; Kopf, 1970); la actitud y las características familiares (Richards, 1920; Schwartz, 1954; Strauss, 1970); la ausencia de la figura paterna y/o materna (David, 1982; Kopf, 1970); la aceptación de los iguales (Acosta, 1957); y la personalidad del profesorado (Weldon, 1967). En cuanto a las variables personales, se hallan relaciones entre el ajuste escolar y el autoconcepto (Dimont, 1990; Williams y Cole, 1968), la personalidad (Deutscher, 1942; Weldon, 1967) y el bienestar (Shek, 1997).

Por otro lado, también son propuestos numerosos programas de intervención en la escuela (Baumann, 1955; McGahan, 1962), manifestando la importancia que tiene el contenido y el método utilizado (Tiefenthaler, 1977), el desayuno (Norstrand, 1971), o el transporte escolar (Peter, 1975; White, 1970) en el ajuste escolar. De hecho, como se

ha mencionado anteriormente, el siglo XX se caracteriza por el interés educativo y pedagógico, lo que podría explicar la cantidad de evaluaciones realizadas por las diferentes entidades públicas y la puesta en práctica de diversos programas de intervención educativa (Barnett, 1995; Hewett, 1968).

Además de haberse relacionado el ajuste escolar con tantas variables contextuales y personales, la forma de medir esta adaptación al contexto escolar ha sido muy amplia, utilizándose tanto indicadores comportamentales, como actitudinales, emocionales y de rendimiento. A pesar de que se hallen estudios que incluyen los citados indicadores (White, 1970), históricamente las investigaciones han medido el ajuste escolar en términos de progreso o de rendimiento académico, entendiendo que los indicadores cognitivos son suficientes para comprender el ajuste o desajuste escolar (Lazar et al., 1982).

Son muchos los estudios que incluyen medidas de ajuste escolar sin dar una definición o descripción teórica de esta variable (Blair, 1996; Love, 1992). Tampoco se hallan modelos teóricos acerca de la misma. Debido a esta razón, son destacables los trabajos realizados por Ladd (1989) y Reynolds y Bezruczko (1993), ya que se interesan por analizar teóricamente el ajuste escolar aportando definiciones y modelos teóricos acerca de esta variable psicoinstruccional.

1.1.1. El modelo de ajuste escolar de Ladd (1989, 1996)

Este autor estadounidense realiza numerosas investigaciones acerca del ajuste escolar, interesándose principalmente por las etapas de la educación infantil y la educación primaria. La influencia del modelo ecológico es visible en la conceptualización de su modelo de ajuste escolar, pues está interesado en analizar tanto las características como las relaciones del alumnado, así como la influencia que ejercen ambas en el ajuste escolar. De este modo, a pesar de que la teoría acerca de los modelos de ajuste persona-contexto (Eccles et al., 1993) sean contemporáneos, Ladd (1989, 1996) también incluye en su modelo trabajos anteriores a los estudios ecológicos (Mathur, 1999). Asimismo, propone un modelo basado en las interacciones sociales, otorgando especial importancia al rol que desempeña la familia, los compañeros y la comunidad a la hora de afrontar las demandas escolares. Este hecho resulta llamativo, ya que con bastante frecuencia el ajuste escolar había sido evaluado con medidas de rendimiento y de logro académico.

Ladd (1989) describe el ajuste escolar como un proceso dinámico donde el alumnado intenta adaptarse a las demandas del contexto escolar. De acuerdo con este autor (Ladd, 1996), el ajuste escolar se refiere al grado de interés, implicación y de éxito escolar. Del mismo modo, el autor propone elementos dicotómicos para la detección de esta variable atendiendo a si el alumnado: (1) Desarrolla percepciones positivas o negativas sobre el contexto escolar; (2) Desarrolla sentimientos de calma o de estrés; (3) Se involucra en las tareas escolares o deja de asistir a las clases; y por último, (4) Rinde adecuada o inadecuadamente en las tareas escolares (Ladd, 1990; Ladd y Price, 1987).

En este modelo, el autor supone que el ajuste escolar precoz depende, tanto del talento, de las habilidades y de las características adaptativas del individuo, como de las relaciones interpersonales desarrolladas en el contexto escolar a lo que denomina *interpersonal environment*. Ladd (1989, 1996) describe las relaciones interpersonales del contexto como el grado en que el alumnado participa en las relaciones y experiencias escolares; un hecho que a su vez influye en la adaptación escolar pues las relaciones interpersonales ofrecen apoyo y preparan al alumnado a afrontar las demandas del contexto escolar. Por ejemplo, el alumnado que le gusta la escuela y se involucra en las actividades escolares, tiene mayor probabilidad de aprender y sacar

mayor partido a sus experiencias escolares. Este modelo, conceptualiza el ajuste escolar como una variable dependiente del proceso adaptativo en el que intervienen dinámicamente las características del alumnado y sus relaciones sociales en el contexto escolar.

1.1.1.1. Las características del alumnado

Según Ladd (1996), las características biológicas y evolutivas juegan un importante papel en el proceso adaptativo de las demandas escolares. El comportamiento del alumnado y las reacciones generadas a la hora de encararse con los retos escolares, son aspectos característicos a tener en cuenta en el estudio de esta variable. La conducta del alumnado se manifiesta positiva o negativamente, produciéndose o bien una adaptación positiva al contexto escolar (ajuste escolar) o hallándose una adaptación negativa al contexto escolar (desajuste escolar). Algunas características que Ladd (1989, 1996) diferencia son el sexo, el coeficiente intelectual y la autoestima.

1.1.1.2. El apoyo relacional y los estresores

El apoyo relacional y los estresores son considerados un grupo de variables predictores del ajuste escolar. El autor incluye en las relaciones interpersonales del alumnado a la familia, los iguales y el profesorado. Según Ladd (1996), los vínculos relacionales tienen un impacto importante en el desarrollo de estrategias sociales y por tanto en el ajuste del contexto escolar. Por ejemplo, una relación cercana entre el alumnado y el profesorado aporta apoyo emocional, lo que beneficiaría la adaptación escolar del alumnado. Por el contrario, la victimización entre los compañeros de aula tendría un impacto negativo en el mismo.

Los estresores hacen referencia a los eventos estresantes de la vida del alumnado (divorcio de padres, muerte de algún pariente cercano, etc.) que pueden llegar a afectar al proceso adaptativo del alumnado en el contexto escolar.

Según Ladd (1989, 1996), las características del alumnado y los vínculos sociales parecen contribuir de forma aditiva al ajuste escolar. Asimismo, los procesos adaptativos que el alumnado pone en marcha pueden verse modificados dependiendo de los estresores y de los vínculos formados. Por ejemplo, el alumnado con conductas antisociales en la educación infantil, se ajustan mejor en el primer ciclo de la educación primaria si se encuentran en el aula con compañeros conocidos (Ladd y Price, 1987).

Las investigaciones de Ladd (1989, 1996) acerca del ajuste escolar sugieren que la adaptación es un proceso complejo que está influenciado por numerosos factores. El ajuste escolar es considerado como un proceso de cambio continuo y como un producto consecuente a la adaptación del alumnado al contexto escolar. El modelo, identifica las características del alumnado, los estresores y los vínculos sociales de la familia, las amistades y la comunidad como causas que pueden afectar al ajuste escolar del alumnado (Figura 22). Asimismo, según este modelo otro conjunto de factores relevantes que podrían afectar al ajuste escolar son las habilidades, competencias mentales y las relaciones establecidas con el profesorado y compañeros de aula.

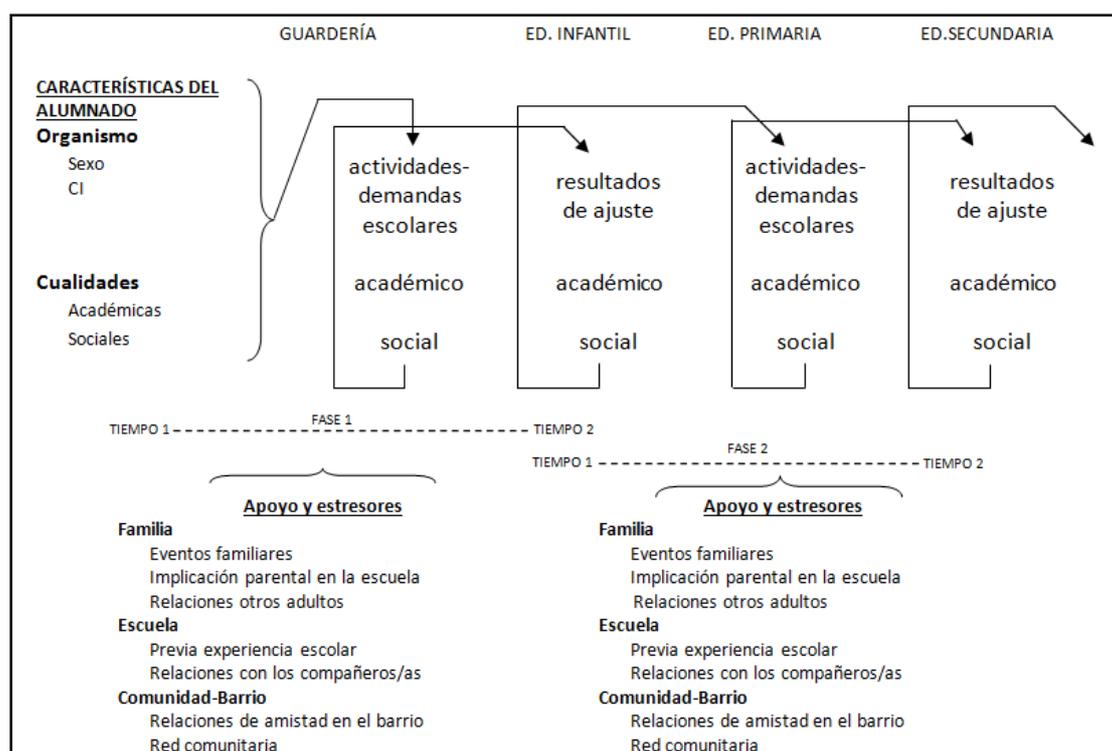


Figura 22. El modelo de ajuste escolar de Ladd (1996).

1.1.2. El modelo de ajuste escolar de Reynolds y Bezruczko (1993)

Al igual que el modelo de Ladd (1989, 1996), este modelo también se realiza considerando el modelo ecológico. Estos autores proponen un modelo longitudinal del ajuste escolar y manifiestan la importancia que tienen algunas variables durante las primeras etapas educativas, puesto que sostienen que las primeras experiencias escolares determinarían el ajuste escolar en la adolescencia. Años más tarde, los autores de este modelo teórico consiguen a través de programas estadísticos más sofisticados respaldo empírico para su propuesta teórica (Reynolds, Ou, y Topitzes, 2004).

El modelo propuesto por Reynolds y Bezruczko (1993) es diseñado para entender la influencia que ejercen múltiples factores en los resultados escolares. Según este modelo, el ajuste escolar se constituiría a través de una serie de procesos mediados por factores familiares y escolares. En este modelo se tienen en cuenta: (1) El apoyo ofrecido por la familia y por el profesorado; (2) La disposición cognitiva del alumnado a aprender; (3) El rendimiento académico (medido a través del rendimiento lector); (4) La participación en el aula; y (5) El nivel educativo y socioeconómico familiar.

Considerando las mencionadas variables, los autores exponen que la participación infantil, el nivel educativo y socioeconómico familiar y las experiencias escolares previas se relacionan significativamente con la disposición cognitiva del alumnado a aprender. Del mismo modo, al avanzar durante los cursos escolares, esta disposición al aprendizaje se vería significativamente influenciada por el apoyo del profesorado, por las prácticas escolares tales como la movilidad y los castigos, y por la influencia del apoyo familiar tanto dentro como fuera del contexto escolar. Según los autores, todos estos procesos intervienen en el índice de graduados escolares y en un ajuste o desajuste escolar.

Los dos modelos expuestos proponen puntos de vista diferentes del ajuste escolar. Ladd (1989, 1996) se centra mayormente en los procesos sociales del ajuste escolar del alumnado de la educación infantil; mientras que Reynolds y Bezruczko

(1993) muestran mayor interés por los procesos transicionales de unas etapas educativas a otras. Este último modelo, en comparación con el de Ladd (1989, 1996), muestra un mayor énfasis en el rendimiento académico y en los resultados obtenidos al finalizar cada curso académico, más que en los procesos involucrados en cada etapa educativa.

2. EL CONCEPTO DE AJUSTE ESCOLAR

2.1. La definición del ajuste escolar

El ajuste escolar es una variable enmarcada en las teorías ecológicas y de ajuste persona-contexto (Martínez, 2009). Según los modelos, el ajuste a un contexto hace referencia a aquellos comportamientos y procesos cognitivos a través de los cuales se busca mantener o restablecer el equilibrio ante un problema determinado y reducir el estrés asociado a esta nueva situación. Se trata, por tanto, de una respuesta relacionada a situaciones estresantes que requiere de cambios en el individuo (McCubbin y McCubin, 1987); de forma que, a través de estos comportamientos y procesos cognitivos, se busca restaurar o mantener el equilibrio y disminuir el estrés experimentado (Martínez, 2009). Lo deseable es que el individuo se sienta no sólo adaptado a los grupos sociales y al contexto con los que se relaciona, sino que también debe estarlo consigo mismo, lo que constituye, posiblemente, el elemento fundamental de la adaptación (Alba, 2011). Por tanto, podría decirse que el ajuste escolar hace referencia a la manera en que el individuo se reajusta, adapta y acomoda al contexto escolar.

Como puede observarse en el marco histórico de esta variable, las investigaciones llevan años estudiando las relaciones existentes entre el ajuste escolar y las variables contextuales y personales. No obstante, a pesar de la proliferación de estudios incluyendo esta variable, apenas existe una opinión homogénea sobre su definición y medición. De hecho, en la actualidad su definición continúa desarrollándose; sin embargo, parece haber acuerdo entre los investigadores en que el concepto de ajuste escolar ha sido utilizado para referirse a los resultados que van más allá del desempeño académico (Henry, Stanley, Edwards, Harkabus, y Chapin, 2009). El ajuste escolar implica la unión de aspectos comportamentales, sociales, actitudinales y cognitivos referentes a la relación del alumnado con el entorno escolar; es decir, es un término referente a un concepto amplio que abarca la realidad escolar y la forma en la que el alumnado se adapta a la misma. Por ello, se dice que el ajuste escolar es una variable multifacética (Santa Lucia et al., 2000), ya que recoge bajo su concepto la percepción que uno tiene de sí mismo como alumnado y como miembro social activo de las actividades escolares y de la comunidad escolar. El ajuste escolar se ha definido de diversas maneras:

- Capacidad para adaptarse al contexto escolar (Ladd y Burhues, 2001).
- Grado de interés, implicación y de éxito escolar del alumnado (Ladd, 1996).
- Grado en el que el alumnado se adapta a la escuela, se siente cómodo, comprometido y aceptado socialmente (Ladd, Kochenderfer, y Coleman, 1997).
- Conjunción de aspectos actitudinales, comportamentales y cognitivos relativos a la relación del alumnado con el ámbito escolar (Harrison, Clarke, y Ungerer, 2007).
- Habilidad de relacionarse con los compañeros y el profesorado, así como al nivel de adaptación del alumnado en las experiencias de aprendizaje en la escuela (Nikkel, 2010).
- Conjunto de comportamientos y experiencias que reflejan las competencias académicas, sociales y psicológicas del alumnado en el contexto escolar (Wang, 2014).

- Todas aquellas variables que se relacionan con el éxito académico (Fuentes et al., 2015).

Se trata de definiciones amplias que mencionan diferentes aspectos del ajuste escolar y que los autores especializados en las teorías del desarrollo mencionan la importancia de considerar todos estos aspectos (Farmer et al., 2011). De acuerdo con las mencionadas teorías (Magnusson y Cairns 1996; Sameroff, 1995), las personas se desarrollan como integrantes de un sistema de factores interrelacionados. Normalmente este sistema de factores se alinea de manera que el nivel de funcionamiento de un dominio tiende a apoyar similares niveles de funcionamiento en otro dominio (Farmer y Farmer, 2001). Por tanto, cuando se experimentan prolongados problemas en un dominio, como por ejemplo, el rendimiento académico, se es más propenso a desarrollar o a mantener problemas en otros dominios tales como las relaciones con los iguales o comportamientos sociales que complementan, en este caso, a los problemas de rendimiento (Estell et al., 2007; Owens, Hinshaw, Lee, y Lahey, 2009).

2.2. Las medidas del ajuste escolar

Al tratarse de un concepto amplio, cabe preguntarse el tipo de indicadores que se utilizan para medir el ajuste escolar. La tendencia general ha sido la de seleccionar indistintamente y de manera poco sistematizada distintos aspectos de la experiencia del alumnado que permita cuantificar el grado de adaptación escolar. Consecuentemente, algunos trabajos han analizado un aspecto del ajuste escolar como puede ser el social (Ryan y Ladd, 2012), mientras que otros se han centrado más en el comportamental (Liu, Zhou, y Li, 2012; Troop-Gordon, Visconti, y Kuntz, 2011) o en el actitudinal (Baker, Dilly, Aupperlee, y Patil, 2003). Asimismo, además de considerar los aspectos personales del alumnado (Inglés, Díaz, García, y Ruiz, 2011), diferentes estudios se han centrado en analizar la influencia de los factores escolares, tales como los recursos de los que dispone el centro escolar, el clima escolar, así como la competencia del profesorado entre otros (Ríos, Fernández, y Gallardo, 2012; Simón, Gómez, y Alonso-Tapia, 2013).

Por tanto, este acercamiento empírico conlleva la adopción de una perspectiva multidimensional (Santa Lucia et al., 2000). Generalmente, las investigaciones han evaluado el ajuste escolar a través de medidas específicas tales como el rendimiento académico, la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesorado como figura de autoridad, la actitud del alumnado hacia la escuela y la participación en actividades escolares (Ladd y Burhues, 2001); la relación profesorado-alumnado y la aceptación de los iguales (Pianta y Steinberg, 1992); el estrés académico y el desempeño académico (Wang, 2014), etc.

A pesar de que no exista un acuerdo para la sistematización de la medición de este constructo, Martínez (2009) agrupa las medidas más ampliamente utilizadas del ajuste escolar en cuatro dimensiones generales (Figura 23): (1) *El ajuste académico*: Medido a través de indicadores como el rendimiento académico, dificultades de aprendizaje, problemas de aprendizaje, etc.; (2) *El ajuste social*: Evaluado a través de indicadores como las habilidades sociales, sentimientos de soledad, status sociométrico, etc.; (3) *La satisfacción escolar*: Medido a través de actitudes hacia los estudios, actitud hacia la escuela, sentimiento de pertenencia a la escuela, etc.; y, (4) *El ajuste conductual*: Evaluado a través de indicadores como la conducta violenta, conducta disruptiva, problemas externalizados, etc.

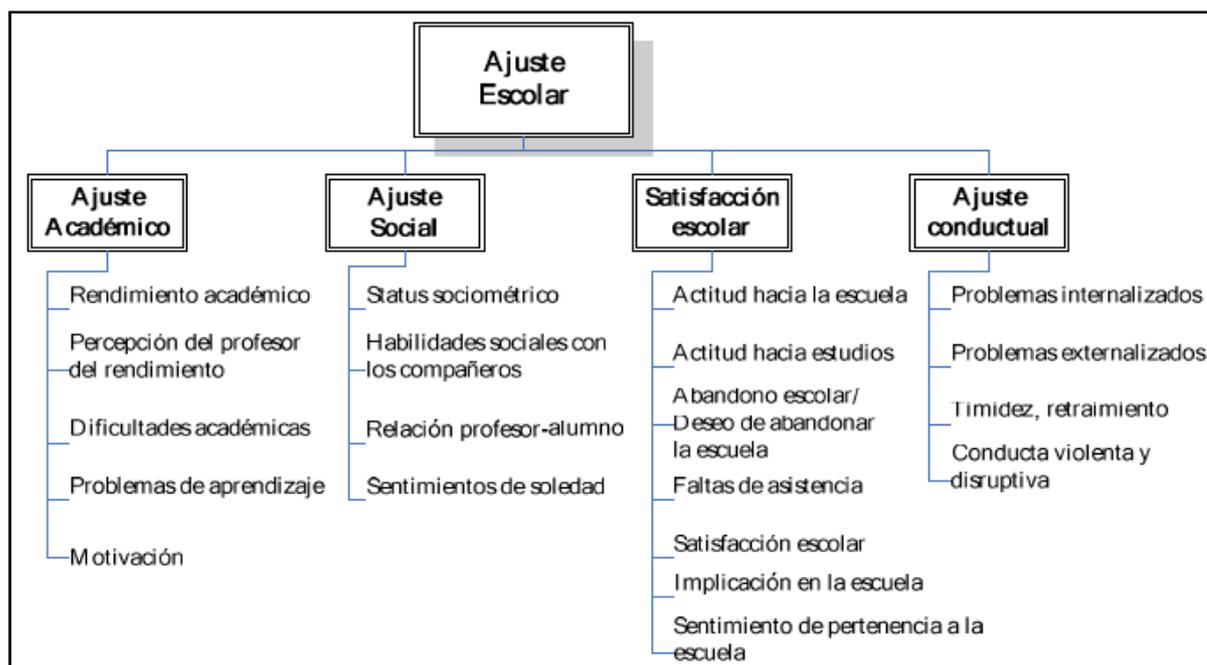


Figura 23. Dimensiones y medidas del ajuste escolar (Martínez, 2009).

2.2.1. El ajuste académico

Por lo general, la mayoría de los investigadores usan el término *ajuste académico* refiriéndose a lo adecuadamente que uno desempeña su labor académica y a los sentimientos que experimenta al hacerlo (Tanaka, 2010). Para la medición de esta variable se diferencian los indicadores objetivos de los perceptivos. En cuanto a los indicadores objetivos, comúnmente se utilizan los resultados académicos escolares (Hill et al., 2004), los resultados de test concretos (Rumberger y Palardy, 2005), la asistencia a clase (Schwartz, Gorman, Nakamoto, y McKay, 2006), medidas disciplinarias del centro escolar tales como los castigos y las suspensiones (Costenbader y Markson, 1998), números de cursos repetidos y tiempo dedicado a los deberes (Carrasco, Barriga, y León, 2004), y la participación y el absentismo escolar (Linnehan, 2001; Rumberger y Palardy, 2005).

Por el contrario, otros investigadores se centran en el estudio de las percepciones de los estudiantes, familiar y del profesorado. Generalmente, las medidas perceptivas se toman de autoinformes sobre la motivación académica (Eccles y Roeser, 2009), la implicación (Erath, Flanagan, y Bierman, 2008), el autoconcepto académico (Carrasco et al., 2004), las aspiraciones académicas (Hill et al., 2004), las expectativas académicas (Cillessen y Mayeux, 2007) y el nivel de valoración de los estudios por parte del alumnado (Ceballo, McLoyd, y Toyokawa, 2004).

A pesar de que las medidas objetivas y perceptivas estén relacionadas (Pomerantz, Altermatt, y Saxon, 2002), cada una ofrece información concreta sobre el éxito académico. Por ejemplo, algunos autores sostienen que los cambios comportamentales vienen dados de previos cambios perceptivos de uno mismo (Spencer, 1999). Por ello, la percepción individual del desempeño académico puede jugar un papel importante a la hora de querer mejorar los resultados académicos. De hecho, algunos estudios hallan el papel mediador que tiene la implicación académica entre las relaciones sociales y el resultado académico medido a través de indicadores objetivos (Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed, y McGregor, 2006).

2.2.2. El ajuste social

El ajuste social es un importante indicador del desarrollo personal. Se trata de un indicador utilizado durante todo el desarrollo evolutivo, comenzando desde el periodo de dependencia en la niñez hasta el periodo de independencia y cuidado de otros en la vejez (Ukwueze y Ajufo, 2013). El ajuste social consiste en la adquisición de valores sociales, costumbres y normas sociales a través de los familiares, los iguales y los otros significativos (Osarenren, 2002). Esta dimensión se asocia con el establecimiento de relaciones exitosas en las demandas interpersonales, habilidades sociales y apertura al resto de los agentes sociales (Estrada, Dupoux, y Wolman, 2006). En el contexto escolar se describe el ajuste social como la habilidad de relacionarse e interactuar exitosamente con su contexto social inmediato, a través de la aceptación social de los iguales, familiar y del profesorado, así como de la propia aceptación y autoconcepto social (Ukwueze y Ajufo, 2013). El contexto escolar es considerado un nuevo lugar donde el alumnado ha de readaptarse a nuevos estándares de relación, de normas y de valores, así como un nuevo lugar donde los procesos de socialización se ven alterados debido a la aparición de nuevos miembros sociales, sirviendo como lugar para hacer nuevas amistades y encontrar la posición de uno mismo en la comunidad (Enochs y Roland, 2006). El desajuste social es identificado con problemas emocionales, comportamentales, así como con dificultades en seguir las normas escolares, en la elaboración de las actividades, asistencia a clase, disciplina y en el establecimiento de relaciones positivas entre compañeros y profesorado (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, y Leal, 2002).

2.2.3. La satisfacción escolar

La satisfacción escolar es definida como la valoración subjetiva y cognitiva de la calidad del contexto escolar (Baker et al., 2003). Epstein y McPartland (1976) son los primeros autores en conceptualizar la *calidad de la vida escolar* como una variable de salida de las experiencias escolares. Los autores la definen acorde a tres dimensiones: (1) Satisfacción con la escuela en general; (2) Compromiso en las tareas escolares; y, (3) Actitudes hacia el profesorado. A lo largo de los años, las investigaciones sobre satisfacción han desarrollado la teoría propuesta por Epstein y McPartland (1976), considerándose en la actualidad una variable multidimensional que ayuda a comprender la satisfacción con la vida y el bienestar subjetivo (Huebner y Gilman, 2003).

2.2.4. El comportamiento en la escuela

El comportamiento escolar hace referencia al conjunto de conductas que el alumnado desarrolla en relación con las necesidades y condiciones del contexto escolar. Martínez (2009) propone esta última medida como un indicador significativo para la comprensión de los aspectos cognitivos y sociales que subyacen en la conducta. Los indicadores comportamentales más utilizados son la conducta agresiva o disruptiva en el aula (Chung-Hall y Chen, 2009; Troop-Gordon et al., 2011), la impulsividad (Justicia y Benítez, 2006; Pichardo et al., 2006), el grado de conflicto u hostilidad del alumnado hacia el profesorado y hacia los compañeros (Boman y Yates, 2001) y los problemas internalizados (Liu et al., 2012).

De forma similar a Martínez (2009), Reynolds et al. (2004) describen la existencia de cinco hipótesis puestas en práctica en diferentes programas de intervención educativa y la influencia que ejercen en el ajuste escolar: (1) La hipótesis de la *ventaja cognitiva*: Los efectos de una intervención académica temprana mejora las habilidades académicas del alumnado, evaluadas a través de medidas estandarizadas con test cognitivos, habilidades del lenguaje y disposición académica; (2) La hipótesis del

apoyo familiar: El ajuste escolar puede verse influenciado por la participación familiar en el contexto escolar; es decir, la estructura, características y funcionamiento familiar afectan a la manera en que el alumnado se adapta al contexto escolar; (3) La hipótesis de la *ventaja escolar*: Las facilidades y recursos proporcionados por la escuela influyen en la adaptación al centro escolar; (4) La hipótesis *motivacional*: La satisfacción que el alumnado tiene en el desempeño de actividades escolares, así como la percepción que el alumnado tiene de sí mismo en el contexto escolar (autoeficacia, competencia percibida, etc.); y (5) La hipótesis *social*: Las relaciones establecidas con los iguales y el profesorado influye de forma significativa el ajuste escolar del alumnado.

Puede observarse que cada hipótesis se relaciona con cada una de las cuatro dimensiones del ajuste escolar descritas por Martínez (2009), aunque Reynolds et al. (2004) realizan la distinción entre el apoyo social del colegio y el apoyo familiar.

2.3. El rendimiento escolar, la integración escolar y las expectativas académicas

La relación que el alumnado establece con el resto de compañeros y con el profesorado, la implicación en las tareas y en el aula, la motivación para asistir a la escuela y un concepto de sí mismo positivo e integrado como estudiante son claros indicadores de ajuste escolar (Moral de la Rubia et al., 2010). Asimismo, otro aspecto relevante en el ajuste escolar son las expectativas y metas académicas de los estudiantes, conceptualizadas como los propósitos de los estudiantes en relación con las cosas que quieren conseguir en el ámbito educativo y por las cuales se comprometen a realizar las tareas académicas (Kiefer y Ryan, 2008). Por ello, en el presente trabajo se consideran el rendimiento escolar, la integración escolar y las expectativas académicas como indicadores relevantes del ajuste escolar.

2.3.1. El rendimiento escolar

El *rendimiento* se define como el resultado obtenido por un participante durante la realización de una tarea determinada, percibido, medido y evaluado por el propio participante o por un observador externo. En consecuencia, el rendimiento hace referencia a una actividad específica con un resultado establecido en un continuum evaluativo (Famose, 1999).

Dado que los estudios educativos no precisan de manera unívoca la naturaleza del rendimiento escolar, son varias las definiciones acerca de esta variable dando lugar así a diversas e incluso ambiguas acepciones del mismo término (Edel-Navarro, 2003). Se trata de una variable multidimensional (Caso y Hernández, 2007) dotada de diferentes facetas y analizada por distintas líneas de estudio, como por ejemplo, en el ámbito deportivo, motivacional, cognitivo, de la personalidad, actitudinal, etc. (González y Tourón, 1992; Mella y Ortiz, 1999; Ramírez, Vinaccia, y Suarez, 2004).

El rendimiento escolar podría considerarse el resultado obtenido en los diferentes ámbitos escolares, así como la percepción, medida y evaluación que realiza el alumnado y el propio profesorado; hace referencia, por tanto, a un proceso complejo que abarca un tiempo determinado de acción y en el que intervienen autopercepciones, mediciones, evaluaciones e incluso el propio resultado desempeñado en el contexto escolar. Tasso (1982) define el rendimiento escolar como la expresión de medidas con las cuales se intenta describir el grado de adecuación del funcionamiento que el alumnado presenta con respecto a los objetivos propuestos en el sistema educativo. Jiménez (2000) lo define como el nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparada con la norma de edad y nivel académico.

La multidimensionalidad de este constructo ha suscitado debate en la medición del mismo, pues históricamente se ha tomado el resultado académico como medida suficiente del rendimiento escolar (Tanilon, Segers, Vedder, y Tillema, 2009). Algunos autores valoran el alto nivel de rendimiento escolar tanto a través del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje preestablecidos, como por la adaptación a las normas sociales, y en especial, las de convivencia dentro del centro escolar (Cuervo, Escobedo, y Martínez, 2012).

Los estudios encuentran el rendimiento escolar como una variable a tener en cuenta en el contexto educativo, pues se ha relacionado positivamente con el autoconcepto (Wegner, García, Nishimura, y Hishinura, 2010), las expectativas académicas (Valdés y Urías, 2010), la motivación hacia el estudio (Woolfolk, 2006) y negativamente con las conductas violentas en la escuela (Torregrosa, Inglés, y García, 2011); así como con los problemas de conducta, el rechazo a la autoridad escolar y las dificultades en las relaciones con el profesorado y con las amistades del aula (Ellickson y McGuigan, 2000; Martínez, Musitu, Amador, y Monreal, 2010).

2.3.2. La integración escolar

El término integración escolar es difícil de definir, ya que se trata de un término al que le son atribuidos distintas acepciones (Bernaola, 2001; León, 1999). Asimismo, se trata de un término que describe un proceso complejo ligado a la filosofía de la diversidad (Arnaiz, 2005) y relacionado a la normalidad, aceptación e inclusión social. Sin embargo, no es objeto de este trabajo analizar esta corriente de la integración tan mencionada en los estudios de las necesidades educativas especiales. El sentido que toma este término en el presente trabajo es la integración escolar como la educación conjunta del alumnado. Un proceso que implica satisfacer, de la forma menos restrictiva posible, las necesidades educativas de todos los alumnos, con el fin de alcanzar los objetivos generales de cada etapa educativa, a través de las ayudas que se consideren necesarias y que la administración ha de proporcionar de forma inmediata y efectiva (Pascual, 1997). Por tanto, la integración escolar podría definirse como el proceso en el que el alumnado consigue adaptarse a las normas, actividades y relaciones escolares.

La integración social es un concepto amplio que engloba varios aspectos. Masinda, Jacquet y Moore (2014) distinguen cuatro: (1) *La dimensión académica*: Referida al nivel de entendimiento y adaptación de un individuo a las prácticas educativas del profesorado, así como el sentirse motivado y preocupado por el propio proceso de aprendizaje; (2) *La dimensión psicológica*: El cual hace referencia al nivel de bienestar y de satisfacción del alumnado; (3) *La dimensión social*: Considerado como el grado en que el alumno establece relaciones positivas con el resto de personas del marco escolar. Se refiere a las competencias y habilidades sociales de interacción adecuada con el resto de personas; y, (4) *La dimensión cultural*: Comprendido como la interacción y actuación del individuo con la sociedad y la cultura del lugar.

La adecuada integración en el contexto escolar (La Paro y Pianta, 2000; Martín y de Bustillo, 2009) y la percepción de ser competente socialmente (Chen et al., 2004) se relaciona positivamente con el ajuste escolar. La integración escolar también se relaciona positivamente con el ajuste psicológico y negativamente con los síntomas depresivos (Gore, 2007). Asimismo, parece asociarse con el autoconcepto y la percepción del clima escolar del alumnado y del profesorado, así como con la percepción que el profesorado tiene del alumnado (Cava y Musitu, 1999).

2.3.2. Las expectativas académicas

El término *expectativa* es definida como “la creencia de que en un momento futuro un evento pueda ocurrir” (Olson, Roese, y Zanna, 1996, p. 211) o como una estimación individual de que un objetivo pueda ser conseguido (Eccles, 1983). Por tanto, la expectativa académica es descrita como la estimación individual sobre los objetivos escolares que se esperan alcanzar (Abu-Hilal, 2000). Este término hace alusión a un tipo específico de expectativas que el alumnado tiene sobre su futuro éxito educativo (Liu, Cheng, Chen, y Wu, 2009). “Las expectativas representan aquello que los estudiantes esperan realizar y concretar durante su vida académica” (Alfonso-Gil, Conde, García-Señorán, Tellado, y Deaño, 2013, p. 126). Se asocian a las experiencias de los acontecimientos vividos, así como aquellos otros que se van a vivir. Por tanto, las expectativas están constituidas por interpretaciones de carácter cognitivo y motivacional sobre lo que va a suceder en términos de aquello que pudieran ser los deseos del sujeto, de lo que quiere que ocurra.

Los estudios demuestran que las expectativas académicas del alumnado son influenciadas por el contexto familiar (Tas, 2013), las expectativas del profesorado (Benner y Mistry, 2007; Jussim, Robustelli, y Cain, 2009), las características demográficas tales como el sexo, estatus socioeconómico o recusos familiares (Tas, 2013; Trusty, 2000), el valor de la tarea a realizar (Eccles y Wigfield, 2002) y las experiencias académicas previas (Tynkkynen, Tolvanen, y Salmela-Aro, 2012).

Por otro lado, los investigadores tienden a mencionar la relevancia que tiene la diferenciación terminológica de las aspiraciones escolares de las expectativas escolares, ya que en repetidas ocasiones se han utilizado indistintamente (Armstrong y Crombie, 2000; Hanson, 1994). A pesar de que ambas medidas sean perceptivas y subjetivas, las aspiraciones hacen referencia a la idea idílica y al fuerte deseo de lo que se predice que puede ocurrir o gustaría que ocurriera en un futuro; mientras que las expectativas académicas se relacionan con la idea más realista y probable de lo que pueda ocurrir sobre los objetivos propuestos en un futuro (Hanson, 1994; Nolen, 2002). De hecho, dependiendo de las experiencias vividas y las nuevas aspiraciones escolares, parece darse una readaptación y cambio en las expectativas (Eccles y Ruble, 1977; Hanson, 1994; Stein y Hussong, 2007). Estas previsiones o expectativas, que pueden ser más o menos posibles, llegan a influenciar la conducta. De esta manera, las expectativas se traducen en orientaciones cognitivas y motivacionales realizadas en los contextos de aprendizaje e influyen el nivel de implicación de los estudiantes en los desafíos académicos y sociales exigidos en el contexto escolar (Alfonso-Gil et al., 2013).

A pesar de que la relación entre las expectativas académicas y el rendimiento académico (Bui, 2007; Liu et al., 2009), así como la influencia que los agentes sociales ejercen sobre las expectativas (Nolen, 2002), esté comprobado por numerosos investigadores, el proceso por el cual se vinculan aun se desconoce (Rodríguez, 2012).

Las expectativas académicas juegan un papel importante en el éxito académico (Austin, 2005; Lucio, Rapp-Paglicci, y Rowe, 2010), en la implicación escolar (Akey, 2006; Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004) y en el ajuste escolar (Kaplan, Liu, y Kaplan, 2005; Nolen, 2002).

3. EL AJUSTE ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA

Al tratarse el ajuste escolar de un término polisémico y evaluado a través de diferentes y numerosos indicadores, son múltiples los resultados obtenidos desde las distintas dimensiones de esta variable.

En cuanto a las diferencias en función del sexo, los resultados de las investigaciones indican que las chicas se sienten más ajustadas al contexto escolar. Los resultados respecto a la edad, indican que es la adolescencia media la etapa de menos ajuste escolar. A continuación se analizan las diferencias de sexo y de edad del ajuste escolar, así como del rendimiento académico, la integración escolar y las expectativas académicas.

3.1. El ajuste escolar en función del sexo

La mayor parte de las investigaciones convergen en la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas, siendo el grupo femenino el que mayores puntuaciones de ajuste escolar obtiene (Droguett, 2011; Heras y Navarro, 2012; Luna-Soca, 2012). En cuanto al rendimiento escolar, la integración escolar y las expectativas académicas, los resultados parecen indicar que es el grupo femenino el que obtiene puntuaciones más altas en los tres componentes (Droguett, 2011; Heras y Navarro, 2012).

3.1.1. El rendimiento escolar

Las chicas parecen responder con mayor eficacia a las exigencias del entorno escolar y se desenvuelven más fácilmente en ambientes estructurados (Freudenthaler, Spinath, y Neubauer, 2008; Núñez, Martín-Albo, Navarro, y Suárez, 2010). Las chicas, en comparación con los chicos, presentan mejores calificaciones, se interesan más por los estudios, organizan de mejor forma sus actividades escolares, se apoyan con mayor frecuencia en estrategias y técnicas que favorecen su estudio, además de presentar mayor habilidad para fijar metas profesionales (Ray, Garavalia, y Gredler, 2003; Storvoll y Wichstrom, 2003; Wigfield y Tonks, 2002). Esta tendencia generalmente se ha explicado a partir de las necesidades de afiliación y de aprobación social en el sexo femenino (Giota, 2002). Los chicos presentan respecto a las chicas mayores dificultades en el aprendizaje asociados a problemas personales, despliegan menos estrategias de aprendizaje (Ghazvini y Khahehpour, 2011), menor interés ante exigencias escolares y mayor dificultad en definir metas profesionales (Caso y Hernández, 2007).

No obstante, otros investigadores señalan que los resultados dispares en el rendimiento académico entre chicos y chicas no sólo han disminuido en las últimas décadas, sino que estas diferencias en sus resultados académicos serían sólo atribuibles a las áreas de las distintas disciplinas específicas tales como las matemáticas y el lenguaje (Costa y Taberner, 2012; Linver, Davis-Kean, y Eccles, 2002). Asimismo, se hallan mayores niveles de ansiedad y de estrés asociados al rendimiento en el grupo de las chicas (Freudenthaler et al., 2008; Molpeceres, Lucas, y Pons, 2000) debido probablemente a que asumen más responsabilidad de los fallos académicos (Ghazvini y Khahehpour, 2011).

3.1.2. La integración escolar

A pesar de que la integración escolar es un proceso complejo, multidimensional y polisemántico, los estudios no son tan abundantes como cabría esperar (Cava y Musitu, 1999). El análisis de los resultados indica que el profesorado percibe que las chicas cooperan más en el aula y desarrollan menos conductas disruptivas en clase

(Baker, 2006; Hamre y Pianta, 2003; Murray, Waas, y Murray, 2008). Las chicas obtienen mayores niveles de implicación escolar (Lam et al., 2012; Wang, Willett, y Eccles, 2011) y perciben mayores comportamientos de ayuda, respeto, seguridad y confort en el centro, así como mayor satisfacción de la relación con el profesorado teniendo en cuenta la práctica educativa de los docentes según los valores de justicia y de respeto (Torres et al., 2006). Igualmente, se ha hallado que las chicas valoran el clima del centro de forma más positiva que los chicos (Luna-Soca, 2012). Asimismo, el grupo femenino obtiene puntuaciones más elevadas en la concepción de la escuela como fuente de conocimiento relevante, un menor grado de alienación escolar y tienen una actitud significativamente más positiva hacia el contexto escolar que los chicos (Molpeceres et al., 2000). En relación con la interacción social, se encuentra que las chicas tienen interacciones más frecuentes y positivas que los chicos (Sax, Bryan, y Harper, 2005), así como una mayor necesidad de interacción social y búsqueda de apoyo en los demás (Gibson y Lawrence, 2010).

Los chicos son más proclives a cursar una trayectoria de implicación escolar más inestable (Janosz, Archambault, Morizot, y Pagani, 2008; Li y Lerner, 2011), a participar de manera menos activa en la actividades escolares (Sax, 2009), son menos disciplinados (Duckworth y Seligman, 2006) y dedican menos tiempo al estudio y a involucrarse en las actividades académicas (Conde, Alfonso Gil, García, Deaño, y Tellado, 2014; Freudenthaler et al., 2008). Además, no sólo las agresiones directas son más frecuentes en los chicos, sino que sus actitudes hacia la autoridad escolar también parecen ser más negativas que el de las chicas (Pérez, Ochoa, y Cava, 2006).

3.1.3. Las expectativas académicas

Los estudios muestran que las chicas adolescentes tienen expectativas más altas que los chicos acerca del curso escolar (Brigas, Herrero, Cuesta, y Rodríguez, 2006; Droguett, 2011; Heras y Navarro, 2012; Tas, 2013).

Las chicas de enseñanza superior esperan conseguir una profesión de prestigio con buenas salidas profesionales, un empleo estable en el futuro y obtener prácticas que les faciliten la entrada al mundo laboral (Soares, Guisande, y Almeida, 2007). El grupo femenino considera que las oportunidades académicas les ayudarán a desarrollar su identidad, autonomía, autoconfianza, así como la adquisición de la confianza necesaria en sí mismas para sus planes personales de futuro (Conde et al., 2014).

En cuanto a las expectativas académicas en función de las distintas disciplinas, los chicos tienden a puntuar más alto en el área de las matemáticas, ciencias sociales y deporte, mientras que las chicas presentan mayores niveles en música, ciencias sociales y lengua (Duckworth y Seligman, 2006).

3.2. El ajuste escolar en función de la edad

En cuanto a la edad, son escasas las investigaciones realizadas sobre el ajuste escolar a lo largo de la adolescencia. Lo más común en las investigaciones ha sido tener en cuenta la adolescencia como un período del ciclo vital de las personas, sin distinguir, así, los diferentes momentos que este período abarca. Por ello, no es extraño encontrar trabajos que hablen sobre el ajuste escolar en la adolescencia utilizando un continuum de edad y sin diferenciar grupos de edad (Hamre y Pianta, 2003; Liu et al., 2012). No obstante, las investigaciones parecen mostrar que el alumnado de entre 16 y 18 años son los que menos ajustados están al contexto escolar (Cava y Musitu, 1999; Droguett, 2011; Tynkkynen et al., 2012); y que a partir de la adolescencia el ajuste escolar incrementa (Branje, Klimstra, Meeus, y Van de Schoot, 2011; Droguett, 2011;

Tynkkynen et al., 2012). Los estudios acerca de los indicadores utilizados en este trabajo para medir el ajuste escolar en función de la edad son más escasos de lo que cabría esperar. Tanto en el rendimiento como en la integración escolar parece haber un descenso en la adolescencia media. En cuanto a las expectativas académicas se hallan datos poco claros al respecto.

3.2.1. El rendimiento escolar

Los adolescentes de 15 a 17 años perciben mayor ansiedad por el rendimiento (Molpeceres et al., 2000) y menor autoeficacia académica (Carrasco y Del Barrio-Gándara, 2002) que los adolescentes de 12-14 años y que los adolescentes mayores de 18 años (Molpeceres et al., 2000).

3.2.2. La integración escolar

Los adolescentes más jóvenes, de 12 a 14 años, puntúan más alto que los adolescentes de 15-17 años en la valoración positiva de la escuela, la percepción de la escuela como actividad gratificante, y la confianza en el papel de la escuela en el desarrollo social y personal; y mantienen una actitud más positiva hacia el centro escolar (Molpeceres et al., 2000). Asimismo, los adolescentes mayores de 18 años perciben de forma más positiva la escuela como fuente de conocimiento respecto a los adolescentes de 15-17 años (Molpeceres et al., 2000). Los estudios hallan que los adolescentes de entre 16-17 años, en comparación con los adolescentes de 14-15 años y de 18 en adelante, son los que más comportamientos correspondientes a actitudes de conflicto tienen (Brigas et al., 2006; Trianes, 2000), presentan peores percepciones de clima escolar (Torres et al., 2006) y consideran los deberes menos útiles (Hong, Peng, y Rowell, 2009). El comportamiento prosocial aumenta durante la infancia y declina en la adolescencia media, cuando las manifestaciones agresivas son más elevadas (Inglés et al., 2009).

3.2.3. Las expectativas académicas

Las investigaciones parecen indicar que las expectativas académicas no están del todo relacionadas con la edad, pues los estudios no hallan diferencias en las expectativas académicas del alumnado en función de la edad (Antonio-Agirre, Azpiazu, Esnaola, y Sarasa, 2015; Droguett, 2011). Los investigadores mencionan que las expectativas no se relacionan tanto con la edad, sino con las experiencias educacionales previas (Stein y Hussong, 2007; Tynkkynen et al., 2012).

4. SÍNTESIS

La Unión Europea sufre una evolución histórica educativa propia, derivada por un lado, de factores exógenos tales como la crisis económica de los años 70 y la reconversión industrial, las evoluciones sociales derivadas del avance tecnológico a partir de los 80 y la globalización de finales del siglo XX; y por el otro, derivado principalmente de factores intracomunitarios; es decir, como consecuencia de la dinámica que van desarrollando las instituciones de la Unión Europea y las transformaciones que ésta misma sufre a medida que reorienta su sentido mediante la firma de nuevos tratados. De este modo, junto con el avance de nuevas políticas educativas, la educación de masas comienza a extenderse, el analfabetismo desciende y de pronto se ve la necesidad de crear infraestructuras que abarquen a un número de alumnado en aumento (Hobsbawm y Faci, 1998). Asimismo, existe un interés particular

en mejorar la calidad educativa de las escuelas y la necesidad de comprender lo que es o deberían de ser, surgiendo diversas corrientes y propuestas pedagógicas (Trilla, 2001). Los psicólogos y profesionales de la enseñanza comienzan a plantearse y a cuestionarse los procesos que intervienen en la adaptación del alumnado al contexto escolar, con el fin de crear sistemas para acoger la gran demanda educativa del momento. Aunque se hallan estudios anteriores a la segunda mitad del siglo XX, es a partir de la segunda mitad cuando proliferan los estudios acerca del ajuste escolar.

El ajuste escolar es comprendido en términos adaptativos, existiendo consenso en la comunidad científica acerca del carácter polifacético de esta variable. Sin embargo, son pocos los autores que desarrollan modelos teóricos acerca de este constructo. Ladd (1989, 1996) propone un modelo teórico basado en la conjunción de las características personales del alumnado y las interacciones sociales, otorgando especial importancia al rol que desempeña la familia, los compañeros y la comunidad a la hora de afrontar las demandas escolares. Por otro lado, el modelo longitudinal del ajuste escolar de Reynolds y Bezruczko (1993) indica la importancia que tienen algunas variables durante las primeras etapas educativas, puesto que sostiene que las primeras experiencias escolares determinan el ajuste escolar en la adolescencia.

Al tratarse el ajuste escolar de un concepto amplio, definido a grandes rasgos como el conjunto de comportamientos y experiencias que reflejan las competencias académicas, sociales y psicológicas del alumnado en el contexto escolar, cabe preguntarse el tipo de indicadores que se utilizan para medir este constructo. La tendencia general ha sido seleccionar indistintamente y de manera poco sistematizada diferentes aspectos de la experiencia del alumnado que permita cuantificar el grado de adaptación escolar. No obstante, Martínez (2009) agrupa las medidas más ampliamente utilizadas del ajuste escolar en cuatro dimensiones generales: (1) *El ajuste académico*: Medido a través de indicadores como el rendimiento académico, dificultades de aprendizaje, problemas de aprendizaje, etc.; (2) *El ajuste social*: Evaluado a través de indicadores como las habilidades sociales, sentimientos de soledad, status sociométrico, etc.; (3) *La satisfacción escolar*: Medido a través de actitudes hacia los estudios, actitud hacia la escuela, sentimiento de pertenencia a la escuela, etc.; y, por último, (4) *El ajuste conductual*: Evaluado a través de indicadores como la conducta violenta, conducta disruptiva, problemas externalizados, etc. El ajuste escolar ha estado comunmente evaluado a través de indicadores de carácter negativo, siendo más común el estudio del desajuste que el del ajuste escolar.

La relación que el alumnado establece con el resto de compañeros y con el profesorado, la implicación en las tareas y en el aula, la motivación para asistir a la escuela y un concepto de sí mismo positivo e integrado como estudiante son claros indicadores de ajuste escolar (Moral de la Rubia et al., 2010). Asimismo, otro aspecto relevante en el ajuste escolar son las expectativas y metas académicas de los estudiantes, conceptualizadas como los propósitos de los estudiantes en relación con las cosas que quieren conseguir en el ámbito educativo y por las cuales se comprometen a realizar las tareas académicas (Kiefer y Ryan, 2008). Por ello, en el presente trabajo se consideran el rendimiento escolar, la integración escolar y las expectativas académicas como indicadores relevantes del ajuste escolar.

En cuanto a las diferencias sociopersonales, parece que las chicas presentan niveles más altos de ajuste escolar, tanto en la medida global como en los indicadores específicos analizados (rendimiento escolar, la integración escolar y la expectativas académicas). Asimismo, parece que los adolescentes más jóvenes son los que más adaptados y ajustados están al contexto escolar, dándose un decrecimiento de ajuste escolar global y en sus medidas específicas durante la adolescencia.

Capítulo 5

LAS RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES CONTEXTUALES, PERSONALES Y ESCOLARES

1. El apoyo social y las variables personales.....	123
1.1. El apoyo social y el autoconcepto.....	123
1.2. El apoyo social y el bienestar subjetivo.....	125
2. La relación de las variables personales.....	127
2.1. El autoconcepto y el bienestar subjetivo.....	127
3. El apoyo social y el ajuste escolar.....	129
3.1. El apoyo familiar, el apoyo de las amistades, el apoyo del profesorado y el ajuste escolar	129
4. Las variables personales y el ajuste escolar.....	130
4.1. El autoconcepto y el ajuste escolar.....	130
4.2. El bienestar subjetivo y el ajuste escolar	132
5. Síntesis	133

En este apartado se analizan las relaciones entre el conjunto de variables incorporados en el presente estudio, es decir, las relaciones entre las variables contextuales (el apoyo familiar, el apoyo de las amistades y el apoyo del profesorado), las variables personales (el autoconcepto multidimensional y el bienestar subjetivo) y el ajuste escolar.

1. EL APOYO SOCIAL Y LAS VARIABLES PERSONALES

A continuación se realiza, primeramente, una revisión teórica acerca de las relaciones establecidas entre las tres fuentes de apoyo (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado) y los cinco dominios del autoconcepto (autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto físico, autoconcepto personal y autoconcepto global). Seguidamente, se exponen las relaciones entre el apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado y los tres componentes del bienestar subjetivo (la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto negativo).

1.1. El apoyo social y el autoconcepto

La relación del apoyo social y el autoconcepto viene estudiándose desde hace años. De hecho, en la propuesta del modelo de autoconcepto de James (1980) puede observarse cómo esta variable individual se relaciona con el entorno social, ya que el autor expone la característica inminentemente social del autoconcepto. James (1980) en su modelo diferencia el yo-social como una de las dimensiones del autoconcepto, refiriéndose con este término a las autopercepciones que uno mismo realiza como resultado de las aportaciones del propio entorno, así como de las percepciones interiorizadas procedentes de las personas del mencionado entorno. De igual manera, otras corrientes de estudio mencionan la relevancia del entorno social en la construcción del autoconcepto. En el interaccionismo simbólico el contexto social es el eje fundamental de esta corriente de estudio. Tal es así que Cooley (1902) elabora la metáfora del *the looking glass effect* y Mead (1934) la de *taking the role of other* para explicar la importante influencia que los agentes sociales ejercen en las percepciones de uno mismo. Asimismo, la psicología social menciona la función significativa que tiene la aceptación del niño por sus padres y la comunicación a través de relaciones sociales para el desarrollo de un autoconcepto positivo. Incluso en la definición del autoconcepto realizada por Shavelson et al. (1976) puede deducirse el papel tan relevante que ejercen las relaciones sociales en la formación del autoconcepto “percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Shavelson et al., 1976, p. 411). Por tanto, parece aceptada la idea de que a mayor percepción de apoyo procedente del entorno social, mayores son también las percepciones positivas que realiza uno de sí mismo, lo que da lugar a un mejor autoconcepto global.

Numerosos estudios hallan el papel predictivo del apoyo social en el autoconcepto en la niñez (Demaray et al., 2009), en la adolescencia (Falci, 2006; Tabbah, Miranda, y Wheaton, 2012), en la adultez (Nalavany et al., 2013) y en la vejez (Hu, 2010); así como en poblaciones de características concretas como en inmigrantes (Wei, Yeh, Chao, Carrera, y Su, 2013), alumnado con problemas académicos (Gillan, 2008), disléxicos (Nalavany et al., 2013), pacientes operados (Barnett y Hunte, 2012), personas que han perdido un ser querido (Nguyen, 2013), estudiantes con necesidades educativas especiales (Barnett y Hunter, 2012), etc.

No obstante, y a pesar de que sean dos constructos relacionados teórica y empíricamente, demostrándose el importante impacto que los agentes sociales tienen en el autoconcepto global (Demaray et al., 2009; Falci, 2006; Mishna et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2016), la manera en que se relacionan las medidas específicas de cada variable no es tan claro. Leung, Marsh, Craven, Yeung y Abduljabbar (2013) mencionan que sólo determinadas formas y comportamientos de apoyo influyen en el autoconcepto y además de forma diferente en cada dominio. Además, no se hallan tantos estudios como cabría esperar. Se hallan relaciones complejas y resultados heterogéneos entre las distintas fuentes de apoyo y los dominios del autoconcepto.

Las experiencias vividas en el seno familiar se relacionan significativamente con el autoconcepto global (Streamer y Seery, 2015). El funcionamiento familiar parece tener un efecto importante en la autoconcepto de los adolescentes (Barnett y Hunter, 2012), pues la cohesión, la expresión de las emociones y la flexibilidad familiar son factores esenciales para el adecuado ajuste psicológico del adolescente (Olson y Gorall 2003). Asimismo, se relaciona la estructura, el clima y el apoyo familiar positivamente con el autoconcepto global (Chang et al., 2003; Demaray y Malecki, 2002b; Lau y Kwok, 2000) y el autoconcepto académico, físico y social (Lau y Kwok, 2000). Los estudios encuentran el apoyo familiar como predictor relevante del autoconcepto global (Gillan, 2008; Nalavany et al., 2013; Román, Cuestas, y Fenollar, 2008; Wei et al., 2013). Otros estudios encuentran que el apoyo familiar ejerce una influencia directa y positiva en el dominio global del autoconcepto (Ramos, 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2016). Sin embargo, el impacto del apoyo familiar en los distintos dominios del autoconcepto no está del todo claro. Algunos estudios encuentran el apoyo familiar como un predictor del autoconcepto académico (Ramos, 2015; Rodríguez et al., 2012), mientras que otros no hallan semejante relación (Gillan, 2008). La familia ejerce una influencia importante en el autoconcepto social, encontrándose el papel predictivo de la cohesión familiar en la autoestima social (Gorbett y Kruczek, 2008) y la influencia del apoyo familiar en el autoconcepto social (Au et al., 2009; Ramos, 2015). Aunque algún trabajo no halla relaciones entre el funcionamiento familiar y el autoconcepto físico (Gutiérrez, Ochoa, y Pérez, 2008), otros estudios mencionan la importancia que tienen las relaciones, la comunicación y el apoyo familiar en el dominio físico (Jiménez, Murgui, Estévez, y Musitu, 2007; Ramos, 2015) y en el dominio personal (Jetten et al., 2014).

El apoyo de las amistades parece influir en el autoconcepto global (Li et al., 2014; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Tabbah et al., 2012). Respecto a la influencia del grupo de los amigos y su relación con el autoconcepto académico, los estudios muestran la relación positiva entre ambas variables (Cheung y Yeung, 2010; Piciullo, 2009). Algunos estudios encuentran el apoyo de las amistades como predictor del autoconcepto académico (Gillan, 2008; Jenkins, y Demaray, 2015) mientras que otros no (Droguett, 2011; Rodríguez et al., 2012). Esta discrepancia puede ser debido a la reputación académica que el alumnado desarrolla durante la etapa escolar (Gest, Rulison, Davidson, y Welsh, 2008); dado que en ocasiones el desempeño académico perjudica la imagen social, en caso de que la reputación académica existente entre el grupo de amigos sea negativa. Asimismo, algunos estudios sugieren la necesidad de investigar en torno al apoyo de los compañeros de aula, el autoconcepto académico y el ajuste académico, pues se desconocen los mecanismos por los que se relacionan estas tres variables (Wouters, Colpin, Van Damme, De Laet, y Verschueren, 2013). El apoyo de los compañeros de aula se relaciona positivamente con el dominio social (Schlichting, 2000), mientras que la victimización se relaciona negativamente con el

dominio social (Spilt et al., 2014). Se hallan relaciones entre el apoyo de las amistades y el autoconcepto personal (Ramos, 2015).

Existen estudios contradictorios respecto a la relación entre el apoyo del profesorado y el autoconcepto. Algunos estudios no hallan relaciones significativas entre el apoyo del profesorado y el autoconcepto global (Tabbah et al., 2012); ni el papel predictivo del apoyo del profesor en el autoconcepto global (Gillan, 2008); mientras que otros estudios sí hallan el apoyo del profesorado como variable que ejerce una influencia directa y positiva en el autoconcepto global (Ramos, 2015; Rodríguez-Fernández, 2016); así como relaciones positivas entre el apoyo del profesorado y el autoconcepto global (Demaray et al., 2009; McFarland et al., 2016; Reddy et al., 2003), el autoconcepto académico (Demaray et al., 2009; Piciullo, 2009; Ramos, 2015), el autoconcepto social (Demaray et al., 2009; Ramos, 2015), el autoconcepto físico (Demaray et al., 2009) y el autoconcepto personal (Ramos, 2015).

1.2. El apoyo social y el bienestar subjetivo

A pesar de que los estudios mencionan la relevancia de los factores emocionales y la personalidad como variables relevantes del bienestar subjetivo (Lucas, 2008), los factores externos e interpersonales ejercen un peso importante en la varianza explicativa del bienestar. Aunque la relación entre las variables internas y externas en el bienestar subjetivo varía de una cultura a otra (Kitayama y Markus 2000; Schnettler et al., 2014), el entorno social y las relaciones sociales establecidas ejercen un papel importante en el bienestar subjetivo de las personas (Kitayama y Markus 2000; Uchida, Norasakkunkit, y Kitayama, 2004). Los psicólogos evolutivos mencionan que las personas son seres muy sociables y que el bienestar depende enormemente del hecho de tener acceso a otras personas con quienes establecer relaciones significativas y profundas (Hill y Buss, 2008; Roffey, 2012). Numerosas investigaciones mencionan el importante impacto que el apoyo social ejerce en el bienestar subjetivo (Portela, Neira, y Salinas, 2013; Schnettler et al., 2014) y en la felicidad (Moreno y Hernández, 2014). Las personas que presentan mayores puntuaciones de bienestar subjetivo son las que presentan niveles más altos de sociabilidad y extroversión, pasan poco tiempo solos y dedican más tiempo a la familia, a las amistades y a la pareja (Diener y Seligman, 2002; Fredrickson, 2008).

En el marco histórico del apoyo social realizado en esta investigación, puede observarse cómo cada corriente de estudio en torno a esta variable y anterior a las aportaciones de Cassel (1974a, 1974b), Cobb (1976) y Caplan (1974), relacionan el apoyo social con el bienestar ya sea psíquico, físico o personal. Incluso una corriente de estudio del apoyo social es denominada *los estudios sobre el estrés*, un hecho del cual puede deducirse la estrecha relación existente entre el apoyo social, el bienestar y el malestar. De hecho, las corrientes de estudio entorno al apoyo social muestran la mencionada relación entre el apoyo social y el bienestar/malestar: Los primeros estudios epidemiológicos encuentran que las muertes por suicidio son más frecuentes en aquellas personas que carecen de relaciones íntimas (Durkheim, 1987); los estudios sobre el estrés encuentran la relación negativa entre los lazos compensatorios (referido al apoyo social) y el estrés (French y Kahn, 1962; Hinkle y Wolff, 1957); y la corriente relacionada con los programas de salud comunitaria proponen medidas para integrar a los enfermos de las clínicas mentales en la comunidad debido a los beneficios que los enfermos obtienen de las relaciones establecidas con los vecinos (Duhl, 1963). La referencia explícita sobre el apoyo social realizada en el *task panel on community support system* en 1978 es un claro ejemplo del acuerdo en la comunidad científica sobre el papel protector que ejerce el apoyo social en el bienestar físico, psíquico y psicosocial de las personas. En la actualidad, se corroboran los estudios anteriores a

Cassel (1974a, 1974b), Cobb (1976) y Caplan (1974), ya que existen numerosas evidencias empíricas acerca de la asociación positiva del apoyo social y el bienestar psicológico (Li et al., 2014; Novak y Kawachi, 2015) y la salud mental (Almagiá, 2014; Chadwick y Collins, 2015).

Se corrobora, a través de numerosas investigaciones, el papel predictivo del apoyo social en la felicidad y el bienestar en la niñez (Chu et al., 2010; Goswami, 2012), en la adolescencia (Chu et al., 2010; Portela et al., 2013), en la juventud (Bourke, y Geldens, 2007), en la adultez (Windle y Woods, 2004) y en la vejez (Shankar, Rafnsson, y Steptoe, 2014); así como en poblaciones de características diferentes como pacientes con enfermedades crónicas (Adriaansen, van Leeuwen, Visser-Meily, van den Bos, y Post, 2011; Fachado et al., 2013), pacientes con cáncer (McDonough, Sabiston, y Wrosch, 2014), inmigrantes (Plaza et al., 2005), etc.

El apoyo social parece ser una variable importante a la hora de mejorar el bienestar subjetivo de las personas (Diener, 2009; Kong, Zhao, y You, 2012; Orcasita y Uribe, 2012). Los investigadores han demostrado que el contacto con otras personas influye de forma relevante en el componente afectivo del bienestar, hallando relaciones positivas entre el apoyo social y el afecto positivo (Hodges y Winstanley, 2012), mientras que la soledad se relaciona positivamente con el afecto negativo (Agudelo, Buela-Casal, y Spielberg, 2007). Resultados similares encuentran los estudios que analizan la relación entre el componente cognitivo del bienestar subjetivo y el apoyo social, hallando relaciones positivas entre la satisfacción con la vida y el apoyo social (Mellor, Stokes, Firth, Hayashi, y Cummins, 2008); y relaciones negativas entre la satisfacción vital y la soledad (Mellor et al., 2008; Shankar et al., 2014).

La familia y el apoyo parental son de gran importancia en el desarrollo de las personas (Schimmack et al., 2009), considerándose el apoyo familiar predictor de la satisfacción con la vida (Kong et al., 2012; Ong, Ho, y Ho, 2013), la felicidad (González y Restrepo, 2010; Ong et al., 2013; Vera, Pavez, Celis, y Díaz, 2013), el bienestar (Malecki y Demaray, 2003; McGrath, Brennan, Dolan, y Barnett, 2009) y el bienestar subjetivo (Delle Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrick, y Wissing, 2011; Oberle et al., 2011). Aunque la relación entre el apoyo social y los componentes afectivos del bienestar subjetivo no está del todo clara, pues parece que varían de una cultura a otra, en la mayoría de los casos el apoyo familiar se relaciona positivamente con el afecto positivo (Brannan, Biswas-Diener, Mohr, Mortazavi, y Stein, 2013; Clark, 2008; Ramos, 2015; Rodríguez-Fernández, Ramos, Ros, Fernández-Zabala, y Revuelta, 2016) y negativamente con el afecto negativo (Brannan et al., 2013; Ramos, 2015; Rodríguez et al., 2016).

Las amistades también parecen ser una importante fuente de apoyo que contribuye al bienestar y a la felicidad. Los estudios encuentran relaciones significativas y positivas entre el apoyo de las amistades y la satisfacción con la vida (Droguett, 2011; Ramos, 2015; Rodríguez et al., 2012; Rodríguez et al., 2016), la felicidad (González y Restrepo, 2010; Vera et al., 2013), el bienestar (Bracke, Christiaens, y Verhaeghe, 2008) y el bienestar subjetivo (Clark, 2008; Ramos, 2015; Vera et al., 2013). En cuanto al componente afectivo del bienestar subjetivo, el apoyo de las amistades se relaciona de forma positiva con el afecto positivo (Brannan et al., 2013; Clark, 2008; Ramos, 2015; Rodríguez et al., 2016) y de forma negativa con el afecto negativo (Clark, 2008; Rodríguez et al., 2016).

El papel que juega el profesorado en la adolescencia ha sido menos estudiado en comparación con las otras dos fuentes de apoyo. Los estudios acerca del apoyo percibido del profesorado se asocian a variables escolares más que a variables personales (Flaspohler et al., 2009). No obstante, algunos estudios muestran el papel

predictivo que tiene el apoyo del profesorado en la satisfacción con la vida (Flaspohler et al., 2009; Ramos, 2015; Suldo et al., 2009), en la felicidad (Suldo et al., 2009), en el bienestar (Chu et al., 2010; Imura, 2013), en el bienestar subjetivo (De Pablos y González-Pérez, 2012; Suldo y Huebner, 2006), en el afecto positivo (Ramos, 2015) y en el afecto negativo (Ramos, 2015), relacionándose negativamente con esta última variable. No obstante, hay estudios que no encuentran el apoyo del profesorado o de la escuela como variable predictora en ninguno de los componentes del bienestar subjetivo (Clark, 2008), probablemente debido a la escasa satisfacción que tienen los adolescentes en el contexto escolar (Huebner, 2004). Otros estudios mencionan la necesidad de diferenciar el tipo de apoyo proporcionado por el profesorado; ya sea emocional, instrumental, informacional, etc. puesto que se hallan diferentes relaciones con el bienestar subjetivo dependiendo del tipo de apoyo proporcionado por el profesorado (Hombrados y Castro, 2013). Sin embargo, los escasos estudios existentes al respecto presentan resultados heterogéneos (Hombrados y Castro, 2013; Malecki y Demaray, 2003; Suldo et al., 2009).

2. LA RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PERSONALES

En este apartado se realiza una revisión teórica acerca de las relaciones establecidas entre los tres componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto negativo) y los cinco dominios del autoconcepto (autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto físico, autoconcepto personal y autoconcepto global) analizados.

2.1. El autoconcepto y el bienestar subjetivo

Los estudios más recientes acerca del bienestar subjetivo, en su intento de comprender qué factores influyen en la percepción de bienestar y de felicidad en las personas, mencionan por un lado la disponibilidad del individuo a ser feliz; y por el otro, las circunstancias sociales que influyen en el bienestar individual (Cacioppo, Hawkley, Hughes, Waite, y Thisted, 2008). Según estos estudios, el autoconcepto es una variable predictora del bienestar subjetivo, ya que la manera en que uno se ve a sí mismo influiría en el grado de felicidad o de bienestar general. De hecho, los psicólogos consideran el autoconcepto un elemento central de la personalidad, y por tanto, caracterizado por dirigir los distintos aspectos psicológicos y comportamentales de cada individuo (Zhou, Wu, y Lin, 2012). Del mismo modo, el autoconcepto ha sido incorporado en algunos modelos teóricos del bienestar subjetivo, tal y como muestran Diener et al. (2003) en su *modelo de las franjas temporales*.

Los estudios hallan el autoconcepto global o la autoestima global un predictor importante de la satisfacción con la vida y del bienestar subjetivo (McCullough, Huebner y Laughlin, 2000); y ha sido considerado también un importante elemento del bienestar psicológico y del ajuste psicosocial de los adolescentes (Fuentes et al., 2011; Mruk, 2006). El concepto que uno tiene de sí mismo predice la satisfacción con la vida (Rodríguez-Fernández, 2008; Rodríguez-Fernández et al., 2016; McCullough et al., 2000) y los componentes afectivos del bienestar subjetivo (Ozyesil, 2012; Rodríguez-Fernández et al., 2016); en otras palabras, un autoconcepto bajo se relaciona con una valoración negativa de la propia vida (Yao et al., 2014). Estudios previos muestran la relación positiva del autoconcepto en la satisfacción con la vida en niños (Wong, Chang, He, y Wu, 2010), en adolescentes (Gilman y Huebner, 2003; Rodríguez-Fernández et al., 2016) y en adultos (Pavot y Diener, 2008).

Sin embargo, las relaciones entre ambas variables son complejas (Moksnes y Espnes, 2013). Los estudios muestran que el autoconcepto contribuye de diferente manera al bienestar dependiendo de la importancia atribuida al dominio específico con el que es relacionado (Park, Lee, y Yang, 2014). Por ejemplo, a pesar de que un adolescente tenga un alto autoconcepto en el dominio escolar, si este dominio es percibido como poco importante, lo más probable es que contribuya de manera menos significativa en el bienestar subjetivo. Por tanto, no sólo interesa si uno se percibe mejor o peor en un dominio del autoconcepto, también resulta interesante conocer la importancia concedida a cada dominio. Asimismo, aunque algunos estudios hallan el sexo (Park et al., 2014), la cultura (Diener y Diener, 2009) y la edad (Cacioppo et al., 2008) como modificadores de esta relación, algunos autores mencionan la necesidad de seguir investigando en esta dirección con el fin de hallar evidencias más claras (Moksnes y Espnes, 2013).

La satisfacción con la vida se relaciona positivamente con el autoconcepto académico (Ramos, 2015), el autoconcepto social (Chang et al., 2003; Fernández-Zabala, 2010), el autoconcepto físico (Rodríguez, 2005; Videra y Reigal, 2013), el autoconcepto personal (Goñi, 2009; Ramos, 2015), y el autoconcepto global (Chang et al., 2003; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Moksnes y Espnes, 2013). Asimismo, el autoconcepto personal predice la satisfacción con la vida (Goñi, Esnaola, Rodríguez, y Camino, 2015).

En cuanto a los componentes afectivos del bienestar subjetivo, se hallan relaciones significativas y positivas entre el afecto positivo y el autoconcepto académico (Ramos, 2015), el autoconcepto social (Chang et al., 2003), el autoconcepto físico (Rodríguez, 2005), el autoconcepto personal (Ramos, 2015) y el autoconcepto global (Ozyesil, 2012; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Stanculescu, 2012). Sin embargo, surgen dudas acerca del poder predictivo del autoconcepto en el afecto positivo, ya que se encuentran resultados heterogéneos al respecto (Ramos, 2015). Algunos autores encuentran un alto poder predictivo del autoconcepto global en el afecto positivo (Stanculescu, 2012) en los estudios relacionados con problemas de salud, hallando hasta el 70% (De Castro, Moreno, y Rodríguez, 2007), mientras que otros sólo hallan el 1% de la varianza explicativa del autoconcepto global en el afecto positivo (McCullough et al., 2000).

Los estudios encuentran relaciones negativas entre el afecto negativo y el autoconcepto académico (Ramos, 2015), el autoconcepto social (Chang et al., 2003), el autoconcepto físico (Rodríguez, 2005), el autoconcepto personal (Ramos, 2015) y el autoconcepto global (Lightsey, Burke, Ervin, Henderson, y Yee, 2006; Ozyesil, 2012; Rodríguez-Fernández et al., 2016). No obstante, y a pesar de que algunas investigaciones encuentren relaciones entre el autoconcepto global y el afecto negativo, algunos autores mencionan que tan sólo se dan relaciones entre el autoconcepto global y el afecto positivo, no hallándose relaciones con el afecto negativo (McCullough et al., 2000). En este aspecto, Zhou et al. (2012) mencionan la relevancia de diferenciar el autoconcepto positivo y el autoconcepto negativo en la predicción del bienestar subjetivo. Los autores, muestran a través de un modelo de ecuaciones estructurales que el autoconcepto global positivo influye significativa y positivamente en el afecto positivo y en la satisfacción con la vida; mientras que el autoconcepto global negativo influye significativa y positivamente en el afecto negativo y negativamente en la satisfacción con la vida.

3. EL APOYO SOCIAL Y EL AJUSTE ESCOLAR

Seguidamente, se lleva a cabo una revisión teórica acerca de las relaciones establecidas entre las tres fuentes de apoyo (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado) y el ajuste escolar teniendo en cuenta también sus tres indicadores (el rendimiento escolar, la integración escolar y las expectativas académicas).

3.1. El apoyo familiar, el apoyo de las amistades, el apoyo del profesorado y el ajuste escolar

La conceptualización del ajuste escolar entendido como la capacidad para adaptarse al contexto escolar (Ladd y Burhues, 2001), es difícil de definir sin tener en cuenta las relaciones sociales y los modelos ecológicos. Al referirse el ajuste escolar a los procesos adaptativos, el alumnado ha de desarrollar mecanismos y habilidades evolutivas que permitan gestionar las demandas relativas, no sólo a las normas escolares, sino al contexto social. De hecho, desde comienzos del siglo XX, los autores estudian las variables sociales de los distintos contextos para entender cómo se producen los procesos adaptativos en el contexto escolar (Richards, 1920). Asimismo, tanto Ladd (1989, 1996) como Reynolds y Bezruczko (1993) incluyen en sus modelos teóricos las distintas fuentes de apoyo (referidos a la familia, a las amistades y al profesorado) para explicar el proceso en que el alumnado se ajusta al contexto escolar. Ladd (1989, 1996) incluso propone los distintos agentes sociales como causantes tanto de una mala como buena adaptación escolar.

El apoyo social parece ser un importante predictor del éxito en el contexto escolar y en las transiciones producidas entre las distintas etapas educativas (Gutman y Midgley, 2000). Las investigaciones encuentran relaciones significativas y positivas entre el apoyo social y diferentes indicadores escolares, tales como la motivación hacia los estudios (Ousdigian, 2001), la implicación escolar (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus, y Kuorelahti, 2014), y el clima escolar (Hombrados y Castro, 2013); así como relaciones negativas con los problemas de convivencia en el aula (Hombrados y Castro, 2013) y el abandono escolar (Lagana, 2004).

Los estudios recogen la relación existente entre la familia y la adaptación escolar (Bascoe, Davies, Sturge-Apple, y Cummings, 2009; Kupersmidt y Dodge, 2004). Asimismo, muestran la estabilidad familiar, la cohesión familiar y la comunicación familiar como importantes predictores del ajuste escolar (King y Ganotice, 2014; Sturge-Apple, Davies, y Cummings, 2010; Villarreal, Sánchez-Sosa, y Musitu, 2010). El apoyo familiar se relaciona positivamente con el rendimiento escolar (Román et al., 2008; Velázquez y Rodríguez, 2006) y se halla predictor del rendimiento escolar (Darensbourg y Blake, 2014; King y Ganotice, 2014). Los trabajos también hallan que el apoyo proporcionado por la familia se relaciona positivamente con la adaptación e integración escolar (An y Li, 2010; McFarlane et al., 2010), así como con las expectativas académicas de los estudiantes (Espinoza, Gillen-O'Neel, Gonzales, y Fuligni, 2014; Metheny y McWhirter, 2013).

A pesar de que la influencia ejercida por los compañeros de aula y las amistades en el ajuste escolar ha sido ampliamente estudiado (Kingery, Erdley, y Marshall, 2011; Ryan y Ladd, 2012), la manera en que las amistades influyen en el ajuste escolar no está del todo clara (Virtanen et al., 2014). Los estudios mencionan que las percepciones de uno mismo sobre su propia reputación entre los compañeros del aula y sobre el grado de amistad entre los mismos (es decir, cómo cree que es visto por sus compañeros), condicionaría el comportamiento en la escuela y las relaciones establecidas en el centro

(Jiménez, Moreno, Murgui, y Musitu, 2008). Los trabajos que estudian la asociación entre el apoyo de los distintos tipos de amigos y el ajuste escolar, encuentran que el apoyo proporcionado por un grupo de amigos conflictivo influye negativamente en el ajuste escolar (Espinoza et al., 2014; Rubin et al., 2004); mientras que el apoyo recibido por amigos no conflictivos se relaciona positivamente con la adaptación escolar (Bascoe et al., 2009; Kupersmidt y Dodge, 2004).

Por lo general, y aunque algún estudio no halle asociaciones (Chen, 2008), las investigaciones encuentran relaciones positivas entre el apoyo de las amistades y el rendimiento académico (King y Ganotice, 2014), así como predictor del rendimiento escolar (Darensbourg y Blake, 2014; King y Ganotice, 2014). Asimismo, se hallan relaciones negativas entre la victimización escolar y el rendimiento escolar (Jenkins y Demaray, 2015; Liu, Bullock, y Coplan, 2014). Los estudios mencionan que establecer relaciones positivas entre los compañeros de aula influye positivamente en la integración escolar (Boor-Klip, Segers, Hendrickx, y Cillessen, 2014; Rubin et al., 2004; Troop-Gordon y Kuntz, 2013), en las expectativas académicas (Espinoza et al., 2014) y en el ajuste escolar (Llamas y Ramos-Sánchez, 2013).

El profesorado parece desempeñar un papel importante en el éxito escolar (Lee, 2007; Lovat et al., 2010). Se relaciona el apoyo proporcionado por el profesorado con la participación escolar (Wang y Holcombe, 2010), la implicación escolar (Perry et al., 2010; Wang y Eccles, 2012), la motivación social y académica en la escuela (Green et al., 2008; Wentzel et al., 2010), el esfuerzo, la persistencia y la participación en los trabajos escolares (Furrer y Skinner, 2003). Algunos trabajos encuentran el apoyo del profesorado predictor del rendimiento escolar (Chen, 2008; King y Ganotice, 2014; O'Connor y McCartney, 2007). Los estudios muestran que las relaciones positivas entre profesorado-alumnado influyen significativamente en el rendimiento escolar (Troop-Gordon y Kuntz, 2013), la integración escolar (Studsørød y Bru, 2012; Troop-Gordon y Kuntz, 2013) y las expectativas académicas del alumnado (Metheny et al., 2008).

4. LAS VARIABLES PERSONALES Y EL AJUSTE ESCOLAR

A continuación se realiza, primeramente, una revisión teórica acerca de las relaciones establecidas entre los cinco dominios del autoconcepto, el ajuste escolar global y los tres indicadores del ajuste escolar (el rendimiento escolar, la integración escolar y las expectativas académicas). Seguidamente, se exponen las relaciones entre los tres componentes del bienestar subjetivo (la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto negativo), y la medida, tanto global como específica (el rendimiento escolar, la integración escolar y las expectativas académicas) del ajuste escolar.

4.1. El autoconcepto y el ajuste escolar

Desde mediados del siglo XX las investigaciones mencionan la importancia de tener en cuenta las características personales del alumnado, entre ellas el autoconcepto, en el estudio del ajuste escolar (Dimont, 1990). De hecho, para comprender la forma en que el alumnado se adapta al contexto escolar, Ladd (1989, 1996) en su modelo teórico del ajuste escolar, menciona el autoconcepto como una de las características individuales a considerar en este proceso adaptativo. En la actualidad, desde las teorías motivacionales y atribucionales, siguen elaborándose modelos teóricos para comprender la relación entre estas dos variables, como es el caso del *modelo del sistema del yo* (Skinner, Furrer, Marchand, y Kinderman, 2008; Skinner, Kinderman, Connell, y Wellborn, 2009), que propone la relación dinámica entre las experiencias contextuales, el yo, la implicación/desafección y los resultados académicos.

Debido a la multidimensionalidad de ambas variables, es difícil comprobar las relaciones existentes entre ambas. Además aunque los estudios encuentren relaciones entre los dominios del autoconcepto y diferentes indicadores del ajuste escolar, recientemente comienza a expresarse la necesidad de incluir la comparación social en el estudio del autoconcepto y el ajuste escolar (Huguet et al., 2009; Trautwein, Lüdtke, Marsh, y Nagy, 2009), debido a que no se relacionan de forma unidireccional y a que parece que los juicios de los otros significativos modifican sustancialmente dicha relación (Gresham, Lane, MacMillan, Bocian, y Ward, 2000). Un ejemplo de este hecho es el efecto *the big fish little pond effect* en el estudio acerca de la relación entre autoconcepto académico y el rendimiento académico (Huguet et al., 2009; Wouters, Colpin, Van Damme, y Verschueren, 2015).

Las investigaciones psicoinstruccionales se han interesado en el estudio del autoconcepto, sobre todo en su dominio académico y en la influencia que ejerce en el éxito académico (Prince y Nurius, 2014), en los distintos resultados escolares (Preckel, Niepel, Schneider, y Brunner, 2013), así como en los procesos adaptativos al contexto escolar, tales como el interés (Corbière, Fraccaroli, Mbekou, y Perron, 2006), la persistencia (Zhu, 2006), la implicación escolar (Buhs, 2005), la motivación para el estudio (Azimi y Imam, 2015; Boor-Klip et al., 2014) y la autoeficacia académica (Wang y Neihart, 2015), etc.

Los estudios hallan relaciones positivas entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico (Saadat, Ghasemzadeh, y Soleimani, 2012), encontrándolo también predictor del rendimiento académico (Soufi, Damirchi, Sedghi, y Sabayan, 2014). No obstante, tal y como se ha mencionado previamente, algunos estudios mencionan la importancia de incorporar la comparación social en estos estudios, pues dependiendo del rendimiento académico de los compañeros, la relación entre el rendimiento académico propio y el autoconcepto académico varía sustancialmente (Trautwein et al., 2009). Por otro lado, se hallan relaciones positivas entre el autoconcepto académico y el sentimiento de conexión (Ullman, 2015) e implicación (Buhs, 2005) al contexto escolar. Asimismo, se hallan relaciones significativas y positivas entre el autoconcepto académico, las expectativas académicas (Villareal, 2009) y el ajuste escolar (Rodríguez et al., 2012).

Los resultados de los estudios muestran relaciones positivas entre el autoconcepto social y el contexto escolar positivo (Locke, 2014), la percepción de cooperación, afiliación y cohesión en el aula (Boor-Klip et al., 2014) y la implicación escolar (Locke, 2014; Villareal, 2009). El autoconcepto social se relaciona negativamente con las relaciones negativas establecidas en el centro educativo, con los conflictos y con la exclusión escolar (Boor-Klip et al., 2014). Algunas investigaciones hallan el autoconcepto social predictor del ajuste escolar (Ferrer, Ochoa, Pérez, y Muñoz, 2009; Ochoa, Ferrer, y Pérez, 2006).

Son escasos los estudios acerca del autoconcepto físico y su relación con las variables académicas. Los estudios encuentran relaciones positivas entre el autoconcepto físico y la implicación escolar en su dimensión conductual y emocional (Ramos, 2015), así como con el rendimiento académico (Villareal, 2009), la integración escolar y el ajuste escolar (Droguett, 2011).

Son muy pocos los estudios que analizan la relación del autoconcepto personal y diferentes indicadores académicos. Los estudios no hallan relación entre el autoconcepto personal y el rendimiento académico (Yahaya y Ramli, 2009; Yahaya, Ramli, Boon, Najib, y Zakariya, 2009); sí se encuentran relaciones positivas entre el autoconcepto personal y la dimensión cognitiva de la implicación escolar (Ramos, 2015), el rendimiento académico, la integración escolar, las expectativas académicas y

el ajuste escolar (Droguett, 2011); así como relaciones negativas con la apatía escolar y el rechazo escolar (Villareal, 2009). Otro estudio (Antonio-Agirre et al., 2015) halla la capacidad predictiva del autoconcepto personal en el rendimiento académico, en las expectativas académicas y en el ajuste escolar únicamente en el grupo femenino.

Existen discrepancias acerca de la relación existente entre el autoconcepto global y el rendimiento académico. Algunos estudios hallan relaciones significativas y positivas (Lee, 2012; Marsh et al., 2005), mientras que otros no encuentran relaciones (Yahaya y Ramli, 2009). Algunos autores mencionan que la relación entre el autoconcepto global y el rendimiento puede llegar a tomar diferentes signos dependiendo de factores motivacionales y culturales (Hope, Chavous, Jagers, y Sellers, 2013). Los estudios hallan relaciones positivas entre el autoconcepto global y la percepción de cooperación, afiliación y cohesión en el aula; y relaciones negativas con los conflictos y la exclusión de los compañeros (Boor-Klip et al., 2014). Por otro lado, se encuentran relaciones positivas entre el autoconcepto global y las expectativas académicas (Droguett, 2011), así como predictor y de influencia directa de la implicación escolar (Ramos, 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2016) y predictor del ajuste escolar (Antonio-Agirre et al., 2015).

4.2. El bienestar subjetivo y el ajuste escolar

A pesar de que se hallen antecedentes en el estudio del bienestar subjetivo y el ajuste escolar (Shek, 1997), la mayoría de los trabajos previos a la corriente positiva e interesados en el ajuste escolar y su contribución al bienestar, han estudiado la relación entre el estrés y la adaptación al contexto escolar. De hecho, para finales del siglo pasado la relación existente entre el estrés y el ajuste escolar era ampliamente aceptado (Cowen, Lotyczewski, y Weissberg, 1984; Goodman, Brumley, Schwartz, y Purcell, 1993). Del mismo modo, es destacable la introducción de estresores en el modelo teórico del ajuste escolar de Ladd (1989, 1996), como evidencia de la mencionada aceptación. Estudios más recientes interesados en el bienestar individual introducen el bienestar subjetivo en los estudios educativos, siendo cada vez más numerosos los estudios de esta índole (Shoshani y Slone, 2013).

Parece que el bienestar subjetivo positivo contribuye de forma significativa en la adaptación del alumnado al contexto escolar, ayuda a afrontar las demandas exigidas y a adoptar actitudes positivas en este contexto (Shoshani y Slone, 2013). Los estudios encuentran relaciones positivas entre el bienestar subjetivo y el ajuste escolar (Qi y Asakawa, 2013). Se halla la influencia del bienestar subjetivo en diferentes indicadores del funcionamiento académico del alumnado, como por ejemplo en la autoeficacia académica, en la asistencia a clase y en los resultados escolares (Danielsen, Samdal, Hetland, y Wold, 2009; Huebner y Gilman, 2006; Suldo, Thalji, y Ferron, 2011). Los estudios relacionan positivamente las experiencias escolares positivas con la implicación hacia el aprendizaje (Ely, Ainley, y Pearce, 2013), con las relaciones sociales positivas en el contexto escolar (Reschly et al., 2008) y con la participación en actividades extracurriculares (Ely et al., 2013); y negativamente con los problemas comportamentales en el aula y con el fracaso escolar (Black, Grenard, Sussman, y Rohrbach, 2010; Dornbusch, Erickson, Laird, y Wong, 2001).

Asimismo, los estudios encuentran relaciones positivas entre la satisfacción con la vida y el rendimiento académico (Crede, Wirthwein, McElvany, y Steinmayr, 2015; Martínez, Povedano, Amador, y Moreno, 2012), las relaciones sociales positivas en el contexto escolar (Kim y Kim, 2013), tanto con el profesorado como con las amistades de aula (Martínez et al., 2012), así como con la implicación escolar (Lewis, Huebner, Malone, y Valois, 2011). Los trabajos hallan relaciones positivas entre la satisfacción

con la vida, las expectativas académicas (Droguett, 2011) y el ajuste escolar (Martínez et al., 2012; Qi y Asakawa, 2013; Rodríguez et al., 2012).

Son escasos los estudios que relacionan el componente afectivo del bienestar subjetivo y el ajuste escolar, siendo los resultados algo heterogéneos (Nickerson, Diener, y Schwarz, 2011). Además, la mayoría de los estudios que analizan las relaciones entre el componente afectivo y el éxito escolar toman la capacidad intelectual y el rendimiento académico (evaluado a través de notas, test, exámenes, etc.) como indicadores del éxito escolar (Nickerson et al., 2011). Por lo general las relaciones establecidas son difusas.

En cuanto al afecto positivo y el rendimiento académico la mayoría de los estudios encuentran relaciones positivas, aunque pequeñas y, en algunos casos, no necesariamente significativas (Cheng y Furnham, 2002; Marsh, Trautwein, Ludtke, Koller, y Baumert, 2006; Walls y Little, 2005). Algunos estudios encuentran relaciones negativas entre el afecto positivo y el rendimiento académico (Nickerson et al., 2011; Trockel, Barnes, y Egget, 2000), mientras que otros estudios no hallan relaciones significativas (Chamorro-Premuzic y Furnham 2003; Myers, 2004). Los resultados de los estudios muestran relaciones positivas entre el afecto positivo y las relaciones sociales positivas en el contexto escolar (Abraham y Kerns, 2013) y el ajuste escolar (Qi y Asakawa, 2013). Lewis, Huebner, Reschly y Valois (2009) encuentran las emociones positivas predictoras del ajuste escolar.

Los estudios que analizan el afecto negativo utilizan indicadores tales como el neuroticismo, la depresión, la ansiedad, etc. para evaluar las emociones negativas. La mayoría de los estudios hallan relaciones negativas entre el afecto negativo y el rendimiento académico (Cheng y Furnham, 2002), así como relaciones negativas entre el rendimiento académico y entre las distintas variables representativas del afecto negativo, como el neuroticismo (Chamorro-Premuzic y Furnham 2003) y la ansiedad (Brook y Willoughby, 2015). Sin embargo, otros trabajos encuentran relaciones positivas entre el rendimiento académico, la depresión (Mellanby, Martin, y O'Doherty, 2000) y la ansiedad (Svanum y Zody 2001); mientras que otros no hallan relaciones entre el rendimiento académico y el afecto negativo (Walls y Little, 2005), el neuroticismo (Busato, Prins, Eishout, y Hamaker, 2000), la depresión (Svanum y Zody 2001) y la ansiedad (Trockel et al., 2000). Se encuentran relaciones positivas entre el afecto negativo y la victimización (Morrow, Hubbard, Barhight, y Thomson, 2014) y las relaciones negativas con los compañeros de aula (Abraham y Kerns, 2013). Se hallan relaciones positivas entre las expectativas académicas y el estrés académico (Tan y Yates, 2011), así como relaciones negativas entre el estrés asociado a las expectativas académicas y el bienestar subjetivo (Huan, See, Ang, y Har, 2008). Se encuentran relaciones negativas entre el afecto negativo y el ajuste escolar (Rodgers y Dunsmuir, 2015); y el afecto negativo predictor del desajuste escolar (Bascoe et al., 2009).

5. SÍNTESIS

Numerosos estudios hallan el papel predictivo del apoyo social en el autoconcepto en la adolescencia (Falci, 2006; Tabbah et al., 2012). Los estudios encuentran el apoyo familiar como predictor relevante del autoconcepto global (Gillan, 2008; Nalavany et al., 2013; Román et al., 2008; Wei et al., 2013); así como un importante núcleo que influye en el autoconcepto social (Au et al., 2009; Gorbett y Kruczek, 2008; Ramos, 2015), en el autoconcepto físico (Jiménez, et al., 2007; Ramos, 2015) y en el autoconcepto personal (Jetten et al., 2014). El apoyo de los compañeros se relaciona positivamente con el dominio social y personal (Ramos, 2015; Schlichting,

2000), mientras que la victimización se relaciona negativamente (Spilt et al., 2014). Los estudios hallan relaciones positivas entre el apoyo del profesorado y el autoconcepto académico (Demaray et al., 2009; Piciullo, 2009; Ramos, 2015), el autoconcepto social (Demaray et al., 2009; Ramos, 2015) y el autoconcepto personal (Ramos, 2015).

Numerosas investigaciones mencionan el importante impacto que el apoyo social ejerce en el bienestar subjetivo (Portela et al., 2013; Schnettler et al., 2014) y en la felicidad (Moreno y Hernández, 2014). Se considera el apoyo familiar predictor de la satisfacción con la vida (Kong et al., 2012; Ong et al., 2013), se relaciona positivamente con el afecto positivo (Brannan et al., 2013; Clark, 2008; Ramos, 2015) y negativamente con el afecto negativo (Brannan et al., 2013; Ramos, 2015). Los estudios encuentran relaciones significativas y positivas entre el apoyo de las amistades, la satisfacción con la vida (Droguett, 2011; Ramos, 2015; Rodríguez et al., 2012), y el afecto positivo (Brannan et al., 2013; Clark, 2008; Ramos, 2015), relacionándose negativamente con el afecto negativo (Clark, 2008). Algunos estudios muestran el papel predictivo del apoyo del profesorado en la satisfacción con la vida (Flaspohler et al., 2009; Ramos, 2015; Suldo et al., 2009) y en el componente afectivo (Ramos, 2015).

Los estudios hallan el autoconcepto global o la autoestima global un predictor importante de la satisfacción con la vida y del bienestar subjetivo (McCullough et al., 2000). Aunque se hallan relaciones comprobando la predicción de los distintos dominios del autoconcepto sobre la satisfacción con la vida (Fernández-Zabala, 2010; Goñi, 2009; Ramos, 2015; Videra y Reigal, 2013), surgen dudas acerca del poder predictivo del autoconcepto en el afecto positivo, ya que se encuentran resultados heterogéneos al respecto (Ramos, 2015). Algunos autores encuentran un alto poder predictivo del autoconcepto global en el afecto positivo (Stanculescu, 2012) en los estudios relacionados con problemas de salud hallando hasta el 70% (De Castro et al., 2007), mientras que otros sólo hallan el 1% de la varianza explicativa del autoconcepto global en el afecto positivo (McCullough et al., 2000).

El apoyo social parece ser un importante predictor del éxito en el contexto escolar (Gutman y Midgley, 2000). Los estudios recogen la relación existente entre la familia y la adaptación escolar (Bascoe et al., 2009; Kupersmidt y Dodge, 2004). El apoyo recibido por amigos no conflictivos se relaciona positivamente con la adaptación escolar (Bascoe et al., 2009; Kupersmidt y Dodge, 2004). Los trabajos encuentran el apoyo del profesorado predictor del rendimiento escolar (Chen, 2008; King y Ganotice, 2014; O'Connor y McCartney, 2007), y su influencia positiva en la integración escolar (Studsrod y Bru, 2012; Troop-Gordon y Kuntz, 2013) y las expectativas académicas del alumnado (Metheny et al., 2008).

El autoconcepto global es predictor del ajuste escolar (Antonio-Agirre et al., 2015; Rodríguez et al., 2012). Los estudios hallan relaciones positivas (Saadat et al., 2012), así como predictivas (Soufi et al., 2014) entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico. Los resultados de los estudios muestran relaciones positivas entre el autoconcepto social y la implicación escolar (Locke, 2014; Villareal, 2009), así como un predictor positivo del ajuste escolar (Ferrer et al., 2009; Ochoa et al., 2006).

El bienestar subjetivo positivo contribuye de forma significativa en la adaptación del alumnado al contexto escolar, ayuda a afrontar las demandas exigidas y a adoptar actitudes positivas en este contexto (Shoshani y Slone, 2013). Los estudios encuentran relaciones positivas entre el bienestar subjetivo y el ajuste escolar (Qi y Asakawa, 2013). La satisfacción con la vida se relaciona positivamente con el ajuste escolar (Martínez et al., 2012; Qi y Asakawa, 2013; Rodríguez et al., 2012), así como con diferentes indicadores del mismo (Crede et al., 2015; Kim y Kim, 2013). Son escasos

los estudios que relacionan el componente afectivo del bienestar subjetivo y el ajuste escolar, siendo los resultados algo heterogéneos (Nickerson et al., 2011).

Segunda parte

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 6

MÉTODO

1. Relevancia de la investigación	141
2. Objetivos	143
3. Hipótesis	144
4. Participantes	146
5. Procedimiento	146
6. Variables e instrumentos de medida	146
6.1. Las variables sociopersonales	146
6.2. El apoyo social	147
6.2.1. El apoyo familiar y el apoyo de las amistades	147
6.2.2. El apoyo del profesorado	147
6.3. El autoconcepto	148
6.4. El bienestar subjetivo	148
6.4.1. La satisfacción con la vida	148
6.4.2. El afecto positivo y el afecto negativo	149
6.5. El ajuste escolar	149
7. Análisis estadísticos	150
7.1. Las puntuaciones en función del sexo y de la edad	151
7.2. La variabilidad del ajuste escolar	151
7.3. La relación y predicción entre variables	152
7.4. El modelo de ecuaciones estructurales	152

En este capítulo, se presenta una descripción detallada de la metodología seguida en el estudio empírico, mostrando primeramente la relevancia de la investigación. Seguidamente se comentan los objetivos centrales con sus correspondientes hipótesis y las características de la muestra empleada. Igualmente, se especifican las variables incluidas en el diseño y se detallan los instrumentos de medida seleccionados para la evaluación de las variables. Por último, se explica el procedimiento seguido durante todo el proceso de investigación y el tipo de análisis estadísticos empleados en el tratamiento de los datos.

1. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Conocer la manera en que el alumnado se ajusta al contexto escolar ha sido un hecho que lleva estudiándose desde los años 20, con el fin de hallar variables que expliquen la adaptación escolar de los adolescentes en una sociedad de constante cambio. Conseguir el éxito académico es la preocupación de numerosos padres y madres, educadores, psicólogos, etc. debido a la incidencia que tiene el contexto escolar en la vida de los adolescentes y en su futuro a medio y largo plazo. De hecho, puede decirse que uno de los mayores retos de la vida en la adolescencia es su adaptación al sistema educativo a través del uso de diferentes habilidades sociales y cognitivas. Conforme los adolescentes consigan, en mayor o menor medida dicho reto adaptativo, el bienestar adolescente puede verse incrementado o disminuido debido a la influencia del mismo en otros ámbitos personales y sociales. Por tanto, resulta interesante conocer la manera en que el alumnado se adapta al contexto escolar con objeto de aproximarse a las claves del éxito adaptativo y académico. Asimismo, el uso de diferentes indicadores sociales y comportamentales para conocer el ajuste escolar resulta útil en tanto que proporciona información específica sobre esta variable adaptativa; no incluyéndose únicamente el rendimiento académico, comúnmente utilizado como medida representativa del ajuste escolar, pues esta variable se considera como un concepto amplio y complejo que incluye bajo su término tanto procesos sociales como comportamentales y actitudinales. Por tanto, en esta investigación se incluyen las expectativas académicas, los problemas de integración y el rendimiento escolar como tres indicadores relevantes del ajuste escolar.

Esta tesis doctoral se elabora intentando solventar tres problemas específicos detectables en la investigación acerca del comportamiento adaptativo en la adolescencia. Asimismo, se elabora apoyándose en corrientes e investigaciones actuales que intentan solventarlos:

(1) Por un lado, los estudios interesados en comprender el comportamiento adaptativo en la adolescencia han tendido a no incluir *variables escolares* (Gutiérrez y Romero, 2014), un hecho que llama la atención debido al gran número de actividades y participación activa que los adolescentes desempeñan en el entorno escolar. Los estudios que han introducido variables escolares son comparativamente escasos si se atiende a los que incluyen variables sociales y personales. Sin embargo, en la actualidad, probablemente debido a la necesidad de realizar intervenciones educativas, el estudio de variables escolares parece ir en aumento, como es el caso del estudio acerca de la implicación escolar.

(2) Por otro lado, los estudios que introducen medidas escolares como parte importante de la adaptación adolescente, se han centrado en los elementos que pueden influir negativamente, relacionándose dicha adaptación con numerosos indicadores de riesgo como la victimización, el comportamiento disruptivo, etc. (Buelga, Cava, y Musitu, 2012; Povedano, Jiménez, Moreno, Amador, y Musitu, 2012). Por tanto, parece

ser más común el estudio del *desajuste escolar* que el del ajuste escolar (e.g., Buelga et al., 2012; Cava, Musitu, Buelga, y Murgui, 2010; Povedano et al., 2012). El punto de vista negativo acerca de la adolescencia como una etapa tormentosa de la vida y la tendencia a detectar las causas de las adaptaciones desajustadas proveniente de la psicología tradicional, pueden ser dos razones que hayan influenciado el estudio del ajuste escolar. No obstante, la psicología positiva, una corriente en la que se enmarca este trabajo, se centra en los indicadores positivos de ajuste, tal y como son el autoconcepto y el bienestar subjetivo.

(3) Finalmente, aunque resulte obvio que el comportamiento adaptativo al contexto escolar queda mejor explicado cuando se toma en cuenta un amplio número de variables, son escasos los estudios que incluyen dentro de un mismo modelo variables contextuales, individuales y finales. Este hecho probablemente haya sido debido a la escasez de *recursos estadísticos* que proporcionasen la forma de evaluar la influencia simultánea de variables. Sin embargo, el desarrollo que han experimentado las ciencias estadísticas durante los últimos años, ha facilitado herramientas que permiten el estudio de variables conjuntas. Existen antecedentes de investigación en el cual se introducen más de dos tipos de variables al estudiar la naturaleza multicausal de la conducta adaptativa en el contexto escolar a través de factores positivos (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Ramos, 2015; Rodríguez et al., 2012; Rodríguez-Fernández et al., 2016). Estas investigaciones someten a prueba modelos similares al diseñado en este estudio, y evidencian la relevancia del apoyo social y diferentes tipos de variables individuales, entre ellas el autoconcepto, la satisfacción con la vida y la resiliencia, asociadas al ajuste e implicación escolar.

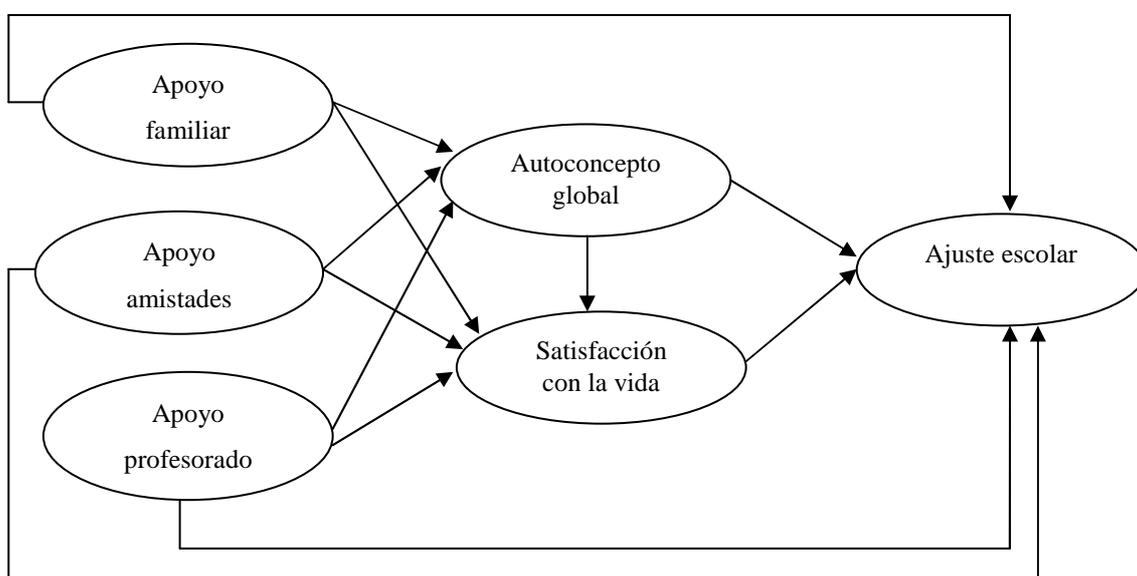


Figura 24. Diagrama conceptual del modelo teórico propuesto.

Concretamente, la relevancia de este estudio puede derivarse de la incorporación de la variable *ajuste escolar* junto con variables contextuales y psicológicas positivas en un único modelo explicativo (Figura 24). De hecho, la aportación específica más esperable en cuanto a la identificación de los elementos básicos para la intervención socioeducativa, es la de precisar el peso que unos y otros factores ejercen sobre el ajuste escolar, tanto individualmente como en interacción con otros. En este sentido, se considera que los resultados obtenidos en esta tesis poseen implicaciones socioeducativas que permiten recalcar la importancia de promover constructos positivos

facilitadores del desarrollo sociopersonal en la adolescencia, teniendo en cuenta la función que el contexto educativo cumple en el mencionado desarrollo (Madariaga y Goñi, 2009).

Pero si resulta relevante la comprobación empírica del peso que los factores contextuales e intraindividuales ejercen en la adaptación escolar adolescente, no lo es menos la aportación de conocimientos teóricos sobre el apoyo social, el autoconcepto, el bienestar subjetivo y el ajuste escolar. El concepto de apoyo social es algo confuso, debido probablemente al carácter multifacético de este constructo, un hecho que en este trabajo ha intentado aclararse. A pesar de que el autoconcepto cuente con una trayectoria teórica más homogénea, el estudio de sus dominios es relativamente escaso en relación con las variables presentadas en este trabajo, sobre todo en lo que respecta al autoconcepto personal. Por otro lado, y a pesar de que el bienestar subjetivo venga estudiándose desde hace años, durante la última década su investigación se ha desarrollado notablemente, tomando además una dirección diferente y presentándose en la actualidad nuevos modelos teóricos apenas mencionados en nuestro contexto. El ajuste escolar, es un concepto extensamente introducido en las investigaciones de forma aleatoria, con mediciones heterogéneas y escasamente mencionada de manera teórica y explícita. Asimismo, apenas se encuentran información acerca del desarrollo conceptual de esta variable y los modelos teóricos, además de escasos, han pasado desapercibidos por los estudios que analizan esta variable.

Los estudios previos que analizan las variables estudiadas en esta investigación parecen ser en ocasiones poco claros respecto a las diferencias que existen en función del sexo y la edad. Por otro lado, los estudios interesados en variables escolares, han incluido en escasas ocasiones todos los dominios del autoconcepto (siendo el dominio académico el más recurrente) y los dos componentes afectivos del bienestar subjetivo. En consecuencia, la incorporación de la variabilidad de las variables personales en función del ajuste escolar se considera un aspecto relevante de este trabajo.

Por tanto, teniendo en cuenta los tres problemas específicos descritos anteriormente, junto con el estudio de las diferencias de sexo y edad, la variabilidad de los factores personales en función del ajuste escolar y la inclusión de los tres indicadores del ajuste escolar, podría decirse que los objetivos e hipótesis de esta investigación suponen una aportación relevante al avance del conocimiento sobre el ajuste escolar; y en concreto en la etapa evolutiva de la adolescencia, un período en el que los adolescentes deben hacer frente a diversos cambios y retos personales y educativos (Ronen et al., 2016).

2. OBJETIVOS

En el estudio que se presenta a continuación, se analizan las relaciones y predicciones de variables contextuales y personales en el ajuste escolar. El estudio empírico se plantea con el objetivo principal de aportar una mayor claridad a la relación entre el apoyo social (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado), el autoconcepto multidimensional (autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto físico, autoconcepto personal y autoconcepto global), el bienestar subjetivo (afecto positivo, afecto negativo y satisfacción con la vida) y el ajuste escolar (rendimiento escolar, problemas de integración escolar, expectativas académicas y ajuste escolar global). Este objetivo general se divide a su vez en varios objetivos específicos.

Objetivo 1. Identificar las puntuaciones del apoyo social (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado), el autoconcepto multidimensional (autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto físico, autoconcepto personal y autoconcepto global), el bienestar subjetivo (afecto positivo, afecto negativo y satisfacción con la vida) y el ajuste escolar (rendimiento escolar, problemas de integración escolar, expectativas académicas y ajuste escolar global) en función del sexo y de la edad.

Objetivo 2. Analizar las variables personales autoconcepto multidimensional (autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto físico, autoconcepto personal y autoconcepto global) y bienestar subjetivo (afecto positivo, afecto negativo y satisfacción con la vida) en función de los niveles alto, medio y bajo del ajuste escolar (rendimiento escolar, problemas de integración escolar, expectativas académicas y ajuste escolar global).

Objetivo 3. Analizar la relación y predicción tanto del apoyo social (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado) como del autoconcepto global y de la satisfacción con la vida sobre el ajuste escolar; así como analizar la relación y predicción del apoyo social (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado) sobre el autoconcepto global y la satisfacción con la vida.

Objetivo 4. Someter a prueba un modelo teórico según el cual el apoyo social (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado) ejerce un efecto directo sobre el autoconcepto global, la satisfacción con la vida y el ajuste escolar; y un efecto indirecto sobre el ajuste escolar a través de las variables personales autoconcepto global y satisfacción con la vida; así como el efecto directo que ejerce el autoconcepto global y la satisfacción con la vida sobre el ajuste escolar y el efecto directo que ejerce el autoconcepto global en la satisfacción con la vida, e indirecto a través de la satisfacción con la vida en el ajuste escolar.

Al contrario que en los objetivos 1 y 2, con intención de ganar en parsimonia, los objetivos 3 y 4 son estudiados a través de la subescala autoconcepto global y se introduce la satisfacción con la vida como representante del bienestar subjetivo; a excepción del estudio de las relaciones entre variables, en el resto de procedimientos de los objetivos 3 y 4 se estudia la medida global del ajuste escolar.

3. HIPÓTESIS

A continuación, teniendo en cuenta la investigación previa, se exponen las hipótesis para cada uno de los objetivos propuestos en esta investigación:

Hipótesis 1.1.: El apoyo social (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado), el autoconcepto multidimensional (autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto físico, autoconcepto personal y autoconcepto global), el bienestar subjetivo (afecto positivo, afecto negativo y satisfacción con la vida) y el ajuste escolar (rendimiento escolar, problemas de integración escolar, expectativas académicas y ajuste escolar global) manifiestan diferencias asociadas al sexo, siendo el autoconcepto físico, el autoconcepto personal, el autoconcepto global, el afecto positivo y los problemas de integración más alto en los chicos que en las chicas; mientras que el

apoyo de las amistades, el afecto negativo, el rendimiento escolar, las expectativas académicas y el ajuste escolar global es más alto en las chicas que en los chicos.

Hipótesis 1.2.: El apoyo social (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado), el autoconcepto multidimensional (autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto físico, autoconcepto personal y autoconcepto global), el bienestar subjetivo (afecto positivo, afecto negativo y satisfacción con la vida) y el ajuste escolar (rendimiento escolar, problemas de integración escolar, expectativas académicas y ajuste escolar global) manifiestan diferencias asociadas a la edad, siendo el apoyo familiar, el apoyo del profesorado, autoconcepto académico, autoconcepto global, el afecto positivo, la satisfacción con la vida, el rendimiento académico y el ajuste escolar global más alto en la muestra adolescente de 11 a 14 años en comparación con la muestra adolescente de 15 a 18 años; mientras el autoconcepto personal, el afecto negativo y los problemas de integración son más altos en la muestra adolescente de 15 a 18 años con respecto a la muestra adolescente de 11 a 14 años. No se espera encontrar diferencias de edad en la escala expectativas académicas.

Hipótesis 2: El autoconcepto multidimensional (autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto físico, autoconcepto personal y autoconcepto global) y el bienestar subjetivo (afecto positivo, afecto negativo y satisfacción con la vida) varían en función del nivel alto, medio y bajo del ajuste escolar (rendimiento escolar, problemas de integración escolar, expectativas académicas y ajuste escolar global), de tal modo que las personas que poseen un mayor autoconcepto multidimensional y bienestar subjetivo, manifiestan niveles más altos de ajuste escolar.

Hipótesis 3.1.: El apoyo familiar, el apoyo del profesorado, la satisfacción con la vida, el rendimiento escolar y las expectativas académicas se relacionan positivamente entre sí; mientras que los problemas de integración escolar se relacionan negativamente con el resto de variables; El apoyo de las amistades se relaciona positivamente con el apoyo familiar, el apoyo del profesorado, la satisfacción con la vida y las expectativas académicas; mientras que se relaciona negativamente con los problemas de integración escolar.

Hipótesis 3.2.: El apoyo familiar, el apoyo del profesorado, el autoconcepto global y la satisfacción con la vida, predicen el ajuste escolar global; asimismo, el apoyo familiar y el apoyo de las amistades predicen la satisfacción con la vida y el autoconcepto global.

Hipótesis 4: El apoyo social (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado) afecta de forma directa al autoconcepto global, la satisfacción con la vida y el ajuste escolar global, y de forma indirecta al ajuste escolar a través de las variables personales autoconcepto global y satisfacción con la vida; el autoconcepto global y la satisfacción con la vida afectan de manera directa en el ajuste escolar; asimismo el autoconcepto global ejerce un efecto directo en la satisfacción con la vida, e indirecto a través de la satisfacción con la vida en el ajuste escolar.

4. PARTICIPANTES

La muestra inicial está compuesta por 1819 participantes de centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Los estudiantes cursan desde 1º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hasta el 2º curso de Bachillerato. Se trata de una muestra por conveniencia donde, después de la imputación múltiple de los valores perdidos, se realiza el análisis de la normalidad multivariada, identificándose los valores extremos y procediendo a la eliminación de los valores atípicos (*outliers*), un total de 276 sujetos. Finalmente, la muestra asciende a 1543 estudiantes, de entre los cuales 728 (47.18%) son chicos y 815 (52.81%) son chicas; en función de la edad, 879 (56.96%) constituyen el grupo de 11-14 años y 664 (43.03%) constituyen el grupo de 15-18 años.

5. PROCEDIMIENTO

Tras haber establecido contacto telefónico con los centros educativos, se solicita su autorización y conformidad para la participación en el estudio. Al tratarse de menores de edad, se requiere a los tutores legales el consentimiento escrito a través de un documento elaborado específicamente para este propósito. La recogida de datos se desarrolla con cada grupo o clase en una sesión de unos 45 minutos y es supervisada en la práctica totalidad de los casos por un investigador formado para tal fin, con objeto de facilitar el proceso y solventar las dudas que pudiesen surgir. Con el propósito de reducir el efecto de deseabilidad social y la obtención de respuestas no sinceras, se insiste en la voluntariedad de la participación en el estudio y se asegura a los encuestados el procesamiento totalmente anónimo de los datos obtenidos. Se aplica el procedimiento de ciego simple, para evitar que los participantes conozcan el fin de la investigación, con el fin de reducir la posible influencia que podría tener en el resultado el conocimiento que el propio sujeto tendría sobre el factor en estudio.

6. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Las variables seleccionadas para este estudio pueden dividirse en cuatro grandes grupos: (a) *Variables sociopersonales*: Sexo y edad; (b) *Variables contextuales*: Apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado; (c) *Variables personales*: Autoconcepto multidimensional (autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto físico, autoconcepto personal y autoconcepto global) y bienestar subjetivo (afecto positivo, afecto negativo y satisfacción con la vida); y (d) *Variables escolares*: Ajuste escolar (rendimiento escolar, problemas de integración escolar y expectativas académicas). A continuación se describe más detalladamente cada instrumento de medida empleado en esta investigación.

6.1. Las variables sociopersonales

Se toman en consideración el sexo y la edad medidas a través de repuestas cerradas.

- *El sexo*. Es una variable dicotómica con las categorías de chico y chica.
- *La edad*. Es una variable ordinal obtenido a partir de una pregunta explícita y cuyos valores oscilan entre los 11 y los 18 años. Los participantes se agrupan en dos grupos asociados a distintos tramos de edad: De 11 a 14 años (adolescentes jóvenes) y de 15 a 18 años (adolescentes mayores).

6.2. El apoyo social

Como se ha expuesto anteriormente, el apoyo social se ha medido de diversas formas según su perspectiva de estudio. A nivel microsociales diversos autores proponen el estudio de las relaciones sociales en función de las fuentes sociales y sobre todo en función de aquellas constituidas por las relaciones íntimas o de confianza. En este estudio se considera el apoyo social como un constructo amplio definido como la valoración que el adolescente realiza sobre los vínculos personales que le unen con la familia, las amistades y el profesorado. Para la medición de esta variable multidimensional se utilizan dos instrumentos de medida; uno para medir el apoyo percibido de la familia y del grupo de iguales; y otro para evaluar el apoyo percibido del profesorado.

6.2.1. El apoyo familiar y el apoyo de las amistades

Para la medida del apoyo familiar y el del grupo de iguales se utiliza el *Cuestionario de Apoyo Familiar y de los Amigos* (AFA) de González y Landero (2008). Se trata de una escala constituida por 15 ítems de formato Likert con 5 opciones de respuesta donde 1 = *nunca* y 5 = *siempre*. Estos ítems están agrupados en dos dimensiones:

- *Apoyo familiar*, referido a la percepción global que cada uno obtiene de cualquier miembro del grupo familiar. Esta subescala está medida a través de 8 ítems tales como “alguien de tu familia te apoya cuando estás en la escuela” y “en mi familia se habla de los problemas de todos y nos apoyamos todos (padres, hijos y hermanos)”.
- *Apoyo de los amigos*, referido a la percepción global de apoyo percibido de los amigos. Esta subescala es evaluada a través de 7 ítems tales como “estás satisfecho(a) con el apoyo que recibes de tus amigos(as)” y “cuentas con algún amigo(a) que te demuestre afecto”.

La escala ofrece una puntuación global de apoyo social que se consigue mediante la suma simple de sus reactivos. A mayor puntuación, mayor apoyo social percibido. La consistencia interna es de *apoyo familiar* $\alpha = .82$, *apoyo de los amigos* $\alpha = .82$ y $\alpha = .84$ para el total del cuestionario.

Dado que el nombre proporcionado por los autores es *apoyo de los amigos*, se decide mantener dicho término en lugar de utilizar *apoyo de las amistades*, el cual ha sido recurrentemente mencionado en el marco teórico con intención de evitar lenguajes sexistas (tal y como se expone en la introducción del presente trabajo). No obstante, con objeto de mantener el formato original de la escala, en los dos capítulos que recogen los resultados (capítulo 7 y capítulo 8) se mantiene el término *apoyo de los amigos*.

6.2.2. El apoyo del profesorado

El apoyo percibido del profesorado por parte del alumnado es evaluado a partir de una subescala del cuestionario HBSC-2010 de Moreno et al. (2012), utilizado en el estudio Health Behaviour in School Aged Children (HBSC), que se realiza cada cuatro años en un número importante de países y que está respaldado por la Organización Mundial de la Salud. Uno de los factores que componen el cuestionario (percepción del entorno escolar) evalúa dos subescalas: *Clima escolar* y *apoyo del profesorado*. En este estudio se selecciona únicamente la dimensión de *apoyo del profesorado* ($\alpha = .84$), medido a través de 8 ítems de formato Likert con 5 opciones de respuesta donde 1 = *totalmente de acuerdo* y 5 = *totalmente en desacuerdo*.

6.3. El autoconcepto

Para evaluar el autoconcepto se emplea el *Cuestionario de Autoconcepto Dimensional* (AUDIM) de Fernández-Zabala et al. (2015). El AUDIM es un instrumento de medida que se enmarca dentro del modelo de Shavelson et al. (1976), con la salvedad de que opta por utilizar el término *autoconcepto personal* en lugar de autoconcepto emocional, por resultar más comprensivo y englobar el dominio emocional del autoconcepto junto a la percepción que tiene cada persona respecto al logro de sus objetivos de vida, su honradez y su capacidad para tomar decisiones en función de su propio criterio (Goñi y Fernández, 2008). Este autoinforme ($\alpha = .77$), cuyo formato de respuesta es de tipo Likert con 5 opciones de respuesta donde 1 = *falso* y 5 = *verdadero*, consta de 33 ítems agrupados en cinco dominios:

- *Autoconcepto académico*, es la percepción que el sujeto tiene de sí mismo como estudiante y en su desempeño de aprendizaje. Esta subescala está formada por 8 ítems agrupados 4 en el subdominio *autoconcepto académico verbal* y los 4 restantes en el subdominio *autoconcepto académico matemático*.
- *Autoconcepto social*, percepción propia de la competencia social a la hora de desenvolverse en las relaciones e interacción con otras personas, así como a la percepción de responsabilidad social. Esta subescala está compuesta por 7 ítems, 3 de ellos para el subdominio *responsabilidad social* y los 4 restantes para el subdominio *aceptación social*.
- *Autoconcepto físico*, percepción particular de la forma física propia y de las habilidades y cualidades para la práctica de actividad físico-deportiva, junto con la percepción de la apariencia física propia y el grado en que la persona se ve o se siente físicamente fuerte. Esta subescala está compuesta por 8 ítems, 2 para cada una de sus cuatro subdominios denominados *habilidad física*, *condición física*, *atractivo físico* y *fuerza física*.
- *Autoconcepto personal*, percepción de uno mismo como persona íntegra y en la que se puede confiar, independiente del resto de agentes sociales, además de incluir la autopercepción de los aspectos más impulsivos y reactivos propios (emociones). Presenta un total de 8 ítems, a razón de 2 por cada una de los cuatro subdominios que lo componen: *Honradez*, *autonomía*, *ajuste emocional* y *autorrealización*.
- *Autoconcepto global*, percepción global que una persona tiene sobre sí misma. Esta subescala es de carácter global, formada por 5 ítems.

A mayor puntuación en cada subescala, mayor autoconcepto. La consistencia interna de cada subescala es de *autoconcepto académico* $\alpha = .87$, *autoconcepto social* $\alpha = .67$, *autoconcepto físico* $\alpha = .75$, *autoconcepto personal* $\alpha = .59$, y *autoconcepto global* $\alpha = .84$.

6.4. El bienestar subjetivo

La estructura tridimensional del bienestar subjetivo es el que mayor aceptación científica tiene. Las tres dimensiones hacen referencia a la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto negativo.

6.4.1. La satisfacción con la vida

Para la evaluación de la satisfacción con la vida se utiliza el cuestionario *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) de Diener et al. (1985), validado en castellano por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Se trata de una escala de 5 ítems de

formato Likert con 7 opciones de respuesta donde 1 = *en total desacuerdo* y 2 = *en total acuerdo*. Este cuestionario evalúa *satisfacción con la vida* de forma global referido a los propósitos e ideales propuestos y conseguidos, como por ejemplo “en la mayoría de las cosas mi vida está cerca de mi ideal” o “si volviese a nacer, no cambiaría nada de mi vida”. Esta escala ha sido traducida a numerosas culturas mostrando en todas ellas índices de fiabilidad más que aceptables. La consistencia interna de la escala es de $\alpha = .82$.

6.4.2. El afecto positivo y el afecto negativo

El afecto positivo y el afecto negativo es evaluado con la escala *Positive and Negative Affect* (PNA) de Bradburn (1969) revisada por Warr, Barter, y Brownbridge (1983) y traducida al castellano por Godoy y Godoy-Izquierdo (2003). Consta de 18 ítems de tipo likert con cuatro opciones de respuesta donde 1 = *nunca* y 4 = *todo el tiempo*. La escala mide de manera directa tanto la experimentación de afecto positivo como negativo, y se obtiene además un índice de balance afectivo que es la diferencia entre el afecto positivo y el afecto negativo. El cuestionario consta de 2 subescalas:

- *Afecto positivo*, referido a las emociones positivas y evaluado a través de 9 ítems tales como “se ha sentido eufórico” y “se ha sentido satisfecho/a por haber logrado algo”.
- *Afecto negativo*, referido a las emociones negativas y evaluado a través de 9 ítems como “se ha sentido con ganas de llorar” y “ha tenido miedo por lo que podía suceder”.

A mayor puntuación de cada escala mayor afecto positivo o negativo. La consistencia interna es de *afecto positivo* $\alpha = .80$ y *afecto negativo* $\alpha = .78$.

6.5. El ajuste escolar

Para medir *el ajuste escolar* se utiliza la *Escala Breve de Ajuste Escolar* (EBAE-10) de Moral de la Rubia et al. (2010). Este autoinforme multidimensional del ajuste escolar se compone de 10 ítems con seis opciones de respuesta (1 = *completamente en desacuerdo* y 6 = *completamente de acuerdo*) agrupados en tres indicadores de ajuste escolar:

- *Problemas de integración escolar*, se refiere a las relaciones sociales establecidas entre los compañeros y docentes. Consta de 5 ítems en sentido inverso, como por ejemplo “tengo problemas con mis compañeros de clase” o “creo que mis compañeros/ras de clase se burlan mi”.
- *Rendimiento escolar*, referido a la percepción de rendimiento que cada alumno tiene como estudiante. Consta de 3 ítems, como por ejemplo “tengo buenas calificaciones” o “creo que soy buen estudiante”.
- *Expectativas académicas*, se refiere a las expectativas y metas académicas de los estudiantes, conceptualizados como los propósitos de los estudiantes en relación con las cosas que quieren en el ámbito educativo y por las cuales se comprometen a realizar las tareas académicas. Este índice de ajuste escolar consta de 2 ítems, como por ejemplo “estoy interesado en continuar estudiando” o “planeo acabar mis estudios”.

Este instrumento proporciona una puntuación global para el ajuste escolar de manera global y para cada uno de sus indicadores, por tanto a mayor puntuación de la escala, mayor ajuste escolar. La consistencia interna de cada subescala es de *problemas de integración* $\alpha = .84$, *rendimiento escolar* $\alpha = .78$, *expectativas académicas* $\alpha = .85$ y la escala global es de $\alpha = .79$.

El Cuadro 3 recoge la información general de cada variable y el instrumento de medida a través del cual ha sido evaluada.

Cuadro 3
Variables e Instrumentos de Medida

Instrumento	Autores	Variables
Ficha de datos sociopersonales		- Sexo - Edad
Cuestionario de Apoyo Social percibido de Familia y Amigos (AFA)	Landero y González (2008)	- Apoyo familiar - Apoyo de los amigos
Escala <i>Percepción del Entorno Escolar</i> del cuestionario HBSC-2010	Estudio Health Behaviour in School Aged Children (HBSC) Moreno et al. (2012)	- Apoyo del profesorado
Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM)	Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi, (2015)	- Autoconcepto académico - Autoconcepto social - Autoconcepto físico - Autoconcepto personal - Autoconcepto global
Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS)	Diener, Emmon, Larsen y Griffin (1995), con traducción de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000)	- Satisfacción con la vida
Escala de Balance Afectivo (PNA)	Bradburn (1969) con traducción de Godoy y Godoy-Izquierdo (2003).	- Afecto positivo - Afecto negativo
Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE)	Moral de la Rubia, Sánchez-Sosa, y Villarreal-González (2010)	- Rendimiento escolar - Problemas de integración - Expectativas académicas

7. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

A continuación se describen en subapartados los programas y análisis estadísticos empleados para el tratamiento de los datos que finalmente componen la base de datos de este estudio.

El paso previo a la realización de cualquier análisis estadístico de los datos es la corrección de los valores perdidos (*missing data*) que permita extraer las puntuaciones totales de cada una de las escalas que componen los distintos cuestionarios. La sustitución de los valores perdidos por la media de la serie, es decir, por la media aritmética de la serie completa, tiene la ventaja de que no varía el resultado final para dicha variable. Sin embargo, no es la corrección de valores missing más adecuada, ya que obvia las respuestas que el sujeto da al resto de las variables. Durante los últimos años, se está defendiendo el procedimiento de la imputación múltiple para valores perdidos. Este método de imputación múltiple proporcionado por el programa LISREL a partir del algoritmo de maximización de expectativa y la Cadena Markov Monte Carlo

(MCMC, generación aleatoria de distribución de probabilidad vía cadenas de Markov), permite extraer una puntuación aproximada al ítem perdido basándose en el patrón de respuestas proporcionado por el participante al cuestionario. Por esta razón se opta por este último procedimiento en lugar de la sustitución de la media aritmética.

La eliminación de los valores atípicos o fuera de límites (*outliers*) se llevan a cabo con el programa estadístico SAS (*Statistical Analysis System*). Los análisis realizados a cada uno de los instrumentos empleados, así como aquellos dirigidos a abordar los objetivos de investigación se efectúan con el paquete estadístico SPSS 21.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Por último, se utiliza el programa EQS 6.1. para analizar la normalidad multivariada y el último objetivo referido al análisis del modelo teórico a través del modelo de ecuaciones estructurales.

7.1. Las puntuaciones en función del sexo y de la edad

Para analizar el objetivo 1 de esta investigación, es decir, conocer las posibles diferencias en función del sexo y de la edad en cada una de las variables estudiadas, se realizan primeramente las pertinentes comprobaciones paramétricas para poder conocer el contraste de medias independientes que ha de ser aplicado; y así, posteriormente, se comparan las diferencias de medias en cada una de las variables estudiadas en función del sexo y la edad de los participantes. Para averiguar si las variables cumplen la condición de normalidad univariada se realiza la prueba Kolmogorov-Smirnov. Los resultados de la prueba de normalidad univariante muestran la existencia de diferencias significativas en todas las escalas estudiadas ($p < .05$), por lo que se descarta la hipótesis nula y se asume en una probabilidad del 95% que las variables estudiadas comparten algún tipo de relación entre sí. Asimismo, se parte del supuesto de la no normalidad de la muestra. Por ello, para la comprobación del primer objetivo se aplica el contraste de medias independientes a través de la prueba no paramétrica *Mann-Whitney*, ya que tanto el sexo como la edad son dos variables dicotómicas.

Dado que una diferencia estadísticamente significativa no es necesariamente indicativa de una diferencia importante (pues este resultado queda influenciado por elementos tales como el tamaño de la muestra), junto con los niveles de significación, interesa obtener la magnitud de dicha diferencia ya que permite juzgar la relevancia de dicha diferencia. Para ello se calcula el tamaño del efecto entre dos categorías a través de la d de Cohen, siendo los valores $< .2$ indicativo de un tamaño del efecto bajo, entre $.2$ -.5 medio, y $> .8$ alto.

7.2. La variabilidad del ajuste escolar

Para comprobar el objetivo 2, analizar las variables personales (dominios específicos del autoconcepto y los tres componentes del bienestar subjetivo) en función de los niveles alto, medio y bajo de las escalas específicas (rendimiento escolar, integración escolar y expectativas académicas) y global del ajuste escolar, primeramente se segmenta cada escala del ajuste escolar en niveles, alto, medio y bajo. Para ello, se calcula la media de cada variable y se le suma la desviación típica para obtener el valor que sirve para calcular el rango del nivel alto. Asimismo, también se le resta a la media la desviación típica para obtener el valor que sirve para calcular el nivel bajo. La diferencia del primer valor y el segundo valor calculados a través de la suma y resta de la desviación típica configura el nivel medio. Posteriormente, se realiza la prueba de Levene para conocer si las variables cumplen la condición de homocedasticidad. Los resultados de la prueba muestran en algunos casos igualdad de varianzas y en otros no. Los datos de la prueba Kolmogorov-Smirnov (obtenidos para el análisis del objetivo 1)

y la prueba Levene, muestran que las variables no cumplen las condiciones de normalidad y de homocedasticidad. Se utiliza, por tanto, la prueba no paramétrica *Kruskal-Wallis*, ya que se trata de una prueba que no requiere del supuesto de normalidad y de homocedasticidad. Para comprobar las diferencias inter-intra grupo se realiza la comparación de medias a través de múltiples pruebas no paramétricas *Mann-Whitney* y el tamaño del efecto *d* de Cohen para analizar la magnitud de la diferencia.

7.3. La relación y predicción entre variables

Para comprobar el objetivo 3 se realizan diversos análisis correlacionales y varias regresiones lineales. Dado que se parte del supuesto de no normalidad de la muestra, para el estudio de la relación lineal existente entre dos o más variables cuantitativas se utiliza el *coeficiente de correlación de Spearman*, que indica en qué medida existe tal correlación, su significatividad y el signo positivo o negativo.

El análisis de regresión lineal múltiple se utiliza para explorar y cuantificar la relación entre una variable dependiente o criterio y una o más variables llamadas independientes o predictoras. El propósito de este procedimiento estadístico es doble: Por un lado, averiguar la medida en que la variable dependiente puede estar explicada por la(s) variable(s) independiente(s); y, por el otro, obtener predicciones en la variable dependiente a partir de la(s) variable(s) independiente(s). Una vez obtenida la ecuación mínimo-cuadrática que mejor expresa la relación entre la variable dependiente y la(s) independiente(s), se obtiene el coeficiente de determinación (R^2) que estima la calidad de la ecuación de regresión obtenida dando a conocer la proporción de varianza de la variable dependiente que está explicada por la(s) variable(s) independiente(s). El coeficiente β se requiere para calcular el cambio medio que se produce en la variable dependiente ante las variaciones de la(s) variable(s) independiente(s). A pesar de los índices proporcionados en el análisis de regresión, no puede afirmarse que las relaciones detectadas sean de tipo causal. Solamente puede hacerse referencia a la relación y al grado de relación. Por ello, ha de considerarse en términos de incidencia o capacidad predictiva, no haciendo referencia a una incidencia pura sino estadística.

7.4. El modelo de ecuaciones estructurales

Para comprobar el objetivo 4 de esta investigación, se somete a verificación empírica el modelo de regresión estructural con objeto de estimar relaciones explicativas de las variables sometidas a estudio.

Dado que los datos no obtienen la normalidad multivariada (coeficiente de Mardia = 922.32; estadístico $Z = 474.94$), el análisis factorial confirmatorio (AFC) se realiza mediante el programa EQS 6.1. basado en el estadístico chi-square (S-B χ^2) de Satorra-Bentler, antes que el estadístico ML χ^2 , ya que sirve como corrección del χ^2 cuando no se cumple con la distribución multivariada. Se comprueba el ajuste del modelo a través de la interpretación de la combinación de medidas de ajuste más utilizada en los últimos años (McDonald y Ho, 2002): La razón ji-cuadrado / grados de libertad ($\chi^2/g.l$), el índice de ajuste comparativo (*CFI), la raíz media cuadrática del error de aproximación (*RMSEA) y la media cuadrática del error tipificada (SRMR). El *CFI representa la versión robusta del CFI, ya que está basado en el estadístico S-B χ^2 . Lo mismo ocurre con el *RMSEA que es la versión robusta del RMSEA. Resulta significativo tener en cuenta que el ji-cuadrado es muy sensible al tamaño de la muestra (Jöreskog y Sörbom, 1989), por lo que se calcula la razón ji-cuadrado / grados de libertad ($\chi^2/g.l$), donde una puntuación de 2.00-3.00 o menor es indicadora de un buen ajuste (Marsh y Hau, 1996) y la puntuación 3.00-5.00 es considerado adecuado

(Bentler, 1990). Cabe destacar, que la razón χ^2/gl continúa siendo sensible al tamaño de la muestra, sobre todo cuando se trata de una muestra con más de 100 participantes; por lo que se recomienda el índice de ajuste comparativo (*CFI) preferentemente al de la ji-cuadrado para muestras superiores a las 100 unidades (Mangin, Martín Fuentes, y Román, 2006). En el presente estudio se decide introducir ambas medidas de ajuste. El rango del índice de ajuste comparativo (*CFI) se extiende de 0 a 1.00, Aunque Hu y Bentler (1999) sugieren un valor de .95 como un buen índice de ajuste, otros argumentan que ese valor es demasiado restrictivo, particularmente para escalas multifactoriales (Marsh, Hau, y Wen, 2004), considerándose los valores mayores a .90 indicadores de un ajuste aceptable; asimismo, también se utiliza la raíz media cuadrática del error de aproximación (*RMSEA), cuyos valores menores a .05 indican un buen ajuste, y entre .05 y .08 se considera un ajuste aceptable (Browne y Cudeck, 1993); para completar estas medidas, se proporciona el intervalo de confianza del 90% del *RMSEA. Finalmente, la media cuadrática del error tipificada (SRMR), se extiende de 0 a 1.00, siendo los valores menores de .08 indicativos de un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999).

Capítulo 7

RESULTADOS

VARIABLES CONTEXTUALES, PERSONALES Y ESCOLARES EN FUNCIÓN DEL SEXO Y DE LA EDAD. VARIABLES PERSONALES EN FUNCIÓN DE LOS NIVELES DE AJUSTE ESCOLAR

1. El apoyo social, las variables personales y el ajuste escolar en función de variables sociopersonales.....	157
1.1. El apoyo social en función del sexo y de la edad.....	157
1.1.1. El apoyo social en función del sexo.....	157
1.1.2. El apoyo social en función de la edad.....	158
1.2. El autoconcepto multidimensional en función del sexo y de la edad.....	160
1.2.1. El autoconcepto multidimensional en función del sexo.....	160
1.2.2. El autoconcepto multidimensional en función de la edad.....	162
1.3. El bienestar subjetivo en función del sexo y de la edad.....	163
1.3.1. El bienestar subjetivo en función del sexo.....	164
1.3.2. El bienestar subjetivo en función de la edad.....	165
1.4. El ajuste escolar en función del sexo y de la edad.....	166
1.4.1. El ajuste escolar en función del sexo.....	166
1.4.2. El ajuste escolar en función de la edad.....	168
2. El autoconcepto multidimensional y el bienestar subjetivo en función de los niveles de ajuste escolar.....	169
2.1. El autoconcepto multidimensional en función de los niveles (alto, medio y bajo) de ajuste escolar.....	170
2.2. El bienestar subjetivo en función de los niveles (alto, medio y bajo) de ajuste escolar.....	174
3. Síntesis.....	176

Para comprobar el objetivo 1 de esta tesis doctoral, se analizan en la primera parte de este capítulo, los resultados en función del sexo y de la edad en cada una de las variables descritas en el marco teórico. Para comprobar el objetivo 2, en la segunda parte de este capítulo, se examina cada medida del autoconcepto multidimensional y del bienestar subjetivo en función del nivel alto, medio y bajo de cada escala del ajuste escolar.

1. EL APOYO SOCIAL, LAS VARIABLES PERSONALES Y EL AJUSTE ESCOLAR EN FUNCIÓN DE VARIABLES SOCIOPERSONALES

En el presente apartado se analiza el apoyo social, el autoconcepto multidimensional, el bienestar subjetivo y el ajuste escolar en función del sexo y de la edad.

1.1. El apoyo social en función del sexo y de la edad

A continuación se analizan el apoyo familiar, el apoyo de los amigos y el apoyo del profesorado en función del sexo y de la edad. De tal forma, se pretende conocer si existen diferencias significativas relativas al sexo y a la edad en la manera en que el apoyo social es percibido en la adolescencia.

1.1. El apoyo social en función del sexo

La Tabla 1 muestra los resultados del apoyo social en función del sexo para toda la muestra de este estudio.

Tabla 1
El Apoyo Social en Función del Sexo

		chicos	chicas
apoyo familiar	<i>M</i>	32.50	32.86
	<i>(DT)</i>	(4.96)	(5.52)
	<i>z</i>		-2.589
	<i>p</i>		.010
	<i>d</i>		0.068
apoyo amigos	<i>M</i>	27.11	29.44
	<i>(DT)</i>	(4.49)	(4.16)
	<i>z</i>		-11.397
	<i>p</i>		.001
	<i>d</i>		0.539
apoyo profesorado	<i>M</i>	26.10	26.32
	<i>(DT)</i>	(5.97)	(5.67)
	<i>z</i>		-.671
	<i>p</i>		.502

Los resultados de la Tabla 1 revelan diferencias significativas a favor de las chicas tanto en *apoyo de los amigos* ($z = -11.397$, $p = .001$, $d = 0.539$) como en *apoyo de la familia* ($z = -2.58$, $p = .010$, $d = 0.068$). Seguidamente en la Tabla 2 se exponen los resultados del apoyo social en función del sexo en cada grupo de edad.

Tabla 2
El Apoyo Social en Función del Sexo en Cada Grupo de Edad

		11-14 años		15-18 años	
		chicos	chicas	chicos	chicas
apoyo familiar	<i>M</i>	33.01	33.56	31.77	32.00
	(<i>DT</i>)	(5.06)	(5.18)	(4.73)	(5.81)
	<i>z</i>		-2.078		-1.731
	<i>p</i>		.038		.083
	<i>d</i>	0.107			
apoyo amigos	<i>M</i>	27.08	29.53	27.15	29.33
	(<i>DT</i>)	(4.51)	(4.16)	(4.48)	(4.15)
	<i>z</i>		-8.814		-7.247
	<i>p</i>		.001		.001
	<i>d</i>	0.564		0.505	
apoyo profesorado	<i>M</i>	26.64	27.40	25.34	24.98
	(<i>DT</i>)	(6.33)	(5.57)	(5.34)	(5.51)
	<i>z</i>		-1.662		-.693
	<i>p</i>		.097		.488

En cuanto a los adolescentes de 11-14 años, la Tabla 2 indica diferencias significativas de sexo a favor de las chicas en *apoyo familiar* ($z = -2.078$, $p = .038$, $d = 0.107$) y en *apoyo de los amigos* ($z = -8.814$, $p = .001$, $d = 0.564$); mientras que los adolescentes de 15-18 años, únicamente presentan diferencias significativas a favor de las chicas en *apoyo de los amigos* ($z = -7.247$, $p = .001$, $d = 0.505$).

Teniendo en cuenta los resultados de las Tablas 1 y 2, los datos indican la existencia de diferencias significativas con un tamaño del efecto medio en *apoyo de los amigos*. Una diferencia que se presenta tanto en el grupo de los adolescentes jóvenes como en el de los adolescentes mayores. Por otro lado, aunque la Tabla 1 muestra diferencias significativas de sexo, con un tamaño del efecto bajo en *apoyo de la familia* para toda la muestra del estudio, al analizar dichas diferencias de sexo por grupos de edad, se observa que dicha diferencia se mantiene en el grupo de adolescentes jóvenes pero no en el de los adolescentes más mayores.

1.2. El apoyo social en función de la edad

A continuación, en la Tabla 3 se analizan las diferencias del apoyo social en función de la edad para toda la muestra.

Tabla 3
El Apoyo Social en Función de la Edad

		11-14 años	15-18 años
apoyo familiar	<i>M</i>	33.30	31.90
	(<i>DT</i>)	(5.12)	(5.35)
	<i>z</i>		-5.790
	<i>p</i>		.001
apoyo amigos	<i>d</i>		0.268
	<i>M</i>	28.34	28.35
	(<i>DT</i>)	(4.50)	(4.44)
	<i>z</i>		-.117
apoyo profesorado	<i>p</i>		.907
	<i>M</i>	27.03	25.14
	(<i>DT</i>)	(5.95)	(5.43)
	<i>z</i>		-6.985
	<i>p</i>		.001
	<i>d</i>		0.329

La Tabla 3 muestra diferencias significativas de edad a favor de los adolescentes más jóvenes en *apoyo familiar* ($z = -5.790$, $p = .001$, $d = 0.268$) y en *apoyo del profesorado* ($z = -6.985$, $p = .001$, $d = 0.329$). Seguidamente, se analizan en la Tabla 4 los resultados del apoyo social en función de la edad en cada sexo.

Tabla 4
El Apoyo Social en Función de la Edad en Cada Sexo

		chicos		chicas	
		11-14 años	15-18 años	11-14 años	15-18 años
apoyo familiar	<i>M</i>	33.01	31.77	33.56	32.00
	(<i>DT</i>)	(5.06)	(4.73)	(5.18)	(5.81)
	<i>z</i>		-3.965		-4.286
	<i>p</i>		.001		.001
apoyo amigos	<i>d</i>		0.251		0.284
	<i>M</i>	27.08	27.15	29.53	29.33
	(<i>DT</i>)	(4.51)	(4.48)	(4.16)	(4.15)
	<i>z</i>		-.464		-.718
apoyo profesorado	<i>p</i>		.643		.473
	<i>M</i>	26.64	25.34	27.40	24.98
	(<i>DT</i>)	(6.33)	(5.34)	(5.57)	(5.51)
	<i>z</i>		-3.473		-6.352
	<i>p</i>		.001		.001
	<i>d</i>		0.218		0.439

Como puede observarse en la Tabla 4, se encuentran diferencias en *apoyo familiar* y *apoyo de los amigos*, tanto entre los chicos de diferente edad: *Apoyo familiar* ($z = -3.965$, $p = .001$, $d = 0.251$) y *apoyo del profesorado* ($z = -3.473$, $p = .001$, $d = 0.218$); como en las chicas: *Apoyo familiar* ($z = -4.286$, $p = .001$, $d = 0.284$) y *apoyo del profesorado* ($z = -6.352$, $p = .001$, $d = 0.439$).

Las Tablas 3 y 4 muestran que la percepción del *apoyo familiar* y del *apoyo del profesorado* es mayor en el grupo de los adolescentes jóvenes. Los resultados de la Tabla 3, a pesar de que la mayoría de las diferencias se dan con un tamaño del efecto bajo, indican que tanto los chicos como las chicas jóvenes perciben más apoyo de la familia y del profesorado que los chicos y las chicas del grupo de adolescentes más

mayores. En el caso de las chicas, el tamaño del efecto en la percepción de apoyo del profesorado es notable, mientras que en el de los chicos es bajo.

1.2. El autoconcepto multidimensional en función del sexo y de la edad

A continuación se analizan los diferentes dominios del autoconcepto (académico, social, físico, personal y global) en función del sexo y de edad. De tal forma, se pretende conocer si existen diferencias significativas relativas al sexo y a la edad en la manera en que los adolescentes se perciben a sí mismos en los diferentes componentes del autoconcepto.

1.2.1. El autoconcepto multidimensional en función del sexo

La Tabla 5 muestra los resultados de los distintos dominios del autoconcepto en función del sexo para toda la muestra de este estudio.

Tabla 5
El Autoconcepto en Función del Sexo

		chicos	chicas
autoconcepto académico	<i>M</i>	29.90	29.36
	(<i>DT</i>)	(4.73)	(4.43)
	<i>z</i>		-2.238
	<i>p</i>		.025
autoconcepto social	<i>M</i>	15.01	14.80
	(<i>DT</i>)	(2.36)	(2.93)
	<i>z</i>		-2.409
	<i>p</i>		.016
autoconcepto físico	<i>M</i>	31.50	26.33
	(<i>DT</i>)	(4.89)	(5.13)
	<i>z</i>		-18.860
	<i>p</i>		.001
autoconcepto personal	<i>M</i>	32.54	32.62
	(<i>DT</i>)	(3.09)	(3.40)
	<i>z</i>		-.273
	<i>p</i>		.785
autoconcepto global	<i>M</i>	21.29	20.62
	(<i>DT</i>)	(2.65)	(2.73)
	<i>z</i>		-4.722
	<i>p</i>		.001
	<i>d</i>	0.248	

Los resultados de la Tabla 5 revelan diferencias significativas a favor de los chicos en *autoconcepto académico* ($z = -2.238$, $p = .025$, $d = 0.118$), *autoconcepto social* ($z = -2.409$, $p = .016$, $d = 0.078$), *autoconcepto físico* ($z = -18.860$, $p = .001$, $d = 1.02$) y en *autoconcepto global* ($z = -4.722$, $p = .001$, $d = 0.248$).

A continuación, en la Tabla 6 se exponen los resultados del autoconcepto en función del sexo para cada grupo de edad.

Tabla 6
El Autoconcepto en Función del Sexo en Cada Grupo de Edad

		11-14 años		15-18 años	
		chicos	chicas	chicos	chicas
autoconcepto académico	<i>M</i>	30.42	29.99	29.17	22.72
	(<i>DT</i>)	(5.01)	(4.66)	(4.31)	(4.29)
	<i>z</i>		-1.177		-1.422
	<i>p</i>		.239		.155
autoconcepto social	<i>M</i>	15.04	14.95	14.92	14.59
	(<i>DT</i>)	(2.40)	(3.45)	(2.32)	(2.27)
	<i>z</i>		-1.256		-1.902
	<i>p</i>		.209		.057
autoconcepto físico	<i>M</i>	31.60	26.76	31.20	25.93
	(<i>DT</i>)	(4.84)	(4.84)	(5.07)	(5.46)
	<i>z</i>		-13.575		-11.501
	<i>p</i>		.001		.001
	<i>d</i>		0.999		0.995
autoconcepto personal	<i>M</i>	32.67	32.66	32.35	32.57
	(<i>DT</i>)	(3.13)	(2.91)	(3.06)	(4.03)
	<i>z</i>		-.081		-.414
	<i>p</i>		.935		.679
autoconcepto global	<i>M</i>	21.64	20.90	20.82	20.31
	(<i>DT</i>)	(2.47)	(2.76)	(2.83)	(2.70)
	<i>z</i>		-3.919		-2.147
	<i>p</i>		.001		.032
	<i>d</i>		0.281		0.184

En cuanto a los adolescentes de 11-14 años, existen diferencias significativas de sexo a favor de los chicos tanto en *autoconcepto físico* ($z = -13.575$, $p = .001$, $d = 0.999$) como en *autoconcepto global* ($z = -3.919$, $p = .001$, $d = 0.281$). Asimismo, los adolescentes de 15-18 años, presentan de nuevo diferencias significativas a favor de los chicos en *autoconcepto físico* ($z = -11.501$, $p = .001$, $d = 0.995$) y en *autoconcepto global* ($z = -2.147$, $p = .032$, $d = 0.184$).

Teniendo en cuenta los resultados de la Tabla 5, los datos indican la existencia de diferencias significativas en todos los dominios del autoconcepto salvo en el *autoconcepto personal*. Sin embargo, en la Tabla 6, al analizar las diferencias de sexo en cada grupo de edad, únicamente se hallan diferencias en el *autoconcepto físico* y en el *autoconcepto global*. Tanto en los resultados de la Tabla 5 como en los resultados de la Tabla 6, se hallan diferencias con un tamaño del efecto grande en *autoconcepto físico*, mientras que el resto de diferencias en cada dominio del autoconcepto tienden a ser más bien pequeñas.

1.2.2. El autoconcepto multidimensional en función de la edad

A continuación, en la Tabla 7 se analizan los resultados del autoconcepto en función de la edad para toda la muestra.

Tabla 7
El Autoconcepto en Función de la Edad

		11-14 años	15-18 años
autoconcepto académico	<i>M</i>	30.19	28.92
	<i>(DT)</i>	(4.83)	(4.30)
	<i>z</i>		-5.028
	<i>p</i>		.001
autoconcepto social	<i>d</i>		0.274
	<i>M</i>	14.99	14.74
	<i>(DT)</i>	(2.98)	(2.30)
	<i>z</i>		-1.679
autoconcepto físico	<i>p</i>		.093
	<i>M</i>	29.10	28.30
	<i>(DT)</i>	(5.41)	(5.90)
	<i>z</i>		-2.540
autoconcepto personal	<i>p</i>		.011
	<i>d</i>		0.142
	<i>M</i>	32.66	32.48
	<i>(DT)</i>	(3.01)	(3.63)
autoconcepto global	<i>z</i>		-1.378
	<i>p</i>		.168
	<i>M</i>	21.26	20.54
	<i>(DT)</i>	(2.65)	(2.77)
	<i>z</i>		-5.586
	<i>p</i>		.001
	<i>d</i>		0.142

Como puede observarse en la Tabla 7, los datos muestran diferencias significativas de edad a favor de los adolescentes más jóvenes en *autoconcepto académico* ($z = -5.028$, $p = .001$, $d = 0.274$), *autoconcepto físico* ($z = -2.540$, $p = .011$, $d = 0.142$) y en *autoconcepto global* ($z = -5.586$, $p = .001$, $d = 0.142$). A continuación en la Tabla 8, se analizan los resultados del autoconcepto en función de la edad en cada sexo.

Tabla 8
El Autoconcepto en Función de la Edad en Cada Sexo

		chicos		chicas	
		11-14 años	15-18 años	11-14 años	15-18 años
autoconcepto académico	<i>M</i>	30.42	29.17	29.99	28.72
	(<i>DT</i>)	(5.01)	(4.31)	(4.66)	(4.29)
	<i>z</i>		-3.227		-3.823
	<i>p</i>		.001		.001
	<i>d</i>		0.263		0.282
autoconcepto social	<i>M</i>	15.04	14.92	14.95	14.59
	(<i>DT</i>)	(2.40)	(2.32)	(3.45)	(2.27)
	<i>z</i>		-.745		-1.510
	<i>p</i>		.456		.131
autoconcepto físico	<i>M</i>	31.60	31.20	26.76	25.93
	(<i>DT</i>)	(4.84)	(5.07)	(4.84)	(5.46)
	<i>z</i>		-1.159		-2.177
	<i>p</i>		.247		.029
	<i>d</i>				0.161
autoconcepto personal	<i>M</i>	32.67	32.35	32.66	32.57
	(<i>DT</i>)	(3.13)	(3.06)	(2.91)	(4.03)
	<i>z</i>		-1.156		-.926
	<i>p</i>		.248		.354
autoconcepto global	<i>M</i>	21.64	20.82	20.90	20.31
	(<i>DT</i>)	(2.47)	(2.83)	(2.76)	(2.70)
	<i>z</i>		-4.606		-3.252
	<i>p</i>		.001		.001
	<i>d</i>		0.312		0.215

Entre los chicos, se encuentran diferencias significativas a favor de los adolescentes más jóvenes en *autoconcepto académico* ($z = -3.227$, $p = .001$, $d = 0.263$) y en *autoconcepto global* ($z = -4.606$, $p = .001$, $d = 0.312$). Entre las chicas se encuentran diferencias significativas, siendo las adolescentes jóvenes las que puntúan más alto en *autoconcepto académico* ($z = -3.823$, $p = .001$, $d = 0.282$), *autoconcepto físico* ($z = -2.177$, $p = .029$, $d = 0.161$) y en *autoconcepto global* ($z = -3.252$, $p = .001$, $d = 0.215$).

Los resultados de la Tabla 7 revelan, aunque con valores del tamaño del efecto bajos, diferencias significativas entre los dos grupos de edad en *autoconcepto académico*, en *autoconcepto físico* y en *autoconcepto global*, siendo los adolescentes más jóvenes los que mejor se perciben en los mencionados dominios del autoconcepto. En la Tabla 8, al analizar las diferencias de edad en cada sexo, los resultados muestran diferencias a favor de los adolescentes más jóvenes en *autoconcepto académico* y en *autoconcepto global*. Sin embargo, en *autoconcepto físico* sólo se hallan diferencias significativas de edad en el grupo de chicas a favor de las más jóvenes, no hallándose diferencias de edad en el grupo de chicos.

1.3. El bienestar subjetivo en función del sexo y de la edad

A continuación se analiza el bienestar subjetivo en función del sexo y de la edad. De tal forma, se pretende conocer si existen diferencias significativas relativas al sexo y a la edad en la satisfacción con la vida y en los afectos positivos y negativos de los adolescentes.

1.3.1. El bienestar subjetivo en función del sexo

La Tabla 9 muestra los resultados del bienestar subjetivo en función del sexo para toda la muestra de este estudio.

Tabla 9
El Bienestar Subjetivo en Función del Sexo

		chicos	chicas
afecto positivo	<i>M</i>	26.71	25.34
	(<i>DT</i>)	(4.64)	(4.67)
	<i>z</i>		-5.576
	<i>p</i>		.001
	<i>d</i>	0.294	
afecto negativo	<i>M</i>	18.20	19.34
	(<i>DT</i>)	(4.50)	(4.74)
	<i>z</i>		-4.971
	<i>p</i>		.001
	<i>d</i>	0.246	
satisfacción con la vida	<i>M</i>	26.76	25.56
	(<i>DT</i>)	(5.14)	(5.92)
	<i>z</i>		-4.025
	<i>p</i>		.001
	<i>d</i>	0.215	

Los resultados de la Tabla 9 muestran diferencias significativas a favor de los chicos en *afecto positivo* ($z = -5.576$, $p = .001$, $d = 0.294$) y en *satisfacción con la vida* ($z = -4.025$, $p = .001$, $d = 0.215$), mientras que las chicas presentan puntuaciones más altas en *afecto negativo* ($z = -4.025$, $p = .001$, $d = 0.246$). En la Tabla 10 se exponen los resultados de las diferencias de sexo en función de la edad.

Tabla 10
El Bienestar Subjetivo en Función del Sexo en Cada Grupo de Edad

		11-14 años		15-18 años	
		chicos	chicas	chicos	chicas
afecto positivo	<i>M</i>	27.11	25.96	26.13	24.56
	(<i>DT</i>)	(4.70)	(4.54)	(4.49)	(4.72)
	<i>z</i>		-3.676		-4.151
	<i>p</i>		.001		.001
	<i>d</i>	0.248		0.339	
afecto negativo	<i>M</i>	18.08	19.01	18.38	19.76
	(<i>DT</i>)	(4.41)	(4.66)	(4.64)	(4.82)
	<i>z</i>		-2.906		-4.091
	<i>p</i>		.004		.001
	<i>d</i>	0.204		0.291	
satisfacción con la vida	<i>M</i>	27.22	26.15	26.11	24.82
	(<i>DT</i>)	(4.98)	(5.89)	(5.30)	(5.89)
	<i>z</i>		-2.445		-3.087
	<i>p</i>		.014		.002
	<i>d</i>	0.196		0.228	

En cuanto a los adolescentes de 11-14 años, la Tabla 10 muestra la existencia de diferencias significativas en función del sexo a favor de los chicos en *afecto positivo* ($z = -3.676$, $p = .001$, $d = 0.248$) y en *satisfacción con la vida* ($z = -2.445$, $p = .001$, $d = 0.196$), mientras que las chicas presentan puntuaciones más altas en *afecto negativo* ($z = -2.906$, $p = .001$, $d = 0.204$).

En cuanto a los adolescentes de 15-18 años, se encuentran de nuevo diferencias significativas a favor de los chicos en *afecto positivo* ($z = -4.151$, $p = .001$, $d = 0.339$) y en *satisfacción con la vida* ($z = -3.087$, $p = .001$, $d = 0.228$), mientras que las chicas presentan puntuaciones más altas en *afecto negativo* ($z = -4.091$, $p = .001$, $d = 0.291$).

Teniendo en cuenta los resultados de las Tablas 9 y 10, aunque con un tamaño del efecto bajo, pueden hallarse diferencias en función del sexo a favor de los chicos en *satisfacción con la vida* y en *afecto positivo*, siendo las chicas las que obtienen puntuaciones más altas en *afecto negativo*. Estos datos indican que los chicos tienden a sentirse más satisfechos con sus vidas y que tienden a experimentar emociones más positivas que las chicas; mientras que éstas, experimentan más emociones negativas y se sienten menos satisfechas con sus vidas.

1.3.2. El bienestar subjetivo en función de la edad

A continuación, en la Tabla 11 se analizan los resultados del bienestar subjetivo en función de la edad para toda la muestra.

Tabla 11
El Bienestar Subjetivo en Función de la Edad

		11-14 años	15-18 años
afecto positivo	<i>M</i>	26.51	25.28
	(<i>DT</i>)	(4.65)	(4.68)
	<i>z</i>		-5.186
	<i>p</i>		.001
afecto negativo	<i>d</i>		0.263
	<i>M</i>	18.55	19.14
	(<i>DT</i>)	(4.56)	(4.78)
	<i>z</i>		-2.204
satisfacción con la vida	<i>p</i>		.028
	<i>d</i>		0.126
	<i>M</i>	26.66	25.40
	(<i>DT</i>)	(5.49)	(5.66)
	<i>z</i>		-4.518
	<i>p</i>		.001
	<i>d</i>		0.225

Como puede observarse en la Tabla 11, los datos muestran diferencias significativas de edad a favor de los adolescentes más jóvenes en *afecto positivo* ($z = -5.186$, $p = .001$, $d = 0.263$), y en *satisfacción con la vida* ($z = -4.518$, $p = .001$, $d = 0.225$), mientras que los adolescentes más mayores presentan puntuaciones más altas en *afecto negativo* ($z = -2.204$, $p = .028$, $d = 0.126$).

En la Tabla 12, se analizan los resultados del bienestar subjetivo en función de la edad en cada sexo.

Tabla 12
El Bienestar Subjetivo en Función de la Edad en Cada Sexo

		chicos		chicas	
		11-14 años	15-18 años	11-14 años	15-18 años
afecto positivo	<i>M</i>	27.11	26.13	25.96	24.56
	(<i>DT</i>)	(4.70)	(4.49)	(4.54)	(4.72)
	<i>z</i>		-2.988		-4.252
	<i>p</i>		.003		.001
afecto negativo	<i>d</i>		0.212		0.302
	<i>M</i>	18.08	18.38	19.01	19.76
	(<i>DT</i>)	(4.41)	(4.64)	(4.66)	(4.82)
	<i>z</i>		-.374		-2.428
satisfacción con la vida	<i>p</i>		.709		.015
	<i>d</i>				0.158
	<i>M</i>	27.22	26.11	26.15	24.82
	(<i>DT</i>)	(4.98)	(5.30)	(5.89)	(5.89)
	<i>z</i>		-2.838		-3.351
	<i>p</i>		.005		.001
	<i>d</i>		0.216		0.225

Entre los chicos, se encuentran diferencias significativas a favor de los adolescentes más jóvenes en *afecto positivo* ($z = -2.988$, $p = .003$, $d = 0.212$), y en *satisfacción con la vida* ($z = -2.838$, $p = .005$, $d = 0.216$). En el grupo de chicas, son las adolescentes jóvenes las que presentan mayores puntuaciones en *afecto positivo* ($z = -4.252$, $p = .001$, $d = 0.302$), y en *satisfacción con la vida* ($z = -3.351$, $p = .001$, $d = 0.225$); mientras que las adolescentes mayores presentan puntuaciones más altas en *afecto negativo* ($z = -2.428$, $p = .015$, $d = 0.158$).

Teniendo en cuenta la Tabla 11, los datos indican que los adolescentes más jóvenes tienden a sentirse más satisfechos con sus vidas y que tienden a experimentar emociones más positivas que los adolescentes más mayores; mientras que estos últimos, experimentan más emociones negativas y se sienten menos satisfechos con sus vidas. Sin embargo, en la Tabla 12, al analizar los resultados de edad en cada sexo, sólo se encuentran diferencias de edad en *afecto negativo* en el grupo de chicas. Este resultado significa que los chicos adolescentes más mayores experimentan menos emociones positivas y tienden a sentirse menos satisfechos con sus vidas; mientras que las chicas adolescentes más mayores, no sólo experimentan menos emociones positivas y tienden a sentirse menos satisfechas con sus vidas, sino que además experimentan más emociones negativas.

4. El ajuste escolar en función del sexo y de la edad

A continuación se analiza el ajuste escolar en función del sexo y la edad. De tal forma, se pretende conocer si existen diferencias significativas relativas al sexo y a la edad en el rendimiento escolar, en los problemas de integración y en las expectativas académicas de los adolescentes.

4.1. El ajustes escolar en función del sexo

En la Tabla 13 se muestran las puntuaciones del ajuste escolar en función del sexo para toda la muestra de este estudio.

Tabla 13
El Ajuste Escolar en Función del Sexo

		chicos	chicas
rendimiento escolar	<i>M</i>	11.54	12.25
	<i>(DT)</i>	(3.17)	(3.08)
	<i>z</i>		-4.527
	<i>p</i>		.001
	<i>d</i>	0.227	
problemas de integración	<i>M</i>	10.28	9.36
	<i>(DT)</i>	(3.79)	(3.57)
	<i>z</i>		-5.393
	<i>p</i>		.001
	<i>d</i>	0.250	
expectativas académicas	<i>M</i>	10.28	10.84
	<i>(DT)</i>	(2.12)	(1.80)
	<i>z</i>		-5.827
	<i>p</i>		.001
	<i>d</i>	0.285	
ajuste escolar global	<i>M</i>	48.68	50.12
	<i>(DT)</i>	(5.12)	(5.02)
	<i>z</i>		-5.585
	<i>p</i>		.001
	<i>d</i>	0.284	

Los resultados de la Tabla 13 muestran diferencias significativas a favor de las chicas en *rendimiento escolar* ($z = -4.527$, $p = .001$, $d = 0.227$), *expectativas académicas* ($z = -5.827$, $p = .001$, $d = 0.285$) y en *ajuste escolar global* ($z = -5.585$, $p = .001$, $d = 0.284$); mientras que los chicos presentan mayores puntuaciones en *problemas de integración* ($z = -5.393$, $p = .001$, $d = 0.250$). En la Tabla 14 se exponen los resultados en función del sexo en cada grupo de edad.

Tabla 14
El Ajuste Escolar en Función del Sexo en Cada Grupo de Edad

		11-14 años		15-18 años	
		chicos	chicas	chicos	chicas
rendimiento escolar	<i>M</i>	12.03	12.56	10.84	11.85
	<i>(DT)</i>	(3.20)	(2.98)	(2.98)	(3.15)
	<i>z</i>		-2.320		-4.550
	<i>p</i>		.020		.001
	<i>d</i>	0.171		0.328	
problemas de integración	<i>M</i>	10.36	9.60	10.16	9.06
	<i>(DT)</i>	(3.92)	(3.72)	(3.59)	(3.36)
	<i>z</i>		-3.217		-4.486
	<i>p</i>		.001		.001
	<i>d</i>	0.198		0.317	
expectativas académicas	<i>M</i>	10.26	10.84	10.30	10.84
	<i>(DT)</i>	(2.19)	(1.79)	(2.02)	(1.82)
	<i>z</i>		-4.433		-3.781
	<i>p</i>		.001		.001
	<i>d</i>	0.290		0.199	
ajuste escolar global	<i>M</i>	49.19	50.33	47.96	49.85
	<i>(DT)</i>	(5.16)	(4.94)	(4.99)	(5.10)
	<i>z</i>		-3.190		-5.034
	<i>p</i>		.001		.001
	<i>d</i>	0.223		0.373	

En cuanto a los adolescentes de 11-14 años, existen diferencias significativas de sexo en las escalas *rendimiento escolar* ($z = -2.320, p = .020, d = 0.171$) y *problemas de integración* ($z = -3.217, p = .001, d = 0.198$) a favor de los chicos; y en las escalas *expectativas académicas* ($z = -4.433, p = .001, d = 0.290$) y *ajuste escolar global* ($z = -3.190, p = .001, d = 0.223$) a favor de las chicas. Resultados similares se encuentran en el grupo de 15-18 años, obteniendo los chicos puntuaciones más altas en *problemas de integración* ($z = -4.486, p = .001, d = 0.317$); y las chicas en *rendimiento escolar* ($z = -4.550, p = .001, d = 0.328$), *expectativas académicas* ($z = 3.781, p = .001, d = 0.199$) y en *ajuste escolar global* ($z = -5.034, p = .001, d = 0.373$).

Teniendo en cuenta las Tablas 13 y 14 pueden hallarse diferencias significativas de sexo en cada grupo de edad. Estos datos indican, que las chicas sienten que tienen un mejor rendimiento académico, así como expectativas académicas más positivas y un mejor ajuste en general. Los chicos sin embargo, presentan niveles más bajos en todas las escalas del ajuste escolar y en su medida global, salvo en el de *problemas de integración*, pues presentan mayor puntuación que las chicas. Además, los resultados muestran que las mencionadas diferencias aumentan en el grupo de los adolescentes más mayores.

4.2. El ajuste escolar en función de la edad

A continuación, en la Tabla 15 se analizan los resultados del ajuste escolar en función de la edad para toda la muestra.

Tabla 15
El Ajuste Escolar en Función de la Edad

		11-14 años	15-18 años
rendimiento escolar	<i>M</i>	12.30	11.40
	<i>(DT)</i>	(3.10)	(3.12)
	<i>z</i>		-5.688
	<i>p</i>		.001
problemas de integración	<i>d</i>		0.289
	<i>M</i>	9.97	9.55
	<i>(DT)</i>	(3.84)	(3.51)
	<i>z</i>		-1.784
expectativas académicas	<i>p</i>		.074
	<i>M</i>	10.55	10.60
	<i>(DT)</i>	(2.01)	(1.93)
	<i>z</i>		-.028
ajuste escolar global	<i>p</i>		.978
	<i>M</i>	49.77	49.00
	<i>(DT)</i>	(5.08)	(5.14)
	<i>z</i>		-2.801
	<i>p</i>		.005
	<i>d</i>		0.150

Los datos de la Tabla 15 muestran diferencias significativas de edad a favor de los adolescentes más jóvenes en *rendimiento escolar* ($z = -5.688, p = .001, d = 0.289$) y en *ajuste escolar global* ($z = -2.801, p = .005, d = 0.150$). A continuación en la Tabla 16, se analizan los resultados del ajuste escolar en función de la edad en cada sexo.

Tabla 16
El Ajuste Escolar en Función el Sexo por Grupos de Edad

		chicos		chicas	
		11-14 años	15-18 años	11-14 años	15-18 años
rendimiento escolar	<i>M</i>	12.03	10.84	12.56	11.85
	(<i>DT</i>)	(3.20)	(2.98)	(2.98)	(3.15)
	<i>z</i>		-3.268		-3.003
	<i>p</i>		.001		.003
	<i>d</i>		0.382		0.232
problemas de integración	<i>M</i>	10.36	10.16	9.60	9.06
	(<i>DT</i>)	(3.92)	(3.59)	(3.72)	(3.36)
	<i>z</i>		-.042		-1.828
	<i>p</i>		.767		.068
expectativas académicas	<i>M</i>	10.26	10.30	10.84	10.84
	(<i>DT</i>)	(2.19)	(2.02)	(1.79)	(1.82)
	<i>z</i>		-.296		-.350
	<i>p</i>		.967		.726
ajuste escolar global	<i>M</i>	49.19	47.96	50.33	49.85
	(<i>DT</i>)	(5.16)	(4.99)	(4.94)	(5.10)
	<i>z</i>		-5.378		-1.095
	<i>p</i>		.001		.274
	<i>d</i>		0.241		

Entre los chicos, se encuentran diferencias significativas en *rendimiento escolar* ($z = -3.268$, $p = .001$, $d = 0.382$) y en *ajuste escolar global* ($z = -5.378$, $p = .001$, $d = 0.241$), siendo los chicos más jóvenes los que mayores puntuaciones presentan; mientras que en el grupo de las chicas, únicamente se encuentran diferencias en *rendimiento escolar* ($z = -3.003$, $p = .003$, $d = 0.232$) a favor de las más jóvenes.

Teniendo en cuenta los datos de la Tabla 15, los resultados muestran, aunque con un tamaño del efecto bajo, que los adolescentes más jóvenes perciben un mayor rendimiento académico y un mejor ajuste escolar que los adolescentes más mayores. Sin embargo, en la Tabla 16, al analizar los datos del ajuste escolar en función de la edad en cada sexo, los resultados muestran que sólo en el grupo de chicos existen diferencias de edad en ajuste escolar; mientras que en el grupo de chicas no se encuentran diferencias de edad en esta escala.

2. EL AUTOCONCEPTO MULTIDIMENSIONAL Y EL BIENESTAR SUBJETIVO EN FUNCIÓN DE LOS NIVELES DE AJUSTE ESCOLAR

Dado que los dominios específicos del autoconcepto proporcionan información más detallada que su medida global, las investigaciones que analizan el ajuste escolar tienden a utilizar el dominio académico y social, siendo reducido el número de estudios que toman en cuenta el dominio personal y físico. Asimismo, son escasos los estudios de carácter académico que introducen conjuntamente varios dominios del autoconcepto. En lo que respecta al bienestar subjetivo, comúnmente la satisfacción con la vida ha sido introducida en numerosos estudios como indicador del bienestar subjetivo, siendo sus componentes afectivos comparativamente menos estudiados. Además, el bienestar subjetivo ha sido usualmente analizado en relación a las variables sociopersonales e individuales, siendo menor el número de estudios que analizan su relación con variables escolares.

Por tanto, con objeto de comprobar el objetivo 2 de esta investigación, en el presente apartado se examina cada medida del autoconcepto y del bienestar subjetivo en función del nivel alto, medio y bajo de cada subescala indicada del ajuste escolar a través de la prueba Kruskal-Wallis. Sin embargo, al calcular los niveles alto, medio y bajo para la subescala expectativas académicas ($n_{\text{alto}} = 3$, $n_{\text{medio}} = 1278$, $n_{\text{bajo}} = 262$), puede observarse que únicamente tres sujetos conforman el nivel alto. Por tanto, se analizan las variables personales en función del nivel bajo y medio de las expectativas académicas con la prueba no paramétrica Mann-Whitney.

2.1. El autoconcepto multidimensional en función de los niveles (alto, medio y bajo) de ajuste escolar

En el presente apartado se analiza la variabilidad del autoconcepto multidimensional en función del ajuste escolar. A continuación, en la Tabla 17 se exponen los resultados del autoconcepto en función del nivel (alto, medio o bajo) del rendimiento escolar.

Tabla 17

El Autoconcepto en Función del Nivel de Rendimiento Escolar

		rendimiento escolar			
		Bajo ($n = 14$)	Medio ($n = 1349$)	Alto ($n = 180$)	inter-grupo
autoconcepto académico	M	25.00	28.98	35.02	B-M ($d = 0.933$); M-A ($d = 1.43$); B-A ($d = 2.77$)
	(DT)	(3.41)	(4.27)	(3.79)	
	χ^2		245.446		
	p		.001		
autoconcepto social	M	14.28	14.72	16.15	M-A ($d = 0.576$); B-A ($d = 0.819$)
	(DT)	(2.36)	(2.73)	(2.20)	
	χ^2		64.525		
	p		.001		
autoconcepto físico	M	28.35	28.51	30.62	M-A ($d = 0.385$);
	(DT)	(7.06)	(5.62)	(5.31)	
	χ^2		21.207		
	p		.001		
autoconcepto personal	M	31.64	32.38	34.20	M-A ($d = 0.601$); B-A ($d = .715$)
	(DT)	(4.25)	(3.29)	(2.74)	
	χ^2		65.726		
	p		.001		
autoconcepto global	M	19.78	20.76	22.50	M-A ($d = 0.689$); B-A ($d = 0.909$)
	(DT)	(3.53)	(2.70)	(2.33)	
	χ^2		75.666		
	p		.001		

Nota. B = Bajo, M = Medio y A = Alto

Los resultados de la Tabla 17 muestran diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles (bajo, medio, alto) del rendimiento escolar en las cinco escalas del autoconcepto: *Autoconcepto académico* ($\chi^2 = 245.446$, $p = .001$), *autoconcepto social* ($\chi^2 = 64.525$, $p = .001$), *autoconcepto físico* ($\chi^2 = 21.207$, $p = .001$), *autoconcepto personal* ($\chi^2 = 65.726$, $p = .001$), y *autoconcepto global* ($\chi^2 = 75.666$, $p = .001$). Estos datos indican que los adolescentes que mejor autoconcepto académico, físico, social y personal tienen, son los que perciben rendir mejor en el contexto escolar.

La Tabla 18 expone los resultados del autoconcepto en función del nivel (bajo, medio o alto) de la subescala problemas de integración.

Tabla 18

El Autoconcepto en Función del Nivel de Problemas de Integración

		problemas de integración			inter-grupo
		Bajo (n = 276)	Medio (n = 1028)	Alto (n = 239)	
autoconcepto académico	<i>M</i>	31.72	29.40	28.28	B-M (<i>d</i> = 0.514); M-A (<i>d</i> = 0.243); B-A (<i>d</i> = 0.743)
	(<i>DT</i>)	(4.53)	(4.49)	(4.72)	
	χ^2		78.065		
	<i>p</i>		.001		
autoconcepto social	<i>M</i>	15.49	15.01	13.65	B-M (<i>d</i> = 0.192); M-A (<i>d</i> = 0.498); B-A (<i>d</i> = 0.748)
	(<i>DT</i>)	(2.19)	(2.76)	(2.70)	
	χ^2		69.686		
	<i>p</i>		.001		
autoconcepto físico	<i>M</i>	29.33	28.77	28.02	B-A (<i>d</i> = 0.234)
	(<i>DT</i>)	(5.31)	(5.66)	(5.86)	
	χ^2		6.424		
	<i>p</i>		.040		
autoconcepto personal	<i>M</i>	33.55	32.54	31.66	B-M (<i>d</i> = 0.332); M-A (<i>d</i> = 0.257); B-A (<i>d</i> = 0.596)
	(<i>DT</i>)	(2.76)	(3.30)	(3.53)	
	χ^2		46.369		
	<i>p</i>		.001		
autoconcepto global	<i>M</i>	22.06	20.98	19.51	B-M (<i>d</i> = 0.428); M-A (<i>d</i> = 0.549); B-A (<i>d</i> = 1.01)
	(<i>DT</i>)	(2.35)	(2.68)	(2.67)	
	χ^2		117.095		
	<i>p</i>		.001		

Nota. B = Bajo, M = Medio y A = Alto.

Los resultados de la Tabla 18 muestran diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles (bajo, medio, alto) de problemas de integración en las cinco escalas de autoconcepto: *Autoconcepto académico* ($\chi^2 = 78.065$, $p = .001$), *autoconcepto social* ($\chi^2 = 69.686$, $p = .001$), *autoconcepto físico* ($\chi^2 = 6.424$, $p = .040$), *autoconcepto personal* ($\chi^2 = 46.369$, $p = .001$), y *autoconcepto global* ($\chi^2 = 117.095$, $p = .001$). Estos datos indican que los adolescentes que peor se perciben en el ámbito académico, social, físico y personal, son los que muestran mayores problemas de integración.

En la Tabla 19 se muestran los resultados del autoconcepto en función del nivel bajo y medio de la subescala expectativas académicas, tal y como ha sido mencionado previamente.

Tabla 19
El Autoconcepto en Función del Nivel de Expectativas Académicas

		expectativas académicas	
		Bajo (<i>n</i> = 262)	Medio (<i>n</i> = 1278)
autoconcepto académico	<i>M</i>	27.88	30.01
	(<i>DT</i>)	(4.57)	(4.59)
	<i>z</i>	50.354	
	<i>p</i>	.001	
autoconcepto social	<i>d</i>	0.465	
	<i>M</i>	14.50	14.97
	(<i>DT</i>)	(2.26)	(2.78)
	<i>z</i>	9.367	
autoconcepto físico	<i>p</i>	.002	
	<i>d</i>	0.185	
	<i>M</i>	28.88	28.70
	(<i>DT</i>)	(5.46)	(5.67)
autoconcepto personal	<i>z</i>	0.151	
	<i>p</i>	.697	
	<i>M</i>	31.84	32.73
	(<i>DT</i>)	(3.33)	(3.27)
autoconcepto global	<i>z</i>	14.465	
	<i>p</i>	.001	
	<i>d</i>	0.269	
	<i>M</i>	20.42	21.05
	(<i>DT</i>)	(2.87)	(2.68)
	<i>z</i>	10.256	
	<i>p</i>	.001	
	<i>d</i>	0.226	

Los resultados de la Tabla 19 muestran diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio de las expectativas académicas en cuatro escalas de autoconcepto: *Autoconcepto académico* ($z = 50.354$, $p = .001$, $d = 0.465$), *autoconcepto social* ($z = 9.367$, $p = .002$, $d = 0.185$), *autoconcepto personal* ($z = 14.465$, $p = .001$, $d = 0.269$), y *autoconcepto global* ($z = 10.2256$, $p = .001$, $d = 0.226$). Estos datos indican que el alumnado que mayor percepción de *autoconcepto académico*, *autoconcepto social*, *autoconcepto personal* y *autoconcepto global* presentan, mayores puntuaciones en expectativas académicas obtienen.

A continuación en la Tabla 20 se muestran los resultados del autoconcepto en función del nivel (bajo, medio o alto) de la escala ajuste escolar global.

Tabla 20
El Autoconcepto en Función del Nivel de Ajuste Escolar

		ajuste escolar			inter-grupo
		Bajo (<i>n</i> = 277)	Medio (<i>n</i> = 1015)	Alto (<i>n</i> = 251)	
autoconcepto académico	<i>M</i>	26.28	29.53	33.82	B-M (<i>d</i> = 0.825); M-A (<i>d</i> = 1.03); B-A (<i>d</i> = 1.95)
	(<i>DT</i>)	(3.64)	(4.21)	(4.08)	
	χ^2		343.439		
	<i>p</i>		.001		
autoconcepto social	<i>M</i>	13.81	14.90	16.00	B-M (<i>d</i> = 0.418); M-A (<i>d</i> = 0.437); B-A (<i>d</i> = 0.951)
	(<i>DT</i>)	(2.40)	(2.79)	(2.20)	
	χ^2		115.966		
	<i>p</i>		.001		
autoconcepto físico	<i>M</i>	27.39	28.79	30.12	B-M (<i>d</i> = 0.248); M-A (<i>d</i> = 0.240); B-A (<i>d</i> = 0.491)
	(<i>DT</i>)	(5.66)	(5.60)	(5.44)	
	χ^2		29.677		
	<i>p</i>		.001		
autoconcepto personal	<i>M</i>	31.03	32.61	34.18	B-M (<i>d</i> = 0.492); M-A (<i>d</i> = 0.524); B-A (<i>d</i> = 1.07)
	(<i>DT</i>)	(3.14)	(3.28)	(2.68)	
	χ^2		137.945		
	<i>p</i>		.001		
autoconcepto global	<i>M</i>	19.40	21.01	22.42	B-M (<i>d</i> = 0.607); M-A (<i>d</i> = 0.567); B-A (<i>d</i> = 1.18)
	(<i>DT</i>)	(2.71)	(2.59)	(2.37)	
	χ^2		171.741		
	<i>p</i>		.001		

Nota. B = Bajo, M = Medio y A = Alto.

Los resultados de la Tabla 20 muestran diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles (bajo, medio, alto) del ajuste escolar en *autoconcepto académico* ($\chi^2 = 343.439$, $p = .001$), *autoconcepto social* ($\chi^2 = 115.966$, $p = .001$), *autoconcepto físico* ($\chi^2 = 29.677$, $p = .001$), *autoconcepto personal* ($\chi^2 = 137.945$, $p = .001$), y *autoconcepto global* ($\chi^2 = 171.741$, $p = .001$). Estos datos indican que los adolescentes con mayores puntuaciones en el dominio académico, físico, social, personal y global de autoconcepto, son los que presentan mayor ajuste escolar.

Estos datos indican que los adolescentes con mayores puntuaciones en el dominio académico, físico, social, personal y global de autoconcepto, son los que mejor rendimiento escolar tienen (Tabla 17), menores problemas de integración (Tabla 18), mayores expectativas académicas (Tabla 19) y los que mejor se ajustan en el contexto escolar (Tabla 20). En lo referente a las expectativas académicas (Tabla 19), al dividirse en dos niveles debido al escaso número de sujetos que conforma el nivel alto de esta subescala, se encuentran diferencias significativas de autoconcepto en el dominio académico, social, personal y global en función del nivel bajo y medio, siendo los adolescentes con niveles medios los que mayores expectativas académicas muestran. Este dato parece apoyar la idea de que a mayores puntuaciones en autoconcepto multidimensional mayor percepción de expectativas académicas, a excepción del *autoconcepto físico*, pues no se hallan diferencias significativas de este dominio del autoconcepto en función de los niveles de expectativas académicas.

2.2. El bienestar subjetivo en función de los niveles (alto, medio y bajo) de ajuste escolar

Comúnmente, la satisfacción con la vida ha sido introducida en numerosos estudios como indicador del bienestar subjetivo, siendo sus componentes afectivos comparativamente menos estudiados. Además, el bienestar subjetivo ha sido usualmente estudiado en relación a las variables sociopersonales e individuales, siendo reducido el número de estudios que analizan su relación con variables académicas. A continuación se estudia la variabilidad del bienestar subjetivo en función de los niveles bajo, medio y alto del ajuste escolar.

En la Tabla 21 se exponen los resultados sobre la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto negativo en función del nivel bajo, medio y alto de rendimiento escolar.

Tabla 21

El Bienestar Subjetivo en Función del Nivel de Rendimiento Escolar

		rendimiento escolar			
		Bajo (n = 14)	Medio (n = 1349)	Alto (n = 180)	inter-grupo
satisfacción con la vida	<i>M</i>	9.83	11.98	13.72	M-A (<i>d</i> = 0.604); B-A (<i>d</i> = 1.25)
	(<i>DT</i>)	(3.30)	(2.86)	(2.90)	
	χ^2		104.407		
	<i>p</i>		.001		
afecto positivo	<i>M</i>	11.04	11.95	12.58	M-A (<i>d</i> = 0.199); B-A (<i>d</i> = 0.464)
	(<i>DT</i>)	(3.32)	(3.00)	(3.31)	
	χ^2		26.520		
	<i>p</i>		.001		
afecto negativo	<i>M</i>	12.90	11.83	11.05	M-A (<i>d</i> = 0.239);
	(<i>DT</i>)	(2.89)	(3.06)	(3.44)	
	χ^2		17.191		
	<i>p</i>		.001		

Nota. B = Bajo, M = Medio y A = Alto.

Los datos indican la existencia de diferencias significativas en *satisfacción con la vida* ($\chi^2 = 104.407$, $p = .001$), en *afecto positivo* ($\chi^2 = 26.520$, $p = .001$), y en *afecto negativo* ($\chi^2 = 17.191$, $p = .001$) en función del nivel de rendimiento escolar. Estos datos indican que los adolescentes que más satisfechos están con sus vidas, mayor número de afectos positivos experimentan y escasos afectos negativos, son los que mayor rendimiento escolar perciben.

En la Tabla 22 se muestran los resultados sobre la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto negativo en función del nivel bajo, medio y alto de los problemas de integración.

Tabla 22
El Bienestar Subjetivo en Función del Nivel de Problemas de Integración

		problemas de integración			inter-grupo
		Bajo (n = 276)	Medio (n = 1028)	Alto (n = 239)	
satisfacción con la vida	<i>M</i>	11.86	9.60	8.57 (3.45)	B-M (<i>d</i> = 0.570); M-A (<i>d</i> = 0.302); B-A (<i>d</i> = 0.824)
	(<i>DT</i>)	(4.47)	(3.37)		
	χ^2		105.367		
	<i>p</i>		.001		
afecto positivo	<i>M</i>	11.32	9.66	8.91	B-M (<i>d</i> = 0.398); M-A (<i>d</i> = 0.224); B-A (<i>d</i> = 0.584)
	(<i>DT</i>)	(4.82)	(3.39)	(3.29)	
	χ^2		37.782		
	<i>p</i>		.001		
afecto negativo	<i>M</i>	8.50	9.74	11.61	B-M (<i>d</i> = 0.389); M-A (<i>d</i> = 0.455); B-A (<i>d</i> = 0.814)
	(<i>DT</i>)	(2.80)	(3.52)	(4.62)	
	χ^2		83.742		
	<i>p</i>		.001		

Nota. B = Bajo, M = Medio y A = Alto.

Los resultados indican la existencia de diferencias significativas en *satisfacción con la vida* ($\chi^2 = 105.367$, $p = .001$), en *afecto positivo* ($\chi^2 = 37.782$, $p = .001$), y en *afecto negativo* ($\chi^2 = 83.742$, $p = .001$) en función de los niveles (alto, medio y bajo) de problemas de integración. Estos datos indican que los adolescentes que más satisfechos están con sus vidas, mayor número de afectos positivos experimentan y escasos afectos negativos, son los que menor número de problemas de integración tienen en el contexto escolar.

En la Tabla 23 se exponen los resultados sobre la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto negativo en función del nivel bajo y medio de las expectativas académicas.

Tabla 23
El Bienestar Subjetivo en Función del Nivel de Expectativas Académicas

		expectativas académicas	
		Bajo (n = 262)	Medio (n = 1278)
satisfacción con la vida	<i>M</i>	9.97	10.57
	(<i>DT</i>)	(2.19)	(1.90)
	<i>z</i>		22.376
	<i>p</i>		.001
afecto positivo	<i>M</i>	10.33	10.57
	(<i>DT</i>)	(2.02)	(1.95)
	<i>z</i>		2.266
	<i>p</i>		.132
afecto negativo	<i>M</i>	10.81	10.50
	(<i>DT</i>)	(1.87)	(1.99)
	<i>z</i>		0.387
	<i>p</i>		.534

Los resultados indican la existencia de diferencias significativas en *satisfacción con la vida* ($z = 22.376$, $p = .001$, $d = 0.292$) en función del nivel bajo y medio de las expectativas académicas. Estos datos indican que los adolescentes que más satisfechos están con sus vidas, mayores expectativas académicas tienen.

En la Tabla 24 se exponen los resultados sobre la satisfacción con la vida, del afecto positivo y del afecto negativo en función del nivel bajo, medio y alto de la medida global del ajuste escolar.

Tabla 24
El Bienestar Subjetivo en Función del Nivel de Ajuste Escolar

		ajuste escolar			
		Bajo ($n = 277$)	Medio ($n = 1015$)	Alto ($n = 251$)	inter-grupo
satisfacción con la vida	<i>M</i>	45.84	49.49	52.77	B-M ($d = 0.725$); M-A ($d = 0.709$); B-A ($d = 1.35$)
	(<i>DT</i>)	(5.48)	(4.54)	(4.70)	
	χ^2		205.487		
	<i>p</i>		.001		
afecto positivo	<i>M</i>	47.64	49.44	51.06	B-M ($d = 0.340$); M-A ($d = 0.330$); B-A ($d = 0.648$)
	(<i>DT</i>)	(5.63)	(4.91)	(4.89)	
	χ^2		75.506		
	<i>p</i>		.001		
afecto negativo	<i>M</i>	51.34	49.23	47.95	B-M ($d = 0.433$); M-A ($d = 0.247$); B-A ($d = 0.677$)
	(<i>DT</i>)	(4.70)	(5.04)	(5.29)	
	χ^2		62.466		
	<i>p</i>		.001		

Nota. B = Bajo, M = Medio y A = Alto.

Los resultados indican la existencia de diferencias significativas en *satisfacción con la vida* ($\chi^2 = 205.487$, $p = .001$), en *afecto positivo* ($\chi^2 = 75.506$, $p = .001$), y en *afecto negativo* ($\chi^2 = 62.466$, $p = .001$) en función de los niveles de ajuste escolar global. Estos datos indican que los adolescentes que más satisfechos están con sus vidas, mayor número de afectos positivos y escasos afectos negativos experimentan, son los que mejor ajustados están al contexto escolar.

Tomados los datos conjuntamente, los datos de esta investigación encuentran que los adolescentes con una mayor satisfacción con la vida, afecto positivo y menor afecto negativo, son los que mejor rendimiento escolar tienen (Tabla 21), menores problemas de integración escolar (Tabla 22), y son los que mejor se ajustan al contexto escolar (Tabla 24). Los resultados acerca de las expectativas académicas (Tabla 23) sí parecen mostrar diferencias de satisfacción con la vida en función del nivel bajo y medio de las expectativas académicas, siendo el grupo de nivel medio el que presenta puntuaciones más altas; no encontrándose diferencias de afecto positivo y de afecto negativo en función de esta variable académica.

3. SINTESIS

En cuanto a los resultados de las variables estudiadas en función del sexo, en lo que al apoyo social se refiere, se hallan diferencias de sexo en *apoyo familiar* y en *apoyo de las amistades* en la muestra total, siendo las chicas las que mayores puntuaciones presentan (Tabla 1). Sin embargo, al comparar las medias en cada grupo de edad (11-14 años y 15-18 años) (Tabla 2), únicamente se mantiene la diferencia de *apoyo familiar* a favor de las chicas en el grupo de las adolescentes jóvenes (11-14

años); mientras que las diferencias de sexo en *apoyo de las amistades* se mantienen en los dos grupos de edad (11-14 años y 15-18 años), siendo las chicas tanto de 11-14 años como de 15-18 años las que mayores puntuaciones presentan. En cuanto al autoconcepto multidimensional, se observa la existencia de diferencias significativas en función del sexo en su dominio *académico, social, físico y global* para toda la muestra, siendo los chicos los que mayores puntuaciones presentan (Tabla 5). No obstante, al analizar los resultados en función de la edad (11-14 años y 15-18 años) (Tabla 6), las diferencias en el dominio *físico y global* se mantienen en ambos grupos de edad, mientras que las diferencias intersexo en el dominio *académico y social* dejan de ser significativas en los grupos de edad (11-14 años y 15-18 años). Por otro lado, puede observarse la existencia de diferencias intersexo en todas las escalas del bienestar subjetivo para toda la muestra, obteniendo las chicas mayores puntuaciones en *afecto negativo*, y los chicos en *satisfacción con la vida y afecto positivo* (Tabla 9). La muestra dividida en función de la edad (11-14 años y 15-18 años) mantiene en los dos grupos de edad las mencionadas diferencias (Tabla 10). Lo mismo ocurre con el conjunto de subescalas del ajuste escolar, hallándose diferencias intersexo en todas las subescalas para toda la muestra, obteniendo las chicas mayores puntuaciones en *rendimiento escolar, expectativas académicas y ajuste escolar*; y los chicos en *problemas de integración* (Tabla 13). La muestra dividida en función de la edad (11-14 años y 15-18 años) mantiene en los dos grupos de edad las mencionadas diferencias (Tabla 14).

Los resultados coinciden parcialmente con la *hipótesis 1.1.*, relativa a las diferencias de las variables estudiadas en función del sexo. Los resultados manifiestan diferencias asociadas al sexo, siendo el *autoconcepto físico*, el *autoconcepto global*, el *afecto positivo* y los *problemas de integración* más alto en los chicos que en las chicas, tanto para toda la muestra como para la muestra dividida en función de la edad; mientras que el *apoyo de los amigos*, el *afecto negativo*, el *rendimiento escolar*, las *expectativas académicas* y el *ajuste escolar global* es más alto en las chicas que en los chicos, tanto para toda la muestra como para la muestra dividida en función de la edad. No se encuentran diferencias de ningún tipo en *autoconcepto personal*, un dato no coincidente con la hipótesis 1.1.

En cuanto a los resultados de las variables sometidas a estudio en función de la edad, puede observarse la existencia de diferencias significativas en *apoyo familiar* y en *apoyo del profesorado*, siendo los adolescentes jóvenes (11-14 años) los que mayores puntuaciones obtienen, tanto en la muestra total (Tabla 3) como en la muestra distribuida según el sexo (Tabla 4). En cuanto al autoconcepto multidimensional, puede observarse la existencia de diferencias significativas a favor de los adolescentes jóvenes (11-14 años) en el dominio *académico, físico y global* para toda la muestra (Tabla 7). Teniendo en cuenta las diferencias de edad según el sexo (Tabla 8), las diferencias anteriormente mencionadas siguen manteniéndose significativas a excepción del *autoconcepto físico*, donde sólo se hallan diferencias de edad a favor de las jóvenes (11-14 años) en el grupo de las chicas. En lo referente al bienestar subjetivo, se observan diferencias en los tres componentes para toda la muestra, siendo los adolescentes jóvenes (11-14 años) los que mayores puntuaciones obtienen en *afecto positivo* y *satisfacción con la vida*; y los adolescentes mayores (15-18 años) en *afecto negativo* (Tabla 11). No obstante, teniendo en cuenta las diferencias de edad según el sexo (Tabla 12), todas las diferencias se mantienen a excepción de las diferencias en *afecto negativo*, donde únicamente son significativas en el grupo de las chicas. Por último, en cuanto al ajuste escolar, se halla la existencia de diferencias significativas en función de la edad para toda la muestra en *rendimiento escolar* y *ajuste escolar global*, siendo los adolescentes jóvenes (11-14 años) los que mayores puntuaciones obtienen (Tabla 15).

Teniendo en cuenta las diferencias de edad según el sexo, solamente se hallan diferencias de edad en *ajuste escolar global* en el grupo de las chicas (Tabla 16).

Los resultados coinciden parcialmente con la *hipótesis 1.2.*, relativa a las diferencias de las variables estudiadas en función de la edad. Los resultados manifiestan diferencias asociadas a la edad, siendo el *apoyo familiar*, el *apoyo del profesorado*, el *autoconcepto académico*, el *autoconcepto global*, el *afecto positivo*, la *satisfacción con la vida* y el *rendimiento académico* más alto en la muestra adolescente de 11 a 14 años en comparación con la muestra adolescente de 15 a 18 años, tanto para toda la muestra como para la muestra dividida en función del sexo. Los resultados encuentran diferencias de edad en *ajuste escolar global* sólo en el grupo de las chicas, siendo las adolescentes de 11 a 14 años las que obtienen mayores puntuaciones. Por otro lado, se hallan diferencias de edad en el grupo de las chicas en *afecto negativo*, siendo las adolescentes de 15 a 18 años las que obtienen mayores puntuaciones. Los resultados no muestran diferencias de edad en *expectativas académicas*, un dato coincidente con la hipótesis planteada. Asimismo, los resultados tampoco muestran diferencias de edad asociadas al *autoconcepto personal* y *problemas de integración*, un dato no coincidente con la hipótesis 1.2.

En cuanto a las variables personales en función del nivel bajo, medio y alto del ajuste escolar, al no poder analizarse el nivel alto de expectativas académicas debido al escaso número de sujetos que componen este grupo, no queda del todo comprobada la *hipótesis 2* en lo referente a las expectativas académicas. Las variables personales son analizadas en función del nivel bajo y medio de las expectativas académicas. No obstante, los datos parecen apoyar la idea de que a mayor percepción de *autoconcepto académico*, *social*, *personal* y *global*; y a mayor *satisfacción con la vida*, mayores son las *expectativas académicas* formuladas.

Los adolescentes que mayores puntuaciones obtienen en el dominio *académico*, *social*, *físico*, *personal* y *global*, son los que mayor *rendimiento escolar* muestran, menores *problemas de integración*, mayores *expectativas académicas* y los que mejor *ajuste escolar* presentan. No obstante, se da una excepción en la subescala *expectativas académicas*, no encontrándose diferencias de *autoconcepto físico*. En lo que al bienestar subjetivo se refiere, los adolescentes que mayores puntuaciones de *satisfacción con la vida* presentan, mayor número de *afecto positivo* experimentan y menor *afecto negativo*, son los que mejor *rendimiento escolar* tienen, menores *problemas de integración*, mayores *expectativas académicas* y los que mejor *ajuste escolar* presentan. Sin embargo, de nuevo se da una excepción en la escala *expectativas académicas* no encontrándose diferencias en los componentes afectivos.

Los resultados coinciden parcialmente con la *hipótesis 2*. Los datos manifiestan que los adolescentes que mayor *autoconcepto académico*, *social*, *físico*, *personal* y *global*; así como los que mayor *satisfacción vital* y *afecto positivo* perciben, y menor *afecto negativo*, son los que mayores niveles de *rendimiento escolar*, *expectativas académicas*, y *ajuste escolar* presentan; y los que menores *problemas de integración* tienen. Sin embargo, se dan excepciones en la subescala *expectativas académicas* no encontrándose diferencias en los componentes afectivos; tampoco se hallan diferencias en el *autoconcepto físico*. Ambos resultados no son coincidentes con la hipótesis 2.

Capítulo 8

RESULTADOS

LAS RELACIONES, PREDICCIONES E INFLUENCIAS ENTRE APOYO SOCIAL, EL AUTOCONCEPTO, LA SATISFACCION CON LA VIDA Y EL AJUSTE ESCOLAR

1. Relaciones entre variables contextuales, personales y escolares.....	181
1.1. Relaciones entre variables.....	181
1.2. Relaciones en función del sexo.....	183
1.3. Relaciones en función de la edad.....	184
2. Relaciones exploratorias entre variables.....	185
2.1. Capacidad predictiva entre variables.....	185
2.2. Capacidad predictiva en función del sexo.....	186
2.3. Capacidad predictiva en función de la edad.....	188
2.4. Capacidad predictiva en función del sexo y de la edad.....	191
3. El modelo estructural sobre el apoyo social, el autoconcepto global, la satisfacción con la vida y el ajuste escolar.....	194
3.1. El modelo de medida.....	197
3.2. El modelo estructural.....	199
4. Síntesis.....	202

Con objeto de analizar los objetivos 3 y 4, en el presente capítulo se analizan las relaciones entre las variables más importantes de este estudio en función del sexo y de la edad de los participantes. Para ello, se seleccionan las tres fuentes de apoyo, la satisfacción con la vida como representante del bienestar subjetivo, el autoconcepto global, el ajuste escolar y los indicadores del ajuste escolar; es decir, el rendimiento escolar, los problemas de integración y las expectativas académicas.

Posteriormente, se analizan las relaciones entre las variables a través de diversas regresiones lineales. En primer lugar se analiza la capacidad predictiva de las variables independientes, apoyo familiar, apoyo de los amigos, apoyo del profesorado, la satisfacción con la vida y el autoconcepto global sobre la variable dependiente el ajuste escolar. Después, se analiza la capacidad predictiva de las distintas fuentes de apoyo social (apoyo familiar, apoyo de los amigos y apoyo del profesorado) sobre la satisfacción con la vida y el autoconcepto global. Estas regresiones se analizan también en función del sexo y de la edad.

Por último, se somete a prueba un modelo teórico (Figura 23) a través del modelo de ecuaciones estructurales. Primeramente, se evalúa el modelo de medida a través del análisis factorial confirmatorio de cada escala; y posteriormente, se examina el modelo estructural a través de una serie de indicadores seleccionados para este propósito, descritos previamente en el Capítulo 6 relativo al método de esta investigación.

1. RELACIONES ENTRE VARIABLES CONTEXTUALES, PERSONALES Y ESCOLARES

En este apartado se analizan las relaciones entre las principales variables de este estudio: Apoyo familiar, apoyo de los amigos, apoyo del profesorado, satisfacción con la vida, autoconcepto global y ajuste escolar (rendimiento escolar, problemas de integración y expectativas académicas). Primeramente, se analizan para toda la muestra de este trabajo, y seguidamente, se analizan en función del sexo. Por último, se analizan las relaciones en función de la edad.

1.1. Relaciones entre variables

En primer lugar, para comprobar si existe relación entre las variables, en la Tabla 25 se muestran los resultados del análisis de correlación de Spearman de las medidas utilizadas en el estudio.

Tabla 25
Correlaciones entre Variables

		Fam	Ami	Prof	SV	Auto	Ren	Exp	Pro.in	Ajue
Fam	<i>r</i>		.354**	.325**	.358**	.338**	.293**	.186**	-.256**	.334**
	<i>p</i>		.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001
Ami	<i>r</i>			.124**	.180**	.192**	.076**	.147**	-.189**	.178**
	<i>p</i>			.001	.001	.001	.003	.001	.001	.001
Prof	<i>r</i>				.259**	.208**	.326**	.103**	-.291**	.308**
	<i>p</i>				.001	.001	.001	.001	.001	.001
SV	<i>r</i>					.583**	.392**	.243**	-.299**	.438**
	<i>p</i>					.001	.001	.001	.001	.001
Auto	<i>r</i>						.313**	.173**	-.328**	.382**
	<i>p</i>						.001	.001	.001	.001
Ren	<i>r</i>							.368**	-.352**	.821**
	<i>p</i>							.001	.001	.001
Exp	<i>r</i>								-.226**	.646**
	<i>p</i>								.001	.001
Pro.in	<i>r</i>									-.612**
	<i>p</i>									.001

*** $p < .001$.

Nota. Fam = Apoyo familiar; Ami = Apoyo de los amigos; Prof = Apoyo del profesorado; SV = Satisfacción con la vida; Auto = Autoconcepto global; Ren = Rendimiento escolar; Exp = Expectativas académicas; Pro.in = Problemas de integración; Ajue = Ajuste escolar.

Como puede observarse en la Tabla 25, todas las variables correlacionan significativa y positivamente entre sí, a excepción de la escala *problemas de integración* que, como es obvio, correlaciona negativamente con el resto de variables. Las variables que mayor correlación tienen entre sí son *rendimiento escolar* y *ajuste escolar* ($r = .821, p = .001$) y *expectativas académicas* y *ajuste escolar* ($r = .646, p = .001$).

1.2. Relaciones en función del sexo

A continuación, en la Tabla 26 se analizan las relaciones en función del sexo.

Tabla 26
Correlaciones en Función del Sexo

		Fam	Ami	Prof	SV	Auto	Ren	Exp	Pro.in	Ajue
Fam	<i>r</i>		.384**	.325**	.291**	.305**	.213**	.165**	-.238**	.285**
	<i>p</i>		.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001
Ami	<i>r</i>	.323**		.105**	.219**	.253**	.042	.166**	-.172**	.173**
	<i>p</i>	.001		.005	.001	.001	.257	.001	.001	.001
Prof	<i>r</i>	.325**	.133**		.178**	.149**	.306**	.103**	-.301**	.293**
	<i>p</i>	.001	.001		.001	.001	.001	.006	.001	.001
SV	<i>r</i>	.436**	.224**	.333**		.555**	.376**	.255**	-.285**	.416**
	<i>p</i>	.001	.001	.001		.001	.001	.001	.001	.001
Auto	<i>r</i>	.386**	.215**	.267**	.600**		.326**	.202**	-.305**	.395**
	<i>p</i>	.001	.001	.001	.001		.001	.001	.001	.001
Ren	<i>r</i>	.349**	.033	.344**	.435**	.332**		.347**	-.329**	.798**
	<i>p</i>	.001	.352	.001	.001	.001		.001	.001	.001
Exp	<i>r</i>	.188**	.044	.104**	.267**	.181**	.369**		-.246**	.669**
	<i>p</i>	.001	.211	.003	.001	.001	.001		.001	.001
Pro.in	<i>r</i>	-.256**	-.116**	-.285**	-.346**	-.383**	-.355**	-.178**		-.587**
	<i>p</i>	.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001		.001
Ajue	<i>r</i>	.361**	.106**	.324**	.494**	.408**	.838**	.609**	-.621**	
	<i>p</i>	.001	.002	.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001

*** $p < .001$

Nota. Debajo de la diagonal se exponen los resultados de la muestra femenina; encima de la diagonal se exponen los resultados de la muestra masculina. Fam = Apoyo familiar; Ami = Apoyo de los amigos; Prof = Apoyo del profesorado; SV = Satisfacción con la vida; Auto = Autoconcepto global; Ren = Rendimiento escolar; Exp = Expectativas académicas; Pro.in = Problemas de integración; Ajue = Ajuste escolar.

Como puede comprobarse en la Tabla 26, tanto en la muestra femenina como en la masculina la mayoría de las variables se relacionan significativa y positivamente entre sí, con excepción de *problemas de integración* que lo hace negativamente. En ninguno de los dos grupos se relaciona el *rendimiento escolar* significativamente con *el apoyo de los amigos*. En las chicas, tampoco se relacionan las *expectativas académicas* con el *apoyo de los amigos*.

En cuanto a los chicos, las variables que mayor correlación tienen entre sí son *rendimiento académico* y *ajuste escolar* ($r = .798$, $p = .001$) y *expectativas académicas* y *ajuste escolar* ($r = .669$, $p = .001$). En cuanto a las chicas, las variables que mayor correlación tienen son el *rendimiento escolar* y *ajuste escolar* ($r = .838$, $p = .001$) y *problemas de integración* y *ajuste escolar* ($r = -.621$, $p = .001$).

1.3. Relaciones en función de la edad

A continuación, en la Tabla 27 se analizan las relaciones en función de la edad.

Tabla 27
Correlaciones en Función de la Edad

		Fam	Ami	Prof	SV	Auto	Ren	Exp	Pro.in	Ajue
Fam	<i>r</i>		.323**	.378**	.368**	.317**	.305**	.177**	-.269**	.346**
	<i>p</i>		.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001
Ami	<i>r</i>	.414**		.164**	.180**	.166**	.069*	.132**	-.170**	.172**
	<i>p</i>	.001		.001	.001	.001	.041	.001	.001	.001
Prof	<i>r</i>	.207**	.077*		.299**	.232**	.335**	.134**	-.323**	.337**
	<i>p</i>	.001	.048		.001	.001	.001	.001	.001	.001
SV	<i>r</i>	.322**	.183**	.177**		.565**	.429**	.228**	-.323**	.470**
	<i>p</i>	.001	.001	.001		.001	.001	.001	.001	.001
Auto	<i>r</i>	.338**	.229**	.127**	.591**		.340**	.172**	-.362**	.412**
	<i>p</i>	.001	.001	.001	.001		.001	.001	.001	.001
Ren	<i>r</i>	.240**	.080*	.267**	.316**	.241**		.355**	-.351**	.813**
	<i>p</i>	.001	.038	.001	.001	.001		.001	.001	.001
Exp	<i>r</i>	.205**	.169**	.066	.272**	.182**	.401**		-.188**	.626**
	<i>p</i>	.001	.001	.091	.001	.001	.001		.001	.001
Pro.in	<i>r</i>	-.254**	-.218**	-.279**	-.280**	-.298**	-.373**	-.279**		-.609**
	<i>p</i>	.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001		.001
Ajue	<i>r</i>	.299**	.186**	.252**	.384**	.328**	.835**	.679**	-.630**	
	<i>p</i>	.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001	

*** $p < .001$

Nota. Debajo de la diagonal se exponen los resultados de la muestra de los adolescentes 15-18 años; encima de la diagonal se exponen los resultados de la muestra de los adolescentes de 11-14 años. Fam = Apoyo familiar; Ami = Apoyo de los amigos; Prof = Apoyo del profesorado; SV = Satisfacción con la vida; Auto = Autoconcepto global; Ren = Rendimiento escolar; Exp = Expectativas académicas; Pro.in = Problemas de integración; Ajue = Ajuste escolar.

Tal y como muestran los datos de la Tabla 27, tanto en la muestra de los adolescentes jóvenes como en la de los adolescentes mayores, las variables se relacionan significativa y positivamente entre sí, con excepción de *problemas de integración* que lo hace negativamente. En el caso de los adolescentes mayores (15-18 años), el *apoyo del profesorado* y las *expectativas académicas* no se relacionan significativamente entre sí.

En cuanto a los adolescentes de 11-14 años, las variables que mayor correlación tienen entre sí son *rendimiento académico* y *ajuste escolar* ($r = .813$, $p = .001$) y *expectativas académicas* y *ajuste escolar* ($r = .626$, $p = .001$). Lo mismo ocurre con los adolescentes de 15-18 años, donde las variables que mayor correlación tienen entre sí son *rendimiento académico* y *ajuste escolar* ($r = .835$, $p = .001$) y *expectativas académicas* y *ajuste escolar* ($r = .679$, $p = .001$).

Los resultados del presente estudio encuentran para toda la muestra estudiada (Tabla 25) que el *apoyo familiar*, el *apoyo de los amigos*, el *apoyo del profesorado*, la *satisfacción con la vida*, el *rendimiento escolar* y las *expectativas académicas* se relacionan positivamente entre sí; mientras que los *problemas de integración escolar* se relaciona negativamente con el resto de variables. Sin embargo, al analizar las correlaciones en función del sexo (Tabla 26), no se hallan relaciones entre *expectativas académicas* con el *apoyo de los amigos* en el grupo de las chicas. Asimismo, al analizar las relaciones en función de los grupos de edad (Tabla 27), en el caso de los adolescentes mayores (15-18 años) no se encuentran relaciones entre el *apoyo del profesorado* y las *expectativas académicas*.

2. RELACIONES EXPLORATORIAS ENTRE VARIABLES

Para conocer la capacidad predictiva, en este apartado se realizan regresiones lineales múltiples para explorar y cuantificar: (1) Las relaciones entre las variables contextuales (apoyo familiar, apoyo de los amigos y apoyo del profesorado) y personales (satisfacción con la vida y autoconcepto global) sobre el ajuste escolar; y (2) Las relaciones entre las variables contextuales (apoyo familiar, apoyo de los amigos y apoyo del profesorado) sobre las personales (satisfacción con la vida y autoconcepto global). Los análisis se realizan también en función del sexo y de la edad.

2.1. Capacidad predictiva entre variables

En primer lugar, se expone en la Tabla 28 un análisis de regresión lineal múltiple para analizar la capacidad predictiva de las variables independientes o predictoras; es decir, de las variables contextuales (apoyo familiar, apoyo de los amigos y apoyo del profesorado) y las variables personales (satisfacción con la vida y autoconcepto global) sobre la variable dependiente *ajuste escolar*.

Tabla 28
Coefficientes de Regresión sobre el Ajuste Escolar

	ajuste escolar		
	β	<i>t</i>	<i>p</i>
(constante)		26.850	.001
apoyo familiar	.099	3.968	.001
apoyo amigos	.062	2.704	.007
apoyo profesorado	.164	7.243	.001
satisfacción con la vida	.237	8.621	.001
autoconcepto global	.143	5.334	.001

Las variables independientes de la Tabla 28 explican un 23% de la varianza del *ajuste escolar* con una $R^2 = .240$ y $R^2_{\text{corregida}} = .238$. Como puede observarse, todas las relaciones son significativas y positivas con el *ajuste escolar*. Teniendo en cuenta la estimación de los coeficientes puede observarse que la *satisfacción con la vida* ($\beta = .237$, $p = .001$) y el *apoyo del profesorado* ($\beta = .164$, $p = .001$) son las variables que más peso o importancia tienen sobre el *ajuste escolar*.

A continuación se muestran dos regresiones lineales más, ambas recogidas en la Tabla 29. Se toman como variables independientes o predictoras el *apoyo familiar*, el *apoyo de los amigos* y el *apoyo del profesorado*, y como dependientes la *satisfacción con la vida* y el *autoconcepto global*.

Tabla 29
Coefficientes de Regresión sobre la Satisfacción con la Vida y el Autoconcepto Global

	satisfacción con la vida			autoconcepto global		
	β	t	p	β	t	p
(constante)		7.975	.001		25.170	.001
apoyo familiar	.303	11.790	.001	.283	10.793	.001
apoyo amigos	.096	3.884	.001	.100	3.985	.001
apoyo profesorado	.149	6.143	.001	.094	3.803	.001

Las variables contextuales expuestas en la Tabla 29 explican un 17% de la varianza de la *satisfacción con la vida* con una $R^2 = .174$ y $R^2_{corregida} = .173$; y un 13% del *autoconcepto global* con un $R^2 = .138$ y $R^2_{corregida} = .136$. Los datos muestran que las variables predictoras son significativas y positivas para la *satisfacción con la vida* y para el *autoconcepto global*. Los datos señalan el *apoyo familiar* como la variable que más peso tiene en la *satisfacción con la vida* ($\beta = .303$, $p = .001$) y en el *autoconcepto global* ($\beta = .283$, $p = .001$).

2.2. Capacidad predictiva en función del sexo

Seguidamente, se analizan las relaciones que tienen las variables contextuales y personales sobre el ajuste escolar, así como las relaciones que tienen las variables contextuales sobre las personales. Todas estas regresiones son analizadas en función del sexo.

En la Tabla 30 se analiza la capacidad predictiva de las variables independientes o predictoras, es decir, las variables contextuales (apoyo familiar, apoyo de los amigos y apoyo del profesorado) y las variables personales (satisfacción con la vida y autoconcepto global) sobre la variable dependiente *ajuste escolar* en función del sexo.

Tabla 30
Coefficientes de Regresión sobre el Ajuste Escolar en Función del Sexo

	ajuste escolar					
	chicos			chicas		
	β	t	p	β	t	p
(constante)		16.497	.001		21.559	.001
apoyo familiar	.095	2.519	.012	.150	4.289	.001
apoyo amigos	.017	.469	.639	-.032	-1.006	.315
apoyo profesorado	.158	4.579	.001	.134	4.206	.001
satisfacción con la vida	.222	5.665	.001	.299	7.462	.001
autoconcepto global	.203	5.131	.001	.145	3.804	.001

En el caso de los chicos las variables independientes de la Tabla 30 explican un 22% de la varianza del *ajuste escolar* con una $R^2 = .232$ y $R^2_{\text{corregida}} = .226$; y en las chicas, un 29% con una $R^2 = .300$ y $R^2_{\text{corregida}} = .296$.

En el grupo masculino, todas las variables independientes de la tabla son predictivas sobre el *ajuste escolar* a excepción del *apoyo de los amigos*. La estimación de los coeficientes señalan que la *satisfacción con la vida* ($\beta = .222$, $p = .001$) y el *autoconcepto global* ($\beta = .203$, $p = .001$) son las variables que más importancia tienen sobre el *ajuste escolar*.

En el caso de las chicas, los datos muestran relaciones predictivas de las variables independientes sobre el *ajuste escolar* a excepción del *apoyo de los amigos*. Los datos muestran que la *satisfacción con la vida* ($\beta = .299$, $p = .001$) y el *apoyo de la familia* ($\beta = .150$, $p = .001$) son las variables que más peso o importancia tienen sobre el *ajuste escolar*.

A continuación, se toman como variables independientes o predictoras el *apoyo familiar*, el *apoyo de los amigos* y el *apoyo del profesorado*, y como dependientes la *satisfacción con la vida* y el *autoconcepto global*. La Tabla 31 analiza la relación entre las variables contextuales sobre la *satisfacción con la vida*.

Tabla 31
Coefficientes de Regresión sobre la Satisfacción con la Vida en Función del Sexo

	satisfacción con la vida					
	chicos			chicas		
	β	t	p	β	t	p
(constante)		9.214	.001		.312	.756
apoyo familiar	.206	5.211	.001	.436	4.183	.001
apoyo amigos	.136	3.593	.001	.051	.480	.633
apoyo profesorado	.093	2.505	.012	.329	3.201	.002

Los datos relativos a los chicos, indican que las variables contextuales explican un 10% de la varianza de la *satisfacción con la vida* con una $R^2 = .104$ y $R^2_{\text{corregida}} = .101$. En el caso de las chicas, explican un 26% con una $R^2 = .300$ y $R^2_{\text{corregida}} = .269$.

En el caso de los chicos, los datos de la Tabla 31, muestran relaciones predictivas de las variables independientes sobre la *satisfacción con la vida*. Teniendo en cuenta la estimación de los coeficientes puede observarse que el *apoyo de la familia* ($\beta = .206$, $p = .001$) es la variable que más peso tiene sobre la *satisfacción con la vida*.

En las chicas, los datos muestran relaciones predictivas de las variables independientes sobre la *satisfacción con la vida* a excepción del *apoyo de los amigos*. Los datos señalan, al igual que en el grupo masculino, el *apoyo familiar* ($\beta = .439$, $p = .001$) como la variable que más peso tiene sobre la *satisfacción con la vida*. La Tabla 32 analiza la relación entre las variables contextuales sobre el *autoconcepto global*.

Tabla 32
Coefficientes de Regresión sobre el Autoconcepto Global en Función del Sexo

	autoconcepto global					
	chicos			chicas		
	β	t	p	β	t	p
(constante)		18.693	.001		15.310	.001
apoyo familiar	.218	5.542	.001	.319	9.151	.001
apoyo amigos	.166	4.415	.001	.127	3.794	.001
apoyo profesorado	.072	1.952	.051	.122	3.653	.001

En los chicos, las variables independientes explican un 11% de la varianza del *autoconcepto global* con una $R^2 = .118$ y $R^2_{corregida} = .115$; y en las chicas, explican un 18% con una $R^2 = .188$ y $R^2_{corregida} = .185$.

En el caso de los chicos, los datos de la Tabla 32 muestran relaciones predictivas de las variables independientes sobre el *autoconcepto global* a excepción del *apoyo del profesorado*. Teniendo en cuenta la estimación de los coeficientes puede observarse que el *apoyo de la familia* ($\beta = .218$, $p = .001$) es la variable que más peso o importancia tiene sobre el *autoconcepto global*.

Las chicas muestran relaciones predictivas de las variables independientes sobre el *autoconcepto global*. Al igual que en los chicos, los coeficientes muestran el *apoyo familiar* ($\beta = .319$, $p = .001$) como la variable que más importancia tiene sobre el *autoconcepto global*.

2.3. Capacidad predictiva en función de la edad

A continuación, se analiza por un lado la capacidad predictiva que tienen las variables contextuales y personales sobre el ajuste escolar, y por el otro, la capacidad predictiva que tienen las tres variables contextuales sobre las personales satisfacción con la vida y autoconcepto personal. Todas estas regresiones son analizadas en función de la edad.

En primer lugar, se expone en la Tabla 33 un análisis de regresión lineal múltiple en función de la edad para analizar la capacidad predictiva de las variables contextuales (apoyo familiar, apoyo de los amigos y apoyo del profesorado) y las variables personales (satisfacción con la vida y autoconcepto global) sobre el *ajuste escolar*.

Tabla 33
Coefficientes de Regresión sobre el Ajuste Escolar en Función de la Edad

	ajuste escolar					
	11-14 años			15-18 años		
	β	t	p	β	t	p
(constante)		18.698	.001		17.394	.001
apoyo familiar	.133	3.973	.001	.113	2.792	.005
apoyo amigos	.034	1.112	.267	.070	1.859	.064
apoyo profesorado	.152	4.849	.001	.142	3.991	.001
satisfacción con la vida	.232	6.180	.001	.245	5.691	.001
autoconcepto global	.184	5.080	.001	.112	2.620	.009

En los adolescentes de 11-14 años, las variables independientes explican un 27% de la varianza del *ajuste escolar* con una $R^2 = .276$ y $R^2_{\text{corregida}} = .272$; mientras que en los adolescentes de 15-18 años, las variables independientes explican un 21% de la varianza con una $R^2 = .211$ y $R^2_{\text{corregida}} = .205$.

En el caso de los adolescentes más jóvenes (11-14 años), los datos de la Tabla 33 muestran la capacidad predictiva de las variables independientes sobre el *ajuste escolar* a excepción del *apoyo de los amigos*. La estimación de los coeficientes señala la *satisfacción con la vida* ($\beta = .232$, $p = .001$) y el *autoconcepto global* ($\beta = .184$, $p = .001$) como las variables que más peso tienen sobre el *ajuste escolar*.

En el caso de los adolescentes de 15-18 años, los datos muestran la capacidad predictiva de las variables independientes sobre el *ajuste escolar* a excepción también del *apoyo de los amigos*. Los coeficientes muestran que la *satisfacción con la vida* ($\beta = .245$, $p = .001$) y el *apoyo del profesorado* ($\beta = .142$, $p = .001$) son las variables que más peso tienen sobre el *ajuste escolar*.

A continuación, se toman como variables independientes o predictoras el *apoyo familiar*, el *apoyo de los amigos* y el *apoyo del profesorado*; y como dependientes la *satisfacción con la vida* y el *autoconcepto global*.

Tabla 34
Coefficientes de Regresión sobre la Satisfacción con la Vida en Función de la Edad

	satisfacción con la vida					
	11-14 años			15-18 años		
	β	t	p	β	t	p
(constante)		5.960	.001		5.682	.001
apoyo familiar	.285	8.407	.001	.311	7.809	.001
apoyo amigos	.117	3.635	.001	.073	1.870	.062
apoyo profesorado	.170	5.199	.001	.103	2.811	.005

La Tabla 34 analiza la relación entre las variables contextuales sobre la *satisfacción con la vida*. Los resultados acerca de los adolescentes de 11-14 años, muestran que las variables contextuales explican un 18% de la varianza de la *satisfacción con la vida* con una $R^2 = .185$ y $R^2_{\text{corregida}} = .182$; y en los adolescentes de 11-15 años, las variables contextuales explican un 14% de la varianza con una $R^2 = .145$ y $R^2_{\text{corregida}} = .141$.

Los datos de los adolescentes de 11-14 años de la Tabla 34, confirman la capacidad predictiva de las variables independientes sobre la *satisfacción con la vida*. Teniendo en cuenta la estimación de los coeficientes puede observarse que el *apoyo familiar* ($\beta = .285$, $p = .001$) es la variable que más peso tiene sobre la *satisfacción con la vida*.

En el caso de los adolescentes de 15-18 años, los datos muestran la capacidad predictiva de las variables independientes sobre la *satisfacción con la vida* a excepción del *apoyo de los amigos*. Los coeficientes muestran también el *apoyo familiar* ($\beta = .311$, $p = .001$) como la variable que más importancia tiene sobre la *satisfacción con la vida*.

La Tabla 35 analiza la relación entre las variables contextuales sobre el *autoconcepto global*.

Tabla 35
Coefficientes de Regresión sobre el Autoconcepto Global en Función de la Edad

	autoconcepto global					
	11-14 años			15-18 años		
	β	t	p	β	t	p
(constante)		20.228	.001		15.482	.001
apoyo familiar	.258	7.329	.001	.291	7.276	.001
apoyo amigos	.097	2.914	.004	.115	2.941	.003
apoyo profesorado	.100	2.944	.003	.067	1.826	.068

En los adolescentes de 11-14 años, los resultados muestran que las variables contextuales explican un 12% de la varianza del *autoconcepto global* con una $R^2 = .123$ y $R^2_{\text{corregida}} = .120$; y en los adolescentes de 15-18 años, el 13% de la varianza, con una $R^2 = .138$ y $R^2_{\text{corregida}} = .134$.

En el caso de los adolescentes de 11-14 años, los datos de la Tabla 35 muestran la capacidad predictiva de las variables independientes sobre el *autoconcepto global*. Teniendo en cuenta la estimación de los coeficientes, puede observarse que el *apoyo de la familia* ($\beta = .258$, $p = .001$) es la variable que más peso tiene sobre el *autoconcepto global*.

En los adolescentes de 15-18 años, los datos confirman la capacidad predictiva de las variables independientes sobre el *autoconcepto global* a excepción del *apoyo del profesorado*. Los coeficientes también muestran el *apoyo de la familia* ($\beta = .291$, $p = .001$) como la variable que más importancia tiene sobre el *autoconcepto global*.

2.4. Capacidad predictiva en función del sexo y de la edad

En este apartado se analiza la capacidad predictiva que tienen las variables contextuales y personales sobre el ajuste escolar, así como las relaciones que tienen las variables contextuales sobre las personales. Todas estas regresiones son analizadas en función del sexo y de la edad.

En primer lugar, se expone en la Tabla 36 un análisis de regresión lineal múltiple en función del sexo y de la edad para analizar la capacidad predictiva de las variables contextuales (apoyo familiar, apoyo de los amigos y apoyo del profesorado) y las variables personales (satisfacción con la vida y autoconcepto global) sobre el *ajuste escolar*.

En los chicos de 11-14 años, las variables independientes explican un 22% de la varianza del *ajuste escolar* con una $R^2 = .232$ y $R^2_{corregida} = .223$. En las chicas de la misma edad, los resultados muestran un coeficiente de determinación más alto, donde las variables independientes explican un 34% de la varianza del *ajuste escolar*, con una $R^2 = .350$ y $R^2_{corregida} = .343$.

En los chicos de 15-18 años, las variables independientes explican un 20% de la varianza del *ajuste escolar* con una $R^2 = .213$ y $R^2_{corregida} = .200$; y en las chicas de 15-18 años, las variables independientes explican un 24% de la varianza, con una $R^2 = .259$ y $R^2_{corregida} = .248$.

Tabla 36

Coefficientes de Regresión sobre el Ajuste Escolar en Función del Sexo y de la Edad

		ajuste escolar			
		11-14 años		15-18 años	
		chicos	chicas	chicos	chicas
(constante)	t	11.897	15.304	11.297	14.457
	p	.001	.001	.001	.001
apoyo familiar	β	.116	.138	.053	.184
	t	2.333	3.089	.915	3.323
apoyo amigos	p	.020	.002	.361	.001
	β	.016	-.044	.022	-.026
apoyo profesorado	t	.336	-1.098	.393	-.512
	p	.737	.273	.695	.609
satisfacción con la vida	β	.185	.086	.104	.189
	t	4.052	2.007	1.941	4.033
autoconcepto global	p	.001	.045	.053	.001
	β	.189	.322	.264	.279
autoconcepto global	t	3.678	5.937	4.309	4.732
	p	.001	.001	.001	.001
autoconcepto global	β	.194	.212	.205	.064
	t	3.748	4.268	3.317	1.107
autoconcepto global	p	.001	.001	.001	.269

En el caso de los chicos de 11-14 años, los datos de la Tabla 36 muestran la capacidad predictiva de las variables independientes sobre el *ajuste escolar* a excepción del *apoyo de los amigos*. Teniendo en cuenta la estimación de los coeficientes puede observarse que el *autoconcepto global* ($\beta = .194$, $p = .001$) y la *satisfacción con la vida* ($\beta = .189$, $p = .001$) son las variables que más peso tienen sobre el *ajuste escolar*. En

cuanto a las chicas de 11-14 años, los datos confirman la capacidad predictiva de las variables independientes sobre el *ajuste escolar* a excepción también del *apoyo de los amigos*. Los coeficientes muestran, al igual que en lo chicos de la misma edad, la *satisfacción con la vida* ($\beta = .322$, $p = .001$) y el *autoconcepto global* ($\beta = .212$, $p = .001$) como las variables que más importancia tienen sobre el *ajuste escolar*.

Los datos de los chicos de 15-18 años, muestran la *satisfacción con la vida* ($\beta = .264$, $p = .001$) y el *autoconcepto global* ($\beta = .205$, $p = .001$) como variables predictoras del *ajuste escolar*. En cuanto a las chicas de 15-18 años, los datos confirman la capacidad predictiva de las variables independientes sobre el *ajuste escolar* a excepción del *apoyo de los amigos* y el *autoconcepto global*. La estimación de los coeficientes muestra que la *satisfacción con la vida* ($\beta = .379$, $p = .001$) es la variable que más peso tiene sobre el *ajuste escolar*.

A continuación, se toman como variables independientes o predictoras el *apoyo familiar*, el *apoyo de los amigos* y el *apoyo del profesorado*; y como dependientes la *satisfacción con la vida* y el *autoconcepto global*.

La Tabla 37 analiza la relación entre las variables contextuales sobre la *satisfacción con la vida*. En el caso de los chicos de 11-14 años, las variables independientes explican un 20% de la varianza de la *satisfacción con la vida* con una $R^2 = .114$ y $R^2_{\text{corregida}} = .108$. En las chicas de 11-14 años, las variables independientes explican un 30% de la varianza con una $R^2 = .313$ y $R^2_{\text{corregida}} = .308$.

En los chicos de 15-18 años, el coeficiente de determinación disminuye considerablemente, ya que las variables independientes explican un 7% de la varianza de la *satisfacción con la vida* con una $R^2 = .081$ y $R^2_{\text{corregida}} = .072$. En el caso de las chicas de 15-18 años, las variables independientes explican un 20% de la varianza con una $R^2 = .216$ y $R^2_{\text{corregida}} = .209$.

Tabla 37

Coefficientes de Regresión sobre la Satisfacción con la Vida en Función del Sexo y Edad

		11-14 años		15-18 años	
		chicos	chicas	chicos	chicas
(constante)	<i>t</i>	7.859	-.791	5.250	2.533
	<i>p</i>	.001	.429	.001	.012
apoyo familiar	β	.212	.328	.176	.381
	<i>t</i>	4.078	7.627	2.867	7.272
	<i>p</i>	.001	.001	.004	.001
apoyo amigos	β	.136	.191	.147	.080
	<i>t</i>	2.755	4.730	2.457	1.538
	<i>p</i>	.006	.001	.015	.125
apoyo profesorado	β	.100	.251	.068	.128
	<i>t</i>	2.069	5.932	1.185	2.685
	<i>p</i>	.039	.001	.237	.008

Los datos de los chicos de 11-14 años confirman la capacidad predictiva de las variables independientes sobre la *satisfacción con la vida*. La estimación de los coeficientes señala el *apoyo familiar* ($\beta = .212$, $p = .001$) como la variable que más peso tiene sobre la *satisfacción con la vida*. En cuanto a las chicas de 11-14 años, los datos muestran también la capacidad predictiva de las tres variables independientes sobre la

satisfacción con la vida. Los datos muestran, al igual que en los chicos, que el *apoyo de la familia* ($\beta = .328$, $p = .001$) es la variable que más importancia tiene sobre la *satisfacción con la vida*.

En el caso de los adolescentes más mayores (15-18 años), los datos muestran la capacidad predictiva de las variables independientes sobre la *satisfacción con la vida* a excepción del *apoyo del profesorado*. Los coeficientes señalan el *apoyo familiar* ($\beta = .176$, $p = .001$) como la variable que más peso tiene sobre la *satisfacción con la vida*. En cuanto a las chicas de 15-18 años, los datos confirman la capacidad predictiva de las tres variables independientes sobre la *satisfacción con la vida* a excepción del *apoyo de los amigos*. Los coeficientes muestran el *apoyo de la familia* ($\beta = .381$, $p = .001$) como la variable que más importancia tiene sobre la *satisfacción con la vida*.

La Tabla 38 analiza la relación entre las variables contextuales sobre el *autoconcepto global*. Los resultados acerca de los chicos de 11-14 años, muestran que las variables independientes explican un 16% de la varianza del *autoconcepto global* con una $R^2 = .112$ y $R^2_{\text{corregida}} = .116$; y en las chicas de la misma edad, los resultados son parecidos, donde las variables independientes explican un 17% de la varianza del *autoconcepto global* con una $R^2 = .176$ y $R^2_{\text{corregida}} = .170$.

En los chicos de 15-18 años, los resultados muestran un coeficiente de determinación más bajo. Las variables independientes explican un 9% de la varianza del *autoconcepto global* con una $R^2 = .103$ y $R^2_{\text{corregida}} = .094$. En el caso de las chicas de 15-18 años el coeficiente de determinación se mantiene similar. Las variables independientes explican un 18% de la varianza del *autoconcepto global* con una $R^2 = .190$ y $R^2_{\text{corregida}} = .184$.

Tabla 38

Coefficientes de Regresión sobre el Autoconcepto Global en Función del Sexo y Edad

		autoconcepto global			
		11-14 años		15-18 años	
		chicos	chicas	chicos	chicas
(constante)	t	16.853	10.445	9.792	11.344
	p	.001	.001	.001	.001
apoyo familiar	β	.221	.274	.184	.356
	t	4.261	5.824	3.039	6.696
apoyo amigos	p	.001	.001	.003	.001
	β	.171	.137	.183	.116
apoyo profesorado	t	3.461	3.101	3.100	2.198
	p	.001	.002	.002	.029
	β	.061	.157	.070	.062
	t	1.261	3.398	1.242	1.285
	p	.208	.001	.215	.200

En el caso de los chicos de 11-14 años, los datos de la Tabla 38 muestran la capacidad predictiva de las variables independientes sobre el *autoconcepto global* a excepción del *apoyo del profesorado*. Teniendo en cuenta la estimación de los coeficientes puede observarse que el *apoyo de la familia* ($\beta = .221$, $p = .001$) es la variable que más importancia tiene sobre el *autoconcepto global*. Los datos acerca de las chicas de 11-14 años, confirman la capacidad predictiva de las tres variables independientes sobre el *autoconcepto global*. La estimación de los coeficientes

muestran de nuevo el *apoyo de la familia* ($\beta = .274, p = .001$) como la variable que más peso tiene sobre el *autoconcepto global*.

Los datos de los adolescentes de 15-18 años, muestran la capacidad predictiva de las variables independientes sobre el *autoconcepto global* a excepción del *apoyo del profesorado*. Los coeficientes muestran el *apoyo de la familia* ($\beta = .184, p = .001$) como la variable que más importancia tiene sobre el *autoconcepto global*. En cuanto a las chicas de la misma edad, los datos señalan la capacidad predictiva de las tres variables independientes sobre la *satisfacción con la vida* a excepción del *apoyo del profesorado*. Los datos muestran también el *apoyo familiar* ($\beta = .356, p = .001$) como la variable que más importancia tiene sobre el *autoconcepto global*.

Los resultados de esta investigación muestran que el apoyo familiar, el apoyo del profesorado, el autoconcepto global y la satisfacción con la vida, predicen el ajuste escolar global (Tabla 28); asimismo, el apoyo familiar, el apoyo de las amistades y el apoyo del profesorado predicen el autoconcepto global y la satisfacción con la vida (Tabla 29). Por un lado, a pesar de que en la muestra total de participantes todas las variables contextuales y personales muestran poder predictivo sobre el *ajuste escolar global*, al realizar las regresiones lineales en función del sexo (Tabla 30), de la edad (Tabla 33), y en función del sexo y edad (Tabla 36), el *apoyo del profesorado* no predice el *ajuste escolar* de los chicos de 15-18 años; y el *autoconcepto global* no predice el *ajuste escolar* de las chicas de 15-18 años. Por otro lado, aunque en la muestra total de participantes todas las variables contextuales predicen el *autoconcepto global* y la *satisfacción con la vida*, al realizar las regresiones lineales en función del sexo, de la edad, y en función del sexo y edad, los datos muestran que el *apoyo de los amigos* no predice la *satisfacción con la vida* de las chicas de 15-18 años.

3. MODELO ESTRUCTURAL SOBRE EL APOYO SOCIAL, EL AUTOCONCEPTO, LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y EL AJUSTE ESCOLAR

Se presentan a continuación los resultados del análisis correspondiente al objetivo 4 de este estudio: Someter a prueba un modelo teórico según el cual el apoyo social (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado) afecta de forma directa al autoconcepto global, la satisfacción con la vida y el ajuste escolar global, y de forma indirecta al ajuste escolar a través de las variables personales autoconcepto global y satisfacción con la vida; el autoconcepto global y la satisfacción con la vida afectan de manera directa en el ajuste escolar; asimismo el autoconcepto global ejerce un efecto directo en la satisfacción con la vida, e indirecto a través de la satisfacción con la vida en el ajuste escolar. Se opta por introducir el dominio global del autoconcepto y la satisfacción con la vida como representante del bienestar subjetivo con objeto de presentar un modelo parsimonioso.

El modelo de ecuaciones estructurales es una técnica que permite estimar y evaluar la relación entre constructos no observables (variables latentes) a través del empleo de múltiples medidas observables que representan el constructo (variables observables). Asimismo permite controlar el error de medición específico de cada variable posibilitando la evaluación de la validez de cada constructo medido. De igual manera, los modelos estructurales ofrecen numerosos índices que evalúan varias pruebas estadísticas, lo que posibilita conocer si la estructura teórica propuesta suministra un buen ajuste a los datos empíricos. Estas características particulares que ofrece el modelo de ecuaciones estructurales permite testar o evaluar modelos teóricos, siendo una de las herramientas más idóneas para el estudio de relaciones causales y

lineales sobre datos no experimentales (Kerlinger y Lee, 2002). Sin embargo, los modelos de ecuaciones estructurales no prueban causalidad, sino que ayudan a seleccionar hipótesis relevantes eliminando aquellas no sustentadas por los datos empíricos. Lo que esta técnica permite es especificar complejas relaciones entre variables a priori y evaluar el número de veces que esas relaciones son representadas en los datos empíricos (Weston y Gore, 2006).

En los modelos de ecuaciones estructurales pueden identificarse dos componentes: (1) *El modelo de medida*: Referido a la manera en que cada constructo no observable está medido a través de sus variables observables (indicadores) y los errores que afectan a las mediciones. Debido a que el constructo no observable es denominado de diversas formas (variable latente, variable no observable, constructo, factor, etc.), para evitar confusiones el presente estudio utiliza el término factor, hallándose de dos tipos: Factores endógenos (η) y factores exógenos (ξ); y (2) *El modelo estructural*: Referido al modelo que describe las interrelaciones entre los factores. Para evaluar la adecuación del modelo de medida y del modelo estructural, se utilizan los indicadores descritos en el apartado 7.4 (análisis estadísticos acerca del modelo de ecuaciones estructurales) del Capítulo 6 (método). En la Figura 25, se expone el modelo teórico propuesto en esta tesis doctoral.

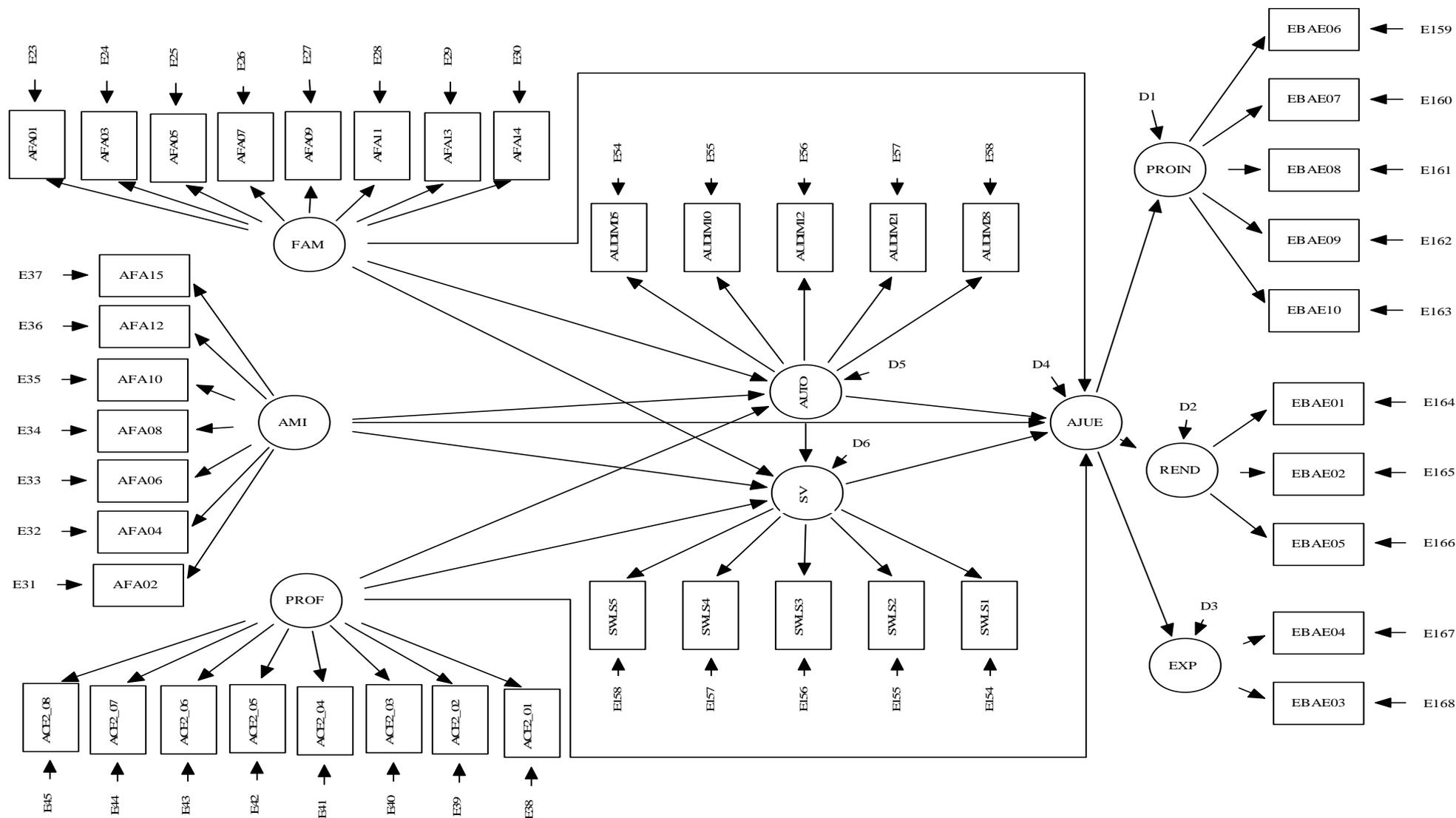


Figura 25. Propuesta del modelo de ecuaciones estructurales inicial.

Nota. FAM = Apoyo familiar. AMI = Apoyo de los amigos. PROF = Apoyo del profesorado. AUTO = Autoconcepto global. SV = Satisfacción con la vida. AJUE = Ajuste escolar. PRO.IN = Problemas de integración escolar. REN = Rendimiento escolar. EXP = Expectativas académicas.

En la Figura 25, puede observarse el diagrama del modelo inicial, en el que los indicadores están representados por las abreviaturas AFA, ACE, AUDIM, SWLS y EBAE, los errores de medida por E y el error asociado a las variables latentes se presenta con la letra D.

3.1. El modelo de medida

Antes de proceder al ajuste del modelo, se realiza primeramente el análisis factorial confirmatorio (AFC) de cada cuestionario empleado con objeto de medir la validez del instrumento de medida. Dado que los datos no obtienen la normalidad multivariada (coeficiente de Mardia = 922.3269; estadístico $Z = 474.9456$), los resultados se basan en el estadístico chi-square (S-B χ^2) de Satorra-Bentler, antes que el estadístico $ML\chi^2$, ya que sirve como corrección del χ^2 cuando no se cumple con la distribución multivariada. Tras la realización de la identificación y estimación de cada instrumento de medida, se exponen a continuación los índices de ajuste (χ^2/gl , *CFI, SRMR, *RMSEA) del análisis factorial confirmatorio de cada instrumento de evaluación.

Se prueban dos modelos de medida para la escala apoyo familiar y apoyo de los amigos. El primer modelo de primer orden, es decir un modelo donde el apoyo familiar y el apoyo de los amigos conforman un único nivel, no obtiene resultados satisfactorios: $\chi^2/gl = 15.92$, *CFI = .796, SRMR = 0.67, *RMSEA = .095, con un rango del 90% entre .090-.099. Del mismo modo, el segundo modelo de segundo orden, esto es, el modelo en el que el apoyo social se encuentra en el ápice de la estructura y el apoyo familiar y el apoyo de los amigos en el segundo nivel, tampoco presenta índices aceptables de ajuste: $\chi^2/gl = 11.96$, *CFI = .854, SRMR = 0.67, *RMSEA = .081 (.077 - .086). Por tanto, se decide prescindir de la escala apoyo familiar y apoyo de las amistades.

El modelo de medida para la escala apoyo del profesorado presenta los siguientes índices de ajuste: $\chi^2/gl = 9.4$, *CFI = .947, SRMR = .035, *RMSEA = .072 (.063-.081). A pesar de que el valor de χ^2/gl no se halla entre las puntuaciones consideradas adecuadas para este indicador de ajuste, al tratarse de un índice sensible al tamaño muestral (Mangin et al., 2006) y presentar el resto de indicadores puntuaciones adecuadas, se considera pertinente dar por satisfactorio el modelo de medida.

En lo que al autoconcepto se refiere, la escala de autoconcepto global presenta los siguientes índices: $\chi^2/gl = 12.80$, *CFI = .928, SRMR = .040, *RMSEA = .085, con un rango del 90% entre .067-.103. Sin embargo, en este caso se decide introducir una covarianza entre el error del ítem 10 (“me siento feliz”) y 28 (“me siento una persona afortunada”). La incorporación de una covarianza puede considerarse adecuado desde un punto de vista teórico, ya que el contenido de los ítems relacionados es similar, cosa que ocurre con frecuencia cuando se evalúan constructos complejos de la personalidad (Reise, Waller, y Comrey, 2000). Por tanto, una vez incorporado la covarianza entre el error del ítem 10 y el error del ítem 28, los índices de ajuste del modelo del autoconcepto global son los siguientes: $\chi^2/gl = 5.25$, *CFI = .979, SRMR = .022, *RMSEA = .051, con un rango del 90% entre .031-.073. Al igual que en la escala anterior, el valor de χ^2/gl no se halla entre las puntuaciones consideradas adecuadas; sin embargo se considera pertinente dar por satisfactorio el modelo de medida.

El modelo de medida para la escala satisfacción con la vida presenta los siguientes índices de ajuste: $\chi^2/gl = 6.6$, *CFI = .983, SRMR = .023, *RMSEA = .059 (.041-.078). A pesar de que el valor de χ^2/gl no se halla entre las puntuaciones adecuadas, se da por satisfactorio el modelo de medida.

En cuanto al modelo de medida de la escala de ajuste escolar, se realiza el factorial confirmatorio del modelo de segundo orden, donde el ajuste escolar conforma el factor de segundo orden y el rendimiento escolar, los problemas de integración y las expectativas académicas los factores de primer orden del modelo. Los índices de ajuste son los siguientes: $\chi^2/gl = 5.09$, *CFI = .964, SRMR = .047, y *RMSEA = .050 (.042-.057). Los datos indican adecuados índices de ajuste para el modelo de medida del ajuste escolar de segundo orden. Dado que las cargas factoriales del ítem 10 (.003) e ítem 7 (.049) tienen valores muy pequeños, se decide suprimir ambos ítems con objeto de presentar un modelo más simple. Tras suprimir las cargas factoriales, los índices de bondad de ajuste son los siguientes: $\chi^2/gl = 2.41$, *CFI = .992, SRMR = .020, y *RMSEA = .030 (.018-.041). Debido a los reajustes realizados en los modelos de medida, en la Figura 26 puede observarse la segunda propuesta del modelo de ecuación estructural.

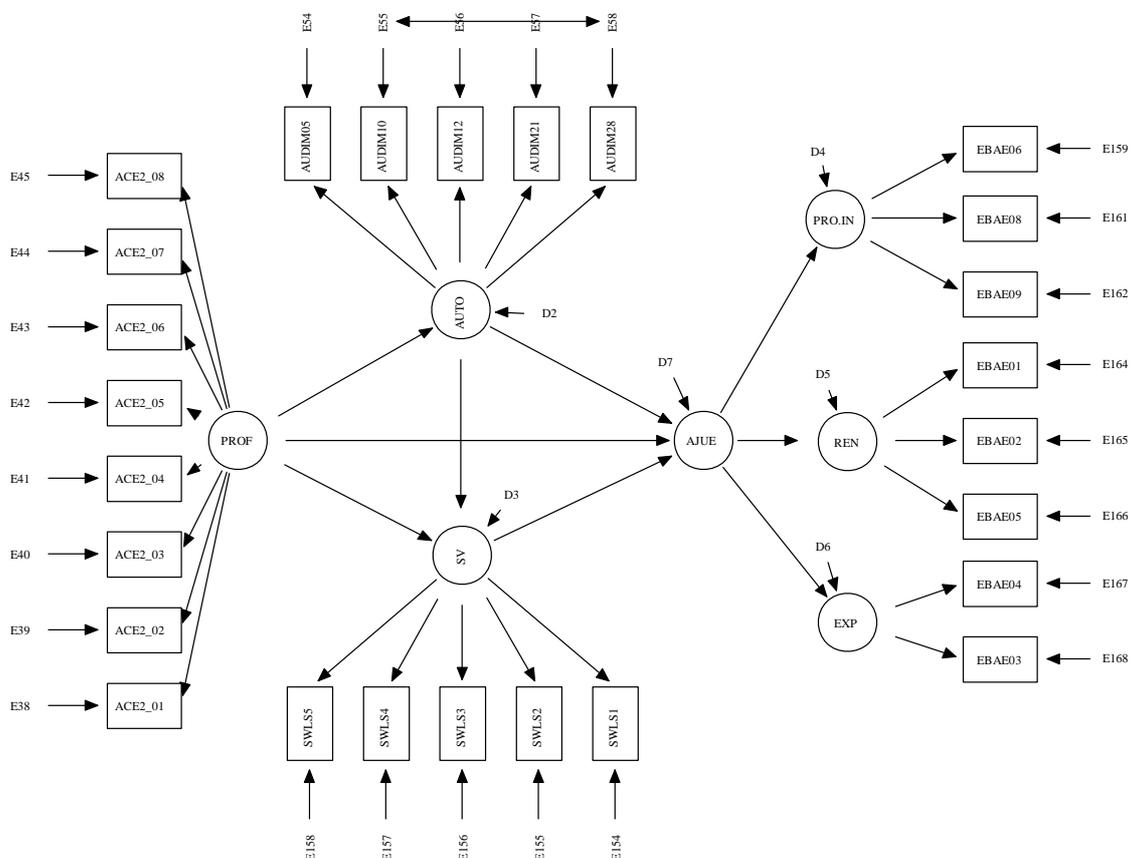


Figura 26. Segunda propuesta del modelo de ecuaciones estructurales.

Nota. PROF = Apoyo del profesorado. AUTO = Autoconcepto global. SV = Satisfacción con la vida. AJUE = Ajuste escolar. PRO.IN = Problemas de integración escolar. REN = Rendimiento escolar. EXP = Expectativas académicas.

Este segundo modelo de ecuaciones estructurales propone que el *apoyo del profesorado* afecta de forma directa al *autoconcepto global*, a la *satisfacción con la vida* y al *ajuste escolar*, y de manera indirecta al ajuste escolar a través del autoconcepto global y la satisfacción con la vida. Asimismo el autoconcepto global y la satisfacción con la vida influyen directamente al ajuste escolar y el autoconcepto global afecta directamente a la satisfacción con la vida, e indirectamente a través de la satisfacción con la vida al ajuste escolar.

3.2. El modelo estructural

Con objeto de verificar el ajuste global del modelo sometido a estudio se recurre a los índices de ajuste absoluto. Estos índices determinan el grado en que dicho modelo predice la matriz de covarianzas observadas. Tras los oportunos análisis de regresión estructural y una vez extraídos los correspondientes coeficientes, los parámetros estandarizados estimados del modelo sometido a prueba se exponen en la Figura 27.

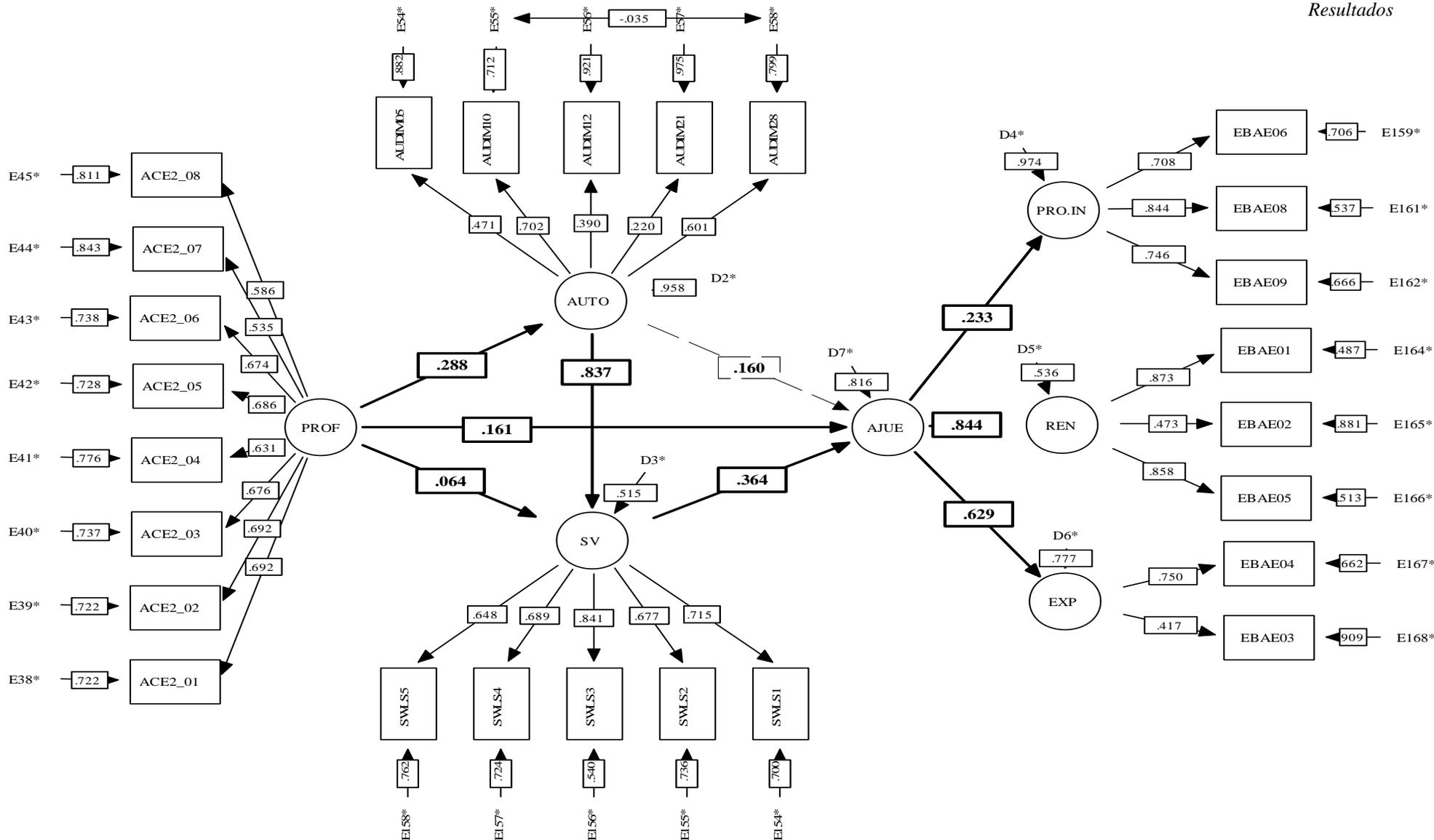


Figura 27. El modelo de regresión estructural con los parámetros estandarizados

Nota. PROF = Apoyo del profesorado. AUTO = Autoconcepto global. SV = Satisfacción con la vida. AJUE = Ajuste escolar. PRO. IN = Problemas de integración escolar. REN = Rendimiento escolar. EXP = Expectativas académicas.

Los parámetros resultantes indican que el modelo planteado se ajusta a los datos empíricos. El valor de ji-cuadrado ($\chi^2 = 965.84$, $p = .001$), teniendo en cuenta los grados de libertad ($gl = 289$), presenta asociado un intervalo de confianza que supera el valor $p = .05$, y por tanto, no induce a rechazar la hipótesis nula de que el modelo considerado se ajusta a los datos empíricos. El índice obtenido en la razón χ^2/gl entra dentro del valor estimado como aceptable ($\chi^2/gl = 3.33$). El parámetro *CFI = .942 y el *RMSEA = .038 con un rango del 90% entre .035-.040, indican un grado de ajuste moderado y sugiere la idoneidad del modelo. El tamaño de los residuos estandarizados (SRMR = .051) alcanza también índices de aceptabilidad.

Tabla 39
Efectos Directos y Efectos Indirectos

Hipótesis	β	t
efectos directos		
apoyo profesorado \rightarrow autoconcepto global	.288	8.237
apoyo profesorado \rightarrow satisfacción con la vida	.064	2.235
apoyo profesorado \rightarrow ajuste escolar	.161	3.749
autoconcepto global \rightarrow satisfacción con la vida	.837	11.845
autoconcepto global \rightarrow ajuste escolar	.160	1.432
satisfacción con la vida \rightarrow ajuste escolar	.364	3.038
efectos indirectos		
apoyo profesorado \rightarrow variables personales \rightarrow ajuste escolar	.157	4.422
apoyo profesorado \rightarrow autoconcepto global \rightarrow satisfacción vida	.241	6.304
autoconcepto global \rightarrow satisfacción vida \rightarrow ajuste escolar	.304	2.960

Nota. $p < .05$, $z = 1.96$. $p < .01$, $z = 2.56$ (Hoyle, 1995).

De acuerdo con los resultados de la Figura 26 y con los datos expuestos en la Tabla 39, las relaciones propuestas en el modelo de ecuaciones estructurales obtienen niveles significativos ($p < .05$) a excepción de la relación *autoconcepto global* \rightarrow *ajuste escolar* ($\beta = .171$, $p > .05$), aunque el *autoconcepto global* sí ejerce un efecto indirecto significativo a través de la *satisfacción con la vida* ($\beta = .304$, $p < .01$); es decir, se da una mediación total entre el *autoconcepto global* y el *ajuste escolar* a través de la *satisfacción con la vida*. Asimismo, el efecto indirecto que ejerce el *apoyo del profesorado* en la *satisfacción con la vida* a través del *autoconcepto global* ($\beta = .241$, $p < .01$), es mayor que el efecto directo ($\beta = .064$, $p < .05$); se da por tanto una mediación parcial entre el *apoyo del profesorado* y la *satisfacción con la vida* a través del *autoconcepto global*. Los coeficientes de regresión muestran que el *apoyo del profesorado* afecta de forma directa en el *autoconcepto global* ($\beta = .288$, $p < .01$), en la *satisfacción con la vida* ($\beta = .064$, $p < .05$) y en el *ajuste escolar* ($\beta = .161$, $p < .01$). El *autoconcepto global* afecta directamente a la *satisfacción con la vida* ($\beta = .837$, $p < .01$) y la *satisfacción con la vida* afecta directamente al *ajuste escolar* ($\beta = .364$, $p < .01$).

El *apoyo del profesorado*, el *autoconcepto global* y la *satisfacción con la vida* ejercen un efecto de $R^2 = .333$, es decir que las tres variables explican el 33% de la varianza del *ajuste escolar*. El *apoyo del profesorado* y el *autoconcepto global* explican

el 73.5% de la varianza de la *satisfacción con la vida* y el *apoyo del profesorado* explica el 8.3% del *autoconcepto global*.

En esta investigación el modelo de medida del *apoyo familiar* y del *apoyo de los amigos* no muestra índices aceptables de ajuste, por lo que se descartan estas dos escalas del modelo inicial (Figura 25) y se propone un nuevo modelo estructural (Figura 26). Al analizar la nueva propuesta de ecuaciones estructurales, los datos del presente estudio (Tabla 39 y Figura 27) muestran que el *apoyo del profesorado* afecta de forma directa al *ajuste escolar global* y de forma indirecta a través de las variables personales *autoconcepto global* y *satisfacción con la vida*. Asimismo, el *autoconcepto global* afecta de manera directa a la *satisfacción con la vida*, la *satisfacción con la vida* afecta de manera directa en el *ajuste escolar* y el *autoconcepto global* de forma indirecta a través de la *satisfacción con la vida*.

4. SÍNTESIS

Los datos de las correlaciones muestran la relación existente entre todas las variables estudiadas (*apoyo familiar*, *apoyo de las amistades*, *apoyo del profesorado*, *autoconcepto global*, *satisfacción con la vida*, *rendimiento escolar*, *problemas de integración*, *expectativas académicas* y *ajuste escolar global*) para toda la muestra (Tabla 25). No obstante, al analizar las correlaciones en función del sexo, las relaciones se mantienen significativas a excepción de la relación *rendimiento escolar* y *apoyo de los amigos* en el grupo de los chicos (Tabla 26). En cuanto a las relaciones en función de la edad (11-14 años y 15-18 años), las relaciones se mantienen significativas a excepción del *apoyo de los amigos* y *apoyo del profesorado*, así como la relación *expectativas académicas* y *apoyo del profesorado* en el grupo de adolescentes mayores (15-18 años) (Tabla 27).

Estos datos confirman parcialmente la *hipótesis 3.1.*: El *apoyo familiar*, el *apoyo del profesorado*, la *satisfacción con la vida*, el *rendimiento escolar* y las *expectativas académicas* se relacionan positivamente entre sí; mientras que los *problemas de integración* se relacionan negativamente con el resto de variables; el *apoyo de las amistades* se relaciona positivamente con el *apoyo familiar*, el *apoyo del profesorado*, la *satisfacción con la vida* y las *expectativas académicas*; mientras que se relaciona negativamente con los *problemas de integración*.

Los resultados de las regresiones para toda la muestra, revelan la capacidad predictiva del *apoyo familiar*, *apoyo de las amistades*, *apoyo del profesorado*, *autoconcepto global* y *satisfacción con la vida* sobre el *ajuste escolar* (Tabla 28). Sin embargo, al analizar las mismas variables independientes sobre el *ajuste escolar* en función del sexo, los datos muestran la predicción de todas las variables a excepción del *apoyo de los amigos*, tanto en el grupo de los chicos como en el de las chicas (Tabla 30). Resultados semejantes se obtienen al analizarlos en función de la edad, donde los datos muestran la capacidad predictiva de todas las variables a excepción del *apoyo de los amigos* en el grupo de los adolescentes jóvenes y mayores (Tabla 33). Al analizar los datos en función del sexo en cada grupo de edad, se observa la capacidad predictiva de todas las variables a excepción del *apoyo de los amigos* en todos los grupos, el *apoyo familiar* en el grupo de los chicos mayores, el *apoyo del profesorado* en el grupo de los chicos jóvenes, y el *autoconcepto global* en el grupo de las chicas mayores (Tabla 36).

Asimismo, teniendo en cuenta el *apoyo familiar*, el *apoyo de los amigos* y el *apoyo del profesorado* como variables independientes y la *satisfacción con la vida* como variable dependiente, los datos para toda la muestra revelan la capacidad predictiva de todas las variables estudiadas sobre la *satisfacción con la vida* (Tabla 29). No obstante,

al analizar las mismas variables independientes sobre la satisfacción con la vida en función del sexo, la capacidad predictiva se mantiene para todas las variables a excepción del *apoyo de los amigos* sobre la *satisfacción con la vida* en el grupo de las chicas (Tabla 31). Similarmente, al analizar la satisfacción con la vida en función de la edad, la capacidad predictiva se mantiene para todas las variables a excepción del *apoyo de los amigos* sobre la *satisfacción con la vida* en el grupo de los adolescentes mayores (15-18 años) (Tabla 34). Al analizar los datos en función del sexo en cada grupo de edad, se observa la capacidad predictiva de todas las variables a excepción del *apoyo de los amigos* sobre la *satisfacción con la vida* en el grupo de las chicas mayores (15-18 años) y el *apoyo del profesorado* sobre la satisfacción con la vida en el grupo de los chicos mayores (15-18 años) (Tabla 37).

Al analizar el apoyo familiar, el apoyo de los amigos y el apoyo del profesorado como variables independientes y el autoconcepto global como variable dependiente, los datos para toda la muestra revelan la capacidad predictiva de todas las variables estudiadas sobre el autoconcepto global (Tabla 29). No obstante, al analizar las mismas variables independientes en función del sexo, la capacidad predictiva se mantiene para todas las variables a excepción del *apoyo del profesorado* en el grupo de los chicos (Tabla 32). Asimismo, al analizar el autoconcepto global en función de la edad, la capacidad predictiva se mantiene para todas las variables a excepción del *apoyo del profesorado* en el grupo de los adolescentes mayores (15-18 años) (Tabla 35). Al analizar los datos en función del sexo en cada grupo de edad, se observa la capacidad predictiva de todas las variables a excepción del *apoyo del profesorado* sobre el *autoconcepto global* en el grupo de los chicos jóvenes y mayores, así como en el grupo de las chicas mayores (Tabla 38).

Teniendo en cuenta los resultados de esta investigación se confirma parcialmente la *hipótesis 3.2.*: El apoyo familiar, el apoyo del profesorado, el autoconcepto global y la satisfacción con la vida, predicen el ajuste escolar global; asimismo el apoyo familiar y el apoyo de las amistades predicen la satisfacción con la vida y el autoconcepto global.

Posteriormente, se examina el modelo teórico a través de ecuaciones estructurales, donde se hipotetiza que el apoyo social (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado) afecta de forma directa al autoconcepto global, la satisfacción con la vida y el ajuste escolar global, y de forma indirecta al ajuste escolar a través de las variables personales autoconcepto global y satisfacción con la vida; el autoconcepto global y la satisfacción con la vida afectan de manera directa en el ajuste escolar; asimismo el autoconcepto global ejerce un efecto directo en la satisfacción con la vida, e indirecto a través de la satisfacción con la vida en el ajuste escolar. Para ello, primeramente se analizan los distintos modelos de medida a través del análisis factorial confirmatorio. Al no obtener índices aceptables en la escala AFA se eliminan los factores *apoyo familiar* y *apoyo de los amigos* del modelo estructural. Los parámetros resultantes de las ecuaciones estructurales indican que el modelo planteado se ajusta a los datos empíricos. De acuerdo con los resultados de la Figura 26 y con los datos expuestos en la Tabla 39, las relaciones propuestas en el modelo de ecuaciones estructurales obtienen niveles significativos ($p < .05$) a excepción de la relación autoconcepto global \rightarrow ajuste escolar, aunque el autoconcepto sí ejerce un efecto indirecto significativo a través de la satisfacción con la vida.

Por tanto, los resultados de la ecuación estructural confirman parcialmente la *hipótesis 4*: El apoyo social (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado) afecta de forma directa al autoconcepto global, la satisfacción con la vida y el ajuste escolar global, y de forma indirecta al ajuste escolar a través de las variables

personales autoconcepto global y satisfacción con la vida; el autoconcepto global y la satisfacción con la vida afectan de manera directa en el ajuste escolar; asimismo el autoconcepto global ejerce un efecto directo en la satisfacción con la vida, e indirecto a través de la satisfacción con la vida en el ajuste escolar.

Capítulo 9

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. El apoyo social en función del sexo y de la edad.....	207
1.1. El apoyo social en función del sexo.....	207
1.2. El apoyo social en función de la edad	208
2. El autoconcepto multidimensional en función del sexo y de la edad	208
2.1. El autoconcepto multidimensional en función del sexo.....	208
2.2. El autoconcepto multidimensional en función de la edad.....	209
3. El bienestar subjetivo en función del sexo y de la edad.....	210
3.1. El bienestar subjetivo en función del sexo.....	210
3.2. El bienestar subjetivo en función de la edad.....	210
4. El ajuste escolar en función del sexo y de la edad.....	211
4.1. El ajuste escolar en función del sexo.....	211
4.2. El ajuste escolar en función de la edad.....	211
5. El autoconcepto multidimensional y el bienestar subjetivo en función del ajuste escolar	212
6. Relaciones entre las variables contextuales, personales y escolares.....	214
7. Capacidad predictiva entre las variables contextuales, personales y escolares.....	215
8. El modelo de ecuaciones estructurales.....	217
9. Limitaciones y perspectivas de futuro.....	218

En este último capítulo de esta tesis doctoral, se discuten los resultados obtenidos en referencia a las hipótesis y a las investigaciones previas. Asimismo, se mencionan las fortalezas y limitaciones de esta investigación, así como algunas perspectivas de futuro que podrían ampliar los estudios acerca del ajuste escolar.

Para realizar la discusión de los resultados se ha dividido este apartado en diferentes secciones con objeto de presentarlo de manera más clara y específica. Primeramente, se discuten las diferencias de sexo y de edad en cada una de las variables estudiadas. Después, se realiza una discusión acerca del autoconcepto multidimensional y del bienestar subjetivo en función del ajuste escolar. A continuación, se habla sobre las relaciones y la capacidad predictiva entre las variables estudiadas. Por último, se discuten los resultados acerca del modelo de ecuaciones estructurales.

1. EL APOYO SOCIAL EN FUNCIÓN DEL SEXO Y DE LA EDAD

1.1. El apoyo social en función del sexo

Los resultados de este estudio encuentran que las chicas presentan puntuaciones más altas en *apoyo de las amistades*, tanto en los adolescentes jóvenes (11-14 años) como en los mayores (15-18 años), con un tamaño del efecto medio-alto. Se confirma por tanto la *hipotesis 1.1.* en su apartado relativo al apoyo social: *El apoyo de las amistades es más alto en las chicas que en los chicos.* Este dato coincide con la investigación previa que encuentra una mayor percepción del *apoyo de las amistades* en el grupo femenino y una tendencia mayor a percibir y a buscar apoyo (Olsson et al., 2016) en personas no pertenecientes al núcleo familiar (Malecki y Demaray, 2002, 2003; Musitu y Cava, 2003). Esta tendencia parece ser fruto de los patrones de socialización diferentes para cada sexo (Matud et al., 2002), donde se caracteriza al rol femenino con mayor calidez, empatía e intimidad que al rol masculino (Reevy y Maslach, 2001).

En cuanto a los datos no hipotetizados (*apoyo familiar* y *apoyo del profesorado*), los resultados del presente estudio encuentran diferencias significativas en función del sexo en *apoyo familiar* únicamente en el grupo de las chicas jóvenes, con un tamaño del efecto bajo. La investigación previa tiende a hallar diferencias a favor de los chicos o a no encontrar diferencias, por lo que en principio estos datos parecen contradecir dichas investigaciones. No obstante, atendiendo a los datos en cada grupo de edad, se observa un descenso significativo del *apoyo familiar* en el grupo de las chicas; tanto es así que dejan de existir diferencias. Estos resultados coinciden con los estudios previos (Malecki y Demaray, 2003; Musitu y Cava, 2003), donde se menciona que las chicas tienden a percibirse menos autónomas que los chicos (Goñi et al., 2012), lo que produce una mayor frustración en sus relaciones familiares (Cheng y Chang, 2004), dándose una disminución más acentuada en la percepción del *apoyo familiar* en las chicas que en los chicos; e incluso llegando a producirse en ocasiones (aunque este no sea el caso), diferencias en el *apoyo familiar* a favor de los chicos en la etapa adolescente (Eker et al., 2000). No obstante, y a pesar de que se trate de un resultado no hipotetizado, la duda que surge de los datos del presente estudio radica en que las chicas jóvenes presentan niveles más altos en la percepción del *apoyo familiar* de lo que cabría esperar, ya que la investigación previa tiende a no encontrar diferencias o a encontrar diferencias a favor de los chicos. Convendría realizar un análisis acerca de las diferencias de sexo en la preadolescencia con objeto de conocer si las chicas perciben un mayor *apoyo familiar* durante estas etapas y si la percepción de apoyo familiar tiende a seguir alto durante los primeros años de la adolescencia. En este caso, tendría sentido que el *apoyo familiar* fuera más alto en las chicas que en los chicos preadolescentes, debido a que el grupo

femenino tiende a establecer relaciones caracterizadas por mayor apoyo, calidez y empatía. Sin embargo, se trataría de una hipótesis pendiente de comprobación.

En lo referente al *apoyo del profesorado* no se encuentran diferencias de sexo, y aunque sea un dato que coincide con algunos estudios previos (Colarossi y Eccles, 2003; Malecki y Demaray, 2003, 2005), otros encuentran diferencias a favor de las chicas (Demaray y Malecki, 2002; Reddy et al., 2003). Varias veces se ha razonado la existencia de una mayor percepción del *apoyo del profesorado* en las chicas debido a que éstas tienden a establecer relaciones más positivas con el profesorado y a que tienden a adaptarse mejor a las demandas escolares (Reddy et al., 2003). Sin embargo, la mejor adaptación de las chicas y el establecimiento de mejores relaciones, no significa que perciban un mayor apoyo proveniente del profesorado.

1.2. El apoyo social en función de la edad

Los resultados de este estudio muestran diferencias significativas de edad en *apoyo familiar* y *apoyo del profesorado*, siendo los adolescentes jóvenes (11-14 años) los que puntúan más alto, tanto en los resultados para toda la muestra como la muestra dividida en función del sexo, ambos con un tamaño del efecto medio-bajo. Estos resultados confirman la *hipótesis 1.2.* en su enunciado relativo al apoyo social: *Los adolescentes jóvenes (11-14 años) presentan puntuaciones significativamente más altas en apoyo familiar y el apoyo del profesorado que los adolescentes mayores (15-18 años)*; y coinciden con investigaciones previas que mencionan la disminución del *apoyo familiar* (Bokhorst et al., 2009; Del Valle et al., 2010) y del *apoyo del profesorado* (Bokhorst et al., 2009; Demaray y Malecki, 2002a; Malecki y Demaray, 2002), debido a la necesidad de autonomía y apertura a nuevos contextos que caracteriza tanto a la etapa adolescente (Santrock, 2006).

En cuanto a los datos no hipotetizados (el *apoyo de las amistades*), los resultados no encuentran diferencias en función de la edad para toda la muestra; ni tampoco se encuentran diferencias en función de la edad en cada sexo. Estos datos, aunque coinciden con investigaciones previas (Cheng y Chan, 2004; Musitu y Cava, 2003), justificando que el apoyo percibido de las amistades aumenta en la preadolescencia y se mantiene estable durante la adolescencia, no coincide con otros que sí hallan diferencias en función del sexo a favor del grupo femenino (Bokhorst et al., 2009; Del Valle et al., 2010).

2. EL AUTOCONCEPTO MULTIDIMENSIONAL EN FUNCIÓN DEL SEXO Y DE LA EDAD

2.1. El autoconcepto multidimensional en función del sexo

Los resultados muestran puntuaciones significativamente más altas de los chicos en *autoconcepto físico* con un tamaño del efecto alto, y en *autoconcepto global* con un tamaño del efecto medio-bajo, para toda la muestra y para la muestra dividida en función de la edad. Estos datos confirman parcialmente la *hipótesis 1.1.* en su enunciado relativo al autoconcepto: *Los chicos presentan niveles significativamente más altos en autoconcepto físico, autoconcepto personal y autoconcepto global*; y coinciden con las investigaciones que encuentran puntuaciones más altas de los chicos en *autoconcepto físico* (Arazi y Hosseini, 2013; Esnaola, 2009) y en *autoconcepto global* (Carmona et al., 2010; Drogue, 2011; Gentile et al., 2009). Sin embargo, no se hallan diferencias de sexo en *autoconcepto personal*, un dato que no coincide con la hipótesis realizada, ni

con la investigación previa. Tal vez este resultado sea debido a que la consistencia interna de la subescala ($\alpha = .59$) no llega al límite mínimo aceptable ($\alpha = .70$).

En cuanto a los resultados no hipotetizados (*autoconcepto académico* y *autoconcepto social*), por un lado, el presente estudio encuentra diferencias significativas de sexo en el *autoconcepto académico* para toda la muestra a favor del grupo femenino, con un tamaño del efecto medio-bajo. Sin embargo, los resultados del *autoconcepto académico* en función del sexo en cada grupo de edad, no muestra diferencias. Estos datos coinciden con los estudios que no hallan diferencias de sexo (Amezcuza y Pichardo, 2000; Gentile et al., 2009; Pinxten et al., 2013), pues mencionan la existencia de diferencias intersexo asociados a los subdominios matemático y lingüístico, más que al autoconcepto académico global. No obstante, sigue habiendo estudios que encuentran puntuaciones más elevadas en los chicos (De Fraigne et al., 2007; Young y Mroczek, 2003) o que hallan puntuaciones más altas en el grupo femenino (Matalinares et al., 2005).

Por otro lado, este estudio encuentra puntuaciones significativamente más altas en *autoconcepto social* en el grupo de los chicos para toda la muestra con un tamaño del efecto bajo, pero no en la muestra dividida en función de la edad. Estos resultados coinciden con los estudios que no encuentran diferencias de sexo (Amezcuza y Pichardo, 2000; Au et al., 2009; Garaigordobil et al., 2002; Garaigordobil et al., 2005; Spilt et al., 2014). No obstante, sorprende que sea el grupo de chicos el que puntúe más alto en *autoconcepto social*, dado que los estudios que encuentran diferencias de sexo, lo hacen a favor del grupo femenino (Blomfield y Barber, 2009; Fernández-Zabala, 2010; Neira et al., 2014). Tal y como se ha mencionado en el marco teórico, los estudios interesados en medir el aspecto social del autoconcepto han empleado cuestionarios que responden a diferentes modelos teóricos. En ocasiones se han elaborado escalas diferentes para medir un mismo aspecto y en otras se han denominado bajo una misma escala aspectos distintos del mismo. Por ello, una posible explicación de este dato sea la necesidad de diferenciar los resultados en función de los cuestionarios utilizados en la investigación previa, pues pueden no tener en cuenta un mismo modelo de *autoconcepto social*. Por otro lado, cabe mencionar que la consistencia interna de la subescala ($\alpha = .67$) no llega al índice mínimo aceptable, por lo que tendrían que tomarse los resultados del presente estudio con cautela.

2.2. El autoconcepto multidimensional en función de la edad

Los resultados muestran puntuaciones significativamente más altas de los adolescentes jóvenes en *autoconcepto académico* y en *autoconcepto global* para toda la muestra; y para la muestra dividida en función del sexo, con un tamaño del efecto medio-bajo. Estos datos coinciden parcialmente con la *hipótesis 1.2.* en su tesis relativa al autoconcepto: *Los adolescentes jóvenes (11-14 años) puntúan significativamente más alto en autoconcepto académico y en autoconcepto global; mientras que el autoconcepto personal es más alto en los adolescentes mayores (15-18 años)*; coincidiendo también con la investigación previa acerca del *autoconcepto académico* (Chang et al., 2003; Inglés et al., 2009; Liu y Wang, 2005; Zanobini y Usai, 2002) y del *autoconcepto global* (Carroll et al., 2007; Chang et al., 2003; Pastor et al., 2003). No obstante, los resultados acerca del *autoconcepto personal*, no coinciden ni con la *hipótesis 1.2* ni con la investigación previa (García y Musitu, 2001; Goñi, 2009; Goñi y Fernández, 2008), que muestran diferencias de autoconcepto personal a favor de los adolescentes mayores. De nuevo, probablemente este resultado sea debido a la baja consistencia interna de la subescala ($\alpha = .59$).

En cuanto a los resultados no hipotetizados (*autoconcepto físico y autoconcepto social*), el presente estudio encuentra diferencias de edad en *autoconcepto físico* con un tamaño del efecto bajo, tanto para toda la muestra como para la muestra dividida en función del sexo; siendo los adolescentes jóvenes los que obtienen puntuaciones más altas. Estos datos coinciden con los estudios que encuentran diferencias de edad en el dominio físico del autoconcepto en la adolescencia a favor de los más jóvenes (Klomsten et al., 2004); y no apoyan la idea de que se dé una mejora del *autoconcepto físico* en la adolescencia tardía, tal y como encuentran algunas investigaciones (Esnaola, 2005b; Goñi et al., 2004).

En cuanto al *autoconcepto social*, los resultados de este estudio no encuentran diferencias de edad, coincidiendo con las investigaciones que no hallan diferencias de edad (Chang et al., 2003; Inglés et al., 2009; Scott y de Barona, 2011); y no coincidiendo con los estudios que sí las encuentran (Fernández-Zabala, 2010; Goñi y Fernández, 2008).

3. EL BIENESTAR SUBJETIVO EN FUNCIÓN DEL SEXO Y DE LA EDAD

3.1. El bienestar subjetivo en función del sexo

Los resultados del presente estudio encuentran diferencias en función del sexo en *afecto positivo* y en *afecto negativo*, tanto para toda la muestra como para la muestra dividida en grupos de edad, ambos con un tamaño del efecto medio-bajo; siendo los chicos los que mayores puntuaciones de *afecto positivo* obtienen y las chicas las que mayores puntuaciones de *afecto negativo* presentan. Estos resultados confirman la *hipótesis 1.1.* en su enunciado relativo al bienestar subjetivo: *Los chicos presentan niveles significativamente más altos en afecto positivo y las chicas en afecto negativo.* Los resultados de este estudio acerca de los componentes afectivos en función del sexo, coinciden también con la investigación previa relativa al *afecto positivo* (Ayyash-Abdo y Alamuddin, 2007) y al *afecto negativo* (Kyeong-Ho, 2003).

En cuanto a los resultados no hipotetizados (*satisfacción con la vida*), el presente estudio encuentra diferencias significativas en *satisfacción con la vida* a favor de los chicos con un tamaño del efecto bajo, tanto para toda la muestra como para la muestra dividida en grupos de edad. Estos datos coinciden con el cuerpo teórico que sostiene que son los chicos los que presentan puntuaciones más altas que las chicas (Bedin y Sarriera, 2015; Kyeong-Ho, 2003; Moksnes y Espnes, 2013; Ye et al., 2014). No obstante, se trata de un tema en debate, dado que también hay estudios que encuentran diferencias a favor de las chicas (Cummins et al., 2003; Gilman et al., 2008) o los que no encuentran diferencias (Gadermann et al., 2010; Martínez, 2004). Una razón que podría explicar la heterogeneidad de estos estudios, es el uso de instrumentos de medida que pueden ser no coincidentes con la acepción *satisfacción con la vida* (Bedin y Sarriera, 2015).

3.2. El bienestar subjetivo en función de la edad

Los resultados del presente estudio hallan que los adolescentes jóvenes (11-14 años) puntúan más alto en *satisfacción con la vida* y en *afecto positivo*, tanto para toda la muestra como para la muestra dividida en función del sexo, ambos con un tamaño del efecto bajo. En cuanto a los resultados en *afecto negativo*, se encuentran diferencias de edad a favor de los adolescentes más mayores (15-18 años) con un tamaño del efecto bajo; sin embargo, al analizar el *afecto negativo* en función de la edad en cada sexo, se

observan diferencias de edad únicamente en el grupo de las chicas, siendo las adolescentes mayores quienes presentan las puntuaciones más altas. Estos resultados confirman parcialmente la *hipótesis 1.2.* en su enunciado relativo al bienestar subjetivo: *Los adolescentes jóvenes (11-14 años) presentan niveles significativamente más altos en satisfacción con la vida y en afecto positivo; mientras que los adolescentes mayores (15-18 años) tienen mayores puntuaciones de afecto negativo.* Los resultados de este estudio acerca de la *satisfacción con la vida* en función de la edad, coinciden también con investigaciones previas (Casas et al., 2012; Chaplin, 2009; Gadermann et al., 2010; Park, 2005), las cuales hallan mayores puntuaciones de *satisfacción con la vida* en los adolescentes jóvenes. Del mismo modo, los resultados acerca del *afecto positivo* también coinciden con las investigaciones previas (Reschly et al., 2008; Ronen et al., 2016) que mencionan mayores puntuaciones de los adolescentes más jóvenes. En cuanto al *afecto negativo*, solamente se encuentra su aumento en función de la edad en el grupo de las chicas. Algunos estudios encuentran que las chicas viven con mayor intensidad tanto emociones positivas como negativas, mientras que los chicos perciben emociones de nivel medio de intensidad con más frecuencia (Rodríguez-Fernández, 2008; Sun y Kong, 2013). Tal vez la explicación de este resultado vaya en esta dirección, ya que cada uno de estos aspectos emocionales (intensidad y frecuencia) afecta de manera diferente en las personas (Hernández et al., 2015). Sin embargo, como se ha mencionado en el apartado teórico acerca del bienestar subjetivo, se trata de conceptos emergentes y con escasa fundamentación empírica por el momento. En este caso, parece que el sexo y la edad interactúan de manera conjunta en el componente negativo. No obstante, sería interesante comprobar la interacción del sexo y de la edad en el bienestar subjetivo a través del modelo lineal univariante. Un dato no proporcionado por esta investigación, debido a que esta operación estadística requiere de normalidad univariante, un criterio que no cumple este estudio; tal y como se ha expresado en el apartado referente a los análisis estadísticos del capítulo del método.

4. EL AJUSTE ESCOLAR EN FUNCIÓN DEL SEXO Y DE LA EDAD

4.1. El ajuste escolar en función del sexo

Los resultados del presente estudio hallan puntuaciones significativamente más altas de los chicos en *problemas de integración* con un tamaño del efecto bajo; y de las chicas en *rendimiento escolar*, *expectativas académicas* y *ajuste escolar global*, tanto para toda la muestra como para la muestra dividida en función de la edad, las tres escalas con un tamaño del efecto bajo. Estos resultados confirman la *hipótesis 1.1.* en su tesis relativa al ajuste escolar: *Los chicos presentan puntuaciones significativamente más altas en problemas de integración; mientras que las chicas obtienen mayores puntuaciones en rendimiento escolar, en expectativas académicas y en ajuste escolar.* Asimismo, coinciden con la investigación previa acerca del *rendimiento escolar* (Caso y Hernández, 2007; Ghazvini y Khahehpour, 2011; Giota, 2002; Ray et al., 2003), los *problemas de integración* (Gibson y Lawrence, 2010; Li y Lerner, 2011; Pérez et al., 2006; Sax et al., 2005), las *expectativas académicas* (Brigas et al., 2006; Droguett, 2011; Heras y Navarro, 2012; Tas, 2013) y el *ajuste escolar global* (Droguett, 2011; Heras y Navarro, 2012; Luna-Soca, 2012).

4.2. El ajuste escolar en función de la edad

Los resultados del presente estudio hallan puntuaciones significativamente más altas de los adolescentes jóvenes (11-14 años) en *rendimiento escolar* con un tamaño

del efecto medio-bajo y en *ajuste escolar global* para toda la muestra con un tamaño del efecto bajo. Al analizar las diferencias de edad en cada sexo, los resultados muestran que las diferencias se mantienen en *rendimiento escolar* pero no en *ajuste escolar global*, hallándose diferencias únicamente en el grupo de los chicos; siendo los jóvenes (11-14 años) los que obtienen mayores puntuaciones. Estos resultados confirman parcialmente la *hipótesis 1.2.* en su tesis relativa al ajuste escolar: *Los adolescentes jóvenes (11-14 años) puntúan más alto en rendimiento escolar y ajuste escolar global; mientras que los adolescentes mayores (15-18 años) puntúan más alto en problemas de integración. No se esperan encontrar diferencias en expectativas académicas.*

Los resultados acerca del *rendimiento escolar* coinciden con la *hipótesis 1.2.* y con la investigación previa (Carrasco y Del Barrio-Gándara, 2002; Molpeceres et al., 2000), siendo los adolescentes más jóvenes los que presentan un mejor *rendimiento escolar*. No se hallan diferencias de edad en *expectativas académicas*, un dato coincidente con la hipótesis planteada (*hipótesis 1.2.*) y con los estudios previos (Antonio-Agirre et al., 2015; Droguett, 2011; Tynkkynen et al., 2012). Llama la atención que en este estudio únicamente se encuentren diferencias de *ajuste escolar global* en el grupo de los chicos, siendo los jóvenes quienes presentan mayores puntuaciones, un dato que confirma parcialmente la *hipótesis 1.2.* dado que se esperaba encontrar diferencias de edad tanto en chicos como en chicas. Tampoco se encuentran diferencias en *problemas de integración*, un dato no coincidente con la *hipótesis 1.2.* y con los estudios previos, pues éstos mencionan que los adolescentes mayores son los que más comportamientos correspondientes a actitudes de conflicto tienen (Brigas et al., 2006; Trianes, 2000), peores percepciones de clima escolar presentan (Torres et al., 2006) y más conductas agresivas manifiestan (Inglés et al., 2009). Convendría estudiar el *ajuste escolar* teniendo en cuenta un mayor intervalo de edad, pues una posible explicación a los resultados obtenidos es que la percepción del *ajuste escolar global* y de *problemas de integración escolar* varíe en la transición de la etapa primaria a la secundaria; disminuyendo el *ajuste escolar* y *aumentando los problemas de integración escolar* de manera que se mantengan similares y sin variaciones durante la adolescencia.

5. EL AUTOCONCEPTO MULTIDIMENSIONAL Y EL BIENESTAR SUBJETIVO EN FUNCIÓN DEL AJUSTE ESCOLAR

Las teorías del desarrollo (Magnusson y Cairns 1996; Sameroff, 1995), mencionan que las personas se desarrollan como integrantes de un sistema de factores interrelacionados. Normalmente, este sistema de factores se alinea de manera que el nivel de funcionamiento de un dominio tiende a apoyar similares niveles de funcionamiento en otro dominio (Farmer y Farmer, 2001). Por tanto, cuando se experimentan prolongados problemas en un dominio, se es más propenso a desarrollar o a mantener problemas en otros dominios. Aunque son escasos los estudios que analizan la variabilidad de los cinco dominios del autoconcepto y los tres componentes del bienestar subjetivo en función de la medida global y las medidas específicas del ajuste escolar, de acuerdo a estas teorías, cabe suponer que los adolescentes con un mayor autoconcepto multidimensional y bienestar subjetivo son los que mejor se ajustan al contexto escolar. De hecho, numerosos estudios hallan la relación entre el *autoconcepto global* y el *ajuste escolar* (Antonio-Agirre et al., 2015; Rodríguez et al., 2012); así como la *satisfacción con la vida* y el *ajuste escolar* (Martínez et al., 2012; Qi y Asakawa, 2013; Rodríguez et al., 2012). Por tanto, la *hipótesis 2* se formula de la siguiente manera: *El autoconcepto multidimensional (autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto físico, autoconcepto personal y autoconcepto*

global) y el bienestar subjetivo (*afecto positivo*, *afecto negativo* y *satisfacción con la vida*) varían en función del nivel alto, medio y bajo del ajuste escolar (*rendimiento escolar*, *integración escolar*, *expectativas académicas* y *ajuste escolar global*), de tal modo que las personas que poseen un mayor autoconcepto multidimensional y bienestar subjetivo, manifiestan niveles más altos de ajuste escolar.

Los resultados de este estudio encuentran la existencia de diferencias en los distintos dominios del autoconcepto y en los tres componentes del bienestar subjetivo en función de las medidas específicas y globales del ajuste escolar. De tal forma, que los adolescentes con mayor autoconcepto multidimensional y bienestar subjetivo, son también los que mejor se ajustan al contexto escolar.

Sin embargo, se dan excepciones en la escala *expectativas académicas*. Debido al escaso número de participantes que conforman el nivel alto de *expectativas académicas* ($n = 3$), se decide analizar las variables personales en función del nivel bajo y medio del ajuste escolar. Los datos de esta tesis doctoral encuentran diferencias significativas en todos los dominios del autoconcepto en función del nivel bajo y medio de *expectativas académicas* a excepción del dominio físico, siendo el grupo que conforma el nivel medio el que mayor *expectativas académicas* muestra. Asimismo, no se encuentran diferencias entre los componentes afectivos y los niveles de *expectativas académicas*, pero sí en la *satisfacción con la vida*, siendo los participantes que conforman el grupo medio quienes presentan puntuaciones más altas.

El tamaño del efecto varía según las variables estudiadas. En cuanto al autoconcepto, llama la atención el alto tamaño del efecto existente en el autoconcepto multidimensional en función del *rendimiento escolar* y del *ajuste escolar*. Asimismo, el tamaño del efecto del autoconcepto multidimensional en función de los *problemas de integración escolar* oscila entre valores medios y altos. El tamaño del efecto del autoconcepto multidimensional en función de los dos niveles de *expectativas académicas* son bastante bajos. En cuanto al bienestar subjetivo, el tamaño del efecto es alto; sobre todo en la escala *satisfacción con la vida* en función del *rendimiento escolar*, siendo bajo en los componentes afectivos. Resultados similares se obtienen de los datos que analizan el bienestar subjetivo en función de las *expectativas académicas*, pues no se encuentran diferencias en los componentes afectivos del bienestar subjetivo en función de las *expectativas académicas*, pero sí en la *satisfacción con la vida* con un tamaño del efecto bajo. No obstante, el tamaño del efecto en el bienestar subjetivo en función de los *problemas de integración* y del *ajuste escolar* alcanza valores altos en las tres escalas del bienestar.

Esta investigación encuentra que los adolescentes con mayor autoconcepto multidimensional y bienestar subjetivo, son también los que mejor se ajustan al contexto escolar; un dato que coincide con las teorías del desarrollo previamente mencionadas (Farmer y Farmer, 2001; Magnusson y Cairns 1996; Sameroff, 1995) y con la investigación previa que menciona la existencia de relaciones entre el *autoconcepto global* y el *ajuste escolar* (Antonio-Agirre et al., 2015; Rodríguez et al., 2012); así como relaciones entre la *satisfacción con la vida* y el *ajuste escolar* (Martínez et al., 2012; Qi y Asakawa, 2013; Rodríguez et al., 2012). Sin embargo, los datos de esta investigación no muestran que el *autoconcepto físico*, el *afecto positivo* y el *afecto negativo* varíen en función de las *expectativas académicas*. Por tanto, se confirma parcialmente la hipótesis 2, dado que se esperaba encontrar variaciones del *autoconcepto físico*, del *afecto positivo* y del *afecto negativo* en función de las *expectativas académicas*.

En cuanto a los resultados referidos al *afecto positivo* y al *afecto negativo* en función de las *expectativas académicas*, son pocos los estudios que analizan

específicamente la relación existente entre estas variables. No obstante, este dato no coincide con las investigaciones que encuentran la existencia de relaciones negativas entre el estrés asociado a las expectativas académicas y el bienestar subjetivo (Huan et al., 2008), y la existencia de relaciones positivas entre las expectativas académicas y el estrés académico (Tan y Yates, 2011). Una posible explicación a los resultados encontrados al respecto, es que la escala *expectativas académicas* únicamente está medida a través de dos ítems, siendo tal vez necesario utilizar más ítems para la evaluación de la subescala.

En lo que al *autoconcepto físico* en función de las *expectativas académicas* se refiere, los resultados de este estudio coincide con alguna investigación previa que muestra la invariabilidad del autoconcepto físico en función de las expectativas académicas (Droguett, 2011), así como con otros trabajos que no encuentran relaciones positivas entre estas dos variables (Antonio-Agirre et al., 2015). Sin embargo, no coincide con la *hipótesis 2*, formulada teniendo en cuenta las teorías del desarrollo (Farmer y Farmer, 2001; Magnusson y Cairns 1996; Sameroff, 1995) y algún estudio que encuentra relaciones positivas entre el autoconcepto físico y las expectativas académicas (Villareal, 2009). Una posible razón puede ser, tal y como se ha mencionado, que la escala *expectativas académicas* únicamente está medida a través de dos ítems, siendo tal vez necesario utilizar más ítems para la evaluación de esta subescala. Sin embargo, llama la atención que el autoconcepto físico varíe en función de otras variables académicas tales como la implicación escolar en su dimensión conductual y emocional (Ramos, 2015), el rendimiento académico, la integración escolar y el ajuste escolar (Droguett, 2011) (investigaciones que coinciden con los resultados del presente estudio); y no con las expectativas académicas. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta tesis doctoral y la escasa y contradictoria investigación previa, convendría investigar con más detenimiento estas relaciones ya que parecen no estar del todo claras.

6. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES CONTEXTUALES, PERSONALES Y ESCOLARES

Los resultados del presente estudio encuentran para toda la muestra estudiada que el *apoyo familiar*, el *apoyo de los amigos*, el *apoyo del profesorado*, la *satisfacción con la vida*, el *rendimiento escolar* y las *expectativas académicas* se relacionan positivamente entre sí; mientras los *problemas de integración escolar* se relacionan negativamente con el resto de variables. Datos que confirman la *hipótesis 3.1.: El apoyo familiar, el apoyo del profesorado, la satisfacción con la vida, el rendimiento escolar y las expectativas académicas se relacionan positivamente entre sí; mientras que los problemas de integración se relacionan negativamente con el resto de variables; El apoyo de las amistades se relaciona positivamente con el apoyo familiar, el apoyo del profesorado, la satisfacción con la vida y las expectativas académicas; mientras que se relaciona negativamente con los problemas de integración escolar; y coincide con las investigaciones previas (Chang et al., 2003; Demaray et al., 2009; Droguett, 2011; Li et al., 2014; Moksnes y Espnes, 2013; Ong et al., 2013; Ramos, 2015; Villareal, 2009). Sin embargo, por un lado, al analizar las correlaciones en función del sexo, no se encuentran relaciones entre el *apoyo de los amigos* y el *rendimiento escolar* en el caso de los chicos. Un dato que coincide con algunas investigaciones previas (Chen, 2008) y que se suma al debate acerca del papel que tienen los compañeros de aula en el *rendimiento escolar*. Asimismo, no se hallan relaciones entre las *expectativas académicas* y el *apoyo de los amigos* en el grupo de las chicas. Un dato no coincidente con la *hipótesis 3.1.*, así*

como tampoco con la investigación previa (Espinoza et al., 2014). Por otro lado, al analizar las relaciones en función de los grupos de edad, en el caso de los adolescentes mayores (15-18 años) no se encuentran relaciones entre el *apoyo del profesorado* y las *expectativas académicas*. Este último resultado no confirma la *hipótesis 3.1*. Varios estudios indican el descenso de la percepción del *apoyo del profesorado* en la adolescencia (Bokhorst et al., 2009; Demaray y Malecki, 2002a; Malecki y Demaray, 2002), lo que podría explicar que se encuentren relaciones entre ambas variables en el grupo de los adolescentes jóvenes (11-14 años) y no en el de los adolescentes mayores (15-18 años).

7. CAPACIDAD PREDICTIVA ENTRE LAS VARIABLES CONTEXTUALES, PERSONALES Y ESCOLARES

Los resultados de esta investigación encuentran que las variables contextuales (*apoyo familiar*, *apoyo de las amistades* y *apoyo del profesorado*) y personales (*el autoconcepto global* y *la satisfacción con la vida*) predicen el *ajuste escolar global* para toda la muestra. Este dato confirma la *hipótesis 3.2*. en lo relativo al ajuste escolar: *El apoyo familiar, el apoyo del profesorado, el autoconcepto global y la satisfacción con la vida, predicen el ajuste escolar global*; así como con la investigación previa acerca del *apoyo familiar* (King y Ganotice, 2014; McFarlane et al., 2010), el *apoyo del profesorado* (King y Ganotice, 2014; Wang y Eccles, 2012), el *autoconcepto global* (Antonio-Agirre et al., 2015; Rodríguez et al., 2012), la *satisfacción con la vida* (Martínez et al., 2012; Qi y Asakawa, 2013; Rodríguez et al., 2012) y el *ajuste escolar*.

No obstante, al realizar las regresiones lineales teniendo en cuenta el sexo y la edad de la muestra, se obtienen resultados interesantes. En lo relativo a la predicción de las variables contextuales y personales sobre el *ajuste escolar* (Tabla 36), llama la atención la tendencia divergente acerca de la predicción del apoyo social por fuentes sobre el *ajuste escolar* en función del sexo y de la edad. El *apoyo de la familia* y el *apoyo del profesorado* dejan de ser predictivos sobre el *ajuste escolar* en los chicos de 15-18 años; mientras que en las chicas de 15-18 años, no sólo el *apoyo familiar* sigue manteniéndose significativo, sino que el *apoyo del profesorado* parece tener mayor peso en el *ajuste escolar*. Sin embargo, el *autoconcepto global* deja de ser predictivo en el caso de las chicas mayores. Parece por tanto, haber diferencias en la manera en que las variables contextuales y personales predicen el *ajuste escolar* en función del sexo y de la edad. De hecho, las variables personales parecen predecir de forma más notoria el *ajuste escolar* de los chicos mayores; mientras que las variables contextuales parecen predecir de forma más significativa el *ajuste escolar* de las chicas mayores. Esta tendencia parece estar en consonancia con el tipo de relaciones sociales establecidas en la adolescencia, donde las chicas tienden a percibir y a buscar más apoyo que los chicos (Malecki y Demaray, 2002, 2003; Musitu y Cava, 2003; Olsson et al., 2016). Por último, parece relevante destacar el papel predictivo de la *satisfacción con la vida* sobre el *ajuste escolar*. Este dato manifiesta la relevancia que tiene el bienestar de los adolescentes para el ajuste al contexto escolar, una idea que coincide con la investigación previa (Qi y Asakawa, 2013; Shoshani y Slone, 2013).

En lo que a los resultados no hipotetizados se refiere, si bien el *apoyo de los amigos* predice el ajuste escolar para toda la muestra, no predice el *ajuste escolar global* en función del sexo y de la edad de los participantes. Numerosos estudios mencionan la relevancia que tiene el contexto social en la escuela (Enochs y Roland, 2006), por lo que este dato resulta sorprendente a primera vista. Tal vez esta discrepancia puede ser debida a la reputación social que el alumnado desarrolla durante la etapa escolar (Gest

et al., 2008), ya que los amigos podrían apoyar y favorecer las conductas desfavorables al *ajuste escolar* positivo. Es decir, las percepciones de uno mismo sobre su propia reputación entre los compañeros del aula y sobre el grado de amistad entre los mismos (cómo cree que es visto por sus compañeros), condicionaría el comportamiento en la escuela y las relaciones establecidas en el centro (Jiménez et al., 2008). Por tanto, este dato se une al debate existente acerca del papel que ejercen las amistades en el ajuste escolar. Por otro lado, a lo mejor podría explicarse debido al uso de una medida global de *ajuste escolar*. Tal vez, el *apoyo de los amigos* predice variables más específicas acerca del contexto social en la escuela, como por ejemplo la implicación escolar.

Los datos del presente estudio encuentran que el *apoyo familiar*, el *apoyo de los amigos* y el *apoyo del profesorado* predicen el *autoconcepto global* y la *satisfacción con la vida* para toda la muestra. Estos resultados confirman la *hipótesis 3.2.* en lo relativo a las variables personales: *El apoyo familiar y el apoyo de los amigos predicen la satisfacción con la vida y el autoconcepto global*; y coinciden con la investigación previa acerca del *apoyo familiar* y el *apoyo de las amistades*, y su predicción en la *satisfacción con la vida* (Clark, 2008; Kong et al., 2012; Ong et al., 2013) y el *autoconcepto global* (Li et al., 2014; Streamer y Seery, 2015; Tabbah et al., 2012). No obstante, al realizar las regresiones lineales teniendo en cuenta el sexo y la edad de los participantes, los datos muestran que el *apoyo de los amigos* no predice la *satisfacción con la vida* de las chicas de 15-18 años. Este dato no concuerda con la investigación previa, pues los estudios mencionan que las amistades también parecen ser una importante fuente de apoyo que contribuye al bienestar, a la felicidad y al componente cognitivo del bienestar subjetivo (Clark, 2008; González y Restrepo, 2010; Vera et al., 2013). Es relevante mencionar la significativa predicción que tiene el *apoyo familiar* sobre las variables personales. Este dato llama la atención dado que la adolescencia es caracterizada por el descenso de la percepción del apoyo familiar y el aumento del apoyo de las amistades (Santrock, 2006). Sin embargo, las múltiples regresiones lineales muestran el apoyo familiar como el mejor predictor de ambas variables personales, tanto en función del sexo como en función de la edad. Por tanto, a pesar de que la percepción del apoyo proveniente de la familia disminuye en función de la edad, los resultados de la regresiones lineales apuntan a que el apoyo familiar predice un mayor autoconcepto global y satisfacción con la vida que el apoyo de las amistades y que el apoyo del profesorado.

En cuanto a los resultados no hipotetizados, es relevante mencionar las diferentes relaciones que establece el *apoyo del profesorado* con las variables personales. El *apoyo del profesorado* no predice la *satisfacción con la vida* de los chicos de 15-18 años, pero sí predice la satisfacción del resto de participantes. Mientras que, por otro lado, el *apoyo del profesorado* sólo predice el *autoconcepto global* de las chicas de 11-14 años. Estos resultados son coherentes teniendo en cuenta que los estudios convergen en, por un lado, que las chicas tienden a establecer relaciones más positivas con el profesorado, caracterizadas por la percepción de una mayor cercanía en sus relaciones y menor número de conflictos que los chicos (McFarland et al., 2016) y a adaptarse mejor a las demandas escolares exigidas (Reddy et al., 2003); y por el otro, la existencia de una progresión lineal entre el aumento de edad y la disminución de la percepción (Bokhorst et al., 2009; Demaray y Malecki, 2002a; Malecki y Demaray, 2002) e importancia (Bokhorst et al., 2009; Demaray y Malecki, 2003) del *apoyo del profesorado*.

8. EL MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

Los resultados de la ecuación estructural confirman parcialmente la *hipótesis 4*: *El apoyo social (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado) afecta de forma directa al autoconcepto global, la satisfacción con la vida y el ajuste escolar global, y de forma indirecta al ajuste escolar a través de las variables personales autoconcepto global y satisfacción con la vida; el autoconcepto global y la satisfacción con la vida afectan de manera directa en el ajuste escolar; asimismo el autoconcepto global ejerce un efecto directo en la satisfacción con la vida, e indirecto a través de la satisfacción con la vida en el ajuste escolar.* El modelo de medida de *apoyo familiar* y el *apoyo de los amigos* no ha mostrado índices aceptables de ajuste, por lo que se han descartado estas dos escalas del modelo inicial propuesto. Por tanto, no puede analizarse el efecto que estas dos variables contextuales ejercen sobre el *autoconcepto global*, la *satisfacción con la vida* y el *ajuste escolar*, impidiendo la confirmación total de la *hipótesis 4*. Resulta necesario utilizar cuestionarios que muestren índices aceptables de ajuste, pues parece que el *apoyo familiar* y el *apoyo de los amigos* pueden ser importantes a la hora de analizar el *ajuste escolar*; por lo que habría que utilizar cuestionarios de mayor calidad para confirmar dicha importancia o relación. Finalmente, el modelo propuesto es el siguiente: *El apoyo del profesorado afecta de forma directa al autoconcepto global, la satisfacción con la vida y el ajuste escolar global, y de forma indirecta al ajuste escolar a través de las variables personales autoconcepto global y satisfacción con la vida; el autoconcepto global y la satisfacción con la vida afectan de manera directa en el ajuste escolar; asimismo el autoconcepto global ejerce un efecto directo en la satisfacción con la vida, e indirecto a través de la satisfacción con la vida en el ajuste escolar.*

En los datos del presente estudio es destacable la marcada relación entre el *autoconcepto global* y la *satisfacción con la vida*, un dato que se une al conjunto de estudios que relacionan ambas variables personales de esta forma (McCullough et al., 2000; Rodríguez-Fernández et al., 2016). El *autoconcepto global* no ejerce un efecto directo significativo en el *ajuste escolar*, un dato no coincidente con la *hipótesis 4*. El modelo estructural de algunas investigaciones encuentran la influencia positiva y directa del *autoconcepto global* sobre la *implicación escolar* (Ramos, 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2016), así como del *autoconcepto académico* sobre el *ajuste escolar* (Rodríguez-Fernández et al., 2012). Sin embargo, otros estudios que evalúan la influencia de la *autoestima* sobre la *satisfacción con la escuela* (Gutiérrez y Gonçalves, 2013) no hallan una relación directa. Por tanto, se encuentran resultados heterogéneos respecto a este tipo de relación. Tal vez el *autoconcepto global* influye en algunos aspectos del *ajuste escolar* y en otros no. Es decir, al tratarse el *ajuste escolar* de una variable multidimensional tendría sentido que el *autoconcepto global* influya en algunos aspectos concretos de la adaptación del alumnado al contexto escolar. Este hecho explicaría que algunos estudios hallen relaciones entre el *autoconcepto global* y la *implicación escolar* (Ramos, 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2016), mientras que otros no encuentran relaciones entre esta variable personal y la *satisfacción con la escuela* (Gutiérrez y Gonçalves, 2013). Por otro lado, los resultados de estas investigaciones sugieren que tal vez, más que la medida global del *autoconcepto*, sería el dominio académico el que mantendría una relación más estrecha con la variable *ajuste escolar*.

Si se compara el peso de la influencia de los factores incluidos en el modelo final sobre el *ajuste escolar*, puede distinguirse la *satisfacción con la vida* como la variable que más importancia tiene en el *ajuste escolar*. Sin embargo, y a pesar de que el *autoconcepto global* no ejerce un efecto directo, su efecto indirecto a través de la

satisfacción con la vida es mayor que el peso que ejerce directamente el *apoyo del profesorado* sobre el *ajuste escolar*. Por tanto, puede distinguirse el efecto superior de las variables personales sobre el *ajuste escolar* frente al efecto que ejerce el *apoyo del profesorado*. Los resultados del estudio muestran que el *apoyo del profesorado* ejerce un efecto sensiblemente bajo en la *satisfacción con la vida*, siendo mayor el efecto ejercido en el *ajuste escolar*; mientras que la influencia ejercida en el *autoconcepto global* es bastante más alta que en las dos variables anteriores. Atendiendo a los resultados obtenidos en el modelo de ecuaciones estructurales, es significativo mencionar el efecto que la *satisfacción con la vida* ejerce en el *ajuste escolar* del alumnado adolescente.

9. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Esta tesis, como cualquier proyecto de investigación, cuenta con sus propias dimensiones y limitaciones. A continuación, se señalan aspectos a mejorar, así como algunos asuntos que no han sido objeto de consideración debido a la amplitud que tomaría este estudio.

A nivel teórico, hubiera sido interesante incluir como variable contextual el apoyo de la pareja, ya que algunas investigaciones encuentran relaciones entre este tipo de apoyo y el ajuste psicosocial (Musitu y Cava, 2003). Sería interesante conocer si el apoyo de la pareja influiría en el ajuste escolar, ya que el papel del novio/a parece tomar importancia durante la adolescencia (Santrock, 2006).

Por otro lado, aunque este estudio cuenta con una amplia muestra, la selección de los participantes fue realizada a través de criterios de conveniencia. Hubiera sido más adecuado haber escogido los participantes a través del muestreo aleatorio. Además, ha de señalarse que se trata de una muestra específica e incidental, no pudiéndose asegurar la existencia de estas relaciones para una población fuera del intervalo de edad recogido en esta investigación (12-18 años), con participantes de distintos niveles socio-económicos o fuera de la educación secundaria y el bachillerato. Por tanto, queda pendiente indagar el funcionamiento del ajuste escolar en diferentes tramos de edad, sobre todo en lo relativo a la niñez y a la juventud. Asimismo, sería interesante comprobar si las relaciones halladas en este estudio se mantienen invariantes en muestras de adolescentes expuestos a situaciones adversas, tales como la violencia escolar o el acoso escolar.

Un nuevo aspecto que emerge en esta investigación y que convendría analizar es la influencia que los distintos dominios del autoconcepto tienen sobre las diferentes dimensiones del ajuste escolar. Al ser tanto el autoconcepto como el ajuste escolar variables multidimensionales, los estudios analizan un aspecto u otro siendo aún poco clara la manera en que los dominios específicos y global del autoconcepto influye en las distintas dimensiones específicas y global del ajuste escolar. Por otro lado, una duda que aflora acerca del ajuste escolar está estrechamente relacionada con el matiz adaptativo de su concepto. En este estudio se ha definido esta variable y se ha incluido en un modelo estructural como variable final y relacionada con variables contextuales y personales. Sin embargo, ¿A qué se adapta el alumnado? y ¿A qué tipo de centro?, ¿Variará el ajuste escolar dependiendo del tipo de organización escolar y de la propuesta pedagógica de cada centro?. El estudio del ajuste escolar y el aspecto organizativo ha sido apenas analizado por los investigadores, aunque se hallan antecedentes que muestran diferencias en la adaptación al centro escolar y la propuesta pedagógica del centro educativo (Acevedo y Carrillo, 2010). Algunos estudios interesados en la organización escolar hallan diferencias en la implicación escolar

dependiendo de la titularidad del centro (Ros, Goikoetxea, Gairín, y Lekue, 2012). Otro estudio encuentra diferencias entre el índice de adaptación, la ansiedad y la autoestima en función de la propuesta pedagógica del centro (Acevedo y Carrillo, 2010). En definitiva, una duda que emerge acerca del ajuste escolar es si el alumnado se adapta de igual manera a diferentes tipos de centro clasificados en función de la propuesta pedagógica, titularidad, etc. de cada centro. Por tanto, se abre la puerta a una línea de investigación interesante al respecto.

En cuanto al marco empírico de este trabajo, son varios los aspectos a mejorar. Dado que el presente estudio es de carácter transversal, no permite establecerse relaciones de tipo causal. En futuras investigaciones convendría incorporar la dimensión temporal con objeto de analizar las relaciones halladas en este trabajo. Además, la utilización de medidas de autoinforme puede implicar ciertos sesgos, tales como la deseabilidad social, ya que es el propio sujeto quien actúa como informador. Por tanto, sería interesante incluir medidas de diferentes personas, tales como de miembros familiares o del profesorado. También sería conveniente introducir notas objetivas para medir, por ejemplo, el rendimiento académico.

Por otro lado, dado que los datos no siguen una distribución normal, el tener que utilizar pruebas no paramétricas podría considerarse otra limitación, ya que éstas podrían restar solidez a los resultados presentados.

En lo que a los instrumentos de medida se refiere, la escala AFA de González y Landero (2008), no ha mostrado índices de ajuste aceptables en el análisis factorial confirmatorio. Por tanto, los resultados acerca del apoyo familiar y del apoyo de los amigos han de tomarse con cautela. Sin embargo, los autores han publicado recientemente una nueva versión del AFA (González y Landero, 2014), por lo que tal vez el empleo de esta nueva versión sería más conveniente que la utilizada en este estudio, ya que la muestra de este estudio se recogió antes de la publicación de esta nueva versión del AFA. Aunque deban ser interpretados prudentemente, los resultados obtenidos muestran que el apoyo familiar y el apoyo de los amigos pueden ser importantes variables, con una predicción significativa en el ajuste escolar; por lo que habría que utilizar cuestionarios de mayor calidad para confirmar dicha importancia o relación. Asimismo, el alfa de cronbach de las subescalas autoconcepto social y autoconcepto personal, factores de la escala AUDIM (Fernández-Zabala et al., 2015), no llegan a los índices mínimos de aceptación, por lo que también han de ser considerados con prudencia.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones planteadas, esta investigación cuenta con varias fortalezas. Este trabajo se ha realizado teniendo en cuenta tres problemas específicos observables de la investigación previa: (1) La escasa tendencia a incluir variables escolares para comprender el comportamiento adolescente; (2) El punto de vista alejado de la corriente positiva, interesado en el estudio del desajuste más que del ajuste escolar; y (3) Los escasos estudios que tienden a incluir el análisis de varias variables en un único modelo. Por tanto, considerando estos tres problemas de investigación, el presente estudio se ha enmarcado en la corriente psicológica positiva y ha incluido varias variables positivas tales como el autoconcepto global y la satisfacción con la vida. Asimismo, se ha introducido la variable ajuste escolar como parte importante del modelo propuesto.

Por otro lado, al ser el concepto de apoyo social algo confuso, debido probablemente al carácter multifacético de este constructo, en este trabajo se ha intentado aclarar el desarrollo teórico de este concepto. Asimismo, en este estudio se han introducido cinco dominios del autoconcepto, entre ellos el personal, ya que a pesar de que el autoconcepto cuente con una trayectoria teórica más homogénea que el apoyo

social, el estudio de sus dominios es relativamente escaso en relación con las variables presentadas en este trabajo, sobre todo en lo que respecta al autoconcepto personal. Por otro lado, y a pesar de que el bienestar subjetivo venga estudiándose desde hace años, durante la última década su investigación se ha desarrollado notablemente, tomando además una dirección diferente. Por ello, en este estudio se explica brevemente este desarrollo y se presentan nuevos modelos teóricos apenas mencionados en nuestro contexto. Teniendo en cuenta que el ajuste escolar es un concepto extensamente introducido en las investigaciones de forma aleatoria, con mediciones heterogéneas y escasamente mencionada de manera teórica y explícita, en este estudio se presenta información acerca del desarrollo conceptual de esta variable, así como la descripción de algunos modelos teóricos que, además de escasos, han pasado desapercibidos por los estudios que analizan este constructo.

Por otro lado, los estudios previos que analizan las variables estudiadas en esta investigación parecen ser en ocasiones poco claras respecto a las diferencias existentes en función del sexo y de la edad, por lo que en el presente estudio se analiza cada una de las variables en función del sexo y de la edad. Asimismo, se analiza la variabilidad del autoconcepto multidimensional y del bienestar subjetivo en función de ajuste escolar, debido a la escasez de estudios acerca de variables escolares que introducen todos los dominios del autoconcepto (siendo el dominio académico el más recurrente) y los dos componentes afectivos del bienestar subjetivo.

ANEXOS

ANEXO I. Cuestionario de Apoyo Familiar y Apoyo de Amigos (AFA).....	223
ANEXO II. Subescala del apoyo del profesorado del cuestionario HBSC-2010.....	224
ANEXO III. Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM).....	225
ANEXO IV. Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS).....	226
ANEXO V. Escala Positive and Negative Affect (PNA).....	227
ANEXO VI. Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10).....	228

ANEXO I

Cuestionario de Apoyo Familiar y apoyo de Amigos (AFA)

A continuación encontrarás una serie de situaciones en las que deberás contestar según lo que percibes en tu familia y amigos/a. Para responder sigue la escala de 1 a 5 que se recoge en la siguiente tabla.

	1	2	3	4	5
	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1. Cuentas con alguien de tu familia para poder charlar cuando lo necesitas....	1	2	3	4	5
2. Cuentas con algún amigo/a con quien puedas charlar cuando lo necesitas...	1	2	3	4	5
3. Cuentas con alguien de tu familia que te ayude a resolver algún problema..	1	2	3	4	5
4. Cuentas con algún amigo/a que te ayude a resolver algún problema.....	1	2	3	4	5
5. Tus padres te demuestran cariño y/o afecto.....	1	2	3	4	5
6. Cuentas con algún amigo/a que te demuestre afecto.....	1	2	3	4	5
7. Confías en tu familia para hablar de las cosas que te preocupan.....	1	2	3	4	5
8. Confías en algún amigo/a para hablar de las cosas que te preocupan.....	1	2	3	4	5
9. Alguien de tu familia te ayuda en las tareas de la escuela o trabajo.....	1	2	3	4	5
10. Alguien de tus amigos/as te ayuda en las tareas de la escuela o trabajo.....	1	2	3	4	5
11. Alguien de tu familia te apoya cuando tienes problemas en la escuela.....	1	2	3	4	5
12. Alguien de tus amigos/as te apoya cuando tienes problemas en la escuela.	1	2	3	4	5
13. En mi familia se habla de los problemas de todos y nos apoyamos todos...	1	2	3	4	5
14. Estás satisfecho/a con el apoyo que recibes de tu familia.....	1	2	3	4	5
15. Estás satisfecho/a con el apoyo que recibes de tus amigos/as.....	1	2	3	4	5

ANEXO II

Subescala de apoyo del profesorado del cuestionario HBSC-2010

A continuación aparecen algunas afirmaciones sobre tu profesorado. Señala en qué medida estás de acuerdo con cada una de ellas.

	1	2	3	4	5
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni desacuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Mis profesores/as me animan cuando hago el trabajo escolar.....	1	2	3	4	5
2. Mis profesores/as me dicen cómo hacer mejor las tareas escolares.....	1	2	3	4	5
3. Mis profesores/as me guían sobre cómo resolver las tareas escolares.....	1	2	3	4	5
4. Siento que mis profesores/as me ofrecen diferentes opciones y/o alternativas.....	1	2	3	4	5
5. Mis profesores/as tratan de entender cómo veo yo las cosas, antes de sugerir una nueva manera de hacerlas.....	1	2	3	4	5
6. Mis profesores/as se aseguran de que realmente haya entendido mis metas y lo que tengo que hacer.....	1	2	3	4	5
7. Mis profesores/as me escuchan cómo me gustaría hacer las cosas.....	1	2	3	4	5
8. Cuando necesito ayuda extra, mis profesores/as me la dan.....	1	2	3	4	5

ANEXO III

Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM)

Valora tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones y responde siguiendo la numeración de 1 a 5 que se recoge en la siguiente tabla:

	1	2	3	4	5
	Falso	Más bien falso	Ni falso, ni verdadero	Más bien verdadero	Verdadero
1. Me veo torpe en las actividades deportivas.....	1	2	3	4	5
2. Soy una persona en la que se puede confiar.....	1	2	3	4	5
3. Soy bueno/a en la asignatura de lenguaje.....	1	2	3	4	5
4. Me siento aceptado/a cuando estoy en un grupo.....	1	2	3	4	5
5. Me siento a disgusto conmigo mismo/a.....	1	2	3	4	5
6. Puedo correr/hacer ejercicio durante mucho tiempo sin cansarme.....	1	2	3	4	5
7. Me considero una persona muy nerviosa.....	1	2	3	4	5
8. Me siento implicado/a con la sociedad.....	1	2	3	4	5
9. A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás.....	1	2	3	4	5
10. Me siento feliz.....	1	2	3	4	5
11. No valgo para las asignaturas que tienen que ver con números.....	1	2	3	4	5
12. No tengo demasiadas cualidades como persona.....	1	2	3	4	5
13. Se me dan bien las asignaturas de letras.....	1	2	3	4	5
14. Me siento contento/a con mi imagen corporal.....	1	2	3	4	5
15. Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida.....	1	2	3	4	5
16. Caigo bien a la gente.....	1	2	3	4	5
17. Para cualquier cosa necesito la aprobación de los demás.....	1	2	3	4	5
18. No voy bien en las asignaturas de letras.....	1	2	3	4	5
19. Tengo más fuerza que la mayoría de la gente de mi edad.....	1	2	3	4	5
20. Se me dan bien las matemáticas.....	1	2	3	4	5
21. Desearía ser diferente.....	1	2	3	4	5
22. Sufro demasiado cuando algo me sale mal.....	1	2	3	4	5
23. Valgo para estudiar las asignaturas de ciencias.....	1	2	3	4	5
24. Tengo mucha resistencia física.....	1	2	3	4	5
25. Colaboro para mejorar la sociedad.....	1	2	3	4	5
26. Soy persona de palabra.....	1	2	3	4	5
27. Soy buen estudiante en las asignaturas que tienen que ver con letras.....	1	2	3	4	5
28. Me siento una persona afortunada.....	1	2	3	4	5
29. Me gusta mi cara.....	1	2	3	4	5
30. Soy bueno/a en las asignaturas de ciencias.....	1	2	3	4	5
31. Estoy orgulloso de cómo voy dirigiendo mi vida.....	1	2	3	4	5
32. Soy fuerte físicamente.....	1	2	3	4	5
33. Me cuesta aprender un deporte nuevo.....	1	2	3	4	5

ANEXO IV

Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS)

A continuación encontrarás cinco afirmaciones con las cuales puedes estar de acuerdo o no. Utilizando la siguiente escala de 1 a 7, indica tu grado de acuerdo con cada frase, colocando a continuación de ella el número apropiado:

1	2	3	4	5	6	7
En total desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

- _____ En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.
- _____ Las condiciones de mi vida son excelentes.
- _____ Estoy satisfecho/a con mi vida.
- _____ Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida.
- _____ Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida.

ANEXO V

Escala Positive and Negative Affect (PNA)

Responde a las siguientes preguntas en función de lo que ha sucedido la última semana siguiendo la escala de 1 a 4 que se recoge en la siguiente tabla:

	1	2	3	4
	Poco o nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Caso todo el tiempo
1. ¿Te has sentido molesto/a por alguien?.....	1	2	3	4
2. ¿Te has sentido muy solo/a o distante de la gente?.....	1	2	3	4
3. ¿Has sentido que las cosas sucedían como tú querías?.....	1	2	3	4
4. ¿Te has sentido muy preocupado/a?.....	1	2	3	4
5. ¿Te has sentido contento/a por tener amigos/as?.....	1	2	3	4
6. ¿Has tenido miedo por lo que pudiera suceder?.....	1	2	3	4
7. ¿Te has sentido particularmente estimulado/a o interesado/a por algo?.....	1	2	3	4
8. ¿Te has sentido infeliz o deprimido/a?.....	1	2	3	4
9. ¿Te has sentido lleno/a de energía, pletórico/a?.....	1	2	3	4
10. ¿Te has sentido realmente cansado/a?.....	1	2	3	4
11. ¿Te has sentido tan inquieto/a que eras incapaz de permanecer sentado/a?...	1	2	3	4
12. ¿Has sentido que estabas divirtiéndote mucho?.....	1	2	3	4
13. ¿Te has sentido realmente alegre?.....	1	2	3	4
14. ¿Te has sentido con ganas de llorar?.....	1	2	3	4
15. ¿Te has sentido eufórico/a?.....	1	2	3	4
16. ¿Te has sentido seguro/a y confiado/a de tu futuro o porvenir?.....	1	2	3	4
17. ¿Te has sentido aburrido/a?.....	1	2	3	4
18. ¿Te has sentido satisfecho/a por haber logrado algo?.....	1	2	3	4

ANEXO VI

Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10)

Nos gustaría saber cómo te va en la escuela/instituto/universidad. Valora de 1 a 6 tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Completamente de acuerdo

- _____ Creo que soy un buen estudiante.
- _____ Disfruto realizando mis tareas escolares.
- _____ Planeo acabar mis estudios.
- _____ Estoy interesado en seguir estudiando.
- _____ Tengo buenas calificaciones.
- _____ Tengo problemas con mis compañeros/as de clase.
- _____ Tengo problemas con los/as profesores/as.
- _____ Me siento rechazado por mis compañeros/as de clase.
- _____ Creo que mis compañeros/as de clase se burlan de mí.
- _____ Creo que el instituto/universidad es aburrido.

REFERENCIAS

- Abraham, M. M., y Kerns, K. A. (2013). Positive and negative emotions and coping as mediators of mother-child attachment and peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(4), 399-425. doi:10.1353/mpq.2013.0023
- Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology*, 20(1), 76-84. doi:10.1080/014434100110399
- Acevedo, J. A., y Carrillo, M. L. (2010). Adaptación, ansiedad y autoestima en niños de 9 a 12 años: Una comparación entre escuela tradicional y Montessori. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 19-29.
- Acosta, W. (1957). *Functions of the social group worker in problems of school adjustment of group members*. California: University of Southern California.
- Adams, R. E., y Laursen, B. (2007). The correlates of conflict: Disagreement is not necessarily detrimental. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 445-458. doi:10.1037/0893-3200.21.3.445
- Adriaansen, J. J., van Leeuwen, C. M., Visser-Meily, J. M., van den Bos, G. A., y Post, M. W. (2011). Course of social support and relationships between social support and life satisfaction in spouses of patients with stroke in the chronic phase. *Patient Education and Counseling*, 85(2), 48-52. doi:10.1016/j.pec.2010.12.011
- Agudelo, D., Buela-Casal, G., y Spielberger, C. D. (2007). Ansiedad y depresión: El problema de la diferenciación a través de los síntomas. *Salud Mental*, 30(2), 33-41.
- Akey, T. M. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. Nueva York: Manpower Demonstration Research Corp.
- Alba, R. V. (2011). Diferencias entre hombres y mujeres adolescentes de 1º de Bachillerato en las áreas de adaptación y modos de reaccionar. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 12, 201-218.
- Alfonso-Gil, S., Conde, A., García-Señorán M., Tellado, F., y Deaño, M. (2013). Expectativas de estudiantes de educación superior según nacionalidad y género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 155-166.
- Almagiá, E. B. (2014). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14(2), 237-243.
- Amezcu, J. A., y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Amor, P. J., Echeburúa, E., Corral, P., Zubizarreta, I., y Sarasua, B. (2002). Repercusiones psicopatológicas de la violencia doméstica en la mujer en función de las circunstancias del maltrato. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(2), 227-246.
- An, Q., y Li, X. S. (2010). Relationship of adaptation to college with family function, social support, and coping style in college freshmen. *Chinese Mental Health Journal*, 24(10), 796-800.
- Anand, M. (2014). Correlates of life satisfaction in adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(3), 332-340.
- Annas, J. (1993). *The morality of happiness*. New York, US: Oxford University Press.
- Andreoni, J., y Vesterlund, L. (2001). Which is the fair sex? Gender differences in altruism. *Quarterly Journal of Economics*, 116(1), 293-312.
- Andrews, B., Brewin, C. R., y Rose, S. (2003). Gender, social support, and PTSD in victims of violent crime. *Journal of Traumatic Stress*, 16(4), 421-427. doi:10.1023/A:1024478305142
- Andrews, F. M., y Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality*. New York: Plenum Press.

- Antonio-Aguirre, I., Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del autoconcepto y de la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercibido. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 67(4), 9-25. doi:10.13042/Bordon.2015.67401
- Arango, C. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. *Investigación y Desarrollo*, 11(1), 70-103.
- Arazi, H., y Hosseini, R. (2013). A comparison of physical self-concept between physical education and non-physical education university students. *Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal*, 5(10), 6-13. doi:10.2478/tperj-2013-0001
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., y Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 970-981. doi:10.1037/a0025047
- Argyle, M. (1993). Psicología y calidad de vida. *Intervención Psicosocial*, 2(6), 5-15.
- Armstrong, P. I., y Crombie, G. (2000). Compromises in adolescents' occupational aspirations and expectations from grades 8 to 10. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 82-98.
- Armstrong, S., y Oomen-Early, J. (2009). Social connectedness, self-esteem, and depression symptomatology among collegiate athletes versus nonathletes. *Journal of American College Health*, 57(5), 521-526. doi:10.3200/JACH.57.5.521-526
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad: programa curricular*. Costa Rica: EUNED.
- Asçi, F., Asçi, A., y Zorba, E. (1999). Cross-cultural validity and reliability of Physical Self-Perception Profile. *International Journal of Sport Psychology*, 30(3), 399-406.
- Asçi, F. H. (2002). An investigation of age and gender differences in physical self-concept among Turkish late adolescents. *Adolescence*, 37(146), 365-371.
- Ashmore, R. D., y Ogilvie, D. M. (1992). He's such a nice boy... when he's with grandma: Gender and evaluation in self with other representations. En T. M. Brinthaupt y R. P. Lipka (Ed.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 236-290). Albany, US: State University of New York Press.
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Attneave, R., y Ross, S (1982). *Redes familiares*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Au, A. C., Lau, S., y Lee, M. T. (2009). Suicide ideation and depression: The moderation effects of family cohesion and social self-concept. *Adolescence*, 44(176), 851-868.
- Austin, D. B. (2005). *The effects of a strengths development intervention program upon the self perception of students' academic abilities*. California: Azusa Pacific University.
- Avendaño, M. J., y Barra, E. (2008). Autoeficacia, apoyo social y calidad de vida en adolescentes con enfermedades crónicas. *Terapia Psicológica*, 26(2), 165-172. doi:10.4067/S0718-48082008000200002
- Axpe, I. (2011). *Diseño y evaluación de un programa para la mejora del autoconcepto físico*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Ayyash-Abdo, H., y Alamuddin, R. (2007). Predictors of subjective well-being among college youth in Lebanon. *The Journal of Social Psychology*, 147(3), 265-284. doi:10.3200/SOCP.147.3.265-284
- Azimi, A. L., y Imam, R. (2015). Motivational styles and academic achievement: The mediating role of academic self-concept. *Journal of Iranian Psychologists*, 11(43), 247-258. doi:10.1037/t05972-000
- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L., y Lubans, D. R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: Systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 44(11), 1589-1601. doi:10.1007/s40279-014-0229-z
- Bachar, E., Canetti, L., Bonne, O., Kaplan, A., y Shalev, A. Y. (1997). Pre-adolescent chumship as a buffer against psychopathology in adolescents with weak family support

- and weak parental bonding. *Child Psychiatry and Human Development*, 27(4), 209-219. doi:10.1007/BF02353350
- Bachman, J. G., y O'Malley, P. M. (1997). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(6), 365-380. doi:10.1037/0022-3514.35.6.365
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Baker, J. A., Clark, T. P., Crowl, A., y Carlson, J. S. (2009). The influence of authoritative teaching on children's school adjustment are children with behavioural problems differentially affected?. *School Psychology International*, 30(4), 374-382. doi:10.1177/0143034309106945
- Baker, J. E., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., y Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221. doi:10.1521/scpq.18.2.206.21861
- Bandura, A. (1969). *Principles of behaviour modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barlow, J., y Fleischer, S. (2011). Student absenteeism: Whose responsibility? *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3), 227-237. doi:10.1080/14703297.2011.593700
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50. doi:10.2307/1602366
- Barnett, R. A., y Hunter, M. (2012). Adjustment of siblings of children with mental health problems: Behaviour, self-concept, quality of life and family functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 21(2), 262-272. doi:10.1007/s10826-011-9471-2
- Barra, E. (2014). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14(2), 237-243.
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D., y Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24(1), 55-61.
- Barrera, M. (2000). Social support research in community psychology. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 215-247). New York, US: Plenum.
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social: Aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI.
- Barrón, A., Lozano, P., y Chacón, F. (1988). Autoayuda y apoyo social. En A. Martín, F. Chacón, y M. Martínez (Eds.), *Psicología comunitaria* (pp. 205-225). Madrid: Visor.
- Barrón, A., y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Bascoe, S. M., Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., y Cummings, E. M. (2009). Children's representations of family relationships, peer information processing, and school adjustment. *Developmental Psychology*, 45(6), 1740-1751. doi:10.1037/a0016688
- Bauer, R. A. (1966). *Social indicators*. Oxford, England: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Baumann, M. L. (1955). *Behavior anomalies and school adjustment*. Illinois: Northwestern University.
- Bedin, L. M., y Sarriera, J. C. (2015). A comparative study of the subjective well-being of parents and adolescents considering gender, age and social class. *Social Indicators Research*, 120(1) 79-95. doi:10.1007/s11205-014-0589-7
- Belle, D. (1989). *Children's social networks and social supports*. Canadá: John Wiley & Sons.
- Benner, A. D., y Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140-153. doi:10.1037/0022-0663.99.1.140

- Bentler, P. M. (1990). Fit indexes, lagrange multipliers, constraint changes and incomplete data in structural models. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 163-172. doi:10.1207/s15327906mbr2502_3
- Berg, D. H., y Klinger, D. A. (2009). Gender differences in the relationship between academic self-concept and self-reported depressed mood in school children. *Sex Roles*, 61(7-8), 501-509. doi:10.1007/s11199-009-9652-2
- Berkman, L. S., y Syme, L. (1979). Social networks, host resistance, and mortality: A nine-year follow up study of Alameda county residents. *American Journal of Epidemiology*, 109(2), 186-204.
- Bernaola, E. (2001). *La integración escolar y la discapacidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bisegger, C., Cloetta, B., von Bisegger, U., Abel, T., y Ravens-Sieberer, U. (2005). Health-related quality of life: Gender differences in childhood and adolescence. *Sozial-und Präventivmedizin*, 50(5), 281-291. doi:10.1007/s00038-005-4094-2
- Black, D. S., Grenard, J. L., Sussman, S., y Rohrbach, L. A. (2010). The influence of school-based natural mentoring relationships on school attachment and subsequent adolescent risk behaviors. *Health Education Research*, 25(5), 892-902. doi:10.1093/her/cyq040
- Blair, C. B. (1996). *School adjustment: Risk and resilience in the early elementary grades*. Alabama, US: The University of Alabama at Birmingham.
- Blomfield, C. J., y Barber, B. L. (2009). A brief report: Performing on the stage, the field, or both? Australian adolescent extracurricular activity participation and self-concept. *Journal of Adolescence*, 32(3), 733-739. doi:10.1016/j.adolescence.2009.01.003
- Bojanowska, A., y Zalewska, A. M. (2011). Subjective well-being among teenagers of different ages: The role of emotional reactivity and social support from various sources. *Studia Psychologiczne*, 49(5), 5-21. doi:10.2478/v10167-010-0037-5
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., y Westenberg, P. M. (2009). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive?. *Social Development*, 19(2), 417-426. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x
- Boman, P., y Yates, G. C. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 401-411. doi:10.1348/000709901158587
- Boor-Klip, H. J., Segers, E., Hendrickx, M. M. H. G., y Cillessen, A. H. N. (2014). Perceptions of classroom peer context: Associations with social status, academic achievement, and self-esteem. *Pedagogische Studien*, 91(5), 288-301.
- Booth-Laforce, C., Oh, W., Kim, A. H., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., y Burgess, K. (2006). Attachment, self-worth, and peer-group functioning in middle childhood. *Attachment & Human Development*, 8(4), 309-325. doi:10.1080/14616730601048209
- Bosner, K. C. (2007). *Gender stereotypes and self-perceptions among college students*. Minneapolis: Capella University.
- Bourke, L., y Geldens, P. M. (2007). Subjective well-being and its meaning for young people in a rural Australian center. *Social Indicators Research*, 82(1), 165-187. doi:10.1007/s11205-006-9031-0
- Bowles, T. V. P., y Fallon, B. J. (1996). Self-concept, family functioning and problem type: A replication and extension of a study of clinic and non-clinic adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 19(1), 62-67. doi:10.1016/1054-139X(95)00129-G
- Bracke, P., Christiaens, W., y Verhaeghe, M. (2008). Self-esteem, self-efficacy, and the balance of peer support among persons with chronic mental health problems. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(2), 436-459. doi:10.1111/j.1559-1816.2008.00312.x
- Bracken, B. (1992). *Multidimensional self-concept scale*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Bradburn, N. M (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

- Bradburn, N. M., y Caplovitz, D. (1965). *Reports on happiness: A pilot study of behavior related to mental health*. Chicago: Aldine.
- Branje, S., Klimstra, T., Meeus, W., y Van de Schoot, R. (2011). Personality types in adolescence: Change and stability and links with adjustment and relationships. A five wave longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47(4), 1181-1195. doi:10.1037/a002816
- Branje, S. J., van Aken, M. A., y van Lieshout, C. F. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 351-362. doi:10.1037/0893-3200.16.3.351
- Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C., Mortazavi, S., y Stein, N. (2013). Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology*, 8(1), 65-75. doi:10.1080/17439760.2012.743573
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York, US: Academic Press.
- Brenner, B. (1975). Enjoyment as a preventive of depressive affect. *Journal of Community Psychology*, 3(4), 346-357. doi:10.1002/1520-6629(197510)3:4<346::AID-JCOP2290030404>3.0.CO;2-T
- Brettschneider, W. D., y Heim, R. (1997). *Identity, sport, and youth development*. Champaign, IL, USA: Human Kinetics.
- Brigas, C., Herrero, F. J., Cuesta, M., y Rodríguez, F. J. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del inventario de conductas antisociales (ICA). *REMA*, 11(2), 1-10.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6963-6970). New York: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U., y Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bio-cological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. doi:10.1037/0033-295X.101.4.568
- Brook, C. A., y Willoughby, T. (2015). The social ties that bind: Social anxiety and academic achievement across the university years. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(5), 1139-1152. doi:10.1007/s10964-015-0262-8
- Brookover, M., Thomas, S., y Patterson, A. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *Sociology of Education*, 37(3), 271-278. doi:10.2307/2111958
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Brunner, M., Keller, U., Hornung, C., Reichert, M., y Martin, R. (2009). The cross-cultural generalizability of a new structural model of academic self-concepts. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 387-403. doi:10.1016/j.lindif.2008.11.008
- Brunner, M., Lüdtke, O., y Trautwein, U. (2008). The internal/external frame of reference model revisited: Incorporating general cognitive ability and general academic self-concept. *Multivariate Behavioral Research*, 43(1), 137-172. doi:10.1080/00273170701836737
- Buelga, S., Cava, M., y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Bühler, C. (1961). Meaningful living in the mature years. En R. Kleemeier (Ed.), *Aging and Leisure* (pp. 61-93). New York: Oxford University.

- Bühler, C. (1967). Human life goals in the humanistic perspective. *Journal of Humanistic Psychology*, 7(1), 36-52. doi:10.1177/002216786700700105
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43(5), 407-424. doi:10.1016/j.jsp.2005.09.001
- Buhs, E. S., y Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560. doi:10.1037/0012-1649.37.4.550
- Bui, K. (2007). Educational expectations and academic achievement among middle and high school students. *Education*, 127(3), 328-331.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., y Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y B. Laursen, (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231). New York, US: Guilford.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept theory in measurement, development and behavior*. New York: Longman.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Eishout, J. J., y Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation, and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068. doi:10.1016/S0191-8869(99)00253-6
- Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474-481. doi:10.1037/0022-0663.78.6.474
- Byrne, B., y Shavelson, R. (1996). On the structure of social self-concept for pre-early and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613. doi:10.1037/0022-3514.70.3.599
- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., Hughes, A. K., Waite, L., y Thisted, R. A. (2008). Happiness and the invisible threads of social connection: The Chicago health, aging and social relations study. En E. Diener y R. J. Larsen (Coords.), *The science of subjective well-being* (pp. 195-219). New York: The Guilford Press.
- Canfield, J., y Wells, H. C. (1976). *100 ways to enhance self-concept in the classroom*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Carmona, M. T. P., Gómez, S. G., y Ortega, M. S. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Carrasco, A. M., Barriga, S., y León, J. M. (2004). Consumo de alcohol y factores relacionados con el contexto escolar en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9(2), 205-226.
- Carrasco, M. A., y Del Barrio-Gándara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Perkins, C., y Bower, J. (2007). Multidimensional self-concept age and gender differences in Australian high school students involved in delinquent activities. *School Psychology International*, 28(2), 237-256. doi:10.1177/0143034307078106
- Carver, K., Joyner, K., y Udry, J. R. (2003). National estimates of adolescent romantic relationships. En P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications* (pp. 23-56). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Carver, C. S., Lawrence, J. W., y Scheier, M. F. (1996). A control-process perspective on the origins of affect. En L. M. Leonard y A. Tesser (Eds), *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 11-52). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Casas, F. (1991). *El concepto de calidad de vida en la intervención social en el ámbito de la infancia*. Ponencia presentada en: III Jornadas De Psicología De La Intervención Social. Madrid.
- Casas, F., Baltatescu, S., Bertrán, I., González, M., y Hatos, A. (2012). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, *111*(3), 665-681. doi:10.1007/s11205-012-0025-9
- Casas, F., Coenders, G., González, M., Malo, S., Bertran, I., y Figuer, C. (2012). Testing the relationship between parents' and their children's subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, *13*(6), 1031-1051. doi:10.1007/s10902-011-9305-3
- Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Malo, S., Bertrán, I., ... Valdenegro, B. (2011). The personal wellbeing index: It's functioning with 2 new items in 3 samples of 12-16 years-old adolescents in 3 countries. *Social Indicators Research*, *105*(3), 461-482. doi:10.1007/s11205-011-9781-1
- Casas, F., Tiliouine, H., y Figuer, C. (2013). The subjective well-being of adolescents from two different cultures: Applying three versions of the PWI in Algeria and Spain. *Social Indicators Research*, *115*(2), 637-651. doi:10.1007/s11205-012-0229-z
- Caso, J., y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *39*(3), 487-501.
- Cassel, J. C. (1974a). Psychiatric epidemiology. En G. Caplan (Ed.), *Americans handbook of psychiatry* (pp. 401-410). New York: Basic Books.
- Cassel, J. C. (1974b). Psychosocial process and "stress": Theoretical formulations. *International Journal of Health Services*, *4*(3), 471-482. doi:10.2190/WF7X-Y1L0-BFKH-9QU2
- Castañeda, L., y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. *Aprendizaje con redes sociales*. En L. Castañeda (Coord.), *Tejidos educativos en los nuevos entornos* (pp. 17- 39). Sevilla: MAD Eduforma.
- Castillo, P. G. (2006). Las vidas de los filósofos griegos: Una búsqueda gozosa de la felicidad. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, *23*, 7-31.
- Castro, A., y Sánchez, M. P. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, *12*(1), 87-92.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (1999). La integración escolar: Un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *10*(18), 297-314.
- Cava, M., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(1), 156-165. doi:10.1017/S1138741600003747
- Ceballos, R., McLoyd, V. C., y Toyokawa, T. (2004). The influence of neighborhood quality on adolescents' educational values and school effort. *Journal of Adolescent Research*, *19*(6), 716-739. doi:10.1177/0743558403260021
- Cenkseven-Önder, F. (2012). The influence of decision-making styles on early adolescents' life satisfaction. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *40*(9), 1523-1536. doi:10.2224/sbp.2012.40.9.1523
- Chadi, M. (2000). *Redes sociales en el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio.

- Chadwick, K. A., y Collins, P. A. (2015). Examining the relationship between social support availability, urban center size, and self-perceived mental health of recent immigrants to Canada: A mixed-methods analysis. *Social Science & Medicine*, 128, 220-230. doi:10.1016/j.socscimed.2015.01.036
- Chamorro-Premuzic, T., y Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319-338. doi:10.1016/S0092-6566(02)00578-0
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S., y Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioural Development*, 27(2), 182-189. doi:10.1080/01650250244000182
- Chaplin, L. N. (2009). Please may I have a bike? Better yet, may I have a hug? An examination of children's and adolescents' happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 541-562. doi:10.1007/s10902-008-9108-3
- Charles, S. T., Reynolds, C. A., y Gatz, M. (2001). Age-related differences and change in positive and negative affect over 23 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 136-151. doi:10.1037/0022-3514.80.1.136
- Chen, J. J. L. (2008). Grade-level differences relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29(2), 183-198. doi:10.1177/0143034308090059
- Chen, S. K., y Lin, S. S. (2014). The latent profiles of life domain importance and satisfaction in a quality of Life Scale. *Social Indicators Research*, 116(2), 429-445. doi:10.1007/s11205-013-0309-8
- Chen, X., Zappulla, C., Lo Coco, A., Schneider, B., Kaspar, V., De Oliveira, A. M., ... DeSouza, A. (2004). Self-perceptions of competence in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: Relations with social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 129-138. doi:10.1080/01650250344000334
- Cheng, S. T., y Chan, A. (2004). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support: Dimensionality and age and gender differences in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1359-1369. doi:10.1016/j.paid.2004.01.006
- Cheng, H., y Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25(3), 327-339. doi:10.1006/jado.2002.0475
- Cheung, S. K., y Lau, S. (2001). A multi-perspective multi-domain model of self-concept: Structure of self-concept knowledge. *Asian Journal of Social Psychology*, 4(1), 1-21. doi:10.1111/1467-839X.00072
- Cheung, C. K., y Yeung, J. W. K. (2010). Gender differential in deviant friends' influence on children's academic self-esteem. *Children and Youth Services Review*, 32(12), 1750-1757. doi:10.1016/j.childyouth.2010.07.019
- Chiu, M. S. (2012). The internal/external frame of reference model, big-fish-little-pond effect, and combined model for mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 87-107. doi:10.1037/a0025734
- Chong, W. H., Huan, V. S., Yeo, L. S., y Ang, R. P. (2006). Asian adolescents' perceptions of parent, peer, and school support and psychological adjustment: The mediating role of dispositional optimism. *Current Psychology*, 25(3), 212-228. doi:10.1007/s12144-006-1004-6
- Chu, Y. W. (2002). The relationships between domain-specific self-concepts and global self-esteem among adolescents in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 33(2), 103-124. doi:10.6251/BEP.20010629

- Chu, P. S., Saucier, D. A., y Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 624-645. doi: 10.1521/jscp.2010.29.6.624
- Chung-Hall, J., y Chen, X. (2009). Aggressive and prosocial peer group functioning: Effects on children's social, school, and psychological adjustment. *Social Development, 19*(4), 659-680. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00556.x
- Cillessen, A. H. N., y Mayeux, L. (2007). Expectations and perceptions at school transitions: The role of peer status and aggression. *Journal of School Psychology, 45*(5), 567-586. doi:10.1016/j.jsp.2007.05.004
- Cintron, H. (1988). *Perceptions of family relations of junior high school students as a function of their social maladjustment, age, and family structure*. New York: Hofstra University.
- Clark, S. (2008). *The role of school, family and peer support in moderating the relationship between stress and subjective wellbeing*. Chicago, Illinois: Loyola University of Chicago.
- Clarke, S. A., Booth, L., Velikova, G., y Hewison, J. (2006). Social support: Gender differences in cancer patients in the United Kingdom. *Cancer Nursing, 29*(1), 66-72.
- Clement, N. (2010). Student well-being at school: The actualization of values in education. En T. Lovat, R. Toomey, y N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 37-63). Dordrecht: Springer.
- Clemente, A., y Molero, R. J. (2000). Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas. *Anales de Psicología, 16*(2), 189-198.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*(5), 300-314.
- Cohen, S. (1992). Stress, social support, and disorder. En H. Viel y U. Baumann (Ed.), *The meaning and measurement of social support. The series in clinical and community psychology* (pp. 109-124). Washington, DC, US: Hemisphere Publishing Corp.
- Cohen, S., y McKay, G. (1984). Social support, stress and buffering hypothesis: A theoretical analysis. En J. Baum, E. Singer, y S. E. Taylor (Eds.), *Handbook of psychology and health* (pp. 253-267). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., y Underwood, L. G. (2001). Social relationships and health: Challenges for measurement and intervention. *Advances in Mind-Body Medicine, 17*(2), 129-141.
- Cohen, S., y Syme, S. L. (1985). *Social support and health*. New York, US: Springer.
- Cohen, S., y Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Physiological Bulletin, 98*(2), 310-357. doi:10.1037/0033-2909.98.2.310
- Colarossi, L. G., y Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research, 27*(1), 19-30. doi:10.1093/swr/27.1.19
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., ... Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development, 72*(6), 1723-1746. doi:10.1111/1467-8624.00375
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J., y Wass, H. L. (1974). *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Conde, Á., Alfonso Gil, S., García, M., Deaño, M., y Tellado, F. (2014). Expectativas, según sexo, de los estudiantes españoles de primer año de Enseñanza Superior tras sus primeras experiencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(2), 315-324.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York, US: Scibners.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

- Corbière, M., Fraccaroli, F., Mbekou, V., y Perron, J. (2006). Academic self-concept and academic interest measurement: A multi-sample European study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 3-15. doi:10.1016/j.lindif.2013.09.008
- Costa, S., y Tabernero, M^a. C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
- Costa, P., y McCrae, R. (1984). Personality as lifelong determinant of well-being. En C. Malatesta y C. Izard (Eds.), *Affective process in adult development and aging* (pp. 141-156). Beverly Hills: Sage.
- Costenbader, V., y Markson, S. (1998). School suspension: A study with secondary school students. *Journal of School Psychology*, 5(1), 59-82. doi:10.1016/S0022-4405(97)00050-2
- Cowen, E. L. (1967). Emergent approaches to mental health problems: An overview and approaches to mental health problems. En E. L. Cowen, E. A. Gardner, y M. Zax (Eds.), *Emergent approaches to mental health problems* (pp. 389-455). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., y Weissberg, R. P. (1984). Risk and resource indicators and their relationship to young children's school adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 12(3), 353-367. doi:10.1007/BF00896755
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., y Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6(52) 1-8. doi:10.3389/fpsyg.2015.00052
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., y Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 894-908. doi:10.1037/0022-3514.85.5.894
- Cruz, S., y Maganto, C. (2002). Índice de masa corporal, preocupación por la delgadez y satisfacción corporal en adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(3), 455-473.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83-96. doi:10.5354/0719-0581.2003.17380
- Cuervo, Á. A. V., Escobedo, P. A. S., y Martínez, E. A. C. (2012). Autoconcepto social y ajuste escolar de estudiantes de educación media con conductas de hostigamiento en la escuela. *Revista Educación y Ciencia*, 2(40), 85-96.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., y Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159-190.
- Cummins, R. A., y Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: The role of positive cognitive bias. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 37-69. doi:10.1023/A:1015678915305
- Dai, Y. D. (2001). A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between highability and average Chinese adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(1), 22-32. doi:10.4219/jsge-2001-361
- Dai, D. Y., y Rinn, A. N. (2008). The big-fish-little-pond effect: What do we know and where do we go from here?. *Educational Psychology Review*, 20(3), 283-317. doi:10.1007/s10648-008-9071-x
- Dai, D. Y., Rinn, A. N., y Tan, X. (2013). When the big fish turns small effects of participating in gifted summer programs on academic self-concepts. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 4-26. doi:10.1177/1932202X12473425

- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., y Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-318. doi:10.3200/JOER.102.4.303-320
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., y Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 804-813. doi:10.1037/0022-3514.80.5.804
- Darensbourg, A. M., y Blake, J. J. (2014). Examining the academic achievement of black adolescents' importance of peer and parental influences. *Journal of Black Psychology*, 40(2), 191-212. doi:10.1177/0095798413481384
- David, J. (1982). *The effects of placement in foster family homes on selected aspects of school adjustment and academic achievement*. New York, US: Fordham University.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes. *Última Década*, 12(21), 83-104.
- Day, A. L., y Livingstone, H. A. (2003). Gender differences in perceptions of stressors and utilization of social support among university students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 35(2), 73-83. doi:10.1037/h0087190
- De Almeida, R. M., y Moreira, J. A. (2013). Autoconceito global em estudantes do ensino superior: Um estudo comparativo entre iniciantes e finalistas. *Psicologia em Revista*, 19(2), 232-249. doi:10.5752/P.1678-9563.2013v19n2p232
- DeBacker, T. K., y Nelson, R. M. (2000). Motivation to learn science: Differences related to gender, class type, and ability. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 245-254. doi:10.1080/00220670009598713
- De Castro, E. K., Moreno, B., y Rodríguez, R. (2007). Psychological well-being in adults transplanted in childhood. *Pediatric Transplantation*, 11(3), 272-278. doi:10.1111/j.1399-3046.2006.00648.x
- De Fraine, B., Van Damme, J. V., y Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 132-150. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.10.005
- De Gracia, M., Marco, M., Fernández, M., y Juan, J. (1999). Autoconceito físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 20(1), 27-38.
- Dekovic, M., y Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20(2), 163-176. doi:10.1006/jado.1996.0074
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., y Wissing, M. P. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100(2), 185-207. doi:10.1007/s11205-010-9632-5
- Del Valle, J., Bravo, A., y López, M. (2010). Parents and peers as providers of support in adolescents' social network: A developmental perspective. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 16-27. doi:10.1002/jcop.20348
- Demaray, M. K., y Malecki, C. K. (2002a). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213-241. doi:10.1521/scpq.17.3.213.20883
- Demaray, M. K., y Malecki, C. K. (2002b). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316. doi:10.1002/pits.10018
- Demaray, M. K., y Malecki, C. K. (2003). Importance ratings of socially supportive behaviors by children and adolescents. *School Psychology Review*, 32(1), 108-131.

- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., y Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691-706. doi:10.1002/pits.20120
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Rueger, S. Y., Brown, S. E., y Summers, K. H. (2009). The role of youth's ratings of the importance of socially supportive behaviors in the relationship between social support and self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 13-28. doi:10.1007/s10964-007-9258-3
- De Pablos, J., y González-Pérez, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Revista Fuentes*, 12, 69-92.
- Deutscher, M. (1942). *Test behavior and social adjustment: Rating of personality traits in a mental test situation as indices of school adjustment*. Connecticut: Yale University.
- Díaz-López, M. (2003). *Apoyo social y salud mental en inmigrantes: Sus efectos sobre la integración*. Madrid: Consejería de Servicios Sociales.
- Díaz-Veiga, P. (1987). Evaluación del apoyo social. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *El ambiente, análisis psicológico* (pp. 125-149). Madrid: Pirámide.
- Díaz, J., y Sánchez, M^a. P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(1), 100-105.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E. (2009). Assessing well-being: Progress and opportunities. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 25-65). Nueva York: Springer.
- Diener, E., y Diener, M. (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. En E. Diener (Ed.), *Culture and well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 71-91). New York, US: Springer.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Inglehart, R., y Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social Indicators Research*, 112(3), 497-527. doi:10.1007/s11205-012-0076-y
- Diener, E., y Larsen, R. (2008). *The science of subjective well-being*. Nueva York: Guilford.
- Diener, E., y Larsen, R. J. (2009). Temporal stability and cross-situational consistency of affective, behavioral, and cognitive responses. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 7-24). Nueva York: Springer.
- Diener, E., Larsen, R. J., y Emmons, R. A. (1984). *Bias in mood recall in happy and unhappy persons*. Ponencia presentada en: 92nd annual meeting of the American Psychological Association. Toronto, Canadá.
- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S., y Emmons, R. A. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(5), 1253-1265. doi:10.1037/0022-3514.48.5.1253
- Diener, E., Lucas, R. E., Oishi, S., y Suh, E. M. (2002). Looking up and looking down: Weighting good and bad information in life satisfaction judgments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(4), 437-445. doi:10.1177/0146167202287002
- Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R. E., y Sandvik, E. (2002). Dispositional affect and job outcomes. *Social Indicators Research*, 59(3), 229-259. doi:10.1023/A:1019672513984
- Diener, E., Scollon, C. N., y Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219. doi:10.1016/S1566-3124(03)15007-9
- Diener, E., Scollon, C. N., y Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. En P. T. Costa y I. C. Siegler (Eds.), *Assessing well-being* (pp. 67-100). Lugar: Springer Netherlands.

- Diener, E., y Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84. doi:10.1111/1467-9280.00415
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276
- Dietz, T., Kalof, L., y Stern, P. C. (2002). Gender, values, and environmentalism. *Social Science Quarterly*, 83(1), 353-364. doi:10.1111/1540-6237.00088
- Dimont, C. G. (1990). *Self-concept and school adjustment among siblings of mentally retarded, learning-disabled and non-handicapped children*. Washington: The George Washington University.
- Dohrenwend, B. S., y Dohrenwend B. P. (1974). *Stressful life events: Their nature and effects*. New York: Wiley.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J., y Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 396-422. doi:10.1177/0743558401164006
- Droguett, L. (2011). *Rasgos psicológicos asociados al ajuste social y personal de alumnado adolescente*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Duckworth, A. L., y Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208. doi:10.1037/0022-0663.98.1.198
- Duhl, L. J. (1963). *The urban condition*. New York, US: Basic Books.
- Duncan, O. D. (1969). *Toward social reporting: Next steps*. New York: Russell Sage Foundation.
- Dunkel-Schetter, C., y Bennett, T. L. (1990). Differentiating the cognitive and behavioral aspects of social support. En B. Saranson, I. Saranson, y G. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 267-296). New York: Wiley.
- Durá, E., y Garcés, J. (1991). La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos. *Revista de Psicología Social*, 6(2), 257-271. doi:10.1080/02134748.1991.10821649
- Durkheim, E. (1897). *Suicide: A sociological study*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Eckersley, R. (2013). Subjective well-being: Telling only half the story. *Social Indicators Research*, 112(3), 529-534. doi:10.1007/s11205-013-0239-5
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., y Reuman, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48(2), 90-101. doi:10.1037//0003-066X.48.2.90
- Eccles, J. S., y Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 404-434). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. P., y Ruble, D. N. (1977). The development of achievement-related expectancies. *Child Development*, 48(3), 1075-1079. doi:10.2307/1128364
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Edel-Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.

- Ehrhardt, J. J., Saris, W. E., y Veenhoven, R. (2000). Stability of life-satisfaction over time: Analysis of change in ranks in a national population. *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 177-205. doi:10.1023/A:1010084410679.
- Einolf, C. J. (2011). Gender differences in the correlates of volunteering and charitable giving. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(6), 1092-1112. doi:10.1177/0899764010385949
- Eker, D., Arkar, H., y Yaldiz, H. (2000). Generality of support sources and psychometric properties of a scale of perceived social support in Turkey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35(5), 228-233. doi:10.1007/s001270050232
- Ellickson, P., y McGuigan, K. (2000). Early predictors of adolescent violence. *American Journal of Public Health*, 90(4), 566-572. doi:10.2105/AJPH.90.4.566
- Ely, R., Ainley, M., y Pearce, J. (2013). More than enjoyment: Identifying the positive affect component of interest that supports student engagement and achievement. *Middle Grades Research Journal*, 8(1), 13-32.
- Enochs, W. K., y Roland, C. B. (2006). Social adjustment of college freshmen: The importance of gender and living environment. *College Student Journal*, 40(1), 1-7.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-416. doi:10.1037/h0034679
- Epstein, J. L., y McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30. doi:10.3102/00028312013001015
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., y Bierman, K. L. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 77(4), 853-870.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- Erikson, E. (1959). *Identity in the life cycle*. *Psychological Issues*. New York: International Universities.
- Erikson, E. (1970). Reflections on the dissent of contemporary youth. *Daedalus*, 99(1), 154-176.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W., y Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28(1), 18-26. doi:10.1027/1614-0001.28.1.18
- Esnaola, I. (2005a). *Elaboración y validación del cuestionario autokontzeptu fisikoaren itaunketa (AFI) de autoconcepto físico*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Esnaola, I. (2005b). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265-277.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24(1), 1-8.
- Esnaola, I. (2009). Diferencias de sexo en el autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Psicología Conductual*, 17(2), 365-380.
- Espinoza, G., Gillen-O'Neel, C., Gonzales, N. A., y Fuligni, A. J. (2014). Friend affiliations and school adjustment among Mexican-American adolescents: The moderating role of peer and parent support. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(12), 1969-1981. doi:10.1007/s10964-013-0023-5
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Thompson, J. H., Hutchins, B. C., y McDonough, E. M. (2007). Patterns of middle school adjustment and ninth grade adaptation of rural African American youth: Grades and substance use. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 477-487. doi:10.1007/s10964-007-9167-5
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Estrada, L., Dupoux, E., y Wolman, C. (2006). The relationship between locus of control and personal-emotional adjustment and social adjustment to college life in students with and without disabilities. *College Student Journal*, 40(1), 42-49.
- Estrada Pineda, C., Chan Gamboa, E. C., Herrero Olaizola, J. B., Rodríguez Díaz, F. J., Herrero Díez, F. J., y Bringas Molleda, C. (2009). *Apoyo social y colectivos vulnerables: Una herramienta para la intervención contra la violencia de género*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Evans, A. B., Copping, K. E., Rowley, S. J., y Kurtz-Costes, B. (2011). Academic self-concept in black adolescents: Do race and gender stereotypes matter?. *Self and Identity*, 10(2), 263-277. doi:10.1080/15298868.2010.485358
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 101-122.
- Fachado, A. A., Rodríguez, M. M., y Castro, L. G. (2013). Apoyo social: Mecanismos y modelos de influencia sobre la enfermedad crónica. *Cuadernos de Atención Primaria*, 19(2), 118-123.
- Falci, C. D. (2006). *Gender and race trajectories of adolescent depressed mood: The dynamic role of social support, the self concept and stress exposure*. Minnesota: University of Minnesota.
- Famose, J. P. (1999). *Cognición y rendimiento motor*. España: Inde.
- Faris, R. E., y Dunham, H. W. (1939). *Mental disorders in urban areas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Farmer, T. W., y Farmer, E. M. Z. (2001). Developmental science, systems of care, and prevention of emotional and behavioral problems in youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(2), 171-181. doi:10.1037/0002-9432.71.2.171
- Farmer, T. W., Hall, C. M., Weiss, M. P., Petrin, R. A., Meece, J. L., y Moohr, M. (2011). The school adjustment of rural adolescents with and without disabilities: Variable and person-centered approaches. *Journal of Child and Family Studies*, 20(1), 78-88. doi:10.1007/s10826-010-9379-2
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón Puignau, G. C., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Paulo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-752.
- Fernández-Zabala, A. (2010). *El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: Dimensiones, medida y relaciones*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Fernández, A., y Goñi, E. (2006). Los componentes del autoconcepto social. Un estudio piloto sobre su identidad. En F. Bacáicoa, J. Uriarte, y A. Amez (Eds.), *Psicología del desarrollo y desarrollo social* (pp. 357-368). Badajoz: Psicoex.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- Fernández, A., y Rodríguez, A. (2007). Autoconcepto: Social, físico y general. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 217-228.
- Fernández-Zabala, A., Rodríguez, A., y Goñi, A. (2016). The structure of the Social Self-concept (SSC) Questionnaire. *Anales de Psicología*, 32(1), 199-205. doi:10.6018/analesps.32.1.193931
- Fernández-Zabala, A., y Sarasa, M. (2015). El autoconcepto multidimensional. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Eds.), *Ajuste personal y social. Investigación psicoeducativa* (pp. 59-73). Donostia: Erein.

- Ferrer, B. M., Ochoa, M., G., Pérez, S. M., y Muñoz, V. A. (2009). Conflicto marital, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 27-40.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Standford: Standford University Press.
- Fezer, M. (2008). *Adolescent social support network: Student academic success as it relates to source and type of support received*. Ann Arbor, US: State University of New York at Buffalo.
- Fisher, C. (1982). *To dwell among friends: Personal networks in town and city*. Chicago, US: Chicago University Press.
- Fitts, W. (1965). *Tennessee self concept scale. Manual*. Nashville, TN: Counsellor Recording and Test.
- Fitts, W. (1972). The self-concept and behavior, overview and supplement. *Research Monograph, VII*. Nashville, Tennessee.
- Fitts, W. H., y Warren, W. L. (1996). *Tennessee self-concept scale: TSCS-2*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis?: Por el derecho al reconocimiento social*. Paris, Francia: Siglo XXI.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., y Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649. doi:10.1002/pits.20404
- Fleming, J. S., y Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 404-421. doi:10.1037/0022-3514.46.2.404
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40(3), 230-246. doi:10.1080/00336297.1988.10483903
- Fox, K., y Corbin, C. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 11(4), 408-430.
- Frankl, V. (1991). *La voluntad del sentido*. Barcelona: Herder.
- Franzoi, S., y Shields, S. (1984). The Body Esteem Scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48(2), 173-178. doi:10.1207/s15327752jpa4802_12
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Fredrickson, B. L. (2008). Promoting positive affect. En M. Eid y R. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 449-428). New York: The Guilford Press.
- French, J., y Kahn, R. (1962). A programmatic approach to studying the industrial environment and mental health. *Journal of Social Issues*, 18(3), 1-47. doi:10.1111/j.1540-4560.1962.tb00415.x
- Freud, S. (1923). *Los vasallajes del yo*. Obras completas. New York: AE Editorial.
- Freudenthaler, H. H., Spinath, B., y Neubauer, A. C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22(3), 231-245. doi:10.1002/per.678
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., y Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274. doi:10.1353/csd.2007.0024
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping: Advances in theory, research and practice*. Londres: Routledge.
- Fuentes, M. C., Alarcón, A., Gracia, E., y García, F. (2015). El ajuste escolar en los adolescentes españoles: Influencia de la socialización parental. *Cultura y Educación*, 27(1), 1-32. doi:10.1080/11356405.2015.1006847

- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Fulgini, A. J., y Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29(4), 622-632. doi:10.1037/0012-1649.29.4.622
- Furrer, C., y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. doi:10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gadermann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., y Zumbo, B. D. (2010). Investigating validity evidence of the Satisfaction With Life Scale adapted for children. *Social Indicators Research*, 96(2), 229-247. doi:10.1007/s11205-009-9474-1
- Garaigordobil, M., Durá, A., y Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., y Pérez, J. I. (2002). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134. doi:10.1174/021093903321329102
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 51-62.
- García, M. (2002a). Beneficios del apoyo social durante el envejecimiento: Efectos protectores de la actividad y el deporte. *Revista Digital*, 8(51), 1-4.
- García, M. (2002b). Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: Un análisis conceptual. *Revista Digital*, 8(48), 652-660.
- García-Sánchez, B. Y. (2005). Los núcleos de educación familiar: Redes de apoyo social para la prevención de las violencias microsociales. *Típica: Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 1(1), 1-18.
- García, M. Á., Hombrados, I., y Gómez, L. (2016). A multidimensional approach to social support: The questionnaire on the frequency of and satisfaction with social support (QFSSS). *Anales de Psicología*, 32(2), 501-515. doi:10.6018/analesps.32.2.201941
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- García, M., y Peralbo, M. (2001). La adquisición de autonomía conductual durante la adolescencia: Expectativas de padres e hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 165-180. doi:10.1174/021037001316920717
- Garduño, L., y Ramírez, M. R. (2001). Evaluación de la autoestima en una muestra de niños de primaria de escuelas públicas y privadas. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 183-198.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional: Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33. doi:10.1146/annurev.so.08.080182.000245
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., y Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 13(1), 34-45. doi:10.1037/a0013689
- Gergen, K. J. (1984). Theory of the self. Impasse and evolution. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 49-115). New York, US: Academic Press.
- Gest, S. D., Rulison, K. L., Davidson, A. J., y Welsh, J. A. (2008). A reputation for success (or failure): The association of peer academic reputations with academic self-concept,

- effort, and performance across the upper elementary grades. *Developmental Psychology*, 44(3), 625-636. doi:10.1037/0012-1649.44.3.625
- Ghazvini, S. D., y Khajehpour, M. (2011). Gender differences in factors affecting academic performance of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1040-1045. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.236
- Gibson, D. E., y Lawrence, B. S. (2010). Women's and men's career referents: How gender composition and comparison level shape career expectations. *Organization Science*, 21(6), 1159-1175. doi:10.1287/orsc.1090.0508
- Gillan, L. A. (2008). *Self-concept of students with learning disabilities in self-contained environments: The relationships between global and academic self-concept, perceived social support, and academic "discounting"*. California: University of California.
- Gilman, R., y Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205. doi:10.1521/scpq.18.2.192.21858
- Gilman, R., Huebner, E. S., Tian, L., Park, N., O'Byrne, J., Schiff, M., ... Langknecht, H. (2008). Cross-national adolescent multidimensional life satisfaction reports: Analyses of mean scores and response style differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 142-154. doi:10.1007/s10964-007-9172-8
- Giota, J. (2002). Adolescents' goal orientations and academic achievement: Long-term relations and gender differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 349-371. doi:10.1080/0031383022000024552
- Godoy, J. F., y Godoy-Izquierdo, D. (2003). *Escala de Balance Afectivo*. Versión experimental no publicada.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., y Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969-979. doi:10.1007/s11136-007-9205-5.
- Gonida, E., Kiosseoglou, G., y Leondari, A. (2006). Implicit theories of intelligence, perceived academic competence, and school achievement: Testing alternative models. *American Journal of Psychology*, 119(2), 223-238. doi:10.2307/20445336
- González, O., y Goñi, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. En M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, y J. A. del Barrio (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación* (pp. 249-261). Badajoz: Psicoex.
- González, M. T., y Landero, R. (2008). Escala de apoyo social percibido de familia y amigos (AFA). Documento interno de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- González, M. T., y Landero, R. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos (AFA-R) en una muestra de estudiantes. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1469-1480. doi:10.1016/S2007-4719(14)70387-4
- González, J. C., y Restrepo, G. (2010). Prevalencia de felicidad en ciclos vitales y relación con redes de apoyo en población colombiana. *Revista de Salud Pública*, 12(2), 228-238.
- González, A. E. M., Saura, C. J. I., Rodríguez, J. A. P., y Linares, V. R. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 111-138.
- González, M. C., y Touron, J. (1992). *Autoconcepto y el rendimiento académico: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Goñi, A. (1996). Autoconcepto y autoestima. En A. Goni, F. Bacaicoa, J. M. Madariaga, J. Uriarte, y E. Zarandona (Eds.), *Psicología de la educación sociopersonal* (pp. 53-73). Madrid: Fundamentos.

- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Goñi, E., Esnaola, I., Rodríguez, A., y Camino, I. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema*, 27(1), 52-58. doi:10.7334/psicothema2014.105
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2008). El autoconcepto. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 23-58). Madrid: Pirámide.
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A., y Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: Diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40(1), 39-50.
- Goñi, E., Madariaga, J., Axpe, I., y Goñi, A. (2011). Structure of the personal self-concept (PSC) questionnaire. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(3), 509-522.
- Goñi, A., y Rodríguez, A. (2004). Trastornos de conducta alimentaria, práctica deportiva y autoconcepto físico en adolescentes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32(1), 29-36.
- Goñi, A., Rodríguez, A., y Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25(4), 17-27.
- Goñi, A., y Ruiz de Azúa, S. (2008). La estructura del autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 81-96). Madrid: Pirámide.
- Goñi, E., Ruiz de Azúa, S., y Goñi, A. (2007). Autoconcepto personal y satisfacción con la vida. *Revista de Psicología. International Journal of the Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 187-198.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual*. Madrid: EOS.
- Goodman, S. H., Brumley, H. E., Schwartz, K. R., y Purcell, D. W. (1993). Gender and age in the relation between stress and children's school adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 13(3), 329-345. doi:10.1177/0272431693013003006
- Gorbett, K., y Kruczek, T. (2008). Family factors predicting social self-esteem in young adults. *The Family Journal*, 16(1), 58-65. doi:10.1177/1066480707309603
- Gore, K. A. (2007). *Social integration and gender differences in adolescent depression: School context, friendship groups, and romantic relation*. Austin: The University of Texas.
- Goswami, H. (2012). Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 107(3), 575-588. doi:10.1007/s11205-011-9864-z.
- Gotlieb, B. H. (1981). Social networks and social support in community mental health. En B. H. Gotlieb (Ed.), *Social networks and social support* (pp. 11-42). London: Sage.
- Gracia, E., y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: Evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (2011). *Evaluación de recursos estresores y psicosociales en la comunidad*. España: Editorial Síntesis.
- Graziano, F., Bonino, S., y Cattellino, E. (2009). Links between maternal and paternal support, depressive feelings and social and academic self-efficacy in adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(2), 241-257. doi:10.1080/17405620701252066
- Green, G., Rhodes, J., Hirsch, A. H., Suárez-Orozco, C., y Camic, P. M. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology*, 46(4), 393-412. doi:10.1016/j.jsp.2007.07.001

- Greenberg, M. S. (1980). A theory of indebtedness. En K. Gergen, M. S. Greenberg, y R. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 3-26). New York, US: Plenum Press.
- Greenberger, E. (1982). Education and the acquisition of psychosocial maturity. En D. C. McClelland (Ed.), *The development of social maturity* (pp. 155-189). New York: Irvington.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*, 3, 1-37.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., y Evans-Fernandez, S. E. (1993). *Student self-concept Scale: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., MacMillan, D. L., Bocian, K. M., y Ward, S. L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology*, 38(2), 151-175. doi:10.1016/S0022-4405(99)00042-4
- Groux, M. W., Thomas, S. P., y Shoffner, D. (1992). Adolescent stress and coping: A longitudinal study. *Research in Nursing & Health*, 15(3), 209-217. doi:10.1002/nur.4770150307
- Guay, F., Marsh, H. W., y Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136. doi:10.1037/0022-0663.95.1.124
- Gullone, E., y Cummins, R. (2002). *The universality of subjective wellbeing indicators: A multi-disciplinary and multi-national perspective*. Dordrecht, London: Kluwer Academic Publishers. doi:10.1007/978-94-010-0271-4
- Gurin, G., Veroff, J., y Feld, S. (1960). *Americans view their mental health*. New York, US: Basic Books.
- Gutiérrez, M., y Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355.
- Gutiérrez, M., Moreno, J., y Sicilia, A. (1999). Medida del autoconcepto físico: Una adaptación del PSPP de Fox (1990). En *Actas del IV Congreso de las Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación* (pp. 199-213). Lleida: INEFC.
- Gutiérrez, T. I. J., Ochoa, G. M., y Pérez, S. M. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: El rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 139-151.
- Gutiérrez, M., y Romero, I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas en Angola. *Anales de Psicología*, 30(2), 608-619. doi:10.6018/analesps.30.2.148131
- Gutman, L., y Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the Junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223-248. doi:10.1023/A:1005108700243
- Guzmán, J. M., Huenchuan, S., y Montes de Oca, V. (2003). Redes de apoyo social de las personas mayores: Marco conceptual. *Notas de Población*, 77, 35-70.
- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2003). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Hanson, S. L., (1994). Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among U.S. youths. *Sociology of Education*, 67(3), 159-183. doi:10.2307/2112789

- Harandin, E. C., Huebner, E. S., y Suldo, S. M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127-138. doi:10.1177/0734282906295620
- Harary, F., y Norman, R. Z. (1953). *Graph theory as a mathematical model in social science*. Michigan: University of Michigan.
- Harrison, L. J., Clarke, L., y Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71. doi:10.1016/j.ecresq.2006.10.003
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97. doi:10.2307/1129640
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Colorado, US: University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. En J. Suls y A. Greenwald (Eds.), *Psychology perspectives on the self* (pp. 136-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S., y Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social acceptance for young children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982. doi:10.2307/1129772
- Harter, S., y Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28(2), 251-260.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Haybron, D. M. (2008). Philosophy and the science of subjective well-being. En E. Diener y R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 17-43). Nueva York: Guilford.
- Heaney, C. A., y Israel, B. A. (2008). Social networks and social support. *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*, 4, 189-210.
- Henrich, G., y Herschbach, P. (2000). Questions on Life Satisfaction (FLZM): A short questionnaire for assessing subjective quality of life. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(3), 150-159. doi:10.1027//1015-5759.16.3.150
- Henry, K. L., Stanley, L. R., Edwards, R. W., Harkabus, L. C., y Chapin, L. A. (2009). Individual and contextual effects of school adjustment on adolescent alcohol use. *Prevention Science*, 10(3), 236-247. doi:10.1007/s11121-009-0124-2
- Heras, J., y Navarro, R. (2012). Ajuste escolar, soledad y conducta agresiva entre estudiantes de Educación Secundaria. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 25, 105-124.
- Herbert, J., y Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Applied Developmental Psychology*, 26(3), 279-295. doi:10.1016/j.appdev.2005.02.007
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., VanSchyndel, S. K., Diaz, A., ... y Pina, A. A. (2015). Observed emotion frequency versus intensity as predictors of socioemotional maladjustment. *Emotion*, 15(6), 699-704. doi:10.1037/emo0000099
- Herrero, J. (2004). Redes sociales y apoyo social. En G. Musitu, E. Herrero, L. Cantera, y M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 116-142). España: Editorial UOC.
- Hertel, J. B. (2010). College student generational status: Similarities, differences, and factors in college adjustment. *The Psychological Record*, 52(1), 3-18.
- Hewett, F. M. (1968). *The emotionally disturbed child in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

- Higging, E. T., Kleian, R., y Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3(1), 51-76. doi:10.1521/soco.1985.3.1.51
- Hill, S. E., y Buss, D. M. (2008). Philosophy and the science of subjective well-being. En E. Diener y R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 62-79). Nueva York: Guilford.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., y Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x
- Hinkle, L. E., y Wolff, H. G. (1957). Health and social environment: Experimental investigations. En A. H. Leighton, J. A. Calusen, y R. N. Wilson (Eds.), *Explorations in social psychiatry* (pp. 105-135). New York: Basic Books.
- Hobsbawm, E. J., y Faci, J. (1998). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica, Grijalbo Mondadori.
- Hodges, K., y Winstanley, S. (2012). Effects of optimism, social support, fighting spirit, cancer worry and internal health locus of control on positive affect in cancer survivors: A path analysis. *Stress and Health*, 28(5), 408-415. doi:10.1002/smi.2471
- Holder, M. D., Coleman, B., y Wallace, J. M. (2010). Spirituality, religiousness, and happiness in children aged 8-12 years. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 131-150. doi:10.1007/s10902-008-9126-1
- Holt, M. K., y Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 984-994. doi:10.1007/s10964-006-9153-3
- Hombrados, I., y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122. doi:10.6018/analesps.29.1.123311
- Homes, T. H., y Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213-218. doi:10.1016/0022-3999(67)90010-4
- Hong, E., Peng, Y., y Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 269-276. doi:10.1016/j.lindif.2008.11.009
- Hope, E. C., Chavous, T. M., Jagers, R. J., y Sellers, R. M. (2013). Connecting self-esteem and achievement diversity in academic identification and dis-identification patterns among black college students. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1122-1151. doi:10.3102/0002831213500333
- House, J. (1981). *Work stress and social support*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- House, J. S., Landis, K. R., y Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241(4865), 540-545. doi:10.1126/science.3399889
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 1-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hu, K. (2010). *The relationship among the frequency of exercise, physical self-concept, social support for exercise, and well-being among elderly people of 65 and older in the city of Taipei, Taiwan*. Alabama: United States Sports Academy.
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118

- Huan, V. S., See, Y. L., Ang, R. P., y Har, C. W. (2008). The impact of adolescent concerns on their academic stress. *Educational Review*, 60(2), 169-178. doi:10.1080/00131910801934045
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 3-33. doi:10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3
- Huebner, E. S., y Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 99-102.
- Huebner, E. S., y Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150. doi:10.1007/s11482-006-9001-3
- Huebner, E. S., Suldo, S., Valois, R. F., Drane, J. W., y Zullig, K. (2004). Brief multidimensional students' life satisfaction scale: Sex, race, and grade effects for a high school sample. *Psychological Reports*, 94(1), 351-356. doi:10.2466/pr0.94.1.351-356
- Huguet, P., Dumas, F., Marsh, H., Régner, I., Wheeler, L., Suls, J., ... Nezlek, J. (2009). Clarifying the role of social comparison in the big-fish-little-pond effect (BFLPE): An integrative study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 156-170. doi:10.1037/a0015558
- Hutchinson, G., Simeon, D. T., Bain, B. C., Wyatt, G. E., Tucker, M. B., y LeFranc, E. (2004). Social and health determinants of well being and life satisfaction in Jamaica. *International Journal of Social Psychiatry*, 50(1), 43-53. doi:10.1177/0020764004040952
- Iimura, S. (2013). Does social support by teachers affect hierarchal proactive coping strategies and psychological health of students?. *Psychology & Health*, 28(1), 231-231.
- Infante, C. (1990). Utilización de servicios de atención prenatal: Influencia de la morbilidad percibida y de las redes sociales de ayuda. *Salud Pública de México*, 32(4), 419-429.
- Infante, L. (2005). *Cuestionario de autoconcepto social: Justificación y propiedades psicométricas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de ESO: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-7.
- Inglés, C. J., Díaz, A., García, J. M., y Ruiz, C. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología*, 27(2), 381-388.
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Redondo, J., y García-Fernández, J. M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.
- Izard, C. (1991). *The psychology of emotions*. Nueva York: Plenum.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527. doi:10.1111/1467-8624.00421
- Jacobson, E. (1964). *The self and the object world*. New York: International Universities.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. Londres: E.B.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., y Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x
- Jarvis, E. (1855/1971). *Insanity and idiocy in Massachusetts: Report of the Commission of Lunacy, 1855*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jenkins, L. N., y Demaray, M. K. (2015). Indirect effects in the peer victimization-academic achievement relation: The role of academic self-concept and gender. *Psychology in the Schools*, 52(3), 235-247. doi:10.1002/pits.21824

- Jetten, J., Branscombe, N. R., Haslam, S. A., Haslam, C., Cruwys, T., Jones, J. M., ... Zhang, A. (2014). Having a lot of a good thing: Multiple important group memberships as a source of self-esteem. *PloS One*, *10*(5), 1-29. doi:10.1371/journal.pone.0124609
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: Intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, *24*, 21-48.
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *8*(2), 227-236.
- Jiménez, T. I., Murgui, S., Estévez, E., y Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: El doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *39*(3), 473-485.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: Efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, *36*(2), 181-195.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: El rol mediador del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, *21*(1), 21-34. doi:10.1174/021347406775322214
- Jones, E. E., y Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 219-266). New York, US: Academic Press.
- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (1989). *LISREL 7: A guide to the program and applications*. Chicago: Spss.
- Jussim, L., Robustelli, S., y Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. En K. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349-380). Nueva York: Routledge.
- Justicia, F., y Benítez, J. L. (2006). El maltrato entre iguales: Descripción y análisis de un fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *4*(9), 151-170.
- Kammann, R., Christie, D., Irwin, R., y Dixon, G. (1979). Properties of an inventory to measure happiness (and psychological health). *New Zealand Psychologist*, *8*(1), 1-9.
- Kammann, R., Farry, M., y Herbison, P. (1984). The analysis and measurement of happiness as a sense of well-being. *Social Indicators Research*, *15*(2), 91-115. doi:10.1007/BF00426282
- Kaplan, D. S., Liu, R. X., y Kaplan, H. B. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: The conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education*, *8*(1), 3-17. doi:10.1007/s11218-004-3129-5
- Kasser, T., y Ryan, R. M. (1996). Further examining the American: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality & Social Psychological Bulletin*, *22*(3), 280-287. doi:10.1177/0146167296223006
- Kellow, J. T., y Jones, B. D. (2008). The effects of stereotypes on the achievement gap: Reexamining the academic performance of African American high school students. *Journal of Black Psychology*, *34*(1), 94-120. doi:10.1177/0095798407310537
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en las ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Kesebir, P., y Diener, E. (2009). In pursuit of happiness: Empirical answers to philosophical questions. En A. Michalos (Ed.), *The science of well-being: The collected work of Ed Diener* (pp. 59-75). Dordrecht, London: Springer Netherlands.
- Keyes, C. L. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing?. *American Journal of Orthopsychiatry*, *76*(3), 395-402. doi:10.1037/0002-9432.76.3.395

- Keyes, C. L., Shmotkin, D., y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. doi:10.1037/0022-3514.82.6.1007
- Khanlou, N. (2004). Influences on adolescent self-esteem in multicultural Canadian secondary schools. *Public Health Nursing*, 21(5), 404-411. doi:10.1111/j.0737-1209.2004.21503.x
- Kiefer, S., y Ryan, A. (2008). Striving for social dominance over peers: The implications for academic adjustment during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 417-428. doi:10.1037/0022-0663.100.2.417
- Kim, H. K., Hisata, M., Kai, I., y Lee, S. K. (2000). Social support exchange and quality of life among the Korean elderly. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 15(4), 331-347. doi:10.1023/A:1006765300028
- Kim, D. H., y Kim, J. H. (2013). Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research*, 112(1), 105-127. doi:10.1007/s11205-012-0042-8.
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., y Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness: A time-sequential framework of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 6(3), 261-300. doi:10.1007/s10902-005-7226-8
- King, R. B., y Ganotice J. F. A. (2014). The social underpinnings of motivation and achievement: Investigating the role of parents, teachers, and peers on academic outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 745-756. doi:10.1007/s40299-013-0148-z.
- King, A. L. D., Huebner, S., Suldo, S. M., y Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3-4), 279-295. doi:10.1007/s11482-007-9021-7
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., y Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243. doi:10.1353/mpq.2011.0012.
- Kitayama, S., y Markus, H. R. (2000). The pursuit of happiness and the realization of sympathy: Cultural patterns of self, social relations, and well-being. En E. Diener y E. Suh (Eds.), *Subjective well-being across cultures* (pp. 113-161). Cambridge, MA: MIT Press.
- Klaas, T. A. (1985). *The effects of divorce and single-parenting on the school adjustment of fourth and fifth grade students*. Ohio: University of Cincinnati.
- Klem, A. M., y Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., y Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences. *Sex Roles*, 52(9-10), 625-636. doi:10.1007/s11199-005-3730-x
- Klomsten, A. T., Skaalvik, E. M., y Espnes, G. A. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist?. *Sex Roles*, 50(1-2), 119-127. doi:10.1023/B:SERS.0000011077.10040.9a
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally College.
- Kong, F., y You, X. (2013). Loneliness and self-esteem as mediators between social support and life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 110(1), 271-279. doi:10.1007/s11205-011-9930-6
- Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039-1043. doi:10.1016/j.paid.2012.07.032

- Kopf, K. E. (1970). Family variables and school adjustment of eighth grade father-absent boys. *National Council on Family Relations*, 19(2), 145-150. doi:10.2307/582444
- Kupersmidt, J. B., y Dodge K. A. (2004). *Children's peer relations: From development to intervention*. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Kurtz-Costes, B., Rowley, S. J., Harris-Britt, A., y Woods, T. A. (2008). Gender stereotypes about mathematics and self-perceptions of ability in late childhood and early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(3), 386-409. doi:10.1353/mpq.0.0001
- Kyeong-Ho, C. (2003). Subjective well-being among college students. En D. C. Shin, C. P. Rutkowski, y C. M. Park (Eds.), *The quality of life in Korea* (pp. 455-477). Seoul: Springer Netherlands.
- La Greca, A. M., y Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression?. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 49-61. doi:10.1207/s15374424jccp3401_5
- La Paro, K. M., y Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484. doi:10.3102/00346543070004443
- La Rosa, J., y Díaz-Loving, R. (1991). Evaluación del autoconcepto: Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23(1), 15-34.
- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment. En B. H. Schneider, G. A. J. Nadel, y R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277-291). Dordrecht, France: Kluwer Academic Publishers.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61(4), 1081-1100. doi:10.2307/1130877
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. En A. J. Sameroff y M. M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 363-386). Chicago, IL, US: University of Chicago Press.
- 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(5), 1579-1601. doi:10.1111/1467-8624.00366
- 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. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb01993.x
- Ladd, G. W., y Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189. doi:10.2307/1130613
- Lagana, M. T. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: Family factors and social support. *Children & Schools*, 26(4), 211-220. doi:10.1093/cs/26.4.211
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., ... Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77-94. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.004
- Lambert, N. M. (1965). *Some aspects of the dimensionality of school adjustment of fifth grade boys*. California: University of Southern California.

- Lamborn, S., y Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revising Ryan and Lynch. *Child Development*, 64(2), 483-499. doi:10.1111/j.1467-8624.1993.tb02923.x
- Lance, C. E., Mallard, A. G., y Michalos, A. C. (1995). Test of the causal directions of global-life facet satisfaction relationship. *Social Indicators Research*, 34(1), 69-92. doi:10.1007/BF01078968.
- Larsen, R., Diener, E., y Lucas, R. (2002). Emotion: Models, measures, and individual differences. En R. G. Lord, R. J. Klimoski, y R. Kanfer (Eds.), *Emotions in the workplace: Understanding the structure and role of emotions in organizational behavior* (pp. 64-106). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lau, S., y Kwok, L. K. (2000). Relationship of family environment to adolescents' depression and self-concept. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 28(1), 41-50. doi:10.2224/sbp.2000.28.1.41
- Lavoritano, J. E., y Segal, P. B. (1992). Evaluating the efficacy of short-term counseling on adolescents in a school setting. *Adolescence*, 27(107), 535-543.
- Lawton, M. P. (1983). Environment and other determinants of well-being in older people. *The Gerontologist*, 23(4), 349-357. doi:10.1093/geront/23.4.349
- Lazar, I., Darlington, R., Murray, H., Royce, J., Snipper, A., y Ramey, C. T. (1982). Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(2-3), 1-151. doi:10.2307/1165938
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York, US: McGraw-Hill.
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student-teacher relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2) 209-216. doi:10.1080/03055690601068477
- Lee, J. (2012). Dynamic growth models of academic achievement and self-esteem in South Korean adolescents. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(9), 1555-1568. doi:10.2224/sbp.2012.40.9.1555
- LeDoux, J., y Armony, J. (1999). Can neurobiology tell us anything about human feelings?. En D. Kahneman, E. Diener, y N. Schwartz (Eds.), *Well-being: Foundations of hedonic psychology* (pp. 489-499). New York, US: Russell Sage Foundation.
- Lekue, P. (2010). *Características psicoinstruccionales de alumnado preadolescente y rendimiento académico en la educación artística escolar*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- León, M. J. (1999). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En M. Lou y N. López (Coords.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (pp. 39-61). Madrid: Pirámide.
- Leung, K. C., Marsh, H. W., Craven, R. G., Yeung, A. S., y Abduljabbar, A. S. (2013). Domain specificity between peer support and self-concept. *The Journal of Early Adolescence*, 33(2), 227-244. doi:10.1177/0272431611436130
- Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Levitt, M. J., Levitt, J., Bustos, G. L., Crooks, N. A., Santos, J. D., Telan, P., ... Milevsky, A. (2005). Patterns of social support in the middle childhood to early adolescent transition: Implications for adjustment. *Social Development*, 14(3), 398-420. doi:10.1111/j.1467-9507.2005.00308.x
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., y Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262. doi:10.1007/s10964-010-9517-6

- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L., y Valois, R. F. (2009). The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(5), 397-408. doi:10.1177/0734282908330571
- Li, S. T., Albert, A. B., y Dwelle, D. G. (2014). Parental and peer support as predictors of depression and self-esteem among college students. *Journal of College Student Development*, 55(2), 120-138. doi:10.1353/csd.2014.0015
- Li, Y., y Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247. doi:10.1037/a0021307
- Li, B., Ma, H., Guo, Y., Xu, F., Yu, F., y Zhou, Z. (2014). Positive psychological capital: A new approach to social support and subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, 42(1), 135-144. doi:10.2224/sbp.2014.42.1.135
- Lightsey Jr, O. R., Burke, M., Ervin, A., Henderson, D., y Yee, C. (2006). Generalized self-efficacy, self-esteem, and negative affect. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38(1), 72-80. doi:10.1037/h0087272
- Lin, N. (1986a). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean, y W. Ensel (Eds.), *Social support, life events and depression* (pp. 17-30). New York: Academic Press.
- Lin, N. (1986b). Modeling the effects of social support. En N. Lin, A. Dean, y W. Ensel (Eds.), *Social support, life events and depression* (pp. 173-212). New York: Academic Press.
- Lin, N., y Ensel, W. M. (1989). Depression-mobility and its social etiology: The role of life events and social support. *Journal of Health and Social Behavior*, 25(2), 176-188. doi:10.2307/2136667
- Linnehan, F. (2001). Examining racial and family educational background differences in high school student beliefs and attitudes toward academic performance. *Social Psychology of Education*, 5(1), 31-48. doi:10.1023/A:1012723816735
- Linver, M. R., Davis-Kean, P., y Eccles, J. E. (2002). *Influences of gender on academic achievement*. Ponencia presentada en: Biennial Meetings of the Society for Research on Adolescence. Nueva Orleans, LA.
- Liporace, M. F., de González, N. C., Ongarato, P., Saavedra, E., y de la Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(27), 63-84.
- Lischetzke, T., y Eid, M. (2006). Evaluación del bienestar. En F. Petermann y M. Eid (Eds.), *Manual de evaluación psicológica* (pp. 550-557). Göttingen, Alemania: Hogrefe.
- Liu, J., Bullock, A., y Coplan, R. J. (2014). Predictive relations between peer victimization and academic achievement in Chinese children. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 89-98. doi:10.1037/spq0000044
- Liu, K. S., Cheng, Y. Y., Chen, Y. L., y Wu, Y. Y. (2009). Longitudinal effects of educational expectations and achievement attributions on adolescents' academic achievements. *Adolescence*, 44(176), 911-924.
- Liu, W. C., y Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27. doi:10.1007/BF03024964
- Liu, J., Zhou, Y., y Li, D. (2012). School adjustment and internalizing problems in Chinese adolescents: Implications of social change. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(4), 657-666. doi:10.2224/sbp.2012.40.4.657
- Llamas, J., y Ramos-Sánchez, L. (2013). Role of peer support on intragroup marginalization for Latino undergraduates. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 41(3), 158-168. doi:10.1002/j.2161-1912.2013.00034.x

- Locke, B. L. (2014). *Modeling relations between adolescents' perceptions of the school's social context, academic and social self-concept of ability beliefs, and student engagement*. North Carolina, US: The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Logsdon, M. C., Hertweck, P., Ziegler, C., y Pinto-Foltz, M. (2008). Testing a bioecological model to examine social support in postpartum adolescents. *Journal of Nursing Scholarship, 40*(2), 116-123. doi:10.1111/j.1547-5069.2008.00215.x
- López, J. M. V., y Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. España: Ministerio de Educación.
- López-Barajas, D. M., Álvarez, F. O., Martínez, I. V., y Sánchez, M. L. Z. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 17*, 38-41.
- Lovat, T., Toomey, R., y Clement, N. (2010). *International research handbook on values education and student wellbeing*. Dordrecht: Springer.
- Love, R. L. (1992). *Just me and my friends: The role of personal agency beliefs and perceived social support in high school adjustment*. Stanford: Stanford University.
- Low, K. G., Charanasomboon, S., Brown, C., Hiltunen, G., Long, K., Reinhalter, K., y Jones, H. (2003). Internalization of the thin ideal, weight and body image concerns. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 31*(1), 81-89. doi:10.2224/sbp.2003.31.1.81
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers: Revista de Sociología, 48*, 103-126.
- Lucas, R. E. (2008). Personality and subjective well-being. En E. Diener y R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 171-194). New York: The Guilford Press.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., y Diener, E. (2003). Re-examining adaptation and the setpoint model of happiness: Reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(3), 537-539. doi:10.1037/0022-3514.84.3.527
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., y Diener, E. (2004). Unemployment alters the set point for life satisfaction. *Psychological Science, 15*(1), 8-13. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.01501002.x
- Lucio, R., Rapp-Paglicci, L., y Rowe, W. (2011). Developing an additive risk model for predicting academic index: School factors and academic achievement. *Child and Adolescent Social Work Journal, 28*(2), 153-173. doi:10.1007/s10560-010-0222-9
- Luna-Soca, F. J. (2012). *Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia*. Gerona, Cataluña: Universidad de Girona.
- Lupart, J. L., Cannon, E., y Telfer, J. A. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values, and life-role expectations. *High Ability Studies, 15*(1), 25-42. doi:10.1080/1359813042000225320
- Luscombe, A., y Riley, T. L. (2001). An examination of self-concept in academically gifted adolescents: Do gender differences occur?. *Roeper Review, 24*(1), 20-22. doi:10.1080/02783190109554120
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2002). *Happiness is a good thing: A theory of the benefits of positive affect*. Riverside: Universidad de California.
- Madariaga, J. M., y Goñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica, 14*(1), 93-118.
- Magnus, K., Diener, E., Fujita, F., y Pavot, W. (1993). Extraversion and neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(5), 1046-1053. doi:10.1037/0022-3514.65.5.1046

- Magnusson, D. M., y Cairns, R. B. (1996). Developmental science. Toward a unified framework. En R. B. Cairns, G. H. Elder, y E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp. 7-30). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASS). *Psychology in the Schools, 39*(1), 1-18. doi:10.1002/pits.10004
- Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly, 18*(3), 231-252. doi:10.1521/scpq.18.3.231.22576
- Mangin, J. P. L., Martín Fuentes, T., y Román, M. V. (2006). Optimización según estructuras de covarianzas. En J. P. L. Mangin y J. V. Mallou (Coords.), *Modelización con estructuras de covarianzas en Ciencias Sociales: Temas, esenciales, avanzados y aportaciones especiales* (pp. 11-30). España: Netbiblo.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., y Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools, 38*(6), 505-519. doi:10.1002/pits.1039
- Marcos, Y. Q., Cantero, M. C. T., y Sebastián, M. J. Q. (2003). Evaluación del apoyo social en pacientes con trastornos de la conducta alimentaria: Un estudio de revisión. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 3*(2), 313-333.
- Markus, H. (1977). Self: Schemata and processing information about the self. *Journal of Personal and Social Psychology, 35*(2), 63-78. doi:10.1037/0022-3514.35.2.63
- Markus, H., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology, 38*(1), 299-337. doi:10.1146/annurev.ps.38.020187.001503
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal, 23*(1), 129-149. doi:10.3102/00028312023001129.
- Marsh, H. W. (1988). *The Self Description Questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. A test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 417-430. doi:10.1037/0022-0663.81.3.417
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 623-636. doi:10.1037/0022-0663.82.4.623
- Marsh, H. W. (1992a). *The Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. An interim test manual and a research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1992b). *Self Description Questionnaire (SDQ) III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept. A test manual and a research monograph*. Campbelltown, Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1993a). Academic self-concept: Theory, measurement and research. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, H. W. (1993b). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal, 30*(4), 841-860. doi:10.3102/00028312030004841

- Marsh, H. W. (1994). The importance of being important: Theoretical models of relations between specific and global components of physical fitness. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *16*(3), 45-55.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H. W. (2005). Big fish little pond effect on academic self-concept. *German Journal of Educational Psychology*, *19*(3), 141-144. doi:10.1024/1010-0652.19.3.119.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 366-380. doi:10.1037//0022-0663.80.3.366
- Marsh, H. W., y Craven, R. (2002). The pivotal role of frames of reference in academic self-concept formation: The big fish little pond effect. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education* (pp. 83-123). Greenwich, CT: Information Age.
- Marsh, W. H., y Craven, R. G. (2005). A reciprocal effects model of the causal ordering of self-concept and achievement. En W. H. Marsh, R. G. Craven, y D. M. McInerney (Eds.), *New frontiers for self-research* (pp. 17-52). Charlotte, North Carolina: IAP.
- Marsh, H. W., y Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(2), 133-163. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x
- Marsh, H. W., y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38-90). Oxford, England: Wiley.
- Marsh, H. W., y Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable?. *Journal of Experimental Education*, *64*(4), 364-390. doi:10.1080/00220973.1996.10806604
- Marsh, H. W., y Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 56-67. doi:10.1037/0022-0663.96.1.56
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., y Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, *6*(4), 311-360. doi:10.1207/s15327574ijt0604_1
- Marsh, H. W., Hau, K. T., y Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's findings. *Structural Equation Modeling*, *11*(3), 320-341. doi:10.1207/s15328007sem1103_2
- Marsh, H., Richards, G., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relation to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *16*(3), 270-305.
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, *20*(3), 107-123. doi:10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H. W., Smith, I. D., Barnes, J., y Butler, S. (1983). Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology*, *75*(5), 772-790. doi:10.1037/0022-0663.75.5.772
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., y Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of

- causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O., y Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 7(2), 403-456. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00380.x
- Marsiglia, I. (2009). La psiconeuroinmunología: Nueva visión sobre la salud y la enfermedad. *Gaceta Médica de Caracas*, 117(3), 183-195.
- Martín, E., y de Bustillo, M. C. M. (2009). School adjustment of children in residential care: A multi-source analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 462-470. doi:10.1017/S1138741600001840
- Martin, K., Huebner, E. S., y Valois, R. F. (2008). Does life satisfaction predict victimization experiences in adolescence?. *Psychology in the Schools*, 45(8), 705-714. doi:10.1002/pits.20336
- Martínez, P. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez, B. (2009). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., y Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 519-530. doi:10.1007/s10964-010-9572-z
- Martínez, J. L., y Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14(2-3), 235-250. doi:10.1174/021347499760259976
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L., y Monreal, G. (2010). Violencia escolar en adolescentes rechazados y aceptados: Un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares. *Psicología, Teoría y Práctica*, 12(2), 3-16.
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L. V., y Moreno, D. (2012). School climate, satisfaction with life, and school victimization. An analysis of the moderating effect of gender. *Anales de Psicología*, 28(3), 875-882. doi:10.6018/analesps.28.3.156121
- Masinda, M. T., Jacquet, M., y Moore, D. (2014). An integrated framework for immigrant children and youth's school integration: A focus on African francophone students in British Columbia-Canada. *International Journal of Education*, 6(1), 90-107. doi:10.5296/ije.v6i1.4321
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: D. Van Nostrand.
- Marx, R. W., y Winne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15(1), 99-109. doi:10.3102/00028312015001099
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz-Acosta, G., ... Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 41-55.
- Mathur, S. (1999). *Social and academic school adjustment during early elementary school*. Indiana: Purdue University.
- Matud, P., Carballeira, M., López, M., Marrero, R., y Ibáñez, I. (2002). Apoyo social y salud: Un análisis de género. *Salud Mental*, 25(2), 32-37.
- McCubbin, H. I., y McCubbin, M. A. (1987). Family stress theory and assessment: The T-double ABCX model of family adjustment and adaptation. En H. McCubbin y A. Thompson (Eds.), *Family assessment for research and practice* (pp. 3-32). Madison: University of Wisconsin.

- McCullough, G., Huebner, E. S., y Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2
- McDonald, K. L., Bowker, J. C., Rubin, K. H., Laursen, B., y Duchene, M. S. (2010). Interactions between rejection sensitivity and supportive relationships in the prediction of adolescents' internalizing difficulties. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(5), 563-574. doi:10.1007/s10964-010-9519-4
- McDonald, R. P., y Ho, M. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82. doi:10.1037/1082-989X.7.1.64
- McDonough, M. H., Sabiston, C. M., y Wrosch, C. (2014). Predicting changes in posttraumatic growth and subjective well-being among breast cancer survivors: The role of social support and stress. *Psycho-Oncology*, 23(1), 114-120. doi:10.1002/pon.3380
- McFarlane, E., Dodge, R. A., Burrell, L., Crowne, S., Cheng, T. L., y Duggan, A. K. (2010). The importance of early parenting in at-risk families and children's social-emotional adaptation to school. *Academic Pediatrics*, 10(5), 330-337. doi:10.1016/j.acap.2010.06.011
- McFarland, L., Murray, E., y Phillipson, S. (2016). Student-teacher relationships and student self-concept: Relations with teacher and student gender. *Australian Journal of Education*, 60(1), 4-25. doi:10.1177/0004944115626426
- McGahan, F. E. (1962). *Early detection and programming for children with school adjustment problems*. Galena Park, Texas: University of South Florida.
- McGrath, B., Brennan, M. A., Dolan, P., y Barnett, R. (2009). Adolescent well-being and supporting contexts: A comparison of adolescents in Ireland and Florida. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19(4), 299-320. doi:10.1002/casp.998
- McKenzie, R. (1926). The ecological approach to the study of the human community. *American Journal of Sociology*, 30(3), 287-301. doi:10.1086/213698
- McMahon, D. M. (2006). *Happiness: A history*. New York: Atlantic Monthly Press.
- McMahon, D. M. (2008). The pursuit of happiness in history. En E. Diener y R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 44-61). New York: Guilford.
- McNeely, C., y Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mella, O., y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), 69-92.
- Mellanby, J., Martin, M., y O'Doherty, J. (2000). The "gender gap" in final examination results at Oxford University. *British Journal of Psychology*, 91(3), 377-390. doi:10.1348/000712600161880
- Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y., y Cummins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 45(3), 213-218. doi:10.1016/j.paid.2008.03.020
- Méndez, P., y Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psyche*, 17(1), 59-64. doi:10.4067/S0718-22282008000100006
- Metheny, J., y McWhirter, E. H. (2013). Contributions of social status and family support to college students' career decision self-efficacy and outcome expectations. *Journal of Career Assessment*, 21(3), 378-394. doi:10.1177/1069072712475164
- Metheny, J., McWhirter, E. H., y O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 218-237. doi: 10.1177/1069072707313198

- Michalos, A. C. (1980). Satisfaction and happiness. *Social Indicators Research*, 8(4), 385-422. doi:10.1007/BF00461152
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16(4), 347-413. doi:10.1007/BF00333288
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., y Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(8), 1031-1045. doi:10.1177/0146167209337036
- Miras, M. (2004). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación 2: Psicología de la educación escolar* (pp. 309-330). Madrid: Alianza.
- Mishna, F., Houry-Kassabri, M., Schwan, K., Wiener, J., Craig, W., Beran, T., ... Daciuk, J. (2016). The contribution of social support to children and adolescents' self-perception: The mediating role of bullying victimization. *Children and Youth Services Review*, 63(1), 120-127. doi:10.1016/j.childyouth.2016.02.013
- Mitchell, R. E., y Trickett, E. J. (1980). Task force report: Social network as mediators of social support. *Community Mental Health Journal*, 16(1), 27-44. doi:10.1007/BF00780665
- Moksnes, U. K., y Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents' gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22(10), 2921-2928. doi:10.1007/s11136-013-0427-4
- Möller, J., y Marsh, H. W. (2013). Dimensional comparison theory. *Psychological Review*, 120(3), 544-560. doi:10.1037/a0032459
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O., y Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129-1167. doi:10.3102/0034654309337522
- Molpeceres, M., Lucas, A., y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 199-217. doi:10.1174/021347400760259820
- Moral de la Rubia, J. C., Sánchez Sosa, J. C., y Villareal-González, M. E. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. *REMA*, 15(1), 1-11.
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPP)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical Health and Psychology*, 8(1), 171-183.
- Moreno, F. P. H., y Hernández, R. L. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de felicidad subjetiva (SHS) y su relación con el estrés, la salud percibida y el apoyo social en pacientes con cáncer de mama. *Psicooncología*, 11(2-3), 357-367.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., ... Granado, M. C. (2012). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles. Resultados del Estudio HBSC-2010 con chicos y chicas españoles de 11 a 18 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Morris, W. N. (1999). The mood system. En D. Kahneman, E. Diener, y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 169-189). New York: Russell Sage Foundation.
- Morrow, M. T., Hubbard, J. A., Barhight, L. J., y Thomson, A. K. (2014). Fifth-grade children's daily experiences of peer victimization and negative emotions: Moderating

- effects of sex and peer rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(7), 1089-1102. doi:10.1007/s10802-014-9870-0
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer Publishing Company.
- Murray, C., Waas, G. A., y Murray, K. M. (2008). Child race and gender as moderators of the association between teacher-child relationships and school adjustment. *Psychology in the Schools*, 45(6), 562-578. doi:10.1002/pits.20324
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1994). *Autoconcepto Forma A. Manual*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., Herrero, J., Canteras, L. M., y Montenegro, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona: Editorial UOC.
- Myers, H. J. (2004). *Efficacy, emotion, and the adjustment to college*. California, US: Stanford University.
- Myers, D. G., y Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19. doi:10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., y Sauber, S. (2013). Adults with dyslexia, an invisible disability: The mediational role of concealment on perceived family support and self-esteem. *British Journal of Social Work*, 45(2), 568-586. doi:10.1093/bjsw/bct152
- Neira, B., Corey, J., y Barber, B. L. (2014). Social networking site use: Linked to adolescents' social self-concept, self-esteem, and depressed mood. *Australian Journal of Psychology*, 66(1), 56-64. doi:10.1111/ajpy.12034
- Neiss, M. R. (2000). *The relationship between positive affect and negative affect: A behavioral genetic analysis*. Arizona: Universidad de Arizona.
- Neville, K. E. (2008). *Optimal balanced affect: Associations with urban adolescents' perceived social support and life satisfaction*. Illinois, US: Loyola University Chicago.
- Nguyen, H. T. (2013). *The role of social support, parent-child relationship quality and self-concept on adolescent depression, achievement, and social satisfaction among children who experience the death of a family member*. California: University of the Pacific.
- Nickerson, C., Diener, E., y Schwarz, N. (2011). Positive affect and college success. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 717-746. doi:10.1007/s10902-010-9224-8
- Nikkel, L. E. (2010). *Goodness of fit between teacher and child characteristics: Implications for teachers' perceptions of children's school adjustment*. Canadá: Simon Fraser University.
- Nolen, A. L. (2002). *A predictive model for high school academic expectations: Factors influencing adolescents, their parents, and their teachers*. Texas: Baylor University.
- Norstrand, G. H. (1971). *A study of the effects of school breakfast on reading achievement, attendance, and general school adjustment of pupils*. Utah: Brigham Young University.
- Novak, D., y Kawachi, I. (2015). Influence of different domains of social capital on psychological distress among Croatian high school students. *International Journal of Mental Health Systems*, 9(1), 9-18. doi:10.1186/s13033-015-0010-1
- Novo, R., y Silva, D. (2003). El autoconcepto de adultos mayores: Análisis de las características expresadas en una entrevista. *Ridep*, 15(1), 121-138.
- Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación

- secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100. doi:10.1174/021093910790744590
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., y Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889-901. doi:10.1007/s10964-010-9599-1
- Ochoa, G. M., Ferrer, B. M., y Pérez, S. M. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37(3), 247-258.
- O'Connor, E., y McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationship and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369. doi:10.3102/0002831207302172
- Offer, D., Ostrov, E., Howard, K. I., y Dolan, S. (1992). *Offer self-image questionnaire, revised (OSIO-R): Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Olson, D. H., y Gorall, D. M. (2003). Circumplex model of marital and family systems. En F. Walsh (Ed.), *Normal family processes* (pp. 514-547). New York: Guilford.
- Olson, J. M., Roese, N. J., y Zanna, M. P. (1996). Expectancies. En E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 211-238). New York: Guilford.
- Olsson, I., Hagekull, B., Giannotta, F., y Ahlander, C. (2016). Adolescents and social support situations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(3), 223-232. doi:10.1111/sjop.12282
- O'Mara, A., Marsh, H., Craven, R., y Debus, R. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206. doi:10.1207/s15326985ep4103_4
- Ong, Q., Ho, K. W., y Ho, K. C. (2013). Altruism within the family: A comparison of father and mother using life happiness and life satisfaction. *Social Indicators Research*, 111(2), 485-510. doi:10.1007/s11205-012-0016-x
- Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Orcasita, L., y Uribe, A. (2012). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 4(2), 69-82.
- Osarenren, N. (2002). *Child development and personality*. Lagos: Derate Nigeria Limited.
- Osborne-Oliver, K. M. (2008). *Female bullying behaviors and perceived social support in single-sex and coeducational schools: Do bullying and social support differ by school gender composition?*. New York, US: State University of New York at Albany.
- Osterman, K. F. (2000). Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. doi:10.3102/00346543070003323
- Ousdigian, S. A. (2001). *Relationship of perceived social support to school adjustment for children in special and regular education programs*. Wisconsin, US: University of Wisconsin.
- Owens, E. B., Hinshaw, S. P., Lee, S. S., y Lahey, B. B. (2009). Few girls with childhood attention-deficit/hyperactivity disorder show positive adjustment during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38(1), 132-143. doi:10.1080/15374410802575313
- Ozyesil, Z. (2012). The prediction level of self-esteem on humor style and positive-negative affect. *Psychology*, 3(8), 638-641. doi:10.4236/psych.2012.38098
- Pajares, F. (1999). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. doi:10.3102/00346543066004543
- Pajares, F., y Valiante, G. (2001). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360. doi:10.1080/00220671.1997.10544593

- Palomar, J., y Cienfuegos, Y. I. (2007). Pobreza y apoyo social: Un estudio comparativo en tres niveles socioeconómicos. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 177-188.
- Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., y Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53(4), 302-315. doi:10.2307/2786736
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *REME*, 9(23), 1-25.
- Park, N. (2005). Life satisfaction among Korean children and youth a developmental perspective. *School Psychology International*, 26(2), 209-223. doi:10.1177/0143034305052914
- Park, R., y Burgess, E. (1926). *The city*. Chicago: University of Chicago Press.
- Park, H. J., Lee, D. G., y Yang, N. M. (2014). Life satisfaction in middle-aged Koreans: Mediating effects of domain-specific self-esteem satisfaction, and sex differences. *Psychological Reports*, 115(1), 213-227. doi:10.2466/07.10.PR0.115c11z4
- Park, N., y Peterson, C. (2009). Achieving and sustaining a good life. *Perspectives on Psychological Science*, 4(4), 422-428. doi:10.1111/j.1745-6924.2009.01149.x
- Parke, R. D. (2004). Development in family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399. doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141528
- Parra, Á., Oliva, A., y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346.
- Pascual, M. A. (1997). Estudio evaluativo del programa de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación*, 313, 231-248.
- Pastor, Y., Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: Análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159. doi:10.1174/021347403321645258
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172. doi:10.1037/1040-3590.5.2.164
- Pavot, W., y Diener E (2009). Review of the satisfaction with life scale. En E. Diener (Eds.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 101-117). Nueva York: Springer.
- Pavot, W., y Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152. doi:10.1080/17439760701756946
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., y Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161. doi:10.1207/s15327752jpa5701_17
- Peña, R. F. (2003). Redes sociales, apoyo social y salud. *Perifèria: Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 3(1), 1-16.
- Pereira, M. G. S., y Galaz, M. M. F. (2014). Estrés, respuestas de afrontamiento e ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud*, 15(2), 221-230.
- Pérez, S. M., Ochoa, G. M., y Cava, M. J. (2006). Familia y violencia escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Perry, J. C., Liu, X., y Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295. doi:10.1177/0011000009349272
- Peter, W. G. (1975). *The effect of student mobility on school adjustment*. California: University of Southern California.

- Phillips, P. L. (2005). *Beyond subjective well-being*. Ohio, US: Bowling Green State University.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan.
- 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. doi:10.1002/cd.23219925706
- Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., Benítez, J. L., Berbén, T., y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 131-150.
- Piciullo, T. J. (2009). *School membership, parent academic expectations, peer relationships, student-teacher relationships, academic self-concept, and academic achievement among ninth grade students from low, average, and high need schools*. New York, US: Dowling College.
- Pinxten, M., De Fraine, B., Van Damme, J., y D'Haenens, E. (2013). Student achievement and academic self-concept among secondary students in Flanders: Gender and changes over time. *Irish Educational Studies*, 32(2), 157-178. doi:10.1080/03323315.2012.749058
- Plaza, S. H., Muñoz, C. P., Morillejo, E. A., y Méndez, M. J. M. (2005). Structure and functions of social support in a group of moroccan immigrants. *Anales de Psicología*, 21(2), 304-315.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., y Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404. doi:10.1037/0022-0663.94.2.396
- Portela, M., Neira, I., y Salinas, M. M. (2013). Social capital and subjective wellbeing in Europe: A new approach on social capital. *Social Indicators Research*, 114(2), 493-511. doi:10.1007/s11205-012-0158-x
- Povedano, A., Jiménez, T., Moreno, D., Amador, L., y Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: El rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 421-432. doi:10.1174/021037012803495285
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., y Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165-1175. doi:10.1016/j.adolescence.2013.09.001
- Prince, D., y Nurius, P. S. (2014). The role of positive academic self-concept in promoting school success. *Children and Youth Services Review*, 43, 145-152. doi:10.1016/j.childyouth.2014.05.003
- Proctor, C. L., Linley, P. A., y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630. doi:10.1007/s10902-008-9110-9
- Purkey, W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Qi, Q., y Asakawa, K. (2013). *The effect of school adjustment on subjective well-being of Chinese and Japanese adolescents*. Ponencia presentada en: 6th European Conference on Developmental Psychology. Lausanne, Switzerland.
- Quesada, C. V. (1993). Redes sociales: Un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria. *Intervención Psicosocial*, 2(4), 69-85.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., y Suarez, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: Una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.
- Ramos, E. (2015). *Resiliencia y ajuste psicosocial en la adolescencia*. Leioa: Universidad del País Vasco.

- Ray, M. W., Garavalia, L. S., y Gredler, M. E. (2003). *Gender differences in self-regulated learning, task value, and achievement in developmental college students*. Ponencia presentada en: Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., y Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138.
- Reevy, G. M., y Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex Roles*, 44(7-8), 437-459. doi:10.1017/S0954579403000075
- Reid, R. (1959). *The relationship between superior intelligence and school adjustment among senior high school students*. California: University of Southern California.
- Reise, S. P., Waller, N. G., y Comrey, A. L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment*, 12(3), 287-297. doi:10.1037/1040-3590.12.3.287
- Reschly, A., Huebner, E. S., Appleton, J. J., y Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419-431. doi:10.1002/pits.20306
- Revuelta, L. (2011). *El autoconcepto físico y la motivación físico-deportiva durante la adolescencia*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Reynolds, A. J., y Bezruczko, N. (1993). School adjustment of children at risk through fourth grade. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(41), 457-480.
- Reynolds, A. J., Ou, S. R., y Topitzes, J. W. (2004). Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago child-parent centers. *Child Development*, 75(5), 1299-1328. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00742.x
- Richards, A. (1920). School adjustment and the psychic environment. *Pedagogical Seminary*, 27(2) 178-187. doi:10.1080/08919402.1920.10532847
- Ríos, I., Fernández, P., y Gallardo, I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 24(4), 435-447. doi:10.1174/113564012803998848
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Robinson, M. D. (1998). Running from William James' bear: A review of preattentive mechanisms and their contributions to emotional experience. *Cognition and Emotion*, 12(5), 667-696. doi:10.1080/026999398379493
- Rodgers, A., y Dunsmuir, S. (2015). A controlled evaluation of the 'friends for life' emotional resiliency programme on overall anxiety levels, anxiety subtype levels and school adjustment. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(1), 13-19. doi:10.1111/camh.12030
- Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., Rodríguez, B., y Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 347-362. doi:10.1174/021037008785702965
- Rodríguez, A. (2005). Felicidad subjetiva y dimensiones del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 131-138. doi:10.1387/RevPsicodidact.377
- Rodríguez, A. (2012). *Academic self-press: A mediating mechanism from self-concept and self-expectations to subsequent academic achievement*. Fullerton: California State University.
- Rodríguez-Fernández, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. Leioa: Universidad del País Vasco.

- Rodríguez, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. doi:10.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Rodríguez, A., y Esnaola, I. (2008). Los trastornos de la conducta alimentaria y el autoconcepto físico. En A. Goñi (Coor.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 173-192). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rodríguez, A., y Goñi G. A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 21(2), 327-332.
- Rodríguez, J. A., y Mirón, L. (2008). Grupos de amigos y conducta antisocial. *Capítulo Criminológico*, 36(4), 121-149.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., y Goñi, A. (2016). Variables contextuales y psicológicas en un modelo explicativo del bienestar subjetivo y la implicación escolar. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174. doi:10.1016/j.ijchp.2016.01.003
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: El papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. doi:10.1016/j.sumpsi.2016.02.002
- Roffey, S. (2012). Introduction to positive relationships: Evidence-based practice across the world. En S. Roffey (Ed.), *Positive relationships* (pp. 1-16). Netherlands: Springer.
- Rogers, C. R. (1951). *Psicoterapia centrada en el cliente: Práctica, implicaciones y teoría*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. R. (1959). *Formulations of the person and the social context*. New York: McGraw Hill.
- Román, S., Cuestas, P. J., y Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, 33(2), 127-138. doi:10.1080/03075070801915882
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., y Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 81-104. doi:10.1007/s10902-014-9585-5
- Ronen, T., y Seeman, A. (2007). Subjective well-being of adolescents in boarding schools under threat of war. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 1053-1062. doi:10.1002/jts.20248
- Roothman, B., Kirsten, D. K., y Wissing, M. P. (2003). Gender differences in aspects of psychological wellbeing. *South African Journal of Psychology*, 33(4), 212-218. doi:10.1177/008124630303300403
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: Diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307. doi:10.1387/Rev.Psicodidact.4557
- Rosen, J. A. (2010). Academic self-concept. En J. A. Rosen, E. J. Glennie, B. W. Dalton, J. M. Lennon, y R. N. Bozick (Eds.), *Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on educational research* (pp. 117-144). US: RTI Press. doi:10.3768/rtipress.2010.bk.0004.1009
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, US: Princeton University.
- Rosenblum, G. D., y Lewis, M. (1999). The relations among body image, physical attractiveness, and body mass in adolescence. *Child Development*, 70(1), 50-64. doi:10.1111/1467-8624.00005

- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., y Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226. doi:10.1023/A:1007535930286
- Ross, M., y Wilson, A. E. (2000). Constructing and appraising past selves. En D. L. Schacter y E. Scarry (Eds.), *Memory, brain, and belief* (pp. 231-258). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., y Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4), 326-356. doi:10.1177/0272431604268530
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 496-514. doi:10.1037/1045-3830.23.4.496
- Ruiz de Azúa, S. (2007). *El autoconcepto físico: Estructura interna, medida y variabilidad*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Ruiz de Azúa, S., Goñi, A., y Madariaga, J. (2008). Diferencias en el autoconcepto físico asociadas a la edad y al género. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 113-124). Madrid: Pirámide.
- Rumberger, R. W., y Palardy, G. J. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of high school performance. *American Educational Research Journal*, 42(1), 3-42. doi:10.3102/00028312042001003
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(2), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryan, A. M., y Ladd, G. W. (2012). *Peer relationships and adjustment at school*. US: IAP.
- Ryff, C. D., y Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1) 14-23. doi:10.1159/000289026
- Saadat, M., Ghasemzadeh, A., y Soleimani, M. (2012). Self-esteem in Iranian university students and its relationship with academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 10-14. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.007
- Sameroff, A. J. (1983). Developmental system: Context and evolution. En W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology: History, theories, and methods* (pp. 238-294). Nueva York, US: Wiley.
- Sameroff, A. J. (1987). The social context of development. En N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 273-291). New York, US: Wiley.
- Sameroff, A. J., y Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. En F. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, y G. Siegel (Eds.), *Review of child development* (pp. 187-244). Chicago, US: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J., y Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. En S. J. Meisels y J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J. (1995). General systems theory and developmental psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, theory and methods* (pp. 659-695). New York: Wiley & Sons.
- Sánchez-Sosa, J. C. (2009). *Un modelo explicativo de conducta alimentaria de riesgo en adolescentes escolarizados*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Sands, E. R., y Wardle, J. (2003). Internalization of ideal body shapes in 9-12-year-old girls. *International Journal of Eating Disorders*, 33(2), 193-204. doi:10.1002/eat.10121
- Sansinenea, E., de Montes, L. G., Agirrezabal, A., Larrañaga, M., Ortiz, G., Valencia, J. F., y Fuster, M. J. (2008). Autoconcordancia y autoeficacia en los objetivos personales: ¿Cuál es su aportación al bienestar?. *Anales de Psicología*, 24(1), 121-128.
- Santa Lucía, R. C., Gesten, E., Rendina-Gobioff, G., Epstein, M., Kaufman, D., Salcedo, O., y Gadd, R. (2000). Children's school adjustment: A developmental transactional systems perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(4), 429-446. doi:10.1016/S0193-3973(00)00048-4
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo: El ciclo vital*. España: Mc GrawHill.
- Sañudo, J. P., y Orozco, C. M. (2008). Psicología social aplicada y análisis de redes sociales. En C. Angarita (Coords.), *Psicología social. Teoría y práctica* (pp. 103-134). Bogotá: Ediciones Uninorte.
- Saranson, I. G., Saranson, B. R., y Pierce. G. R. (1990). *Social support: An interactional view*. New York, US: Wiley.
- Sax, L. J. (2009). Gender matters: The variable effect of gender on the student experience. *About Campus*, 14(2), 2-10. doi:10.1002/abc.283
- Sax, L. J., Bryant, A. N., y Harper, C. E. (2005). The differential effects of student-faculty interaction on college outcomes for women and men. *Journal of College Student Development*, 46(6), 642-657. doi:10.1353/csd.2005.0067
- Schaefer, C., Coyne, C., y Lazarus, R. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406. doi:10.1007/BF00846149
- Schimmack, U., y Diener, E. (1997). Affect intensity: Separating intensity and frequency in repeatedly measured affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1313-1329. doi:10.1037/0022-3514.73.6.1313
- Schimmack, U., Diener, E., y Oishi, S. (2009). Life satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. En E. Diener (Ed.), *Assessing wellbeing: The collected works of Ed Diener* (pp. 181-212). New York, US: Springer. doi:10.1007/978-90-481-2354-4_9
- Schlichting, K. S. (2000). *Determinants of social self-concept in children: social relations, self-esteem, peer acceptance among children*. Colorado: University of Denver.
- Schnettler, B., Denegri, M., Miranda, H., Sepúlveda, J., Orellana, L., Paiva, G., y Grunert, K. G. (2014). Family support and subjective well-being: An exploratory study of university students in southern Chile. *Social Indicators Research*, 122(3), 833-864. doi:10.1007/s11205-014-0718-3
- Schwartz, L. J. (1954). *A study of the school adjustment of children as related to their mothers' attitude towards protectiveness and ability to express emotional warmth*. New York, US: New York University.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., y McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology*, 42(6), 1116-1127. doi:10.1037/0012-1649.42.6.1116
- Scott, A., y de Barona, M. S. (2011). The stability of self-concept between elementary and junior high school in catholic school children. *Catholic Education: A Journal of Inquiry & Practice*, 14(3), 292-318.
- Scott, C., Murray, G., Mertens, C., y Dustin, E. (1996). Student self-esteem and school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 286-293. doi:10.1080/00220671.1996.9941330
- Segalen M. (1997). *Antropología histórica de la familia*. Madrid: Taurus Universitaria.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw Hill.

- Shankar, A., Rafnsson, S. B., y Steptoe, A. (2014). Longitudinal associations between social connections and subjective well-being in the English longitudinal study of ageing. *Psychology & Health, 30*(6), 686-698. doi:10.1080/08870446.2014.979823
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. doi:10.3102/00346543046003407
- Shavelson R. J., y Marsh, H. W. (1986). On the structure of self-concept. En R. Schwarner (Ed.), *Anxiety and cognition* (pp. 305-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shek, D. T. L. (1997). The relation of parent-adolescent conflict to adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior. *Social Behavior and Personality, 25*(3), 277-290. doi:10.2224/sbp.1997.25.3.277
- Shek, D. T. (2005). Perceived parental control processes, parent-child relational qualities, and psychological well-being in Chinese adolescents with and without economic disadvantage. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(2), 171-188. doi:10.3200/GNTP.166.2.171-188
- Sheldon, K. M., y Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 482-497. doi:10.1037/0022-3514.76.3.482
- Shoshani, A., y Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies, 14*(4), 1163-1181. doi:10.1007/s10902-012-9374-y
- Shye, D., Mullooly, J. P., Freeborn, D. K., y Pope, C. R. (1995). Gender differences in the relationship between social network support and mortality: A longitudinal study of an elderly cohort. *Social Science & Medicine, 41*(7), 935-947. doi:10.1016/0277-9536(94)00404-H
- Simmel, G. (1903). The metrópolis and mental life. En K. Wolf (Ed.), *The sociology of George Simmel* (pp. 324-339). Glencoe, Ill.: The Free Press.
- Simón, C., Gómez, P., y Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: Papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación, 25*(1), 49-63. doi:10.1174/113564013806309037
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781. doi:10.1037/a0012840
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., y Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223-245). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sluzki, C. (1996). *La red social: Fronteras de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Smith, D. M. (1973). *The geography of social well-being in the United States: An introduction to territorial social indicators*. New York: McGraw-Hill.
- Snygg, D., y Combs, A. W. (1949). *Individual behavior: A new frame of reference for psychology*. New York: Harper.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., y Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 753-765.
- Song, I., y Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology, 76*(6), 1269-1281. doi:10.1037/h0090446

- Sotelo, M. J., y Sangrador, J. L. (1999). Correlations of self-ratings of attitude towards violent groups with measures of personality, self-esteem, and moral reasoning. *Psychological Reports, 84*(2), 558-560. doi:10.2466/pr0.1999.84.2.558
- Soufi, S., Damirchi, E. S., Sedghi, N., y Sabayan, B. (2014). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self-concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 26-35. doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.651
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused cultural ecological perspective. *Educational Psychologist, 34*(1), 43-57. doi: 10.1207/s15326985ep3401_4
- Spilt, J. L., Lier, P. A., Leflot, G., Onghena, P., y Colpin, H. (2014). Children's social self-concept and internalizing problems: The influence of peers and teachers. *Child Development, 85*(3), 1248-1256. doi:10.1111/cdev.12181
- Stake, J. E. (1994). Development and validation of the six-factor self-concept scale for adults. *Educational and Psychological Measurement, 54*(1), 56-72. doi:10.1177/0013164494054001006
- Stanculescu, E. (2012). The self-conscious emotion of pride as mediator between self-esteem and positive affect. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 33*, 263-267. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.124
- Stein, G. L., y Hussong, A. (2007). Social and academic expectations about high school for at-risk rural youth. *American Secondary Education, 36*(1), 59-79.
- Steinberg, L. (2013). Does recent research on adolescent brain development inform the mature minor doctrine?. *Journal of Medicine and Philosophy, 38*(3), 256-267. doi:10.1093/jmp/jht017
- Stephens, C., Alpass, F., Towers, A., y Stevenson, B. (2011). The effects of types of social networks, perceived social support, and loneliness on the health of older people: Accounting for the social context. *Journal of Aging and Health, 23*(6), 887-911. doi:10.1177/0898264311400189
- Stith, S., Smith, D., Penn, C., Ward, D., y Tritt, D. (2004). Intimate partner physical abuse perpetration and victimization risk factors: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 10*(1), 65-98. doi:10.1016/j.avb.2003.09.001
- Storvoll, E., y Wichstrom, L. (2003). Gender differences in changes in and stability of conduct problems from early adolescence to early adulthood. *Journal of Adolescence, 26*(4), 13-29. doi:10.1016/S0140-1971(03)00028-9
- Strauss, G. H. (1970). *The relationship of family-concept to variables of school adjustment, grades four, five and six*. Illinois: Northern Illinois University.
- Streamer, L., y Seery, M. D. (2015). Who am I? The interactive effect of early family experiences and self-esteem in predicting self-clarity. *Personality and Individual Differences, 77*, 18-21. doi:101016/j.paid.2014.12.034
- Strein, W. (1993). Advances in research on academic self-concept: Implications for school psychology. *School Psychology Review, 22*(2), 273-285.
- Studsrød, I., y Bru, E. (2012). Upper secondary school students' perceptions of teacher socialization practices and reports of school adjustment. *School Psychology International, 33*(3), 308-324. doi:10.1177/0143034311412841
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., y Cummings, E. M. (2010). Typologies of family functioning and children's adjustment during the early school years. *Child Development, 81*(4), 1320-1335. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01471.x
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., y Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review, 38*(1), 67-85.

- Suldo, S. M., y Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179-203. doi:10.1007/s11205-005-8208-2
- Suldo, S., Thalji, A., y Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17-30. doi:10.1080/17439760.2010.536774
- Sullivan, A. (2009). Academic self-concept, gender and single-sex schooling. *British Educational Research Journal*, 35(2), 259-288. doi:10.1080/01411920802042960
- Sun, P., y Kong, F. (2013). Affective mediators of the influence of gratitude on life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 114(3), 1361-1369. doi:10.1007/s11205-013-0333-8
- Svanum, S., y Zody, Z. B. (2001). Psychopathology and college grades. *Journal of Counseling Psychology*, 48(1), 72-76. doi:10.1037/0022-0167.48.1.72
- Tabbah, R., Miranda, A. H., y Wheaton, J. E. (2012). Self-concept in Arab American adolescents: Implications of social support and experiences in the schools. *Psychology in the Schools*, 49(9), 817-827. doi:10.1002/pits.21640
- Tan, J. B., y Yates, S. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian students. *Social Psychology of Education*, 14(3), 389-407. doi:10.1007/s11218-010-9146-7
- Tanaka, T. A. (2010). *Peer relationships, school context, and ninth grader academic adjustment*. California: University of California.
- Tanilon, J., Segers, M., Vedder, P., y Tillema, H. (2009). Development and validation of an admission test designed to assess samples of performance on academic tasks. *Studies in Educational Evaluation*, 35(4), 168-173. doi:10.1016/j.stueduc.2009.12.003
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-203. doi:10.1007/BF00905728
- Tas, Y. (2013). Academic expectations of students in Turkey in TIMSS 2011. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(3), 159-165.
- Tasso, A. (1982). Los estudios sobre rendimiento educativo en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(4) 125-132.
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Analysis of happiness*. The Hague: Nijhoff.
- Terol, M. C., López, S., Neipp, M. C., Rodríguez, J., Pastor, M. A., y Aragón, M. M. (2004). Apoyo social e instrumentos de evaluación: Revisión y clasificación. *Anuario de Psicología*, 35(1), 23-46.
- Thoits, P. A. (1982). Life stress, social support, and psychological vulnerability: Epidemiological considerations. *Journal of Community Psychology*, 10(4), 341-362. doi:10.1002/1520-6629(198210)10:4<341::AID-JCOP2290100406>3.0.CO;2-J
- Thomas, J. B. (1973). *Self-concept in psychology and education: A review of research*. Slough, England: NFER.
- Thomas, W., y Znaniecki, F. (1920). *The Polish peasant in Europe and America*. Boston: R.G. Badger.
- Thompson, R. A., Flood, M. F., y Goodvin, R. (2006). Social support and developmental psychopathology. En D. Cohen (Coord.), *Developmental psychology, risk and disorder adaptation* (pp. 1-37). New Jersey: Wiley.
- Tiefenthaler, C. J. (1977). *A project designed for enhancing the school adjustment, learning skills, and feelings of personal worth of low-achieving students in the ninth grade at Rippowam high school*. Ohio: Union Institute and University.
- Tracy, E. M., y Whittaker, J. K. (1990). The social network map: Assessing social support in clinical practice. *Families in Society*, 71(8), 461-470.

- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., y Nagy, G. (2009). Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 853-866. doi:10.1037/a0016306
- Trianes, M. V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Trockel, M. T., Barnes, M. D., y Egget, D. L. (2000). Health-related variables and academic performance among first-year college students: Implications for sleep and other behaviors. *Journal of American College Health, 49*(3), 125-131. doi:10.1080/07448480009596294
- Troop-Gordon, W., y Kuntz, K. J. (2013). The unique and interactive contributions of peer victimization and teacher-child relationships to children's school adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*(8), 1191-1202. doi:10.1007/s10802-013-9776-2
- Troop-Gordon, W., Visconti, K. J., y Kuntz, K. J. (2011). Perceived popularity during early adolescence: Links to declining school adjustment among aggressive youth. *The Journal of Early Adolescence, 31*(1), 125-151. doi:10.1177/0272431610384488
- Trusty, J. (2000). High educational expectations and low achievement: Stability of educational goals across adolescence. *The Journal of Educational Research, 93*(6), 356-365. doi:10.1080/00220670009598730
- Tomás, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) al castellano*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tomyn, A. J., y Cummins, R. A. (2011). The subjective well-being of high-school students: Validating the personal wellbeing index-school children. *Social Indicators Research, 101*(3), 405-418. doi:10.1007/s11205-010-9668-6
- Torrecillas, F. L., Bulas, M., León, R., y Ramírez, I. (2005). Influencia del apoyo familiar en la autoeficacia de los drogodependientes. *Adicciones: Revista de Sociodrogalcohol, 17*(3), 241-251.
- Torregrosa, M., Inglés, C., y García, J. (2011). Aggressive behavior as a predictor of self-concept: A study with a sample of Spanish compulsory secondary education students. *Psychosocial Intervention, 20*(2), 201-212. doi:10.5093/in2011v20n2a8
- Torres, M. V. T., Infante, L., Mena, M. J. B., de la Morena, L., Raya, S., y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema, 18*(2), 272-277.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., y Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special Education in Today's Schools*. New Jersey: Meril Prentice Hall.
- Turner, R. J. (1983). Direct, indirect, and moderating effects of social support on psychological distress and associated conditions. En H. B. Kaplan (Ed.), *Psychosocial stress: Trends in theory and research* (pp. 105-155). New York, US: Academic Press.
- Tynkkynen, L., Tolvanen, A., y Salmela-Aro, K. (2012). Trajectories of educational expectations from adolescence to young adulthood in Finland. *American Psychological Association, 48*(6), 1674-1685. doi:10.1037/a0027245
- Uchida, Y., Norasakkunkit, V., y Kitayama, S. (2004). Cultural constructions of happiness: Theory and empirical evidence. *Journal of Happiness Studies, 5*(3), 223-239. doi:10.1007/s10902-004-8785-9
- Ukwueze, A. C., y Ajufo, B. I. (2013). Influence of demographic variables on social adjustment of in-school adolescents in Ibadan metropolis of Nigeria. *Gender & Behaviour, 11*(2), 5601-5607.

- Ullman, J. (2015). At-risk or school-based risk? Testing a model of school-based stressors, coping responses, and academic self-concept for same-sex attracted youth. *Journal of Youth Studies*, 18(4), 417-433. doi:10.1080/13676261.2014.963539
- Uusitalo-Malmivaara, L., y Lehto, J. E. (2013). Social factors explaining children's subjective happiness and depressive symptoms. *Social Indicators Research*, 111(2), 603-615. doi:10.1007/s11205-012-0022-z
- Valdés, A., y Urías, M. (2010). Familia y logro escolar. En A. Valdés y J. Ochoa (Eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (pp. 39-48). México: Pearson.
- Valle, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: Fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-60. doi:10.5944/reec.10.2004
- Valverde, P. R., De los Santos, F. R., y Rodríguez, C. M. (2010). Diferencias de sexo en imagen corporal, control de peso e índice de masa corporal de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 22(1), 77-83.
- Van Dierendonck, D., Abarca, A. B., Díaz, D., Jiménez, B. M., Gallardo, I., Valle, C., y Carvajal, R. R. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research and intervention*. New York, US: Praeger.
- Vaux, A. (1992). Assessment and analysis. En H. Veiel y U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support* (pp. 193-216). New York: Hemisphere.
- Vázquez, C. (2013). La psicología positiva y sus enemigos: Una réplica en base a la evidencia científica. *Papeles del Psicólogo*, 34(2), 91-115.
- Veenhoven, R. (1994). Is happiness a trait?. *Social Indicators Research*, 32(2), 101-160. doi:10.1007/BF01078732
- Veenhoven, R. (2008). Sociological theories of subjective well-being. En E. Diener y R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 44-61). Nueva York: Guilford.
- Vega, M. L. (1992). *La influencia de la estimulación ambiental en las oligofrenias en la provincia de Badajoz de 1.941 a 1.980*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Velázquez, L. E., y Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.
- Vera, P., Pavez, P., Celis, K., y Díaz, N. (2013). Fuentes de apoyo emocional y su relación con el bienestar subjetivo: Un análisis preliminar. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(2), 115-122.
- Vernon, P. E. (1950). *The structure of human abilities*. Londres: Methuen.
- Videra, A., y Reigal, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1), 141-147. doi:10.6018/analesps.29.1.132401
- Villareal, M. E. (2009). *Un modelo estructural del consumo de drogas y conducta violenta en adolescentes escolarizados*. Lima: Universidad Autónoma de Nueva León.
- Villarreal, M., Sánchez-Sosa, J., y Musitu, G. (2010). The role of family communication and school adjustment in adolescents violent behavior. En M. Frías-Armenta y V. Corral (Coods.), *Bio-psycho-social perspectives on interpersonal violence* (pp. 143-165). New York, US: Nova Science Publishers.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., y Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201-206. doi:10.1016/j.lindif.2014.09.001
- Vispoel, W. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153. doi:10.1037/0022-0663.87.1.134

- Walls, T. A., y Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 23-31. doi:10.1037/0022-0663.97.1.23
- Wang, D. (2014). *The contexts of parents and peers: Linkages to children's school adjustment*. Greensboro: University of North Carolina.
- Wang, M., y Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Wang, M., y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. doi:10.3102/0002831209361209
- Wang, C. W., y Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: Self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. *Roeper Review*, 37(2), 63-73. doi:10.1080/02783193.2015.1008660
- Wang, M. T., Willett, J. B., y Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480. doi:10.1016/j.jsp.2011.04.001
- Warr, P. B., Barter, J., y Brownbridge, G. (1983). On the independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(3), 644-651. doi:10.1037/0022-3514.44.3.644
- Watkins, D., y Dong, Q. (1997). Age and gender differences in the self-esteem of Chinese children. *Journal of Social Psychology*, 137(3), 374-380. doi:10.1080/00224549709595448
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., y Tellegen, A. (1999). The two general activation system off affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 820-838. doi:10.1037/0022-3514.76.5.820
- Webster, M., y Sobieszek, B. (1974). *Teorías de la autoevaluación. Estudio experimental de psicología social*. México: Limusa.
- Wei, M., Yeh, C. J., Chao, R. C. L., Carrera, S., y Su, J. C. (2013). Family support, self-esteem, and perceived racial discrimination among Asian American male college students. *Journal of Counseling Psychology*, 60(3), 453-461. doi:10.1037/a0032344
- Weiss, R. L. (1974). The provisions of social relationship. En Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others: Joining, molding, conforming, helping, loving* (pp. 17-26). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Wegner, E., García, O., Nishimura, S., y Hishinura, E. (2010). Educational performance and attitudes towards school as risk-protective factors for violence: A study of the Asian/Pacific islander youth violence prevention center. *Psychology in the School*, 47(8), 789-802. doi:10.1002/pits.20504
- Weldon, B. L. (1967). *A study of the validity of primary teachers' personality ratings in the prediction of elementary school adjustment*. New York: St. John's University.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., y Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.03.002
- Weston, R., y Gore, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751. doi:10.1177/0011000006286345
- White, D. A. (1970). *The effects of public school transportation upon the overall school adjustment of urban elementary school students*. Oklahoma: The University of Oklahoma.

- Wigfield, A., y Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 233-261. doi:10.1080/00461520.1991.9653134
- Wigfield, A., y Tonks, S. (2002). *Adolescent's expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years*. Connecticut, US: Adolescence and Education Series.
- Williams, R. L., y Cole, S. (1968). Self-concept and school adjustment. *The Personnel and Guidance Journal*, 46(5), 478-481. doi:10.1002/j.2164-4918.1968.tb03218.x
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245-271. doi:10.1037/0033-2909.90.2.245
- Wills, T. A. (1985). Supportive functions of interpersonal relationships. En S. Cohen y S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 61-82). New York, US: Academic Press.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294-306. doi:10.1037/h0024431
- Windle, G., y Woods, R. T. (2004). Variations in subjective well-being: The mediating role of a psychological resource. *Ageing and Society*, 24(4), 583-602. doi:10.1017/S0144686X04002107
- Wirtz, D., Kruger, J., Scollon, C. N., y Diener, E. (2003). What to do on spring break? The role of predicted, on-line, and remembered experience in future choice. *Psychological Science*, 14(5), 520-524. doi:10.1111/1467-9280.03455
- Wong, M. (2012). *The mood-emotion loop*. Ohio: University of Cincinnati.
- Wong, D. F. K., Chang, Y., He, X., y Wu, Q. (2010). The protective functions of relationships, social support and self-esteem in the life satisfaction of children of migrant workers in Shanghai, China. *International Journal of Social Psychiatry*, 56(2), 143-157. doi:10.1177/0020764009102755
- Wood, J. V. (1996). What is social comparison and how should we study it?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(5), 520-537. doi:10.1177/0146167296225009
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.
- Woolley, M. E., Kol, K., y Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for Latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *Journal of Early Adolescence*, 29(1), 43-70. doi:10.1177/0272431608324478
- Wouters, S., Colpin, H., Van Damme, J., De Laet, S., y Verschueren, K. (2013). Early adolescents' academic self-concept formation: Do classmates or friends matter most?. *Learning and Individual Differences*, 27, 193-200. doi:10.1016/j.lindif.2013.09.002
- Wouters, S., Colpin, H., Van Damme, J., y Verschueren, K. (2015). Endorsing achievement goals exacerbates the big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Educational Psychology*, 35(2), 252-270. doi:10.1080/01443410.2013.822963
- Woynarowska, B., Tabak, I., y Mazur, J. (2002). Self-reported health and life satisfaction in school-aged children in Poland and other countries in 2002. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 8(3), 535-550.
- Xu, M. K., Marsh, H. W., Hau, K. T., Ho, I. T., Morin, A. J., y Abduljabbar, A. S. (2013). The internal/external frame of reference of academic self-concept: Extension to a foreign language and the role of language of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 489-503. doi:10.1037/a0031333
- Yahaya, A., y Ramli, J. (2009). The relationship between self-concept and communication skills towards academic achievement among secondary school students in Johor Bahru. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 25-34.

- Yahaya, A., Ramli, J., Boon, Y., Najib, M., y Zakariya, Z. (2009). Relationship between self concepts and personality and students' academic performance in selected secondary schools. *European Journal of Social Science*, 11(2), 302-316.
- Yamamoto, J., y Feijoo, A. R. (2007). Componentes émicos del bienestar: Hacia un modelo alternativo de desarrollo. *Revista de Psicología (Lima)*, 25(2), 197-231.
- Yao, Y. S., Chang, W. W., Jin, Y. L., Chen, Y., He, L. P., y Zhang, L. (2014). Life satisfaction, coping, self-esteem and suicide ideation in Chinese adolescents: A school-based study. *Child: Care, Health and Development*, 40(5), 747-752. doi:10.1111/cch.12142
- Ye, M., Li, L., Li, Y., Shen, R., Wen, S., y Zhang, J. (2014). Life satisfaction of adolescents in Hunan, China: Reliability and validity of Chinese Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 118(2), 515-522. doi:10.1007/s11205-013-0438-0
- Young, J. F., y Mroczek, D. K. (2003). Predicting intraindividual self-concept trajectories during adolescence. *Journal of Adolescence*, 26(5), 589-603. doi:10.1016/S0140-1971(03)00058-7
- Zanobini, M., y Usai, M. C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22(2), 203-217. doi:10.1080/01443410120115265
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., y McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933. doi:10.1016/j.adolescence.2006.04.008
- Zorich, S., y Reynolds, W. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of Personality Assessment*, 52(3), 441-453. doi:10.1207/s15327752jpa5203_5
- Zhou, T., Wu, D., y Lin, L. (2012). On the intermediary function of coping styles: Between self-concept and subjective well being of adolescents of Han, Qiang and Yi nationalities. *Psychology*, 3(2), 136-142. doi:10.4236/psych.2012.32021
- Zhu, L. (2006). A research on relations among the academic self-concept, achievement goal orientation and learning persistence of college students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 14(2), 192-193.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., y Pun, S. M. (2009). Demographic correlates of domain-based life satisfaction reports of college students. *Journal of Happiness Studies*, 10(2), 229-238. doi:10.1007/s10902-007-9077-y