

AUTOCONCEPTO Y BIENESTAR SUBJETIVO EN LA PRIMERA ADOLESCENCIA

Silvia Bataller Sallent

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:
<http://hdl.handle.net/10803/392152>



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-
NoComercial

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial licence



TESIS DOCTORAL

AUTOCONCEPTO Y BIENESTAR SUBJETIVO EN LA
PRIMERA ADOLESCENCIA

SILVIA BATALLER SALLEN

Año 2016



TESIS DOCTORAL

AUTOCONCEPTO Y BIENESTAR SUBJETIVO EN LA PRIMERA ADOLESCENCIA

Tesis doctoral realizada por: Silvia Bataller Sallent

2016

Programa de Doctorado en Psicología, Salud y Calidad de Vida

Dirigida por: Dr. Ferran Casas Aznar y Dra. Sara Malo Cerrato

Memoria presentada para optar al título de Doctora por la Universitat de Girona

AGRADECIMIENTOS

He podido constatar algo que ya sospechaba, pero ahora queda más allá de toda duda: aprender es equivocarse muchas veces. Y eso es justamente lo que he hecho en este trabajo, equivocarme muchas veces y, por lo tanto, aprender. Nada más gratificante que la experiencia de incorporar nuevos conocimientos al propio acervo. Agradecer a mis tutores la experiencia y, simultáneamente, disculparme porque seguramente me habré equivocado en muchas cosas a lo largo de este proceso. Aunque puedo decir que pese a la dificultad ha resultado ser una experiencia plenamente satisfactoria, un nueve, de cero a diez, porque pienso que el diez siempre está por venir para seguir alentándonos en esta aventura que es la vida.

Quiero manifestar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que, de un modo u otro, han contribuido a la elaboración de este trabajo. En primer lugar, a los adolescentes que respondieron a los cuestionarios y sin cuya participación este trabajo no hubiera sido posible. También a todas las escuelas e Institutos que han colaborado con nosotros y a los a los compañeros del IRQV por sus ánimos y disposición a ayudar y orientar.

En segundo lugar, y muy especialmente, a mis tutores. Gracias por acompañarme en esta aventura que ha tenido momentos de todo tipo, gracias por saber entender las circunstancias personales, las tesituras de la vida y estar ahí, alentando, guiando y, en definitiva, enseñando. Al Dr. Ferran Casas, por su guía y asesoramiento, por su paciencia y por tantas cosas que me ha enseñado. Le agradezco muy especialmente su cercanía y disponibilidad casi infinita que me ha facilitado mucho las cosas. A la Dra. Sara Malo, por facilitarme tantísimo el trabajo, por darme ese tesón que a menudo me hace falta y contagiarme su espíritu y motivación.

Trabajar con vosotros ha sido un gran placer y poder zambullirme en vuestro método y ser partícipe de vuestros conocimientos ha sido lo mejor de este reto personal que supone una tesis.

Y como no, a todas las personas que quiero y que han soportado pacientemente el proceso de elaboración de este trabajo. A mi familia al completo por darme ese calor que hace falta cada día cuando las tareas se acumulan y el tiempo parece aún más finito. Y, por supuesto, a todos mis amigos que se interesan con mis proyectos casi tanto como yo misma y que suponen el recodo del camino en el que recuperar fuerzas para seguir.

Por último, gracias a Alberto que me anima constantemente y nunca deja de creer en mí y a Choco, mi labrador y compañero fiel, por la paciencia que ha demostrado en estos últimos tiempos.

Esta Tesis se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación: *Evolución del bienestar personal entre los 10 y los 15 años. Aspectos evaluados por distintos instrumentos, correlatos y consistencia temporal en diferentes cohortes de sujetos.* Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) dentro del programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental, en el marco del VI Plan nacional de investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, con referencia PSI 2010-19044.

Nota: Si bien aceptamos las normas internacionales sobre lenguaje no-sexista, en la presente Tesis hemos optado por utilizar el término genérico masculino como viene siendo habitual y con la finalidad de facilitar la lectura.

ÍNDICE

ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	12
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	13
ÍNDICE DE TABLAS.....	15
ÍNDICE DE FIGURAS	18
PRESENTACIÓN	21
RESUM	25
RESUMEN.....	26
ABSTRACT	27
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	29
1.1 ADOLESCENCIA.....	31
1.1.1 Conceptualización y teorías explicativas.....	31
1.1.2 Una perspectiva psicosocial.....	32
1.1.3 La adolescencia como etapa evolutiva	36
1.1.3.1 Desarrollo físico	37
1.1.3.2 Desarrollo cognitivo.....	37
1.1.3.3 Desarrollo afectivo.....	39
1.1.3.4 Desarrollo moral	40
1.1.3.5 Desarrollo social	41
1.1.4 La adolescencia hoy, nuevos retos.....	42
1.1.5 Relaciones interpersonales	45
1.1.5.1 La necesidad de pertenecer a un grupo, el grupo de iguales	45
1.1.6 La familia	47
1.2. AUTOCONCEPTO.....	50
1.2.1 Antecedentes	50
1.2.2 Concepto	55
1.2.2.1 Problemas conceptuales	55
1.2.2.2 Delimitación del concepto.....	60
1.2.3 Modelos teóricos.....	61
1.2.3.1 Modelos unidimensionales	62
1.2.3.2 Modelos multidimensionales.....	63
1.2.4 Autoconcepto según García y Musitu	66
1.2.4.1 Multidimensionalidad	67
1.2.4.2 Estabilidad versus maleabilidad.....	68
1.3 BIENESTAR SUBJETIVO.....	72
1.3.1 Antecedentes	73
1.3.1.1 Calidad de vida	73
1.3.1.2 Psicología positiva	76
1.3.2 Concepto y precisiones terminológicas.....	79
1.3.2.1 La controversia entre la aproximación felicidad y la aproximación satisfacción	80
1.3.2.2 El término Bienestar	80
1.3.2.3 El bienestar como dimensión de la calidad de vida: el bienestar subjetivo y la felicidad.....	82
1.3.2.4 Bienestar subjetivo. El debate sigue abierto	86
1.3.3 Algunos instrumentos que miden el bienestar subjetivo.....	87

1.4 ADOLESCENCIA, AUTOCONCEPTO Y BIENESTAR SUBJETIVO	91
1.4.1 La adolescencia desde la Psicología Positiva	91
1.4.2 Adolescencia y bienestar subjetivo	93
1.4.2.1 Diferentes investigaciones sobre el bienestar en la adolescencia. Variables asociadas.	94
1.4.3 Adolescencia y autoconcepto	96
1.4.3.1 Diferenciación del autoconcepto.....	97
1.4.3.2 Integración del autoconcepto	98
1.4.3.3 La identidad.....	101
1.4.4 Autoconcepto y autoestima como constructos relacionados con el bienestar subjetivo	102
<i>CAPÍTULO 2: OBJETIVOS</i>	<i>105</i>
<i>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA.....</i>	<i>109</i>
3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	111
3.2 MUESTRA	111
3.2.1 Descripción de la muestra	112
3.3 PROCEDIMIENTO.....	113
3.4 INSTRUMENTOS DE MEDIDA	115
3.4.1 AF 5: Autoconcepto-forma.....	116
3.4.2 Índice de bienestar personal (PWI) e Índice de bienestar personal Escolar (PWI-SC).....	118
3.4.3 Brief Multidimensional Student’s Life Satisfaction Scale (BMSLSS).....	119
3.4.4 Satisfacción global con la vida (OLS).....	119
3.4.5 Felicidad global con la vida (HOL).....	120
3.5 ANÁLISIS DE DATOS.....	121
3.5.1 Análisis de frecuencias para la descripción de la muestra	121
3.5.2 Análisis de fiabilidad	121
3.5.3 Análisis de componentes principales (ACP).....	121
3.5.4 Ajuste del modelo: Análisis factorial confirmatorio (AFC)	122
3.5.5 Análisis de varianza de un factor	124
3.5.6 Análisis de correlaciones de Pearson	125
3.5.7 Análisis de regresión.....	125
3.5.8 Análisis con modelos de ecuaciones estructurales, MEE	127
<i>CAPÍTULO 4: RESULTADOS</i>	<i>129</i>
4.1 DESCRIPTIVOS DE LAS ESCALAS	131
4.1.1 Puntuaciones medias observadas en la escala AF-5.....	133
4.1.2 Puntuaciones medias observadas en PWI y PWI-SC	135
4.1.3 Puntuaciones medias observadas en la BMSLSS.....	136
4.1.4 Puntuaciones medias observadas en OLS.....	137
4.1.5 Puntuaciones medias observadas en HOL.....	137
4.2 EFECTO DE EDAD, CURSO Y SEXO EN LOS DIFERENTES ÍTEMS	138
4.3 FIABILIDAD INTERNA	145
4.4 ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES	147
4.4.1 PWI y PWI-SC	147
4.4.2 BMSLSS	148
4.4.3 AF-5.....	149
4.5 ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO	151

4.5.1 Análisis factorial confirmatorio de la escala AF-5.....	152
4.5.2 Análisis factorial confirmatorio de la escala BMSLSS	160
4.5.3 Análisis factorial confirmatorio de la escala PWI.....	161
4.5.4 Análisis factorial confirmatorio de la escala PWI-SC.....	164
4.6 EFECTOS DEL CURSO, LA EDAD Y EL SEXO EN LAS DIFERENTES ESCALAS.....	166
4.6.1 Efecto del curso sobre el bienestar subjetivo y el autoconcepto	166
4.6.2 Efecto del sexo sobre el bienestar subjetivo y el autoconcepto.....	170
4.6.3 Efecto de la edad sobre el bienestar subjetivo y el autoconcepto.....	171
4.6.4 Efecto curso-sexo sobre el bienestar subjetivo y el autoconcepto.....	174
4.7 RELACIONES ENTRE LAS DIFERENTES ESCALAS	179
4.7.1 Correlaciones.....	180
4.7.2 Regresión de mínimos cuadrados parciales (PLS).....	181
4.7.2.1 Efecto del Autoconcepto, la edad y el sexo sobre el PWI y el PWI-SC	181
4.7.2.2 Efecto del Autoconcepto, la edad y el sexo sobre la BMSLSS	183
4.7.2.3 Efecto del Autoconcepto, la edad y el sexo sobre la OLS	185
4.7.2.4 Efecto del Autoconcepto, la edad y el sexo sobre la HOL	187
4.7.3 Regresiones múltiples	189
4.7.3.1 Efecto del Autoconcepto sobre PWI.....	189
4.7.3.2 Efecto del Autoconcepto sobre BMSLSS.....	200
4.7.3.3 Efecto del Autoconcepto sobre la OLS	211
4.7.3.4 Efecto del Autoconcepto sobre la HOL.....	221
4.8 ANALIZANDO CON MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES LAS RELACIONES ENTRE LAS DIFERENTES ESCALAS	232
4.8.1 Ajuste del modelo: AF-5	232
4.8.2 Modelo analizando las relaciones entre las diferentes escalas de bienestar subjetivo	237
4.8.3 Modelo analizando las relaciones entre las escalas de bienestar subjetivo y la de autoconcepto.....	239
4.8.3.1 Modelo relacionando la OLS y la AF-5	241
4.8.3.2 Modelo relacionando la HOL y la AF-5.....	242
4.8.3.3 Modelo relacionando la AF-5 y el PWI.....	243
4.8.3.4 Modelo relacionando el PWI y la AF-5.....	244
4.8.3.5 Modelo relacionando la AF-5 y la BMSLSS	245
4.8.3.6 Modelo relacionando la BMSLSS y la AF-5.....	246
4.8.3.7 Modelo relacionando la PWI-SC y la AF-5.....	247
4.8.3.8 Modelo relacionando la AF-5 y la PWI-SC.....	248
4.8.3.7 Modelo relacionando la BMSLSS y el PWI con la AF-5	249
4.8.3.8 Modelo relacionando la AF-5 con la BMSLSS y el PWI.....	251
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	255
5.1 DISCUSIÓN	257
5.2 CONCLUSIONES.....	275
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	281
ANEXOS	309
Cuestionario administrado a los cursos de quinto y sexto de primaria	312
Cuestionario administrado a los cursos de primero y segundo de ESO	317
Cuestionario administrado a los cursos de tercero y cuarto de ESO	323

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ACP→ Análisis de Componentes Principales

AF-5→ Escala Autoconcepto-Forma 5 (García y Musitu, 1999)

AFC→ Análisis Factorial Confirmatorio

BMSLSS→ Escala Breve de Satisfacción con la vida (*Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale*) (Seligson, Huebner, y Valois, 2003).

EP→ Educación Primaria

ESO →Educación Secundaria Obligatoria

HOL→ Ítem único de Felicidad Global con la vida

MEE→ Modelos de Ecuaciones Estructurales

OLS →Ítem único de Satisfacción Global con la vida

PWI → Índice de Bienestar Personal (*Personal Well-being Index*) (Cummins, 1998; Cummins et al., 2003)

PWI-SC→ Índice de Bienestar Personal para Escolares (Cummins y Lau, 2005)

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelo de desarrollo positivo de las 5 ces.....	92
Tabla 2. Distribución de la muestra por edad y sexo	112
Tabla 3. Distribución de la muestra por curso y sexo	112
Tabla 4. Adaptación al catalán de la escala de autoconcepto AF-5 de Malo et al. (2014).....	117
Tabla 5. Asimetría y curtosis de los ítems de todas las escalas.....	132
Tabla 6. Media y desviación típica de los ítems de la escala AF-5	134
Tabla 7. Puntuaciones medias observadas en las dimensiones del autoconcepto	135
Tabla 8. Puntuaciones medias observadas en los ítems del PWI y PWI-SC.....	136
Tabla 9. Puntuación media observada en los ítems BMSLSS	137
Tabla 10. Media OLS.....	137
Tabla 11. Media HOL	137
Tabla 12. Medias para los ítems de PWI y PWI-SC	139
Tabla 13. Efecto del curso, la edad y el sexo en los ítems de la BMSLSS	140
Tabla 14. Efectos del curso, la edad y el sexo en los ítems de la dimensión emocional de la AF-5	141
Tabla 15. Efecto del curso, la edad y el sexo en los ítems de la dimensión física de la AF-5	142
Tabla 16. Efecto del curso, la edad y el sexo en los ítems de la dimensión familiar del AF-5	143
Tabla 17. Efecto del curso, la edad y el sexo en los ítems de la dimensión social de la AF-5.....	144
Tabla 18. Efectos del curso, la edad y el sexo en los ítems de la dimensión académica de la AF-5	145
Tabla 19. Resultados del estadístico α de Cronbach	146
Tabla 20. Análisis de componentes principales PWI.....	148
Tabla 21. Análisis de componentes principales PWI-SC	148
Tabla 22. Análisis de componentes principales BMSLSS.....	149
Tabla 23. Análisis de componentes principales AF-5	150
Tabla 24. Índices de ajuste para los diferentes modelos propuestos de la escala AF-5	154
Tabla 25. Índices de ajuste correlacionando los 6 ítems de la escala BMSLSS.....	160
Tabla 26. Índices de ajuste relacionando los 7 ítems del PWI con una variable latente.....	161
Tabla 27. Índices de ajuste relacionando los 7 ítems del PWI-SC con una	164
Tabla 28. Valores medios para cada escala en función del curso.....	166
Tabla 29. Comparación de medias por sexo (método Tuckey a, b, c).....	170
Tabla 30. Comparación de medias por edad (método Tuckey a, b, c).....	172
Tabla 31. Comparación de medias curso/sexo (método Tuckey a, b, c).....	175
Tabla 32. Correlaciones de Pearson	180
Tabla 33. Coeficientes estandarizados de regresión PLS con variable dependiente PWI y PWI-SC.....	182
Tabla 34. Coeficientes estandarizados de regresión PLS con variable dependiente BMSLSS	184
Tabla 35. Coeficientes estandarizados de regresión PLS con variable dependiente OLS	186
Tabla 36. Coeficientes estandarizados de regresión PLS con variable dependiente HOL.....	188
Tabla 37. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-PWI	189
Tabla 38. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI.....	190
Tabla 39. Coeficientes estandarizados de regresión con variable dependiente PWI.....	190
Tabla 40. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-PWI-SC para la edad de 10 años	191
Tabla 41. Coeficientes estandarizados AF-5 / PWI-SC para la edad de 10 años	192
Tabla 42. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI-SC para la edad de 10 años.....	192
Tabla 43. Estadísticos de multicolinealidad AF-5/PWI-SC para la edad de 11 años	193
Tabla 44. Coeficientes estandarizados AF-5/PWI-SC para la edad de 11 años	193
Tabla 45. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI-SC para la edad de 11 años.....	193
Tabla 46. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-PWI para la edad de 12 años.....	194
Tabla 47. Coeficientes estandarizados AF-5-PWI para la edad de 12 años.....	194
Tabla 48. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI para la edad de 12 años	194
Tabla 49. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-PWI para la edad de 13 años	195
Tabla 50. Coeficientes estandarizados AF-5-PWI para la edad de 13 años.....	195

Tabla 51. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI para la edad de 13 años	195
Tabla 52. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-PWI para la edad de 14 años	196
Tabla 53. Coeficientes estandarizados AF-5-PWI para la edad de 14 años.....	196
Tabla 54. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI para la edad de 14 años	196
Tabla 55. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-PWI para los chicos.....	198
Tabla 56. Coeficientes estandarizados AF-5-PWI para los chicos.....	198
Tabla 57. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI para los chicos	198
Tabla 58. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-PWI para las chicas	199
Tabla 59. Coeficientes estandarizados AF-5-PWI para las chicas	199
Tabla 60. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI para las chicas.....	199
Tabla 61. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS.....	200
Tabla 62. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS.....	201
Tabla 63. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS	201
Tabla 64. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS para la edad de 10 años	202
Tabla 65. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS para la edad de 10 años	202
Tabla 66. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS para la edad de 10 años	203
Tabla 67. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS para la edad de 11 años	203
Tabla 68. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS para la edad de 11 años	203
Tabla 69. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS para la edad de 11 años	204
Tabla 70. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS para la edad de 12 años	204
Tabla 71. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS para la edad de 12 años	204
Tabla 72. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS para la edad de 12 años	205
Tabla 73. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS para la edad de 13 años	205
Tabla 74. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS para la edad de 13 años	205
Tabla 75. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS para la edad de 13 años	206
Tabla 76. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS para la edad de 14 años	206
Tabla 77. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS para la edad de 14 años	206
Tabla 78. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS para la edad de 14 años.....	207
Tabla 79. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS para los chicos	209
Tabla 80. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS para los chicos	209
Tabla 81. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS	209
Tabla 82. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS para las chicas.....	210
Tabla 83. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS para las chicas.....	210
Tabla 84. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS para las chicas	210
Tabla 85. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-OLS	211
Tabla 86. Coeficientes estandarizados AF-5-OLS	212
Tabla 87. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente OLS.....	212
Tabla 88. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-OLS para la edad de 10 años.....	213
Tabla 89. Regresión múltiple modelo stepwise con variable dependiente OLS para la edad de 10 años	213
Tabla 90. Coeficientes estandarizados AF-5-OLS para la edad de 10 años.....	213
Tabla 91. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- OLS para la edad de 11 años.....	214
Tabla 92. Coeficientes estandarizados AF-5- OLS para la edad de 11 años.....	214
Tabla 93. Regresión múltiple modelo stepwise con variable dependiente OLS para la edad de 11 años	214
Tabla 94. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- OLS para la edad de 12 años.....	215
Tabla 95. Coeficientes estandarizados AF-5- OLS para la edad de 12 años.....	215
Tabla 96. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente OLS para la edad de 12 años	215
Tabla 97. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- OLS para la edad de 13 años.....	216
Tabla 98. Coeficientes estandarizados AF-5- OLS para la edad de 13 años.....	216
Tabla 99. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente OLS para la edad de 13 años	216
Tabla 100. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- OLS para la edad de 14 años.....	217
Tabla 101. Coeficientes estandarizados AF-5- OLS para la edad de 14 años.....	217
Tabla 102. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente OLS para la edad de 14 años	217
Tabla 103. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- OLS para los chicos.....	219

Tabla 104. Coeficientes estandarizados AF-5- OLS para los chicos.....	219
Tabla 105. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente OLS para los chicos	219
Tabla 106. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- OLS para las chicas	220
Tabla 107. Coeficientes estandarizados AF-5- OLS para las chicas	220
Tabla 108. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente OLS para las chicas.....	220
Tabla 109. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-HOL.....	221
Tabla 110. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL	222
Tabla 111. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente HOL	222
Tabla 112. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- HOL para la edad de 10 años	223
Tabla 113. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL para la edad de 10 años	223
Tabla 114. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente HOL para la edad de 10 años.....	224
Tabla 115. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- HOL para la edad de 11 años	224
Tabla 116. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL para la edad de 11 años	224
Tabla 117. Regresión múltiple modelo stepwise con variable dependiente HOL para la edad de 11 años	225
Tabla 118. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- HOL para la edad de 12 años	225
Tabla 119. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL para la edad de 12 años	225
Tabla 120. Regresión múltiple modelo stepwise con variable dependiente HOL para la edad de 12 años	226
Tabla 121. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- HOL para la edad de 13 años	226
Tabla 122. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL para la edad de 13 años	226
Tabla 123. Regresión múltiple modelo stepwise con variable dependiente HOL para la edad de 13 años	227
Tabla 124. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- HOL para la edad de 14 años	227
Tabla 125. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL para la edad de 14 años	227
Tabla 126. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente HOL para la edad de 14 años.....	228
Tabla 127. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- HOL para los chicos	229
Tabla 128. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL para los chicos	229
Tabla 129. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente HOL para los chicos.....	229
Tabla 130. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- HOL para las chicas.....	230
Tabla 131. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL para las chicas	230
Tabla 132. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente HOL para las chicas	230
Tabla 133. Índices de ajuste para los diferentes modelos propuestos de la escala AF-5	233
Tabla 134. Relaciones entre las escalas de bienestar subjetivo en un MEE	237
Tabla 135. Standardized Regression Weights para PWI, BMSLS con HOL y OLS.....	239
Tabla 136. Índices de ajuste de los modelos relacionando escalas de bienestar subjetivo y la AF-5.....	240
Tabla 137. Standardized Regression Weights para AF-5 con BMSLSS y PWI con AF-5	253

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Etapas en el desarrollo adolescente (Brañas, 1997 y Neistein, 1991).....	35
Figura 2. Desarrollo de la personalidad y ambiente	47
Figura 3. Relación entre los conceptos de calidad de vida, bienestar subjetivo,	72
Figura 4. Modelo para la calidad de vida subjetiva.....	85
Figura 5. Modelo de desarrollo positivo adolescente construido con las 27 competencias extraídas en el estudio empírico (Oliva et al., 2010).....	93
Figura 6. Frecuencias por edad y por curso	113
Figura 7. Frecuencias por sexo	113
Figura 8 . Carga factorial AF-5.....	151
Figura 9. Modelo 1: Unifactorial AF-5	155
Figura 10. Modelo 2: modelo de cinco factores ortogonales.....	156
Figura 11. Modelo 3: Modelo Oblicuo de cinco factores correlacionados	157
Figura 12. Modelo 4: Oblicuo de cinco factores correlacionando 30 ítems con covarianzas de error	158
Figura 13. Modelo 5: modelo pentadimensional de segundo orden	159
Figura 14. Modelo 1 BMSLSS: Unidimensional sin covarianza de error.	160
Figura 15. Modelo 1: Índices de ajuste para el modelo unidimensional PWI.....	162
Figura 16. Modelo 2: Índices de Ajuste para el modelo unidimensional del PWI con 2 covarianzas de error ...	163
Figura 17. Índices de ajuste para el modelo unidimensional del PWI-SC sin covarianzas.....	165
Figura 18. Comparación de las puntuaciones medias obtenidas en las escalas en cada curso	168
Figura 19. Comparación de las puntuaciones medias obtenidas en las escalas en cada sexo	171
Figura 20. Comparación de puntuaciones medias obtenidas en las escalas en cada edad	174
Figura 21. Comparación curso/sexo en las dimensiones familiar, académica y emocional de la AF-5.....	176
Figura 22. Comparación curso/sexo en las dimensiones física y social AF-5	177
Figura 23. Compar curso sex en PWI, BMSLSS, OLS y HOL	178
Figura 24. Regresión PLS: AF-5, edad y sexo en PWI y PWI-SC.....	183
Figura 25. Regresión PLS: AF-5, edad y sexo en BMSLSS.....	184
Figura 26. Regresión (PLS): AF-5, edad y sexo en satisfacción.....	187
Figura 27. Regresión (PLS): AF-5, edad y sexo en la felicidad global con la vida (HOL)	189
Figura 28. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre el bienestar subjetivo.....	190
Figura 29. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre el PWI para cada edad.....	197
Figura 30. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre el PWI en chicos y chicas.....	200
Figura 31. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre el BMSLSS.....	201
Figura 32. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre el BMSLSS para cada edad.	208
Figura 33. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre el BMSLSS para cada sexo	211
Figura 34. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre la OLS	212
Figura 35. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre la OLS para cada edad.....	218
Figura 36. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre la OLS para cada sexo.....	221
Figura 37. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre la HOL	222
Figura 38. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre la HOL para cada edad.....	228
Figura 39. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre la HOL para cada sexo	231
Figura 40. Modelo 6, pentadimensional AF-5 de segundo orden con covarianzas de error y 22 ítems.....	234
Figura 41. Modelo pentadimensional AF-5 de segundo orden con covarianzas de error y 18 ítems	236
Figura 42. Modelo de ecuaciones estructurales relacionando las escalas de bienestar subjetivo	238
Figura 43. Modelo relacionando OLS con AF-5	241
Figura 44. Modelo relacionando HOL y AF-5	242
Figura 45. Modelo AF-5 y PWI.....	243

Figura 46. Modelo relacionando PWI y AF-5.	244
Figura 47. Modelo relacionando AF-5 y BMSLSS.....	245
Figura 48. Modelo relacionando BMSLSS con AF-5.	246
Figura 49. Modelo relacionando PWI-SC y AF-5	247
Figura 50. Modelo relacionando AF-5 y PWI-SC	248
Figura 51. Modelo relacionando el PWI y la BMSLSS con la AF-5	250
Figura 52. Modelo relacionando la AF-5 con la BMSLSS y el PWI	252
Figura 53. Dimensiones de la AF-5 que contribuyen a explicar el bienestar subjetivo medido con diferentes escalas	267
Figura 54. Dimensiones de la AF-5 que más contribuyen al bienestar subjetivo medido con diferentes escalas, según el sexo	268
Figura 55. Dimensiones de la AF-5 que más aportan al bienestar subjetivo medido con diferentes escalas, a cada edad	270

PRESENTACIÓN

¿Qué es la felicidad? ¿Y el bienestar? ¿Y la satisfacción con la vida? Todos creemos reconocerlos cuando los experimentamos, pero no resulta sencillo explicarlos. ¿Se trata de lo mismo, o son cosas distintas? Esa es otra pregunta que no resulta fácil responder con seguridad. Con la intención de acercarnos y comprender mejor estos conceptos complejos y que constituyen el objeto de estudio para muchos investigadores, se inicia este trabajo.

Dentro del paradigma de la psicología positiva, este trabajo pretende profundizar en los conceptos de autoconcepto, felicidad, satisfacción vital y bienestar subjetivo, todos ellos íntimamente ligados a la calidad de vida. En resumen, persigue el objetivo de ahondar en el bienestar subjetivo y el autoconcepto en la primera adolescencia, en la franja de edad de 10 a 14 años.

Dentro del marco de la calidad de vida y entorno al concepto de bienestar encontramos diferentes perspectivas. Este estudio se sitúa en la tradición que opta por el uso del término bienestar subjetivo (Diener, 1994; Veenhoven, 1994) o calidad de vida subjetiva (Cummins y Cahill, 2000), en la tradición hedónica en el estudio del bienestar, abarcando tanto la aproximación de la satisfacción, como la de la felicidad (Ryan y Deci, 2001). Las escalas de bienestar subjetivo que utilizamos son indicadores de felicidad, satisfacción vital y satisfacción con ámbitos de la vida.

La adolescencia constituye el periodo de transición de la niñez a la edad adulta. Este periodo queda enmarcado en la segunda década de la vida. No obstante, si bien el inicio de este periodo está claramente delimitado por la pubertad, no ocurre lo mismo con el fin de la adolescencia, ya que este momento suele estar determinado por factores sociales como la independencia económica, la incorporación al mundo laboral, la independencia de la familia de origen y/o el matrimonio (Elliot y Feldman, 1990). Siguiendo a Neustein (1991), este periodo vital puede subdividirse en tres etapas: primera adolescencia, adolescencia media y

adolescencia tardía. Los jóvenes que colaboraron en el presente estudio se hallan en la primera adolescencia (Figura 1).

Usando la Escala Autoconcepto-Forma (AF-5) (García, y Musitu, 1999), además de medir el autoconcepto de los jóvenes de 10 a 14 años, se pretende averiguar si el bienestar subjetivo guarda alguna relación con el autoconcepto tal como apuntan algunos estudios recientes (Casas et al., 2004; Diener, 1994; Huebner, Gilman y Laughlin, 1999; Leung, J.P. y Leung, 1992; Lucas, Diener y Suh, 1996; Terry y Huebner, 1995).

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, nos planteamos varios interrogantes: ¿Cómo es y cómo cambia el bienestar subjetivo de los jóvenes entre los 10 y los 14 años? ¿Qué papel desempeñan variables sociodemográficas como el sexo y la edad, en el bienestar personal, la felicidad, la satisfacción con la vida y el autoconcepto de dichos adolescentes? ¿Cuál es la relación existente entre el bienestar personal, la satisfacción con la vida, la felicidad y el autoconcepto en la adolescencia? Con la intención de dar respuesta a estas cuestiones, la primera parte del trabajo se centra en los fundamentos teóricos para el estudio del bienestar subjetivo, del autoconcepto y de la adolescencia. En concreto, se fundamenta la opción por las terminologías utilizadas y se esbozan las distintas teorías y escuelas que perfilan y delimitan dichos conceptos. También se revisan los diferentes instrumentos utilizados para medir el bienestar subjetivo y el autoconcepto, así como las relaciones que entre ambos se han encontrado en anteriores investigaciones. Revisión que sirve de guía y referencia para el desarrollo de la investigación y que, además, ayuda a entender e interpretar los resultados.

En la segunda parte del trabajo se detallan los objetivos y la metodología de la investigación, para seguir con la presentación de los resultados y finalizar con nuestras conclusiones y reflexiones alrededor de las incógnitas que permanecen abiertas después de esta investigación.

RESUM

Aquesta tesi té com a objectiu principal explorar el funcionament de diferents escales de benestar subjectiu i una d'autoconcepte en una mostra de 1.126 adolescents de 10 a 14 anys, estudiants de diferents escoles i instituts de la província de Girona. Els instruments utilitzats són l'escala Autoconcepte-Forma AF-5 (García i Musitu, 1999), l'escala abreujada de satisfacció amb àmbits de la vida (BMSLSS) (Huebner, 1994), l'Índex de Benestar Personal (PWI) (Cummins, 1998; Cummins, Eckersley, Van Pallant, Vugt i Misajon, 2003), l'ítem únic de Satisfacció Global amb la vida (OLS) i l'ítem únic de Felicitat Global amb la vida (HOL). Explorem també les relacions entre les esmentades escales de benestar subjectiu i l'autoconcepte en la primera adolescència i si hi ha o no diferències en funció del sexe, el curs i l'edat. Les anàlisis de fiabilitat, l'anàlisi factorial exploratori i l'anàlisi factorial confirmatori mostren un bon funcionament de les escales i una estructura factorial ajustada al model teòric. Les anàlisis de la variància constaten diferències significatives en les dimensions física i emocional de l'autoconcepte i en la BMSLSS, observant-se més elevades en nois que en noies. A mesura que augmenta l'edat, observem que tant benestar com autoconcepte baixen de manera constant. Aquestes diferències són significatives entre els 12 i 13 anys, excepte en la dimensió emocional de l'autoconcepte. Les correlacions posen de manifest una relació significativa i positiva entre autoconcepte i benestar subjectiu. L'anàlisi de regressió múltiple i els realitzats amb models d'equacions estructurals indiquen que totes les dimensions de l'autoconcepte contribueixen a explicar el benestar subjectiu, sent la familiar i la física les que més expliquen. Els models d'equacions estructurals suggereixen una relació de causalitat recíproca entre benestar subjectiu i autoconcepte, recolzant la idea que participen d'un mateix supraconstructe.

PARAULES CLAU: Autoconcepte • Benestar Subjectiu • Felicitat • Primera adolescència • Satisfacció vital

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo principal explorar el funcionamiento de diferentes escalas de bienestar subjetivo y una de autoconcepto en una muestra de 1.126 adolescentes de 10 a 14 años, estudiantes de diferentes escuelas e institutos de la provincia de Girona. Los instrumentos utilizados son la escala Autoconcepto-Forma AF-5 (García y Musitu, 1999), la escala abreviada de satisfacción con ámbitos de la vida (BMSLSS) (Huebner, 1994), el Índice de Bienestar Personal (PWI) (Cummins, 1998; Cummins, Eckersley, Van pallant, Vügt y Misajon, 2003), el ítem único de Satisfacción Global con la vida (OLS) y el ítem único de Felicidad Global con la vida (HOL). Exploramos también las relaciones entre las referidas escalas de bienestar subjetivo y el autoconcepto en la primera adolescencia y si hay o no diferencias en función del sexo, el curso y la edad. Los análisis de fiabilidad, el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio muestran un buen funcionamiento de las escalas y una estructura factorial ajustada al modelo teórico. Los análisis de la varianza evidencian diferencias significativas en las dimensiones física y emocional del autoconcepto y en la BMSLSS, observándose puntuaciones más elevadas en chicos que en chicas. A medida que aumenta la edad, observamos que tanto bienestar como autoconcepto descienden de manera constante. Estas diferencias son significativas entre los 12 y 13 años, salvo en la dimensión emocional del autoconcepto. Las correlaciones ponen de manifiesto una relación significativa y positiva entre autoconcepto y bienestar subjetivo. El análisis de regresión múltiple y los realizados con modelos de ecuaciones estructurales indican que todas las dimensiones del autoconcepto contribuyen a explicar el bienestar subjetivo, siendo la familiar y la física las que más lo hacen. Los modelos de ecuaciones estructurales sugieren una relación de causalidad recíproca entre bienestar subjetivo y autoconcepto, apoyando la idea de que participan de un mismo supraconstructo.

PALABRAS CLAVE: Autoconcepto • Bienestar Subjetivo • Felicidad • Primera adolescencia • Satisfacción vital

ABSTRACT

The main objective of this thesis is to explore how different scales of subjective well-being and self-concept work in a sample of 1,126 adolescents aged 10 to 14 years, students from different schools and colleges in the province of Girona. The instruments used are the self-concept scale AF-5 (García & Musitu, 1999), the Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (BMSLSS) (Huebner, 1994), the Personal Wellbeing Index (PWI) (Cummins, 1998; Cummins, Eckersley, Van Pallant Vugt, & Misajon, 2003), the single-item scale: overall satisfaction with life (OLS) and the single-item scale: overall happiness with life (HOL). We also aim to explore the relationship between the referred scales of subjective well-being and self-concept in early adolescence and whether there are gender, age or school year differences. Reliability analysis, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis show a good performance and adjustment to the theoretical model. Analysis of variance shows significant differences in the physical and emotional dimensions of self-concept and the BMSLSS, boys displaying higher scores than girls. As age increases, we see that both subjective wellbeing and self-concept decrease. These differences are significant between 12 and 13 years, except in the emotional dimension of self-concept. The correlations show significant and positive coefficients between self-concept and subjective well-being. Multiple regression analysis and structural equation modelling indicate that all dimensions of self-concept contribute to explain subjective well-being, physical and family dimensions being the ones with higher contribution. Structural equation modelling suggests a reciprocal causal relationship between subjective well-being and self-concept, supporting the idea of both being part of a supra-construct.

KEY WORDS: Self-concept • Subjective Well-being • Happiness • Early adolescence • Life Satisfaction

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1 ADOLESCENCIA

1.1.1 Conceptualización y teorías explicativas

Aunque ya en los textos clásicos se hablaba de los jóvenes con preocupación, históricamente el concepto de adolescencia como periodo del desarrollo humano es relativamente nuevo. Rousseau la define en 1762 como “*un segundo nacimiento*”. Etimológicamente proviene del latín “*adolecer*”, que significa crecer. Es una etapa caracterizada por cambios rápidos que se manifiestan en los niveles de integración biológica, psicológica y social.

La primera problemática que encontramos al abordar el tema de la adolescencia es su definición, normalmente basada en intervalos temporales sobre los que no hay unanimidad. Así, la organización Mundial de la Salud (OMS) la define como “un lapso de edad que va desde los 10 a los 20 años, con variaciones culturales individuales (...)”

Desde un punto de vista biológico, se inicia cuando aparecen los caracteres sexuales secundarios y la capacidad de reproducción, y termina con el cierre de los cartílagos epifisarios y del crecimiento (Carbajal y García, 2014). Socialmente es el periodo de transición, que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma, económica y socialmente (Velásquez y Pedrao, 2005). Por otro lado, la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño la incluye en su concepto de *niño*, que equivale a cualquier ser humano menor de edad legal, es decir, menor de 18 años, sin llegar a distinguir entre la infancia y la adolescencia.

Podemos clasificar las formas de entender la adolescencia en cuatro grandes grupos que nos permiten englobarla en su totalidad, así logramos interpretarla como intervalo de edad, como perspectiva sociodemográfica, como características psicobiológicas o como imagen colectiva compartida (Casas, 1998).

A lo largo de la historia, y especialmente desde el siglo XIX, han sido muchas las escuelas que han querido aportar su visión de esta peculiar etapa de la vida humana. Teorías que se agrupan principalmente en dos grandes grupos: las escuelas organicistas o biologicistas y las psicosociales o antropológico-culturales. Las clasificaciones que se encuentran en la literatura en torno a las diferentes escuelas que teorizan sobre la adolescencia son muchas y coincidentes en algunos puntos, pero divergentes en otros. Si bien consideramos que resulta siempre enriquecedor manejar los diferentes enfoques, en este trabajo nos centramos más específicamente en la perspectiva psicosocial de la adolescencia.

1.1.2 Una perspectiva psicosocial

Erikson (1968) revisa los planteamientos freudianos a partir de las investigaciones de la Antropología Social y cuestiona la universalidad de la problemática adolescente, por ello se le incluye a veces dentro de las teorías psicosociales. Según este autor en el periodo adolescente se libra una lucha entre identidad y difusión o pérdida de identidad. Desde esta escuela (Erikson, 1968) se entiende la identidad como una afirmación, *"un sentirse vivo y activo, ser uno mismo, la tensión activa, confiada y vigorizante de sostener lo que me es propio; es una afirmación que manifiesta una unidad de identidad personal y cultural"* (p. 123). Estos dos niveles, el de identidad personal y el de la identidad cultural, interactúan durante el desarrollo y se integran para lograr una unidad cuando se logra culminar exitosamente este desarrollo. Para Erikson la adolescencia es una crisis normativa, es decir, una fase normal de incremento de conflictos, donde la tarea más importante es construir una identidad coherente y evitar la confusión de papeles.

De acuerdo con la teoría de Erikson, la tarea fundamental de la persona consiste en ir construyendo y adquiriendo, a medida que se va enfrentando a sucesivas etapas de la vida en las que ha de asumir determinadas tareas psicosociales, una identidad individual positiva. La

confrontación con cada nueva tarea provoca un conflicto; si el conflicto se resuelve, se desarrolla una cualidad positiva que ayuda a evolucionar; en caso contrario, se irán incorporando aspectos negativos que interferirán en la propia evolución (Erikson, 1959).

Allison Davis (1944) acuñó el término “ansiedad socializada” para referirse al proceso por medio del cual el individuo aprende y adopta los modos, ideas, creencia, valores y normas de su cultura particular y los incorpora a su identidad.

Robert Havighurst, influido por la teoría Eriksoniana estableció ocho tareas psicosociales que deben cumplirse durante la adolescencia (Havighurst, 1980; Hurlock, 1989 y Rice, 1997)

1. Aceptar el físico propio y utilizar el propio cuerpo de manera efectiva. La tarea consiste en tomar conciencia del propio cuerpo y de la necesidad de cuidar la salud, cuidándolo.
2. Lograr la independencia emocional de sus padres u otros adultos. En definitiva, empezar a madurar estableciendo unas relaciones equilibradas y más adultas con los padres o tutores.
3. Lograr un rol social/sexual masculino o femenino analizando los roles imperantes en su cultura y decidiendo cuales asumen.
4. Entablar relaciones más maduras con iguales de ambos sexos. A través de desarrollar y potenciar sus habilidades sociales deberán entablar relaciones con otros jóvenes de ambos sexos y empezar a interesarse y formar parte de grupos sociales.
5. Desear y llegar a conseguir una conducta más responsable. Deberán posicionarse según sus metas y valores sociales. Deberán encontrar su lugar en la sociedad para poder así dar sentido a su vida.
6. Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético para guiar la conducta. Los valores, la moral y los ideales deberán ser desarrollados, adoptados, y aplicados en su vida personal.

7. Prepararse para una carrera profesional. Fijar sus propias metas en la vida, seguir una vocación, elegir profesión y empezar a prepararse para desempeñarla.
8. Prepararse para la futura vida familiar o matrimonio. La posibilidad de formar una familia como proyecto de vida, requiere unos pasos previos que se inician en esta etapa desarrollando las habilidades sociales, la empatía y la madurez emocional.

Este autor considera que si durante la adolescencia no pueden cumplirse dichas tareas, será extremadamente difícil que se haga con posterioridad. En concreto, sitúa la etapa para la socialización, entre los diez y trece años.

Si bien la pubertad empieza con los primeros cambios biológicos, serán los aspectos psicológicos y sociales los que definirán la experiencia adolescente (Silber, Munist, Maddaleno, y Suarez, 1992).

DESARROLLO PSICOSOCIAL DEL ADOLESCENTE			
ÁREA DE DESARROLLO	PRIMERA ADOLESCENCIA (10-14 AÑOS)	ADOLESCENCIA MEDIA (15-17)	ADOLESCENCIA TARDÍA (18-21)
INDEPENDENCIA	Menor interés en las actividades paternas Inicio de conflictos con los padres y las normas.	Punto máximo de conflictos con los padres. Cambio de relación padre-hijo por adulto-adulto.	Reaceptación de los consejos y valores paternos.
ASPECTO CORPORAL	Preocupación por el aspecto físico Sensibilización ante los defectos. Chicas: desean perder peso. Chicos: desean ser altos y musculosos.	Aceptación general del cuerpo. Preocupación por hacer el cuerpo más atractivo.	Aceptación e identificación con la nueva imagen corporal
RELACIÓN	Intensas relaciones con amigos del mismo sexo. Poderosa influencia de los amigos	Máxima integración con los amigos. Pandillas. Conformidad con los valores de los amigos.	Grupo de amigos menos importante. Formación de parejas.
IDENTIDAD	Desarrollo del pensamiento formal Objetivos vocacionales idealistas. Necesidad de intimidad. Escaso control de impulsos. Labilidad y crisis de identidad.	Mayor ámbito de sentimientos. Consolidación de una identidad personal. Desarrollo de la conducta moral. Sentimientos de omnipotencia. Adquisición de una autoidentidad.	Objetivos vocacionales más prácticos y realistas. Delimitación de los valores morales, religiosos y sexuales. Capacidad para comprometerse y establecer límites.
SEXUALIDAD	Autoexploración. Contacto limitado con el otro sexo.	Actividad sexual con múltiples parejas. Prueban su feminidad o masculinidad. Fantasías románticas. Inicio de las relaciones coitales.	Se forman relaciones estables. Capacidad de reciprocidad afectiva. Mayor actividad sexual.
Fuente: Adaptado de (Neistein, 1991 y Brañas, 1997)			

Figura 1. Etapas en el desarrollo adolescente (Brañas, 1997 y Neistein, 1991).

1.1.3 La adolescencia como etapa evolutiva.

La adolescencia se caracteriza por los cambios que afectan al cuerpo y también a la subjetividad. En esta etapa se vive una transformación que, en muchas ocasiones, cuesta de digerir tanto para quien la sufre, como para quienes conviven con él o ella. Es una etapa que facilita, en cierto modo, la separación respecto a los padres, siendo esta separación, además, un paso necesario para que sea posible la formación de la propia identidad.

Es una etapa de transición que no resulta fácil puesto que, como hemos dicho ya, implica cambios físicos, cognitivos y sociales que la convierten en un periodo crítico para el desarrollo del individuo; pero la biología se impone e impulsa a nuestro organismo en un proceso que se inicia con los cambios físicos, la pubertad, y sigue con importantes cambios psicológicos. Cada individuo posee un ritmo propio de maduración vinculado a diferentes condicionantes biológicos y psicológicos, por ello, fijar una edad exacta de inicio de la pubertad resulta complicado, habitualmente la edad se sitúa entre los 10 y 14 años y supone el paso previo que nos prepara para llegar a la adolescencia media y más tarde a la edad adulta. Los cambios se producen en diferentes ámbitos y están interrelacionados. Los cambios biológicos transforman al niño en su aspecto físico, proporcionándole una apariencia que se va aproximando más a la de un adulto que a la de un niño. De igual modo, y armonizando con los cambios físicos hay transformaciones en las estructuras intelectuales tendentes a conformar una personalidad. En este sentido, se desarrolla la capacidad analítica, su lógica se transforma y aparece en escena un notorio sentido crítico. Todo ello conduce a desarrollar una serie de capacidades importantes para acceder a la edad adulta. La primera adolescencia será primordial para sentar las bases de la autoaceptación física, de las habilidades para relacionarse, lograr la independencia emocional, adquirir unos valores y un sistema ético por el que guiarse, en definitiva, para establecer unos objetivos profesionales y personales que orienten su vida hacia la realización (Craig y Baucum, 2001).

Siguiendo a Berger (2007), procedemos a continuación a resumir lo más característico de cada ámbito del desarrollo:

1.1.3.1 Desarrollo físico

Durante la adolescencia se produce un importante crecimiento corporal, incrementándose el peso y la estatura. A este fenómeno se le denomina pubertad, el cual marca el inicio de la adolescencia, como recientemente lo mencionamos. Este proceso abarca los cambios fisiológicos y físicos que el adolescente desarrolla, teniendo consecuencias tanto a nivel social, como individual (identidad). Durante este periodo del desarrollo humano es cuando maduran los órganos sexuales, tanto internos como externos, y generalmente esto ocurre antes en el sexo femenino que en el masculino, debido a factores hormonales (Delval, 1994). La incertidumbre con la que se vive este desarrollo, ya sea más temprana o tardíamente, tiene mucha relación con el sentimiento de confianza en sí mismo, y con el entorno social significativo del adolescente (Coleman y Hendry, 2003).

1.1.3.2 Desarrollo cognitivo

En esta etapa de las operaciones formales el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo (Piaget y Inhelder, 1976).

Este proceso es complejo porque los adolescentes pasan de un mundo de concreción y seguridad, a una nueva forma de pensar caracterizada por el acceso a pensamientos abstractos y extensos. El pensamiento se amplía y crea en los adolescentes una sensación de vulnerabilidad e inseguridad que les conducen a la adopción frecuente de posturas rígidas para

resolver sus problemas. Esta rigidez se manifiesta a través de actitudes sumamente críticas que constituyen su mecanismo de defensa. La forma de pensar del adolescente cambia, su visión se amplía y puede llegar a establecer hipótesis. Ante cualquier situación, no evalúa únicamente la realidad sino que puede ampliar notablemente su enfoque. Su visión del mundo se amplía y siente que puede cambiar el mundo, las costumbres y las estructuras sociales le parecen insuficientes y aparece el idealismo. Resurge con más fuerza que nunca el egocentrismo. En este momento, la preocupación constante y casi exclusiva del adolescente se centra en él mismo y lo que a él le concierne. Carecen todavía de una perspectiva social y cree que todo el mundo está pendiente de él. Esto unido al hecho de que busca formar su identidad repercute en la necesidad constante de reafirmar su apariencia con ropas y peinados originales, llegando incluso a crear lenguajes propios que les distingan del resto (Elkind, 1967; Lapsley, 1993). Este egocentrismo, no debe verse necesariamente como algo negativo y puede señalar el crecimiento hacia la madurez cognitiva (Vartanian, 2000).

El pensamiento abstracto, el razonamiento hipotético y el uso de la inducción desempeñan un papel fundamental en la actitud con la que el adolescente se enfrenta a cuestiones cotidianas y con la que se relaciona con los adultos de su entorno. Es habitual que tenga una actitud fuerte de negatividad y oposición, la cual se manifiesta con el uso del “no” como sistema. Se trata de un “no” que no tiene lógica ni coherencia, actúan así por oposición. En ocasiones a esta actitud le acompañan actitudes de apatía y desgana. Este fuerte sentido crítico es necesario para deshacer todo lo anterior y construir una realidad propia. Esta negatividad será mayor o menor dependiendo del entorno y las circunstancias.

Dentro del desarrollo cognitivo, encontramos también la capacidad de resolución de problemas. Al llegar a la adolescencia los jóvenes pueden manejar simultáneamente mayor cantidad de información que en etapas precedentes. Su pensamiento está dotado de una flexibilidad que antes no tenía y puede considerar a la vez distintas posibilidades o soluciones.

Ello repercute directamente en la toma de decisiones, que en los inicios de la adolescencia se limitaran a cuestiones menos relevantes, pero poco a poco irán incrementando su importancia (Keating, Lerner, y Steinberg, 2004; Lutz y Sternberg, 1999).

1.1.3.3 Desarrollo afectivo

El adolescente vive una etapa en la que desarrolla sentimientos idealistas y logra una formación continua de la personalidad. Para ello es crucial la formación de la identidad personal. Esta identidad es de naturaleza psicosocial y contiene importantes ingredientes de naturaleza cognitiva. El adolescente se juzga a sí mismo pensando en cómo es percibido por los otros, y se compara con ellos. Estos juicios pueden ser conscientes o inconscientes, con inevitables connotaciones afectivas, que dan lugar a una conciencia de identidad exaltada o dolorosa, pero nunca afectivamente neutra. El autoconcepto es el elemento central de la identidad personal, pero integra en sí mismo elementos corporales, psíquicos, sociales y morales (Coleman y Hendry, 1999; Márquez y Phillippi, 1995).

De acuerdo con la teoría de Erikson, la tarea fundamental de la persona consiste en ir construyendo y adquiriendo, a medida que se va enfrentando a sucesivas etapas en las que ha de asumir determinadas tareas psicosociales, una identidad individual positiva. La confrontación con cada nueva tarea provoca un conflicto; si el conflicto se resuelve, se desarrolla una cualidad positiva que ayuda a evolucionar; en caso contrario, se irán incorporando aspectos negativos que interferirán en la propia evolución.

A lo largo del desarrollo, el individuo se enfrenta a ocho momentos de crisis que, normalmente, va superando a medida que cumple su propia evolución. En la adolescencia tiene lugar la crisis que Erikson (1968) denomina “identidad frente a confusión”, pero la identidad no comienza a construirse en este momento; viene haciéndolo desde el momento en que el individuo se concibe como una persona única, que ocupa un lugar determinado en el

entramado afectivo y social. En sus progresivas identificaciones, el individuo comienza a construir expectativas acerca de cómo le gustaría ser de mayor y, a lo largo de ese proceso, el ideal del yo experimenta necesariamente modificaciones.

Otro aspecto a considerar en el desarrollo afectivo es la conducta sexual. El desarrollo físico hace que el cuerpo del adolescente adquiera capacidad sexual y ello incidirá en las relaciones, los enamoramientos y la definición sexual.

1.1.3.4 Desarrollo moral

El desarrollo moral es un tema tan controvertido que incluso algunos autores y estudios lo niegan. Tradicionalmente se estudia desde dos perspectivas: como un proceso de interiorización de las normas sociales y como un proceso activo que realiza el sujeto interactuando con el medio. En el presente trabajo, a modo de resumen y siguiendo a Díaz-Aguado (2001), nos centraremos en esta segunda perspectiva constructivista que postula la existencia de una evolución en el desarrollo moral que conduce a niveles de autonomía. Los autores más relevantes son Piaget y Kohlberg.

Piaget describía el desarrollo moral como un cambio desde la conducta heterónoma a la autónoma. Así, para este autor, en los comienzos de la adolescencia, dada la aparición del pensamiento hipotético-deductivo, surge una nueva dimensión de razonamiento moral, la moral autónoma. Cuando se habla de moralidad en sentido general se suele concebir este término como un conjunto de valores que la persona ha ido extrayendo y asimilando en su entorno moral, lo que lleva implícita la idea de que cada individuo posee unos valores determinados, de acuerdo con los cuales actúa habitualmente. El problema se plantea cuando estos valores entran en conflicto ante una situación determinada; es entonces cuando se pone en práctica el juicio, el razonamiento moral. En esta etapa el adolescente comienza a utilizar un proceso lógico cuando se le plantea un dilema que le obliga a elegir entre dos opciones. El

adolescente formula principios morales generales y los afirma de un modo autónomo frente a las normas exteriores (Piaget e Inhelder, 1976).

Kohlberg (1976) elaboró un sistema de evolución de la conciencia moral de tres niveles y seis grados que no se corresponden a edades específicas, porque individuos de una misma edad pueden hallarse en estadios de desarrollo moral diferentes. El nivel preconvencional es el propio de la mayoría de los niños, el nivel convencional es el más frecuente entre adolescentes y adultos, y el postconvencional es alcanzado por una minoría. El individuo que está en el nivel preconvencional no entiende todavía las reglas ni las convenciones sociales. Las reglas y expectativas sociales son algo externo a la persona, al yo. En general, interpretan las acciones de alguien, en función de las consecuencias que tienen, positivas o negativas para la propia persona. El nivel de moral convencional, en cambio, implica someterse a las reglas y convenciones de la sociedad o de la autoridad. En ese caso, la persona o el yo se identifica con las reglas y expectativas de los otros o bien interioriza dichas reglas. El nivel postconvencional se caracteriza porque las personas que han alcanzado dicho nivel aceptan las reglas de la sociedad, pero cuando esas reglas entran en conflicto con los principios morales de carácter más general que subyacen a dichas reglas, la persona opta por los principios en detrimento de las convenciones. Para este autor, son factores importantes para el desarrollo moral, el desarrollo cognitivo y el estímulo basado en la interacción social (la oportunidad de interactuar con otros implica la adopción de roles, el posicionamiento, empuja hacia la toma de decisiones sociales y facilita el ponerse en el lugar del otro).

1.1.3.5 Desarrollo social

En la adolescencia los espacios donde son posibles las interacciones sociales se expanden, mientras que se debilita la referencia familiar. La emancipación respecto a la familia no se produce por igual en todos los adolescentes; la vivencia de esta situación va a depender

mucho de las prácticas imperantes en la familia. Junto a los deseos de independencia, el adolescente sigue con una enorme demanda de afecto y cariño por parte de sus padres, y estos a su vez continúan ejerciendo una influencia notable sobre sus hijos. Paralelamente a la emancipación de la familia el adolescente establece lazos más estrechos con el grupo de compañeros. Estos lazos suelen tener un curso típico: En primer lugar, se relacionan con pares del mismo sexo, luego se van fusionando con el sexo contrario, para, de esta manera ir consolidando las relaciones de pareja. Por lo general el adolescente observa el criterio de los padres en materias que atañan a su futuro, mientras que sigue más el consejo de sus compañeros en opciones de presente (Coleman y Hendry, 2003).

1.1.4 La adolescencia hoy, nuevos retos.

Queremos resaltar en este apartado la importancia del contexto social para conceptualizar debidamente la adolescencia. No podemos olvidar que la sociedad actual avanza a ritmos vertiginosos por los caminos de las tecnologías, la información, las nuevas estructuras familiares, los cambios sociodemográficos, y la diversidad étnica y cultural. En un periodo de unos 30 años surgen innovaciones que cambian el mundo y hacen que la generación actual poco tenga que ver con las anteriores. Este ambiente aceleradamente cambiante, con innovaciones constantes, hace que se modifiquen también las formas de relacionarse. Los adolescentes crean sus culturas al margen de los adultos alejándose de la participación social que, por otro lado, motiva hacia la responsabilidad que resulta tan complejo estimular en ellos (Casas, 1998; Malo, 2009). Los autores que investigan los procesos modernos de socialización en nuestros países llevan años subrayando que, actualmente, la socialización infantil y adolescente depende básicamente de tres grandes agentes sociales: la familia, la escuela y la televisión. La televisión, no obstante, ha dejado de ser simplemente televisión y ahora debemos hablar también de las nuevas pantallas (Barthelmes, 1991; Casas, 1993).

Ordenadores, tablets y móviles constituyen, sin ninguna duda, un nuevo agente socializador y establecen una nueva vía para las relaciones (Drotner y Livingstone, 2008; Livingstone y Bovill, 2013; Suess et al., 1998).

También en la vida de los jóvenes la presencia de los *media* ha alcanzado unas cotas nunca antes conocidas. En España, según datos del Instituto Nacional de Estadística, el 58,4 % de los hogares dispone de conexión a internet ADSL y 12.534.134 de viviendas disponen de conexión a internet de cualquier tipo. Además, el 75,9 % de hogares disponen de un ordenador, netbook o tablet. Ya preconizaban Martín y Valeverde (2001) que era de esperar que el acceso a internet en los hogares se generalizara en la próxima década, ya que en el contexto escolar cada vez se exige más su uso.

El 96,7% de los hogares disponen de teléfono móvil. Los chicos de entre 10 y 15 años que han utilizado internet en el último trimestre de 2015 son 2.615.187 y el 92,5% lo han hecho desde su hogar.

Recientemente algunos autores señalan la posibilidad de que hayamos infravalorado las relaciones entre iguales. Parece que la televisión y las nuevas tecnologías juegan un papel importante e, incluso creciente, influyendo sobre los niños y jóvenes europeos entre los 6 y los 16 años a través de las relaciones que mantienen con los compañeros de su misma edad (Jiménez, de Ayala López, y García, 2013; Livingstone y Bovill, 2013; Malo, 2009).

Para los adolescentes, el móvil es un medio, y deviene esencial en su día a día para organizar las actividades de la vida diaria con un estilo de comunicación propio y adecuado a sus propias necesidades de comunicación. Al mismo tiempo les sirve para construir su entramado social y para definir el propio espacio tanto en su relación con los demás como en la relación con el mundo tecnológico (Oksman y Rautiainen, 2002).

Las nuevas tecnologías tienen sin duda un peso importante en la socialización de los niños y adolescentes (Malo y Figuer, 2010). Los estudios constatan cierta preferencia de entre las

nuevas tecnologías hacia el móvil e internet por parte de los adolescentes (Malo, Casas, Figuer, y González, 2006).

Otros estudios apuntan a una relación entre el bienestar subjetivo y el uso de las tecnologías audiovisuales en chicas, precisamente porque facilitan las relaciones interpersonales con sus iguales. Aunque coinciden también en que dificulta las relaciones de los adolescentes con sus progenitores (Malo, Navarro, y Casas, 2012).

Algunas nuevas tecnologías están generando nuevos problemas de comunicación entre padres e hijos. Según la perspectiva tradicional, los niños, niñas y adolescentes aún *no* cuentan con las mismas competencias y capacidades que los adultos. Sin embargo, hoy por hoy, es innegable que algunos están mucho más entrenados que los adultos para utilizar las nuevas tecnologías; incluso, a veces, los adultos no tienen suficiente información para hablar con ellos, que son quienes están más al día (Casas, 1998; Casas, Figuer, González, y Malo, 2007; Garmendia, Garitaonandia, Martínez, y Casado, 2012). Un estudio reciente en 25 países europeos divide a los jóvenes usuarios de internet según el uso que hacen de internet sea social, de aprendizaje, creativo o lúdico. También se analiza la tipología del control parental en cada país y encuentran que en España, Irlanda, Austria, Portugal, Bélgica, Alemania, UK, Francia, Turquía, Italia y Grecia, los padres optan por no controlar el uso de internet o por un control restrictivo, ambas opciones malas estrategias para la prevención de los riesgos derivados de la red (Helsper, Kalmus, Hasebrink, Sagvari, y De Haan, 2013).

Otro factor a tener en cuenta es la diversidad étnica y cultural creciente en nuestra sociedad, pues hasta hace poco, España era un país caracterizado en ese aspecto por la homogeneidad; sin embargo, las poblaciones de inmigrantes muestran un índice de natalidad muy elevado y están acercando a España a una situación de multiculturalidad que conocen bien países europeos como Francia, Holanda o Inglaterra. Sin duda, estamos ante un fenómeno que va a

tener su repercusión sobre las experiencias que vivirán los adolescentes y jóvenes (Soler, 2003).

1.1.5 Relaciones interpersonales

Los adolescentes se encuentran con dos grandes fuentes de influencia social en su desarrollo: los amigos que adquieren un papel fundamental en este periodo; y la familia (especialmente los padres). A partir de la pubertad la elección de compañeros se basa sobre todo en aspectos individuales del carácter. La simpatía en el momento de la adolescencia se dirige cada vez más hacia la personalidad total del otro; y tiene en cuenta, sobre todo, las cualidades afectivas de éste. Con el desarrollo de la madurez las posibilidades asociativas se multiplican, y las relaciones sociales se descubren mejor. El adolescente no sólo tiene la necesidad de encontrar un amigo, sino, alguien que esté con él en todo momento, acompañándolo en sus necesidades internas. A partir de la pubertad, los adolescentes empiezan a sentir nuevas necesidades de independencia, y como consecuencia de esto desean realizar actividades sin el continuo control paterno; les molestan las ocupaciones caseras, las preguntas de los padres sobre lo que ellos consideran su vida privada (amigos, lugares que frecuentan, etc.). Los adolescentes no saben muy bien lo que quieren o a qué aspiran. Pueden llegar a parecer adultos físicamente, por lo que desean ser tratados como tales por sus padres; sin embargo la concepción social de la adolescencia alarga enormemente este periodo, por lo que aún les queda un largo camino por recorrer para conseguir el estatus de adulto (Coleman y Hendry, 2003).

1.1.5.1 La necesidad de pertenecer a un grupo, el grupo de iguales

El sentido de la amistad evoluciona considerablemente a lo largo del desarrollo. La necesidad de un grupo de amigos es más o menos acuciante en función de cada etapa del desarrollo, pero al alcanzar la adolescencia esta necesidad se convierte en prioritaria. Ya no es sólo época

de juegos; ahora se buscan amigos con los que poder hablar y compartir todas las experiencias, felices o dolorosas, por las que se está atravesando. Durante esta etapa, los adolescentes se rigen por unas normas que los hacen diferentes de los adultos. Poseen un tipo de lenguaje, de vestimenta, una forma de comportamiento tan diferente, que se podría llegar a hablar de una “cultura adolescente”. Por esta razón, formar parte del grupo supone una situación cómoda para el adolescente, al que le basta con comportarse según lo convenido para tener una sensación de seguridad y de haber resuelto, al menos aparentemente, muchos de sus conflictos. El grupo confiere al adolescente una identidad diferente a la que mantenía en su familia, pero se trata de una identidad grupal en la que todos son el mismo. En este sentido, el grupo facilita el proceso de individualización, aunque sea de una manera engañosa. Lo que es incuestionable es que procura al joven un generoso apoyo en el proceso de emancipación con respecto a los padres, asegurándoles consuelo y comprensión en los momentos difíciles, al tiempo que ayuda al adolescente a afrontar con menos ansiedad los cambios correspondientes a su vida social o escolar. Es un lugar donde se aprende a convivir y a potenciar los roles sexuales, porque es un medio idóneo para que chicos y chicas se relacionen entre sí. En cualquier caso, el grupo reproduce de algún modo, en miniatura, una serie de valores de la sociedad a la que pertenecen los adolescentes.

Dentro de este apartado cabe tratar la *“Teoría de la socialización grupal”* y, más concretamente, dentro de esta teoría querríamos hacer mención del trabajo de la psicóloga Judith Rich Harris, que en una revisión realizada en 1999, encontró varias evidencias de que muchos de los aspectos básicos de la socialización en la infancia y la adolescencia proceden del grupo de iguales (Figura 3). En este sentido, la autora afirma que “los niños nacen con ciertas características. Sus genes les predisponen a desarrollar cierto tipo de personalidad. Pero el entorno puede cambiarles. No la crianza —el entorno que pueden proporcionarle sus padres—, sino el entorno fuera del hogar, el que comparten con sus compañeros” (p. 192).

Los niños no se socializan a través de sus padres. En sus estudios Harris demuestra que los niños adquieren la cultura en la que se hallan inmersos fuera del hogar familiar, la que observan, viven y experimentan. Tal como dice la autora, “el mundo que los niños comparten con sus compañeros es lo que forma su conducta y modifica las características innatas, y todo ello determina el tipo de personas que serán cuando crezcan ” (p. 253). La aportación rigurosa de esta autora a las teorías de la socialización ha inspirado estudios que constatan su teoría obteniendo resultados positivos a favor de la misma (Loehlin, 1997).

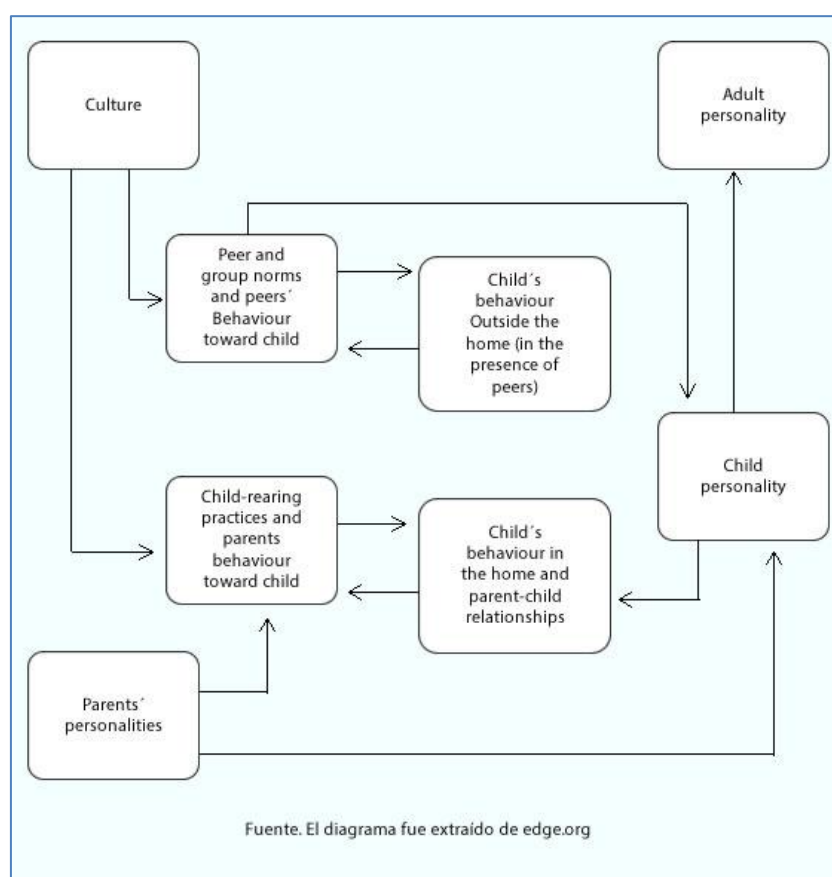


Figura 2. Desarrollo de la personalidad y ambiente (Judith Rich Harris, 1999)

1.1.6 La familia

Lo que marca el fin de la adolescencia pasa entre otras cosas, por resolver la relación con los padres, por despejar ese sentimiento ambiguo, y aceptarlos tal como son, sin esperar que cambien. Es en los momentos más difíciles cuando es muy importante y positivo para el

adolescente sentir que los padres están a su lado. Y que lo están con firmeza, para apoyar, pero también para orientar. De este modo se le transmite al hijo seguridad. Es crucial a esta edad, tener una referencia clara, que funcione como un amarre al cual poder volver. El púber empieza a salir al mundo exterior que le resulta atractivo, pero en ocasiones aparece como amenazante y le hace volver a la seguridad familiar. Podríamos equipararlo a un trapecista que puede actuar con red o sin red. En nuestro caso los padres serían la red, facilitando que el hijo asuma riesgos porque sabe que estarán allí cuando les necesite.

El adolescente contribuye positivamente a su propio desarrollo y se encuentra implicado en un proceso de negociación con sus progenitores para poder ejercer el control sobre su propia vida (Musitu, Buelga, Lila, y Cava, 2001). En palabras de estos autores:

Durante la adolescencia, la familia se encuentra con el deber de sincronizar dos movimientos antagónicos que se presentan con una creciente intensidad: la tendencia del sistema hacia la unidad, al mantenimiento de lazos afectivos y al sentimiento de pertenencia, por un lado, y la tendencia hacia la diferenciación y la autonomía de los miembros singulares, por otro (p. 23-24).

Por la intensidad con que puede vivirse esa etapa, por los estados de ánimo tan cambiantes que supone, y por los comportamientos complejos, e incluso arriesgados, a los que en ocasiones conduce, hay quienes la equiparan a veces con una enfermedad. Implica la pérdida del cuerpo y del estatus infantil y abre una época, marcada con contundencia por el proceso conducente a la identidad adulta. Se trata de una etapa de búsqueda, de dudas y tanteo, una búsqueda que implica inquietud, pero también ilusión. Uno de los rasgos distintivos de este periodo es la pérdida de los padres como única referencia, como garantes exclusivos de cobertura y seguridad. Aún así, los padres siguen siendo muy importantes a esta edad. Nadie madura de un día para otro, ni queda exento de situaciones que requieran ser tratadas en el seno de la familia. Una de las cosas que más difícil resulta, tanto para padres como para hijos,

es adecuar su relación al paso de los años y al cambio de las situaciones. Los padres en este periodo sienten su pérdida de influencia y la viven con preocupación por el correlativo poder creciente de las amistades. Esta situación desemboca habitualmente en confrontación. Confrontación que puede ser directa o disimulada para eludir la discusión. En estos casos, la mejor alternativa para los padres es mantener el rol parental combinándolo con una relación próxima y sincera, sin confundir los papeles y sin eludir por sistema ninguna confrontación. Otro elemento, imprescindible para la correcta superación de esta etapa, es el compromiso de ambos padres respecto a los hijos, su amor y el respeto por su individualidad y su independencia (Allison y Schultz, 2004; Rodrigo, García, Máiquez, y Triana, 2005; Steinberg, 1990).

En ocasiones, en compensación al momento en que los padres dejan de estar idealizados aparece la búsqueda en un ídolo de todo aquello que siente como carencia. Este fenómeno resulta también chocante y un tanto incomprensible para los padres, aunque para muchos niños es un paso necesario en el camino de la formación de identidad. Los adolescentes se unen al ídolo, se sienten muy cercanos a él, es una relación de identificación plena. La relación con el ídolo le hace, además, solidario con otros que también le idealizan. Son los rasgos determinados del ídolo lo que tanto les atrae (Craig y Baucum, 2001).

El salto generacional que existe entre padres e hijos, y las nuevas necesidades de autonomía de los adolescentes, provocan ciertas tensiones familiares, pero el hecho de que existan algunos conflictos inevitables no quiere decir que las relaciones entre padres e hijos estén continuamente deterioradas. Existen investigaciones que demuestran que un comportamiento paternal de orientación igualitaria, democrática y liberal favorece que no aparezcan conflictos graves, contribuyendo al diálogo y la comunicación familiar, y pacificando las relaciones con los hijos (Adams y Laursen, 2001; Kaempffer, Florenzano, Maddaleno, y Bobadilla, 1981).

1.2. AUTOCONCEPTO

En este capítulo se pretende ahondar en el conocimiento de un constructo complejo que tiene gran importancia a lo largo de todo el ciclo vital, pero sobretodo también durante la adolescencia: el autoconcepto. También se busca perfilar los límites del concepto y distinguirlo, en la medida de lo posible, de otros similares. La evolución y estado durante la primera adolescencia del autoconcepto y sus dimensiones exploradas con la escala Autoconcepto-forma AF-5 (García y Musitu, 1999) constituye uno de los objetivos principales del presente trabajo.

La utilización de dos términos tan afines como son autoestima y autoconcepto causaría confusión y por ello en este trabajo se ha optado por usar el término autoconcepto siguiendo a los autores de la escala utilizada. El autoconcepto es un término popular por su consideración como variable relacionada, explicativa o a explicar en prácticamente todas las áreas de la psicología (Gergen, 1984; Stevens, 1996).

Son muchos los estudios que indican que existe relación significativa entre el bienestar y la autoestima (Chui y Wong, 2015; Huebner, Gilman, y Laughlin, 1999; Leung, J.P. y Leung, 1992; Lu et al., 2015; Lucas, Diener, y Suh, 1996; Terry y Huebner, 1995) y ello justifica que a continuación se considere el término en toda su amplitud.

1.2.1 Antecedentes

Ha habido muchas investigaciones en torno al autoconcepto, pero a pesar de ello no ha habido un verdadero interés en unificar la terminología. Hasta la década del los 70 los estudios se centraron en las relaciones del autoconcepto con otras variables. Posteriormente, a raíz de la revisión de Shavelson, Huebner, y Stanton (1976), los esfuerzos se centraron más en la evaluación del constructo. Estos autores destacaron la necesidad de solucionar los problemas

de definición, medida e interpretación del autoconcepto antes de analizar su relación con otras variables.

El autoconcepto puede definirse como las percepciones que el individuo tiene de *sí mismo* (Shavelson et al., 1976), o como la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo (Rosenberg, 1979). Ha permanecido como concepto psicológico central desde prácticamente los inicios de la psicología científica (James, 1892).

La tendencia desde la revisión de Shavelson et al. (1976) es la de utilizar el autoconcepto para referirse a aspectos más cognitivos del conocimiento de uno mismo (autodescripciones) y el de autoestima para términos más evaluativos-afectivos (autoevaluaciones). En apartados posteriores profundizaremos más en las peculiaridades de estos conceptos, en las teorías que intentan clarificarlos y en la posición que adoptamos al respecto siguiendo a García y Musitu (1999).

Tal como señala Moreno (2004), si bien los orígenes del estudio del *self* podrían remontarse a los clásicos griegos (Baumeister, 1987), son autores como James (1890), Baldwin (1897), Cooley (1902) y Mead (1934), los que realizaron las aportaciones más relevantes y que siguen vigentes en nuestros días.

William James (1890, 1892) desarrolló una teoría sobre el autoconcepto que articuló en base a cuatro aspectos fundamentales (Harter, 1996):

- a) La distinción entre el Yo y el Mí
- b) La naturaleza multifacética y jerárquica del autoconcepto.
- c) El conflicto de los diferentes Mis.
- d) La definición de autoestima como la relación entre los éxitos y las pretensiones del individuo.

James (1890) definió al Yo como aquella parte de uno mismo que organiza e interpreta las experiencias de forma totalmente subjetiva; y, no sólo eso, sino que además el Yo también manifiesta otros tipos de conocimiento como, por ejemplo, el relacionado con la continuidad personal del individuo a través del tiempo y el conocimiento de que la singularidad de sus experiencias le llevan a la singularidad de uno mismo como persona (James, 1890).

El Mi lo definió James (1890) como la suma total de todo lo que una persona puede llamar sí mismo. El Mi era visto como el *self* empírico u objetivo en la medida en que era objeto de creación del Yo. Es este *self* empírico el que evoluciona en el ámbito psicológico para dar lugar al autoconcepto tal y como ahora lo conocemos (Balaguer, 1995).

James (1890) subdividió el *self* como objeto de conocimiento en tres componentes principales: el *self* material, el *self* social y el *self* espiritual. Dentro del *self* material se encuentra el *self* corporal y las posesiones que el Yo puede llamar suyas. El *self* social engloba aquellas características del *self* reconocidas por otros. A causa de la pluralidad de opiniones, James concluyó que “un hombre tiene tantos “sí mismos” sociales como individuos hay que le conocen y tienen una imagen de él en su mente” (p. 190). Por otro lado, el *self* espiritual fue definido como un *self* interno compuesto por los pensamientos, disposiciones, juicios morales, etc., los cuales considera que son los aspectos más duraderos del *self*.

Este autor no sólo define las dimensiones del *self* sino que les otorga una estructura jerárquica (Harter, 1996). En la base de la jerarquía se encuentra el *self* material. En un nivel superior se encuentra el *self* social, y el nivel más alto es ocupado por el *self* espiritual. James (1890) señaló que el *self* espiritual es “tan supremamente valioso que, antes de perderlo un hombre debería estar dispuesto a renunciar a amigos, reputación, propiedades y la vida misma” (p. 203). De esta forma, James preparó el terreno para los posteriores modelos teóricos en los cuales el *self* es visto como multidimensional y jerárquico (Harter, 1996).

Cooley (1992) desarrolló su noción de autoconcepto a partir de la metáfora del espejo (*the looking glass self*). Según este autor, la percepción que uno tiene sobre sí mismo está determinada por la percepción de las reacciones que los demás tienen hacia él; por tanto, los otros significativos constituyen el espejo social en el cual el individuo se mira para detectar sus opiniones hacia él. La percepción de estas opiniones es la principal fuente de información para la formación del autoconcepto. Cooley (1992) considera que en la formación del autoconcepto confluyen tres elementos principales: 1) la idea que nosotros nos formamos sobre cómo es nuestra apariencia para la otra persona, 2) la idea que nosotros nos formamos sobre la valoración que hacen los demás de nuestra propia apariencia, y 3) el sentimiento resultante sobre nosotros mismos. Así, si la persona percibe que los demás han realizado una valoración positiva sobre sí mismo, ello le generara satisfacción. En cambio si percibe que ha sido juzgado negativamente por los demás, se sentirá humillado e insatisfecho.

Mead amplía el *self* social de James y desarrolla las ideas de Cooley. Al igual que James, encuentra la esencia del *self* en la distinción entre el Yo y el Mi, y como Cooley, considera el *self* como un fenómeno social. Su principal aportación consiste en demostrar que la mente y el *self* son el resultado de un proceso social y que el lenguaje, en forma de gesto vocal, es el que posibilita el mecanismo para su emergencia. Mead define el Mí de un modo más social que James. Según Mead el Mí está constituido por todas las actitudes de los otros hacia uno mismo. A través de éstas, la persona incorpora en ella misma los valores, normas y costumbres de la sociedad en la que vive. De esta forma, la persona va estableciendo el marco en el que tiene que moverse el Yo. Las actitudes de los otros constituyen el Mí organizado y luego uno reacciona hacia ellos como un Yo. El Yo para Mead está constituido por los aspectos creativos e innovadores de la persona; es el principio de la acción y el impulso cuya acción influye sobre la estructura social (Mead, 1934). Por tanto, para Mead, el individuo

contribuye a la configuración de la sociedad tan legítimamente como ésta contribuye a la configuración del individuo.

Para Baldwin (1897), la construcción del *self* era un proceso social y dialéctico entre el *self* y los otros, también denominados el alter. El sentido de uno mismo evoluciona a partir de la imitación de los otros, y el sentido de los otros para uno mismo evoluciona en términos del propio sentido de uno mismo. Por tanto, tanto el ego como el alter son esencialmente sociales, cada uno es un socio y una creación imitativa. Desde una perspectiva evolutiva, el proceso imitativo es particularmente importante durante la niñez, ya que los niños son, según Baldwin, una “verdadera máquina de copiar”.

Después de la relevante contribución al conocimiento del autoconcepto que realizaron estos autores, tuvo lugar, con la llegada del conductismo en los años veinte, un cambio de orientación que desencadenó que se abandonara el interés por el autoconcepto y se acentuara el interés por el método científico y los aspectos de la conducta susceptibles de observación y medición. Al implicar el autoconcepto una experiencia interna y una interpretación subjetiva, quedó relegado su estudio hasta principios de la segunda mitad del siglo XX, momento en que los constructos hipotéticos, como el autoconcepto, comienzan a ser aceptados ya que se consideran predictores de la conducta. En esta dirección, la teoría de la auto-actualización (Maslow, 1954) y el trabajo de Erikson (1968) sobre el desarrollo de la identidad establecieron la búsqueda de un sentido del *self* como fundamental para el desarrollo humano saludable; pero es a finales de los años setenta cuando se acrecienta el interés por el autoconcepto en diferentes áreas de la psicología (Greenwald y Pratkanis, 1984).

Surge así, la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), destacando la importancia del autorrefuerzo, introduce dos nuevas variables en el estudio del autoconcepto: autorrecompensa y el autocastigo. De acuerdo con esta teoría, el autoconcepto, la autoestima

o cualquier otro pensamiento referido a uno mismo depende de la frecuencia de autorrefuerzo (Musitu, Pastor, y Román1980).

Por su parte, la psicología cognitiva, enfatizando el procesamiento de la información, centra su atención en el modo en que se adquiere, se almacena, se recupera y se utiliza la información que es relevante para el individuo (Oñate, 1989).

A partir de los años setenta, desde la psicología cognitiva se empieza a considerar al *self* como un esquema, como una estructura de conocimiento que nos permite ordenar la información acerca de nosotros mismos. Los principales representantes de esta concepción del autoconcepto como organizador del conocimiento son Markus, (1977 y 1980), Neisser (1976) y, Greenwald y Pratkanis (1984).

1.2.2 Concepto

Los estudios e investigaciones en torno al autoconcepto han utilizado terminología muy diversa, generando así una cierta confusión que afecta a la interpretación de la literatura y dificulta la tarea de acotar el concepto (Wylie, 1979; 1989). Por esa razón, en este apartado se hará referencia a los problemas conceptuales que afectan al estudio del autoconcepto, a la vez que ofreceremos una delimitación conceptual de los términos utilizados en el presente trabajo.

1.2.2.1 Problemas conceptuales.

Siguiendo a Byrne (1996) se pueden señalar cuatro razones principales que hacen difícil delimitar conceptualmente el autoconcepto: ausencia de una definición aceptada universalmente, gran diversidad de términos sinónimos asumidos y utilizados en la investigación, el predominio de las nociones informales del autoconcepto frente a las formales

y las ambigüedades entre algunos términos, tales como autoconcepto y autoestima (Byrne, 1996).

Falta una definición universal

La esencia del problema radica en que se carece de una definición del constructo aceptada por todos o por la mayoría. En la literatura se puede encontrar una gran variedad de definiciones y, a modo de ejemplo, citaremos algunas.

Shavelson et al. (1976) define autoconcepto como la percepción que tiene una persona de él mismo. Esta percepción está formada por experiencias e interpretaciones del ambiente.

Deutsch y Krauss (1970) destacan el concepto del sí mismo como una estructura cognitiva que consiste en un conjunto de elementos organizados en una relación sistemática, que surge de la interacción entre el organismo humano y su ambiente social.

Rosenberg (1979) supone la totalidad de los pensamientos y sentimientos que hacen referencia al sí mismo como objeto.

Wylie (1979) opina que el autoconcepto incluye las cogniciones y evaluaciones respecto a aspectos específicos del sí mismo, la concepción del sí mismo ideal y un sentido de valoración global, autoaceptación y autoestima general.

González y Tourón (1992) lo definen como organización de actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo, al modo en que lo hacen otros autores (Burns, 1979; Greenwald y Pratkanis, 1984; Wells y Marwell, 1976).

Gran diversidad de sinónimos utilizados

En la investigación sobre el autoconcepto se utilizan multitud de términos a modo de sinónimos y ello contribuye a hacer todavía más complicada la delimitación conceptual. Hattie (1992) considera que la mayoría de los términos empleados pueden agruparse en dos subcategorías: autoconcepto y autoestima. Por un lado, los términos que se suelen

intercambiar con autoconcepto son: *self*, autovaloración (*self-estimation*), autoidentidad (*self-identity*), autoimagen (*self-image* y *self-imagery*), autopercepción (*self-perception*), autoconocimiento (*self-consciousness*), y autoconciencia (*self-awareness*). Por otro lado, los términos intercambiados más habitualmente con la autoestima son: autoconsideración (*self-regard*), autoveneración (*self-reverence*), autoaceptación (*self-acceptance*), autorrespeto (*self-respect*), autovalía (*self-worth*), autosentimientos (*self-feeling*) y autoevaluación (*self-evaluation*).

Predominio de las nociones informales sobre las formales

Como señalan Blascovich y Tomaka (1991) existe una tendencia de los investigadores a sustituir las definiciones académicas con nociones del lenguaje común. Da la sensación de que en gran parte de la literatura se asume que todo el mundo conoce el significado de este concepto por lo que muchos autores consideran innecesario aportar una definición sobre el mismo (Marsh, 1997). Sin embargo, tal como indica Byrne (1996), dado que el autoconcepto es un constructo hipotético, no evaluable directamente, es fundamental que se establezca su significado y legitimidad a través de pruebas de validez de constructo.

Diferencias entre autoconcepto y otros términos similares

Sin duda alguna, la existencia de términos relacionados con el autoconcepto que se confunden con el mismo, constituye uno de los problemas más importantes de precisión terminológica. Tal como indica Byrne (1996), entre los términos relacionados con el autoconcepto que más confusión provocan se encuentran la autoeficacia, la autoestima y el *self*.

En este trabajo tiene especial interés la consideración de la autoestima y el autoconcepto, pero antes de centrarnos en ello, nos detendremos en un breve análisis de las consideraciones sobre la autoeficacia y el *self*. Los trabajos centrados en la autoeficacia han querido delimitar el concepto diferenciándolo del autoconcepto y en este sentido, Bandura (1986) afirmaba que, aunque las creencias de confianza del individuo son esenciales para ambos conceptos, los dos

representan fenómenos distintos y no deben ser considerados como sinónimos (Bandura, 1986). Así pues, según Bandura el autoconcepto podría definirse como la visión global de uno mismo que se forma a partir de la experiencia directa y de las evaluaciones de otras personas significativas. En este sentido, el autoconcepto se evalúa preguntando a las personas en qué medida determinadas afirmaciones descriptivas de atributos pueden ser aplicadas a ellas mismas (Bandura, 1997). En contraste, la autoeficacia hace referencia a los juicios de los individuos sobre sus capacidades para ejecutar una acción que les conduzca al logro de determinado rendimiento. En este sentido, la autoeficacia varía en función de los diferentes tipos o áreas de actividades, incluso dentro de un área concreta, varía en función de los diferentes niveles de dificultad y en función de las diferentes circunstancias (Bandura, 1997).

Aunque en alguna ocasión se utilicen los términos *self* y autoconcepto (*self-concept*) como si de sinónimos se tratara, siguiendo a Baumeister (1987) se puede decir que un autoconcepto es una idea sobre algo, mientras que el *self* es la entidad a la cual se refiere el autoconcepto (Baumeister, 1987). El autoconcepto hace referencia a una construcción cognitiva, mientras que el *self* hace referencia a una entidad. Es fácil confundir estos dos términos ya que la construcción cognitiva forma parte de la naturaleza del *self* (Baumeister, 2010). Por tanto, el *self* hace referencia a un concepto mucho más amplio que incluye dentro de sí a otros constructos más concretos como el autoconcepto o la autoestima.

El distinguir entre autoconcepto *versus* autoestima es una de las cuestiones que más debate ha originado entre los investigadores y dos son las posturas que destacan sobre las demás.

Por un lado, se acepta que estos dos conceptos representan aspectos diferentes del *self* (Byrne, 1996; Hattie, 1992). Así, mientras que el autoconcepto connota una definición del constructo que incluye aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, la autoestima denota un componente evaluativo del autoconcepto (Blascovich y Tomaka, 1991; Wells y Marwell,

1976). Brinthaupt y Erwin (1992) han vinculado esta distinción a la diferencia existente entre autodescripción y autoevaluación.

Por otro lado, algunos autores entienden que en todas las mediciones del autoconcepto existe un componente evaluativo, incluso en aquellas medidas que, de forma manifiesta, carecen de contenido relacionado con la estima (Greenwald, Bellezza, y Banaji, 1984). Esto conduce a que la distinción entre ambos conceptos sea más bien a nivel conceptual que a nivel práctico. De hecho, aunque ha habido cierto interés en distinguir ambos términos, la investigación sobre la validez de constructo no ha apoyado esta distinción (Marsh, 1986; Shepard, 1979).

Si bien algunos investigadores son partidarios de la no diferenciación entre autoconcepto y autoestima basándose en que las afirmaciones descriptivas y evaluativas acerca de uno mismo se relacionan empíricamente (Hughes, 1984; Shavelson et al., 1976) otros consideran que autoconcepto y autoestima pueden diferenciarse nítidamente (Watkins y Dhawan, 1989). Sin embargo, como señalan García y Musitu (1999), hay un punto en el que todos coinciden: "el autoconcepto incluye autodescripciones abstractas que se pueden diferenciar, al menos teóricamente, de las reflexiones sobre la autoestima, puesto que no implican necesariamente juicios de valor" (p.5)

Por último, siguiendo a García y Musitu (1999), en nuestro trabajo empírico utilizaremos el término "autoconcepto", pero entendiendo que la similitud entre ambos términos es tal, que podrían ser considerados como dos dimensiones de una misma realidad, la cognitiva y la afectiva, la descriptiva y la evaluativa.

1.2.2.2 Delimitación del concepto

Como hemos visto en el apartado anterior, las diferencias entre autoconcepto y autoestima son más teóricas que prácticas (Hughes, 1984; García y Musitu, 1999; Shavelson et al., 1976), aunque algunos autores consideran que la diferencia es clara (Watkins y Dhawan, 1989).

A pesar de los muchos desacuerdos teóricos, en lo que sí parece haber acuerdo, es en torno al concepto de *self* y a considerar el autoconcepto y la autoestima como constructos primarios del mismo. Higgins (1996), considera que el *self* no es un simple objeto, sino más bien un constructo que no puede ser directamente percibido o conocido (Higgins, 1996). Sin embargo, cada individuo (con la contribución de los otros) construye todo un cuerpo de creencias sobre él. La acumulación de este conjunto de creencias es, en esencia, la construcción del *self*.

Baumeister (2010) entiende el *self* como una entidad caracterizada por tres tipos de actividades y experiencias: la conciencia reflexiva, los roles interpersonales y la función ejecutiva. Por **conciencia reflexiva** se entiende la experiencia por la cual una persona es consciente de sí misma. Esta experiencia parece ser común en todos los seres humanos y es central para la naturaleza del *self*. Además, el *self* es un ser interpersonal; no se desarrolla como una unidad en aislamiento. Las personas aprenden quién y qué son para otras personas y siempre tienen identidades como miembros de grupos sociales. Asimismo, **las relaciones con los otros** significativos son de vital importancia para el desarrollo del *self*. Por último, el *self* es una entidad que toma decisiones, que inicia las acciones y que adquiere responsabilidades. Tiene, por tanto, una **función ejecutiva** (Baumeister, 2010).

En lo que se refiere a la autoestima y siguiendo a García y Musitu (1999) podemos considerar que: “expresa el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades que son susceptibles de valoración y subjetivación” (p. 5) y podemos definirla como grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y actitud evaluativa de aprobación que siente hacia sí mismo.

El autoconcepto, es el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 1999); y, según Rosenberg (1979), es la “totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto” (p. 60).

Para finalizar, y tal como se ha dicho en el apartado anterior, partiendo de que ambos términos, autoconcepto y autoestima, están íntimamente relacionados hasta el punto de poder ser considerados como dos dimensiones, la cognitiva y la afectiva, de una misma realidad, en la parte empírica del presente trabajo hablaremos de autoconcepto para evitar confusiones.

1.2.3 Modelos teóricos

Hasta 1980 la mayoría de instrumentos existentes partían de la noción según la cual el autoconcepto tiene una estructura unidimensional y por ello, muchos instrumentos fueron diseñados para medir sólo un aspecto global del constructo (Harter, 1990).

A partir de 1980 tiene lugar un importante giro hacia una perspectiva multidimensional del autoconcepto. Los modelos teóricos imperantes, con la investigación que los sustenta, desvelan que el modelo multidimensional del autoconcepto describe mucho más adecuadamente la fenomenología de las autodescripciones (Keith y Bracken, 1996; Harter, 1982, 1985; Hattie, 1992; Marsh, 1986, 1987, 1993; Oosterwegel y Oppenheimer, 1993; Shavelson y Marsh, 1986; Shavelson et al., 1976).

Partiendo de la distinción entre modelos unidimensionales y multidimensionales y siguiendo a Moreno (2004), a continuación se procede a presentar sus bases teóricas y los diferentes subtipos que encontramos dentro de cada modelo.

1.2.3.1 Modelos unidimensionales

En este punto se analiza brevemente el modelo nomotético y el “verdadero” modelo unidimensional.

El modelo **nomotético** sugiere que existe un único factor general de autoconcepto compuesto por diferentes áreas de experiencia. Estas áreas de experiencia están tan dominadas por el factor general que no es posible diferenciar adecuadamente de factores separados (Coopersmith, 1967; Marx y Winne, 1978; Piers y Harris, 1964). Este modelo es producto, como se ha comentado ya, de la más tradicional y antigua concepción del autoconcepto. Fue etiquetado por vez primera por Soares y Soares (1983). Algunos autores, (Marsh y Hattie, 1996), se refieren al mismo con el nombre de “unidimensional, modelo del factor general”. En los instrumentos basados en este modelo a todos los ítems se les da el mismo peso y se suman sus puntuaciones para dar una puntuación de autoconcepto global. El modelo nomotético asume que la puntuación derivada de esta suma representa un ajustado reflejo unidimensional del autoconcepto de un individuo relacionado con varias facetas de su vida (Harter, 1990).

Un ejemplo de instrumento diseñado a partir de este modelo es la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris (1964).

La validez del modelo nomotético ha sido desafiada y severamente criticada por los investigadores que apoyan la visión opuesta, la multidimensionalidad del autoconcepto (Byrne, 1984; Harter, 1990; Marsh y Hattie, 1996; Marsh y Shavelson, 1985; Shavelson y Marsh, 1986).

El “verdadero” modelo unidimensional –denominado así por Byrne (1996) para distinguirlo del modelo unidimensional nomotético– presenta un autoconcepto general

medido directamente y no a través de autopercepciones más específicas; es decir, cada ítem está diseñado para medir únicamente el autoconcepto general.

1.2.3.2 Modelos multidimensionales

Dentro de los modelos multidimensionales distinguimos el modelo de los factores independientes, el modelo de los factores correlacionados, el modelo compensatorio, el modelo taxonómico y el modelo jerárquico.

El modelo de los factores independientes

El modelo de los factores independientes surge como una propuesta de Soares y Soares (1980) a la que ellos denominaron en origen modelo taxonómico, pero esta etiqueta se opone al modelo taxonómico tal y como lo interpretan Marsh y Hattie (1996) sobre la base de las teorías de inteligencia. La tesis principal de estos últimos investigadores fue que el autoconcepto está compuesto por múltiples facetas, cada una de las cuales es independiente del resto de dimensiones, y que en el peor de los casos, estarían débilmente correlacionadas. Este modelo contradice la existencia de un autoconcepto global y de una estructura jerárquica correlacionada. Sin embargo, no se ha encontrado evidencia a favor de este modelo en la literatura.

El modelo de los factores correlacionados

El modelo de los factores correlacionados, como su nombre indica, propone que las dimensiones o dominios específicos están correlacionados entre sí y/o con una medida global de autoconcepto. En este modelo, como indica Harper (1990), el autoconcepto se conceptualiza a lo largo de un continuo de percepciones de competencias muy específicas a muy globales, sin ser estas conceptualizaciones mutuamente exclusivas. Un ejemplo de instrumento diseñado a partir de este modelo es el Perfil de Autopercepción para Niños (*Self-Perception Profile for Children-SPPC*) de Susan Harter (1990).

El modelo compensatorio

El modelo compensatorio fue planteado por Marx y Winne (1978) partiendo de un factor de autoconcepto global y múltiples factores de orden inferior (social, académico, físico, etc.). Desde este modelo se postula que se produce un proceso compensatorio entre los factores de orden inferior, de tal modo que si una persona tiene poco éxito en el ámbito académico tenderá a percibirse a sí misma con un mayor éxito en otros ámbitos. Los análisis estadísticos que fundamentan este modelo han sido criticados por algunos autores (Marsh y Hattie, 1996).

El modelo taxonómico

El modelo taxonómico se inspira en el modelo de inteligencia de Guilford (1969). Los modelos expuestos hasta el momento contienen una sola faceta (los dominios de contenido del autoconcepto) con múltiples niveles (los diferentes dominios: físico, social, académico, etc.). Sin embargo, un modelo multifacético, como es el taxonómico, constará de diversas facetas con dos o más niveles (Guilford, 1969).

Un ejemplo de instrumento diseñado a partir de este modelo y utilizado con adolescentes es la Escala de Autoconcepto Multidimensional (Multidimensional *Self*-Concept Scale, MSCS) (Bracken, 1992).

Marsh y Hattie (1996) señalan que las puntuaciones basadas en el modelo taxonómico no siempre son consistentes con el diseño del instrumento, aún así, consideran que se trata de un modelo que podría resultar fructífero si se consigue demostrar su validez de constructo.

El modelo jerárquico multidimensional

El modelo jerárquico multidimensional se nutre en muchos aspectos de los modelos descritos anteriormente. En este sentido, coincidiría con el modelo unidimensional de Byrne (1996) porque parte de la idea de que en la cúspide de la jerarquía se sitúa el autoconcepto global. En común con los modelos taxonómicos, se podrían interpretar las diferentes facetas del autoconcepto como factores o dimensiones no correlacionadas. También un modelo

jerárquico con una estructura factorial débil podría interpretarse como un modelo de factores independientes. La evidencia a favor del modelo de factores correlacionados automáticamente implica apoyo para el modelo jerárquico. Esta adaptabilidad del modelo jerárquico constituye su fortaleza y su debilidad. La ventaja es que proporciona un marco amplio para explorar la estructura del autoconcepto, y el inconveniente es que, al menos en el nivel de abstracción considerado, no puede ser probado (Marsh, 1997). La base teórica del modelo es considerar el constructo como un factor de orden superior que consiste en percepciones del autoconcepto, sin hacer referencia a ningún dominio específico. Por debajo de este autoconcepto general se encuentran múltiples autoconceptos específicos de diversos dominios, los que, aunque correlacionados, pueden interpretarse como constructos separados. Tanto el autoconcepto general como cada uno de los dominios específicos están evaluados por ítems que constituyen subescalas separadas.

El modelo jerárquico fue formulado por Shavelson y colaboradores (1976) a partir de una base tanto conceptual como empírica. Este modelo presenta un autoconcepto global en la cúspide, actuando como un resultado de percepciones del autoconcepto en los dominios académico, social, emocional y físico. Cada dominio representa los efectos combinados de percepciones de habilidad física y apariencia física. Por debajo de este nivel, existen otros niveles que suponen percepciones de mayor especificidad (Shavelson et al., 1976).

Entre los ejemplos de instrumentos inspirados en este modelo y que miden el autoconcepto adolescente podemos destacar, los Cuestionarios de Autodescripción (*Self Description Questionnaires*) de Marsh (Marsh, 1990; Marsh, Richards, Johnson, Roche, y Tremayne, 1994) y la Escala multidimensional de Autoconcepto (AF-5) de García y Musitu (1999).

1.2.4 Autoconcepto según García y Musitu

El instrumento de autoconcepto que se utiliza en este trabajo es la escala multidimensional de autoconcepto AF-5 (García y Musitu, 1999). Se escogió dicho instrumento porque reunía condiciones teóricas y metodológicas que indicaban que se trata de un instrumento adecuado.

Entre las condiciones que favorecen su elección como instrumento de medida del autoconcepto merecen especial atención: la facilidad de administración, economía de tiempo, multidimensionalidad, validez aparente, la posibilidad de contar con baremos amplios y, finalmente, unas adecuadas características psicométricas. Supone también una ventaja importante a favor de dicha escala, el contexto cultural próximo en el que ha sido creada, ya que la existencia de significados idiosincrásicos a través de culturas que pueden influir en las medidas de autoinforme (Sudman, Bradburn, y Schwarz, 1996).

En cuanto a su multidimensionalidad, implica que se concibe el autoconcepto con carácter multidimensional y jerárquico, es decir, que se entiende que el autoconcepto presenta diversos constructos o aspectos relacionados pero distinguibles.

Tal como señalan García, Musitu, y Veiga (2006):

En la Escala de autoconcepto (AF-5) las cinco dimensiones (profesional/académico, social, emocional, familiar y físico) se fundamentan en el modelo teórico de Shavelson et al. (1976), quienes, entre otras características, (Musitu, García, y Gutiérrez, 1994) como la organización jerárquica a partir de una dimensión general, consideran que el autoconcepto presenta diversos aspectos relacionados —no ortogonales— pero distinguibles, que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con diversas áreas del comportamiento humano. Cada dimensión se mide con 6 ítems que los autores asignaron *a priori* a cada una de estas cinco dimensiones; lo cual permite, en una escala de 1 a 99, medir con un

único instrumento las principales dimensiones del autoconcepto (Grandmontagne y Fernández, 2004). La validez de esta estructura multidimensional definida *a priori* se ha constatado empíricamente con análisis factoriales exploratorios en muestras de España (García y Musitu, 1999), Brasil (Martínez, Musitu, García y Camino, 2003), e Italia (Marchetti, 1997); y mediante un análisis factorial confirmatorio aplicado con una muestra española se ha verificado que no presenta problemas metodológicos con los ítems negativos (Tomás y Oliver, 2004). (p. 2)

Aclarada la terminología nos centraremos ahora en las características principales del autoconcepto desde la perspectiva de García y Musitu (1999):

1.2.4.1 Multidimensionalidad

García y Musitu (1999), destacan que un modelo teórico que ha tenido gran aceptación es el de Shavelson et al. (1976) que concibe el autoconcepto como:

La percepción que el individuo tiene de sí mismo, la cual se basa en sus experiencias en relación con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta. Consideran que el autoconcepto del adolescente puede dividirse en académico y no académico, y que éste a su vez se subdivide en autoconcepto social, emocional y físico.

Estos autores, destacan siete características de su modelo jerárquico: 1. Está organizado. 2. Es multifacético. 3. Su estructura puede ser jerárquica. 4. El autoconcepto global es relativamente estable. 5. Es experimental, pues se va construyendo y diferenciando a lo largo del ciclo vital del individuo. 6. Tiene carácter evaluativo que depende de los individuos y las situaciones. 7. Es

diferenciable de otros constructos con los que está teóricamente relacionado (habilidades sociales, autocontrol...). (p. 11)

Es en el modelo multidimensional jerárquico en el que inspira la Escala Autoconcepto-Forma AF-5 de García y Musitu (1999; 2014) que ha sido revisada recientemente con motivo de la última edición que incluye las adaptaciones de la escala al euskera y al catalán (2014). La multidimensionalidad de la escala posibilita ahondar y explorar relaciones de cada dimensión con otras variables, como hacemos en este trabajo con el bienestar subjetivo, la satisfacción y la felicidad.

1.2.4.2 Estabilidad versus maleabilidad

Una de las características más llamativas del autoconcepto es la de ser simultáneamente estable y cambiante. Como apuntan, García y Musitu: “Es estable en sus aspectos más nucleares y profundos al tiempo que es variable en aspectos que dependen más del contexto.” (p. 12)

A lo largo del ciclo vital son muchas las variaciones que se producen del autoconcepto y es precisamente en la primera adolescencia cuando el contenido del autoconcepto se integra con autodescripciones formadas por los atributos que favorecen las relaciones interpersonales y las destrezas sociales que influyen en las interacciones con los otros o en su atractivo social (Damon y Hart, 1988).

Como señalan, García y Musitu (1999), con la edad, de manera progresiva, se va integrando, rechazando o aceptando parcialmente, información proveniente de nuevas experiencias. (p. 12)

Factores que parecen influir en los cambios en el autoconcepto del individuo son el desarrollo evolutivo o la edad, las interacciones continuas, el contexto social, las nuevas

experiencias y parece que también los momentos de transición tienen cierta importancia en los cambios en el autoconcepto. En este sentido algunos autores encuentran cambios importantes en el autoconcepto al ser madre (Deutsche, Ruble, Felming, Brooks-Gun, y Stangor, 1988) y al acceder a la universidad (Ethier y Deux, 1990).

En la primera adolescencia se produce un cambio importante en la vida de los adolescentes, el paso de la escuela al instituto, y esperamos que nuestros resultados aporten datos interesantes en este sentido.

Un concepto interesante y que permite entender esta doble faceta (estable/variable) del autoconcepto es el que aportan Markus y Wurf (1987): el “autoconcepto accesible”, según el cual, no la totalidad de autorepresentaciones que forman parte del autoconcepto son accesibles en cualquier momento. En este sentido, el autoconcepto es estable entendido como un universo relativamente inalterable de autoconcepciones. Y es variable, en la parte del autoconcepto accesible, también llamado de trabajo y que está constituido por las autoconcepciones activadas en el pensamiento.

Una vez analizado el autoconcepto y para finalizar este apartado, se hace necesario esbozar el contenido de las dimensiones de la Escala Autoconcepto-Forma (AF-5) de García y Musitu (1999):

- **Autoconcepto Académico/laboral:** Relativa a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su papel de estudiante o trabajador. Los ámbitos académico y laboral tienen una correspondencia con la edad del sujeto, en las primeras etapas de la vida entra en juego el rol académico y posteriormente el laboral. Esta dimensión gira en torno a dos ejes: 1/ la percepción que el sujeto tiene a través de sus profesores o superiores de su papel de estudiante o trabajador; 2/ referido a las cualidades específicas que el sujeto valora de sí mismo. Tal como indican los autores esta dimensión en niños y adolescentes correlaciona positivamente con estilos parentales de afecto y apoyo y negativamente con

los de coerción, indiferencia y negligencia (Lamb, Ketterlinus, y Fracasso, 1992; Musitu y Allatt, 1994; Musitu, Román, y Gutiérrez, 1996).

- **Autoconcepto social:** Hace referencia tanto a la red social del sujeto y sus habilidades para ampliarla o mantenerla, como a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales. Correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con la conducta prosocial, la competencia social y el rendimiento académico y negativamente con comportamientos disruptivos y agresividad (Broderick, 1993; Fuentes, García, Gracia, y Lila, 2011; Lila, 1991; Marchetti, 1997). En niños y adolescentes correlaciona también positivamente con estilos parentales de afecto y apoyo y negativamente con los de coerción, indiferencia y negligencia (Musitu et al., 1996).
- **Autoconcepto emocional:** Por un lado hace referencia a la percepción general de su estado emocional y por el otro a situaciones más específicas con personas de rango superior. En niños y adolescentes correlaciona también positivamente con estilos parentales de afecto y apoyo y negativamente con los de coerción, indiferencia y negligencia (Musitu et al., 1996).
- **Autoconcepto familiar:** También se articula en dos ejes, el primero se refiere específicamente a los padres en términos de confianza y afecto y el segundo, a la familia y el hogar. Este factor es sumamente importante y correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y laboral, con el sentimiento de bienestar, con valores universalistas y con la percepción de salud física y mental (Abril, 1996; Cava, 1998; Lamb et al., 1992; Musitu y Allatt, 1994). En niños y adolescentes correlaciona también positivamente con estilos parentales de afecto y apoyo y negativamente con los de coerción, indiferencia y negligencia (Musitu et al., 1996).
- **Autoconcepto físico:** Alude, por un lado, a la actividad física en su vertiente más social y, por otro, hace referencia al aspecto físico. Correlaciona positivamente con el

autocontrol, la percepción de bienestar, la motivación al logro, el rendimiento deportivo y con la integración social y escolar (Ayora, 1997; García, 1993; Gracia, Herrero, y Musitu, 1995). Correlaciona negativamente con el desajuste escolar y con la presencia de problemas con los iguales (Cava, 1998; Herrero, 1994; Stevens, 1996). Se ha evidenciado que elementos del autoconcepto físico como son la fuerza o el atractivo físico pueden tener un impacto alto sobre variables que condicionan la calidad de vida (Goñi y Infante, 2010).

1.3 BIENESTAR SUBJETIVO

En este capítulo hablaremos del bienestar subjetivo y haremos una serie de precisiones terminológicas entorno a los conceptos de felicidad, satisfacción vital, bienestar psicológico y bienestar subjetivo. Hemos tratado ya en los capítulos anteriores las relaciones entre bienestar y autoconcepto, y las peculiaridades del bienestar en la adolescencia.

El enfoque de este trabajo se sitúa, dentro del marco de la calidad de vida, en la tradición más reciente de los trabajos sobre satisfacción con la vida o bienestar subjetivo. En esta tradición se estudia el modo y la intensidad en que las personas experimentan y valoran sus vidas de forma positiva (Diener, 1994; Veenhoven, 1994).

Siguiendo el esquema de Moyano y Ramos (2007), nos situamos en el marco de la calidad de vida subjetiva y el bienestar subjetivo (Figura 4).



Figura 3. Relación entre los conceptos de calidad de vida, bienestar subjetivo, Satisfacción y Felicidad (Moyano y Ramos, 2007)

1.3.1 Antecedentes

Dentro del marco de la Psicología Positiva, el estudio del bienestar subjetivo, como componente psicológico de la calidad de vida, es un campo en continuo auge y expansión durante las últimas décadas. Analizaremos a continuación los orígenes y antecedentes del estudio de la calidad de vida y también los de la psicología positiva.

1.3.1.1 Calidad de vida

Coloquialmente la expresión calidad de vida se usa con frecuencia para aludir a situaciones deseables y positivas para la mayoría. A nivel científico, no encontramos una definición única y las diferentes disciplinas siguen caminos, sino opuestos, cuando menos, distintos.

Las acepciones más acordes con las actuales aparecen a finales de los años 60 con los debates sociales y científicos iniciados en Norteamérica y propagados rápidamente por Europa Occidental (Casas, 1996). En los años 70 hubo un mucho interés en investigar y medir los indicadores sociales, en esta época revistas especializadas como *Social Indicators Research* (1974) y *Sociological Abstracts* (1979) utilizaron ya el término y, junto con diferentes sociedades científicas, contribuyeron al avance científico en este tema. De esta manera en la década de los 80 la investigación en torno a la Calidad de Vida empieza a consolidarse.

En 1994 la OMS, desde su perspectiva de las ciencias de la salud que difiere de las de las ciencias sociales, define calidad de vida como la "percepción del individuo de su posición en la vida en el contexto de la cultura y sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, expectativas, estándares y preocupaciones".

El análisis de Inglehart (1977; 1990) sobre lo que él denomina la *crisis de valores en la sociedades industriales avanzadas*, y la consecuente expansión de las aspiraciones orientadas por los *valores postmateriales*, ofrece un marco interpretativo muy productivo del nuevo sentido que se le da al concepto *calidad de vida* a partir de la segunda mitad de la década de los 60 (Casas, 1996). Como señala Casas (1999):

A partir de ese período la *calidad de la vida humana*, vista en perspectiva macrosocial, rompe su fundamentación exclusivamente centrada en las condiciones materiales de vida (y, en definitiva, económicas), para empezar a entenderse como fuertemente impregnada de componentes que empiezan a denominarse equívocamente *subjetivos*, y que, en definitiva son *psicosociales* (Blanco y Chacón, 1985; Casas, 1989,1996). (p. 1)

Actualmente todavía no hay consenso sobre la definición del constructo y su medición. Y persisten varios enfoques de investigación que podrían resumirse siguiendo a Olmedo-Alguacil (2011) del siguiente modo:

Los enfoques de investigación son variados, pero podrían englobarse en dos tipos:

- Enfoques cuantitativos, cuyo propósito es operacionalizar la calidad de vida. Para ello, se proponen diferentes indicadores: Sociales (se refieren a condiciones externas relacionadas con el entorno, como la salud, el bienestar social, la amistad, el estándar de vida, la educación, la seguridad pública, el ocio, el vecindario, la vivienda, etc.); psicológicos (miden las reacciones subjetivas del individuo a la presencia o ausencia de determinadas experiencias vitales); ecológicos (miden el ajuste entre los recursos del sujeto y las demandas del ambiente).

- Enfoques cualitativos que adoptan una postura de escucha a la persona mientras relata sus experiencias, desafíos y problemas y cómo los servicios sociales pueden apoyarles eficazmente. (p. 64)

Atendiendo especialmente a sus dos facetas: objetiva y subjetiva, Cummins (2000), define así la calidad de vida:

La calidad de vida es a la vez objetiva y subjetiva, siendo cada componente la agregación de siete ámbitos como son el bienestar material, la salud, la productividad, la intimidad, la seguridad, la comunidad, y el bienestar emocional. Los ámbitos objetivos comprenden medidas culturalmente relevantes de bienestar objetivo. Los ámbitos subjetivos comprenden la satisfacción con distintos ámbitos según su peso atribuido e importancia. (p. 188)

La orientación que sigue este trabajo entiende la calidad de vida, siguiendo a Casas (2011) cuando explica que el concepto de calidad de vida no implica únicamente ausencia de aspectos negativos de la vida, sino también la presencia de aspectos positivos, coincidiendo en este punto con otros autores (Cummins, 2000). Actualmente el término calidad de vida se ha enriquecido añadiéndole al concepto clásico de bienestar, entendido como progreso, desarrollo y crecimiento económico, factores psicosociales como son la satisfacción, el bienestar subjetivo, la felicidad y, en definitiva, la calidad de vida subjetiva.

Para este trabajo nos hemos centrado en la faceta subjetiva de la calidad de vida, frecuentemente identificada como bienestar subjetivo, entendido, siguiendo a Cummins y Cahill (2000) y tal como puede apreciarse en la Figura 4, como una combinación de procesos cognitivos (la satisfacción/insatisfacción) y procesos afectivos (afecto positivo y negativo).

1.3.1.2 Psicología positiva

Dentro de la psicología positiva encontramos dos enfoques paralelos, uno desde las ciencias de la salud y otro desde las ciencias sociales. Para las ciencias de la Salud y citando a Urzúa y Caqueo-Urizar (2012) “calidad de vida es equivalente a la suma de puntajes de las condiciones de vida objetivamente medibles en una persona, tales como salud física, condiciones de vida, relaciones sociales, actividades funcionales u ocupación.” (p. 63) Desde las ciencias sociales se entiende que la calidad de vida no la componen únicamente elementos materiales u observables de la realidad social, sino también elementos psicosociales (Casas, 1996). Como podemos observar (Figura 4) en el esquema de Moyano y Ramos (2007), la calidad de vida, desde el punto de vista de las ciencias sociales, se subdivide en objetiva y subjetiva, y es la calidad de vida subjetiva la que se equipara al bienestar subjetivo que tienen a su vez componentes cognitivos y afectivos.

Si bien en este trabajo partimos de las ciencias sociales y su concepción de la calidad de vida y bienestar subjetivo es la que nos inspira, hemos querido en el siguiente apartado contemplar el enfoque complementario de la psicología positiva desde las ciencias de la salud.

Un enfoque Salugénico: centrado en la promoción de la salud

Durante mucho tiempo, desde las ciencias de la salud, la psicología ha estado centrada en el estudio de la patología y de los aspectos negativos del ser humano. Hasta tal punto, se ha centrado en lo negativo, que ha llevado a llevar a asumir un modelo de la existencia humana que ha olvidado e incluso negado las características positivas del ser humano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) y que ha contribuido a adoptar una visión pesimista de la naturaleza humana (Gillhan y Seligman, 1999). Otros aspectos, como alegría, optimismo, creatividad, humor... se han ignorado o explicado superficialmente. A este enfoque se le llama actualmente, después de una década de evolución del paradigma de la psicología positiva,

enfoque Salugénico centrado en la promoción de la salud (Mariñelarena-Dondena y Gancedo, 2011).

Gran parte de la investigación y el esfuerzo teórico realizado por los psicólogos en los últimos años ha estado centrada en buscar la manera de prevenir el desarrollo de trastornos en sujetos potencialmente vulnerables (sujetos de riesgo). Sin embargo, no puede obviarse, que aún hoy, la psicología se ha mostrado incapaz de dar solución a esta cuestión. El modelo patogénico adoptado durante tantos años se ha mostrado incapaz de acercarse a la prevención del trastorno mental. Quizá la clave de este fracaso se encuentre en que la prevención siempre ha sido entendida desde los aspectos negativos y se ha centrado en evitar o eliminar las emociones negativas. De hecho, los mayores progresos en prevención han venido de perspectivas centradas en la construcción sistemática de competencias (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En este sentido, se ha demostrado que existen fortalezas humanas que actúan como amortiguadoras contra el trastorno mental y parece existir suficiente evidencia empírica para afirmar que determinadas características positivas y fortalezas humanas, como el optimismo, la esperanza, la perseverancia o el valor, entre otras, actúan como barreras contra dichos trastornos (Poseck, 2006).

Siguiendo a Vázquez y Hervás (2008):

La salud mental implica un estado emocional positivo, y un modo de pensar compasivo sobre nosotros mismos y los demás, poseer expectativas de un futuro positivo y, en general, un modo adaptativo de interpretar la realidad. Pero también supone disponer de recursos para afrontar adversidades y, aún más importante, para desarrollarnos como seres humanos. Todo esto va más allá de lo que un enfoque basado en el déficit puede ofrecer. (p. 22)

La psicología positiva insiste en la construcción de competencias y en la prevención y para ello se impone como objetivos mejorar la calidad de vida y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías (Poseck, 2006).

Sheldon y King (2001) definen la psicología positiva como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas y otros autores hablan de funcionamiento psíquico óptimo (Alex Linley, Joseph, Harrington, y Wood, 2006), para referirse a ella.

Origen y evolución

Martín Seligman, investigador de larga trayectoria, acuñó el término “Psicología Positiva” dando un giro en su orientación hacia una concepción más positiva de la especie humana (Seligman, 2005; Seligman y Peterson, 2007).

Así cuenta Seligman (2005), como inició este camino:

Entonces caí en la cuenta de que educar a los hijos era mucho más que evitar que vayan por el camino equivocado. Consistía en reconocer y desarrollar sus fortalezas y virtudes, y ayudarlos a encontrar el espacio en el que puedan expresar de forma plena tales rasgos positivos. (p. 55-56)

Y así, definen Seligman y Peterson (2007) la psicología positiva:

La ciencia de la Psicología Positiva, como nosotros la entendemos, está constituida por tres ejes: el estudio de la experiencia subjetiva positiva, el estudio de las tendencias individuales positivas y el estudio de aquellas instituciones que hacen posibles los dos primeros. (p. 409)

Señalan que los aportes teóricos y empíricos de la Psicología Positiva han contribuido a la promoción de los aspectos saludables del psiquismo y han permitido que la psicología del s. XXI tome como propio el amplio campo de investigación (Mariñelarena-Dondena y Gancedo, 2011).

Otros autores entienden que carece de una teoría unificada y que muchos de sus postulados epistemológicos coinciden con los de la Psicología Humanista (Gancedo, 2008, 2009).

Podemos encontrar claras tendencias positivas en la corriente humanista de la psicología, floreciente en los años 60 y representada por autores tan reconocidos como Carl Rogers, Abraham Maslow o Erich Fromm. Según Seligman, y Csikszentmihalyi (2000), la psicología humanista no se ha visto acompañada de una base empírica sólida y ha dado lugar a una inmensa cantidad de movimientos de autoayuda “dudosos y poco fiables”. Es importante destacar que la psicología positiva se aleja de movimientos espirituales y filosóficos de dudosa cientificidad y puede definirse como una rama de la psicología que, a través de la investigación científica, busca comprender los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano.

1.3.2 Concepto y precisiones terminológicas.

Tanto la satisfacción vital como la satisfacción con distintos ámbitos de la vida, la felicidad y el bienestar subjetivo pueden enmarcarse dentro de los estudios de calidad de vida, pues guardan relación con la misma.

Sin duda, felicidad, satisfacción y bienestar son términos similares, pueden incluso parecer sinónimos, pero los matices a nivel teórico son importantes.

Tal como explica Casas (1999), entre las propuestas de definición científica encontramos las de autores que consideran los conceptos de bienestar, bienestar psicológico, bienestar subjetivo, satisfacción vital u otros, como intercambiables con el de calidad de vida. En cambio, para otros, calidad de vida es un concepto más amplio, que subsume a todos los demás (Cheng, 1988; Diener, 1984; Evans, 1994; George, 1992; Rice, 1984). Por último, están los autores que han destacado que a pesar de las diferentes definiciones hay alta

interrelación entre estos constructos (Costa y McCrea, 1980; Faden y Leplège, 1992; Pavot y Diener, 1993).

A continuación se intenta perfilar dichos términos que definen los constructos base de nuestro estudio.

1.3.2.1 La controversia entre la aproximación felicidad y la aproximación satisfacción

En el año 1961 Bradburn y Caplovitz desarrollaron la aproximación felicidad, y posteriormente Cantril (1965) desarrolló la aproximación satisfacción según la cual, el resultado de las diferencias entre percepciones y aspiraciones da como resultado una medida de satisfacción o insatisfacción.

La controversia entre satisfacción y felicidad iniciada en los años 60 se zanjó con los trabajos Campbell (1976), cuando alertó sobre la baja explicación de la varianza que consiguen ambos procedimientos, cosa que invita a estudiar más factores. Paralelamente se llegó a la conclusión de que la aproximación felicidad había sido capaz de medir mejor los aspectos afectivos del bienestar (afectos positivos y negativos), mientras que la aproximación satisfacción había sido capaz de medir mejor los aspectos cognitivos, por lo que una articulación entre ambas y entre sus respectivos instrumentos de medición se hacía imprescindible (Abbey, y Andrews, 1985; Casas, 1989, 1996; Groenland, 1990; Headey y Wearing, 1991; Pavot y Diener, 1993).

1.3.2.2 El término Bienestar

La palabra bienestar pierde matices y origina cierta confusión al ser traducida al español, en cambio, en inglés se contemplan más acepciones, principalmente “well-fare“, (ir por buen

camino), para una dimensión más material y socialmente amplia y “well-being”, (sentirse o estar bien), para una dimensión más psicológica o psicosocial (Amérigo, 1993; Casas, 1996, 1999; Moix, 1980).

Incluso en inglés la terminología ha derivado en debates teóricos, muchos de los cuales se han agrupado bajo el paradigma de la psicología positiva (Casas, 2004).

En el marco de los estudios sobre calidad de vida, en un primer momento predominaron las teorías que postulaban la subjetividad de la calidad de vida (Casas, 1989; Chaturvedi, 1991; Cheng, 1988). Actualmente, la mayoría de autores abogan por combinar los indicadores objetivos (condiciones materiales) y los subjetivos (psicosociales) para medir la calidad de vida (Allen, 1991; Casas, 1996). Se ha consolidado así, la idea de que la calidad de vida, junto con el bienestar psicológico son conceptos multidimensionales. A pesar de ello siguen proliferando estudios unidimensionales que evalúan la satisfacción de la vida como un todo y que siguen aportando datos interesantes al concepto.

Aunque en un primer momento se consideró que el funcionamiento multidimensional del bienestar quedaba reflejado en una simple suma de los bienestares de cada ámbito de la vida Andrews y Withwey (1976), en la actualidad muchos autores consideran que la satisfacción con la vida, considerada globalmente, es algo más que la suma de satisfacciones en distintos ámbitos de la vida (Veenhoven, 1994). Y ello da origen a modelos cada vez más complejos, como la TMD (teorías de discrepancias múltiples) de Michalos, (1985,1986, 1991, 1995).

Tal como indica Casas (1999) entre las características que se atribuyen al fenómeno denominado *bienestar subjetivo* como campo de estudio científico, destacan tres:

a) se basa en la propia experiencia del individuo, y en sus percepciones y evaluaciones sobre la misma. Aunque su contexto físico y material de vida se admite que influye sobre el bienestar subjetivo, no es siempre visto como parte inherente y necesaria del mismo.

b) incluye medidas positivas, y no sólo (la ausencia de) aspectos negativos. Ello distancia este campo de estudio de los enfoques tradicionales sobre salud mental. La relación entre aspectos positivos y negativos es un tema de preocupación por parte de los estudiosos del bienestar subjetivo, dado que dista aún mucho de ser bien comprendida. Actualmente ambos aspectos están contemplados de una manera u otra en casi todos los modelos teóricos propuestos los años recientes (Evans, 1994; Parmenter, 1994, citado en Casas, 1999).

c) incluye algún tipo de evaluación global sobre toda la vida de una persona (a menudo denominada *satisfacción vital*).

1.3.2.3 El bienestar como dimensión de la calidad de vida: el bienestar subjetivo y la felicidad

Diener define en 1984 el bienestar subjetivo como la valoración que hacen las personas de su vida, incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas. Este autor contribuye a situar el concepto analizando y reflexionando entorno a las diferentes perspectivas teóricas que se pueden identificar en el estudio del que él denomina *bienestar subjetivo*, y que considera equivalente a la *felicidad*. Según Diener estas teorías clásicas siguen vigentes de manera más o menos directa en las teorías científicas que actualmente investigan el bienestar.

- Teorías finalistas o teleológicas: el bienestar se consigue cuando se logra un estado o situación perseguida, que resulta ser un objetivo u aspiración. Dentro de las mismas encontramos las teorías de la necesidad (el bienestar se relaciona con la satisfacción de

las necesidades); las teorías del objetivo (el bienestar se relaciona con conseguir objetivos o simplemente con luchar por ello)

- Teorías del placer-dolor: el bienestar es el resultado de determinadas combinaciones entre el placer y el displacer. Cuanta más infelicidad se sienta, mayor será la felicidad al obtener lo ansiado.

- Teorías de la actividad: el bienestar es un producto de la actividad humana "bien hecha". Cuando las habilidades se realizan de manera satisfactoria conducen a la felicidad. La teoría de Flux matiza que dependerá de las capacidades de la persona para realizar la actividad de que se trate el que ello conduzca a la felicidad (si dicha actividad supone un reto alcanzable), al aburrimiento (si resulta excesivamente fácil) y al malestar o ansiedad (si resulta excesivamente difícil).

- Teorías del *top-down versus bottom-up*, que plantean relaciones y procesos entre predisposiciones personales a la felicidad, y la acumulación de experiencias de felicidad. El bottom-up entiende que la felicidad es la suma de pequeñas alegrías o placeres y el top-down considera que existe una predisposición a la felicidad, a experimentar las cosas de manera positiva.

- Teorías asociacionistas: consideran la felicidad a partir de una predisposición y en base a las redes asociativas en la memoria, al condicionamiento o a las cogniciones de cada cual. Dentro de las teorías asociacionistas encontramos:

- Las teorías de la adaptación: Los cambios producen bienestar dependiendo de cómo el individuo se adapte a ellos.
- Teorías del nivel de aspiración: Si las aspiraciones son demasiado altas y las condiciones adversas reducen el bienestar subjetivo.

- Teorías de juicio, teorías valorativas o de la comparación social: consideran que la felicidad resulta de comparar unas situaciones estándar con las condiciones reales.

Teoría de las discrepancias múltiples (TDM)

En la línea de las teorías valorativas, Michalos (1985) planteó **la teoría de las discrepancias múltiples (TDM)**: Los individuos comparan su situación personal con una serie de estándares para establecer niveles de felicidad o satisfacción y al realizar dicha comparación, surgen las discrepancias. Discrepancias que se ven afectadas por edad, sexo, nivel educativo, nivel de ingresos, etnia, autoestima y apoyo social. Por lo tanto, todo ello afectará también al bienestar subjetivo. Los estándares objeto de comparación son: lo que se desea, lo que tienen los demás, lo mejor que se ha tenido en el pasado, lo que se esperaba conseguir en el pasado reciente (tres años), lo que se espera del futuro próximo (cinco años), lo que cada uno considera que se merece y lo que cada uno considera que necesita.

Teoría de la homeostasis

Cummins y colaboradores desarrollan una teoría que denominan: **Teoría de la homeostasis** (Cummins y Cahill, 2000). Literalmente el término homeostasis hace referencia al conjunto de fenómenos de autorregulación, que conducen al mantenimiento de la constancia en la composición y propiedades de un sistema. En este sentido, la teoría de Cummins sostiene que el proceso psicológico en el que se sitúa el bienestar es un sistema altamente integrado que comprende un sistema de capacidades genéticas primarias y un sistema protector secundario. Se establece en esta teoría la existencia de unos amortiguadores (buffers) que permitan que las personas nos adaptemos a diferentes situaciones, dichos amortiguadores son los que regulan nuestra calidad de vida subjetiva (Figura 5).

En este modelo de calidad de vida subjetiva (Cummins y Cahill, 2000) se distinguen determinantes de **primer orden**, (características de personalidad, extraversión y neuroticismo), y determinantes de **segundo orden** que actúan como apoyo de los primeros e incluyen la percepción de control, la autoestima y el optimismo vital. Por último, se habla también de determinantes de **tercer orden** refiriéndose al ambiente, especificando que si su influencia es lo suficientemente adversa puede invalidar el efecto protector de los determinantes de segundo orden y repercutir negativamente en el bienestar psicológico subjetivo (Cummins y Nistico 2002; Cummins, 2000; Glatzer, 2002; Cummins y Cahill, 2000).



Figura 4. Modelo para la calidad de vida subjetiva.
Teoría de la homeostasis. Fuente: (Cummins y Cahill, 2000)

1.3.2.4 Bienestar subjetivo. El debate sigue abierto

Se ha podido observar que el concepto de bienestar está en constante evolución desde que empezó a despertar el interés del mundo científico.

Con el paso de los años el término *bienestar subjetivo* ha ido identificándose con una tradición que en la literatura se ha identificado como perspectiva hedónica, mientras el término *bienestar psicológico* implica situarse en una tradición eudemónica, más próxima a la tradición humanista. A partir de aquí, las propuestas han sido diversas y las fidelidades terminológicas han dejado de serlo. Por una lado encontramos propuestas como “bienestar óptimo” (Keyes, Shmotkin, y Ryff, 2002; citados en Casas, 2009), refiriéndose a la coincidencia de altas puntuaciones en escalas de bienestar subjetivo y de bienestar psicológico. Y por otro lado, autores que usan términos nuevos como el de social well-being de Keyes (1998) y la “calidad de vida subjetiva” de Cummins (2000) y que lejos de clarificar la cuestión, más bien la complican.

Diferentes autores desde la óptica psicológica y psicosocial han ido conformando el constructo de bienestar subjetivo sobre el que si bien no hay unanimidad absoluta, empieza a haber importantes bases para una futura configuración. En este sentido la esencia del bienestar la constituirían unos pocos conceptos básicos como son: satisfacción con diferentes ámbitos de la vida, satisfacción global con la vida y felicidad. Abundan los resultados que muestran que estos conceptos correlacionan entre sí de forma, positiva, significativa y alta. Todo esto hace que muchos autores vean en estos tres constructos una buena posibilidad para articular las dimensiones afectiva y cognitiva del bienestar.

Además de estos constructos, que constituirían la esencia del bienestar, se han detectado una serie de constructos que correlacionan de forma positiva y significativa, pero media o baja con los constructos “esenciales” antes mencionados. Dentro de estos constructos encontramos, entre otros, la autoestima, la percepción de control, el apoyo social percibido. Todos ellos han

despertado el interés de la psicología positiva y autores como Diener, Suh, Lucas y Smith (1999) han sugerido la necesidad de un nuevo término “paraguas” que permitiera agruparlos.

Siguiendo a Malo, Navarro y Casas (2012) señalamos que:

Algunos autores plantean que la calidad de vida incluye el bienestar como componente subjetivo del concepto (Liberalesso, 2002), el que a su vez estaría formado por aspectos cognitivos y afectivos (Diener et al., 1999). El componente cognitivo del bienestar se considera que es la satisfacción vital, ya sea de manera global o por ámbitos de la vida, y el componente afectivo que se refiere a la presencia de sentimientos positivos, lo que algunos autores denominan felicidad (Javaloy, Páez y Rodríguez, 2006).

Diener y colaboradores (2003) distinguen como componentes básicos unidos al concepto de bienestar subjetivo: el afecto, (positivo y negativo); la satisfacción global con la vida y la satisfacción en ámbitos concretos de la vida.

Obviamente el debate sigue abierto, pero en este trabajo y siguiendo a Casas y colaboradores (2013) usaremos el término bienestar subjetivo, tomado de Cummins y colaboradores (Cummins, 1998; Cummins y Cahill, 2000; Cummins et al., 2001).

1.3.3 Algunos instrumentos que miden el bienestar subjetivo

Podemos encontrar multitud de instrumentos para medir el bienestar, la felicidad y la satisfacción, pero nos limitaremos a mencionar algunos utilizados con adolescentes.

Índice de Bienestar Personal (Personal Well-being Index «PWI») (Cummins, 1998; Cummins et al., 2003)

Esta escala analiza con más profundidad el componente cognitivo preguntando por la satisfacción en diferentes ámbitos de la vida. En concreto, descompone las valoraciones que las personas hacen de sus vidas en ocho ámbitos: nivel de vida, salud, lo que se ha conseguido en la vida, relaciones interpersonales, seguridad personal, seguridad en el futuro, vida

comunitaria y espiritualidad o religión. En un principio se utilizó con 7 ítems, pero a partir de 2003 se propuso un octavo referente a la satisfacción con espiritualidad o religión que se ha mantenido como opcional, dado que se ha demostrado que no funciona adecuadamente en todos los contextos. Los criterios para elegir dichos ámbitos fueron los siguientes:

- Considerar la necesidad de que cada ámbito describa aspectos objetivos y subjetivos, ya que la calidad de vida abarca ambas dimensiones.
- El no considerar el concepto de felicidad, evitando incluir la afectividad.
- Que cada ámbito resulte un indicador inequívoco, que no actúe como mediador.

Índice de Bienestar Personal para Escolares (Wellbeing Index – School Children «PWI-SC») (Cummins y Lau, 2005). Cuestionario de siete ítems aplicado en este estudio en los cursos quinto y sexto de Educación Primaria que mide la satisfacción con ámbitos de la vida, concretamente con: nivel de vida, salud, logro la vida, las relaciones personales, la seguridad personal, comunidad-conectividad y seguridad en el futuro.

Escala de Satisfacción con la vida (Satisfaction with Life Scale «SWLS» (Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985)

La SWLS es un instrumento formado por cinco ítems y fue desarrollada como indicador de bienestar subjetivo que evalúa el juicio global, libre de contexto, que hacen los sujetos sobre la satisfacción con su vida. Los ítems son los siguientes: *1) En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea, 2) Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes, 3) Estoy satisfecho con mi vida, 4) Si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido, y 5) Las circunstancias de mi vida son buenas.* En la versión original los valores de respuesta oscilan de 0 a 7. Diversas investigaciones han mostrado que la escala tiene una estructura unifactorial así como una consistencia interna adecuada (Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000).

Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes (Student's Life Satisfaction Scale «SLSS») (Huebner, 1991)

Esta escala, desarrollada originalmente por Huebner (1991b) en lengua inglesa y posteriormente adaptada (Alsinet, 1998), está compuesta por un total de diez ítems y nos permite conocer la evaluación global que los sujetos hacen de sus vidas.

Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale«MSLSS» (Huebner, 1994)

Esta escala fue diseñada para obtener perfiles más precisos de la satisfacción de los jóvenes, en concreto, los diferentes ámbitos que contempla pueden facilitar tareas de prevención porque especifica el ámbito en el que el joven se siente satisfecho o insatisfecho. Consta de 40 ítems y evalúa la satisfacción en 5 ámbitos: familia, amigos, escuela, si mismo y medio ambiente-vecindario.

Escala Breve y Multidimensional de Satisfacción con la Vida (Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale «BMSLSS») (Seligson, Huebner, y Valois, 2003)

Esta escala, desarrollada por Seligson et al. (2003) está compuesta por un total de seis ítems que incluyen satisfacción: *con familia, con amistades, con la propia experiencia de estudiante, con uno mismo, con el lugar donde se vive y con la vida considerada globalmente.* Se evalúa con una escala de 0 a 11 puntos. Las propiedades psicométricas de dicha escala fueron investigadas (Huebner, Seligson, Valois y Sudo, 2006) concluyendo que la escala era apropiada para explorar la satisfacción vital de jóvenes entre 8 y 18 años.

Ítem único de Felicidad Global con la vida «HOL»

El uso de un ítem único para explorar la felicidad se basa en las recomendaciones de Campbell, Converse y Rogers (1976) para el estudio del bienestar subjetivo.

Ítem único de Satisfacción con la vida considerada globalmente «OLS»

Se fundamenta en los planteamientos mencionados de Campbell et al. (1976) Escala de ítem único creada en sus inicios para adultos, pero que en la actualidad se aplica también con buen funcionamiento a niños, niñas y adolescentes (Casas, 2011).

Fordyce's Happiness Scale (Fordyce, 1988).

Esta escala describe niveles de felicidad. La media en poblaciones occidentales adultas es de siete. Puntuaciones de ocho y más indican alta felicidad. Puntuaciones de cinco y menos indican un estado de malestar – aunque no una situación de problemas graves de salud mental (Seligman, 2003).

1.4 ADOLESCENCIA, AUTOCONCEPTO Y BIENESTAR SUBJETIVO

1.4.1 La adolescencia desde la Psicología Positiva

Desde la Psicología positiva se huye de la visión catastrofista de la adolescencia, de la visión centrada en el déficit y en todo aquello que va mal y supone un riesgo para el desarrollo. Se lamenta, desde esta perspectiva, que muchos de los esfuerzos en investigación y en recursos se centren en los problemas de la adolescencia en lugar de en la potenciación del desarrollo positivo. Partiendo de propuestas como la de Waters y Sroufe (1983) que entiende la competencia social como un indicador adecuado del desarrollo de una etapa evolutiva concreta, han surgido en los últimos años en Estados Unidos un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia durante la adolescencia (Benson, Scales, Hamilton, y Sesma, 2006; Damon, 2004; Larson, 2000). En esta misma línea Keyes (2003) defendió la importancia del bienestar emocional, el social y el psicológico para hablar de buena salud mental adolescente.

Actualmente se consolida esta tendencia con estudios que centran su atención en el desarrollo positivo (Oliva et al., 2010; Reina, Oliva, y Parra, 2010). En este ámbito adquieren especial relevancia por el interés que despiertan como indicadores del desarrollo positivo el autoconcepto, la percepción de salud y la satisfacción vital (Garrido, García, Flores, y de Mier, 2012).

Tal como señalan algunos autores dentro de este enfoque aparece un nuevo vocabulario con términos como desarrollo adolescente positivo, bienestar psicológico, participación cívica, florecimiento, o iniciativa personal para hacer referencia a los adolescentes que atraviesan esta etapa evolutiva de manera satisfactoria (Theokas et al., 2005). Todos estos términos

ponen el énfasis en el potencial de los adolescentes para un desarrollo satisfactorio y saludable.

El clásico modelo del déficit y el del desarrollo positivo son dos caminos que deben entenderse como complementarios tendentes a prevenir el déficit y los problemas de conducta, el primero, y a promover el desarrollo y las competencias, el segundo (Oliva et al., 2010).

Uno modelo que constituye un referente del desarrollo positivo es del las cinco ces (Tabla 1).

Tabla 1. Modelo de desarrollo positivo de las 5 ces

Competencia	Referida a la capacidad para mostrar un buen desempeño en distintas áreas de actividad (social, académica, cognitiva y vocacional). Incluye habilidades sociales como la asertividad, habilidades de resolución de conflictos, competencias cognitivas como la capacidad para tomar decisiones, y académicas.
Confianza	Es un sentido interno de valoración global positiva de uno mismo y de autoeficacia: autoestima, identidad y autoeficacia.
Conexión	Se refiere a los vínculos positivos con personas (familia, iguales, adultos) e instituciones que se reflejan en intercambios bidireccionales
Carácter	Es el respeto por las normas sociales y culturales, la adquisición de modelos de conducta adecuada, el sentido de lo correcto o incorrecto (moralidad) e integridad. También incluye el autocontrol y la ausencia de problemas externos o conductuales.
Cuidado y Compasión	Un sentido de simpatía y empatía e identificación con los demás.

Fuente: Lerner (2004); Roth y Brooks-Gunn (2003)

Junto a este modelo de las cinco Ces, hemos considerado interesante también el modelo propuesto por Oliva et al. (2010) que elige como imagen simbólica una flor. Este modelo (Figura 2) se inspira en el concepto *thriving* (*floreCIMIENTO*) del modelo de desarrollo positivo. El florecer simboliza el proceso por el que el adolescente se desarrolla satisfactoriamente y establece relaciones saludables con los demás y el contexto, avanzando hacia un desarrollo personal completo y contribuyendo así de forma positiva a la sociedad en la que vive. Dicho modelo integra 5 áreas o competencias susceptibles de crecer al igual que una flor.

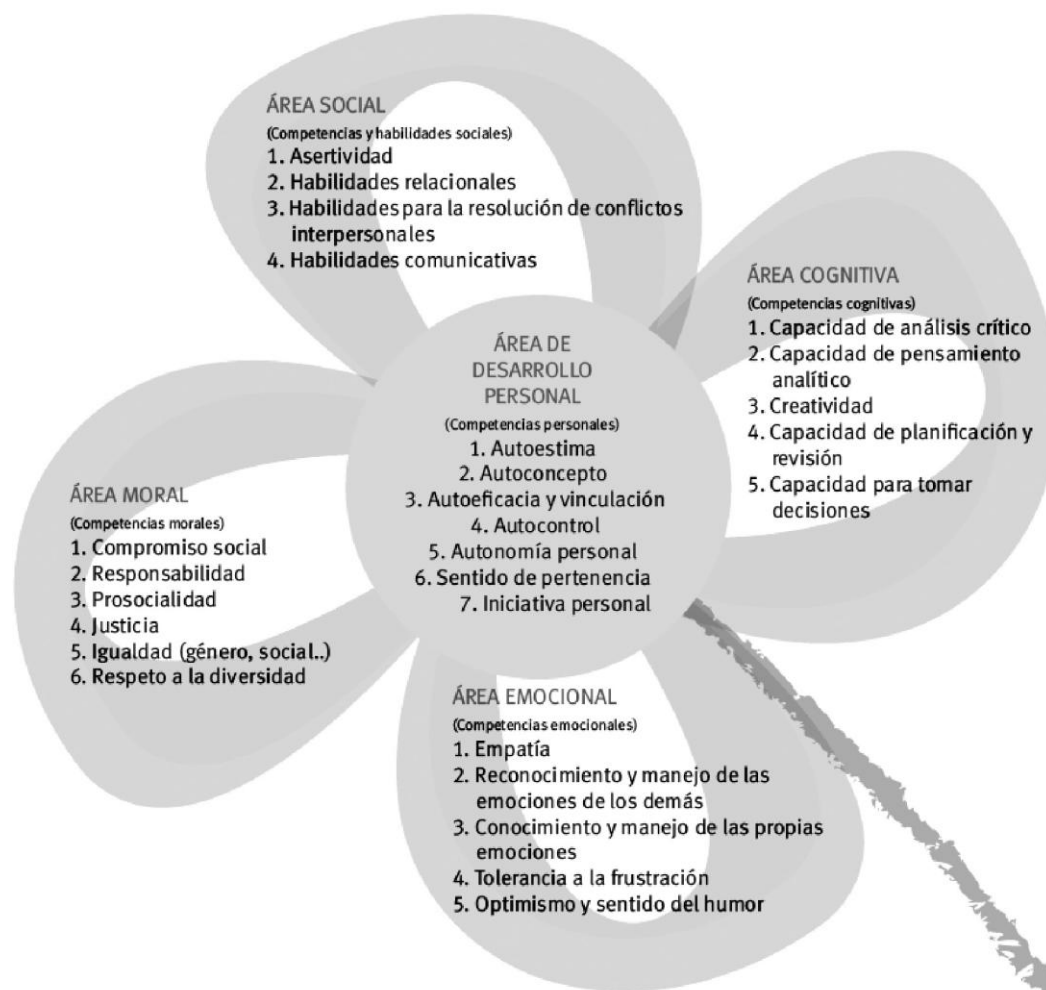


Figura 5. Modelo de desarrollo positivo adolescente construido con las 27 competencias extraídas en el estudio empírico (Oliva et al., 2010).

1.4.2 Adolescencia y bienestar subjetivo

Los cambios característicos de la primera adolescencia tienen efectos, como hemos visto, a diferentes niveles tanto biológicos, como psicológicos y sociales. Este cúmulo de cambios hace que los adolescentes pasen por una etapa de adaptación que no siempre es fácil y puede afectar directamente a su satisfacción con la vida y con ámbitos específicos de su vida como pueden ser la familia, el grupo, el propio cuerpo y los estudios.

En torno a la satisfacción vital de los adolescentes, encontramos diversos resultados en la literatura científica que probablemente tengan que ver con la diversidad de instrumentos que

se usan para medirla. Así, algunos autores defienden que la mayoría de los adolescentes evalúan su satisfacción con la vida de manera positiva (Gilman y Huebner, 2003). Otros han observado que la satisfacción vital decrece durante esta etapa de la vida (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschback, y Henrich, 2007). Otras investigaciones revelan que en la adolescencia media, en la transición entre la educación secundaria y el bachillerato, hay un incremento de la satisfacción vital (Salmela-Aro y Touminen-Soini, 2010). Ben-Arieh, Casas, Frønes, y Korbin (2014) profundizan en el bienestar infantil en diferentes países y culturas. Estos autores destacan lo complicado de evaluar el bienestar infantil porque los niños están en desarrollo y dependen de sus cuidadores y la interacción de diferentes factores, a un micro nivel, y de la política y la economía a un macro nivel.

El estudio del bienestar subjetivo en niños y adolescentes suscita nuevos campos de interés, como son por ejemplo el desarrollo de nuevos instrumentos más adaptados a la edad de los sujetos (Casas, Rosich, y Alsinet, 2000; Casas, 2011; Casas et al., 2012).

1.4.2.1 Diferentes investigaciones sobre el bienestar en la adolescencia. Variables asociadas.

Diversos autores apuntan que al valorar los resultados en bienestar subjetivo en esta etapa, hay que tener en cuenta variables como el autoconcepto, la autoestima, el nivel de madurez, las relaciones con el grupo de iguales, pueden afectar positiva o negativamente el bienestar subjetivo en la adolescencia (James, 1890; Leung, J.P. y Leung, 1992; Casas et al., 2004 y Casas et al., 2007b).

Procedemos ahora, de manera resumida, a analizar que nos indican diferentes investigaciones sobre algunas variables asociadas a los resultados del bienestar subjetivo en adolescentes:

Autoconcepto

Aunque profundizaremos más en este aspecto porque forma parte de nuestros objetivos, podemos adelantar que parece indiscutible que hay una relación significativa entre el bienestar y la autoestima (vertiente valorativa del autoconcepto) y así lo avalan muchos estudios sobre el tema (Huebner et al., 1999; Leung, J.P. y Leung, 1992; Terry y Huebner, 1995). Más recientemente son abundantes los trabajos que establecen una relación entre bienestar subjetivo y autoconcepto, especialmente con el autoconcepto físico (Fernández, 2009; Grandmontagne, Fernández, y Ruíz de Azúa, 2004; Garrido et al., 2012; Goñi y Infante, 2010; Videra-García y Reigal-Garrido, 2013).

Resultados académicos

En lo que se refiere a los resultados académicos, las diferentes investigaciones llegan a conclusiones contradictorias. Mientras algunos autores concluyen con sus estudios que los adolescentes con elevadas puntuaciones en satisfacción vital obtienen mejores resultados académicos en comparación con los adolescentes con baja satisfacción (Gilman y Huebner, 2006) otras investigaciones, en cambio, parecen indicar que no hay relación entre resultados académicos y satisfacción vital (Huebner, 1991b; Vecchio, Gerbino, Pastorelli, Del Bove, y Caprara, 2007).

Sexo

Mientras algunos estudios han hallado diferencias por sexo (Goldbeck et al., 2007; Verkuyten, 1996), otros concluyen que no las hay (Huebner, 1991a; Huebner y Alderman, 1993; Huebner, Funk, y Valois, 2006; Huebner, Valois, Suldo, y Drane, 2006; Povedano, Hendry, Ramos, y Varela, 2011).

En un estudio realizado con dos muestras recogidas en 1999 y 2003 de 1618 y 1634 adolescentes de 12 a 16 años, (Casas et al., 2007b), concluyen que no hay diferencias

significativas por sexo en el ítem único de satisfacción con la vida globalmente, pero sí hay diferencias por sexo en satisfacción con las cosas aprendidas, y satisfacción con las actividades físicas. Además en el estudio de 2003, se observan diferencias también en la satisfacción con la familia y con los amigos. Las chicas tienen resultados más elevados en satisfacción con la familia, con las cosas aprendidas y con los amigos, mientras los chicos obtienen mejores resultados en satisfacción con las actividades físicas.

Familia

Son muchos los estudios que corroboran que las buenas relaciones con los padres, la proximidad parental y un clima positivo familiar contribuyen a un mayor bienestar subjetivo en la adolescencia (Bradley y Corwyn, 2004; Leung, J.P. y Leung, 1992; Petito y Cummins, 2000; Shek, 1997).

García y Gracia (2010), observaron que los adolescentes que pertenecen a familias con un clima familiar positivo desarrollan más satisfacción con la vida.

Otros estudios muestran una relación directa, positiva y significativa entre el clima familiar percibido, la autoestima general y la satisfacción con la vida (Musitu y García, 2004). De este modo parece ser que los adolescentes que sienten que en sus familias pueden ser escuchados y expresar sus sentimientos y pensamientos con libertad tienen mayor probabilidad de sentirse más felices con la percepción de sí mismos y de sus vidas (Lila y Buelga, 2003; Jiménez, Murgui, Estévez, y Musitu, 2007).

1.4.3 Adolescencia y autoconcepto

Los adolescentes formulan pensamientos en torno a su apariencia física, sus habilidades intelectuales, su aceptación o inadaptación al grupo y, así, empiezan a forjarse una idea de cómo y quiénes son. Como ya hemos mencionado anteriormente, el autoconcepto es un

elemento importante de la identidad personal, pero es un constructo complejo porque integra en sí mismo una multiplicidad de elementos físicos o corporales, psíquicos, sociales y morales.

La manera más común de perfilar el autoconcepto ha sido describir varias dimensiones de las que se pueda decir que constituyen la totalidad del yo (Coleman y Hendry, 2003), ejemplo de ello lo encontramos en los trabajos de Offer (Offer y Schonert-Reichl, 1992) y Harter (Harter, 1990), entre otros.

El contenido de las autodescripciones en la adolescencia está formado por los atributos que favorecen las relaciones interpersonales y las destrezas sociales que influyen en las interacciones con los otros o en su atractivo social. Además, también incluye competencias tales como las habilidades académicas (p.ej., ser inteligente) así como sus efectos (p.ej., estar contento, estar triste) (Damon y Hart, 1988). La organización de dichas autodescripciones está marcada por los procesos de diferenciación y de integración del autoconcepto. Siguiendo a (Moreno, 2004) a continuación se analizan ambos procesos.

1.4.3.1 Diferenciación del autoconcepto

Con la edad, la estructura del *self* llega a ser cada vez más diferenciada (Harter, 1988). Así, durante la adolescencia temprana tiene lugar la construcción de distintos “sí mismos” que varían en función del contexto social. Esta variedad de sí mismos incluye el *self* con el padre, con la madre, con los amigos, así como el *self* en el rol de estudiante, el *self* como deportista, etc (Munné, 1995; Harter y Monsour, 1992).

Esta diferenciación puede llevarse a cabo gracias al desarrollo cognitivo que tiene lugar en este periodo del ciclo vital (Fischer, 1980; Harter, 1990; Harter y Monsour, 1992). La presión social también contribuye activamente al desarrollo de dicha diferenciación del *self* (Erikson,

1968; Rosenberg, 1986). Conforme el individuo va creciendo, es más probable que sea tratado de forma diferente en los distintos contextos.

Harter y colaboradores han mostrado que la coincidencia de los atributos del *self* generados en distintos contextos sociales disminuye notablemente conforme el adolescente va creciendo (Harter et al., 1999; Harter y Monsour, 1992).

1.4.3.2 Integración del autoconcepto

Una de las habilidades cognitivas recién adquiridas en esta etapa consiste en la capacidad de integrar varias descripciones de sí mismo en generalizaciones de orden superior (Case, 1985; Fischer, 1980). A medida que las autodescripciones se convierten en abstracciones, y dejan más de lado a los rasgos observables y concretos, son más susceptibles a la distorsión. De este modo, el autoconcepto del adolescente es más difícil de verificar y, muy a menudo, es menos realista. Los adolescentes pueden desarrollar autoconceptos inexactos que les pueden conducir a conductas inadaptadas. Por ejemplo, un adolescente puede sobrestimar su capacidad en algún ámbito y comprometerse con actividades en las que está condenado al fracaso, o por el contrario, puede infravalorar sus capacidades y, como consecuencia, evitar los desafíos o las actividades en las que puede obtener buenos resultados (Harter, 1990).

En esta etapa aun no se han adquirido las destrezas necesarias para aplicar el pensamiento hipotético-deductivo a los postulados del *self*. El joven adolescente puede tener múltiples hipótesis sobre el *self*, pero todavía no posee la habilidad de deducir correctamente cuáles son ciertas, lo cual le puede llevar a autopercepciones distorsionadas. Además, el pensamiento todo-o-nada, en forma de sobregeneralizaciones que el joven adolescente no puede controlar cognitivamente, también contribuye a autodescripciones no realistas ya que, en un momento

concreto el adolescente puede sentirse totalmente inteligente, mientras que en otro momento determinado puede sentirse como un tonto.

Estas abstracciones sobre el *self* constituyen representaciones compartimentalizadas; esto es, son bastante distintas unas de otras (Case, 1985; Fischer, 1980). En palabras de Fischer (1980), constituyen “abstracciones simples”, que están sobre-diferenciadas y, por tanto, el joven adolescente sólo puede pensar en cada una de ellas como atributos del *self* aislados. Según la Teoría Cognitiva del Desarrollo de Fischer (1980), en la adolescencia temprana los sujetos pueden realizar abstracciones pero todavía no tienen la capacidad de compararlas. Es por esto, que denomina a este periodo etapa de las abstracciones simples. Para Fischer, este nuevo nivel de pensamiento abstracto trae consigo una falta de “control cognitivo” y, como resultado, los adolescentes en el nivel de las abstracciones simples sólo pueden pensar en atributos del *self* aislados.

En términos generales la literatura refleja un aumento de la autoestima a mayor edad (Butcher, 1989; Crain y Bracken, 1994; O'Malley y Bachman, 1983; Parra, Oliva, y Sánchez-Queija, 2004; Shapka & Keating, 2005; Simmons y Blyth, 1987; Tashakkori, Thompson, Wade, y Valente, 1990). Sin embargo, Rosenberg (1986), señala que en la adolescencia temprana se produce un descenso: a los 11 años la autoestima inicia un descenso que llega a su nivel más bajo a los 13 años aproximadamente. Algunos autores atribuyen este cambio a la pubertad y los cambios del ambiente escolar propios de esta edad (Eccles et al., 1989). Una vez que el individuo se adapta a estas transformaciones la autoestima aumenta de nuevo (Simmons y Blyth, 1987).

En lo que se refiere a los ámbitos del autoconcepto, encontramos en la literatura resultados contradictorios, así, Eccles y colaboradores encuentran que la competencia física percibida disminuye entre los 11 y los 12 años. Por el contrario, Nottelman (1987), encuentra un aumento en estas mismas edades. Marsh, basándose en sus revisiones de la literatura concluye

que al inicio de la adolescencia las puntuaciones en las dimensiones bajan debido a los cambios que tienen lugar en esta etapa y empiezan a ascender durante la adolescencia media. Esta tendencia tiene lugar en ambos sexos y en las diferentes dimensiones del autoconcepto (Marsh, 1989; 1991).

En cuanto a las diferencias por sexo en las dimensiones del autoconcepto, es en el ámbito físico donde más patentes se hacen. Los chicos tienen percepciones más positivas acerca de su competencia deportiva y de su apariencia física (Balaguer, 1998; Bolognini, Palncherel, Bettschart, y Halfon, 1996; Rodríguez-Tomé et al., 1993; Trent y Rusell, 1994). Algunos estudios señalan que son los chicos más jóvenes los que mayor autoconcepto físico tienen (Malo et al., 2011). En los ámbitos sociales y cognitivos, sin embargo, las chicas tienen autopercepciones más positivas que los chicos (Eiser, C., Eiser, y Havermans, 1995; Malo et al., 2011; Marsh et al., 1994). En el ámbito académico algunos autores que diferencian entre tipos de competencias han encontrado que los chicos tienen mayor autoconcepto en el ámbito de las matemáticas que las chicas, los cuales se perciben mejores en el ámbito verbal y de lectura (Marsh, 1989; Stevenson y Newman, 1986). Otros estudios encuentran a puntuación media de las chicas en la dimensión académica de la escala AF-5 es significativamente mayor que la de los chicos (Malo et al., 2011).

La investigación de Amezcúa y Pichardo (2000) con una muestra de chicos de 11 a 14 años encontró que globalmente los chicos obtenían mayor nivel de autoconcepto global y emocional, en cambio las chicas alcanzaban mejores niveles en el autoconcepto familiar.

Como apunte final en este apartado, cabe señalar que las divergencias entre las diferentes investigaciones pueden deberse al uso de diferentes instrumentos para la medición del autoconcepto.

1.4.3.3 La identidad

En la adolescencia se consolidará la personalidad que seguirá en permanente construcción y revisión durante el resto de la vida. El adolescente empezará a preguntarse quién es y qué le interesa y todos los cambios propios de esta etapa le conducirán a revisar la propia identidad. A partir de sus experiencias, sus relaciones con los demás, su pensamiento, su capacidad y sus deseos el adolescente se irá definiendo a la vez que se diferencia del los otros, y adquiere individualidad. Como apuntaba Harter (1990), los adolescentes que adquieren un claro y consolidado sentimiento de *sí mismo*, verdadero, realista e internalizado tendrán las bases para el posterior desarrollo de la identidad.

El que el adolescente desarrolle un autoconcepto realista dependerá de diferentes factores entre los que destacan, como importantes agentes socializadores, la comparación con otros, la sensibilidad a la opinión de los demás y la conciencia de los estándares normativos (Ruble, Boggiano, Feldman, y Loebl, 1980). Padres, compañeros y amigos íntimos serán la fuente del adolescente en este proceso, su *lookingglass* usando terminología de Cooley (1992). Las actitudes de los otros se incorporan al individuo de manera que éste entiende cual es el comportamiento esperado y apropiado en las diferentes situaciones sociales. Esa parte de la sociedad que nutre al adolescente en la formación de su identidad es lo que Mead (1934) llamó *el otro generalizado*. Este autor formula una teoría de la persona como emergente de una matriz de relaciones intersubjetivas. El niño a través de las reacciones de los otros a sus actos genera unas interpretaciones que dan sentido a sus propios comportamientos. Así, de este modo, va incorporando a sus experiencias las actitudes sociales inicialmente vinculadas a quienes son significativos para él, pero que después se generalizan para incorporar actitudes organizadas del grupo social y acaban introduciendo organización en la persona (Tomasini, 2010).

Familia y grupo social, son factores que contribuyen con fuerza a la formación de identidad.

1.4.4 Autoconcepto y autoestima como constructos relacionados con el bienestar subjetivo

En nuestro trabajo hemos optado por una concepción amplia del autoconcepto que engloba tanto aspectos autodescriptivos (como percibo que soy) como aspectos evaluativos o autoestima (como evalúo mi autoimagen, como la valoro). Esta parte evaluativa implica no sólo el “como quisiera ser”, sino también el “como les gustaría a los demás que fuese”, porque engloba también el ideal al que aspiramos como consecuencia de nuestra interacción social.

Hemos mencionado anteriormente, que en la adolescencia una serie de constructos correlacionan de forma positiva y significativa con diferentes indicadores del bienestar subjetivo. Entre dichos constructos encontramos, entre otros no menos importantes, la autoestima y el autoconcepto (Reina et al., 2010).

El autoconcepto desempeña un papel importante en la calidad de vida durante la adolescencia, especialmente el autoconcepto Familiar, el Académico y el Físico (Gómez-Vela, Verdugo, y González-Gil, 2007).

La teoría de la homeostasis cultural, en la que profundizamos en el apartado referido al bienestar subjetivo, contempla la autoestima como uno de los factores protectores de segundo orden junto al optimismo vital y la percepción de control (Cummins y Cahill, 2000).

En diversos estudios Huebner (1991a; 1998; 1999) concluyó que los niños y niñas con locus de control interno y alta autoestima estaban más satisfechos con su vida globalmente.

Son muchos estudios que apuntan que existe relación significativa entre el bienestar subjetivo y la autoestima (Casas et al., 2004; Huebner et al., 1999; Leung, J.P. y Leung, 1992; Lucas, et al., 1996; Terry y Huebner, 1995) apoyando así la hipótesis que considera la existencia de un macroconstructo en el que tienen cabida otros constructos positivos, considerados, hoy por hoy, independientemente (Diener et al., 1999; Stones y Kozma, 1985).

El estudio de Diener, E. y Diener (1995) observó que la correlación entre felicidad y autoestima era diferente según el país. En concreto, llegó a la conclusión de que en los países más individualistas esta correlación era más fuerte. Se atribuyó al hecho de que en los países más individualistas, social y culturalmente, el individuo está más enfocado en sí mismo en atender sus propias necesidades y ello influye en su felicidad. Por otro lado, en las culturas más colectivas, el individuo se centra más en las relaciones y la colectividad. (Baumestier, Campbell, Krueger, y Vohs, 2003; Bilbao, Techio, y Páez, 2007; Diener, E. y Diener, 1995; Hofstede, 2015).

Baumestier et al. (2003) concluyen que el vínculo entre autoestima y felicidad es fuerte. Que la gente con alta autoestima es significativamente más feliz que los demás. Y también son menos propensos a estar deprimidos. Muchos estudios, como hemos visto, confirman este extremo; pero advierten que una correlación no implica causalidad y que debería tenerse en cuenta la posible existencia de una tercera variable que sea causa de las dos, de la felicidad y de una alta autoestima. Estos autores insisten en que las correlaciones no pueden establecer causalidad y por ello su significado es un tanto ambiguo. Esta cuestión no es baladí porque si la autoestima no es causa sino resultado, ello podría influir en políticas educativas y en muchos esfuerzos orientados a mejorar la autoestima para mejorar así, consecuentemente, otros aspectos vinculados tradicionalmente a ella.

En este sentido algunos estudios intentan profundizar en esta causalidad con otra metodología y algunos resultados indican que la autoestima tiene un efecto positivo en la satisfacción con la vida (Martínez-Antón, Buelga, y Cava, 2007).

Esta es también la intención de este trabajo, profundizar en las relaciones entre autoconcepto y bienestar subjetivo.

CAPÍTULO 2: OBJETIVOS

Entendiendo la adolescencia como una etapa tan importante en la formación de la persona como los primeros quince días de existencia (Dolto, 1990), y, especialmente, la primera fase de la adolescencia, dónde se sentarán las bases para el desarrollo a diferentes niveles (Havighurst, 1980); hemos querido indagar cómo se sienten los adolescentes de diez a catorce años consigo mismos en diferentes ámbitos, si están satisfechos con ellos mismos, con la vida y con otros aspectos de su desarrollo, si se sienten felices y, en definitiva, bien.

Para profundizar en el autoconcepto y el bienestar subjetivo en la primera adolescencia, hemos estructurado este trabajo sobre la base de cuatro objetivos principales:

1. Comprobar el adecuado funcionamiento y la estructura factorial en nuestra muestra de cada una de las escalas psicométricas utilizadas.
2. Comprobar si existen o no diferencias significativas vinculadas a la edad, el curso y el sexo en las escalas utilizadas.
3. Explorar cuáles son las relaciones entre las escalas psicométricas utilizadas y, más concretamente, las relaciones entre las dimensiones del autoconcepto medido con la escala AF-5 Autoconcepto-Forma 5 (García y Musitu, 1999) y las diferentes escalas de bienestar subjetivo. Es decir, explorar qué factores tienen más o menos influencia sobre dichos constructos en general y, también, para cada edad y para cada sexo.
4. Integrar la información obtenida en un modelo de ecuaciones estructurales para obtener mayor evidencia acerca de las relaciones entre las diferentes escalas de bienestar subjetivo y entre éstas y la de autoconcepto.

Queremos indagar en las peculiaridades del bienestar subjetivo y del autoconcepto en la primera adolescencia para mejorar el conocimiento de esta etapa vital y tener un punto de partida para reflexionar acerca de diferentes programas y políticas encaminadas a mejorar la calidad de vida subjetiva en esta etapa.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio es de tipo descriptivo no experimental ya que ninguna de las variables fue alterada o manipulada; el estudio se realizó en condiciones naturales. Más concretamente, se diseñó un estudio descriptivo de poblaciones con muestras probabilísticas, utilizando las respuestas a un cuestionario para identificar conductas sin partir de hipótesis previas. La descripción se hizo en un único momento temporal y, por lo tanto, se trata de un estudio transversal (Montero y León, 2007), aunque los datos fueron recogidos en el marco de un estudio longitudinal más amplio.

Definimos el estudio como descriptivo exploratorio porque pretendemos indagar la posible relación entre el autoconcepto y el bienestar subjetivo.

3.2 MUESTRA

El estudio se hizo sobre una muestra de 1026 alumnos, de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años, que cursaban quinto y sexto de Educación Primaria; y primero, segundo y tercero de Educación Secundaria.

La recolección de datos fue realizada por el ERIDIQV (Equip Recerca sobre Infància, Adolescència, els Drets dels Infants i la seva Qualitat de Vida) como base para diferentes investigaciones durante el curso escolar 2011-2012 en el marco de un proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) (referencia PSI 2010-19044).

Para obtener dicha muestra se utilizó un muestreo estratificado por conglomerados a partir de una muestra de centros escolares según su titularidad (público y concertado).

Determinadas las características del universo de centros, se realizó una selección partiendo del listado de centros en funcionamiento en el curso 2010 excluyendo los privados no concertados porque en estudios previos habían rehusado participar. En concreto, se eligieron 15 centros y, en cada centro, un curso de cada línea aleatoriamente para mantener así el equilibrio de cursos y edad (Casas et al., 2013).

3.2.1 Descripción de la muestra

El estudio se hizo sobre una muestra de 1026 alumnos, de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años, que cursaban quinto y sexto de Educación Primaria; y primero, segundo y tercero de Educación Secundaria Obligatoria en 15 centros de la provincia de Girona. La distribución por sexo es bastante equitativa puesto que tenemos un 47% de chicos y un 53% de chicas (Tablas 2 y 3).

Tabla 2. Distribución de la muestra por edad y sexo

EDAD	chicos	chicas	TOTAL
edad-10	83	95	178
edad-11	96	94	190
edad-12	119	143	262
edad-13	87	121	208
edad-14	80	108	188
TOTALES	465	561	1026

Tabla 3. Distribución de la muestra por curso y sexo

CURSO	chicos	chicas
1	76	94
2	94	74
3	121	152
4	90	123
5	84	118

En la Figura 6 podemos ver como la muestra se distribuye de manera similar tanto atendiendo a la edad de los adolescentes como al curso al que corresponden. En el Figura 7 vemos como se distribuye la muestra por sexos, siendo 1 el número de chicos y 2 el número de chicas. En la Figura 6 podemos ver los valores dados al variable curso, donde curso 1 corresponde a

quinto curso de primaria, curso 2 corresponde a sexto curso de primaria, curso 3 a primero de ESO, curso 4 a segundo de ESO y curso 5 a tercero de ESO.

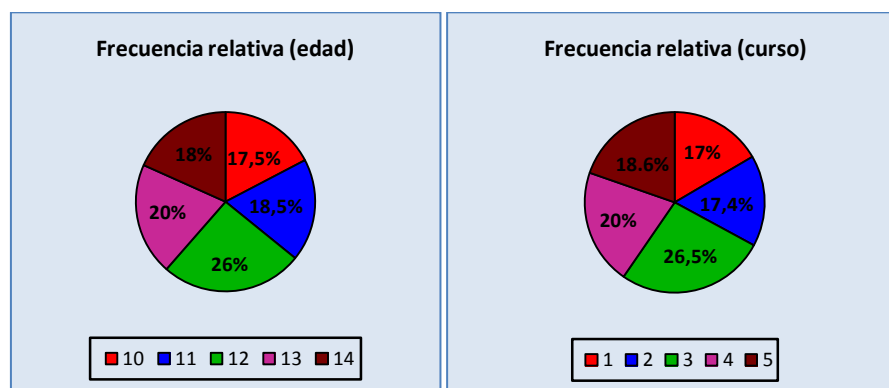


Figura 6. Frecuencias por edad y por curso

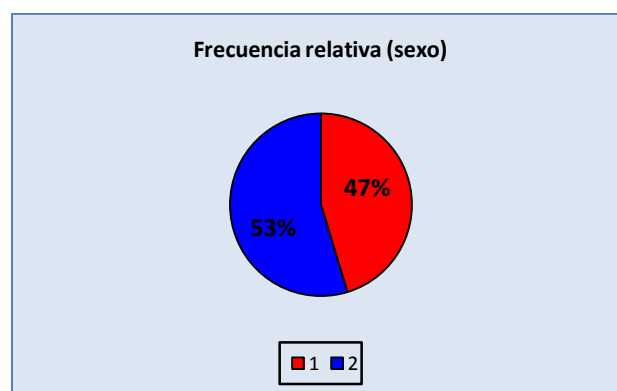


Figura 7. Frecuencias por sexo

3.3 PROCEDIMIENTO

Para la obtención de los datos que sustentan este estudio se seleccionaron 15 centros que permitieran el seguimiento de los alumnos en su paso de primaria a secundaria para facilitar la recogida de datos del año siguiente.

Posteriormente se procedió a contactar con los Centros de Educación Secundaria y primaria previamente seleccionadas, con el objeto de obtener los permisos necesarios para administrar los cuestionarios grupalmente en su aula habitual durante horario escolar. Se consultó a la

dirección de cada Centro y los primeros contactos en ese sentido fueron en abril de 2011. El primer paso fue remitirles una carta informativa del estudio donde se solicitaba su participación. Una semana después se contactó telefónicamente para comprobar la disponibilidad del centro y explicar con más detalle la investigación. A los centros que aceptaron participar se les facilitó un documento para entregar a los alumnos en el que se explicaban los objetivos de la investigación y se pedía la firma y conformidad de los padres para la participación de sus hijos en el estudio. Durante los meses de octubre y noviembre se administraron los cuestionarios a cada grupo (un grupo como mínimo por cada centro y curso) y participaron únicamente los alumnos cuyos padres habían consentido en ello.

Durante las sesiones en que se pasó el cuestionario, cuya duración fue de una hora para los más jóvenes y unos 40 minutos para los mayores, estuvieron presentes de uno a tres investigadores del equipo, dependiendo de la magnitud del grupo. El proceso se iniciaba con una breve introducción en la que los alumnos eran debidamente informados de la voluntariedad de su participación y de que sus aportaciones serían tratadas de manera confidencial. Se explicaba a grandes rasgos el objeto de la investigación y se insistía en que lo que se buscaba era su opinión, se pedía sinceridad en las respuestas y se remarcaba que no había respuestas buenas y malas, al mismo tiempo se incidía en que los investigadores presentes atenderían cualquier duda.

Se utilizaron tres tipos de cuestionarios adaptados a la edad; aunque había partes coincidentes otras estaban adaptadas al curso concreto como podemos ver en los anexos uno, dos y tres (ver página 293).

Una vez recogidos los cuestionarios se procedió a hacer una depuración desechando los que no reunían unos requisitos mínimos, concretamente se excluyeron:

1. Los cuestionarios en que se había contestado menos del 50% de las preguntas.
2. Los cuestionarios claramente contestados al azar y sin interés evidente desde el principio.
3. Los cuestionarios contestados con indicios claros de no haber entendido las preguntas o no habérselas leído.
4. Aquellos casos de respuestas constantes (siempre puntúan con un diez o con un cero a toda la batería de preguntas); respuestas sistemáticas (otorgan una misma puntuación a todas las preguntas, independientemente de su contenido); respuestas que forman visualmente un dibujo o figura geométrica y respuestas incoherentes o contradictorias (contestando sí a una pregunta y sí a la que pregunta lo contrario).

Los cuestionarios administrados estaban escritos en lengua catalana, y se aclararon las dudas que pudieron surgir al interpretar las preguntas.

Finalmente, se elaboró la base de datos con el vaciado de los cuestionarios. Los análisis estadísticos se realizaron con los programas estadísticos SPSS 21.0 para Windows, AMOS 18 y XL-STAT versión 2015 (Addinsoft).

3.4 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

La técnica utilizada en esta investigación fue el cuestionario que incluía diferentes escalas e instrumentos. Se usaron tres versiones de cuestionario para los diferentes cursos (ver anexos) con preguntas cerradas que incluían los ítems de diferentes escalas psicométricas para explorar el autoconcepto y el bienestar subjetivo y las relaciones existentes entre ellos.

De entre la totalidad del cuestionario para este trabajo se escogieron algunas variables que podemos diferenciar en dos grupos:

- Variables de control como la edad, el sexo y el curso.
- Variables psicosociales que se refieren al autoconcepto y a diferentes indicadores del bienestar subjetivo (PWI, BMSLSS, HOL y OLS).

3.4.1 AF 5: Autoconcepto-forma

Para la medición de la autoconcepto se ha utilizado el cuestionario original AF-5 (García y Musitu, 1999) traducido al catalán. Aunque en la escala original de los autores las respuestas se miden con una escala que va del 1 al 99, en la versión adaptada al catalán se utiliza una escala que consta de 11 posibilidades de respuesta, donde 0 significa *Nunca* y 10 *Siempre*, para cada ítem. El principal motivo de este cambio se sustenta en los hallazgos realizados por los autores en investigaciones previas en las que se constató que para los niños y niñas y adolescentes usar escalas de 0 a 10 puntos les resulta más familiar ya que las notas/cualificaciones académicas siguen esta misma pauta y, por lo tanto, les facilita responder los cuestionarios (Casas, González, Navarro y Aligué, 2013).

En un estudio anterior (Malo, Bataller, Casas, Gras, y González, 2009), se realizó un análisis psicométrico de la escala AF-5 con 24 ítems correspondientes a las dimensiones de autoconcepto académico, social, familiar y del físico. Se procedió a la traducción al catalán y la retro-traducción al castellano siguiendo las pautas de Brislin (1970). Posteriormente, se aplicó la escala original con 30 ítems ampliando la edad de la muestra e incluyendo sujetos de 9 a 16 años. Las posibilidades de respuesta en esta adaptación catalana son 11, de 0 (Nunca) a 10 (Siempre), siguiendo las orientaciones de diferentes autores (Casas et al., 2013; Cummins y Gullone, 2000). La adaptación definitiva al catalán de la escala (Malo, González, Casas, Viñas, Gras y Bataller, 2014) determinó la traducción que podemos ver en la Tabla 4.

Tabla 4. Adaptación al catalán de la escala de autoconcepto AF-5 de Malo et al. (2014)

	Ítems originales (castellano)	Ítems traducidos (catalán)	Retro-traducción (castellano)
1	Hago bien los trabajos escolares (profesionales)	Faig bé els treballs de l'escola (professionals)	Hago bien los trabajos del colegio (profesionales)
2	Consigo fácilmente amigos	Aconsegueixo amics fàcilment	Consigo hacer amigos fácilmente
3	Tengo miedo de algunas cosas	Tinc por d'algunes coses	Tengo miedo de algunas cosas
4	Soy muy criticado en casa	Sóc molt criticat a casa	Soy muy criticado en casa
5	Me cuido físicamente	Cuido el meu cos ¹	Cuido mi cuerpo
6	Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador	Els meus superiors (mestres) em consideren bon treballador	Mis superiores (maestros) me consideran buen trabajador
7	Soy una persona amigable	Sóc una persona amigable	Soy una persona amigable
8	Muchas cosas me ponen nervioso	Moltes coses em posen nerviós	Muchas cosas me ponen nervioso
9	Me siento feliz en casa	Em sento feliç a casa	Me siento feliz en casa
10	Me buscan para realizar actividades deportivas	Em demanen per fer activitats esportives	Me llaman para hacer actividades deportivas
11	Trabajo mucho en clase (en el trabajo)	Treball molt a classe (a la feina)	Trabajo mucho en clase (en el trabajo)
12	Es difícil para mí hacer amigos	M'és difícil fer amics	Me es difícil hacer amigos
13	Me asusto con facilidad	M'espanto amb facilitat	Me asusto con facilidad
14	Mi familia está decepcionada de mí	La meva família està decebuda de mi	Mi familia está decepcionada conmigo
15	Me considero elegante	Em considero elegant	Me considero elegante
16	Mis superiores (profesores) me estiman	Els meus superiors (mestres) m'aprecien	Mis superiores (maestros) me aprecian
17	Soy una persona alegre	Sóc una persona alegre	Soy una persona alegre
18	Cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso	Quan els grans em diuen alguna cosa em poso nerviós	Cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema	La meva família m'ajudaria en qualsevol tipus de problema	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema
20	Me gusta como soy físicamente	M'agrada com sóc físicament	Me gusta como soy físicamente
21	Soy un buen trabajador (estudiante)	Sóc un bon treballador (estudiant)	Soy un buen trabajador (estudiante)
22	Me cuesta hablar con desconocidos	Em costa parlar amb desconeguts	Me cuesta hablar con desconocidos
23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior)	Em poso nerviós quan em pregunta el mestre (superior)	Me pongo nervioso cuando me pregunta el maestro (superior)
24	Mis padres me dan confianza	Els meus pares em donen confiança	Mis padres me dan confianza
25	Soy bueno haciendo deporte	Sóc bo fent esport	Soy bueno haciendo deporte
26	Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador	Els meus mestres (superiors) em consideren intel·ligent i treballador	Mis maestros (superiores) me consideran inteligente y trabajador
27	Tengo muchos amigos	Tinc molts amics	Tengo muchos amigos
28	Me siento nervioso	Em sento nerviós	Me siento nervioso
29	Me siento querido por mis padres	Em sento estimat pels meus pares	Me siento querido por mis padres
30	Soy una persona atractiva	Sóc una persona atractiva	Soy una persona atractiva

¹ El ítem de la versión original “Me cuido físicamente”, que no presentó ninguna dificultad de comprensión en la prueba piloto realizada con los y las adolescentes a partir de los 11-12 años, sí presentó dificultades de comprensión por debajo de esas edades. Por lo tanto, se cambió por el ítem “Cuido mi cuerpo”. Se ha decidido mantener esta última redacción con el objetivo de disponer de un único instrumento para todas las edades.

3.4.2 Índice de bienestar personal (PWI) e Índice de bienestar personal Escolar (PWI-SC)

El PWI (Cummins, 1998; Cummins et al., 2003) considera 7 dimensiones que luego se suman para dar lugar a un único índice de satisfacción. Se preguntó a los jóvenes: ¿Cómo de satisfecho estás con cada una de estas cosas de tu vida? Sus respuestas podían oscilar en una escala semiestructurada, con etiquetas sólo en los extremos, entre 0 (totalmente insatisfecho) a 10 (totalmente satisfecho). Se utilizó una escala de 11 puntos, dada la tendencia global a utilizar únicamente una parte de la escala (Cummins y Gullone, 2000) en la escala de 5 puntos. Dichos autores consideran que mediante una escala de 11 puntos se incrementa la sensibilidad, frente a escalas de 5 o 7 puntos.

En los cursos quinto y sexto de Educación Primaria se aplicó el PWI-SC, versión para escolares del PWI.

En el análisis de datos, cuando hablemos de PWI nos referiremos al PWI versión adultos (PWI-A) para el ciclo de enseñanza secundaria y a la versión escolar (PWI-SC) para los cursos de educación primaria. Las respectivas redacciones utilizadas fueron las siguientes:

PWI

Satisfacción con tu nivel de vida

Satisfacción con tu salud

Satisfacción con las cosas que has conseguido en la vida

Satisfacción con lo seguro/a que te sientes

Satisfacción con los grupos de gente de los que formas parte

Satisfacción con la seguridad de tu futuro

Satisfacción con las relaciones con las otras personas

PWI-SC

Satisfacción con las cosas que tengo

Satisfacción con tu salud

Satisfacción con las cosas en las que quiero ser bueno

Satisfacción con lo seguro/a que me siento

Satisfacción con las cosas que hago fuera de casa

Satisfacción con lo que me puede ocurrir más adelante, en la vida

Satisfacción con tener buena relación con las personas que conozco

La versión escolar del PWI (PWI_SC) (Cummins y Lau, 2005) se construyó sobre la base de la cuarta edición del PWI, creada en origen para adultos (Cummins et al., 2003).

Recientes estudios han propuesto ampliar y mejorar esta escala (Casas et al., 2015; Tomyne y Cummins, 2011; Vaqué-Crusellas, González, y Casas, 2015).

3.4.3 Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (BMSLSS)

Para medir la satisfacción con diferentes ámbitos de la vida se utilizó la Brief Life Satisfaction Scale (BMLSS), *Escala Breve Multidimensional de Satisfacción Vital*. Esta escala, desarrollada por Seligson y Huebner (2003) está compuesta por un total de seis ítems que incluyen satisfacción: *con familia, con amistades, con la propia experiencia de estudiante, con uno mismo, con el lugar donde se vive y con la vida globalmente*. La cuantificación de cada ítem se realizó mediante una escala estructurada de 0 a 10, siendo 0= pésima y 10= formidable.

3.4.4 Satisfacción global con la vida (OLS)

Se fundamenta en los planteamientos mencionados de Campbell et al. (1976). Se trata de una escala de ítem único creada en sus inicios para adultos, pero que en la actualidad se aplica también con buen funcionamiento a niños, niñas y adolescentes. Con la formulación de este ítem se pretende distinguir claramente lo que se pregunta de estados de satisfacción más o menos momentáneos. La pregunta es: *“Cómo de satisfecho estás con toda tu vida considerada globalmente”* y las opciones de respuesta de 0 a 10 (siendo 0, totalmente insatisfecho y 10, totalmente satisfecho).

3.4.5 Felicidad global con la vida (HOL)

El uso de un ítem único para explorar la felicidad se basa en las recomendaciones de Campbell et al. (1976) para el estudio del bienestar subjetivo. En nuestra investigación, hemos incluido la siguiente pregunta: "Teniendo en cuenta el conjunto de tu vida, podrías decir que eres... " Y se ofrecen opciones de respuesta mediante una escala de 0 a 10, desde extremadamente infeliz a extremadamente feliz.

3.5 ANÁLISIS DE DATOS

3.5.1 Análisis de frecuencias para la descripción de la muestra

Una vez definida y seleccionada la muestra procedemos a analizar los estadísticos descriptivos, obteniendo así la Tabla de frecuencias y verificando que, efectivamente, las puntuaciones de los ítems oscilan entre 0 y 10 para descartar posibles datos aberrantes. Para analizar las propiedades métricas de cada ítem se exploran los descriptivos básicos: media, dispersión, asimetría y curtosis. En cuanto a la asimetría, valores por encima de $|3.00|$ indican asimetría extrema; en el caso de la curtosis, valores entre $|8.00|$ y $|20.00|$ denotarían curtosis extrema; valores por encima de $|20.00|$ indicarían un serio problema de normalidad (Arias, 2008).

3.5.2 Análisis de fiabilidad

Usamos el coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) para conocer la consistencia interna de cada uno de los constructos objeto de estudio, la correlación interna entre ítems y para explorar su homogeneidad.

3.5.3 Análisis de componentes principales (ACP)

Para constatar la estructura dimensional, se realizó un análisis de componentes principales. Concebimos este análisis como una primera fase exploratoria del funcionamiento de las escalas y de su ajuste al modelo teórico. Funcionamiento que confirmaremos después, junto a la validez de constructo al realizar el análisis factorial confirmatorio (Moscoso, Gil, y Rodríguez, 2000).

3.5.4 Ajuste del modelo: Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Las escalas utilizadas en este trabajo usan indicadores observables (ítems) para, de forma indirecta, medir un constructo no observable (variable latente). Será importante en este proceso, determinar cuál es la relación entre los indicadores observables y los constructos subyacentes, puesto que si dicha relación es débil, las inferencias correrán el riesgo de ser imprecisas y con alta probabilidad, incorrectas (Batista-Foguet, Coenders, y Alonso, 2004).

Hemos utilizado el análisis factorial confirmatorio para comprobar el funcionamiento de las escalas utilizadas y, en resumen, su validez de constructo.

Messick (1980), define así la validez de constructo: “es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes.” (p. 1012) En este mismo sentido, Cronbach (1984) señala que “la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo.” (p. 126)

Para profundizar en la estructura factorial de las escalas AF-5, PWI y BMSLSS utilizamos el análisis factorial confirmatorio (AFC) con modelos de ecuaciones estructurales y valoramos los modelos propuestos según los siguientes índices de ajuste:

- χ^2 (Chi cuadrado): Compara los diferentes modelos por sustracción de los Chi cuadrados de los diferentes modelos anidados (Burgos y Urquijo, 2012). Nos permite observar si un modelo mejora respecto de otro, nos interesa que sea lo más baja posible sin llegar a ser significativa. El modelo ideal no debería ser significativo, pero lograr esto es casi imposible.

- CFI: (*Comparative fit index*) Índice de ajuste comparado que varía de 0 a 1, siendo 1 el modelo perfecto. Es útil para comparar los modelos anidados. Compara el modelo hipotético con el modelo base que suele ser el modelo de independencia (Bentler, 1990). Un CFI de .90 se considera índice de un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999), otros autores contemplan un CFI de .90 como un ajuste aceptable (Marsh et al., 2010). Pero un CFI superior a .95 será indicativo de un ajuste excelente (Batista-Foguet y Coenders, 2000; Byrne, 2013).
- RMSEA: (*Root mean square error of approximation*) Error cuadrático medio de aproximación. Considerado de los mejores indicadores de ajuste del modelo pondera los grados de libertad lo cual le hace más sensible a la complejidad del modelo y la parsimonia del mismo (Burgos y Urquijo, 2012). Utilizamos también el intervalo de confianza para valorar su precisión en la estimación (Steiger, 1990). Es un buen resultado a partir de .05, aceptable hasta .08 e inaceptable mayor que .10 (Browne y Cudeck, 1992).
- SRMR: (*Standardized root mean square residuals*) Raíz de residuo estandarizado cuadrático medio. Índice de ajuste absoluto que podemos describir como el promedio de la discrepancia entre las correlaciones de la matriz inicial y las propuestas por el modelo. Para un buen ajuste debe ser inferior a .08, mejor cuanto más próximo a .00 (Arias, 2008).

Para el análisis de datos hemos utilizado modelos de ecuaciones estructurales. Siguiendo a Díaz, Merino, y Castellanos (2010):

Los modelos de ecuaciones estructurales son una familia de modelos estadísticos multivariantes que permiten estimar el efecto y las relaciones entre múltiples variables. Los modelos de ecuaciones estructurales nacieron de la necesidad de dotar de mayor flexibilidad a los modelos de regresión. Son menos restrictivos que los

modelos de regresión por el hecho de permitir incluir errores de medida tanto en las variables criterio (dependientes) como en las variables predictoras (independientes).

(p. 34)

Contrastaremos así, diferentes modelos que implican relaciones causales entre las variables objeto de estudio. Hay que tener en cuenta que, aunque en dichos modelos representaremos los efectos causales entre las variables y la direccionalidad de esta causalidad, no podremos demostrar con estos modelos la existencia de dicha causalidad, que no puede estar sustentada por su estimación con datos de tipo transversal (Díaz et al., 2010).

Utilizamos el programa AMOS 18 para los análisis con modelos de ecuaciones estructurales (MEE). El método de estimación empleado es el de máxima verosimilitud (ML). Los valores perdidos fueron estimados por regresión. Para el cálculo de los errores estándar utilizamos el método bootstrap, dado que los datos muestran curtosis multivariada superior a la deseable. (Casas et al., 2015).

3.5.5 Análisis de varianza de un factor

Con el análisis de la varianza exploraremos si hay diferencias por razón del sexo o la edad, pero para saber más concretamente entre quiénes se hallan esas diferencias usamos la comparación de medias.

En los test de comparación de medias optamos por el método de Tuckey porque con el método de Bonferroni las diferencias deben ser muy grandes para que las considere. El LSD es más arriesgado porque incluye diferencias muy pequeñas. El método Duncan y el Tuckey se hallan en un punto medio y, por esa razón, optamos por el método de Tuckey (Steel y Torrie, 1998).

3.5.6 Análisis de correlaciones de Pearson

Para averiguar si la relación entre variables es significativa. Concretamente nos interesa saber cuál es la relación entre las dimensiones del autoconcepto y el bienestar subjetivo.

3.5.7 Análisis de regresión

Exploraremos primero la muestra de manera global con una regresión de mínimos cuadrados (PLS).

Después analizaremos el índice FIV (factor de inflación de la varianza) como paso previo para poder realizar un análisis de regresión múltiple. Es necesario averiguar si hay multicolinealidad para poder acceder a la regresión por pasos. La multicolinealidad o relación entre las variables independientes no es deseable porque puede impedir la correcta interpretación de los coeficientes o aumentar el tamaño de los intervalos de confianza hasta hacer que el coeficiente no sea significativo. Dependiendo de los resultados del índice FIV podremos realizar un análisis de regresión múltiple por pasos para saber qué peso tienen las diferentes dimensiones del autoconcepto en el constructo bienestar subjetivo medido con cuatro instrumentos distintos, es decir, hasta que punto influye cada una de ellas en los diferentes indicadores de bienestar subjetivo con los que trabajamos (Hair et al., 1999).

Utilizamos el análisis de regresión lineal múltiple, donde uno de los supuestos básicos es que las variables independientes no estén fuertemente correlacionadas en cuyo caso los coeficientes generados pueden tener graves errores muestrales, lo que afectaría las predicciones (Chacín, 1998). El problema de la multicolinealidad hace referencia a la existencia de relaciones aproximadamente lineales entre los regresores del modelo, cuando los estimadores obtenidos y la precisión de éstos se ven seriamente afectados. Concretamente

cuando hay multicolinealidad se presentan los siguientes problemas al realizar inferencias con el modelo:

- a) Las varianzas de los estimadores son muy grandes.
- b) Se puede aceptar con frecuencia la hipótesis nula de que un parámetro es cero, aun cuando la correspondiente variable sea relevante.
- c) Los coeficientes estimados serán muy sensibles ante pequeños cambios en los datos.

Para la detección de la multicolinealidad se utiliza el índice de tolerancia y el índice FIV (factor de inflación de la varianza). En cuanto al FIV, podemos decir que cuanto mayor es la multicolinealidad presente en uno de los regresores del modelo, mayor es la varianza de su coeficiente. La varianza crece a medida que el denominador de la fórmula se hace más pequeño. El valor mínimo del FIV será 1 cuando no exista ningún grado de multicolinealidad y no tiene límite superior en caso de multicolinealidad perfecta. En general se considera que no afecta al modelo y podemos considerar que no hay multicolinealidad cuando el FIV es menor que 5 (O'Brien, 2007; Soto Liria y García Pérez, 2000).

El índice de tolerancia mide la proporción de la “varianza libre” para cada uno de los regresores del modelo y tiene un valor máximo de 1 cuando un regresor no tiene ningún grado de multicolinealidad con los restantes y un valor mínimo de 0, cuando la multicolinealidad es perfecta. Lo deseable es que la tolerancia se aproxime a uno y en general que sea mayor que 0,40 ($T > 0,40$). Dependiendo de los resultados del índice FIV se podrá realizar un análisis de regresión múltiple por pasos para saber qué peso tienen las diferentes dimensiones del autoconcepto en las demás escalas, es decir, hasta que punto influye cada una de ellas en los diferentes constructos relacionados con el bienestar subjetivo.

Trabajamos con un modelo explicativo de regresión para identificar qué dimensiones del autoconcepto (familiar, académica, social o física) afectan a los valores del bienestar

subjetivo. La regresión trata de estimar, interpretar y valorar la relación de una variable dependiente representativa, en nuestro caso, del bienestar subjetivo con una o más variables independientes, que en nuestro caso son las dimensiones del autoconcepto.

3.5.8 Análisis con modelos de ecuaciones estructurales, MEE

Para acabar hemos ajustado el modelo de la escala AF-5 ampliando el análisis factorial confirmatorio y por último hemos trabajado con modelos de ecuaciones estructurales más complejos, pero con los mismos requerimientos e índices mencionados en el apartado 5.4.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.1 DESCRIPTIVOS DE LAS ESCALAS

En los datos de los que parte este trabajo, el análisis de máximos y mínimos nos indica que no hay valores fuera de rango. Los datos no cumplen estrictamente los requisitos de normalidad multivariada, pues, aunque no hay multicolinealidad, muestran una curtosis superior a la deseable. En nuestros datos encontramos dos ítems que presentan curtosis y asimetría extrema, concretamente de la escala AF-5 y en la dimensión familiar (Tabla 5).

Tabla 5. Asimetría y curtosis de los ítems de todas las escalas

	ASIMETRÍA		CURTOSIS	
	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
satisfacción con tu salud	-1,949	,076	4,658	,153
satisfacción con tu nivel de vida	-1,357	,076	2,607	,153
satisfacción con las cosas que has conseguido	-1,089	,076	1,224	,153
satisfacción con lo seguro que te sientes	-1,290	,076	1,778	,153
satisfacción con los grupos de gente de los que	-2,053	,076	5,486	,153
satisfacción con la seguridad en tu futuro	-1,356	,076	2,468	,153
satisfacción con las relaciones con otras personas	-1,721	,076	4,498	,153
Satisfacción Global con la vida	-1,666	,076	4,224	,153
Felicidad Global con la vida con la vida	-1,702	,076	4,599	,153
satisfacción con la familia	-1,675	,076	3,281	,153
satisfacción con los amigos	-2,138	,076	7,111	,153
satisfacción con mi experiencia de estudiante	-1,387	,076	2,836	,153
satisfacción conmigo mismo	-1,734	,076	3,611	,153
satisfacción con el lugar donde vivo	-2,203	,076	6,249	,153
satisfacción con mi vida globalmente	-1,685	,076	4,341	,153
soy un buen estudiante	-1,340	,076	2,162	,153
prof me consideran buen trabajador	-1,282	,076	1,919	,153
trabajo mucho en clase	-1,268	,076	2,133	,153
hago bien los trabajos escolares	-1,314	,076	2,561	,153
mis profesores me estiman	-1,017	,076	,778	,153
Mis prof. me consideran inteligente y trabajador	-1,277	,076	1,999	,153
Me siento querido por mis padres	-3,505	,076	14,694	,153
Mis padres me dan confianza	-2,396	,076	6,582	,153
Me siento feliz en casa	-2,547	,076	7,523	,153
Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema	-3,131	,076	11,225	,153
Soy muy criticado en casa	-,731	,076	-,893	,153
Mi familia está decepcionada de mí	-1,372	,076	,480	,153
Soy una persona atractiva	-1,016	,076	,529	,153
Soy bueno haciendo deporte	-1,467	,076	1,698	,153
Me gusta como soy físicamente	-1,311	,076	1,209	,153
Me buscan para hacer deporte	-1,043	,076	,078	,153
Me considero elegante	-,657	,076	-,144	,153
Me cuido físicamente	-1,353	,076	2,014	,153
Hago fácilmente amigos	-1,611	,076	2,945	,153
Es difícil para mí hacer amigos	-,744	,076	-,871	,153
Tengo muchos amigos	-1,718	,076	3,117	,153
Me considero una persona amigable	-2,069	,076	6,018	,153
Mis amigos me aprecian	-1,817	,076	4,706	,153
Me cuesta hablar con desconocidos	,425	,076	-1,055	,153
Muchas cosas me ponen nervioso	,582	,076	-,800	,153
Me siento nervioso	-,122	,076	-1,296	,153
Me asusto con facilidad	-,212	,076	-1,272	,153
Cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso	-,275	,076	-1,232	,153
Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	,045	,076	-1,405	,153
Tengo miedo de algunas cosas	,005	,076	-,998	,153

Como muestra la tabla 5, los ítems “*me siento querido por mis padres*” y “*mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas*” son los que presentan una curtosis y simetría extremas, sin comprometer la normalidad de la muestra. En otros estudios estos ítems han mostrado también esta fuerte curtosis positiva. Como en la mayoría de estudios con este instrumento tenemos una distribución asimétrica negativa, lo cual indica que hay una tendencia a la mayor concentración de puntuaciones altas, una tendencia a alta autoestima (Burgos y Urquijo, 2012; Tomás y Oliver, 2004).

Exploramos a continuación los descriptivos, (media y desviación típica) de todos los ítems de cada escala.

4.1.1 Puntuaciones medias observadas en la escala AF-5

Las puntuaciones medias obtenidas en cada ítem de la escala AF-5 (García y Musitu, 1999) nos indican que en la primera adolescencia las puntuaciones más altas se obtienen en la dimensión familiar del autoconcepto, después con puntuaciones muy parecidas encontramos la dimensión académica, la social y la física (Tabla 6). Las puntuaciones más bajas corresponden a la dimensión emocional. Este mismo resultado también se refleja en las medias de cada dimensión (Tabla 7). Finalmente, el ítem “*me siento querido por mis padres*”, obtiene la puntuación más alta y el ítem: “*muchas cosas me ponen nervioso*”, obtiene la más baja.

Tabla 6. Media y desviación típica de los ítems de la escala AF-5

DIMENSIÓN ACADÉMICA	\bar{X}	S_x
<i>Hago bien los trabajos escolares (profesionales)</i>	8,21	1,684
<i>Soy un buen trabajador(estudiante)</i>	7,85	2,070
<i>Trabajo mucho en clase (en el trabajo)</i>	7,75	2,016
<i>Mis superiores (maestros) me aprecian</i>	6,98	2,510
<i>Mis superiores(maestros) me consideran un buen trabajador</i>	7,91	2,056
<i>Mis superiores(maestros) me consideran inteligente y trabajador</i>	7,60	2,057
DIMENSIÓN SOCIAL	\bar{X}	S_x
<i>Consigo fácilmente amigos</i>	8,23	2,026
<i>Soy una persona amigable</i>	8,79	1,620
<i>Me es difícil hacer amigos</i>	6,84	3,419
<i>Me cuesta hablar con desconocidos</i>	4,20	3,349
<i>Mis amigos me aprecian</i>	8,50	1,742
<i>Tengo muchos amigos</i>	8,54	1,921
DIMENSIÓN FAMILIAR	\bar{X}	S_x
<i>Soy muy criticado en casa</i>	6,86	3,410
<i>Me siento feliz en casa</i>	8,93	1,827
<i>Mi familia está decepcionada conmigo</i>	7,92	3,148
<i>Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema</i>	9,29	1,602
<i>Mis padres me dan confianza</i>	8,94	1,830
<i>Me siento querido por mis padres</i>	9,38	1,492
DIMENSIÓN FÍSICA	\bar{X}	S_x
<i>Cuido mi cuerpo</i>	8,14	2,009
<i>Me llaman para hacer actividades deportivas</i>	7,17	3,025
<i>Me considero elegante</i>	6,32	2,726
<i>Me gusta como soy físicamente</i>	7,67	2,570
<i>Soy bueno haciendo deporte</i>	7,89	2,562
<i>Soy una persona atractiva</i>	6,95	2,655
DIMENSIÓN EMOCIONAL	\bar{X}	S_x
<i>Muchas cosas me ponen nervioso</i>	3,56	3,155
<i>Me siento nervioso</i>	5,46	3,453
<i>Me asusto con facilidad</i>	5,60	3,439
<i>Cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso</i>	5,92	3,403
<i>Me pongo nervioso cuando me pregunta el maestro</i>	5,08	3,565
<i>Tengo miedo de algunas cosas</i>	4,96	3,047

Si atendemos a las desviaciones típicas obtenidas, vemos que en algunos ítems, especialmente los de la dimensión emocional y también algunos de la dimensión familiar y de la social, la desviación típica es mayor. Este resultado indica que en estos casos hay más variabilidad, que algunos chicos han puntuado muy alto y otros muy bajo, en definitiva, mayor discrepancia en las puntuaciones (Tablas 6 y 7).

Tabla 7. Puntuaciones medias observadas en las dimensiones del autoconcepto

DIMENSIONES AF-5	\bar{X}	Sx
AUTOCONCEPTO FAMILIAR	8,56	1,522
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	7,72	1,676
AUTOCONCEPTO EMOCIONAL	5,11	2,360
AUTOCONCEPTO FÍSICO	7,27	1,559
AUTOCONCEPTO SOCIAL	7,53	1,459

4.1.2 Puntuaciones medias observadas en PWI y PWI-SC

Al analizar las medias obtenidas en los diferentes ítems del PWI no destaca ningún ítem por encima o por debajo de los demás (Tabla 8), las puntuaciones son muy similares para todos los ítems y similares, por lo tanto, a la media total de la escala que es 8,54. La puntuación más baja, con una media de 7,79 se observa en el ítem “Satisfacción con lo seguro/a que te sientes” seguido con una media de 7,86 por el ítem “Satisfacción con la seguridad de tu futuro” y la más alta, con una media de 8,87 en el ítem de “Satisfacción con los grupos de gente de los que formas parte”. Estas puntuaciones más bajas en los ítems relativos a la seguridad se han encontrado también en otras investigaciones (González, Casas, Figuer, Malo y Viñas, 2012).

Las desviaciones típicas observadas son también similares, por tanto la muestra ha puntuado de una manera más uniforme en esta escala, con menos discrepancias que en la anterior. En el PWI-SC el ítem en el que se observan puntuaciones más altas “Satisfacción con tener buena relación con las personas que conozco” y en el que observamos una media más baja es “Satisfacción con lo que me puede ocurrir más adelante, en la vida” (Tabla 8).

Tabla 8. Puntuaciones medias observadas en los ítems del PWI y PWI-SC
Puntuación media observada en los ítems del PWI

ÍTEMS PWI	\bar{X}	Sx
<i>Satisfacción con tu salud</i>	8,76	1,52
<i>Satisfacción con tu nivel de vida</i>	8,52	1,39
<i>Satisfacción con las cosas que has conseguido en la vida</i>	8,27	1,51
<i>Satisfacción con lo seguro/a que te sientes</i>	7,79	2,03
<i>Satisfacción con los grupos de gente de los que formas parte</i>	8,87	1,48
<i>Satisfacción con la seguridad de tu futuro</i>	7,86	1,87
<i>Satisfacción con las relaciones con las otras personas</i>	8,61	1,41

Puntuación media observada en los ítems del PWI-SC

ÍTEMS PWI-SC	\bar{X}	Sx
<i>Satisfacción con las cosas que tengo</i>	9,25	1,51
<i>Satisfacción con tu salud</i>	9,14	1,20
<i>Satisfacción con las cosas en las que quiero ser bueno</i>	8,55	1,75
<i>Satisfacción con lo seguro/a que me siento</i>	8,62	1,72
<i>Satisfacción con las cosas que hago fuera de casa</i>	8,82	1,73
<i>Satisfacción con lo que me puede ocurrir más adelante, en la vida</i>	8,21	1,99
<i>Satisfacción con tener buena relación con las personas que conozco</i>	9,32	1,22

4.1.3 Puntuaciones medias observadas en la BMSLSS

Al analizar las medias observadas en los diferentes ítems de satisfacción con ámbitos de la vida no destaca ningún ítem por encima o por debajo de los demás (Tabla 9). Las puntuaciones son muy similares para todos los ítems y similares, por lo tanto, a la media total de la escala que es 8,61. Podemos decir que la satisfacción con ámbitos de la vida en nuestra muestra de la primera adolescencia es alta. La puntuación más baja, con una media de 7,96, se obtiene en el ítem de “*satisfacción con mi experiencia como estudiante*” y la más alta, con una media de 8,84, en los ítems de “*satisfacción con mi familia*” y “*satisfacción con mis amigos*”.

Las desviaciones típicas observadas son en este caso similares, por tanto la muestra ha puntuado de una manera uniforme en esta escala.

Tabla 9. Puntuación media observada en los ítems BMSLSS

ÍTEMS BMSLSS	\bar{X}	Desviación típica
<i>Describiría mi satisfacción con mi familia como...</i>	8,84	1,469
<i>Describiría mi satisfacción con mis amigos o amigas como...</i>	8,84	1,405
<i>Describiría mi satisfacción con mi experiencia de estudiante como...</i>	7,96	1,764
<i>Describiría mi satisfacción conmigo mismo/a como...</i>	8,48	1,758
<i>Describiría mi satisfacción con el lugar donde vivo como...</i>	8,76	1,721
<i>Describiría mi satisfacción con la mi vida globalmente como ...</i>	8,75	1,368

4.1.4 Puntuaciones medias observadas en OLS

La puntuación media observada en el ítem único de satisfacción global con la vida es también bastante alta (Tabla 10).

Tabla 10. Media OLS

ÍTEM	\bar{X}	Sx
Satisfacción global con la vida	8,73	1,45

4.1.5 Puntuaciones medias observadas en HOL

La puntuación media observada en el ítem único de felicidad global con la vida es también alta (Tabla 11).

Tabla 11. Media HOL

ÍTEM	\bar{X}	Sx
Felicidad global con la vida	8,69	1,45

Los resultados obtenidos en las diferentes escalas de bienestar subjetivo muestran medias altas para la mayoría de sus ítems, en concreto, se sitúan en una puntuación media entre 7,86 y 8,89.

4.2 EFECTO DE EDAD, CURSO Y SEXO EN LOS DIFERENTES ÍTEMS

Al explorar las diferencias en los resultados obtenidos utilizando la comparación de medias por el método de Tuckey, observamos que para el PWI únicamente observamos diferencias significativas en algunos ítems por efecto del curso y del sexo, no así para la edad. Si atendemos al curso de los adolescentes, hay diferencias estadísticamente significativas en dos ítems.

La satisfacción con el nivel de vida es significativamente mayor en quinto y sexto, que en los cursos de ESO. Por otro lado, la satisfacción con las relaciones con otras personas es significativamente mayor en sexto que en los curso de ESO (Tabla 12). Entre chicos y chicas encontramos diferencias estadísticamente significativas en dos ítems del PWI, siendo mayor la satisfacción con lo seguro que se sienten en los chicos y mayor la satisfacción con sus relaciones con otras personas en las chicas. Con el PWI-SC no se observan diferencias estadísticamente significativas por efecto del curso, la edad ni el sexo.

Para la escala BMSLSS encontramos diferencias estadísticamente significativas en algunos ítems por efecto del curso, la edad y del sexo. Si atendemos al curso de los adolescentes, hay diferencias significativas en dos ítems. La satisfacción consigo mismos es significativamente mayor en sexto de primaria, que en los cursos de ESO. Por otro lado, la satisfacción con el lugar donde viven es significativamente mayor en primero de ESO que en tercero de ESO. Si nos fijamos en la edad, únicamente encontramos diferencias significativas en la satisfacción con la familia, siendo ésta mayor en los chicos de 12 años que en los de 14. Entre chicos y chicas encontramos diferencias significativas en dos ítems, siendo mayor la satisfacción con lo seguro que se sienten y con su familia en los chicos que en las chicas (Tabla 13).

Tabla 12. Medias para los ítems de PWI y PWI-SC

Valores medios para cada ítem de la escala PWI-SC por curso, edad y sexo

	Satisfacción con mi salud	Satisfacción con las cosas que tengo	Satisfacción con las cosas en las que quiero ser bueno	Satisfacción con lo seguro/a que me siento	Satisfacción con las cosas que hago fuera de casa	Satisfacción con lo que me puede ocurrir más adelante, en la vida	Satisfacción con tener buena relación con las personas que conozco
CURSO							
Quinto	8,39	9,56	9,06	8,39	9,08	8,46	9,26
Sexto	8,70	9,18	8,79	8,70	8,42	8,27	9,57
EDAD							
10	8,89	8,57	7,88	8,38	8,72	7,65	8,86
11	9,05	8,78	8,22	7,98	9,12	7,97	8,68
SEXO							
chicos	9,05	9,09	8,39	8,42	8,65	8,02	9,20
chicas	9,23	9,41	8,71	8,82	9,00	8,41	9,43

Medias para los ítems de PWI y PWI-SC por curso, edad y sexo de los adolescentes

	Satisfacción con tu salud	Satisfacción con tu nivel de vida	Satisfacción con las cosas que has conseguido en la vida	Satisfacción con lo seguro/a que te sientes	Satisfacción con los grupos de gente de los que formas parte	Satisfacción con la seguridad de tu futuro	Satisfacción con las relaciones con las otras personas	
CURSO								
Quinto	8,39	9,56^a	9,06	8,39	9,08	8,46	9,26^{ab}	PWI-SC
Sexto	8,70	9,18^a	8,79	8,70	8,42	8,27	9,57^a	PWI-SC
1ºESO	8,26	8,47^b	8,32	8,26	8,80	8,14	8,88^b	
2ºESO	7,79	8,46^b	7,87	7,79	8,96	7,63	8,53^b	
3ºESO	7,40	8,29^b	7,87	7,40	8,96	7,33	8,08^b	
EDAD								
10	8,89	8,57	7,88	8,38	8,72	7,65	8,86	PWI-SC
11	9,05	8,78	8,22	7,98	9,12	7,97	8,68	PWI-SC
12	9,23	9,28	8,76	8,16	9,10	8,23	8,91	
13	8,79	8,71	8,57	8,07	8,67	8,15	9,00	
14	8,47	8,62	8,47	7,94	8,60	7,83	8,86	
SEXO								
chicos	8,94	8,83	8,34	8,31^a	8,82	8,03	8,77^b	
chicas	8,83	8,75	8,42	7,91^b	8,87	7,91	8,97^a	

a-b: valores medios dentro de una misma columna y variable de clasificación con superíndices diferentes difieren significativamente ($p \leq 0,05$).

Tabla 13. Efecto del curso, la edad y el sexo en los ítems de la BMSLSS

	Describiría mi satisfacción con mi familia	Describiría mi satisfacción con mis amigos	Describiría mi satisfacción con mi experiencia como estudiante	Describiría mi satisfacción conmigo mismo/a	Describiría mi satisfacción con el lugar donde vivo	Describiría mi satisfacción con la mi vida globalmente
CURSO						
Quinto	9,18	8,96	8,19	9,17^{ab}	9,28^{ab}	9,05
Sexto	9,01	8,90	8,13	9,00^a	8,85^{ab}	9,00
1ºESO	8,80	8,79	8,08	8,30^b	8,77^a	8,71
2ºESO	8,70	8,79	7,89	8,23^b	8,71^{ab}	8,62
3ºESO	8,57	8,73	7,64	7,98^b	8,18^b	8,48
EDAD						
10	9,16^{ab}	9,03	8,48	8,98	9,13	9,03
11	9,05^{ab}	8,93	8,42	8,64	8,93	8,97
12	9,02^a	8,84	8,00	8,46	8,81	8,83
13	8,70^{ab}	8,70	7,52	8,35	8,48	8,55
14	8,33^b	8,68	7,51	8,25	8,44	8,48
SEXO						
chico	8,95^a	8,90	8,00	8,74^a	8,83	8,85
chica	8,75^b	8,77	7,97	8,33^b	8,69	8,70

a-b: valores medios dentro de una misma columna y variable de clasificación con superíndices diferentes difieren significativamente ($p \leq 0,05$).

En la dimensión emocional de la escala AF-5 hallamos diferencias estadísticamente significativas por efecto del curso y del sexo. Así en el ítem “*me pongo nervioso cuando me pregunta el maestro*” difieren significativamente los alumnos de sexto con los alumnos de segundo y tercero de ESO, siendo mayor la puntuación obtenida por estos últimos. En lo que al sexo se refiere, las chicas obtienen puntuaciones significativamente más bajas en todos los ítems, exceptuando el ítem “*me siento nervioso*” en el que no se observan diferencias significativas (Tabla 14).

Tabla 14. Efectos del curso, la edad y el sexo en los ítems de la dimensión emocional de la AF-5

DIMENSIÓN EMOCIONAL AF-5						
	Muchas cosas me ponen nervioso	Me siento nervioso	Me asusto con facilidad	Cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso	Me pongo nervioso cuando me pregunta el maestro	Tengo miedo de algunas cosas
CURSO						
Quinto	3,41	4,72	6,22	5,62	4,62^{ab}	4,66
Sexto	4,11	6,17	5,73	5,71	3,42^b	4,61
1°ESO	3,27	5,50	5,60	5,49	5,02^{ab}	4,85
2°ESO	3,26	5,47	5,38	6,04	5,67^a	5,12
3°ESO	3,90	5,51	5,63	6,93	6,66^a	5,87
EDAD						
10	3,97	6,73	5,88	6,38	5,86	5,56
11	3,01	4,85	5,71	6,31	6,25	5,63
12	4,06	5,70	5,69	6,23	5,06	5,24
13	3,74	5,08	5,83	5,54	4,36	4,43
14	3,18	5,01	5,45	5,32	3,86	4,24
SEXO						
chicos	3,82^a	5,58	6,54^a	6,35^a	5,62^a	5,78^a
chicas	3,36^b	5,36	4,88^b	5,56^b	4,53^b	4,26^b

a-b: valores medios dentro de una misma columna y variable de clasificación con superíndices diferentes difieren significativamente ($p \leq 0,05$).

En la dimensión física de la escala AF-5 hallamos diferencias estadísticamente significativas por efecto del curso y del sexo (Tabla 15). En el ítem “*me gusta como soy físicamente*” hay diferencias significativas entre quinto de primaria y tercero de ESO, siendo superior la puntuación obtenida en sexto de primaria. En cuanto a las diferencias por efecto del sexo, en todos los ítems exceptuando el de “*cuido mi cuerpo*” y “*me considero elegante*”

hay diferencias significativas entre chicos y chicas siendo superior la puntuación obtenida por los chicos.

Tabla 15. Efecto del curso, la edad y el sexo en los ítems de la dimensión física de la AF-5

DIMENSIÓN FÍSICA						
	Cuido mi cuerpo	Me llaman para hacer actividades	Me considero elegante	Me gusta como soy físicamente	Soy bueno haciendo deporte	Soy una persona atractiva
CURSO						
Quinto	8,44	8,05	5,02	8,78^a	8,59	7,63
Sexto	8,50	7,33	6,40	8,24^{ab}	8,09	7,10
1ºESO	8,26	7,39	6,70	7,89^{ab}	8,05	7,19
2ºESO	7,73	6,98	6,65	7,23^{ab}	8,12	6,83
3ºESO	7,75	6,64	6,73	6,59^b	6,99	6,07
EDAD						
10	8,45	7,66	7,59	7,73	8,05	6,64
11	8,02	7,49	6,22	7,82	8,34	7,11
12	8,33	7,28	6,33	7,93	8,06	7,24
13	7,97	6,89	5,49	7,28	7,27	6,60
14	7,92	7,07	5,88	7,96	8,13	7,23
SEXO						
chicos	8,06	8,01^a	6,47	8,18^a	8,65^a	7,20^a
chicas	8,22	6,55^b	6,14	7,31^b	7,29^b	6,73^b

a-b: valores medios dentro de una misma columna y variable de clasificación con superíndices diferentes difieren significativamente ($p \leq 0,05$)

En la dimensión familiar de la escala AF-5 hallamos diferencias estadísticamente significativas por efecto del curso y del sexo (Tabla 16). Así, en el ítem “*me siento querido por mis padres*” los cursos sexto y primero de ESO obtienen una puntuación significativamente mayor que el de tercero de ESO. En el ítem “*me siento feliz en casa*” la puntuación es significativamente mayor en los chicos que en las chicas.

Tabla 16. Efecto del curso, la edad y el sexo en los ítems de la dimensión familiar del AF-5

DIMENSIÓN FAMILIAR AF-5						
	Soy muy criticado en casa	Me siento feliz en casa	Mi familia está decepcionada conmigo	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema	Mis padres me dan confianza	Me siento querido por mis padres
CURSO						
Quinto	7,97	8,95	6,82	9,61	9,43	9,48^{ab}
Sexto	6,69	9,06	7,77	9,52	9,37	9,81^a
1°ESO	6,28	8,96	8,38	9,24	9,08	9,66^a
2°ESO	6,61	9,00	8,12	9,04	8,49	9,23^{ab}
3°ESO	6,77	8,72	8,24	9,09	8,38	8,75^b
EDAD						
10	5,72	9,44	8,51	9,10	8,89	9,68
11	7,37	9,19	8,28	9,33	8,89	9,20
12	7,63	9,22	7,81	9,60	9,15	9,35
13	6,87	8,55	7,27	9,24	8,94	9,27
14	6,74	8,30	7,45	9,24	8,88	9,42
SEXO						
chicos	6,80	9,08^a	7,84	9,38	8,98	9,39
chicas	6,93	8,79^b	7,89	9,22	8,92	9,38

a-b: valores medios dentro de una misma columna y variable de clasificación con superíndices diferentes difieren significativamente ($p \leq 0,05$)

En la dimensión social de la escala AF-5 hallamos diferencias estadísticamente significativas únicamente por efecto del curso en el ítem “*tengo muchos amigos*”, donde el curso de tercero de ESO puntúa significativamente por debajo del resto de curso (Tabla 17).

Tabla 17. Efecto del curso, la edad y el sexo en los ítems de la dimensión social de la AF-5

DIMENSIÓN SOCIAL AF-5						
	Consigno fácilmente amigos	Soy una persona amigable	Me es difícil hacer amigos	Me cuesta hablar con desconocidos	Mis amigos me aprecian	Tengo muchos amigos
CURSO						
Quinto	8,69	8,60	6,83	2,73	8,45	8,70^a
Sexto	8,22	8,91	6,69	3,22	8,69	9,11^a
1ºESO	8,36	9,00	6,52	4,05	8,50	8,80^a
2ºESO	8,27	8,82	7,45	5,28	8,34	8,51^a
3ºESO	7,60	8,55	6,67	5,48	8,41	7,64^b
EDAD						
10	8,15	9,23	6,31	4,95	8,47	8,78
11	8,53	8,87	7,59	4,83	8,34	8,71
12	8,42	8,77	7,18	3,94	8,71	8,71
13	7,80	8,41	6,26	3,48	8,41	8,35
14	8,25	8,60	6,83	3,55	8,46	8,20
SEXO						
chicos	8,27	8,73	6,87	4,10	8,37	8,60
chicas	8,19	8,83	6,79	4,20	8,59	8,50

a-b: valores medios dentro de una misma columna y variable de clasificación con superíndices diferentes difieren significativamente ($p \leq 0,05$)

En la dimensión académica de la escala AF-5 hallamos diferencias estadísticamente significativas sólo por efecto del sexo, mostrando las chicas puntuaciones significativamente más altas que los chicos en los ítems: “*hago bien los trabajos escolares*”, “*soy un buen estudiante*”, “*trabajo mucho en clase*” y “*mis maestros me aprecian*” (Tabla 18).

Tabla 18. Efectos del curso, la edad y el sexo en los ítems de la dimensión académica de la AF-5

DIMENSIÓN ACADÉMICA AF-5						
	Hago bien los trabajos escolares	Soy un buen trabajador/estudiante	Trabajo mucho en clase	Mis superiores (maestros) me aprecian	Mis superiores(maestros) me consideran un buen trabajador	Mis superiores(maestros) me consideran inteligente y trabajador
CURSO						
Quinto	8,16	8,09	7,78	7,65	8,27	7,68
Sexto	8,39	8,22	8,21	7,51	8,22	7,89
1°ESO	8,14	8,07	8,02	6,82	8,00	7,82
2°ESO	8,10	7,47	7,59	6,63	7,35	7,39
3°ESO	8,23	7,41	7,13	6,39	7,73	7,39
EDAD						
10	8,69	8,28	8,28	6,98	8,14	8,09
11	8,38	8,04	7,81	7,14	8,20	7,82
12	8,52	7,82	7,76	7,42	8,10	7,43
13	7,85	7,66	7,24	6,73	7,72	7,39
14	7,59	7,47	7,64	6,73	7,41	7,44
SEXO						
chicos	8,10^b	7,71^b	7,59^b	6,80^b	7,84	7,69
chicas	8,31^a	7,99^a	7,91^a	7,20^a	7,99	7,57

a-b: valores medios dentro de una misma columna y variable de clasificación con superíndices diferentes difieren significativamente ($p \leq 0,05$)

4.3 FIABILIDAD INTERNA

El estadístico de fiabilidad interna para los ítems representativos de cada una de las escalas exploradas y para las dimensiones teóricas de la escala AF-5, fue en todos los casos superior a .737 (Tabla 19) y se consideró que el nivel de fiabilidad era adecuado. Vistos los resultados del coeficiente Alfa de Cronbach consideramos que cada uno de los constructos era fiable, es

decir, que los ítems que lo componían medían un mismo concepto para cada uno de los jóvenes.

Tabla 19. Resultados del estadístico α de Cronbach

Escala	α de Cronbach	n° de ítems
PWI	.789	7
PWI-SC	.649	7
BMSLSS	.784	6
OLS	-	1
HOL	-	1
D. Académica AF-5	.896	6
D. Familiar AF-5	.809	6
D. Física AF-5	.738	6
D. Social AF-5	.767	6
D. Emocional AF-5	.778	6

Son varios los estudios que coinciden con estos resultados considerando que las escalas utilizadas en el presente trabajo tienen una adecuada consistencia interna. Referiremos algunos de ellos para cada escala.

PWI (Cummins et al., 2003) y PWI-SC (Cummins y Lau, 2005)

Tanto los estudios sobre sus propiedades psicométricas (Cummins et al., 2002; Cummins y Lau, 2005; Lau, Cummins y McPherson, 2004; Lee y Lee, 1996; Tomy y Cummins, 2011; Tomy, Tyszkiewicz, y Cummins, 2013; Tiliouine, Cummins, y Davern, 2004), como posteriores estudios utilizando el PWI y PWI-SC en nuestro país (Casas et al., 2007, 2007b, 2009, 2013; Vaqué-Crusellas et al., 2015) confirman la consistencia interna de dichas escalas.

Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (Seligson et al, 2003) BMSLSS

Las propiedades psicométricas de esta escala fueron investigadas (Alfaro et al., 2015; Huebner et al., 2006; Sarriera, et al., 2012) concluyendo que la escala era apropiada para explorar la satisfacción vital de jóvenes entre 8 y 18 años.

AF-5: Autoconcepto forma (García y Musitu, 1999)

Según un estudio realizado por Tomás y Oliver (2004), el instrumento de autoconcepto que se analiza en este trabajo, la escala multidimensional de autoconcepto AF-5 (García y Musitu, 1999), reúne bastantes condiciones teóricas y metodológicas para indicar que se trata de un instrumento adecuado.

También otros estudios consideraron que la consistencia interna de la AF-5 era aceptable (Cava y Musitu, 2001; Esnaola, Rodríguez, y Goñi, 2011; García et al., 2006; Malo et al., 2011; Mella y Bravo, 2011)

4.4 ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES

En este apartado, como una primera fase exploratoria, se presentan los resultados de los ACP para cada una de las escalas objeto de estudio con la intención de averiguar si se trata de escalas unidimensionales o multidimensionales. La unidimensionalidad absoluta, que en raras ocasiones se cumple, implicaría que la probabilidad de respuesta de los sujetos depende únicamente de un rasgo. Desde una aproximación más realista, la determinación de unidimensionalidad a la que se hace referencia en este trabajo implica demostrar que existe una dimensión dominante (Hambleton, Swanimathan, y Rogers, 1991).

4.4.1 PWI y PWI-SC

Los resultados del ACP para el PWI (Tabla 20) y para el PWI-SC (Tabla 21) muestran que todos los ítems poseen una carga factorial elevada sobre el primer componente o factor, lo

cual constata la unidimensionalidad de dichas escalas. Estos resultados coinciden con los trabajos de diferentes investigaciones (Casas, González, Figuer y Malo, 2007; Cummins, Eckersley, Pallant, Van Vugt y Misajon, 2002; Lau, Cummins y McPherson, 2004; Tiliouine et al., 2004; Tomy y Cummins, 2011; Tomy et al., 2013; Vaqué-Crusellas et al., 2015).

Tabla 20. Análisis de componentes principales PWI

ÍTEMS PWI	F1
<i>Satisfacción con tu salud</i>	.629
<i>Satisfacción con tu nivel de vida</i>	.719
<i>Satisfacción con las cosas que has conseguido en la vida</i>	.700
<i>Satisfacción con lo seguro/a que te sientes</i>	.728
<i>Satisfacción con los grupos de gente de los que formas parte</i>	.533
<i>Satisfacción con la seguridad de tu futuro</i>	.724
<i>Satisfacción con las relaciones con las otras personas</i>	.621

Método de extracción: factores principales
 Varianza explicada por el Factor principal 44,67%
 KMO =.819

Tabla 21. Análisis de componentes principales PWI-SC

ÍTEMS PWI	F1
<i>Satisfacción con las cosas que tengo</i>	.631
<i>Satisfacción con tu salud</i>	.521
<i>Satisfacción con las cosas en las que quiero ser bueno</i>	.562
<i>Satisfacción con lo seguro/a que me siento</i>	.547
<i>Satisfacción con las cosas que hago fuera de casa</i>	.565
<i>Satisfacción con lo que me puede ocurrir más adelante, en la vida</i>	.670
<i>Satisfacción con tener buena relación con las personas que conozco</i>	.421

Método de extracción: factores principales
 Varianza explicada por el Factor principal 32,25%
 KMO =.737

4.4.2 BMSLSS

A continuación se presentan los resultados del ACP para el BMSLSS (Tabla 22), que indican que el primer factor aglutina a todos los ítems y que se trata por lo tanto de una escala

unidimensional. Dichos resultados coinciden con otras investigaciones (Alfaro et al., 2015; Huebner et al., 2006; Tian, Zhang, y Huebner, 2014).

Tabla 22. Análisis de componentes principales BMSLSS

ÍTEMS BMSLSS	F1 (48,94%)
<i>Describiría mi satisfacción con mi familia como...</i>	.769
<i>Describiría mi satisfacción con mis amigos o amigas como...</i>	.507
<i>Describiría mi satisfacción con mi experiencia de estudiante como...</i>	.675
<i>Describiría mi satisfacción conmigo mismo/a como...</i>	.735
<i>Describiría mi satisfacción con el lugar donde vivo como...</i>	.639
<i>Describiría mi satisfacción con la mi vida globalmente como ...</i>	.827

Método de extracción: factores principales

Varianza explicada por el Factor principal 48,94%

KMO = .842

4.4.3 AF-5

La Tabla 23 muestra los resultados del ACP fijando 5 factores y con rotación Oblimin, siguiendo el modelo teórico original de García y Musitu (1999). El resultado fue la obtención de 5 dimensiones que explican en conjunto el 54,71% de la varianza total. El ítem “*Me cuesta hablar con desconocidos*” es el que tiene menos peso en una dimensión concreta y se reparte entre la emocional y la social. El ítem “*me cuido físicamente*” tiene aproximadamente el mismo peso en la académica y en la física (Figura 8).

Tabla 23. Análisis de componentes principales AF-5

	Componentes				
	1	2	3	4	5
Soy un buen estudiante	.856	.141	.368	.228	.211
Los profesores me consideran buen trabajador	.853		.367	.217	.213
Trabajo mucho en clase	.818		.344	.197	.161
Hago bien los trabajos escolares	.782		.388	.219	.270
Los profesores me consideran inteligente y trabajador	.782		.331	.284	.297
Mis profesores me estiman	.744		.240	.307	.244
Me cuido físicamente	.467		.214	.443	.310
Me siento nerviosos		.707	.124		.193
Tengo miedo de algunas cosas	.115	.705	.134	.161	.112
Cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso		.699	.127		.195
Muchas cosas me ponen nervioso		.694			.136
Me asusto con facilidad		.685		.133	
Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	.116	.682			.175
Me cuesta hablar con desconocidos	-.161	.330		-.266	.244
Me siento querido por mis padres	.358		.824	.210	.165
Mis padres me dan confianza	.428		.798	.255	.213
Me siento feliz en casa	.383		.781	.286	.145
Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema	.334		.767	.203	.176
Soy muy criticado en casa	.141	.215	.515	-.223	.224
Mi familia está decepcionada de mí	.211	.265	.489	-.377	.290
Soy una persona atractiva	.409		.323	.650	.354
Soy bueno haciendo deporte	.339	.207	.396	.641	.266
Me gusta como soy físicamente	.460	.141	.425	.621	.267
Me buscan para hacer deporte	.297	.189	.315	.621	.231
Me considero elegante	.315		.102	.593	.259
Hago fácilmente amigos	.305	.103	.201	.320	.776
Tengo muchos amigos	.333		.252	.424	.718
Es difícil para mí hacer amigos		.280	.143	-.125	.700
Me considero una persona amigable	.489	.139	.320	.250	.639
Mis amigos me aprecian	.421		.235	.260	.580

Método de extracción: factores principales

KMO = .901

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser

Varianza explicada con el primer factor es del 26,055%, añadiendo el segundo factor se alcanza un 36,59%, añadiendo el tercer un 43,39%, añadiendo el cuarto, 49,59 % y con el quinto un 54,71%.

La validez de esta estructura multidimensional definida *a priori* se ha constatado empíricamente con análisis factoriales exploratorios en muestras de España (García y Musitu, 1999), Italia (Marchetti, 1997), Brasil (Martínez et al., 2003) y Portugal (García, Musitu y Veiga, 2006), así como en la adaptación de la escala al vasco (Elosua y López-Jauregui, 2008; 2014) y en la adaptación al catalán (Malo et al., 2011; 2014).

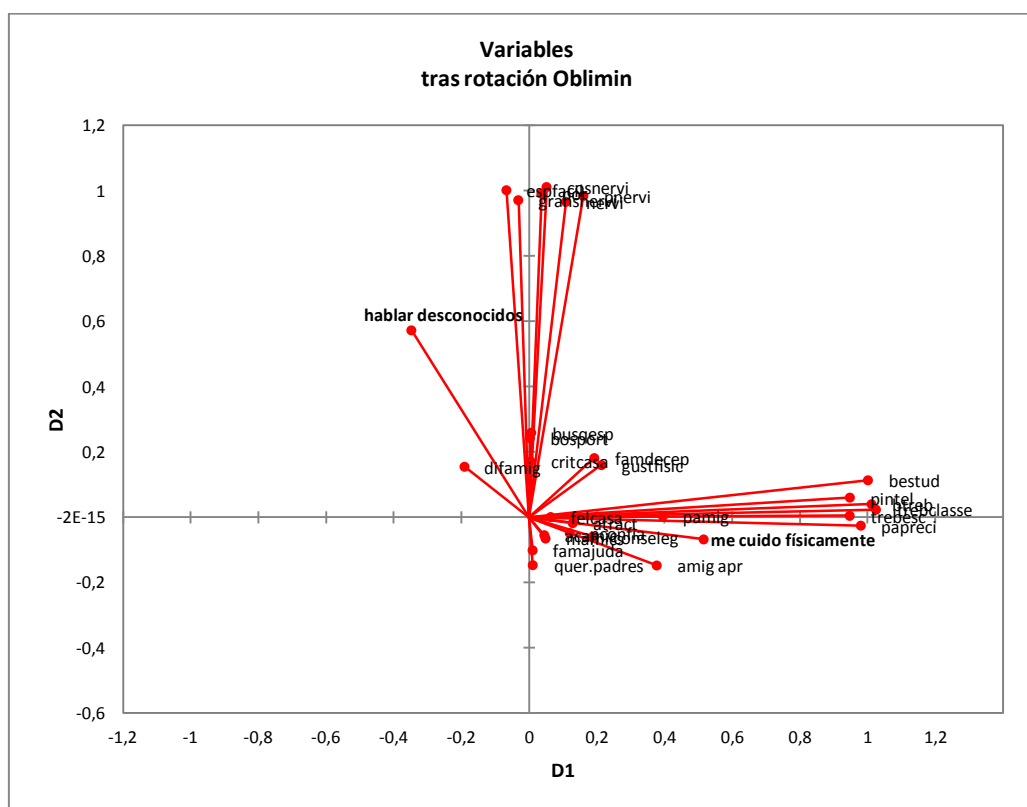


Figura 8 . Carga factorial AF-5

4.5 ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

En este apartado verificamos la estructura factorial de las escalas AF-5, PWI, PWI-SC y BMSLSS. Para ello utilizamos el análisis factorial confirmatorio (AFC) y, siguiendo el criterio de bondad de ajuste, valoramos el ajuste del modelo teórico a los datos. Partimos de la base de los diferentes modelos teóricos y utilizamos diferentes índices de ajuste para evaluar

la consistencia empírica de los modelos. Los índices de ajuste utilizados son los ya indicados en el apartado 5.4 de análisis de datos.

4.5.1 Análisis factorial confirmatorio de la escala AF-5

Estudios previos detectaron que la distribución de algunos ítems de esta escala presenta patrones de respuesta concentrados en las puntuaciones altas y una distribución asimétrica negativa, con una desviación de la normalidad multivariada (García et al., 2006; Tomás y Oliver, 2004). En el análisis descriptivo de nuestros datos hemos visto que, efectivamente, tenemos esa distribución asimétrica negativa y, como ya hemos señalado, hemos hallado un par de ítems con asimetría y curtosis extrema sin llegar a comprometer la normalidad (Arias,2008).

Siguiendo el modelo teórico de García y Musitu (1999) estudiamos en primer lugar el funcionamiento del modelo unifactorial, del modelo de cinco factores ortogonales y del modelo oblicuo, para comprobar después, tal y como han hecho otros autores, con un modelo alternativo como es el pentadimensional de segundo orden que ajusta mejor en nuestra muestra (Tabla 24). Los resultados obtenidos en los diferentes modelos nos indican que el modelo que mejor ajusta es el pentadimensional de segundo orden (modelo 5).

Al poner a prueba en nuestra muestra el modelo unifactorial (Figura 9), los resultados nos indican que no es el camino a seguir y lo mismo ocurre con el modelo ortogonal (Figura 10). Los resultados obtenidos (Tabla 24) para estos modelos, uno y dos, indican que no hay un buen ajuste. Estos resultados coinciden con otros estudios donde el modelo unidimensional no presenta un buen ajuste y el ortogonal, aunque lo mejora, tampoco llega a un ajuste óptimo (Murgui, García, F., García, C., y García, 2012).

El paso siguiente fue el modelo tres, modelo oblicuo (Figura 11) aplicado en estudios recientes (Castellá et al., 2015) y en esto caso los indicadores de ajuste mejoraron, llegando a obtener un CFI de .864. Dando un paso más, en el modelo cuatro, incluimos en el modelo oblicuo la correlación entre pares de errores (Figura 12) (Byrne, Shavelson, y Muthén, 1989) y obtuvimos un CFI de .880, aún lejos del punto de corte subjetivo más benévolo para considerarlo un modelo de representación razonable de los datos observados, aunque el RMSEA evaluó el modelo como de ajuste moderado (.61).

Si bien, con el modelo oblicuo de cinco factores con correlaciones de errores llegamos a una aproximación del funcionamiento del modelo teórico a nuestros datos, hemos querido ir más allá con el modelo 5 e hipotetizar con un modelo pentadimensional de segundo orden (Figura 13), como alternativa razonable al modelo teórico tradicional de García y Musitu (1999). Consideramos así, en nuestro modelo cinco, que todas las dimensiones se relacionan con una dimensión de segundo orden y a la que podríamos llamar Autoconcepto global que podría mejorar el ajuste del modelo (Fitts, 1972; Marsh, 1990, 2005; Shavelson et al., 1976; Shavelson y Marsh, 1986). Con este modelo se obtiene un ajuste moderado a nuestros datos con un CFI de .915 , un RMSEA de .51 y un SRMR de .59.

Tabla 24. Índices de ajuste para los diferentes modelos propuestos de la escala AF-5

Modelo	χ^2	gl	<i>p-valor</i>	χ^2 /gl	CFI	RMSEA (intervalo de confianza)	SRMR
Modelo 1	6130.67	406	.000	15.1	.531	.117 (.115-.120)	.114
Modelo 2	3157.28	405	.000	7.79	.775	.081 (.079-0.84)	.181
Modelo 3	2061.9	395	.000	5.22	.864	.064 (.061-.067)	.066
Modelo 4	1848.26	388	.000	4.76	.880	.061 (.058-.063)	.061
Modelo 5	1433.83	394	.000	3.63	.915	.051 (.048-.052)	.059

Modelo 1 Modelo unifactorial

Modelo 2: Modelo de cinco factores ortogonales

Modelo 3: Modelo Oblicuo de cinco factores correlacionados

Modelo 4: Modelo Oblicuo de cinco factores correlacionando 30 ítems con covarianzas de error

Modelo 5: Modelo Pentadimensional de segundo orden con 4 covarianzas de error.

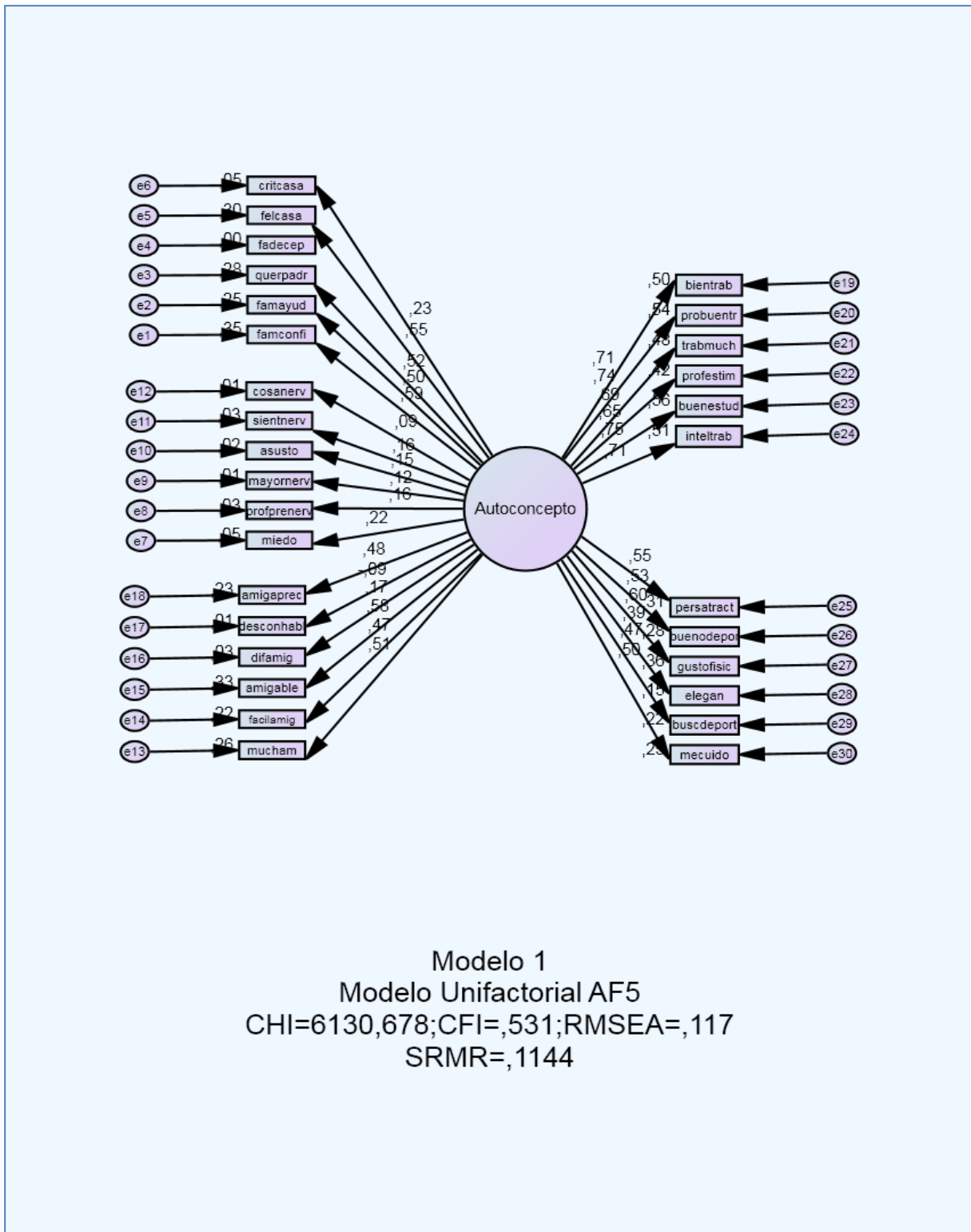


Figura 9. Modelo 1: Unifactorial AF-5

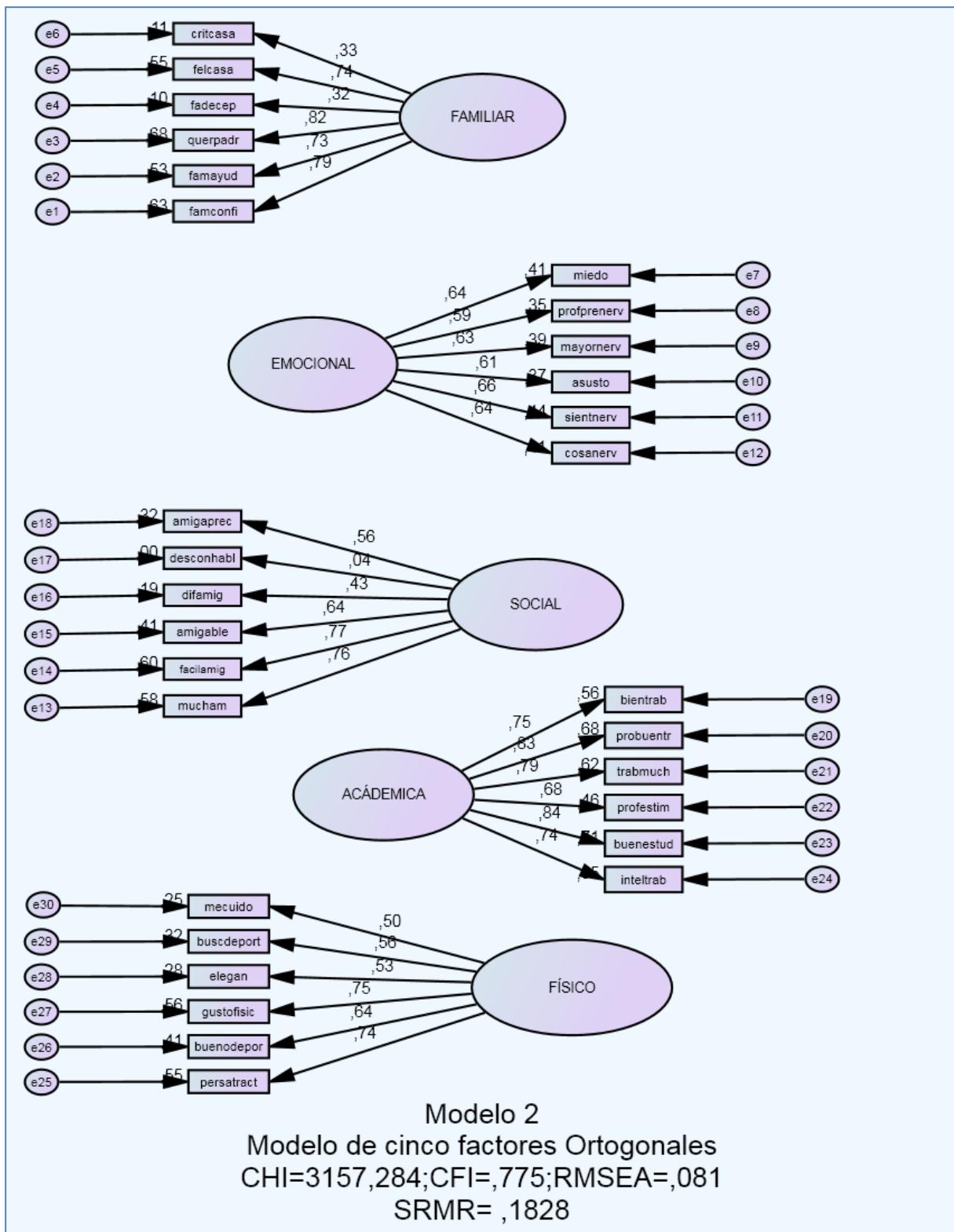


Figura 10. Modelo 2: modelo de cinco factores ortogonales

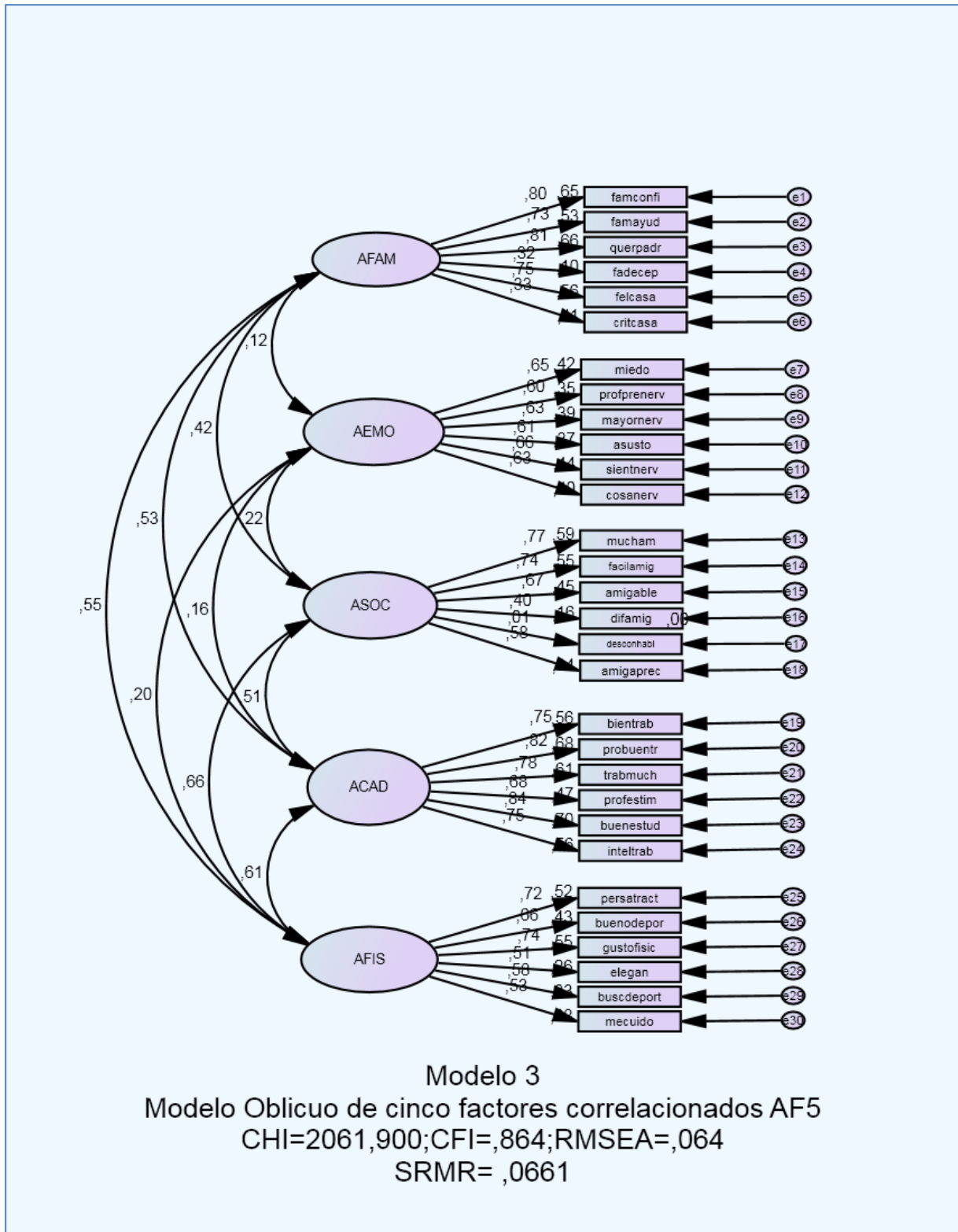


Figura 11. Modelo 3: Modelo Oblicuo de cinco factores correlacionados

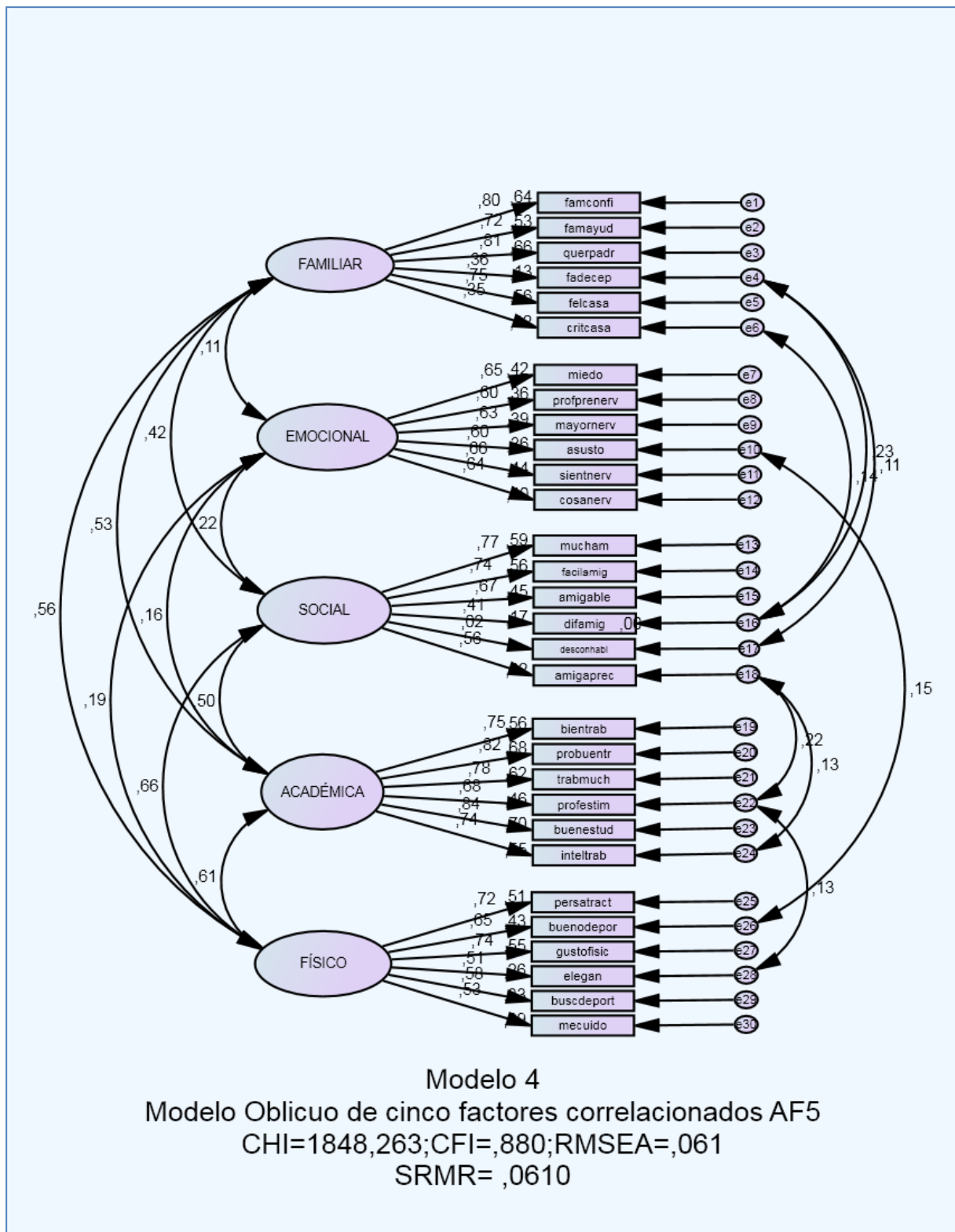


Figura 12. Modelo 4: Oblicuo de cinco factores correlacionando 30 ítems con covarianzas de error

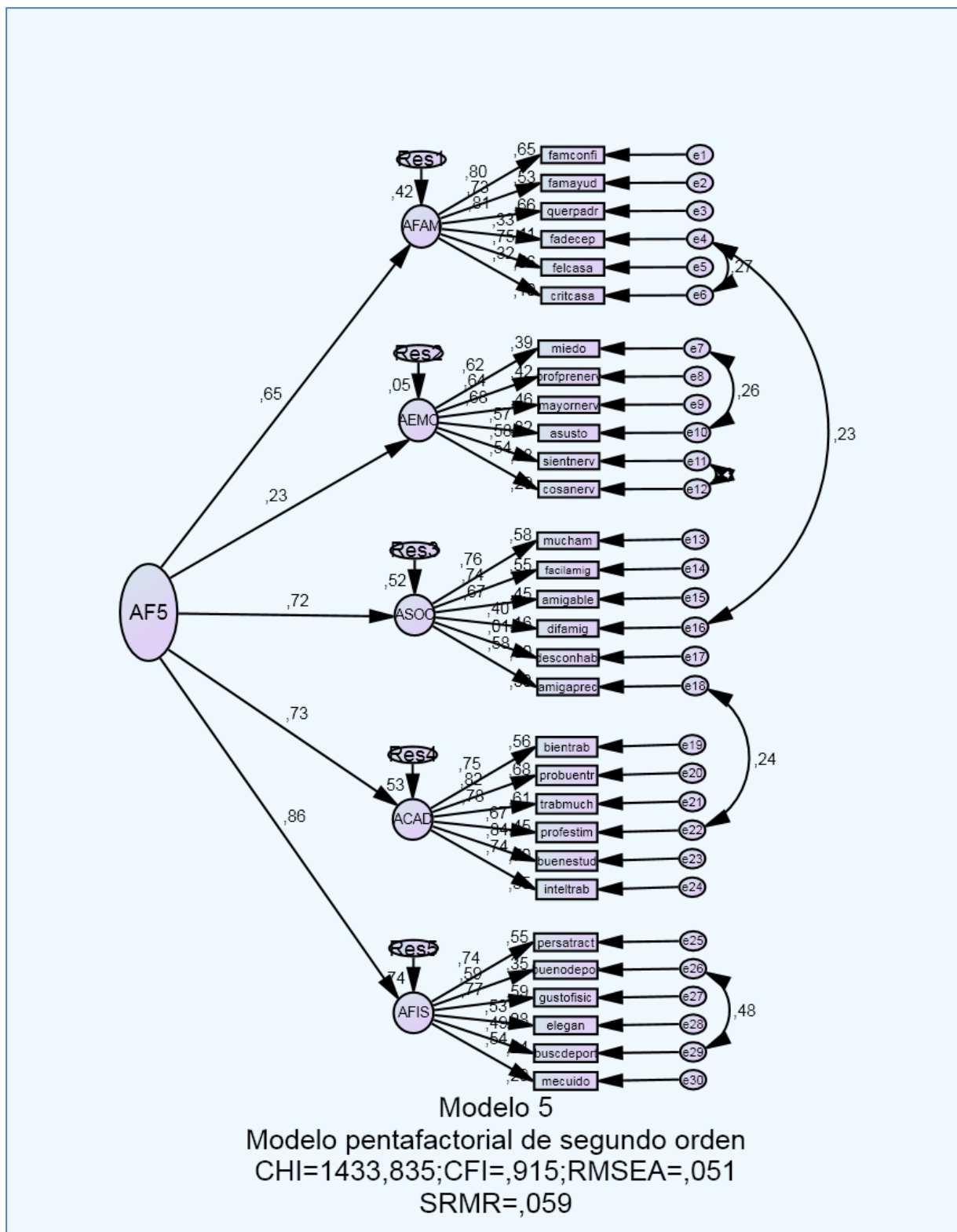


Figura 13. Modelo 5: modelo pentadimensional de segundo orden

4.5.2 Análisis factorial confirmatorio de la escala BMSLSS

Al poner a prueba el modelo teórico unidimensional obtenemos un ajuste excelente a los datos (Tabla 25 y Figura 14) coincidiendo con los resultados obtenidos por otros autores con muestras en diferentes países (Alfaro et al., 2015; Athay, Kelley, y Dew-Reeves, 2012; Bedin y Sarriera, 2014; Tian et al., 2014).

Tabla 25. Índices de ajuste correlacionando los 6 ítems de la escala BMSLSS con una variable latente

Modelo	χ^2	gl	<i>p</i> - valor	χ^2 /gl	CFI	RMSEA (intervalo de confianza)	SRMR
Model 1	25.76	9	.002	.00286	.989	.043 (.024-.062)	.020

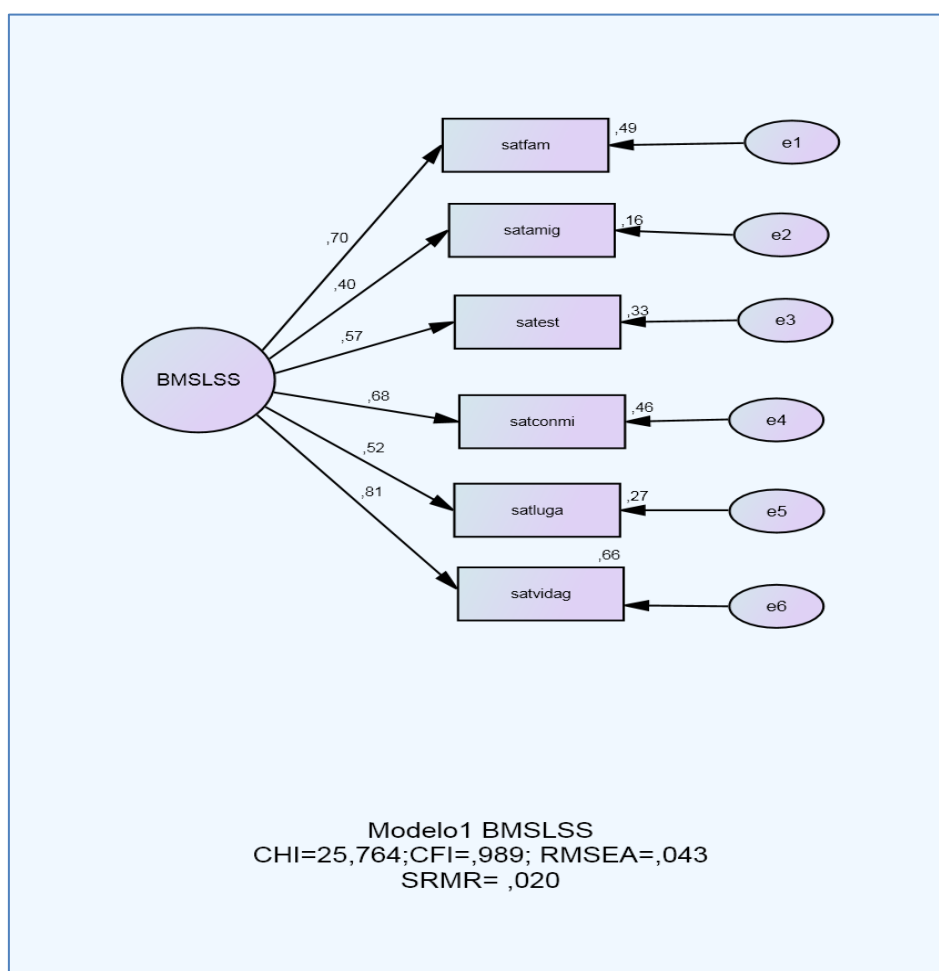


Figura 14. Modelo 1 BMSLSS: Unidimensional sin covarianza de error.

4.5.3 Análisis factorial confirmatorio de la escala PWI

Al poner a prueba el modelo teórico unidimensional del PWI obtenemos un ajuste moderado a los datos (Tabla 24 y Figura 15), que intentamos mejorarlo (Figura 16) añadiendo dos covarianzas de error, obteniendo así un ajuste excelente del modelo y coincidiendo con los resultados obtenidos por otros autores con muestras en diferentes países (Casas et al., 2013b; 2014; 2014b; 2015).

Tabla 26. Índices de ajuste relacionando los 7 ítems del PWI con una variable latente

Modelo	χ^2	gl	<i>p</i> - <i>valor</i>	χ^2 /gl	CFI	RMSEA (intervalo de confianza)	SRMR
Modelo 1	137,279	14	0.00	9.8	.895	.113 (.096 -.131)	.0546
Modelo 2	47,130	12	0.00	3.92	.970	.066 (.047 -.086)	.0309

Modelo 1 Siete ítems sin covarianza de errores

Modelo 2 Siete ítems con 2 covarianzas de errores

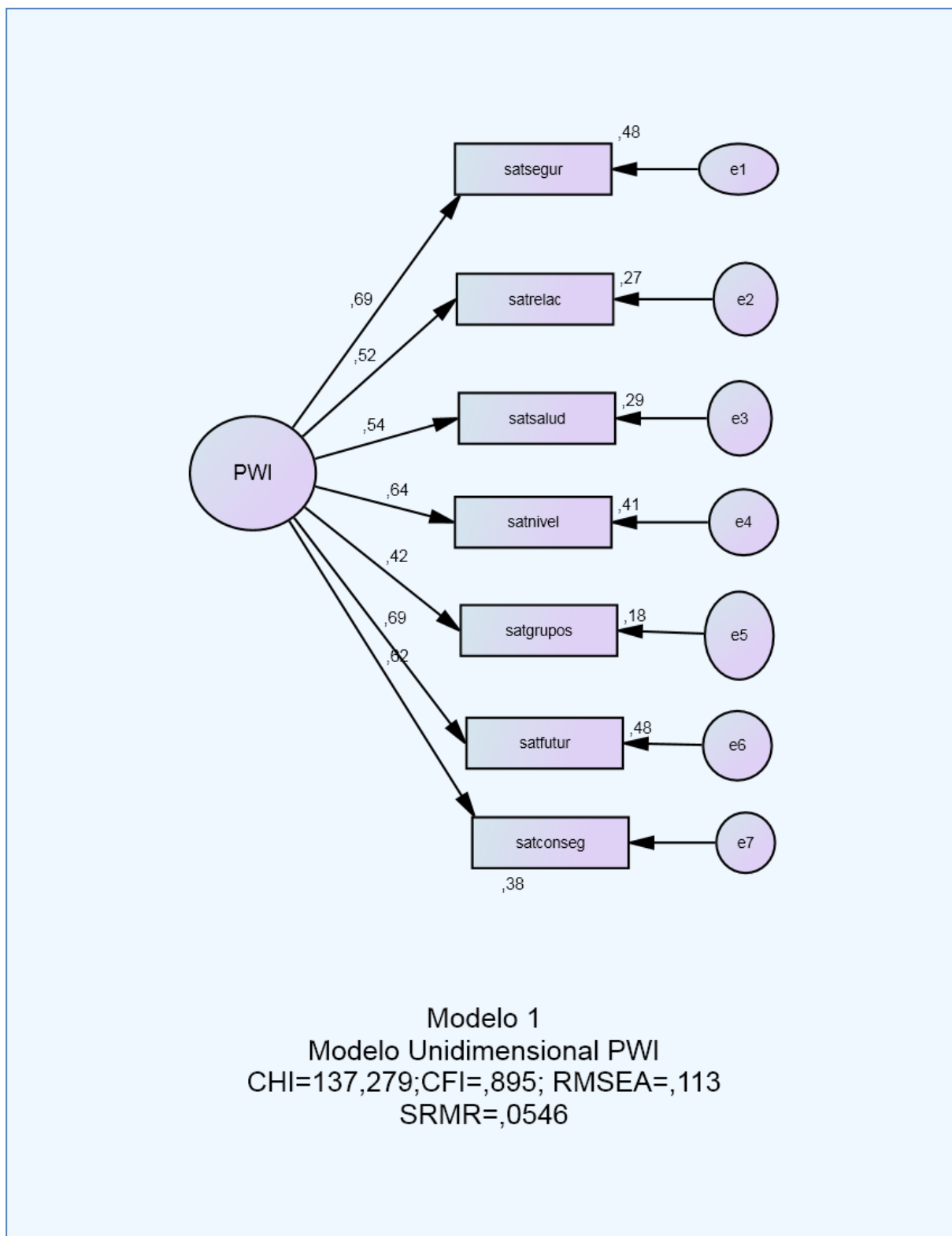


Figura 15. Modelo 1: Índices de ajuste para el modelo unidimensional PWI

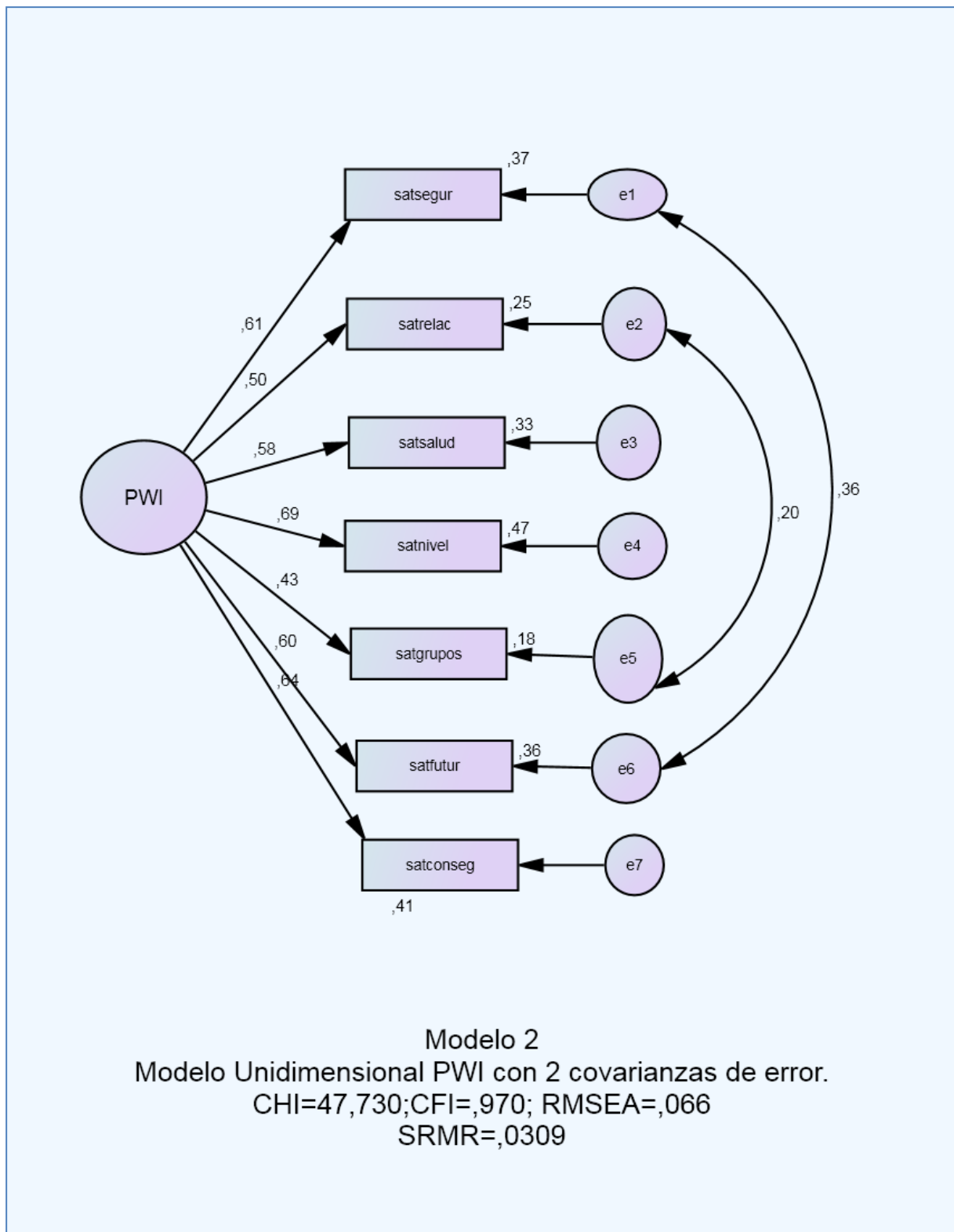


Figura 16. Modelo 2: Índices de Ajuste para el modelo unidimensional del PWT con 2 covarianzas de error

4.5.4 Análisis factorial confirmatorio de la escala PWI-SC

Al poner a prueba el modelo teórico unidimensional del PWI-SC obtenemos un buen ajuste a los datos (Tabla 27 y Figura 17) que nos indica que estamos ante un instrumento válido para medir el bienestar subjetivo en escolares catalanes, coincidiendo con los resultados obtenidos por otros autores (Vaqué-Crusellas et al., 2015).

Tabla 27. Índices de ajuste relacionando los 7 ítems del PWI-SC con una variable latente

Modelo	χ^2	gl	<i>p</i> - <i>valor</i>	χ^2 /gl	CFI	RMSEA (intervalo de confianza)	SRMR
Modelo 1	32,718	14	0.03	2.34	.915	.063 (.035 -.091)	.0471

Modelo 1 Siete ítems sin covarianza de errores

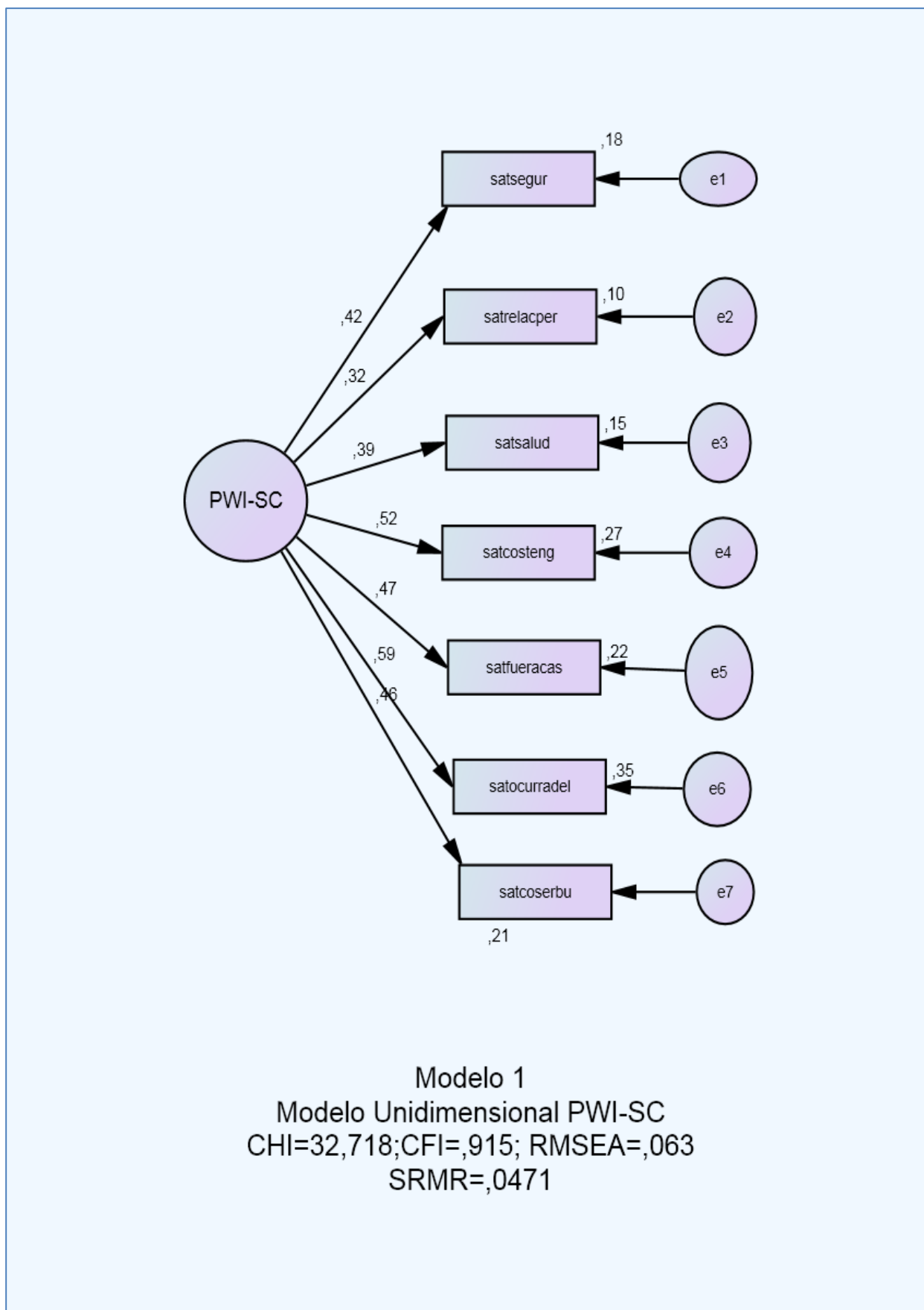


Figura 17. Índices de ajuste para el modelo unidimensional del PWI-SC sin covarianzas de error

4.6 EFECTOS DEL CURSO, LA EDAD Y EL SEXO EN LAS DIFERENTES ESCALAS

Con el análisis de la varianza exploraremos si hay diferencias por razón del sexo, curso o la edad, pero para saber más concretamente entre quiénes se hallaban esas diferencias usaremos la comparación de medias post hoc con el método de Tuckey (Steel y Torrie, 1998).

4.6.1 Efecto del curso sobre el bienestar subjetivo y el autoconcepto

Tabla 28. Valores medios para cada escala en función del curso

CURSO	PWI o PWI-SC	BMSLSS	OLS	HOL	DIMENSION ACADÉMICA AF-5	DIMENSIÓN FAMILIAR AF-5	DIEMNSIÓN SOCIAL AF-5	DIMENSIÓN FÍSICA AF-5	DIMENSIÓN EMOCIONAL AF-5
Quinto	8,86 ^a	9,08 ^a	9,26 ^a	9,32 ^a	8,29 ^a	8,73 ^a	7,50 ^{ab}	7,84 ^a	5,39
Sexto	8,88 ^a	9,01 ^{ab}	9,13 ^a	9,19 ^a	8,27 ^a	8,87 ^a	7,69 ^a	7,64 ^a	5,22
1ºESO	8,75 ^a	8,78 ^b	8,91 ^a	8,82 ^b	7,94 ^a	8,81 ^a	7,68 ^a	7,58 ^a	5,08
2ºESO	8,30 ^b	8,28 ^c	8,39 ^b	8,24 ^c	7,20 ^b	8,29 ^b	7,49 ^{ab}	6,84 ^b	4,83
3ºESO	7,99 ^c	7,99 ^d	8,10 ^b	7,99 ^c	7,06 ^b	8,12 ^b	7,24 ^b	6,52 ^b	5,10

a-d: valores medios dentro de una misma columna y variable de clasificación con superíndices diferentes difieren significativamente ($p \leq 0,05$)

Si nos fijamos en el curso (Tabla 28 y Figura 18), encontramos diferencias significativas en todas las escalas:

- En el PWI y PWI-SC muestran puntuaciones estadísticamente significativas más elevadas en los cursos quinto, sexto y primero de ESO que los de segundo y tercero de ESO. A su vez, los de segundo de ESO obtienen puntuaciones significativamente más altas que los de tercero. En resumen, el bienestar subjetivo medido con esta escala

disminuye de manera significativa a partir de segundo de ESO y sigue disminuyendo significativamente en tercero.

- En la BMSLSS, muestran puntuaciones significativamente más altas los de quinto que los de primero, segundo y tercero de ESO; no hay diferencias entre quinto y sexto, ni entre sexto y primero de ESO; los alumnos de primero de ESO, obtienen puntuaciones significativamente más altas que los de segundo y tercero y los de segundo significativamente más altas que los de tercero. Según nuestros datos el bienestar subjetivo medido con esta escala disminuye de manera significativa a medida que suben los cursos a partir de sexto; a mayor curso, menor bienestar subjetivo medido con esta escala.
- La Satisfacción global con la vida (OLS) se mantiene sin diferencias significativas en quinto, sexto y primero de ESO, y baja significativamente en segundo y tercero.
- La felicidad global con la vida (HOL) también baja a medida que ascienden los cursos, en concreto, se mantiene en quinto y sexto, para bajar significativamente en primero y volver a bajar de manera significativa en segundo y tercero.
- El autoconcepto académico, familiar y físico se mantiene bastante alto en los primeros cursos (quinto, sexto y primero de ESO) y baja significativamente en segundo y tercero de ESO.
- El autoconcepto emocional se mantiene a lo largo de los cinco cursos y obtiene puntuaciones más bajas que el resto de dimensiones; baja desde quinto de primaria y empieza a subir de nuevo en tercero de ESO.
- El autoconcepto social baja significativamente si comparamos los cursos sexto y primero de ESO con los de tercero de ESO. Entre el resto no hay diferencias significativas, pero si una ligera tendencia a la baja a medida que aumenta el curso.

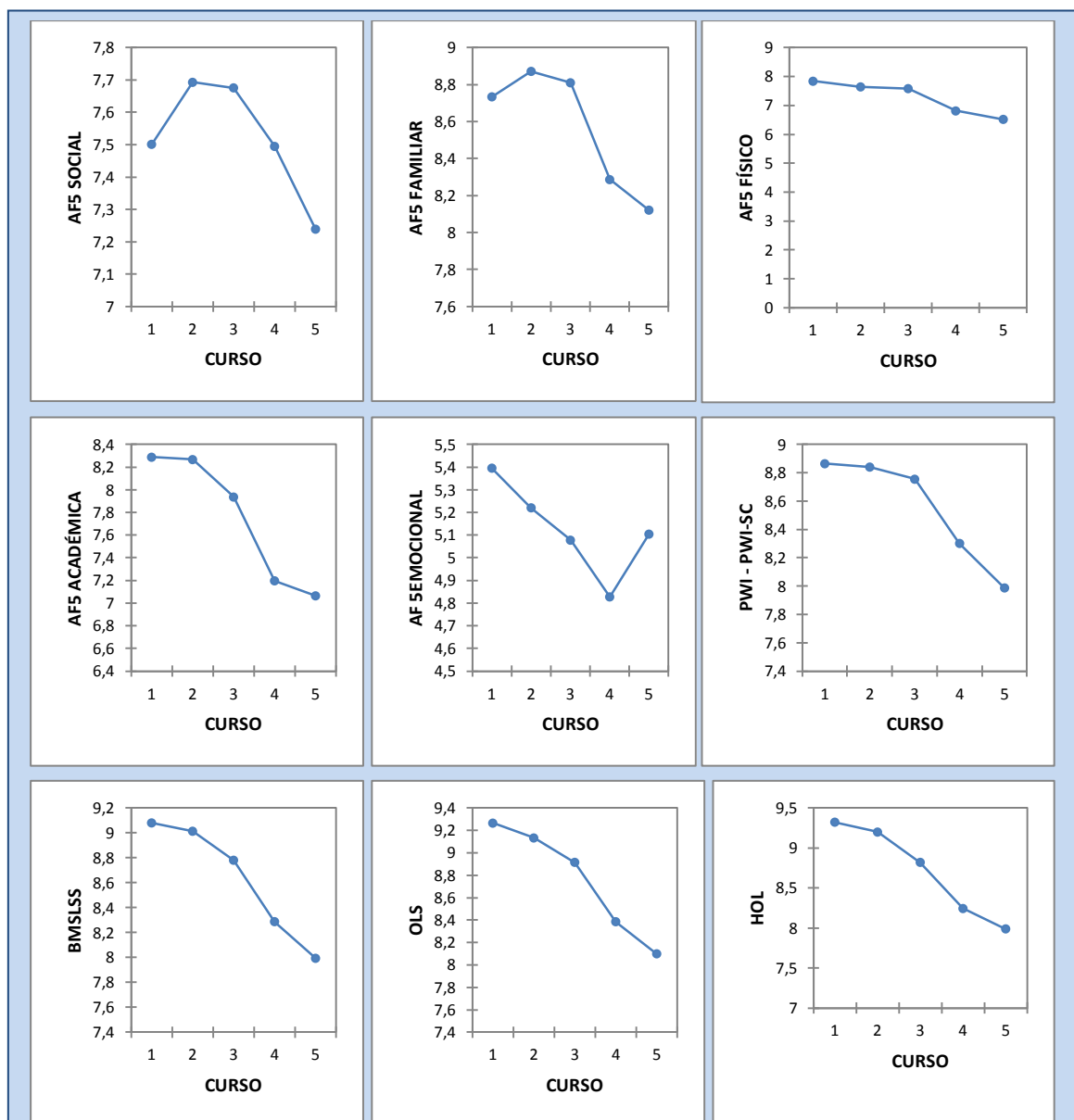


Figura 18. Comparación de las puntuaciones medias obtenidas en las escalas en cada curso

Recordamos, para mejor comprensión de los Figuras, que la variable curso se etiquetó en la base de datos del siguiente modo: 1 = quinto curso; 2 = sexto curso de primaria; 3 = primer curso de ESO; 4 = segundo curso de ESO y 5 = tercer curso de ESO.

Como podemos ver en el Figura 18, las puntuaciones medias obtenidas en las escalas de bienestar subjetivo tienen una tendencia a descender en estos cursos, a medida que se sube de curso, más descende el bienestar subjetivo. Este descenso es más acusado a partir de primero de ESO, momento en que los adolescentes pasan por un cambio de Educación Primaria a Secundaria y una adaptación a un nuevo entorno. Las cuatro escalas de bienestar subjetivo utilizadas reflejan la misma tendencia, observándose diferencias significativas entre las puntuaciones de los dos primeros cursos y el resto, como ya hemos especificado para cada escala anteriormente

En lo que se refiere a las dimensiones del autoconcepto, la familiar, la social y la académica bajan constantemente, a partir de primero de ESO. La emocional baja desde quinto de primaria y empieza a subir de nuevo en tercero de ESO. La física se mantiene bastante estable a lo largo de los tres primeros cursos y luego descende ligeramente en los dos siguientes. Lo que más nos llama la atención de estos resultados es la bajada significativa del autoconcepto académico, familiar y físico a partir de segundo de ESO. También son destacables las bajas puntuaciones observadas en autoconcepto emocional y su recuperación en tercero de ESO. Las puntuaciones más altas se observan en la dimensión familiar, seguida de la académica, la física, la social y por último la emocional. Una tendencia similar se observa en la investigación de Casas et al., (2013).

4.6.2 Efecto del sexo sobre el bienestar subjetivo y el autoconcepto.

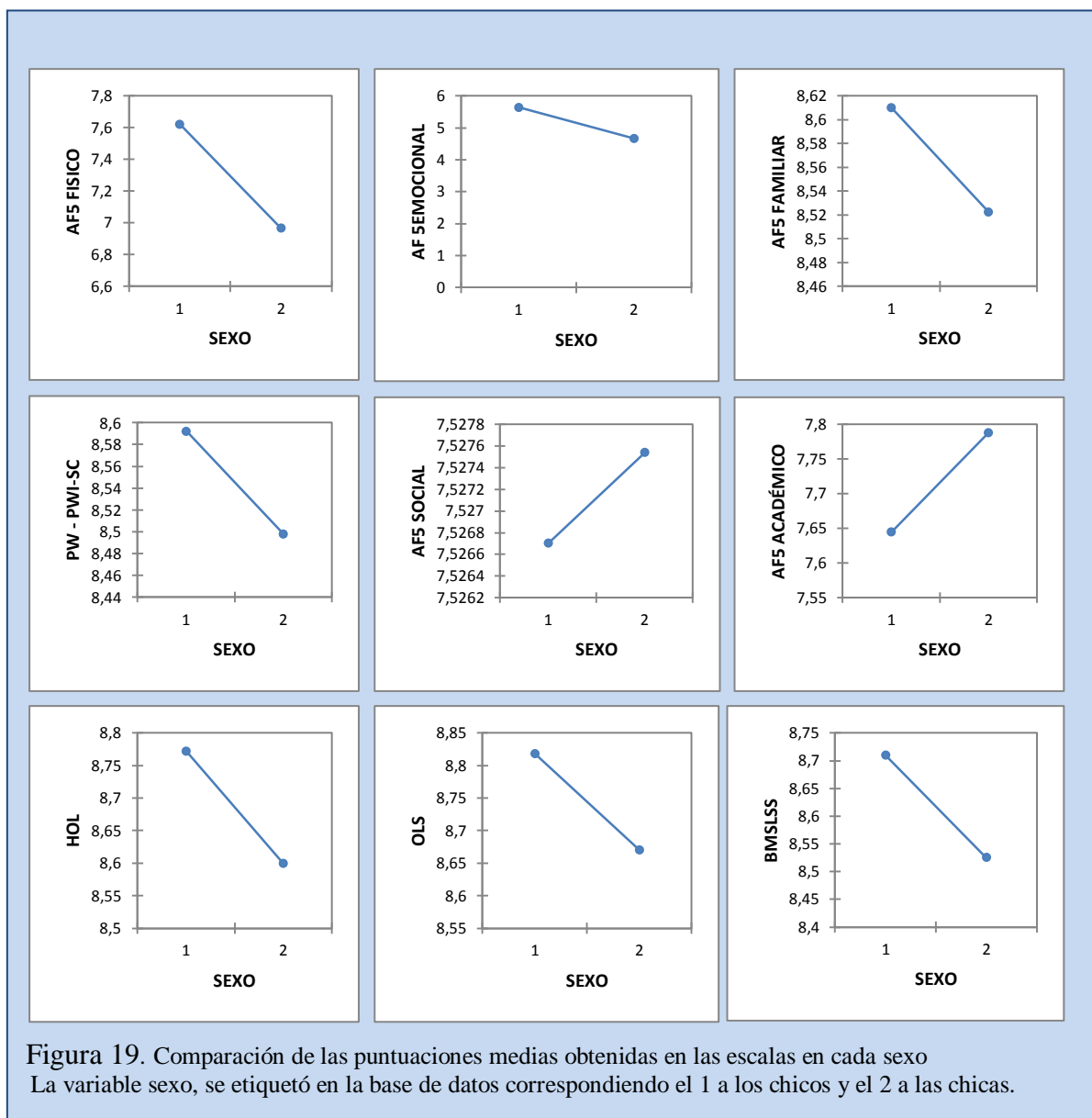
Tabla 29. Comparación de medias por sexo (método Tuckey a, b, c)

	PWI y PWI-SC	BMSLSS	OLS	HOL	DIMENSION ACADÉMICA AF-5	DIMENSIÓN FAMILIAR AF-5	DIEMNSIÓN SOCIAL AF-5	DIMENSIÓN FÍSICA AF-5	DIMENSIÓN EMOCIONAL AF-5
sexo									
CHICOS	8,59	8,71^a	8,81	8,77	7,78	8,61	7,52	7,62^a	5,63^a
CHICAS	8,49	8,52^b	8,67	8,60	7,64	8,52	7,52	6,96^b	4,66^b

a-b: valores medios dentro de una misma columna y variable de clasificación con superíndices diferentes difieren significativamente ($p \leq 0,05$)

Como podemos ver en la Tabla 29 y en la Figura 19, encontramos diferencias significativas entre chicos y chicas en la BMSLSS y en la dimensión física y emocional del AF-5, en todos los casos es más baja la puntuación de las chicas que la de los chicos. En todas las escalas las puntuaciones medias son bastante altas tanto en chicas como en chicos, exceptuando la dimensión emocional del autoconcepto, donde las puntuaciones medias son más bajas.

En el Figura 19 observamos claramente cómo únicamente en la dimensión social y académica del autoconcepto las chicas obtiene puntuaciones medias superiores a las de los chicos.



4.6.3 Efecto de la edad sobre el bienestar subjetivo y el autoconcepto

Por efecto de la edad (Tabla 30 y Figura 20), encontramos diferencias significativas en todas las escalas:

- En el PWI, obtienen puntuaciones significativamente más altas los chicos de 10 a 12 años que los de 13 y 14. A su vez, los de 13 obtienen puntuaciones significativamente

más altas que los de 14. En resumen, el bienestar personal disminuye de manera significativa a partir los 13 años y sigue disminuyendo significativamente a los 14.

Tabla 30. Comparación de medias por edad (método Tuckey a, b, c)

	PWI o PWI-SC	BMSLSS	OLS	HOL	DIMENSION ACADÉMICA AF-5	DIMENSIÓN FAMILIAR AF-5	DIEMNSIÓN SOCIAL AF-5	DIMENSIÓN FÍSICA AF-5	DIMENSIÓN EMOCIONAL AF-5
EDAD									
10	8,84 ^a	9,09 ^a	9,25 ^a	9,32 ^a	8,31 ^a	8,73 ^a	7,51 ^{ab}	7,85 ^a	5,45
11	8,79 ^a	8,95 ^{ab}	9,08 ^a	9,10 ^{ab}	8,20 ^a	8,85 ^a	7,71 ^a	7,56 ^a	5,12
12	8,77 ^a	8,77 ^b	8,93 ^a	8,87 ^b	7,90 ^a	8,83 ^a	7,70 ^a	7,60 ^a	5,14
13	8,27 ^b	8,24 ^c	8,26 ^b	8,16 ^c	7,16 ^b	8,22 ^b	7,30 ^b	6,61 ^b	4,87
14	7,98 ^c	7,99 ^c	8,17 ^b	7,98 ^c	7,06 ^b	8,13 ^b	7,34 ^{ab}	6,65 ^b	4,98

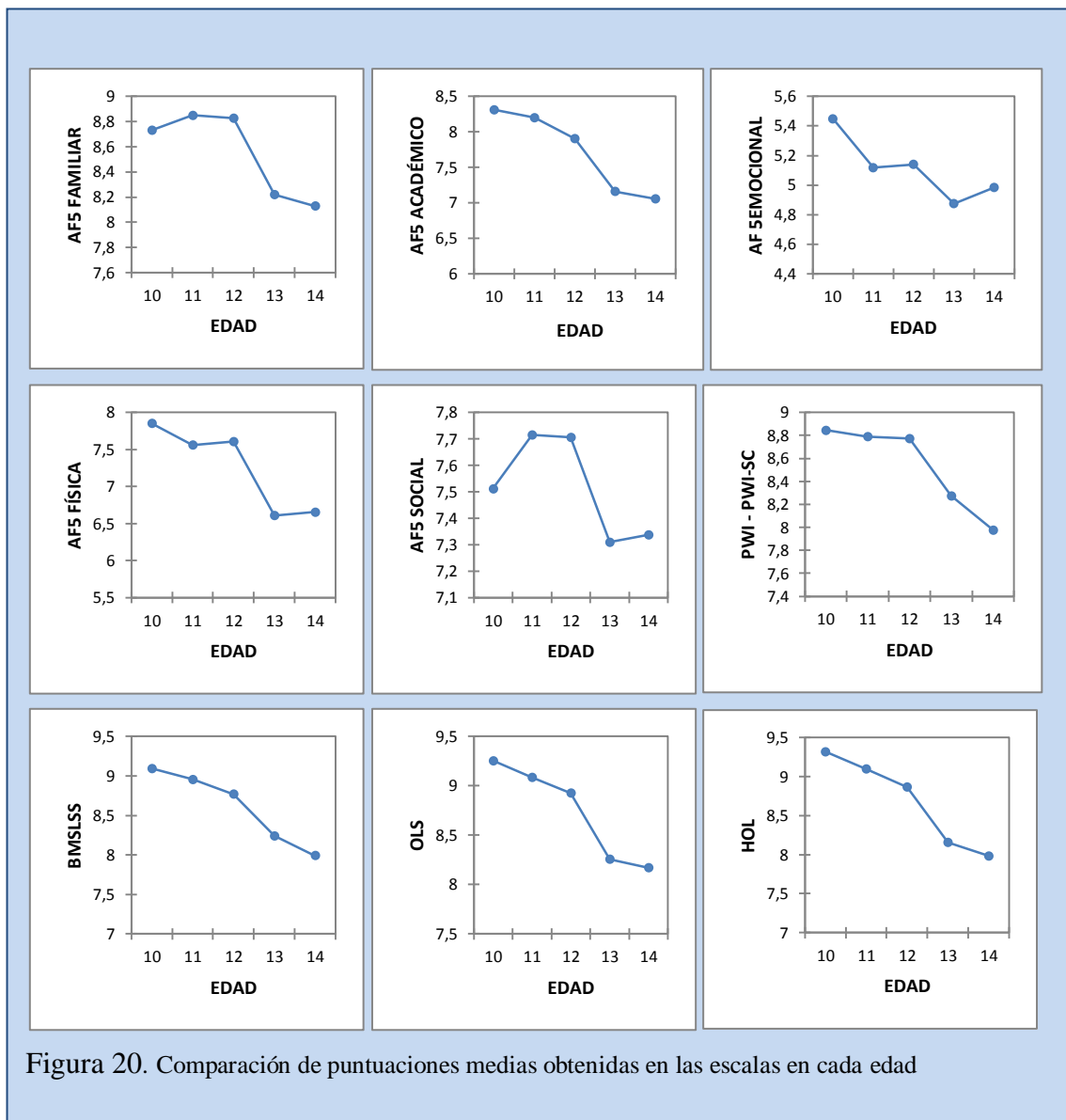
a-c: valores medios dentro de una misma columna y variable de clasificación con superíndices diferentes difieren significativamente ($p \leq 0,05$)

- Con la BMSLSS, se observan puntuaciones significativamente más altas a los 10 años que de los 12 a los 14; no hay diferencias entre 10 y 11 años, ni entre 11 y 12 años; los alumnos de 12 años, obtienen puntuaciones significativamente más altas que los de 13 y 14; y los de 13, significativamente más altas, que los de 14. Según nuestros datos la satisfacción con la vida disminuye de manera significativa a medida que suben los cursos a partir de sexto; a mayor curso, menor satisfacción con ámbitos de la vida.
- La Satisfacción global con la vida (OLS) se mantiene sin diferencias significativas entre los 10 y los 12 años, y baja significativamente a los 13 y a los 14.
- La felicidad global con la vida (HOL) también baja a medida que ascienden los cursos, en concreto, se mantiene a los 10 y 11 años, para bajar significativamente a los 12 respecto a los de 10 años y vuelve a bajar de manera significativa a los 13 y 14.

- El autoconcepto académico, familiar y físico se mantiene bastante alto entre los 10 y los 12 años y baja significativamente a los 13 y 14.
- El autoconcepto emocional se mantiene a lo largo de todas estas edades y obtiene puntuaciones más bajas que el resto de dimensiones.
- El autoconcepto social baja significativamente si comparamos los chicos de 11 y 12 años con los de 13. Entre el resto no hay diferencias significativas, pero si una ligera tendencia a la baja a medida que aumenta la edad.
- El autoconcepto familiar, el social y el académico bajan constantemente, a partir de los 12 años. El emocional baja desde los 10 años y empieza a subir de nuevo a los 14 años.
- Todas las escalas de bienestar subjetivo bajan en sus puntuaciones medias a partir de los 12 años.

Se observa (Tabla 30 y Figura 20) que las dimensiones del autoconcepto descienden desde los 10 hasta los 14 años (exceptuando la dimensión familiar y académica donde a los 11 años desciende ligeramente para seguir bajando a los doce años y sucesivos).

Se observan las mismas tendencias para las escalas de bienestar subjetivo según la edad, que las ya comentadas según el curso escolar.



4.6.4 Efecto curso-sexo sobre el bienestar subjetivo y el autoconcepto

En la Tabla 31 y en las Figuras 21 a 23, podemos ver como la tendencia para un mismo curso a veces no es la misma, dependiendo del sexo en el que centremos la atención. Este análisis nos permite ver las tendencias para cada curso y cada sexo.

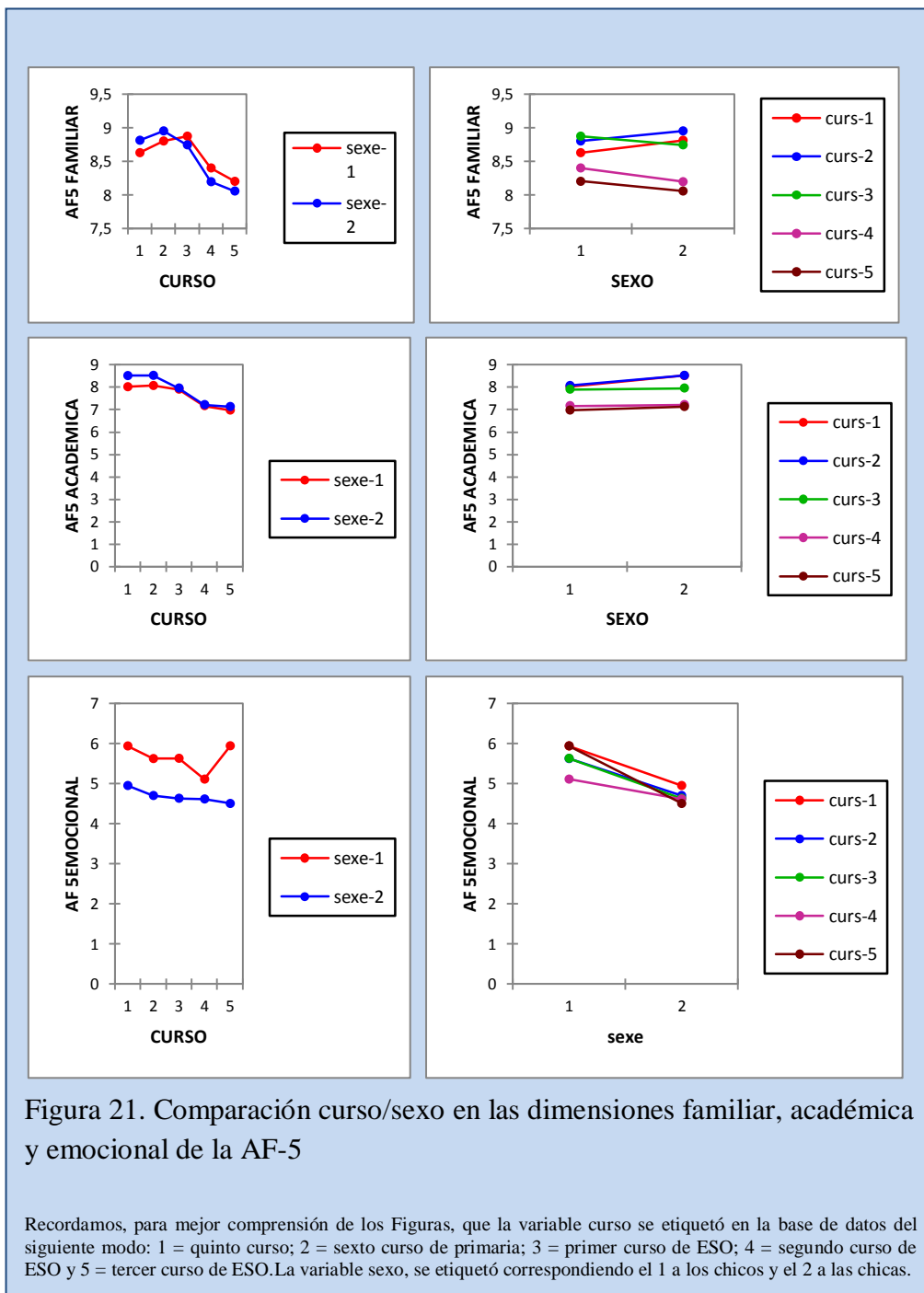
Tabla 31. Comparación de medias curso/sexo (método Tuckey a, b, c)

CURSO	SEXO	PWI o PWI-SC	BMSLSS	OLS	HOL	DIMENSIÓN ACADÉMICA AF-5	DIMENSIÓN FAMILIAR AF-5	DIEMNSIÓN SOCIAL AF-5	DIMENSIÓN FÍSICA AF-5	DIMENSIÓN EMOCIONAL AF-5
Quinto	1	8,65 ^{ab}	8,95 ^{ab}	9,05 ^{abcd}	9,17 ^{ab}	8,01 ^a	8,63 ^{abc}	7,43 ^a	7,78 ^{abc}	5,94 ^a
	2	9,03 ^a	9,18 ^a	9,43 ^a	9,44 ^a	8,51 ^a	8,81 ^{ab}	7,55 ^a	7,88 ^{ab}	4,95 ^{abc}
Sexto	1	8,72 ^{ab}	8,89 ^{ab}	9,00 ^{abcd}	9,09 ^{ab}	8,06 ^a	8,80 ^{ab}	7,62 ^a	7,64 ^{abc}	5,62 ^{ab}
	2	8,98 ^a	9,16 ^a	9,30 ^{ab}	9,33 ^{ab}	8,52 ^a	8,95 ^a	7,78 ^a	7,64 ^{abc}	4,70 ^{bc}
1°ESO	1	8,87 ^a	8,92 ^{ab}	9,05 ^{abc}	8,95 ^{abc}	7,90 ^a	8,87 ^a	7,79 ^a	7,92 ^a	5,63^{ab}
	2	8,64 ^{ab}	9,66 ^{bc}	8,79 ^{bcde}	8,74 ^{bcd}	7,95 ^a	8,74 ^{ab}	7,59 ^a	7,30 ^{abc}	4,63^c
2°ESO	1	8,38 ^{bc}	8,47 ^{bcd}	8,52 ^{cde}	8,41 ^{cde}	7,17 ^b	8,40 ^{abc}	7,40 ^a	7,54^{abc}	5,11 ^{abc}
	2	8,24 ^c	8,15 ^{cde}	8,28 ^{ef}	8,12 ^e	7,22 ^b	8,20 ^{bc}	7,56 ^a	6,27^d	4,62 ^c
3°ESO	1	8,19 ^{cd}	8,23 ^{de}	8,38 ^{def}	8,24 ^{de}	6,97 ^b	8,20 ^{abc}	7,25 ^a	7,10^c	5,95^a
	2	7,83 ^d	7,82 ^e	7,89 ^f	7,82 ^e	7,13 ^b	8,06 ^c	7,23 ^a	6,10^d	4,50^c

a-f: valores medios dentro de una misma columna y variable de clasificación con superíndices diferentes difieren significativamente ($p \leq 0,05$)

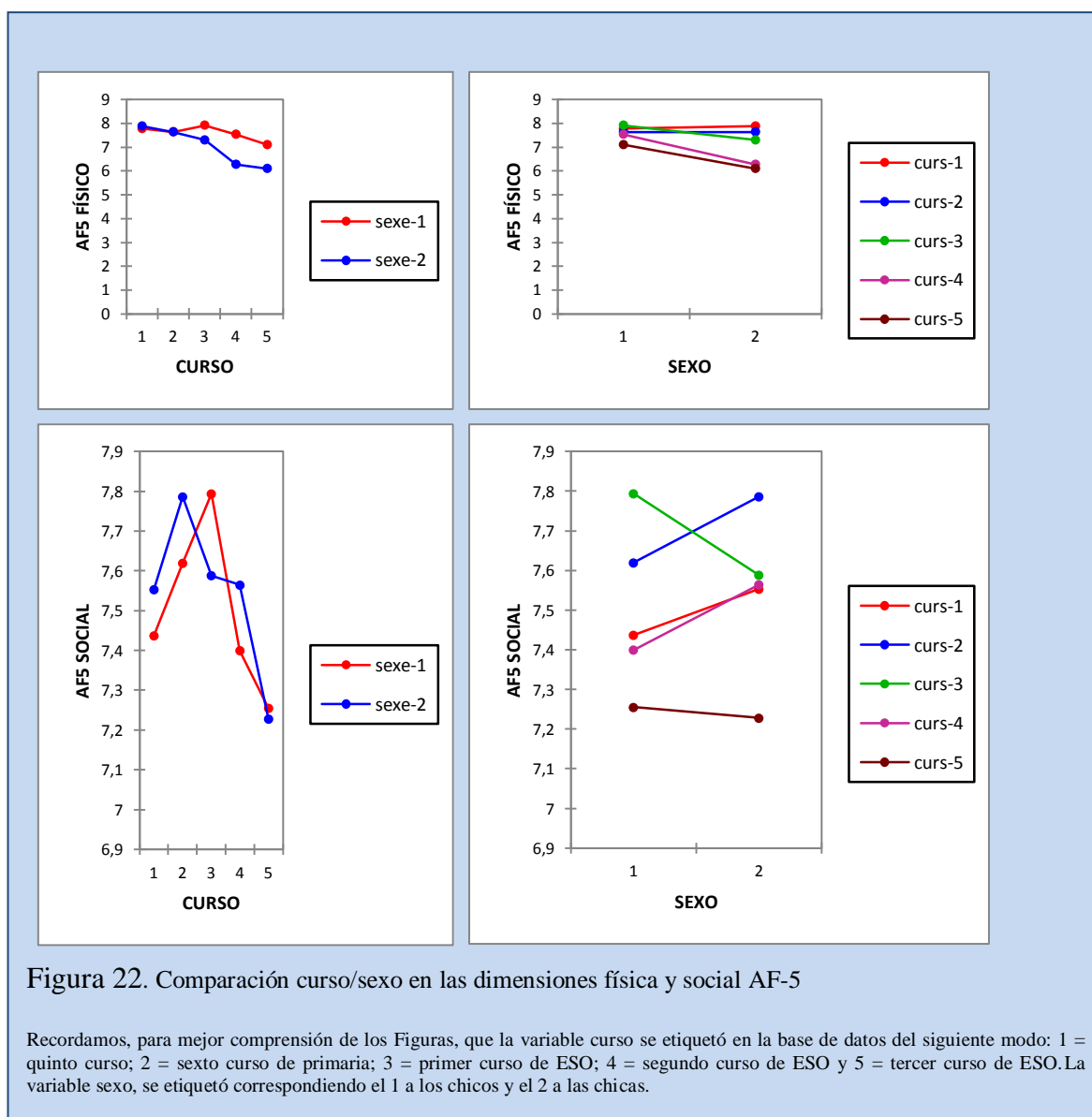
sexo 1 = chicos

sexo 2 = chicas



En el Figura 21 vemos como para la dimensión familiar del autoconcepto, los estudiantes de quinto y sexto de primaria no muestran la misma tendencia general que los del resto de cursos y obtienen puntuaciones medias más altas las chicas que los chicos. En la dimensión académica, la tendencia general de chicos y chicas es la misma, independientemente del

curso. En la dimensión emocional, las chicas muestran puntuaciones medias más bajas que los chicos, pero en tercero y primero de ESO, esas diferencias entre chicos y chicas son significativas. En el estudio de Casas et al., (2003), lo son en quinto y primero de ESO. En la dimensión física (Figura 22), las puntuaciones son más estables a lo largo de los diferentes cursos para los chicos que para las chicas, pero únicamente encontramos diferencias significativas en segundo y tercero de ESO, donde los chicos muestran medias superiores, coincidiendo con el estudio de Casas et al., (2003), aunque ellos las encuentran también en primero de ESO.



En la dimensión social, si bien la tendencia general de chicos y chicas es similar y las diferencias entre chicos y chicas para un mismo curso no son significativas, la tendencia en la puntuación entre chicas y chicos en cada curso es muy distinta. Así, en tercero de ESO obtienen una media similar; en quinto, sexto y segundo de ESO las chicas muestran puntuaciones más altas que los chicos y, en cambio, en primero de ESO los chicos puntúan más alto que las chicas.

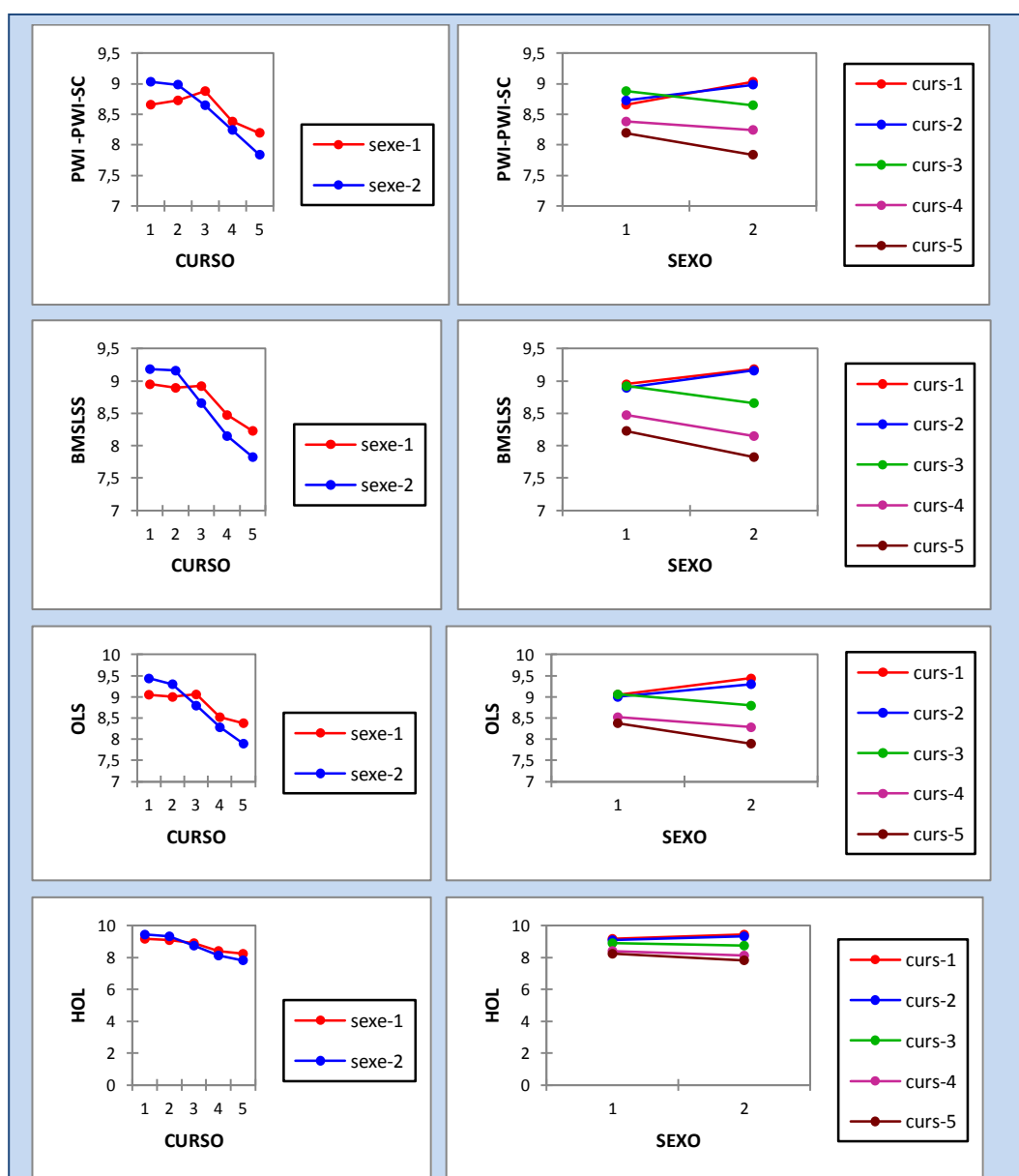


Figura 23. Compar curso sex en PWI, BMSLSS, OLS y HOL

Recordamos, para mejor comprensión de los Figuras, que la variable curso se etiquetó en la base de datos del siguiente modo: 1 = quinto curso; 2 = sexto curso de primaria; 3 = primer curso de ESO; 4 = segundo curso de ESO y 5 = tercer curso de ESO. La variable sexo, se etiquetó correspondiendo el 1 a los chicos y el 2 a las chicas.

En la reciente revisión de la Escala AF-5 (García y Musitu, 2014) encuentran por efecto del curso diferencias significativas únicamente en el autoconcepto emocional y físico, como en nuestros resultados, pero las encuentran para todos los cursos que forman parte de nuestro estudio y nosotros sólo en algunos (segundo y tercero de ESO, para la dimensión física; primero y tercero de ESO para la dimensión emocional).

En el Figura 23, observamos que con el PWI, aunque no hay diferencias significativas entre chicos y chicas en ninguno de los cursos, en quinto y sexto obtienen puntuaciones más altas las chicas que los chicos, cuando la tendencia general en los cursos de secundaria es la inversa. Con la BMSLSS ocurre exactamente lo mismo, que vuelve a ocurrir en el ítem único de satisfacción Global con la vida. En cambio, con la HOL las puntuaciones de chicos y chicas se parecen mucho más, hay menos diferencia entre ellas en todos los cursos, aunque sigue manteniéndose mínimamente esa tendencia a puntuaciones más bajas en los chicos en quinto y sexto y más bajas en las chicas en secundaria. Esto coincide con la investigación de Casas et al., (2003), aunque en este estudio encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas en primero de ESO con la escala PWI, en quinto de primaria y segundo y tercero de ESO con la escala BMSLSS.

4.7 RELACIONES ENTRE LAS DIFERENTES ESCALAS

Hemos utilizado diferentes métodos para explorar las relaciones y el efecto del autoconcepto medido con la escala AF-5 (García y Musitu, 1999) en el bienestar subjetivo medido con cinco instrumentos distintos. En concreto, hemos utilizado las correlaciones de Pearson, la regresión de mínimos cuadrados (PLS) y la regresión paso a paso (stepwise.)

4.7.1 Correlaciones

Con el fin de averiguar si la relación entre las dimensiones del autoconcepto medido con el AF-5 y las cinco escalas de bienestar subjetivo aquí estudiadas, es significativa, se ha efectuado un análisis de correlación de Pearson. Todas correlaciones obtenidas entre las diferentes escalas indican una relación significativa y positiva (Tabla 32).

Tabla 32. Correlaciones de Pearson

	AF-5 FAM.	AF-5 ACAD.	AF-5 EMO.	AF-5 FISICA	AF-5 SOCIAL	PWI	BMSLSS	OLS	HOL
AF-5 FAM.									
AF-5 ACAD.	.419								
AF-5 EMO.	.185	.129							
AF-5 FISICA	.278	.472	.137						
AF-5 SOCIAL	.293	.297	.292	.343					
PWI	.445	.562	.219	.509	.381				
BMSLSS	.532	.615	.175	.546	.338	.712			
OLS	.431	.389	.136	.422	.275	.588	.642		
HOL	.449	.429	.113	.439	.266	.609	.660	.577	

Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación $p \leq 0,05$

Las relaciones más altas las encontramos entre:

- PWI y autoconcepto académico y físico, por lo que a mayor autoconcepto académico o físico mejor bienestar subjetivo y viceversa.
- BMSLSS y autoconcepto familiar, físico y académico, por lo que a mayor autoconcepto físico, académico o familiar, mayor satisfacción con ámbitos de la vida y viceversa.

En nuestra muestra, si bien son significativas y positivas, las correlaciones con las dimensiones social y emocional del autoconcepto son más bajas. También se obtienen resultados más bajos en las correlaciones con las escalas de ítem único (OLS y HOL) que con la escala BMSLSS y el PWI.

Las correlaciones entre las diferentes escalas de bienestar subjetivo es alta tal y como observamos en la Tabla 33, todas superiores a 0,5 y, especialmente alta entre PWI y BMSLSS (0,71).

4.7.2 Regresión de mínimos cuadrados parciales (PLS)

Usaremos el análisis PLS como un primer paso para construir modelos predictivos de una manera global, independientemente de la existencia de multicolinealidad (Tobias, 1995). Los resultados obtenidos nos servirán para orientarnos en el próximo paso, la regresión stepwise.

4.7.2.1 Efecto del Autoconcepto, la edad y el sexo sobre el PWI y el PWI-SC

Exploramos en este apartado en qué medida puede el bienestar subjetivo ser predicho por el autoconcepto medido con la escala AF-5, por la edad de los adolescentes y por el sexo. El resultado obtenido es una $R^2 = .457$, por lo tanto, autoconcepto, edad y sexo explican un 45,7% del PWI. Los resultados obtenidos (Tabla 33) indican que son las 5 dimensiones de la escala AF-5 las que mejor nos servirán para explicar el PWI, pues son significativas.

Tabla 33. Coeficientes estandarizados de regresión PLS con variable dependiente PWI y PWI-SC

variable	coeficiente	S _x	Límite inferior (95%)	Límite superior (95%)
AF-5 FAMILIAR	.185	.012	.161	.209
AF-5 ACADÉMICA	.234	.019	.196	.272
AF-5 EMOCIONAL	.091	.014	.063	.119
AF-5 FÍSICA	.212	.014	.185	.238
AF-5 SOCIAL	.159	.019	.121	.196
edad-10	.055	.036	-.015	.125
edad-11	.047	.027	-.006	.100
edad-12	.054	.035	-.015	.123
edad-13	-.054	.040	-.132	.024
edad-14	-.106	.065	-.234	.021
chicos	.019	.027	-.035	.072
chicas	-.019	.027	-.072	.035

Los valores en negrita señalan que las variables son significativas

Podemos observar (Figura 24) que aunque la edad no es significativa, sí hay una clara tendencia en nuestra muestra que indica que a partir de los 13 años el bienestar subjetivo desciende. Lo mismo ocurre con el sexo, que sin ser una variable significativa, ello no impide ver una tendencia a que el bienestar subjetivo es menor en las chicas que en los chicos. También podemos ver claramente en el Figura 24 cómo las dimensiones del autoconcepto que más contribuyen a explicar el PWI son, en este orden de mayor a menor, la académica, la física, la familiar, la social y la emocional.

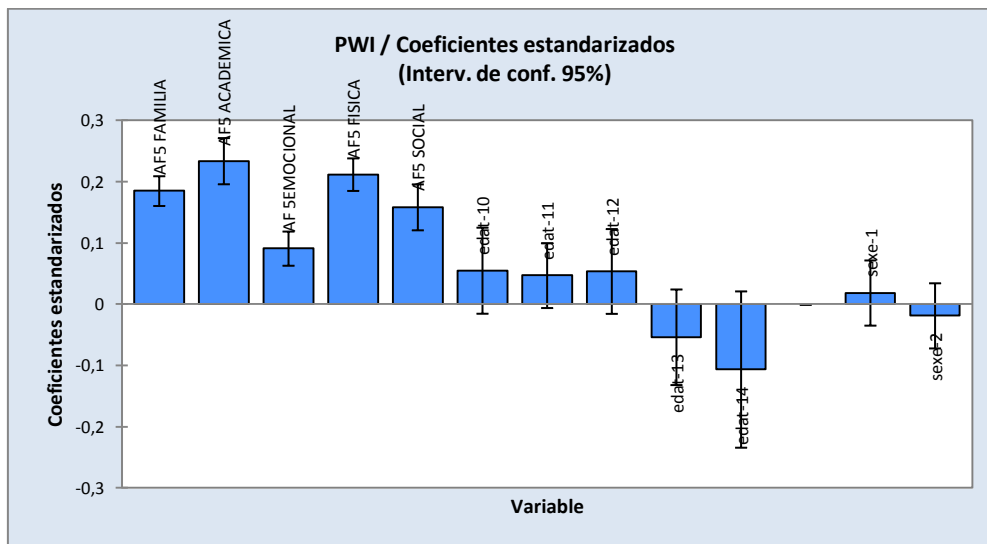


Figura 24. Regresión PLS: AF-5, edad y sexo en PWI y PWI-SC

4.7.2.2 Efecto del Autoconcepto, la edad y el sexo sobre la BMSLSS

Exploramos en este apartado en qué medida con el autoconcepto medido con la escala AF-5, con la edad de los adolescentes y con el sexo podemos predecir el bienestar subjetivo medido con la escala BMSLSS. El resultado obtenido es una $R^2 = .537$, por lo tanto, autoconcepto, edad y sexo explican un 53,7% del bienestar subjetivo. Los resultados obtenidos (Tabla 34) indican que son las 5 dimensiones de la escala AF-5 y la edad (a los 11 años) las que mejor nos servirán para explicar el bienestar subjetivo medido con esta escala, pues son significativas.

Tabla 34. Coeficientes estandarizados de regresión PLS con variable dependiente BMSLSS

variable	coeficiente	S _x	Límite inferior (95%)	Límite superior (95%)
AF-5 FAMILIAR	.221	.009	.203	.239
AF-5 ACADÉMICA	.257	.016	.226	.287
AF-5 EMOCIONAL	.073	.013	.048	.097
AF-5 FÍSICA	.228	.008	.212	.243
AF-5 SOCIAL	.141	.020	.102	.180
edad-10	.083	.062	-.039	.206
edad-11	.063	.032	.001	.125
edad-12	.036	.041	-.045	.117
edad-13	-.071	.054	-.176	.035
edad-14	-.112	.073	-.254	.030
chicos	.035	.025	-.013	.084
chicas	-.035	.025	-.084	.013

Los valores en negrita señalan que las variables son significativas

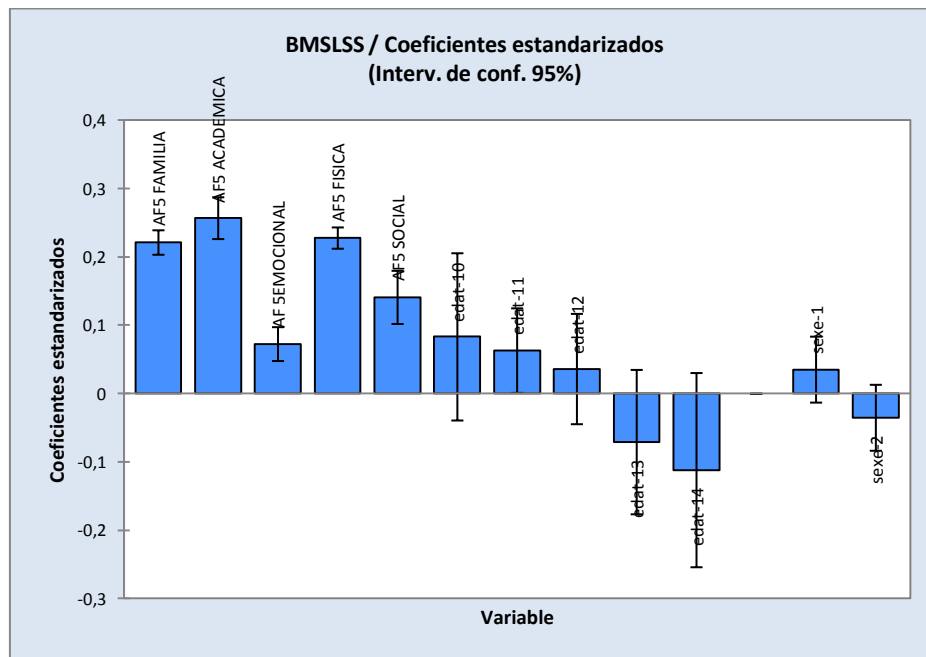


Figura 25. Regresión PLS: AF-5, edad y sexo en BMSLSS

Podemos observar (Figura 25) que la edad es significativa sólo a los 11 años, lo cual indica que esa edad explica más la satisfacción con ámbitos de la vida que el resto de edades, siendo ésta la edad en que se obtienen puntuaciones medias más altas en esa escala. Aunque la edad sólo es significativa a los 11 años, se mantiene la tendencia observada con el PWI y a partir de los 13 años el bienestar subjetivo desciende notablemente, aunque aquí la tendencia a descender es progresiva, a más edad, menor satisfacción con ámbitos de la vida. Lo mismo ocurre con el sexo que, sin ser una variable significativa, hay una clara tendencia a que la satisfacción con ámbitos de la vida sea menor en las chicas que en los chicos, coincidiendo con lo que ocurría con el PWI. También podemos ver claramente en el Figura 11 cómo las dimensiones del autoconcepto que más contribuyen a explicar el BMSLSS son, en este orden de mayor a menor, la académica, la física, la familiar, la social y la emocional, coincidiendo de nuevo los resultados con los obtenidos con el PWI.

4.7.2.3 Efecto del Autoconcepto, la edad y el sexo sobre la OLS

Investigamos en qué medida con el autoconcepto medido con la escala AF-5, con la edad de los adolescentes y con su sexo podemos predecir el bienestar subjetivo medido con OLS. El resultado obtenido es una $R^2 = .313$ por lo tanto, autoconcepto, edad y sexo explican un 31,3% de la satisfacción global con la vida. Los resultados obtenidos (Tabla 35) indican que son las 5 dimensiones de la escala AF-5 las que mejor nos servirán para explicar la satisfacción global con la vida, pues son significativas. Observamos también que el porcentaje de satisfacción global explicado por el autoconcepto es bastante menor que el hallado en los dos puntos anteriores donde explorábamos el PWI y la BMSLSS. Sin embargo, las tendencias generales observadas se mantienen y la satisfacción global con la vida desciende progresivamente a medida que la edad aumenta y a partir de los 13 años el descenso es más brusco. Además, la satisfacción global con la vida se muestra menor en las chicas que en los

chicos (Figura 26). También vemos aquí que las dimensiones del autoconcepto que más explican la OLS son diferentes a las observadas en el PWI y BMSLSS. Así, aquí la dimensión familiar es la que más explica, seguida de la física, la académica, la social y la emocional.

Tabla 35. Coeficientes estandarizados de regresión PLS con variable dependiente OLS

Variable	Coeficiente	S_x	Límite inferior (95%)	Límite superior (95%)
AF-5 FAMILIAR	.182	.011	.161	.203
AF-5 ACADÉMICA	.166	.013	.140	.191
AF-5 EMOCIONAL	.056	.015	.027	.085
AF-5 FÍSICA	.180	.008	.164	.195
AF-5 SOCIAL	.117	.015	.089	.146
edad-10	.069	.047	-.023	.162
edad-11	.048	.026	-.002	.098
edad-12	.033	.033	-.031	.098
edad-13	-.072	.041	-.152	.008
edad-14	-.079	.066	-.208	.051
chicos	.022	.025	-.027	.072
chicas	-.022	.025	-.072	.027

Los valores en negrita señalan que las variables son significativas

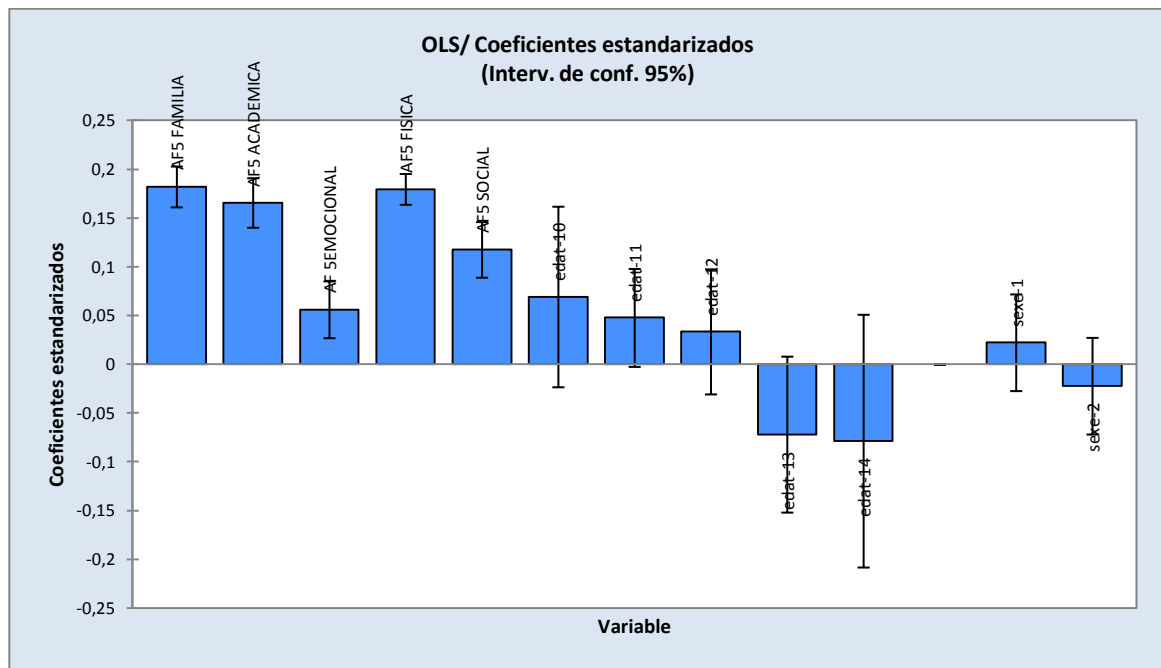


Figura 26. Regresión (PLS): AF-5, edad y sexo en satisfacción global con la vida (OLS)

4.7.2.4 Efecto del Autoconcepto, la edad y el sexo sobre la HOL

Exploramos en este apartado en qué medida con el autoconcepto medido con la escala AF-5, con la edad de los adolescentes y con su sexo podemos predecir el bienestar subjetivo medido con HOL. El resultado obtenido es una $R^2 = .362$, por lo tanto, autoconcepto, edad y sexo explican un 36,2% de la felicidad global. Los resultados obtenidos (Tabla 36) indican que son las 5 dimensiones de la escala AF-5 las que mejor nos servirán para explicar la felicidad global, pues son significativas. En este caso, las dimensiones del autoconcepto que más explican son la familiar, la académica y la física, que, como podemos ver en la Figura 27, contribuyen a la explicación en una proporción muy similar. La social y la emocional son las que menos explican la HOL, aunque su aportación a la explicación sigue siendo significativa.

Tabla 36. Coeficientes estandarizados de regresión PLS con variable dependiente HOL

Variable	Coefficiente	S _x	Límite inferior (95%)	Límite superior (95%)
AF-5 FAMILIAR	.191	.011	.171	.212
AF-5 ACADÉMICA	.188	.020	.148	.227
AF-5 EMOCIONAL	.054	.022	.011	.096
AF-5 FÍSICA	.190	.016	.157	.222
AF-5 SOCIAL	.112	.016	.081	.142
edad-10	.088	.061	-.032	.208
edad-11	.055	.031	-.005	.115
edad-12	.032	.039	-.045	.109
edad-13	-.077	.048	-.171	.018
edad-14	-.098	.075	-.245	.050
chicos	.024	.028	-.031	.079
chicas	-.024	.028	-.079	.031

Los valores en negrita indican que las variables son significativas

Observamos que el porcentaje de felicidad global explicado por el autoconcepto, la edad y el sexo es similar al hallado en la satisfacción global y algo más bajo que el observado en el PWI y la BMSLSS. Sin embargo, las tendencias generales observadas se mantienen y la felicidad global con la vida desciende progresivamente a medida que la edad aumenta y a partir de los 13 años el descenso es más acusado. Además, la felicidad global con la vida es también menor en las chicas que en los chicos (Figura 27). Estos resultados coinciden con otros estudios en los que se observan las mismas tendencias (Casas et al., 2007; 2009; 2013; Coenders et al., 2005).

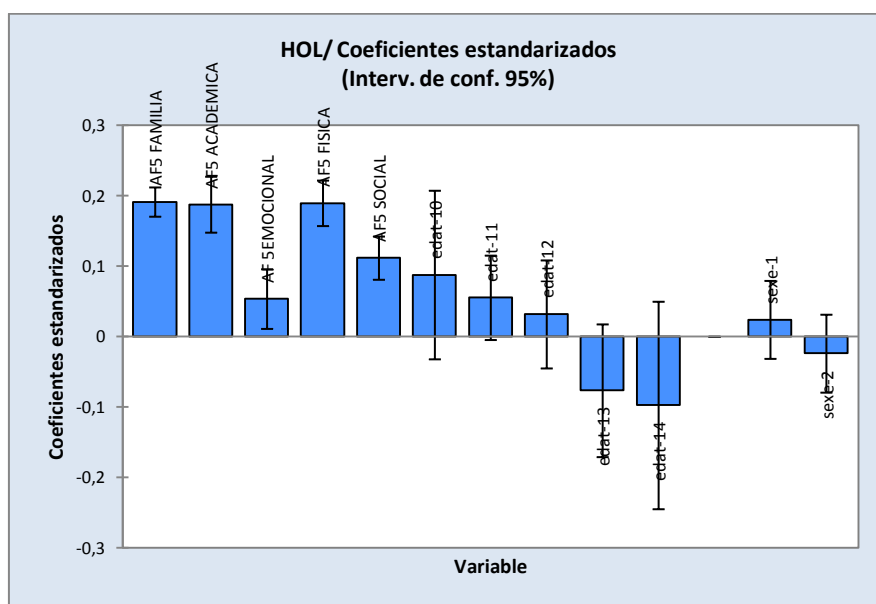


Figura 27. Regresión (PLS): AF-5, edad y sexo en la felicidad global con la vida (HOL)

4.7.3 Regresiones múltiples

4.7.3.1 Efecto del Autoconcepto sobre PWI

Tabla 37. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-PWI

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.783	.681	.904	.730	.786
VIF	1,277	1,468	1,106	1,370	1,273

Los resultados indican que no hay multicolinealidad (Tabla 37) pues se obtiene un FIV (factor de inflación de la varianza) $< 1,5$. Se considera que no hay multicolinealidad si el FIV es > 5 (O'Brien R.M. 2007). Por otro lado, el índice de tolerancia es $> 0,68$, y, por lo tanto próximo a uno. Una vez constatado el hecho de que no hay multicolinealidad se procede a hacer el análisis de regresión para el Índice de Bienestar Personal (PWI). Se observa que con las 5 dimensiones del autoconcepto, (familiar, emocional, física, académica y social), se obtiene una explicación del 45% de la variable dependiente que en este caso es PWI (Tabla 38). Las

cinco dimensiones aportan algo, es decir, ayudan a explicar significativamente el PWI (Tabla 40). Siendo la dimensión académica la que más aporta, seguida de la física, la familiar, la social y, por último, la emocional (Figura 28).

Tabla 38. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI

Nº de variables	Variabes	R ²
1	AF-5 ACADÉMICA	.316
2	AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.393
3	AF-5 FAMILIAR / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.434
4	AF-5 FAMILIAR / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.451
5	AF-5 FAMILIAR / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 EMOCIONAL / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.455

Tabla 39. Coeficientes estandarizados de regresión con variable dependiente PWI

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.192	.026	7,361	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.316	.028	11,287	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.072	.024	2,971	.003
AF-5 FÍSICA	.255	.027	9,438	< .0001
AF-5 SOCIAL	.122	.026	4,701	< .0001

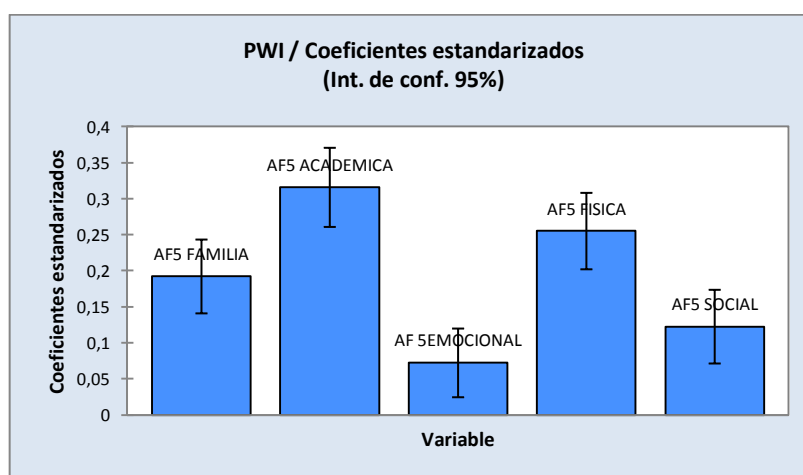


Figura 28. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre el bienestar subjetivo

En la primera adolescencia es la dimensión académica la que mejor explica el bienestar personal, seguida de la física, la familiar y por último la emocional. Todas contribuyen significativamente a explicar el PWI.

Efecto del Autoconcepto sobre el PWI-SC y PWI según la edad

En este apartado analizamos que peso tienen las diferentes dimensiones del autoconcepto en cada escala y en cada edad para profundizar más en el análisis.

EDAD: 10 AÑOS

Tabla 40. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-PWI-SC para la edad de 10 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.864	.723	.916	.763	.814
VIF	1,157	1,383	1,092	1,311	1,229

Los resultados para la edad de **10 años** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 40) y procedemos a hacer el análisis de regresión para el Índice de Bienestar Personal (PWI-SC). Se observa que con 2 dimensiones del autoconcepto, (académica y física), se obtiene una explicación del 31,8% del PWI (Tabla 42). Sólo la dimensión académica y la física aportan algo, es decir, ayudan a explicar significativamente el PWI-SC (Tabla 41). Siendo la dimensión académica la que más aporta, seguida de la física (Figura 29).

Tabla 41. Coeficientes estandarizados AF-5 / PWI-SC para la edad de 10 años

Fuente	Valor	S_x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.000	.000		
AF-5 ACADÉMICA	.449	.069	6,461	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.197	.069	2,836	.005
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 42. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI-SC para la edad de 10 años

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 ACADEMICA	.287
2	AF-5 ACADEMICA / AF-5 FISICA	.318

EDAD: 11 AÑOS

Los resultados para la edad de **11 años** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 43) y procedemos a hacer el análisis de regresión para el Índice de Bienestar Personal (PWI-SC). Se observa que con 4 dimensiones del autoconcepto se obtiene una explicación del 49,5% del PWI (Tabla 45). La dimensión académica, la física, la familiar y la social contribuyen a explicar significativamente el PWI-SC (Tabla 44). Siendo la dimensión académica la que más aporta, seguida de la física (Figura 29).

Tabla 43. Estadísticos de multicolinealidad AF-5/PWI-SC para la edad de 11 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.795	.756	.901	.764	.703
VIF	1,258	1,322	1,110	1,309	1,422

Tabla 44. Coeficientes estandarizados AF-5/PWI-SC para la edad de 11 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.241	.059	4,120	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.348	.060	5,793	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.232	.060	3,886	.000
AF-5 SOCIAL	.150	.059	2,522	.013

Tabla 45. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI-SC para la edad de 11 años

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 ACADÉMICA	.332
2	AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.417
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.477
4	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.495

EDAD: 12 AÑOS

Los resultados para la edad de **12 años** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 46) y procedemos a hacer el análisis de regresión para el Índice de Bienestar Personal (PWI). Se observa que con 5 dimensiones del autoconcepto se obtiene una explicación del 40,6% del PWI (Tabla 48). La dimensión académica, la emocional, la física, la familiar y la social

contribuyen a explicar significativamente el PWI (Tabla 47). Siendo la dimensión académica la que más aporta, seguida de la emocional (Figura 29).

Tabla 46. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-PWI para la edad de 12 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.784	.648	.902	.709	.756
VIF	1,275	1,544	1,109	1,409	1,323

Tabla 47. Coeficientes estandarizados AF-5-PWI para la edad de 12 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.236	.054	4,393	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.306	.059	5,146	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.205	.049	4,200	< .0001
AF-5 FÍSICA	.188	.055	3,427	.001
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 48. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI para la edad de 12 años

Nº de variables	Variabes	R ²
1	AF-5 ACADÉMICA	.281
2	AF-5 ACADÉMICA / AF-5 EMOCIONAL	.333
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 EMOCIONAL	.379
4	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 EMOCIONAL / AF-5 FÍSICA	.406

EDAD: 13 AÑOS

Los resultados para la edad de **13 años** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 49) y procedemos a hacer el análisis de regresión para el Índice de Bienestar Personal (PWI). Se observa que con 5 dimensiones del autoconcepto se obtiene una explicación del 45,1% del PWI (Tabla 51). La dimensión familiar, la académica, la emocional, la física y la social contribuyen a explicar significativamente el PWI (Tabla 50). Siendo la dimensión académica la que más aporta, seguida de la social (Figura 29).

Tabla 49. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-PWI para la edad de 13 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.703	.658	.810	.781	.715
VIF	1,423	1,519	1,235	1,281	1,398

Tabla 50. Coeficientes estandarizados AF-5-PWI para la edad de 13 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.190	.061	3,139	.002
AF-5 ACADÉMICA	.283	.063	4,466	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.247	.059	4,202	< .0001
AF-5 SOCIAL	.218	.059	3,723	.000

Tabla 51. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI para la edad de 13 años

Nº de variables	Variabes	R ²
1	AF-5 ACADÉMICA	.299
2	AF-5 ACADÉMICA / AF-5 SOCIAL	.373
3	AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.424
4	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.451

EDAD: 14 AÑOS

Los resultados para la edad de **14 años** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 52) y procedemos a hacer el análisis de regresión para el Índice de bienestar personal (PWI). Se observa que con 5 dimensiones del autoconcepto se obtiene una explicación del 47,5% del PWI (Tabla 54). La dimensión física, la familiar, la social, la académica y la emocional contribuyen a explicar significativamente el PWI (Tabla 53). Siendo la dimensión física la que más aporta, seguida de la familiar (Figura 29).

Tabla 52. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-PWI para la edad de 14 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.832	.806	.894	.781	.810
VIF	1,203	1,241	1,118	1,280	1,234

Tabla 53. Coeficientes estandarizados AF-5-PWI para la edad de 14 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.223	.059	3,780	.000
AF-5 ACADÉMICA	.213	.060	3,555	.000
AF-5 EMOCIONAL	.154	.057	2,705	.007
AF-5 FÍSICA	.311	.061	5,119	< .0001
AF-5 SOCIAL	.193	.060	3,237	.001

Tabla 54. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI para la edad de 14 años

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 FÍSICA	.277
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 FÍSICA	.370
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.420
4	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.454
5	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 EMOCIONAL / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.475

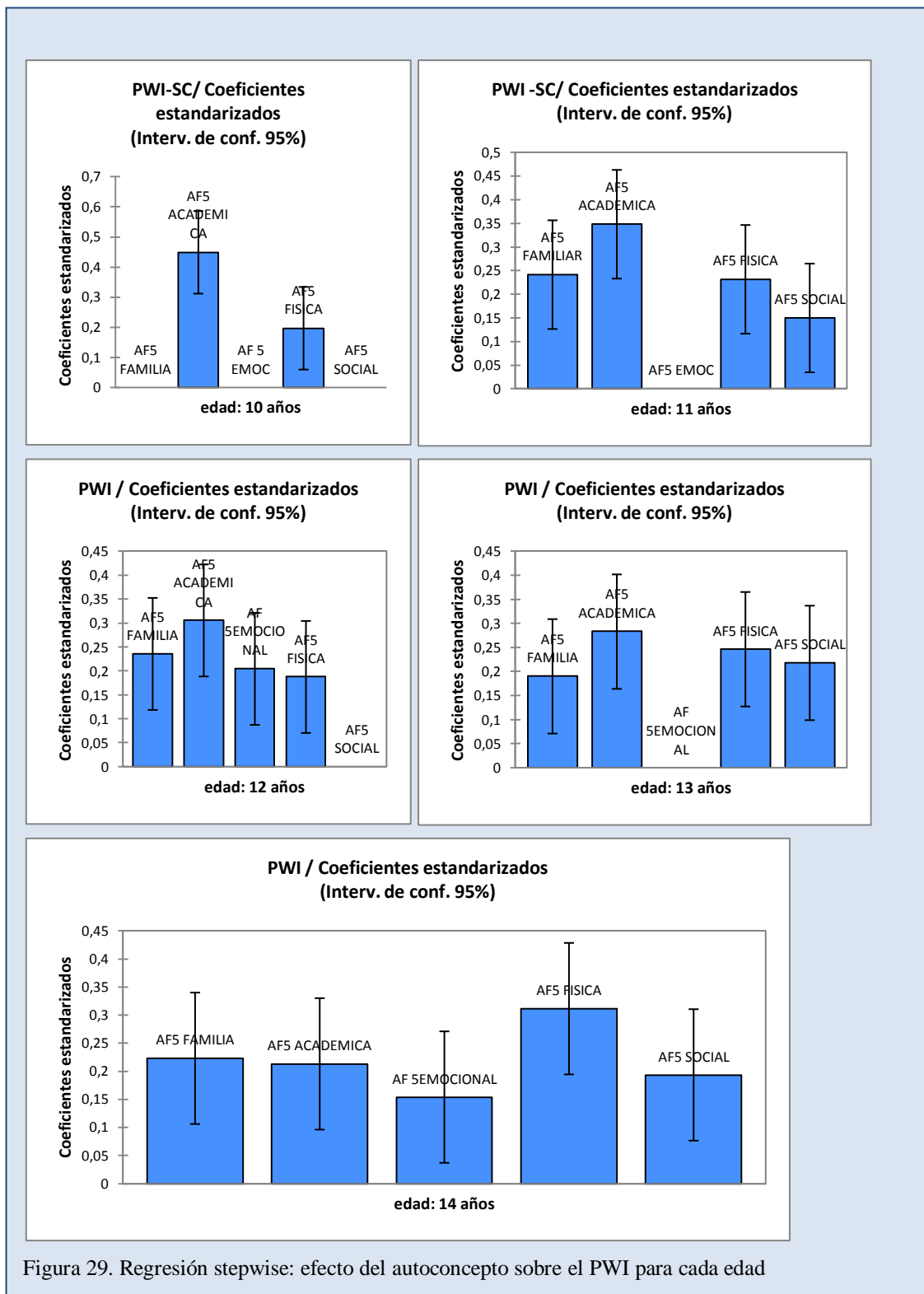


Figura 29. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre el PWI para cada edad

Efecto del Autoconcepto sobre el PWI según el sexo

CHICOS

Los resultados para los **chicos** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 55) y procedemos a hacer el análisis de regresión para el Índice de Bienestar Bersonal (PWI). Se observa que con 5 dimensiones del autoconcepto se obtiene una explicación del 44,6% del PWI (Tabla 57). La dimensión familiar, la académica, la emocional, la física y la social contribuyen a explicar significativamente el PWI (Tabla 56). Siendo la dimensión familiar la que más aporta, seguida de la académica (Figura 30).

Tabla 55. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-PWI para los chicos

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.807	.719	.922	.750	.741
VIF	1,239	1,390	1,085	1,333	1,349

Tabla 56. Coeficientes estandarizados AF-5-PWI para los chicos

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.231	.039	5,998	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.312	.041	7,639	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.216	.040	5,407	< .0001
AF-5 SOCIAL	.162	.040	4,081	< .0001

Tabla 57. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI para los chicos

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 ACADÉMICA	.300
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA	.369
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.426
4	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.446

CHICAS

Los resultados para las **chicas** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 58) y procedemos a hacer el análisis de regresión para el Índice de Bienestar Personal (PWI). Se observa que con 5 dimensiones del autoconcepto se obtiene una explicación del 46,1% del PWI (Tabla 60). La dimensión académica, la física, la familiar, la social y la emocional contribuyen a explicar significativamente el PWI (Tabla 59). Siendo la dimensión académica la que más aporta, seguida de la física (Figura 30).

Tabla 58. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-PWI para las chicas

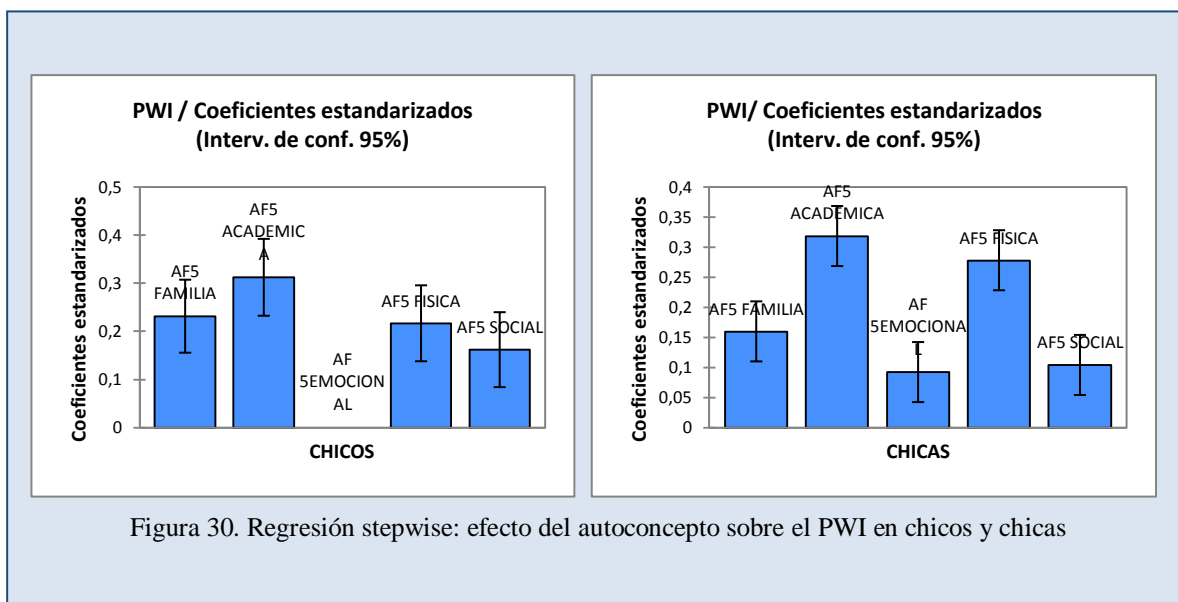
Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.757	.607	.871	.655	.785
VIF	1,321	1,646	1,148	1,526	1,273

Tabla 59. Coeficientes estandarizados AF-5-PWI para las chicas

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t	
AF-5 FAMILIAR	.160		.036	4,459	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.318		.040	7,966	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.092		.033	2,753	.006
AF-5 FÍSICA	.278		.038	7,227	< .0001
AF-5 SOCIAL	.104		.035	2,953	.003

Tabla 60. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente PWI para las chicas

Nº de variables	Variabes	R ²
1	AF-5 ACADÉMICA	.338
2	AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.408
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.439
4	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.454
5	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 EMOCIONAL / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.461



4.7.3.2 Efecto del Autoconcepto sobre BMSLSS

Los resultados constatan que no hay multicolinealidad y procedemos a hacer el análisis de regresión para la escala de satisfacción con ámbitos del a vida (Tabla 61).

Se observa que con 4 dimensiones del autoconcepto, (académica, familiar, social y física), se obtiene una explicación del 53,9% del BMSLSS (Tabla 63). Sólo la dimensión académica, la familiar, la física y la social aportan algo, es decir, ayudan a explicar significativamente el BMSLSS (Tabla 62). Siendo la dimensión académica la que más aporta, seguida de la física (Figura 31).

Tabla 61. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.783	.681	.904	.730	.786
VIF	1,277	1,468	1,106	1,370	1,273

Tabla 62. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.292	.024	12,205	< 0,0001
AF-5 ACADÉMICA	.344	.026	13,353	< 0,0001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.285	.025	11,452	< 0,0001
AF-5 SOCIAL	.053	.023	2,265	0,024

Tabla 63. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS

n° de variables	variables	R ²
1	AF-5 ACADÉMICA	.379
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA	.469
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.537
4	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.539

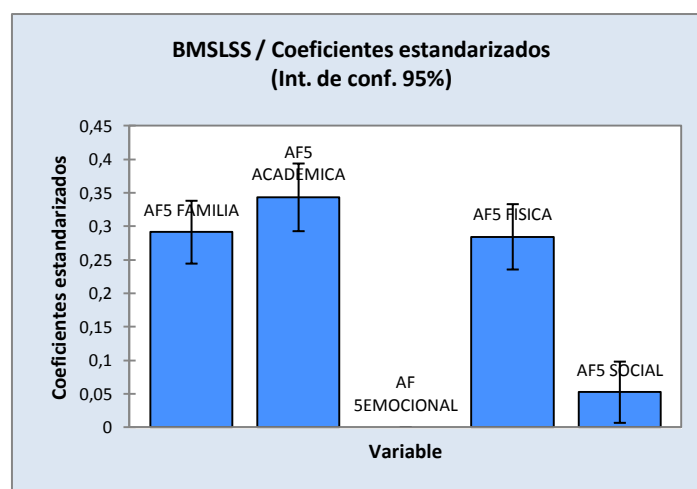


Figura 31. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre el BMSLSS

En la primera adolescencia es la dimensión académica la que mejor explica el bienestar subjetivo, seguida de la familiar, la física y por último la social. La dimensión emocional, no contribuye a explicar el bienestar subjetivo medido con el BMSLSS.

Efecto del Autoconcepto sobre el BMSLSS según la edad

En este apartado analizamos que peso tienen las diferentes dimensiones del autoconcepto en la escala BMSLSS y en cada edad.

EDAD: 10 AÑOS

Los resultados constatan que para la edad de **10 años** no hay multicolinealidad (Tabla 64) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la escala de satisfacción con ámbitos del a vida. A la edad de 10 años sólo el autoconcepto académico, el físico y el familiar explican un 34% a la satisfacción con ámbitos de la vida (Tabla 66). A esta edad no contribuyen a explicar significativamente la BMSLSS la dimensión emocional y la social del autoconcepto (Tabla 65). Siendo la dimensión académica la que más aporta, seguida de la física (Figura 32).

Tabla 64. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS para la edad de 10 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.864	.723	.916	.763	.814
VIF	1,157	1,383	1,092	1,311	1,229

Tabla 65. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS para la edad de 10 años

Fuente	Valor	S_x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.205	.064	3,178	.002
AF-5 ACADÉMICA	.342	.071	4,855	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.233	.069	3,402	.001
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 66. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS para la edad de 10 años

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 ACADÉMICA	.255
2	AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.303
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.342

EDAD: 11 AÑOS

Los resultados constatan que para la edad de **11 años** no hay multicolinealidad (Tabla 67) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la escala de satisfacción con ámbitos de la vida. A la edad de 11 años sólo el autoconcepto académico, el físico y el familiar explican un 53,3% a la satisfacción con ámbitos de la vida (Tabla 69). A esta edad no contribuyen a explicar significativamente la BMSLSS la dimensión emocional y la social del autoconcepto (Tabla 68). Siendo la dimensión familiar la que más aporta, seguida de la académica (Figura 32).

Tabla 67. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS para la edad de 11 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.795	.756	.901	.764	.703
VIF	1,258	1,322	1,110	1,309	1,422

Tabla 68. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS para la edad de 11 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.417	.055	7,629	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.308	.057	5,432	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.245	.054	4,537	< .0001
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 69. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS para la edad de 11 años

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 FAMILIA	.362
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA	.484
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.533

EDAD: 12 AÑOS

Los resultados constatan que para la edad de **12 años** no hay multicolinealidad (Tabla 70) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la escala de satisfacción con ámbitos del a vida. Sólo el autoconcepto académico, el emocional, el físico y el familiar explican un 49,3% a la satisfacción con ámbitos de la vida (Tabla 72). A esta edad no contribuye a explicar significativamente la BMSLSS la dimensión social del autoconcepto (Tabla 71). Siendo la dimensión académica la que más aporta, seguida de la física (Figura 32).

Tabla 70. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS para la edad de 12 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.784	.648	.902	.709	.756
VIF	1,275	1,544	1,109	1,409	1,323

Tabla 71. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS para la edad de 12 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.181	.050	3,644	.000
AF-5 ACADÉMICA	.428	.055	7,802	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.099	.045	2,192	.029
AF-5 FÍSICA	.238	.051	4,705	< .0001
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 72. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS para la edad de 12 años

Nº de variables	Variabes	R ²
1	AF-5 ACADÉMICA	.406
2	AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.456
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.483
4	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 EMOCIONAL / AF-5 FÍSICA	.493

EDAD: 13 AÑOS

Los resultados constatan que para la edad de **13 años** no hay multicolinealidad (Tabla 73) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la escala de satisfacción con ámbitos del a vida. Sólo el autoconcepto académica, el familiar y el físico explican un 54,2% a la satisfacción con ámbitos de la vida (Tabla 75). A esta edad no contribuyen a explicar significativamente la BMSLSS las dimensiones social y emocional del autoconcepto (Tabla 74). Siendo la dimensión académica la que más aporta, seguida de la física (Figura 32).

Tabla 73. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS para la edad de 13 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.703	.658	.810	.781	.715
VIF	1,423	1,519	1,235	1,281	1,398

Tabla 74. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS para la edad de 13 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.359	.052	6,898	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.281	.057	4,934	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.331	.054	6,188	< .0001
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 75. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS para la edad de 13 años

n° de variables	variables	R ²
1	AF-5 ACADEMICA	.336
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA	.455
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA / AF-5 FISICA	.542

EDAD: 14 AÑOS

Los resultados constatan que para la edad de **14 años** no hay multicolinealidad (Tabla 76) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la escala de satisfacción con ámbitos del a vida. Sólo el autoconcepto académica, el familiar, el físico y el social explican un 53,9% a la satisfacción con ámbitos de la vida (Tabla 78). A esta edad no contribuye a explicar significativamente la BMSLSS la dimensión emocional del autoconcepto (Tabla 77). Siendo la dimensión Familiar la que más aporta, seguida de la Física (Figura 32).

Tabla 76. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS para la edad de 14 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.832	.806	.894	.781	.810
VIF	1,203	1,241	1,118	1,280	1,234

Tabla 77. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS para la edad de 14 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.386	.055	7,082	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.287	.056	5,146	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.219	.057	3,867	.000
AF-5 SOCIAL	.186	.054	3,452	.001

Tabla 78. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS para la edad de 14 años

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 FAMILIA	.322
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 FISICA	.441
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA / AF-5 FISICA	.509
4	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA / AF-5 FISICA / AF-5 SOCIAL	.539

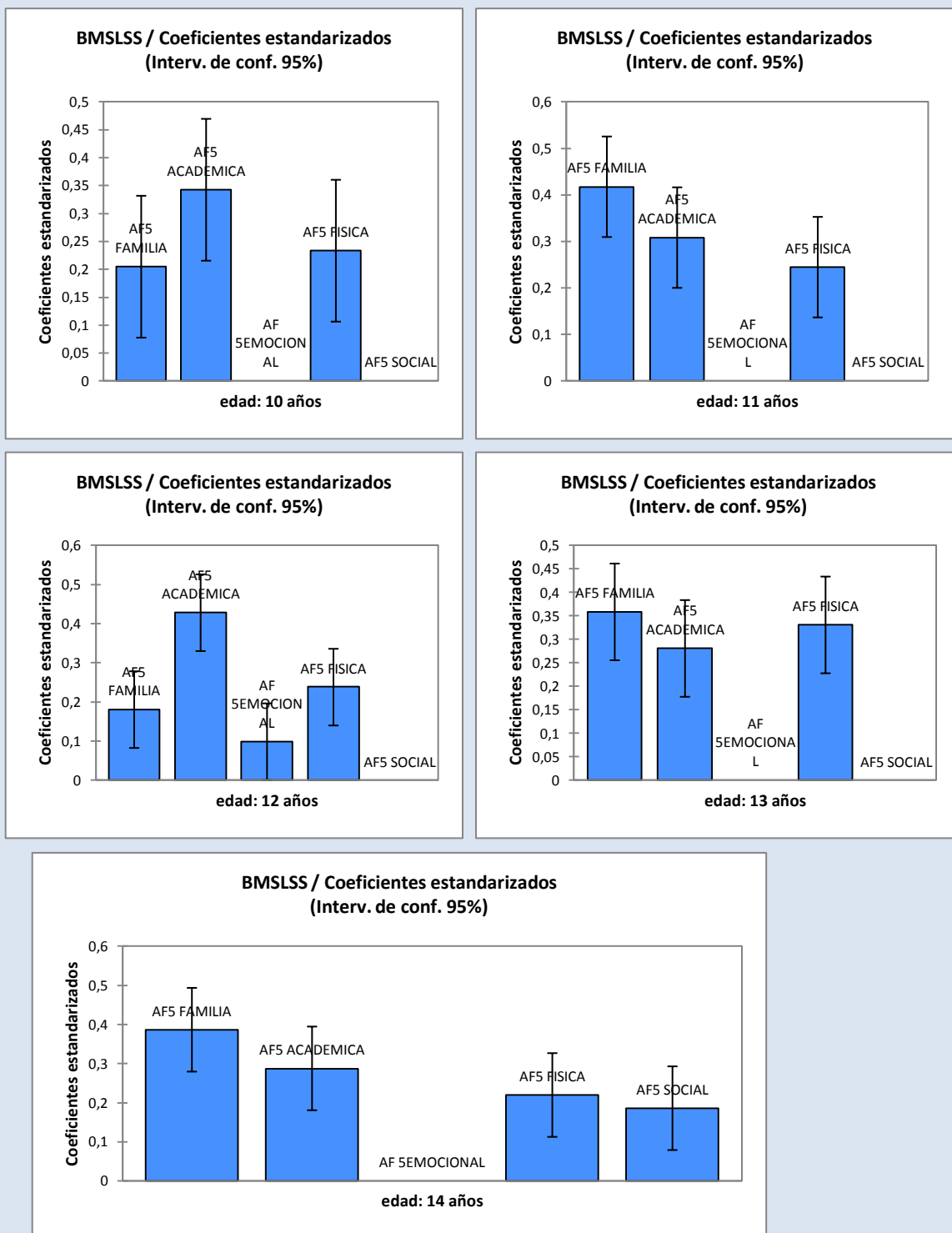


Figura 32. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre el BMSLSS para cada edad.

Efecto del Autoconcepto sobre el BMSLSS según el sexo

CHICOS

Los resultados constatan que para **los chicos** no hay multicolinealidad (Tabla 79) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la escala de satisfacción con ámbitos del a vida. Sólo el autoconcepto académica, el familiar y el físico explican un 46,4% a la satisfacción con ámbitos de la vida (Tabla 81). Para los chicos no contribuyen a explicar significativamente la BMSLSS las dimensiones emocional y social del autoconcepto (Tabla 80). Siendo la dimensión familiar la que más aporta, seguida de la física (Figura 33).

Tabla 79. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS para los chicos

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.807	.719	.922	.750	.741
VIF	1,239	1,390	1,085	1,333	1,349

Tabla 80. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS para los chicos

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.312	.037	8,418	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.368	.040	9,247	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.214	.038	5,691	< .0001
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 81. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS para los chicos

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 ACADEMICA	.334
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA	.426
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA / AF-5 FISICA	.464

CHICAS

Los resultados constatan que para **las chicas** no hay multicolinealidad (Tabla 82) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la escala de satisfacción con ámbitos de la vida. Exceptuando la dimensión emocional de autoconcepto, el resto aporta un 59,1% a la satisfacción con ámbitos de la vida (Tabla 83 y 84). Siendo la dimensión académica la que más aporta, seguida de la física (Figura 33).

Tabla 82. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-BMSLSS para las chicas

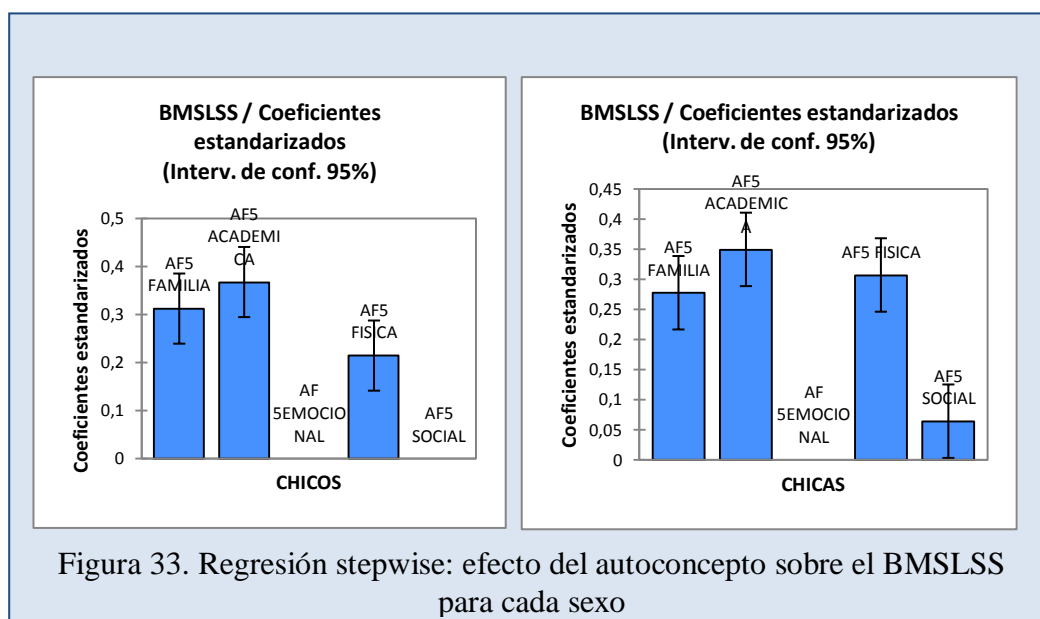
Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.757	.607	.871	.655	.785
VIF	1,321	1,646	1,148	1,526	1,273

Tabla 83. Coeficientes estandarizados AF-5-BMSLSS para las chicas

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.278	.031	8,982	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.350	.035	10,058	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.307	.033	9,213	< .0001
AF-5 SOCIAL	.064	.029	2,206	.028

Tabla 84. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente BMSLSS para las chicas

Nº de variables	Variabes	R ²
1	AF-5 ACADÉMICA	.437
2	AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.521
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.588
4	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.591



4.7.3.3 Efecto del Autoconcepto sobre la OLS

Los resultados constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 85) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Satisfacción Global con la Vida (OLS) Se observa que con 4 dimensiones del autoconcepto (familiar, física, académica y social), se obtiene una explicación del 31,2% de la OLS (Tabla 86 y 87), siendo la dimensión familiar la que más aporta, seguida de la física (Figura 34).

Tabla 85. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-OLS

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.783	.681	.904	.730	.786
VIF	1,277	1,468	1,106	1,370	1,273

Tabla 86. Coeficientes estandarizados AF-5-OLS

Fuente	Valor	desviación típica	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	0,288	0,029	9,876	< 0,0001
AF-5 ACADÉMICA	.132	.031	4,184	< 0,0001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.266	.030	8,752	< 0,0001
AF-5 SOCIAL	.068	.028	2,374	0,018

Tabla 87. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente OLS

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 FAMILIA	.191
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 FÍSICA	.295
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.308
4	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.312

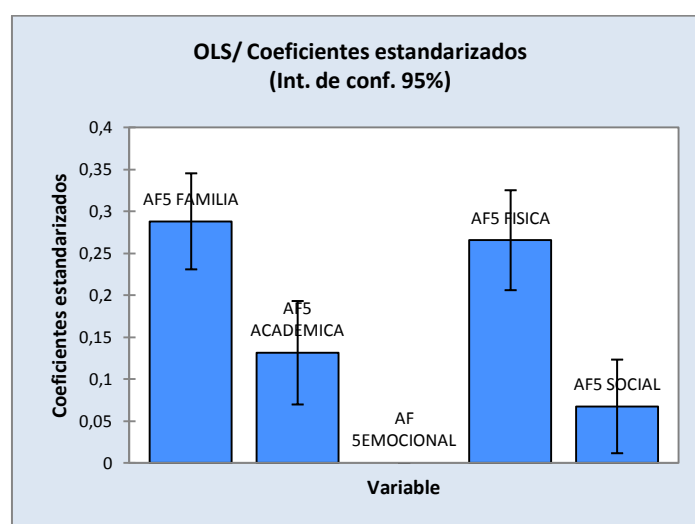


Figura 34. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre la OLS

En la primera adolescencia es la dimensión familiar la que mejor explica el bienestar personal, seguida de física, la académica y por último la social. La dimensión emocional, no contribuye a explicar el bienestar subjetivo medido con la OLS.

Efecto del Autoconcepto sobre la OLS según la edad

En este apartado analizamos que peso tienen las diferentes dimensiones del autoconcepto en la escala OLS y en cada edad.

EDAD: 10 AÑOS

Los resultados para la edad de **10 años** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 88) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Satisfacción Global con la Vida (OLS) Se observa que con 2 dimensiones del autoconcepto, (familiar y física), se obtiene una explicación del 19,1% de la OLS (Tabla 89). Sólo la dimensión familiar y la física aportan algo, es decir, ayudan a explicar significativamente la OLS (Tabla 90). Siendo la dimensión familiar la que más aporta, seguida de la física (Figura 35).

Tabla 88. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-OLS para la edad de 10 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.864	.723	.916	.763	.814
VIF	1,157	1,383	1,092	1,311	1,229

Tabla 90. Coeficientes estandarizados AF-5-OLS para la edad de 10 años

Fuente	Valor	S_x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.299	.069	4,331	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.000	.000		
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.271	.069	3,918	.000
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 89. Regresión múltiple modelo stepwise con variable dependiente OLS para la edad de 10 años

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 FAMILIA	.121
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 FISICA	.192

EDAD: 11 AÑOS

Tabla 91. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- OLS para la edad de 11 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.795	.756	.901	.764	.703
VIF	1,258	1,322	1,110	1,309	1,422

Los resultados para la edad de **11 años** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 91) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Satisfacción Global con la Vida (OLS) Se observa que con 3 dimensiones del autoconcepto, (familiar, física y académica), se obtiene una explicación del 25,4% de la OLS (Tabla 92 y 93). Siendo la dimensión Física la que más aporta, seguida de la Académica (Figura 35).

Tabla 92. Coeficientes estandarizados AF-5- OLS para la edad de 11 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.182	.070	2,617	.010
AF-5 ACADÉMICA	.196	.072	2,708	.007
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.291	.069	4,243	< .0001
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 93. Regresión múltiple modelo stepwise con variable dependiente OLS para la edad de 11 años

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 FÍSICA	.169
2	AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.227
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.254

EDAD: 12 AÑOS

Tabla 94. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- OLS para la edad de 12 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.784	.648	.902	.709	.756
VIF	1,275	1,544	1,109	1,409	1,323

Los resultados para la edad de **12 años** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 94) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Satisfacción Global con la vida (OLS) Se observa que con 3 dimensiones del autoconcepto, (familiar, física y académica), se obtiene una explicación del 24,3% de la OLS (Tabla 95 y 96), siendo la dimensión académica la que más aporta, seguida de la física (Figura 44).

Tabla 95. Coeficientes estandarizados AF-5- OLS para la edad de 12 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.228	.060	3,765	.000
AF-5 ACADÉMICA	.232	.067	3,472	.001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.179	.061	2,904	.004
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 96. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente OLS para la edad de 12 años

Nº de variables	Variabes	R ²
1	AF-5 ACADEMICA	.175
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA	.219
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA / AF-5 FISICA	.243

EDAD: 13 AÑOS

Tabla 97. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- OLS para la edad de 13 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.703	.658	.810	.781	.715
VIF	1,423	1,519	1,235	1,281	1,398

Los resultados para la edad de **13 años** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 97) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Satisfacción Global con la Vida (OLS) Se observa que con 3 dimensiones del autoconcepto, (familiar, física y social), se obtiene una explicación del 33,9% de la OLS (Tabla 98 y 99). Siendo la dimensión familiar la que más aporta, seguida de la física (Figura 35).

Tabla 98. Coeficientes estandarizados AF-5- OLS para la edad de 13 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.357	.064	5,577	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.000	.000		
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.290	.059	4,932	< .0001
AF-5 SOCIAL	.143	.063	2,255	.025

Tabla 99. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente OLS para la edad de 13 años

Nº de variables	Variabes	R ²
1	AF-5 FAMILIA	.237
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 FÍSICA	.322
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 FÍSICA / AF-5 SOCIAL	.339

EDAD: 14 AÑOS

Los resultados para la edad de **14 años** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 100) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Satisfacción Global con la Vida (OLS) Se observa que con 3 dimensiones del autoconcepto, (familiar y física), se obtiene una explicación del 29% de la OLS (Tabla 101 y 102), siendo la dimensión familiar la que más aporta, seguida de la física (Figura 35).

Tabla 100. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- OLS para la edad de 14 años

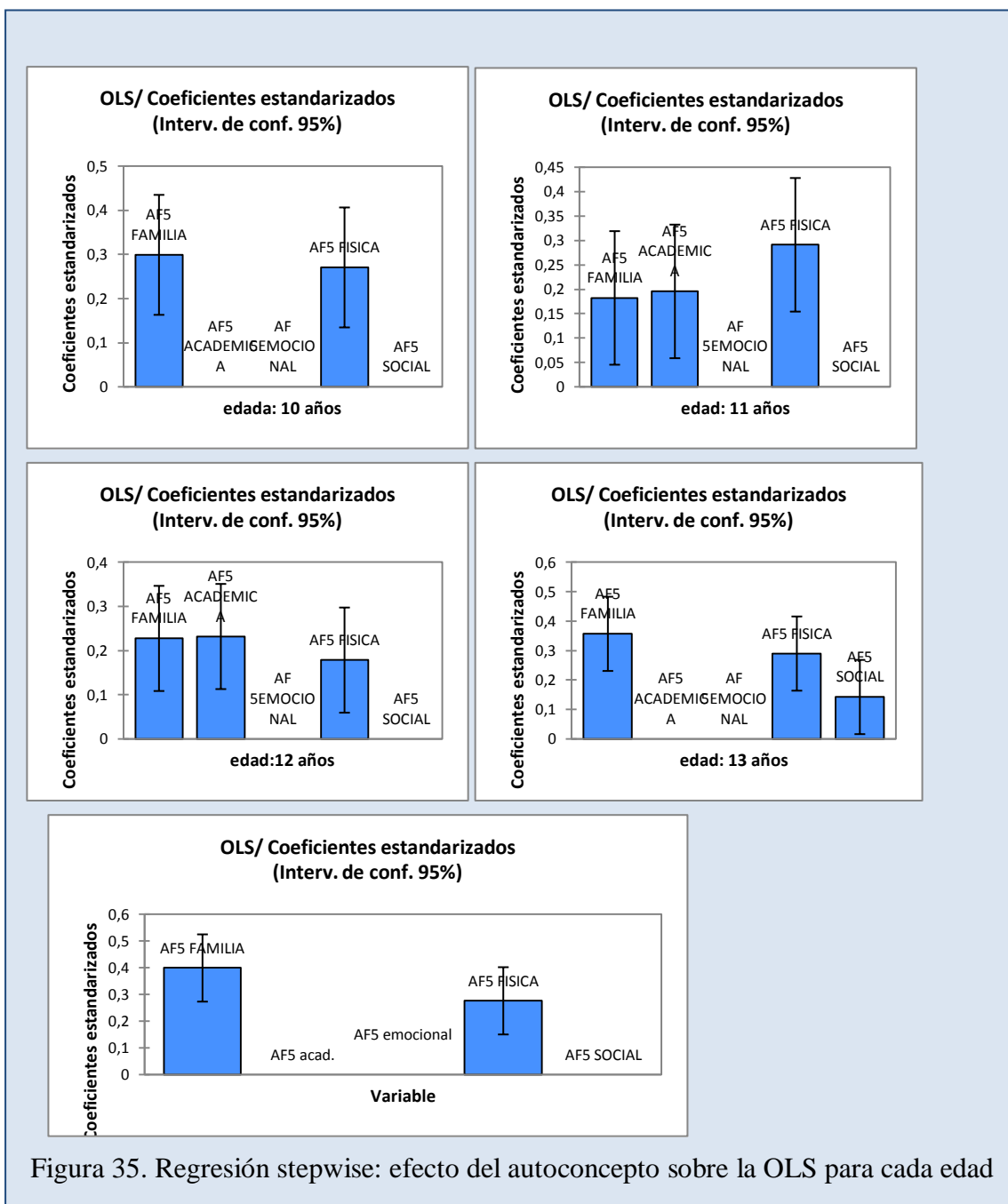
Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.832	.806	.894	.781	.810
VIF	1,203	1,241	1,118	1,280	1,234

Tabla 101. Coeficientes estandarizados AF-5- OLS para la edad de 14 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t	
AF-5 FAMILIAR	.399		.064	6,248	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.000		.000		
AF-5 EMOCIONAL	.000		.000		
AF-5 FÍSICA	.276		.064	4,323	< .0001
AF-5 SOCIAL	.000		.000		

Tabla 102. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente OLS para la edad de 14 años

Nº de variables	Variabes	R ²
1	AF-5 FAMILIA	0,218
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 FISICA	0,290



Efecto del Autoconcepto sobre la OLS según el sexo

CHICOS

Los resultados para **los chicos** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 103) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Satisfacción Global con la Vida (OLS) Se observa que con 2 dimensiones del autoconcepto, (familiar, física y académica), se obtiene

una explicación del 27,5% de la OLS (Tabla 104 y 105), siendo la dimensión familiar la que más aporta, seguida de la académica (Figura 36).

Tabla 103. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- OLS para los chicos

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.807	.719	.922	.750	.741
VIF	1,239	1,390	1,085	1,333	1,349

Tabla 104. Coeficientes estandarizados AF-5- OLS para los chicos

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.367	.043	8,514	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.172	.046	3,725	.000
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.136	.044	3,107	.002
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 105. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente OLS para los chicos

Nº de variables	Variabes	R ²
1	AF-5 FAMILIA	.216
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA	.259
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA / AF-5 FISICA	.275

CHICAS

Los resultados para **las chicas** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 106) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Satisfacción Global con la Vida (OLS) Se observa que con 3 dimensiones del autoconcepto, (familiar, física y académica), se obtiene

una explicación del 36,3% de la OLS (Tabla 107 y 108), siendo la dimensión física la que más aporta, seguida de la familiar (Figura 36).

Tabla 106. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- OLS para las chicas

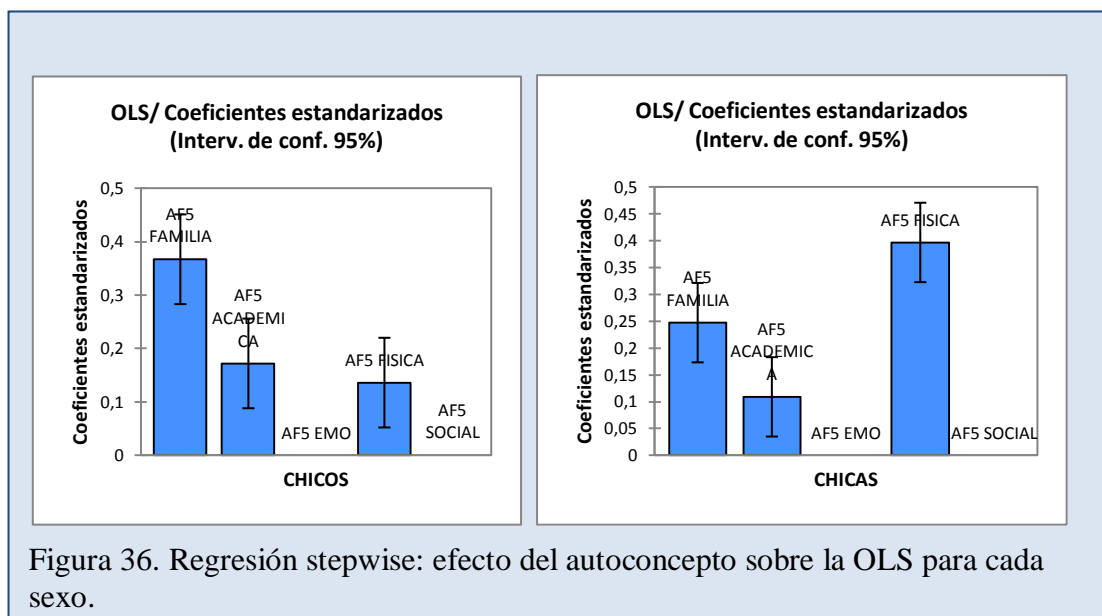
Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.757	.607	.871	.655	.785
VIF	1,321	1,646	1,148	1,526	1,273

Tabla 107. Coeficientes estandarizados AF-5- OLS para las chicas

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.247	.038	6,507	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.109	.043	2,517	.012
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.397	.041	9,758	< .0001
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 108. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente OLS para las chicas

Nº de variables	Variabes	R ²
1	AF-5 FISICA	.285
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 FISICA	.356
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA / AF-5 FISICA	.363



4.7.3.4 Efecto del Autoconcepto sobre la HOL

Los resultados constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 109) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Felicidad Global con la Vida (HOL). Se observa que con 3 dimensiones del autoconcepto (familiar, física y académica), se obtiene una explicación del 34,9% de la HOL (Tabla 110 y 111). Siendo la dimensión familiar la que más aporta, seguida de la física (Figura 37).

Tabla 109. Estadísticos de multicolinealidad AF-5-HOL

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.783	.681	.904	.730	.786
VIF	1,277	1,468	1,106	1,370	1,273

Tabla 110. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.288	.029	9,876	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.132	.031	4,184	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.266	.030	8,752	< .0001
AF-5 SOCIAL	.068	.028	2,374	.018

Tabla 111. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente HOL

Nº de variables	VARIABLES	R ²
1	AF-5 FAMILIA	.209
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 FISICA	.324
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA / AF-5 FISICA	.349

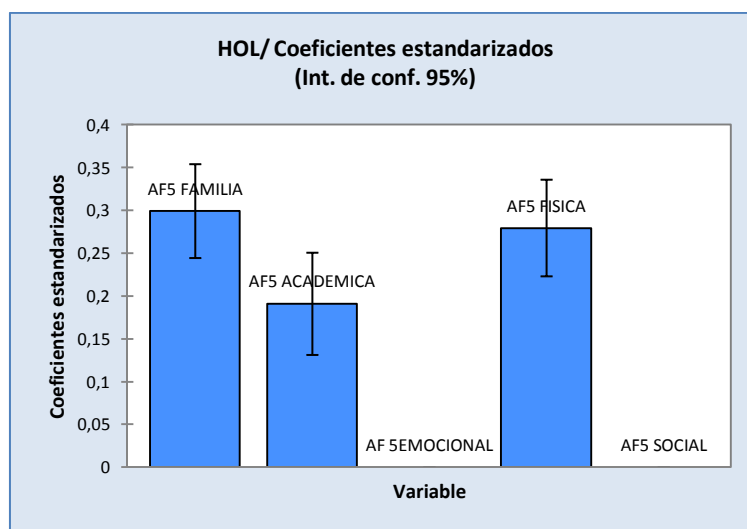


Figura 37. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre la HOL

En la primera adolescencia es la dimensión familiar la que mejor explica el bienestar subjetivo, seguida de la física y por último la académica. Las dimensiones emocional y social, no contribuyen a explicar el bienestar subjetivo medido con la HOL.

Efecto del Autoconcepto sobre la HOL según la edad

En este apartado analizamos que peso tienen las diferentes dimensiones del autoconcepto en la escala HOL y en cada edad.

EDAD: 10 AÑOS

Los resultados para la edad de 10 años constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 112) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Felicidad Global con la Vida (HOL). Se observa que con 2 dimensiones del autoconcepto (familiar y física), se obtiene una explicación del 14,5 % de la HOL (Tabla 113 y 114), siendo la dimensión física la que más aporta, seguida de la Familiar (Figura 38).

Tabla 112. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- HOL para la edad de 10 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.864	.723	.916	.763	.814
VIF	1,157	1,383	1,092	1,311	1,229

Tabla 113. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL para la edad de 10 años

Fuente	Valor	S_x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.223	.071	3,147	.002
AF-5 ACADÉMICA	.000	.000		
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.272	.071	3,823	.000
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 114. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente HOL para la edad de 10 años

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 FÍSICA	.097
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 FÍSICA	.145

EDAD: 11 AÑOS

Los resultados para la edad de **11 años** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 115) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Felicidad Global con la Vida (HOL). Se observa que con 3 dimensiones del autoconcepto (familiar, física y académica), se obtiene una explicación del 36,7% de la HOL (Tabla 116 y 117), siendo la dimensión familiar la que más aporta, seguida de la física (Figura 38).

Tabla 115. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- HOL para la edad de 11 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.795	.756	.901	.764	.703
VIF	1,258	1,322	1,110	1,309	1,422

Tabla 116. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL para la edad de 11 años

Fuente	Valor	Sx	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.331	.064	5,161	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.186	.067	2,800	.006
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.290	.063	4,580	< .0001
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 117. Regresión múltiple modelo stepwise con variable dependiente HOL para la edad de 11 años

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 FAMILIA	.232
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 FISICA	.340
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA / AF-5 FISICA	.367

EDAD: 12 AÑOS

Los resultados para los **12 años** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 118) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Felicidad Global con la Vida (HOL). Se observa que con 3 dimensiones del autoconcepto (familiar, física y académica), se obtiene una explicación del 34,9% de la HOL (Tabla 119 y 120), siendo la dimensión académica la que más aporta, seguida de la familiar (Figura 38).

Tabla 118. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- HOL para la edad de 12 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.784	.648	.902	.709	.756
VIF	1,275	1,544	1,109	1,409	1,323

Tabla 119. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL para la edad de 12 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.236	.059	3,968	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.273	.066	4,158	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.158	.060	2,610	.010
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 120. Regresión múltiple modelo stepwise con variable dependiente HOL para la edad de 12 años

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 ACADEMICA	.205
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA	.251
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA / AF-5 FISICA	.270

EDAD: 13 AÑOS

Los resultados para los **13 años** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 121) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Felicidad Global con la Vida (HOL). Se observa que con 3 dimensiones del autoconcepto (familiar, física y académica), se obtiene una explicación del 32,9% de la HOL (Tabla 122 y 123), siendo la dimensión familiar la que más aporta, seguida de la física (Figura 38).

Tabla 121. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- HOL para la edad de 13 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.703	.658	.810	.781	.715
VIF	1,423	1,519	1,235	1,281	1,398

Tabla 122. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL para la edad de 13 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.377	.063	5,994	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.155	.069	2,244	.026
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.215	.065	3,324	.001
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 123. Regresión múltiple modelo stepwise con variable dependiente HOL para la edad de 13 años

Nº de variables	Variabes	R ²
1	AF-5 FAMILIA	.241
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 FISICA	.313
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADEMICA / AF-5 FISICA	.329

EDAD: 14 AÑOS

Los resultados para los **14 años** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 124) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Felicidad Global con la Vida (HOL). Se observa que con 3 dimensiones del autoconcepto(familiar, física y social), se obtiene una explicación del 32,6% de la HOL (Tabla 125 y 126), siendo la dimensión familiar la que más aporta, seguida de la física (Figura 38).

Tabla 124. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- HOL para la edad de 14 años

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.832	.806	.894	.781	.810
VIF	1,203	1,241	1,118	1,280	1,234

Tabla 125. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL para la edad de 14 años

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.318	.063	5,029	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.000	.000		
AF-5 EMOCIONAL	.132	.064	2,064	.040
AF-5 FÍSICA	.268	.067	4,021	< .0001
AF-5 SOCIAL	.142	.067	2,110	.036

Tabla 126. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente HOL para la edad de 14 años

Nº de variables	Variables	R ²
1	AF-5 FAMILIA	.178
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 FISICA	.282
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 FISICA / AF-5 SOCIAL	.310
4	AF-5 FAMILIA / AF 5EMOCIONAL / AF-5 FISICA / AF-5	.326

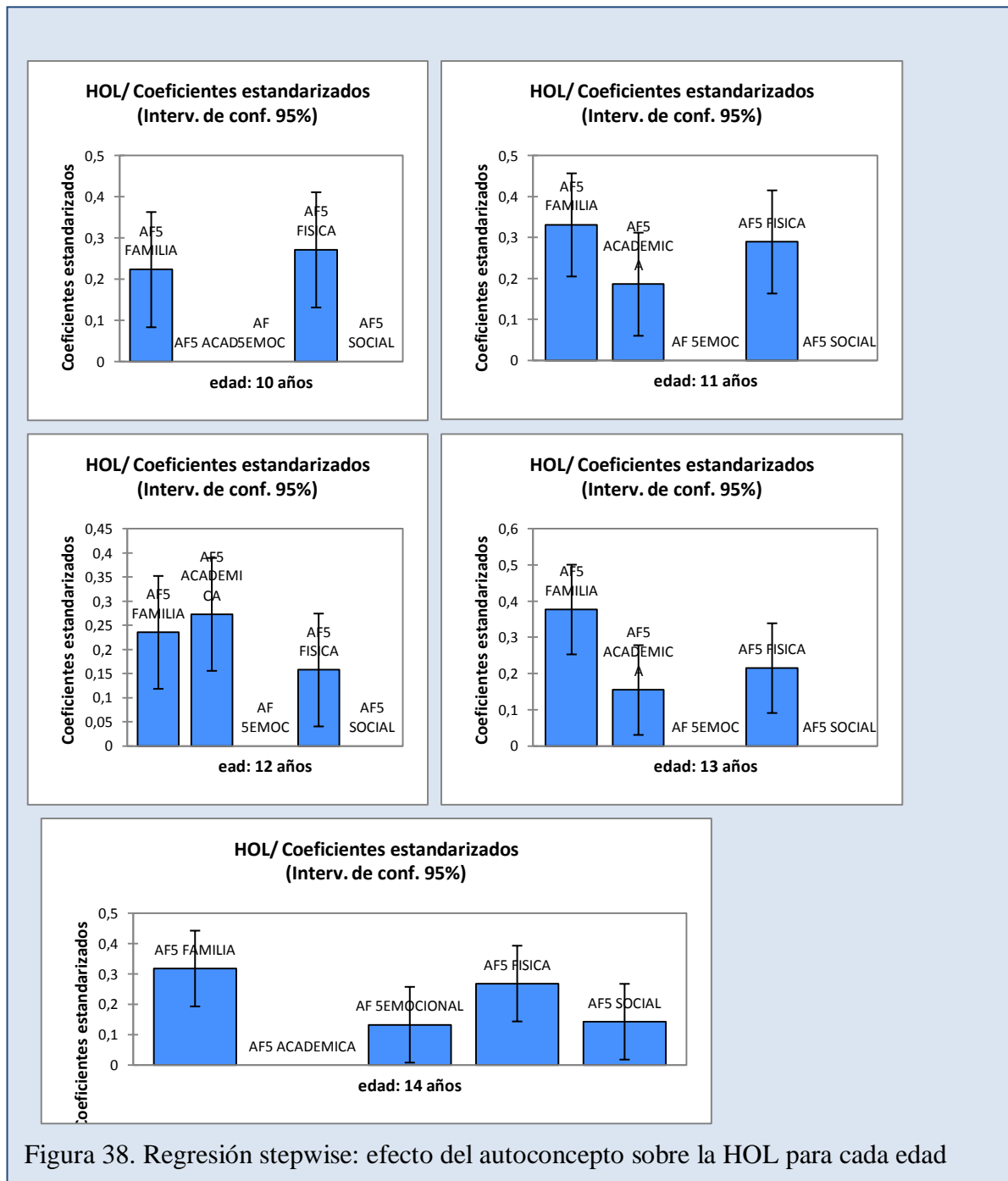


Figura 38. Regresión stepwise: efecto del autoconcepto sobre la HOL para cada edad

Efecto del Autoconcepto sobre la HOL según el sexo

CHICOS

Los resultados para **los chicos** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 127) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Felicidad Global con la Vida (HOL). Se observa que con 3 dimensiones del autoconcepto (familiar, física y académica), se obtiene una explicación del 29,4% de la HOL (Tabla 128 y 129) siendo la dimensión familiar la que más aporta, seguida de la física (Figura 39).

Tabla 127. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- HOL para los chicos

Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.807	.719	.922	.750	.741
VIF	1,239	1,390	1,085	1,333	1,349

Tabla 128. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL para los chicos

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.316	.043	7,431	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.176	.046	3,852	.000
AF-5 EMOCIONAL	.000	.000		
AF-5 FÍSICA	.231	.043	5,340	< .0001
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 129. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente HOL para los chicos

n° de variables	variables	R ²
1	AF-5 FAMILIA	.191
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 FÍSICA	.272
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.294

CHICAS

Los resultados para **las chicas** constatan que no hay multicolinealidad (Tabla 130) y procedemos a hacer el análisis de regresión para la Felicidad Global con la vida (HOL). Se observa que con 4 dimensiones del autoconcepto (familiar, física, académica y emocional), se obtiene una explicación del 38,5% de la HOL (Tabla 131 y 132), siendo la dimensión familiar la que más aporta, seguida de la física (Figura 39).

Tabla 130. Estadísticos de multicolinealidad AF-5- HOL para las chicas

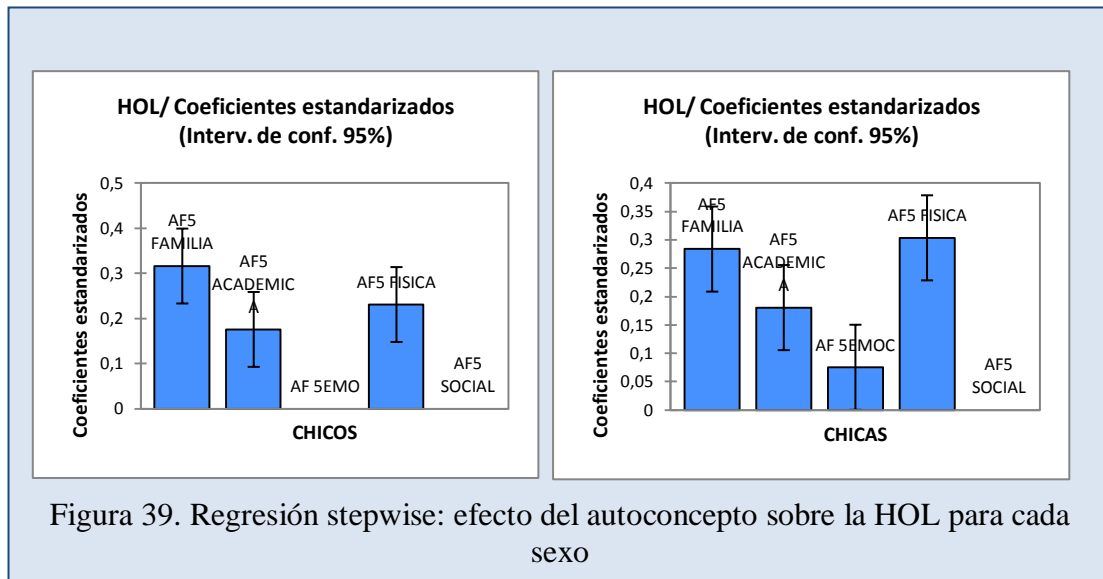
Estadístico	AF-5 Familiar	AF-5 Académica	AF-5 Emocional	AF-5 Física	AF-5 Social
Tolerancia	.757	.607	.871	.655	.785
VIF	1,321	1,646	1,148	1,526	1,273

Tabla 131. Coeficientes estandarizados AF-5- HOL para las chicas

Fuente	Valor	S _x	t	Pr > t
AF-5 FAMILIAR	.284	.038	7,481	< .0001
AF-5 ACADÉMICA	.181	.043	4,233	< .0001
AF-5 EMOCIONAL	.075	.034	2,216	.027
AF-5 FÍSICA	.304	.040	7,585	< .0001
AF-5 SOCIAL	.000	.000		

Tabla 132. Regresión múltiple stepwise con variable dependiente HOL para las chicas

Nº de variables	Variabes	R ²
1	AF-5 FÍSICA	.245
2	AF-5 FAMILIA / AF-5 FÍSICA	.359
3	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 FÍSICA	.380
4	AF-5 FAMILIA / AF-5 ACADÉMICA / AF-5 EMOCIONAL / AF-5 FÍSICA	.385



4.8 ANALIZANDO CON MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES LAS RELACIONES ENTRE LAS DIFERENTES ESCALAS

4.8.1 Ajuste del modelo: AF-5

Partiendo del modelo al que hemos llegado en el análisis factorial confirmatorio (Figura 13), hemos intentado mejorar el ajuste analizando los índices de modificación. Inspirándonos en el principio de parsimonia, hemos decidido explorar modelos alternativos que pudieran presentar mejor ajuste estadístico y que puedan ser justificados teóricamente, considerando la posible reducción de ítems que no presentan propiedades óptimas (Castellá et al., 2015). Para ello hemos analizado meticulosamente los índices de modificación (*modification indexes*) presentados por el programa AMOS, así como los valores de las covarianzas de error, las cargas estandarizadas sobre cada variable latente, y las correlaciones múltiples cuadráticas (*squared multiple correlations*), dado que estas últimas nos informan sobre la fiabilidad de cada ítem. Hemos puesto a prueba un modelo en el que suprimíamos ítems cuyas covarianzas de error se mostraron excesivamente altas, sugiriendo así solapamiento conceptual con otros, y escogiendo para ello aquellos que presentaban cargas factoriales estandarizadas o correlaciones múltiples cuadráticas más bajas. En el Modelo 6 se han suprimido los ítems *Mi familia está decepcionada de mí* de la dimensión familiar, *Me asusto con facilidad* y *Muchas cosas me ponen nervioso* de la dimensión emocional, *Es difícil para mí hacer amigos* y *Me cuesta hablar con desconocidos* de la dimensión social, *Mis profesores me consideran inteligente* y *trabajador* de la dimensión académica, y *Soy bueno haciendo deporte* y *Me considero elegante* de la dimensión física; por tanto queda con 22 ítems (Figura 40). Como puede verse en la tabla 134 el resultado son unos índices de ajuste muchísimo mejores que los del Modelo 5 con 30 ítems (Tabla 24).

Tabla 133. Índices de ajuste para los diferentes modelos propuestos de la escala AF-5

Modelo	χ^2	gl	<i>p</i> -valor	χ^2 /gl	CFI	RMSEA (intervalo de confianza)	SRMR
Modelo 6	632,5	203	.000	3.11	.950	.045 (.042-.050)	.044
Modelo 7	347,1	130	.00	2.67	.971	.040 (.035-.046)	.039

Modelo 6: Modelo Pentadimensional de segundo orden con una covarianza de error y reduciendo el número de ítems

Modelo 7: Modelo de segundo orden sin covarianzas de error y reduciendo el número de ítems

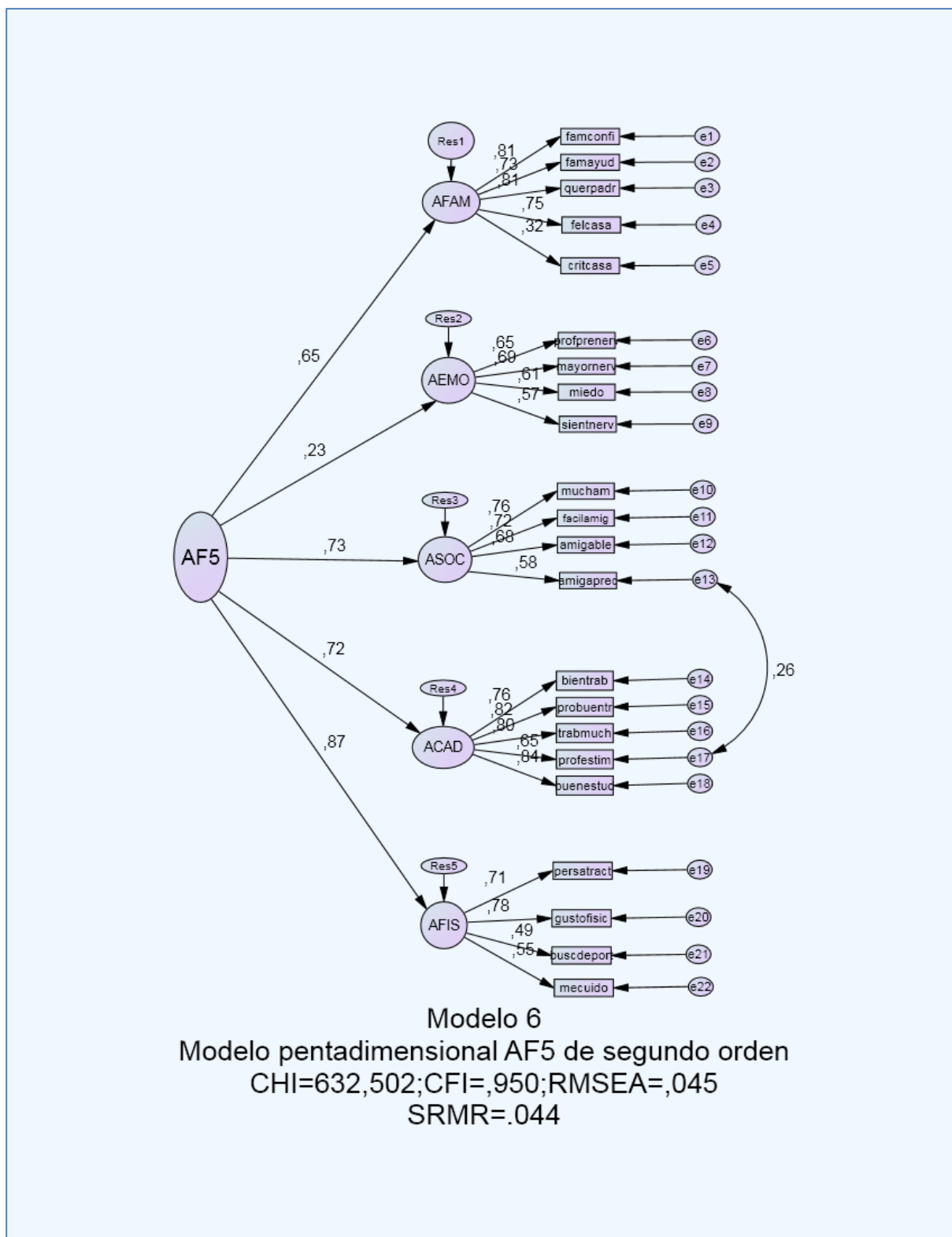


Figura 40. Modelo 6, pentadimensional AF-5 de segundo orden con covarianzas de error y 22 ítems

El análisis de los índices de modificación del Modelo 6 sugerían que 3 ítems mantenían cargas importantes en dos de las dimensiones latentes del AF-5 a la vez: *Soy muy criticado en casa* en la familiar y la emocional; *Mis amigos me aprecian* en la académica y la social; y *Soy una persona amigable* en la académica y la social, por lo que se decidió poner a prueba otro modelo sin estos 3 ítems. También decidimos probar la supresión de *Me buscan para realizar actividades deportivas* por mostrar nuevas covarianzas de error; y, por razones conceptuales, decidimos probar la sustitución de *Me siento nervioso* por *Muchas cosas me ponen nervioso* en la dimensión emocional; y de *Mis profesores me estiman* por *Mis profesores me consideran inteligente y trabajador* en la dimensión académica. El resultado es un modelo con 18 ítems y ninguna covarianza de error (Figura 41), que presenta unos estadísticos de ajuste excelentes (Tabla 133), por lo cual resulta un modelo muy apropiado para introducir en MEE más complejos que integren otras escalas psicométricas.

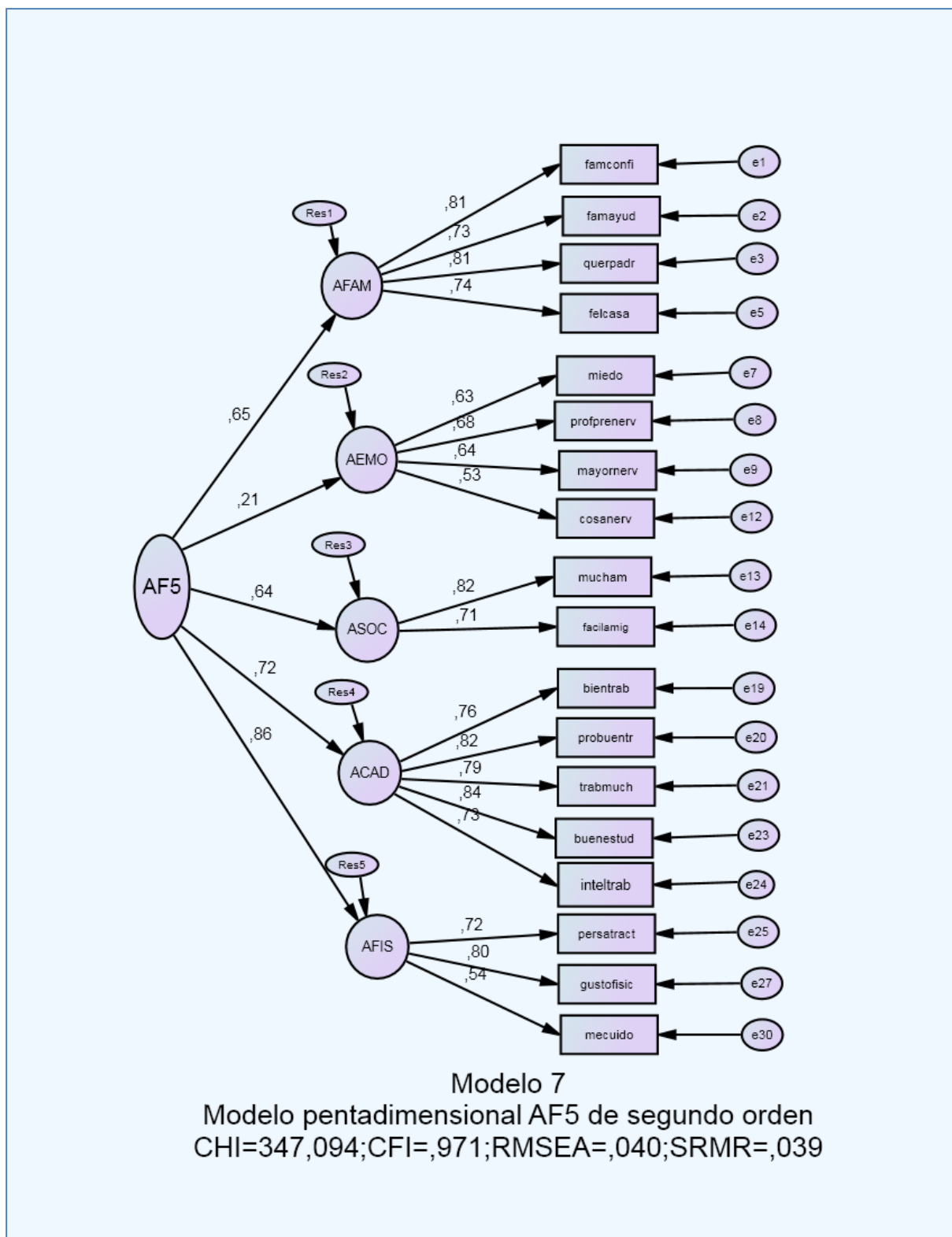


Figura 41. Modelo pentadimensional AF-5 de segundo orden con covarianzas de error y 18 ítems

4.8.2 Modelo analizando las relaciones entre las diferentes escalas de bienestar subjetivo

Comprobado el buen funcionamiento de las diferentes escalas de bienestar subjetivo por separado, las integramos en un modelo de ecuaciones estructurales (Figura 42 y Modelo 1 de la Tabla 134) que relaciona OLS y HOL con BMSLSS y PWI.

Tabla 134. Relaciones entre las escalas de bienestar subjetivo en un MEE

Modelo	χ^2	gl	<i>p</i> - <i>valor</i>	χ^2 /gl	CFI	RMSEA (intervalo de confianza)	SRMR
Modelo de ecuaciones estructurales relacionando las escalas de bienestar subjetivo	222,57	68	.000	3,27	.966	.047 (.040-.054)	.029

De los resultados obtenidos en el modelo (Figura 42) observamos como en nuestra muestra las 4 escalas de bienestar subjetivo están relacionadas y, si bien, tienen matices diferentes y los ámbitos de la vida que consideran preponderantes en el bienestar subjetivo no son los mismos, miden sin ninguna duda un constructo muy similar. El modelo de ajuste a los datos es bueno como vemos en la Tabla 134. El PWI contribuye a la OLS con un peso estandarizado de .412 y de .515 para la HOL. La BMSLSS contribuye a la OLS con un peso estandarizado de .388 y de .541 para la HOL. El 68,9% de la varianza del PWI es explicado conjuntamente por OLS y HOL; y lo mismo ocurre con el 69,4% de la varianza de la BMSLSS.

En la Tabla 135 podemos ver como los ítems del PWI y de la BMSLSS tienen pesos similares en este modelo, destacando como ítem que más aporta al PWI el de *satisfacción con tu nivel de vida* (.743), *satisfacción con la familia* (.706) y *satisfacción conmigo mismo* (.683); y

destacando como ítem que menos aporta al PWI el de *satisfacción con los grupos de los que formo parte* (.375).

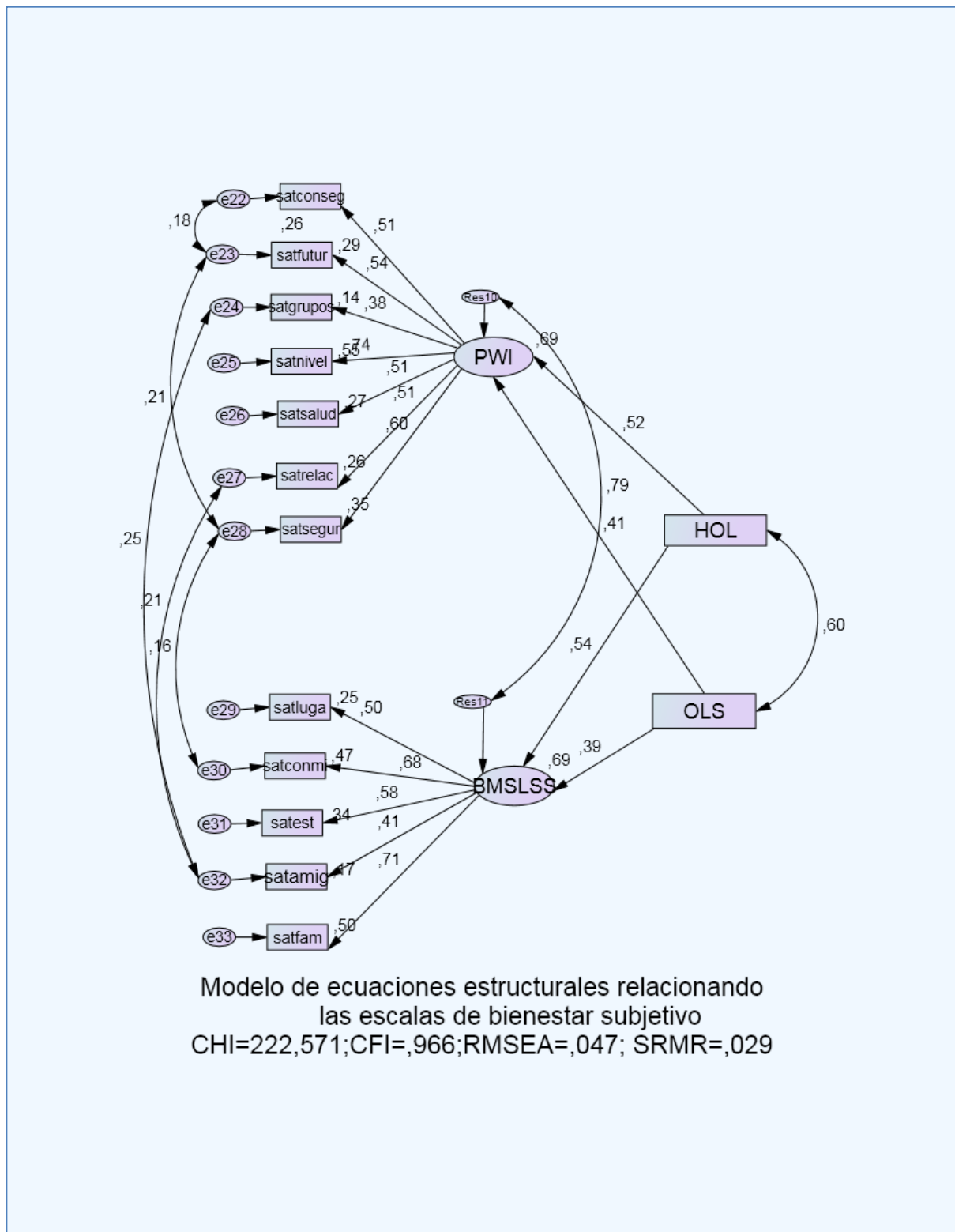


Figura 42. Modelo de ecuaciones estructurales relacionando las escalas de bienestar subjetivo

Tabla 135. Standardized Regression Weights para PWI, BMSLS con HOL y OLS (Modelo en Tabla 134 y Figura 42)

<i>Bootstrap ML. 95% intervalos de confianza.</i>						
<i>Remuestras = 500</i>						
			Estimado inferior		superior	p
BMSLSS	<---	HOL	,541	,434	,627	,004
PWI	<---	HOL	,515	,414	,604	,007
PWI	<---	OLS	,412	,327	,512	,003
BMSLSS	<---	OLS	,388	,307	,481	.003
satnivel	<---	PWI	,743	,695	,786	.005
satfutur	<---	PWI	,539	,463	,611	.003
satsegur	<---	PWI	,595	,523	,649	.005
satsalud	<---	PWI	,515	,442	,583	.006
satrelac	<---	PWI	,509	,445	,580	.004
satconseg	<---	PWI	,506	,432	,572	.005
satgrupos	<---	PWI	,375	,298	,451	.006
satfam	<---	BMSLSS	,706	,656	,748	.005
satconmi	<---	BMSLSS	,683	,618	,735	.007
satest	<---	BMSLSS	,581	,510	,637	.008
satluga	<---	BMSLSS	,498	,399	,570	.010
satamig	<---	BMSLSS	,406	,322	,490	.004

4.8.3 Modelo analizando las relaciones entre las escalas de bienestar subjetivo y la de autoconcepto

Con la finalidad de explorar que peso tiene en cada escala el autoconcepto y viceversa utilizamos el análisis con modelos de ecuaciones estructurales.

Empezamos relacionando cada escala de bienestar subjetivo con la escala de autoconcepto, utilizando alternativamente como variable dependiente la escala AF-5 o la de bienestar subjetivo. Finalmente, exploramos un modelo global. En la Tabla 136 observamos que diferentes modelos propuestos obtienen como resultado buenos índices de ajuste, aunque todos resultan aceptables.

Tabla 136. Índices de ajuste de los modelos relacionando escalas de bienestar subjetivo y la AF-5

Modelo	χ^2	gl	<i>p</i> -valor	χ^2 /gl	CFI	RMSEA (intervalo de)	SRMR
Modelo 1	393,193	147	.000	2.67	.969	.040 (.036-.045)	.041
Modelo 2	467,571	147	.000	3.18	.960	.046 (.041-.051)	.041
Modelo 3	760,125	265	.000	2.8	.930	.052 (.048-.057)	.049
Modelo 4	760,125	265	.000	2.8	.930	.052 (.048-.057)	.049
Modelo 5	605,830	219	.000	2.7	.961	.042 (.038-.045)	.038
Modelo 6	605,830	219	.000	2.7	.961	.042 (.038-.045)	.038
Modelo 7	520,081	268	.000	1.94	.907	.053 (.046-.060)	.058
Modelo 8	516.05	267	.000	1.93	.884	.059 (.053-.066)	.069
Modelo 9	1032,321	387	.000	2.8	.928	.049 (.046-.053)	.046
Modelo 10	1040,806	388	.000	2.6	.928	.049 (.046-.053)	.047

Modelo 1: relaciona OLS-AF-5 (Figura 43)

Modelo 2: relaciona HOL-AF-5 (Figura 44)

Modelo 3: relaciona AF-5- PWI (Figura 45)

Modelo 4: relaciona PWI-AF-5 (Figura 46)

Modelo 5: relaciona AF-5 - BMSLSS (Figura 47)

Modelo 6: relaciona BMSLS –AF-5 (Figura 48)

Modelo 7: relaciona PWI-SC y AF-5 (Figura 49)

Modelo 8: relaciona AF-5 y PWI-SC (Figura 50)

Modelo 9: relaciona BMSLSS y PWI con AF-5 (Figura 51)

Modelo 10: relaciona AF-5 con BMSLSS y PWI (Figura 52)

4.8.3.1 Modelo relacionando la OLS y la AF-5

En el modelo relacionando OLS y AF-5 (Figura 43 y Tabla 136) la variable latente AF-5 muestra una alta contribución a la variable observada OLS (peso estandarizado .801) lo cual implica que hay contribución del bienestar subjetivo al autoconcepto en nuestra muestra cuando es medido por esta escala de ítem único. La *square multiple correlation* (.433) indica que un 43,3% de la varianza de la AF-5 es explicada por la OLS.

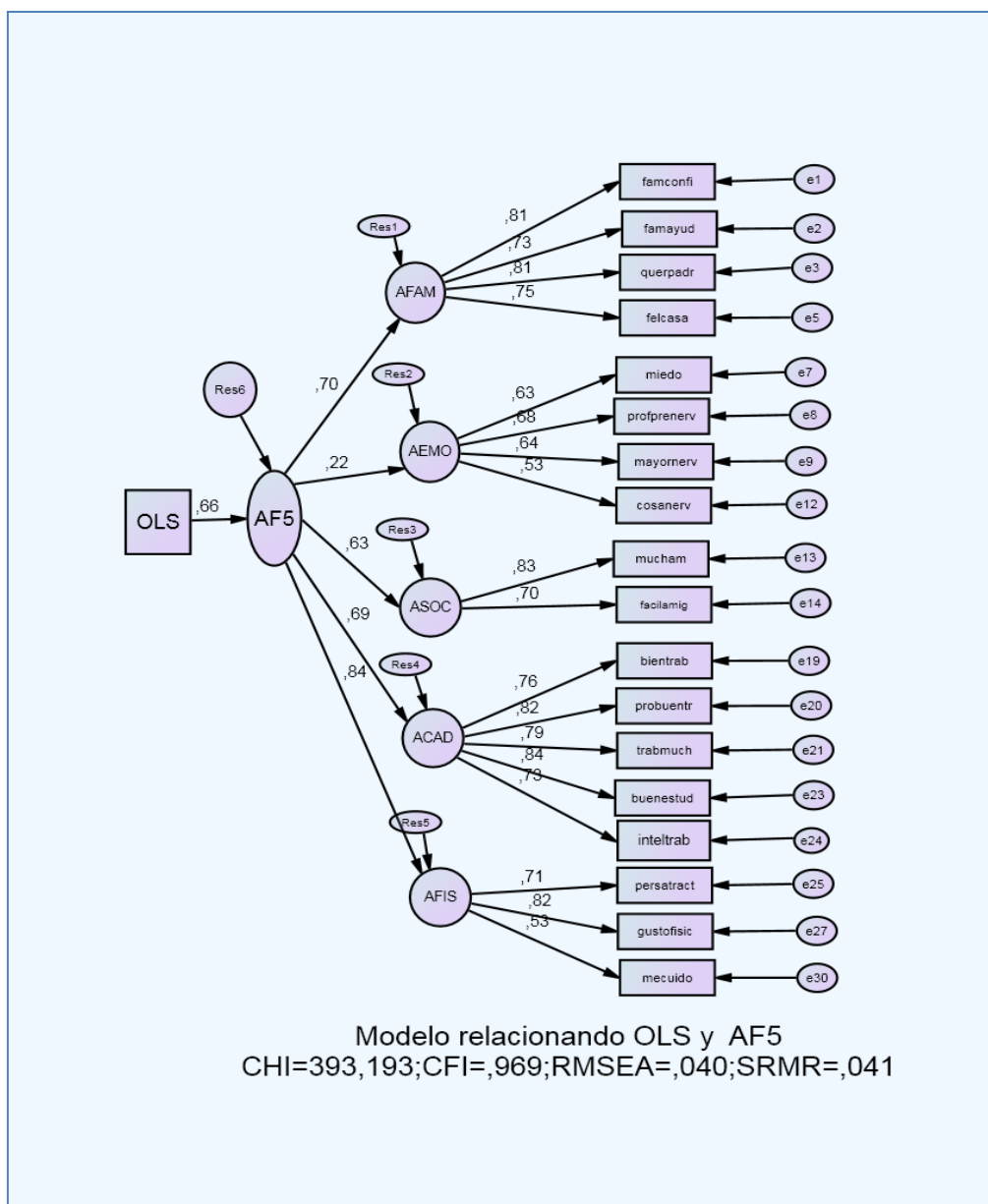


Figura 43. Modelo relacionando OLS con AF-5

4.8.3.2 Modelo relacionando la HOL y la AF-5

En el modelo 3 (Figura 44 y Tabla 136) observamos cómo, en nuestra muestra, el autoconcepto contribuye con un peso estandarizado de .692 al bienestar subjetivo, medido con la HOL. La *squared múltiple correlation* de .479 indica que el 47,9% de la varianza del Autoconcepto es explicada por el bienestar subjetivo cuando es medido con la HOL. En la Tabla 135 vemos que el modelo muestra un buen ajuste a los datos.

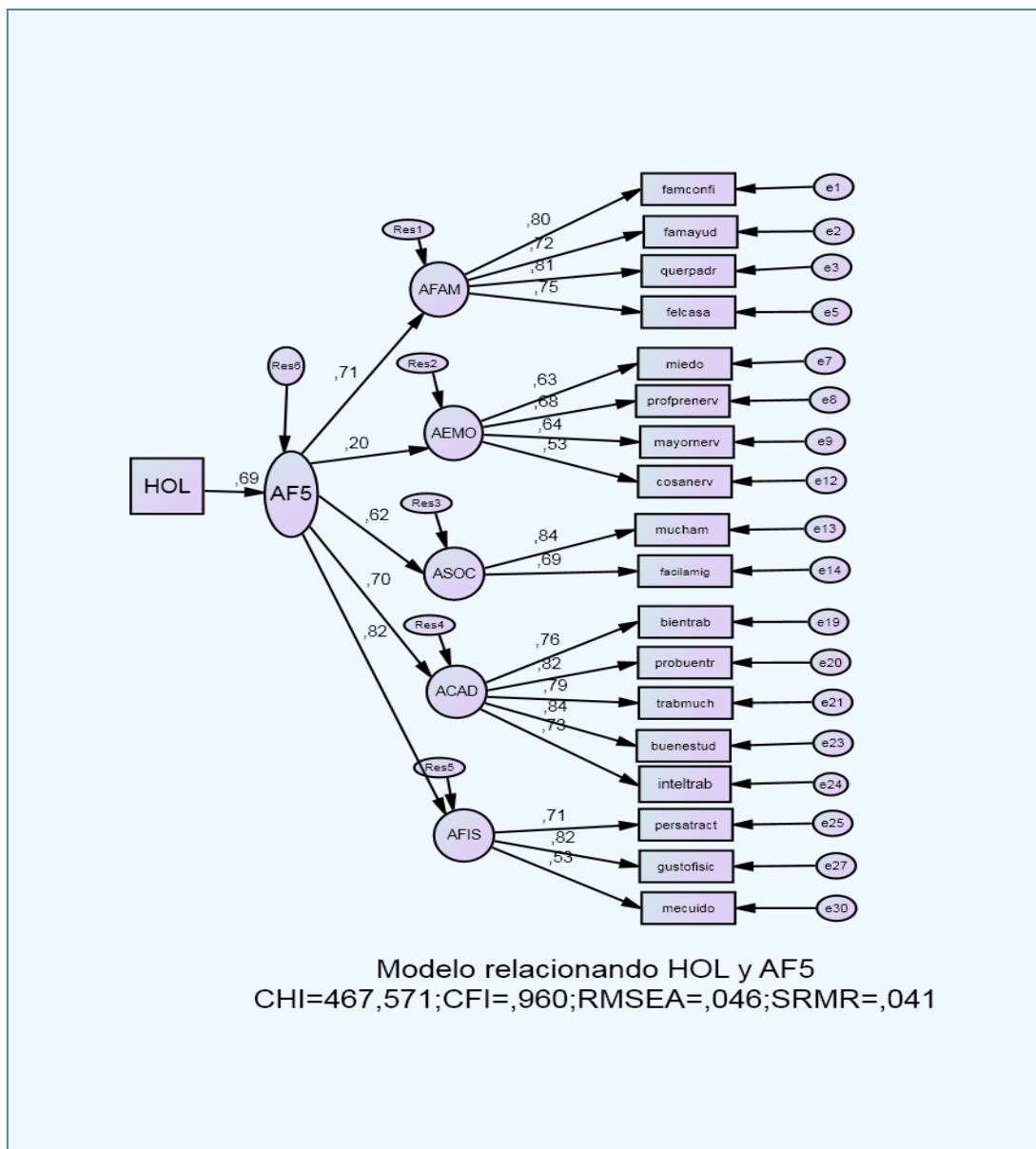


Figura 44. Modelo relacionando HOL y AF-5

4.8.3.3 Modelo relacionando la AF-5 y el PWI

En el modelo que relaciona AF-5 y PWI (Figura 45 y Tabla 136) observamos cómo, el bienestar subjetivo, en nuestra muestra, medido con la escala PWI se explicaría en buena parte por el autoconcepto (peso estandarizado de .926). La *squared múltiple correlation* de .857 indica que el 85,7% de la varianza del PWI es explicada por el Autoconcepto cuando es medido con la AF-5.

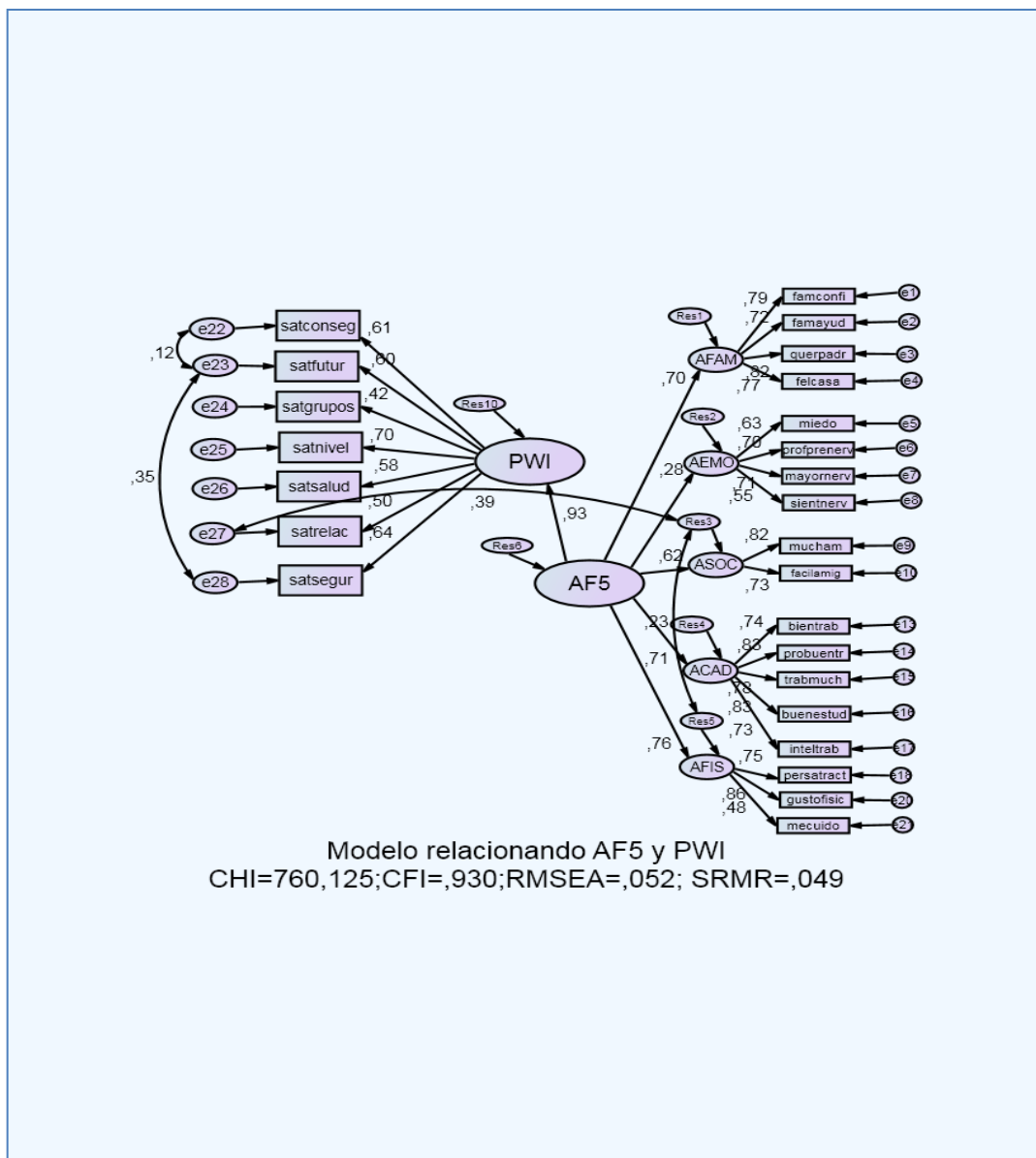


Figura 45. Modelo AF-5 y PWI

4.8.3.4 Modelo relacionando el PWI y la AF-5

En el modelo que relaciona el PWI y la AF-5 (Figura 46 y Tabla 136) observamos cómo en nuestra muestra el autoconcepto, medido con la escala AF-5 y entendido como variable explicada, contribuye al bienestar subjetivo medido con el PWI (peso estandarizado de .926). La *squared múltiple correlation* de .857 indica que el 85,7% de la varianza del AF-5 es explicada por el bienestar subjetivo cuando es medido con el PWI.

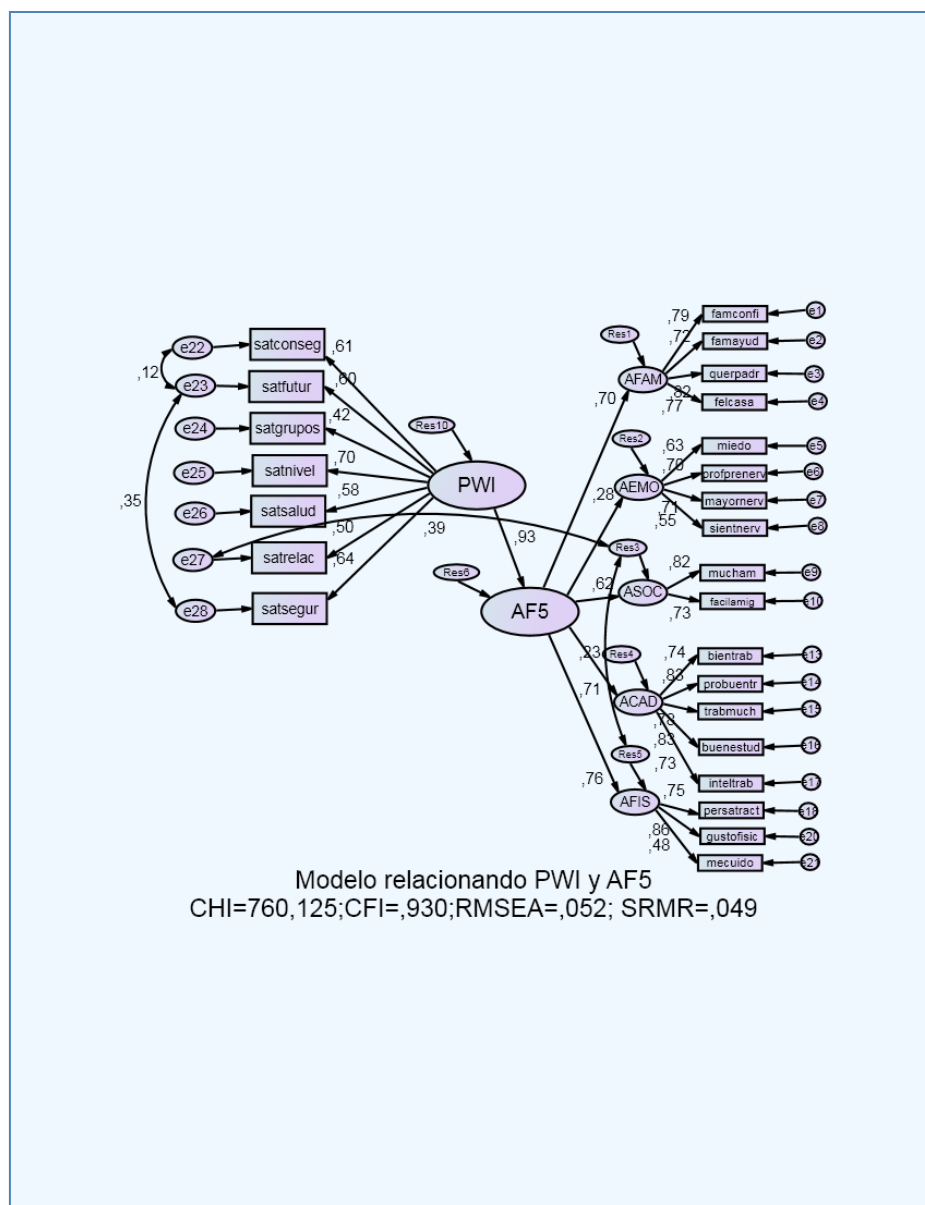


Figura 46. Modelo relacionando PWI y AF-5.

4.8.3.5 Modelo relacionando la AF-5 y la BMSLSS

En el modelo que relaciona AF-5 y BMSLSS (Figura 47 y Tabla 136) observamos cómo, el bienestar subjetivo, en nuestra muestra, medido con la escala BMSLSS se explicaría en buena parte por el autoconcepto (peso estandarizado de .930). La *squared múltiple correlation* de .868 indica que el 86,8% de la varianza del BMSLSS es explicada por el Autoconcepto cuando es medido con la AF-5.

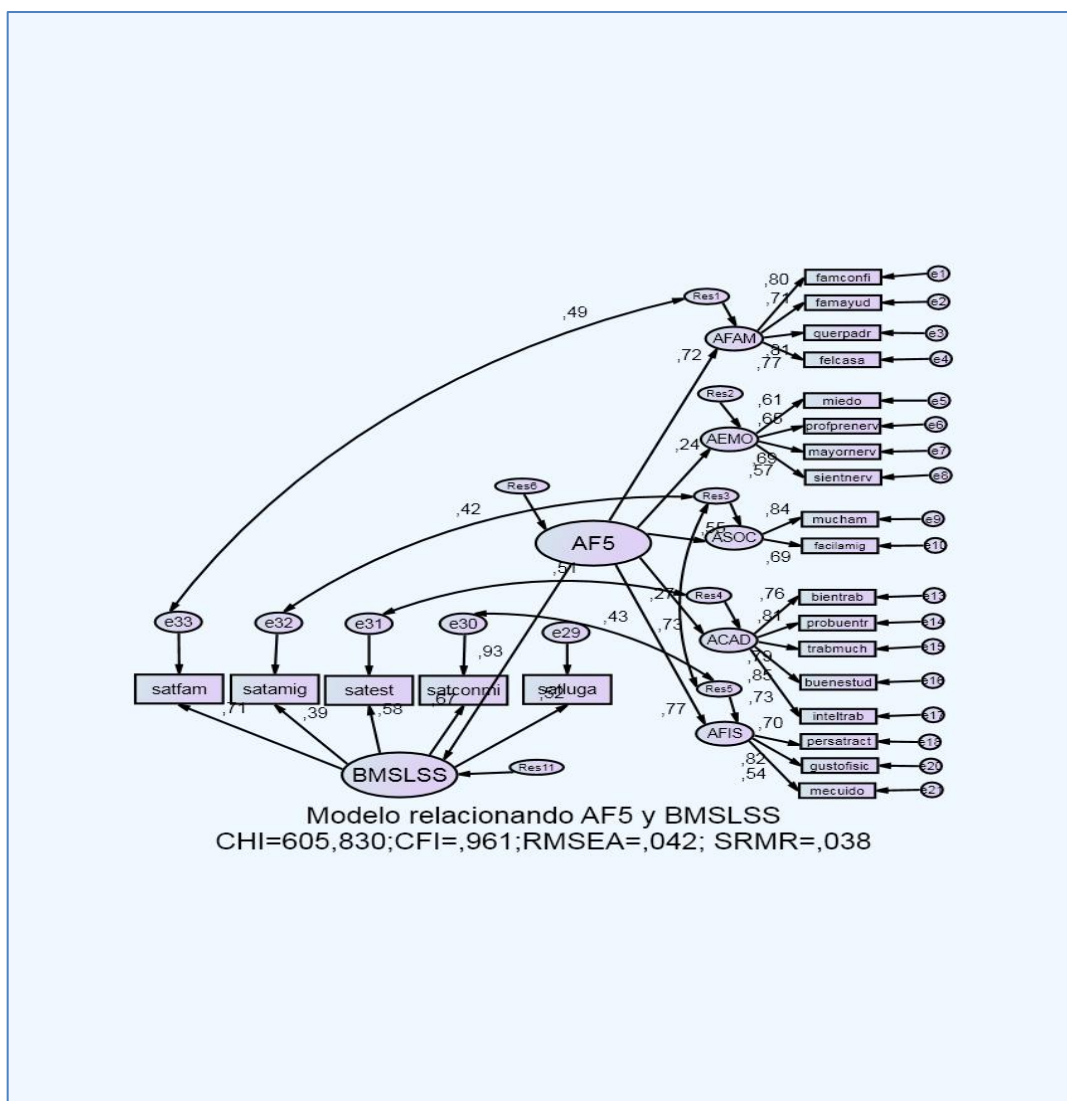


Figura 47. Modelo relacionando AF-5 y BMSLSS

4.8.3.6 Modelo relacionando la BMSLSS y la AF-5

En el modelo que relaciona la BMSLSS y AF-5 (Figura 48 y Tabla 136) observamos cómo en nuestra muestra el autoconcepto, medido con la escala AF-5, se explicaría en buena parte por el bienestar subjetivo medido con la BMSLSS (peso estandarizado de .932). La *squared multiple correlation* de .868 indica que el 86,8% de la varianza del AF-5 es explicada por el bienestar subjetivo cuando es medido con la BMSLSS.

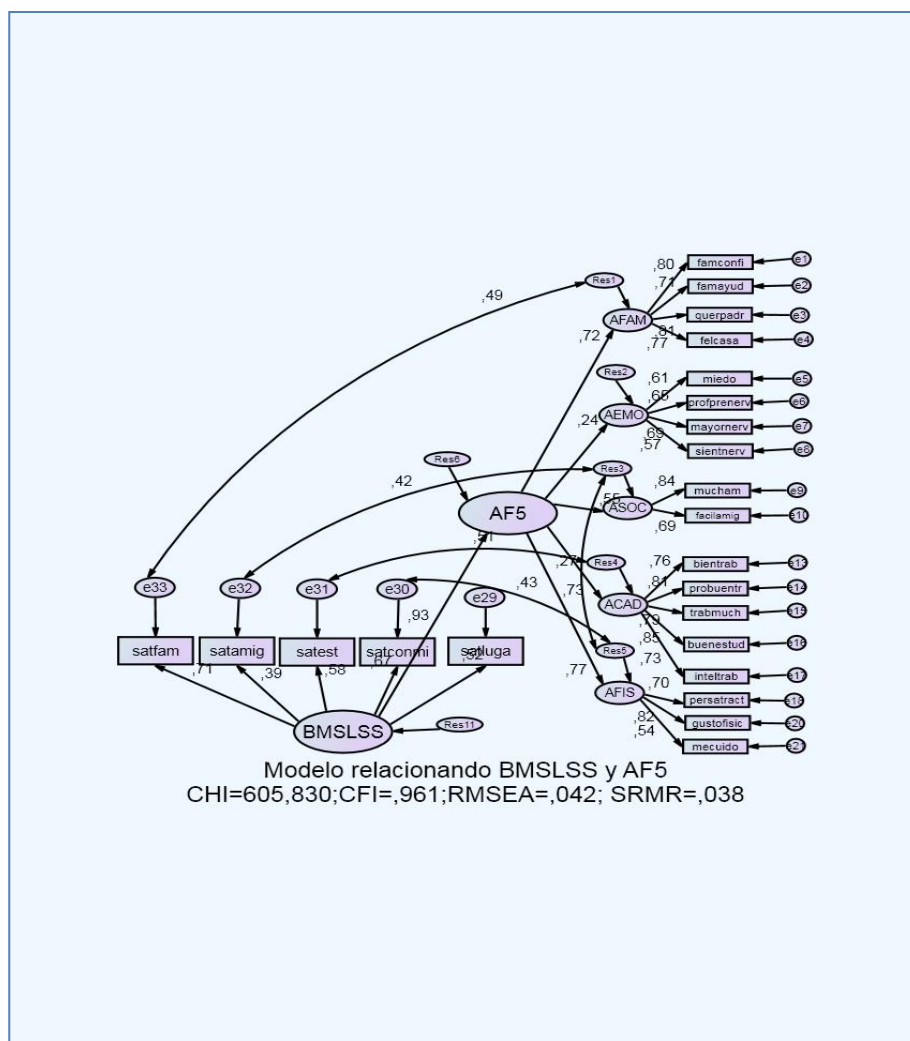


Figura 48. Modelo relacionando BMSLSS con AF-5.

4.8.3.7 Modelo relacionando la PWI-SC y la AF-5

En el modelo que relaciona la PWI-SC y AF-5 (Figura 49 y Tabla 136) observamos cómo en nuestra muestra el autoconcepto, medido con la escala AF-5, se explicaría en buena parte por el bienestar subjetivo medido con la PWI-SC (peso estandarizado de .955). La *squared múltiple correlation* de .912 indica que el 91,2% de la varianza del AF-5 es explicada por el bienestar subjetivo cuando es medido con la PWI-SC

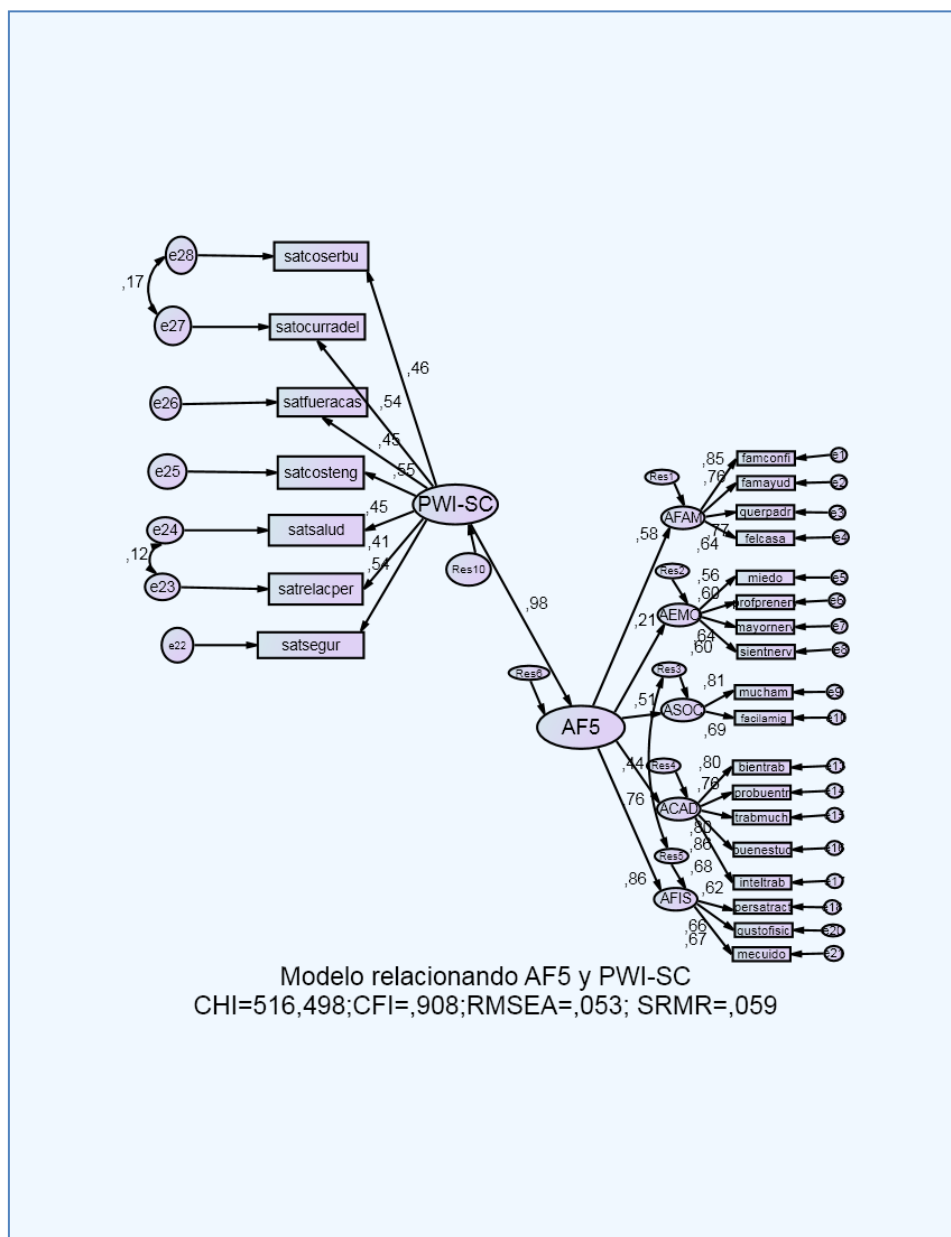


Figura 49. Modelo relacionando PWI-SC y AF-5

4.8.3.8 Modelo relacionando la AF-5 y la PWI-SC

En el modelo que relaciona la AF-5 y PWI-SC (Figura 50 y Tabla 136) observamos cómo en nuestra muestra el autoconcepto, medido con la escala AF-5, se explicaría en buena parte por el bienestar subjetivo medido con la PWI-SC (peso estandarizado de .675). La *squared múltiple correlation* de .455 indica que el 45,5% de la varianza del AF-5 es explicada por el bienestar subjetivo cuando es medido con la PWI-SC

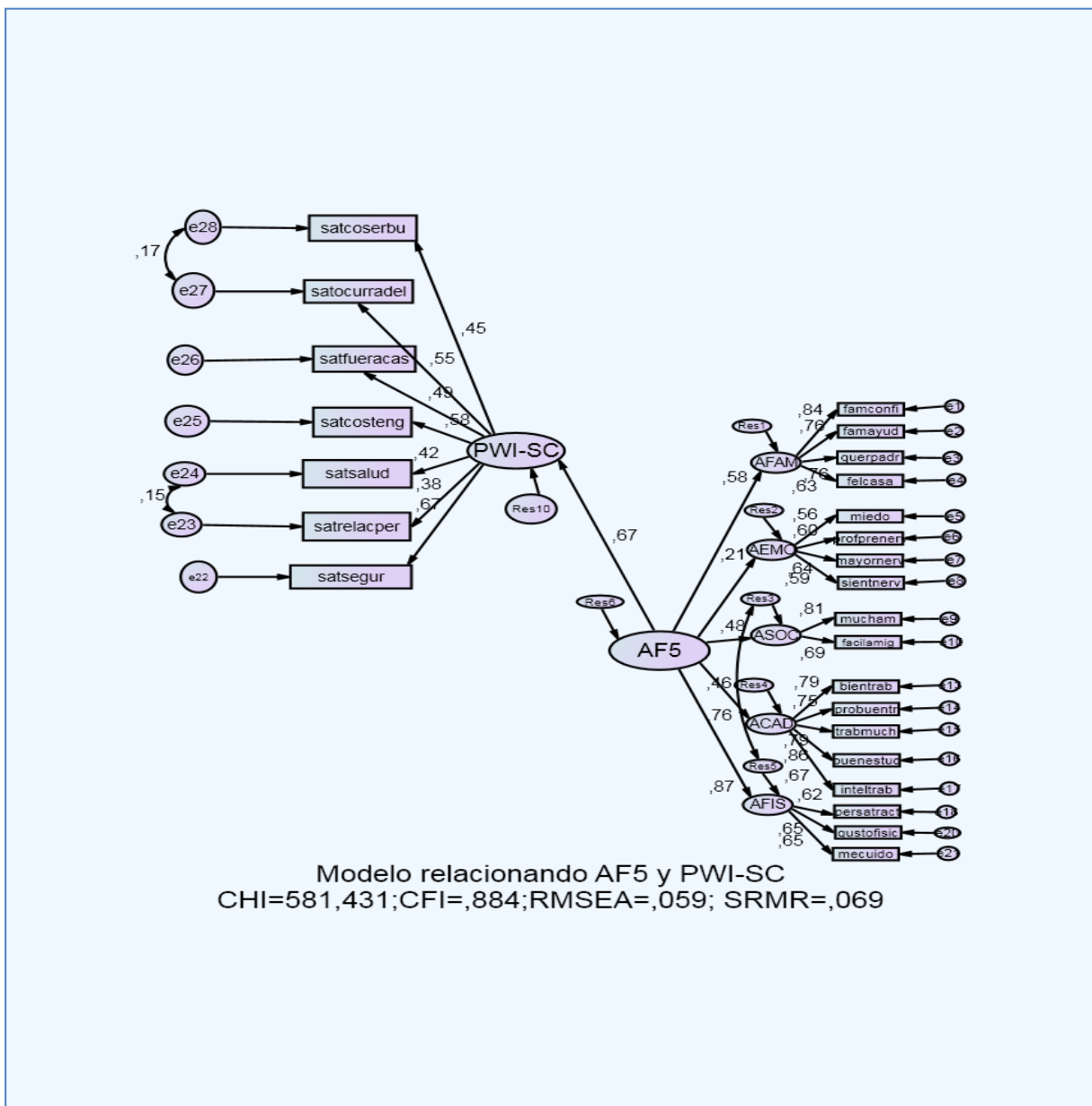


Figura 50. Modelo relacionando AF-5 y PWI-SC

4.8.3.7 Modelo relacionando la BMSLSS y el PWI con la AF-5

En el modelo que relaciona la BMSLSS y el PWI con la AF-5 (Figura 51) observamos cómo en nuestra muestra el autoconcepto, medido con la escala AF-5, se explicaría en buena parte por el bienestar subjetivo medido con la BMSLSS y el PWI. La *squared múltiple correlation* de .884 indica que el 88,4% de la varianza del AF-5 es explicada por el PWI y la BMSLSS conjuntamente, siendo ambas escalas indicadores de bienestar subjetivo. En nuestra muestra, el bienestar subjetivo, medido con el PWI y la BMSLSS, contribuyen al autoconcepto con un peso estandarizado de .544 (PWI) y con un peso estandarizado de .412 (BMSLSS).

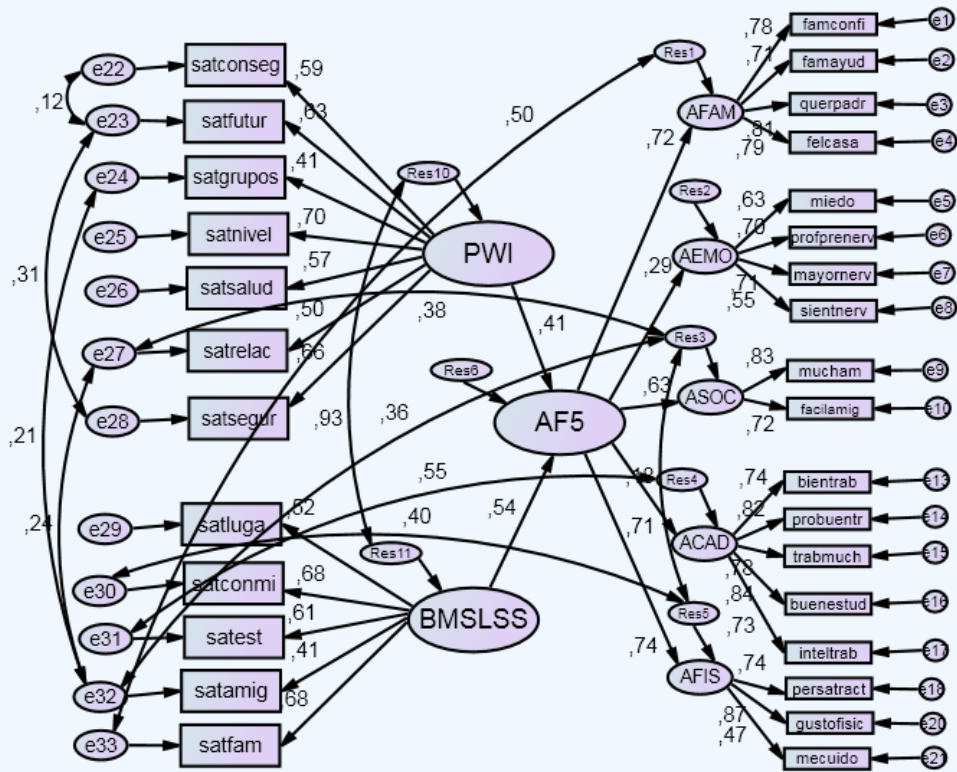


Figura 51. Modelo relacionando el PWI y la BMSLSS con la AF-5

4.8.3.8 Modelo relacionando la AF-5 con la BMSLSS y el PWI

En el modelo que relaciona la AF-5 con la BMSLSS y el PWI (Figura 52 y Tabla 136) observamos cómo en nuestra muestra el bienestar subjetivo medido con el PWI y la BMSLSS se explicaría en buena parte por el autoconcepto (pesos estandarizados de .96 y .95). La *squared múltiple correlation* de .906 indica que el 90,6% de la varianza del PWI es explicada por el autoconcepto medido con la AF-5 y el 91,4% de la varianza del BMSLSS también.

En la Tabla 137 vemos como las cargas estandarizadas son altas exceptuando la relativa al autoconcepto emocional. Observamos que el ítem que menos aporta al PWI en este modelo es el de *satisfacción con los grupos de que formo parte* (.416) y el que menos aporta a la BMSLSS es *satisfacción con mis amigos* (.415).

El autoconcepto influye significativamente y con un peso notable en las escalas de bienestar subjetivo PWI y BMSLSS, con unos pesos estandarizados de .95 y .96 respectivamente (Figura 52).

En resumen, las escalas de bienestar subjetivo relacionadas conjuntamente con la de autoconcepto, influyen significativamente y con un peso notable en el autoconcepto.

Hemos contrastado así, diferentes modelos que implican relaciones causales entre las variables objeto de estudio y podemos hablar, partiendo de los resultados obtenidos, de una influencia recíproca entre autoconcepto y bienestar subjetivo. Pero conviene recordar que, aunque en dichos modelos representamos los efectos causales entre las variables y la direccionalidad de esta causalidad, no podemos defender de forma definitiva la existencia de dicha causalidad, que no puede estar sustentada por su estimación con datos de tipo transversal (Díaz, Merino, y Castellanos, 2010).

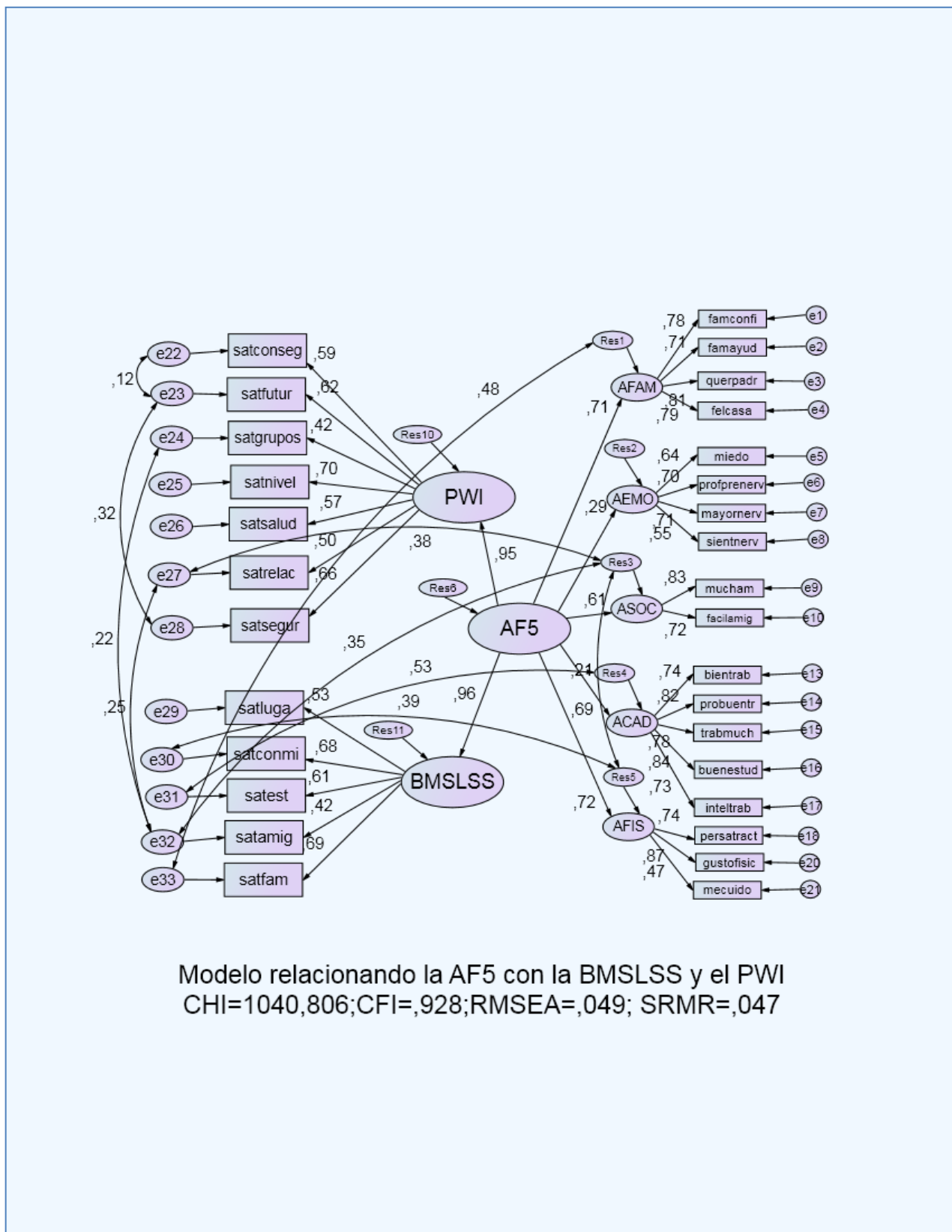


Figura 52. Modelo relacionando la AF-5 con la BMSLSS y el PWI

Tabla 137. Standardized Regression Weights para AF-5 con BMSLSS y PWI con AF-5

<i>Bootstrap ML. 95% intervalos de confianza. Remuestras = 500</i>						
	Estimate		lower	upper	p	
BMSLSS	<---	AF-5	.956	.915	.994	.004
PWI	<---	AF-5	.952	.904	.992	.004
AF-5 FIS	<---	AF-5	.722	.651	.789	.004
AF-5 FAM	<---	AF-5	.712	.635	.788	.004
AF-5 ACAD	<---	AF-5	.693	.623	.757	.004
AF-5 SOC	<---	AF-5	.612	.518	.706	.004
AF-5 EMO	<---	AF-5	.293	.195	.379	.004
<i>Me siento querido por mis padres</i>	<---	AF-5 FAM	.814	.740	.876	.004
<i>Me siento feliz en casa</i>	<---	AF-5 FAM	.791	.721	.851	.004
<i>Mis padres me dan confianza</i>	<---	AF-5 FAM	.783	.717	.840	.004
<i>Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema</i>	<---	AF-5 FAM	.710	.615	.786	.004
<i>Cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso</i>	<---	AF-5 EMO	.707	.632	.770	.004
<i>Me pongo nervioso cuando me pregunta el maestro</i>	<---	AF-5 EMO	.699	.638	.761	.004
<i>Tengo miedo de algunas cosas</i>	<---	AF-5 EMO	.635	.573	.702	.004
<i>Me siento nervioso</i>	<---	AF-5 EMO	.549	.454	.619	.004
<i>Soy un buen estudiante</i>	<---	AF-5	.843	.794	.884	.004
<i>Mis maestros me consideran un buen trabajador</i>	<---	AF-5 ACAD	.823	.774	.865	.004
<i>Trabajo mucho en clase</i>	<---	AF-5	.777	.722	.837	.004
<i>Hago bien los trabajos escolares</i>	<---	AF-5	.741	.680	.799	.004
<i>Mis maestros me consideran inteligente y trabajador</i>	<---	AF-5 ACAD	.727	.658	.790	.004
<i>Me gusta como soy físicamente</i>	<---	AF-5 FIS	.875	.821	.919	.004
<i>Soy una persona atractiva</i>	<---	AF-5 FIS	.739	.668	.797	.004
<i>Cuido mi cuerpo</i>	<---	AFIS	.470	.374	.561	.004
<i>Tengo muchos amigos</i>	<---	AF-5 SOC	.827	.751	.891	.004
<i>Consigo fácilmente amigos</i>	<---	AF-5 SOC	.717	.625	.799	.004
<i>Satisfacción con tu nivel de vida</i>	<---	PWI	.703	.637	.763	.004
<i>Satisfacción con lo seguro/a que te sientes</i>	<---	PWI	.656	.584	.714	.004
<i>Satisfacción con la seguridad de tu futuro</i>	<---	PWI	.624	.549	.686	.004
<i>Satisfacción con las cosas que has conseguido en la vida</i>	<---	PWI	.593	.513	.670	.004
<i>Satisfacción con tu salud</i>	<---	PWI	.568	.478	.642	.004
<i>Satisfacción con las relaciones con las otras personas</i>	<---	PWI	.496	.414	.580	.004
<i>Satisfacción con los grupos de gente de los que formas parte</i>	<---	PWI	.416	.322	.503	.004
<i>mi satisfacción con mi familia</i>	<---	BMSLSS	.690	.632	.747	.004
<i>mi satisfacción conmigo mismo</i>	<---	BMSLSS	.678	.583	.748	.004
<i>mi satisfacción con mi experiencia de estudiante</i>	<---	BMSLSS	.614	.539	.680	.004
<i>mi satisfacción con el lugar donde vivo</i>	<---	BMSLSS	.527	.440	.607	.004
<i>mi satisfacción con mis amigos</i>	<---	BMSLSS	.415	.316	.496	.004

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 DISCUSIÓN

Desde el punto de vista descriptivo, los resultados de los análisis utilizando la escala AF-5 en esta investigación (Tablas 6 y 7) comprobamos que van en la misma línea que otros estudios en los que la dimensión emocional también parece puntuar más bajo en esta etapa (Casas et al., 2013). Otros autores encuentran, coincidiendo también con nuestros datos, que el autoconcepto familiar es la dimensión que mayor puntuación media muestra, y las puntuaciones más bajas se encuentran entre la emocional y la física dependiendo de la edad (Elosua y López-Jauregui, 2008; Malo et al., 2011).

En relación con el PWI y PWI-SC, los resultados muestran puntuaciones elevadas de bienestar subjetivo para el conjunto de la muestra en la primera adolescencia, lo cual coincide con otras investigaciones (Casas et al., 2007; 2013; 2013b; Casas, Bălțătescu, Bertran, González y Hatos, 2013c; Sarriera et al., 2012). En el estudio de Casas et al. (2013) el ítem con puntuación más baja fue *“Satisfacción con la seguridad de tu futuro”* y en nuestro estudio es la segunda puntuación más baja, siendo la primera: satisfacción con lo seguro que te sientes (Tabla 8). Estas puntuaciones más bajas en los ítems relativos a la seguridad se han encontrado también en otras investigaciones con población catalana (González et al., 2012).

Señaladas estas coincidencias, procedemos a repasar los objetivos inicialmente propuestos que han constituido el motor de este proyecto y su espíritu inspirador, así como los resultados obtenidos y su interpretación.

Nuestro **primer objetivo** ha sido comprobar el adecuado funcionamiento y la estructura factorial en nuestra muestra de cada una de las escalas psicométricas utilizadas. Este objetivo ha sido totalmente alcanzado, ya que hemos verificado la estructura factorial de las diferentes escalas multi-ítems y el adecuado ajuste estadístico de todas ellas.

Hemos constatado la estructura multidimensional de la escala AF-5 por diferentes vías. Los resultados de la fiabilidad medida con el alfa de Cronbach son buenos. Las dimensiones resultantes del análisis de componentes principales se han ajustado a las del modelo teórico. En un análisis factorial confirmatorio, en aras a comprobar el ajuste de distintos modelos, hemos puesto a prueba un modelo penta factorial en el que todas las dimensiones se relacionan con una variable latente de segundo orden y a la que podríamos llamar Autoconcepto global. Otros estudios coinciden en el mejor ajuste del modelo penta factorial (Burgos y Urquijo, 2012; Elosua y López-Jauregui, 2008; Fuentes et al., 2011; García et al., 2011; Murgui et al., 2012; Tomás y Oliver, 2004). Al mostrarse unos buenos índices de ajuste y antes de iniciar los análisis con ecuaciones estructurales, inspirándonos en el principio de parsimonia, hemos ido un paso más allá y hemos analizado modelos con menos ítems, atendiendo a que algunos de ellos, en nuestra muestra, contribuyen poco; otros tienen peso en más de una dimensión y, por último, atendiendo también a las covarianzas de error existentes entre ítems de redacción similar. El resultado final ha sido la identificación de un modelo con unos excelentes índices de ajuste que hemos utilizado después en los análisis con modelos de ecuaciones estructurales. El excelente ajuste de este nuevo modelo (Figura 41) de la AF-5 con 18 ítems abre un nuevo campo de trabajo que podría conducirnos, una vez comprobada la consistencia interna y funcionamiento del modelo en otras muestras, a una versión reducida de la escala que facilitaría su administración y corrección.

Tanto con la escala unidimensional PWI como con su versión para escolares (PWI-SC), hemos seguido el mismo proceso, obteniendo resultados satisfactorios con ambas versiones: alta fiabilidad, carga de los componentes en una dimensión principal y un análisis factorial confirmatorio con buenos índices de ajuste, (utilizando en el caso del PWI un modelo con dos covarianzas de error), lo cual coincide con otros estudios tanto en relación con el PWI (Casas

et al., 2013b; 2014; 2014b; 2015), como con el PWI-SC (Tomyn y Cummins, 2011; Vaqué-Crusellas et al., 2015).

Finalmente, para la escala BMSLSS los resultados también han sido los esperados y hemos confirmado una alta fiabilidad, constatado su unidimensionalidad y mostrando el análisis factorial confirmatorio un ajuste excelente sin necesidad de covarianzas de error. También en esta escala, nuestros resultados encuentran apoyo en otras investigaciones con muestras en diferentes países (Athay et al., 2012; Alfaro et al., 2015; Tian et al., 2014; Bedin y Sarriera, 2014).

El segundo objetivo de este proyecto era comprobar si existen o no diferencias significativas vinculadas a la edad, el curso y el sexo en las escalas utilizadas y los resultados al respecto son amplios. Pasemos a discutir algunas de sus implicaciones.

En general, atendiendo al **sexo** de los adolescentes, las chicas muestran puntuaciones más bajas en bienestar subjetivo que los chicos y menor autoconcepto, salvo en las dimensiones social y académica, donde se observan puntuaciones más altas en las chicas. Estas diferencias únicamente son significativas en la escala BMSLSS y en la dimensión física y emocional del autoconcepto (Figura 19).

Son varios los estudios que encuentran puntuaciones significativamente más bajas en las chicas en el autoconcepto físico y emocional (Casas et al., 2013; García y Musitu, 2014). También hay otros trabajos previos que señalan una menor autoestima emocional en las chicas (Cava y Musitu, 1999; Lila y Marchetti, 1995; Tarazona, 2005), y también física (Eccles et al., 1993; Lila y Marchetti, 1995; Marsh, 1993).

Nuestros resultados son coincidentes con otros estudios donde se observa que los chicos obtienen puntuaciones más altas que las chicas en el autoconcepto físico y que ocurre lo contrario en el autoconcepto académico. Durante los años de la adolescencia y juventud, sobre todo, existe una gran presión social hacia el atractivo físico (de Gracia et al., 1999; Gervilla,

2002; McCabe y Ricciardelli, 2004), lo cual podría explicar que las chicas tengan un autoconcepto físico significativamente más bajo que los chicos. En concreto, un estudio de Gracia et al. (1999), partiendo de que los adolescentes varones se describen con una mayor autoestima, un mayor atractivo físico y mejor forma física que las mujeres adolescentes, se centró en explorar el porqué, concluyendo que una mayor influencia socio-cultural está positivamente asociada a una mayor percepción de la grasa corporal, a una mayor insatisfacción con la imagen corporal y a una menor valoración del autoconcepto físico general. En resumen, tal como indican varios estudios (Balaguer, 1998; Bolognini et al., 1996; Rodríguez-Tomé et al., 1993; Trent et al., 1994) los chicos tienen percepciones más positivas acerca de su competencia deportiva y de su apariencia física. En los ámbitos social y académico, sin embargo, las chicas tienen autopercepciones más positivas que los chicos (Marsh et al., 1994; Eiser et al., 1995). Así pues, distintos trabajos han encontrado autopercepciones más positivas de las chicas en competencia académica (Marsh et al., 1994; Marsh, 1989) y comportamiento (Balaguer, 1998; Eiser et al., 1995). En el ámbito académico algunos autores que diferencian entre tipos de competencias han encontrado que los chicos tienen mayor autoconcepto en el ámbito de las matemáticas que las chicas, las cuáles se perciben mejores en el ámbito verbal y de lectura (Marsh, 1989; Stevenson y Newman, 1986). En las escalas de bienestar subjetivo, los chicos muestran puntuaciones más altas que las chicas, pero únicamente hay diferencias significativas con la BMSLSS. Nuestros resultados no coinciden en este aspecto con una investigación con estudiantes de grado medio de Carolina del Sur, donde no se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas utilizando la BMSLSS (Huebner, Suldo, Valois, y Wanzer, 2007), aunque en este caso se utilizó una escala menos sensible (de 1 a 7 puntos). Tal y como indica Casas (2009), la mayoría de estudios coinciden con nuestros resultados, y no observan diferencias significativas por sexo en la satisfacción global ni en el bienestar subjetivo. No obstante, hay

otros estudios recientes, (Casas et al., 2013), en los que sí se han señalado diferencias significativas entre los resultados de chicos y chicas, dependiendo del curso, con algunas escalas de bienestar subjetivo. También resulta coincidente con la mayoría de estudios el hecho de que, en general, los chicos muestran medias globales más altas que las chicas.

Al comparar nuestros resultados con otros estudios hay que tener en cuenta que, tal como recomiendan Cummins y Gullone (2000), hemos utilizado escalas de 11 puntos y ello incrementa su sensibilidad de la escala, mientras que en otras investigaciones se usan escalas de 5,6 o 7 puntos, que pueden originar diferencias en los resultados, como es el caso de identificar o no diferencias de sexo, según la medida utilizada. También las franjas de edad de los adolescentes de cada estudio pueden dar resultados diversos dada la variabilidad a lo largo de la adolescencia.

Si además del sexo atendemos al curso escolar (Figuras 21 y 22) encontramos que para la dimensión familiar del autoconcepto, quinto y sexto de primaria no siguen la tendencia general del resto de cursos y observamos medias más altas en las chicas que en los chicos. García y Musitu (2014) sugieren que las puntuaciones medias de las chicas son más altas desde quinto de EP hasta 3º de ESO donde los chicos puntúan más alto.

En la dimensión académica, la tendencia general según el curso de chicos y chicas es la misma, aunque las chicas tienen puntuaciones medias significativamente mayores que los chicos, coincidiendo con la última revisión de la escala de García y Musitu (2014).

En la dimensión emocional, las chicas muestran puntuaciones medias más bajas que los chicos, pero sólo en tercero y primero de ESO, esas diferencias entre chicos y chicas son significativas. La tendencia del autoconcepto emocional atendiendo a los cursos es diferente entre chicos y chicas, ya que mientras las chicas mantienen una ligera tendencia a la baja desde 5º de EP hasta 3º de ESO, los chicos tienen esa misma tendencia a la baja en sus puntuaciones medias, agudizándose en segundo de ESO, pero pasando a un importante

aumento en sus puntuaciones medias en 3º de ESO. García y Musitu (2014) observan una tendencia más similar que la que refleja nuestro trabajo en la evolución del autoconcepto emocional de los chicos y chicas a lo largo de los diferentes cursos, con un autoconcepto significativamente mayor en los chicos.

En la dimensión física (Figura 22), las puntuaciones son más estables a lo largo de los diferentes cursos para los chicos que para las chicas, pero únicamente encontramos diferencias significativas en segundo y tercero de ESO, donde los chicos muestran medias superiores. García y Musitu (2014) observan una tendencia similar con puntuaciones más bajas del autoconcepto físico en las chicas que en los chicos.

En nuestra muestra en la dimensión social, si bien la tendencia general es similar y las diferencias para un mismo curso no son significativas, las puntuaciones de chicas y chicos en cada curso parecen distintas. Así, en tercero de ESO se observa una media similar; en quinto, sexto y segundo de ESO las chicas puntúan más alto que los chicos y, en cambio, en primero de ESO los chicos muestran puntuaciones más altas que las chicas. Esto no coincide con García y Musitu (2014) que observan una tendencia muy similar entre chicas y chicos en los diferentes estudiados.

En quinto y sexto, utilizando el PWI-SC, se observan puntuaciones más altas entre las chicas que entre los chicos, aunque no se observan diferencias estadísticamente significativas. Otros estudios con la misma escala, con muestras de edades similares, tampoco han encontrado diferencias significativas por sexo o edad (Vaqué-Crusellas et al., 2015).

En el BMSLSS ocurre exactamente lo mismo, que se repite con el ítem único de Satisfacción Global con la Vida. En cambio, en la HOL las puntuaciones de chicos y chicas se parecen mucho más, hay menos diferencia entre ellas en todos los cursos, aunque sigue manteniéndose mínimamente esa tendencia a puntuaciones más bajas en los chicos en quinto y sexto, y más bajas en las chicas en secundaria.

Esta tendencia a que se agudicen las diferencias entre sexos a lo largo de la adolescencia, siendo más altos los valores en los chicos en autoestima y bienestar subjetivo coincide con la identificada en otras investigaciones (Parra et al., 2004; Reina et al., 2010).

Los datos obtenidos atendiendo a la edad y al curso ofrecen resultados muy similares, por este motivo los comentamos conjuntamente. Para el PWI hemos encontrado que el bienestar personal disminuye considerablemente a partir los 12 años y sigue disminuyendo a los 14 (Figura 20 y Tabla 30).

El PWI-SC es la escala utilizada únicamente para los cursos de quinto y sexto de primaria y las puntuaciones medias obtenidas en dicha escala son altas, ligeramente más altas que las obtenidas con el PWI en los cursos de secundaria (Tabla 8). Entre los cursos quinto y sexto de primaria no hay diferencias significativas ni atendiendo al sexo de los alumnos, ni a la edad o curso (Tabla 12). Otros estudios coinciden con nuestros resultados (Vaqué- Crusellas et al, 2015). Queda todavía trabajo por hacer en aras a comprobar la equivalencia entre el PWI y PWI-SC. Es un reto de futuro asegurarnos de que ambas escalas miden un mismo constructo en nuestro país, una en jóvenes y adultos y otra a nivel escolar. En otros países este trabajo se ha iniciado ya en diferentes investigaciones con resultados satisfactorios (Tomyn y Cummins, 2011; Tomyn et al., 2013).

Para la BMSLSS, según nuestros datos la satisfacción con ámbitos de la vida disminuye a partir de sexto a medida que suben los cursos: a mayor curso, menor satisfacción con todos los ámbitos de la vida incluidos en esta escala.

La Satisfacción global con la vida (OLS) se mantiene sin diferencias significativas entre los 10 y los 12 años, y baja considerablemente a los 13 y a los 14.

La felicidad global con la vida (HOL) también baja a medida que ascienden los cursos, en concreto, se mantiene a los 10 y 11 años, para bajar significativamente a los 12 respecto a los de 10 años y volver a bajar de manera significativa a los 13 y 14.

En el autoconcepto familiar, el social, el físico y el académico observamos una tendencia a la baja a medida que aumenta la edad bajando significativamente de los 12 años a los 13. El emocional baja desde los 10 años y empieza a subir de nuevo a los 14, aunque este aumento no resulta significativo.

Estos datos coinciden con otros estudios como el de Grandmontagne et al. (2004) que constata que el autoconcepto físico no experimenta una trayectoria creciente sino decreciente desde la primera adolescencia hasta la juventud. En cambio la dimensión social del autoconcepto alcanzaba su punto más bajo a los 12 años y luego sube cada año hasta los 16, exceptuando una bajada a los 15. Una tendencia similar se observa en estudios más recientes (Casas et al., 2013; García y Musitu, 2014).

Los adolescentes tienen en general un bienestar subjetivo alto, las medias oscilan entre 7,9 y 9,3, aunque desciende a medida que se hacen mayores, pero no drásticamente. En las diferentes dimensiones del autoconcepto también se observan puntuaciones altas, en general las medias oscilan entre 6,6 y 8,8. La excepción es el autoconcepto emocional donde obtienen puntuaciones medias entre 4,8 y 5,4. De manera general, su bienestar subjetivo y su autoconcepto son mayores en los cursos de quinto y sexto de Primaria y, a partir de segundo de Secundaria empiezan a descender de manera significativa (Figura 18 y Tabla 28).

Diferentes estudios ofrecen resultados en esta misma línea y observan esta tendencia a la baja en el PWI, a medida que aumenta la edad de los adolescentes (Casas, Malo, Bataller, González y Figuer, 2009; Holte et al., 2014). Con la escala BMSLSS algunos estudios con población norteamericana (Huebner et al., 2005; 2006) encontraron diferencias significativas por razón de la edad, pero de poca magnitud, pero hay que recordar que en estos estudios se usaron escalas de 7 puntos, menos sensibles que las utilizadas en nuestro trabajo. Otros estudios (Casas et al., 2007) han detectado un descenso constante y significativo en el ítem único de satisfacción global. Esta misma tendencia, que coincide con nuestros resultados, se

observó también en muestras de adolescentes de Noruega, Brasil, India y Sudáfrica (Coenders et al., 2005), Rumanía y Chile (Holte et al., 2013) y Argelia (Casas, Tiliouine y Figuer, 2014). Este descenso constante desde quinto de primaria en el bienestar subjetivo se ha detectado también en el estudio de Casas et al., (2013). En nuestra muestra las puntuaciones más altas en bienestar subjetivo se obtienen en las escalas de ítem único, en concreto de mayor a menor las escalas en las que los adolescentes puntúan más alto son: HOL, OLS, BMSLSS y PWI. Este aspecto coincide también con el estudio mencionado de Casas et al., (2013). Estos resultados ponen de relieve que las escalas usadas, aunque miden un mismo constructo, presentan una sensibilidad distinta al evaluarlo. Por ello es importante seguir usando indicadores de bienestar de un solo ítem y multi-ítem.

En la última edición revisada y ampliada de la Escala AF-5 la tendencia para los mismos cursos es muy similar, con alguna variación obteniendo las puntuaciones más altas la dimensión familiar y las más bajas la emocional, como en nuestro estudio; pero en segundo lugar se señala la dimensión social, seguida de la académica y la física (García y Musitu, 2014); mientras que en nuestro trabajo el orden de mayor a menor es familiar, académica, social, física y emocional.

El tercer objetivo de nuestro trabajo se centró en explorar las relaciones entre todas las escalas psicométricas utilizadas y, más concretamente, en cuáles son las relaciones entre las dimensiones del autoconcepto medido con la escala AF-5 (García y Musitu, 1999) y las diferentes escalas de bienestar subjetivo. Es decir, explorar qué factores tienen más o menos influencia sobre dichos constructos en general y también para cada edad y para cada sexo.

Para explorar las relaciones entre las diferentes escalas psicométricas hemos utilizado correlaciones. En nuestra muestra, si bien son significativas y positivas, las correlaciones de

las escalas de bienestar subjetivo con las dimensiones social y emocional del autoconcepto son relativamente más bajas, si las comparamos con otras las dimensiones. Por otra parte, observamos correlaciones más bajas entre las dimensiones del autoconcepto y las escalas de ítem único (OLS y HOL) que con las escalas multi-ítem BMSLSS y PWI. La BMSLSS es el indicador de bienestar subjetivo con la que las dimensiones del autoconcepto muestra una correlación más alta (Tabla 32).

Coincidiendo con nuestros resultados, son muchos los estudios que apuntan que existe una relación significativa y positiva entre el bienestar y la autoestima (Diener, 1994; Leung, J.P. y Leung, 1992; Lucas et al., 1996; Huebner et al., 1999; Reina et al., 2010; Terry y Huebner, 1995). En diversos estudios Huebner (1991; 1999; 1998) concluyó que los niños y niñas con locus de control interno y alta autoestima estaban más satisfechos con su vida globalmente. Estudios más recientes señalan también dicha relación (Chui y Wong, 2015; Lu et al., 2015).

La dimensión familiar del autoconcepto correlaciona positiva y significativamente con las escalas de bienestar subjetivo y especialmente con la BMSLSS (.532). Otras investigaciones han mostrado que la dimensión familiar del autoconcepto correlaciona positivamente con el bienestar, con valores universalistas y con la percepción de salud física y mental (Abril, 1996; Cava, 1998; Lamb et al., 1992; Musitu y Allatt, 1994).

La dimensión física del autoconcepto correlaciona positiva y significativamente con las escalas de bienestar subjetivo y especialmente con la BMSLSS (.546). Otros estudios han constatado que la dimensión física del autoconcepto correlaciona positiva y significativamente con el bienestar (Ayora, 1997; García, 1993; Gracia, Herrero y Musitu, 1995; León, Núñez, Domínguez, y Martín-Albo, 2012). En esta misma línea, Núñez, Domínguez y Martín-Albo, (2010), mostraron que la motivación intrínseca de los practicantes

de actividad física también mostraba una relación positiva y significativa con la satisfacción con la vida.

Las correlaciones entre las diferentes escalas de bienestar subjetivo es alta tal y como observamos en la Tabla 32, todas superiores a 0,5 y, especialmente alta entre PWI y BMSLSS (0,712). Este resultado coincide con otros estudios (Casas et al., 2015; Casas, Bello, González, y Aligué, 2012).

Considerando la totalidad de la muestra, los resultados confirman que todas las dimensiones del autoconcepto contribuyen en mayor o menor grado a explicar el bienestar subjetivo medido con las diferentes puntuaciones de bienestar subjetivo; y que ni edad, ni sexo contribuyen a explicar las escalas de bienestar subjetivo. Únicamente en el caso de la BMSLSS y con la muestra de 11 años, la edad contribuye a explicarlas en un pequeño porcentaje. En la figura 53 podemos ver cómo contribuye cada dimensión de la AF-5 a cada escala de bienestar subjetivo. Vemos que la dimensión emocional únicamente aporta algo en el PWI y en último lugar.

Dimensiones AF-5 que contribuyen a explicar	
PWI →	académica , física, familiar, social y emocional
BMSLSS →	académica , familiar, física y social
OLS →	familiar , física, académica y social
HOL →	familiar , física y académica
Dimensiones AF-5 que NO contribuyen a explicar	
PWI →	-----
BMSLSS →	emocional
OLS →	emocional
HOL →	social y emocional

Figura 53. Dimensiones de la AF-5 que contribuyen a explicar el bienestar subjetivo medido con diferentes escalas

Observamos que si nos centramos en la variable sexo de los adolescentes, no todas las dimensiones del autoconcepto contribuyen a las diferentes escalas de bienestar subjetivo (Figura 54). Podemos ver aquí que la dimensión emocional únicamente explica parte del PWI en las chicas y también de la HOL en las chicas.

Contribuyen a explicar el PWI las siguientes dimensiones de la AF-5	
♂	académica, familiar, física, y social
♀	académica, física, familiar, social y emocional
Contribuyen a explicar el BMSLSS las siguientes dimensiones de la AF-5	
♂	académica, familiar y física
♀	académica, física, familiar y social
Contribuyen a explicar la OLS las siguientes dimensiones de la AF-5	
♂	familiar, académica y física
♀	física, familiar y académica
Contribuyen a explicar la HOL las siguientes dimensiones de la AF-5	
♂	familiar, física y académica
♀	física, familiar, académica y emocional

Figura 54. Dimensiones de la AF-5 que más contribuyen al bienestar subjetivo medido con diferentes escalas, según el sexo

El resultado detallado por edades es muy diferente del de la muestra general y rico en información, pues vemos que en esta etapa evolutiva, en chicos y en chicas, su bienestar subjetivo se relaciona con diferentes dimensiones del autoconcepto según la edad. También nos indica que las escalas de bienestar subjetivo con las que hemos trabajado, si bien, correlacionan positiva y significativamente entre ellas, miden matices distintos, como confirman también los análisis con ecuaciones estructurales. Las dimensiones emocional y social del autoconcepto pierden importancia para explicar la contribución del autoconcepto al bienestar subjetivo en la mayoría de los casos si nos fijamos en chicos y chicas separadamente.

Con los resultados sintetizados en la Figura 55 evidenciamos que, centrándonos en cada edad, hay matices diferentes a los que se reflejan en la muestra total. Parece que en los chicos más jóvenes sólo dos dimensiones del autoconcepto contribuyen a explicar el bienestar subjetivo. Las dimensiones académica, física y familiar con diferente preponderancia según la escala y edad que consideremos, son las dimensiones que más contribuyen en todos los modelos analizados. Social y emocional son las que contribuyen menos.

A LOS 10 AÑOS	
PWI →	académica, física
BMSLSS →	académica, física y familiar
OLS →	familiar y física
HOL →	física y familiar
A LOS 11 AÑOS	
PWI →	académica, familiar, física y social
BMSLSS →	familiar, académica y física
OLS →	física, académica y familiar
HOL →	familiar, física y académica
A LOS 12 AÑOS	
PWI →	académica, familiar, emocional y física
BMSLSS →	académica, física, familiar y emocional
OLS →	académica, familiar y física
HOL →	académica, familiar y física
A LOS 13 AÑOS	
PWI →	académica, física, social y familiar
BMSLSS →	familiar, física y académica
OLS →	familiar, física y social
HOL →	familiar, física y académica
A LOS 14 AÑOS	
PWI →	física, familiar y académica, social y
BMSLSS →	familiar, física, académica y social
OLS →	familiar y física
HOL →	familiar, física, emocional y social

Figura 55. Dimensiones de la AF-5 que más aportan al bienestar subjetivo medido con diferentes escalas, a cada edad

No es de extrañar que por lo que implica la primera adolescencia, a nivel de cambio en todas las áreas del desarrollo, el autoconcepto varíe en su contribución al bienestar subjetivo dependiendo de la edad que consideremos. Igual que nos ha ocurrido con el sexo, vemos que en una misma edad la contribución del autoconcepto al bienestar subjetivo varía, según la escala que usemos. Ello contribuye a reafirmar la sensibilidad distinta que presentan las escalas de bienestar subjetivo aquí utilizadas.

Con nuestros resultados, la relación entre el autoconcepto y el bienestar subjetivo resulta indiscutible, ambos están significativamente relacionados. Otros investigadores apuntan que la autoestima o el autoconcepto es un predictor del bienestar subjetivo. En este sentido, en una

revisión de Diener (1994) aparecía como uno de los mayores predictores de bienestar psicológico tanto en la infancia, como en la adolescencia y también en la edad adulta. Diener, E. y Diener (2009) concluyeron que a nivel individual, la autoestima y la satisfacción con la vida se correlacionaron significativamente, pero que esta relación era modulada por el individualismo de cada sociedad. También Cummins, tal como se ha comentado al tratar las teorías relativas al bienestar, en su teoría de la homeostasis (2000) contempla la autoestima como uno de los factores protectores de segundo orden junto al optimismo vital y la percepción de control. Paralelamente, en diversos estudios Huebner (1991; 1999; 1998) concluyó que los niños y niñas con locus de control interno y alta autoestima estaban más satisfechos con su vida globalmente. Por último, Martínez-Antón, Buelga, y Cava (2007) mostraron que en jóvenes la autoestima tiene un efecto positivo en la satisfacción con la vida.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en las regresiones stepwise como podemos ver en la Figura 32, donde se aprecia claramente que las dimensiones del autoconcepto significativas para explicar la BMSLSS son la académica, la familiar y la física hasta los 13 años, y que adquiere significación también la dimensión social a los catorce años. Si lo analizamos por sexos, vemos que son significativas para explicar la BMSLSS en los chicos las dimensiones académica, familiar y física; mientras que en las chicas lo es también, junto a las tres anteriores, la dimensión social (Figura 33).

Más curioso resulta en nuestro trabajo observar de qué forma las dimensiones del autoconcepto explican el PWI o PWI-SC en cada edad. Así a los diez años sólo las dimensiones física y académica contribuyen a explicar el PWI-SC; a los once años todas contribuyen exceptuando la emocional, a los 12 años todas contribuyen excepto la social; a los trece años todas contribuyen menos la emocional; y, finalmente a los 14 años las cinco dimensiones del autoconcepto contribuyen a explicar el PWI con pesos similares, contribuyendo un poco menos la emocional y social y ligeramente más la física (Figura 29).

Estos datos coinciden con los de otras investigaciones que muestran correlaciones positivas y significativas entre las dimensiones física, familiar académica y social de autoconcepto con el bienestar subjetivo medido con diferentes instrumentos (Abril, 1996; Ayora, 1997; Cava, 1998; ; García, 1993; Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Lila, 1991; Marchetti, 1997; Musitu y Allatt, 1994).

Los estudios específicos sobre la influencia que las dimensiones del autoconcepto pueden tener en el bienestar subjetivo son menos abundantes. Rodríguez (2006) y Grandmontagne (2004) relacionan el autoconcepto físico con la satisfacción con la vida y el bienestar, aunque queda sin resolver la direccionalidad de esa influencia. No especificando si es un buen autoconcepto físico lo que repercute en el bienestar y la satisfacción o si es un buen nivel de bienestar el que repercute en un buen autoconcepto físico.

La dimensión física del autoconcepto es la que más atención ha recibido por parte de la comunidad científica en los últimos tiempos y, en este sentido, encontramos diferentes trabajos que observan una relación positiva entre el autoconcepto físico y el bienestar (Goñi y Infante, 2010; Reigal, Videra, Parra, y Juárez, 2012; Videra y Reigal, 2013). En nuestro trabajo esta relación entre autoconcepto físico y bienestar subjetivo está presente en todas las edades y para ambos sexos con los cuatro instrumentos utilizados para medir el bienestar subjetivo.

Nuestro cuarto y último objetivo pretendía integrar la información en un modelo de ecuaciones estructurales que pudiera proporcionarnos más conocimiento acerca de las relaciones entre el conjunto de las diferentes escalas de bienestar subjetivo y entre éstas y la de autoconcepto.

En un primer paso (Figura 42 y Tabla 134), una vez comprobado el buen funcionamiento de las diferentes escalas de bienestar subjetivo por separado, las integramos en un modelo de

ecuaciones estructurales que relaciona OLS y HOL con BMSLSS y PWI. El resultado es un modelo con buenos índices de ajuste y del que se deduce que, si bien, OLS y HOL contribuyen a explicar gran parte del PWI y la BMSLSS, todavía quedan matices de estas dos últimas escalas que van más allá de las primeras. No cabe duda de que los diferentes instrumentos utilizados para medir el bienestar subjetivo tienen matices que les distinguen y que hacen que su relación con el autoconcepto sea distinta.

Posteriormente hemos puesto a prueba diferentes modelos de ecuaciones estructurales donde poníamos en relación el autoconcepto con cada una de las escalas de bienestar subjetivo y cada una de las escalas de bienestar subjetivo con el autoconcepto. Todos los modelos muestran un buen ajuste como podemos ver en la Tabla 136 y observamos cómo, en nuestra muestra, el autoconcepto, entendido como variable explicada, resulta significativamente influenciado por el bienestar subjetivo. Siendo el PWI y el BMSLSS, de entre los diferentes instrumentos utilizados, los indicadores de bienestar subjetivo que muestran mayor influencia en el autoconcepto seguidos de la HOL y la OLS.

Por su parte el bienestar subjetivo medido con las distintas escalas que hemos utilizado en este estudio y relacionándolas conjuntamente con la de autoconcepto, muestran una influencia significativa y un peso notable en el autoconcepto.

En el modelo que relaciona BMSLSS, PWI y AF-5 (Figura 51 y Tabla 136) el AF-5 muestra una alta contribución al PWI, y también contribuye a explicar la BMSLSS, lo cual implica que hay una gran influencia del autoconcepto en el bienestar subjetivo de nuestra muestra cuando es medido por estas dos escalas. Lo mismo ocurre en sentido inverso, observándose también una influencia significativa del bienestar subjetivo en el autoconcepto.

En la Tabla 137 vemos los pesos estandarizados para el modelo que relaciona la AF-5 con la BMSLSS y el PWI. En dicha tabla queda patente que la dimensión física, la académica y la

familiar del autoconcepto son las que más peso aportan, seguidas de la social y, por último, la emocional es la que menos contribuye. De los modelos de las Figuras 51 y 52 podemos concluir que el PWI es ligeramente más independiente del AF-5 que la BMSLSS, aunque la relación que mantienen con el autoconcepto es muy similar y más importante que la que mantienen la OLS y la HOL. Estos resultados, junto a la alta correlación entre BMSLSS y PWI, nos indican que se trata de dos instrumentos muy similares e igualmente útiles para medir el bienestar subjetivo. Son muchos los estudios que apuntan que existe relación significativa entre el bienestar subjetivo y la autoestima (Casas et al., 2004; Chui y Wong, 2015; Huebner et al., 1999; Leung, J.P. y Leung, 1992; Lu et al., 2015; Lucas, et al., 1996; Terry y Huebner, 1995) apoyando así la hipótesis que considera la existencia de un macroconstructo en el que tienen cabida otros constructos positivos, considerados, hoy por hoy, independientemente (Diener et al., 1999; Stones y Kozma, 1985).

Si nos fijamos en las cargas estandarizadas de cada ítem en este modelo, vemos que tres de los cuatro ítems que contribuyen en menor medida son los relacionados con la satisfacción con amigos, grupos y relaciones. Parece ser que el concepto relaciones o grupos tal y como lo entendemos en la edad adulta puede no ser entendido de la misma manera en esta etapa vital. Debemos tener en cuenta que uno de estos ítems en la versión original hace referencia a la *satisfacción con la comunidad* y al adaptarse a nuestro contexto cultural se tradujo como *satisfacción con los grupos de los que formas parte* (Casas et al., 2012).

Concluyendo, podemos constatar que, de manera general, los modelos analizados con ecuaciones estructurales han mostrado buenos índices de ajuste y que hay una innegable interinfluencia entre autoconcepto y bienestar subjetivo.

Habiendo contrastado diferentes modelos que implican relaciones causales entre los constructos objeto de estudio, podemos hablar, partiendo de los resultados obtenidos, de una causalidad recíproca entre autoconcepto y bienestar subjetivo. Pero conviene recordar, como

ya hemos comentado en el apartado de resultados, que, aunque en dichos modelos representamos los efectos causales entre las variables y la direccionalidad de esta causalidad, no podremos demostrar la existencia de dicha causalidad, que no puede estar sustentada por su estimación con datos de tipo transversal (Díaz et al., 2010). De lo que no cabe duda es que el autoconcepto es un constructo que está relacionado e interrelacionado positiva y significativamente con el bienestar subjetivo.

5.2 CONCLUSIONES

Siguiendo a Reina et al. (2010) podemos decir que, aunque bienestar subjetivo y autoconcepto son conceptos diferenciados teóricamente, ambos implican una evaluación o percepción de uno mismo ya que constituyen una valoración de aspectos personales y albergan componentes afectivos. Resulta especialmente interesante analizar las relaciones entre ambos constructos en la adolescencia que es por definición una etapa evolutiva en la que los chicos y las chicas deberán afrontar cambios que repercutirán en la percepción de sí mismos (Havighurst, 1980).

La autoestima está considerada como un predictor de ajuste psicológico durante la adolescencia (Parra et al., 2004) favoreciendo la adaptación y mediando en la prevención de conductas de riesgo y pudiendo tener un efecto positivo en la satisfacción vital (Reina et al., 2010), que se relaciona a su vez con indicadores de funcionamiento adaptativo (Huebner, 2004). Por todo ello, profundizar en ambos constructos y analizar la relación que media entre ellos era uno de los retos más relevantes de esta tesis, logrando constatar cómo esta relación es positiva y significativa.

Concluimos que de la estructura dimensional de las diferentes escalas, coincidente con la hallada para las mismas escalas en otros estudios, y de los resultados obtenidos, que son en su mayoría coherentes con los obtenidos en otras investigaciones, se deduce el buen

funcionamiento de las escalas utilizadas con nuestra muestra para medir los diferentes constructos objeto de estudio.

Las correlaciones obtenidas entre las diferentes dimensiones de autoconcepto y el bienestar personal son positivas y significativas. Queda, por tanto, reforzada la evidencia de que se trata de constructos interrelacionados y que a mayor autoconcepto, mayor bienestar y viceversa. Los modelos de ecuaciones estructurales sugieren una relación de causalidad recíproca entre los dos constructos, que para demostrarse requerirían de un estudio longitudinal.

Las diferencias por sexo no resultan significativas en el PWI, HOL y OLS. Pero sí lo son en dos dimensiones del autoconcepto, la física y la emocional, y en la BMSLSS. Las chicas muestran puntuaciones significativamente más altas en el autoconcepto académico y social que los chicos, mientras éstos las muestran significativamente más altas que las chicas en autoconcepto físico y emocional.

Tanto en el bienestar subjetivo como en el autoconcepto se agudizan las diferencias por cuestión de sexo a medida que avanza la adolescencia consolidándose una tendencia a unas puntuaciones más bajas en las chicas que en los chicos, exceptuando las dimensiones académica y social de la AF-5 donde la tendencia es a la inversa puntuando más alto las chicas. El hecho de que el autoconcepto y el bienestar subjetivo de las chicas mantenga, en términos generales, valores más bajos a lo largo de la adolescencia es un factor importante a considerar, aunque es preciso recordar que dichas diferencias en nuestros resultados sólo son significativas en el caso de la BMSLSS y en la dimensión física y en la emocional de la AF-5 (Tabla 29 y Figura 19). Un menor bienestar subjetivo en las chicas adolescentes ha sido observado también por Viñas, González, García, Malo, y Casas (2015).

Povedano et al. (2011) encontraron en una muestra de adolescentes entre 11 y 17 años diferencias significativas entre chicos y chicas, resultando que las chicas presentaban menor

autoestima que los chicos. Una menor autoestima en las chicas fue observada también en el estudio de Maïano et al. (2004).

La edad incide en resultados obtenidos con varios de los constructos que nos ocupan desde diferentes perspectivas. En primer lugar, cabe mencionar la tendencia común a las cuatro escalas de bienestar subjetivo aquí utilizadas a que el bienestar subjetivo descienda de manera constante y significativa, en el PWI y BMSLSS, desde los 12 hasta los 14 años.

También el autoconcepto se ve afectado por la edad, aunque no en todas sus dimensiones. En la dimensión emocional no se encontraron diferencias significativas entre las diferentes edades de la muestra. Sí que hemos observado diferencias significativas a partir del segundo curso de ESO en las dimensiones: familiar, social, física y académica.

Los pesos estandarizados obtenidos en el modelo global de ecuaciones estructurales indican, que todas las dimensiones de autoconcepto contribuyen, en menor o mayor medida, a explicar la satisfacción con la vida, el bienestar personal y la felicidad. Aunque son la dimensiones familiar y física del autoconcepto, las que contribuyen con mayor porcentaje a dicha explicación, seguidas de la académica. La dimensión social y emocional adquieren más importancia, en el sentido de contribuir al bienestar subjetivo, a medida que aumenta la edad. Los resultados obtenidos atendiendo a la edad y al sexo, son muy ricos en diferentes aspectos que aportan matices interesantes y podrían abrir un camino relevante aportando información a políticas educativas y al mayor conocimiento de la primera adolescencia. Queda constatado que es una etapa de cambios y desarrollo donde, a cada año que pasa, el autoconcepto contribuye de manera distinta al bienestar subjetivo, siendo diferentes las dimensiones que más aportan dependiendo de la edad y del sexo de los adolescentes. Citando a Escrivá, Navarro, Mestre, Samper, y Pérez (2001) podemos decir que la principal característica del autoconcepto en la adolescencia es que está sujeto a cambios continuos: “Para algunos es una

cuestión de consolidar sus conceptos actuales sobre sí; para otros, el proceso supone el desarrollo de nuevos conceptos sobre su persona” (p. 245)

Consideramos que los resultados de este trabajo contribuyen a un mejor conocimiento de la relación entre autoconcepto y bienestar subjetivo, encontrando que las correlaciones más altas en la primera adolescencia son las de las dimensiones familiar, académica y física con el bienestar subjetivo medido con la BMSLSS. Esto parece indicar que a estas edades la percepción de afecto, confianza y hogar en la familia, la autopercepción como estudiante y la percepción del propio aspecto y rendimiento físico, son aspectos que juegan un papel importante en el bienestar subjetivo que se relaciona, a su vez, con indicadores de funcionamiento adaptativo.

Nos queda todavía la incógnita del porqué el bienestar subjetivo desciende a partir de los 11 años hasta los 14 y de momento no podemos más que hipotetizar y atribuir esta disminución a diversos factores que habrá que constatar empíricamente, aunque probablemente estarán relacionados con la intensidad del momento evolutivo y la necesidad de adaptación a todos los cambios que conlleva.

Como primera limitación del presente estudio hay que tener en cuenta que los resultados que nos ofrece este trabajo tienen su origen en una muestra ad-hoc obtenidos en un contexto concreto y, por lo tanto, sus resultados no son generalizables a Cataluña ni a contextos más amplios. En un futuro, sería interesante ampliar el estudio con una muestra representativa de la comunidad autónoma y del estado para poder generalizar los resultados y disponer de datos normativos.

Por otra parte, como hemos mencionado en el análisis con ecuaciones estructurales, para poder hablar de causalidad en las relaciones entre escalas sería necesario un estudio longitudinal. Podemos señalar en este sentido, como limitación de este trabajo, su carácter

transversal. En futuros estudios longitudinales sería interesante poder analizar la estabilidad temporal de las relaciones entre variables establecidas en el presente trabajo.

Convendría también con una muestra mayor comprobando la equivalencia entre las cualidades del PWI-SC y las del PWI, para confirmar que son dos escalas equivalentes, adaptadas a edades distintas.

El modelo de ecuaciones estructurales que relaciona OLS y HOL con BMSLSS y PWI muestra buenos índices de ajuste, pero aunque no deja duda a que OLS y HOL contribuyen a explicar gran parte del PWI y la BMSLSS, todavía quedan matices de estas dos últimas escalas que van más allá de las primeras. Abriéndose en este aspecto un campo para la investigación. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales que incluye todas las escalas (Figura 52 y Tabla 137) sugieren que bienestar subjetivo y autoconcepto participan de un mismo supraconstructo. Sería interesante profundizar en un futuro en un modelo de tercer orden en el que tuvieran cabida autoconcepto y bienestar subjetivo bajo un mismo concepto más genérico y global.

En el análisis factorial confirmatorio de la escala AF-5 hemos llegado a un modelo penta factorial de segundo orden con un buen ajuste y hemos intentado mejorarlo reduciendo el número de ítems con buenos resultados (Figura 41 y Tabla 133). Faltaría constatar en otras muestras si esa versión reducida de la escala conserva la estructura dimensional y funciona de manera adecuada para medir el autoconcepto y cada una de sus dimensiones. Las ventajas más destacables de una versión reducida serían las de facilitar su administración y corrección, así como agilizar las investigaciones derivadas.

Estas conclusiones poden de relieve que en la primera adolescencia, los chicos de 10 a 14 años se perciben con un alto bienestar subjetivo y su autoconcepto varía según sean chico o chica. Así las chicas muestran mejor autoconcepto académico y social, mientras los chicos muestran puntuaciones más altas en autoconcepto físico, emocional y familiar. En general, las

chicas destacan por sus puntuaciones más bajas en bienestar subjetivo y en autoconcepto, siendo las diferencias con los chicos estadísticamente significativas en la BMSLSS y en las dimensiones física y emocional del autoconcepto. Los niveles más bajos de autoconcepto los encontramos en la dimensión emocional en ambos sexos. Profundizar en el porqué de esas diferencias entre sexos y reflexionar acerca de qué medidas podrían mejorar el autoconcepto emocional en esta etapa son retos que dejamos para el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbey, A., y Andrews, F. M. (1985). Modeling the psychological determinants of life quality. *Social Indicators Research*, 16, 1-34.
- Abril, J. (1996). El ajuste y bienestar en poblaciones en alto riesgo psicosocial: un análisis desde la perspectiva del apoyo y el marketing social. Universidad de Valencia.
- Adams, R., y Laursen, B. (2001). The organization and dynamics of adolescent conflict with parents and friends. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 97-110.
- Adelman, H. S., Taylor, L., y Nelson, P. (1989). Minor's dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry and Human Development*, 20, 135-147.
- Alex Linley, P., Joseph, S., Harrington, S., y Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Alfaro Inzunza, J., Guzmán Piña, J., García Gómez, C., Sirlopú Díaz, D., Oyanedel Sepulveda, J. C., y Gaudlitz Ruíz, L. (2015). Propiedades psicométricas de la escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS) en población infantil chilena (10–12 años). *Universitas Psychologica*, 14(1), 29-41.
- Allen, L. R. (1991). Benefits os leisure services to community satisfaction. *Benefits of leisure*, 331-350.
- Allison, B. N., y Schultz, J. B. (2004). Parent-adolescent conflict in early adolescence. *Adolescence*, 39(153), 101.
- Alsinet, C., Pérez, R. M., y Agulló, M. J. (enero-junio de 2003). Adolescentes y percepciones del riesgo jóvenes. *Revista de Estudios sobre Juventud*, 18, 90-101.
- Amérigo, M. (1993). La calidad de vida. Juicios de satisfacción y felicidad como indicadores actitudinales de bienestar. *Revista de Psicología Social*, 1(8), 101-110.
- Amezúa Membrilla, J. A., y Pichardo Martínez, M. c. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16(2), 207-214.
- Andrews, F. M., y McKennell, A. C. (1980). Measures of self reported well being: Their affective, cognitive, and other components. *Social Indicators Research*, 8.
- Andrews, F. M., y Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: American's Perceptions of life quality*. (P. Press, Ed.) New York.
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. London: Routledge.
- Arias, B. (2008). Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales. *VI Seminario científico SAID*, 75, págs. 75-120. Salamanca.
- Athay, M. M., Kelley, S. D., y Dew-Reeves, S. D. (2012). Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale—PTPB Version (BMSLSS-PTPB): Psychometric Properties and Relationship with Mental Health Symptom Severity Over Time. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 39(1-2), 30-40.
- Ayora, D. (1997). Factores psicológicos, sociales, estructurales y de rendimiento de la educación físico-deportiva en adolescentes. Valencia.

- Balaguer, I. (1995). *Aspecto psicosocial de la conciencia: El autoconcepto*. M. ROJO. *En torno a la conciencia Humana. Aspectos psicológicos, psicofisiológicos, psicopatológicos, ópticos y metafísicos*, 213-244. Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I. (1998). Self-concept, physical activity and health among adolescents. San Francisco.
- Baldwin, J. (1987). *Social and ethical interpretations in mental development: A study in social psychology*. New York: Macmillan.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Engliwood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: WH Freeman and Company.
- Barthelmes, J. (1991). Infancia y cultura. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, 7, 13-32.
- Batista Foguet, J. M., y Coenders Gallart, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales: modelos para el análisis de relaciones causales*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G., y Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122(1), 21-27.
- Baumeister, R. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 163-176.
- Baumeister, R. (2010). *The self. Advanced social psychology: The state of the science*, 139-175.
- Baumestier, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., y Vohs, K. D. (May de 2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Bedin, L. M., y Sarriera, J. C. (2014). Propriedades psicométricas das escalas de bem-estar: PWI, SWLS, BMSLSS e CAS. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 213-225.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I., y Korbin, J. (2014). *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (Vol. 1). SpringerReference.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., y Sesma, A. (2006). *Positive youth development: Theory, research, and applications*. R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (6ª ed.,. John Wiley y Sons, Inc.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological bulletin*, 107(2), 238.
- Berger, K. S. (2007). Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. En K. S. Berger, *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Médica Panamericana.
- Bilbao, M. Á., Techio, E. M., y Páez, D. (2007). Felicidad, cultura y valores personales: estado de la cuestión y síntesis meta-analítica. *Revista de Psicología*, 25(2), 135-276.

- Blanco, A., y Chacón, F. (1985). La evaluación de la calidad de vida. La evaluación de la calidad de vida. A. Blanco, J. Fernández, C. Huici y J. Morales, *Psicología social aplicada*, 135-154.
- Blascovich, J., y Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. *Measures of personality and social psychological attitudes*, 1, 115-160.
- Bolognini, M., Palncherel, B., Bettschart, W., y Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233-245.
- Bracken, B. (1992). *Multidimensional Self-Concept Scale*. Austin, TX: 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.
- Bradley, R. H., y Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American and Dominican American adolescents. *international Journal of Behavioral Development*(28), 385-400.
- Brañas, P. (1997). *Atención del pediatra al adolescente. Pediatría General*, 2, 207-216.
- Brinthaup, T. M., y Erwin, L. J. (1992). *Reporting about the self: Issues and implementations*.
- Broderick, C. (1993). *Family Process*. London: Sage.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods y Research*, 21(2), 230-258.
- Burgos, A. V., y Urquijo, P. A. (2012). Dimensiones del autoconcepto de estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Hekademos: revista educativa digital*, 11, 47-48.
- Burns, R. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behavior*. London: Longman.
- Butcher, J. E. (1989). Adolescent girls' sex role development: Relationship with sports participation, self-esteem, and age at menarche. *Sex Roles*, 20, 575-593.
- Byrne, B. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across the life-span. Issues and instrumentation*. Washington: APA.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., y Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological bulletin*, 105(3), 456.

- Caballero Domínguez, A. J. (2006). SEM vs. PLS: un enfoque basado en la práctica . *In Trabajo presentado en el IV Congreso de Metodologías de Encuestas*. Madrid, España.
- Campbell, A. (Febrero de 1976). Subjective measure of well-being. *American Psychologist*, 117-124.
- Campbell, A. (1981). *The sense of well-being in America: Recent patterns and trends*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Campbell, A., Converse, P. E., y Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cantril, H. (1965). *Pattern of human concerns*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Carbajal, N., y García, E. R. (2014). Relaciones intrafamiliares en las Adolescentes embarazadas de la unidad de medicina familiar. *IMSS Nezahualcóyotl*.
- Casas, F. (1993). Medios de comunicación e imagen social de la infancia. *Intervención Psicosocial*, 6(11), 55-65.
- Casas, F. (1996). *Bienestar social. una introducción psicosociológica*. Barcelona: PPU.
- Casas, F. (1998). Infancia: perspectivas psicosociales. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (noviembre de 1999). Calidad de vida y calidad humana. *Papeles del psicólogo*, 74.
- Casas, F. (marzo de 1999). Children, media and the relational planet: some reflections from the European context. *Child Studies*, 119-146. Kobe, Japan: International Center for Child Studies.
- Casas, F. (2000). La adolescencia: retos para la investigación para la sociedad europea de cara al siglo XXI. *31(2)*, 5-14.
- Casas, F. (2004). De afrontar problemas sociales a promover la calidad de vida. *Revista de historia de la Psicología*, 25(4), 305-322.
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 5(1), 85-101.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555-575.
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Grigoras, B., Bălțătescu, S., y Sirlopú, D. (2015). El bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, 14(1), 6-18.
- Casas, F., Bălțătescu, S., Bertran, I., González, M., y Hatos, A. (2013c). 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.
- Casas, F., Bello, A., González, M., y Aligué, M. (December de 2012). Personal well-being among spanish adolescents. *Journal of Social Research y Policy*, 3(2).

- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E., y Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 1(22), 3-23.
- Casas, F., Fernández-Artamendi, S., Montserrat, C., Bravo, A., Bertrán, I., y Valle, J. D. (2013b). El bienestar subjetivo en la adolescencia: Estudio comparativo de dos Comunidades Autónomas en España. *Anales de la psicología*, 29(1), 148-158.
- Casas, F., Figuer, C., González, M., y Malo, S. (2007). Los medios audiovisuales entre los progenitores y los hijos e hijas. *Cultura y Educación*, 19(3), 311-330.
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C., y Surroca, S. (2007b). The well-being of 12-to-16 years old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83, 87-115.
- Casas, F., González, M., Figuer, C., y Malo, S. (2007). The well-being of 12-to 16-year-old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 1(83), 87-115.
- Casas, F., González, M., Figuer, C., y Malo, S. (2008). Bienestar personal y valores a los que aspiran los adolescentes de 12 a 16 años. *Emoción y motivación: Contribuciones actuales*, 235-246.
- Casas, F., González, M., Figuer, C., y Malo, S. (2009). Satisfaction with spirituality and with religion, and personal well-being among Spanish adolescents and young university students. *Applied Research in Quality of Life*, 4, 23-45.
- Casas, F., González, M., Malo, S., Navarro, D., Viñas, F., Montserrat, C., . . . Crous, G. (2013). *Evolució del benestar subjectiu entre els 10 i 15 anys*. Girona: Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida (IRQV): Universitat de Girona: Documentia. Publicació 1 del IRQV.
- Casas, F., González, M., Navarro, D., y Aligué, M. (2013). Children as advisers of their researchers: assuming a different status for children. *Child Indicators Research*, 6(2), 193-212.
- Casas, F., Malo, S., Bataller, S., González, M., y Figuer, C. (2009). Personal well-being among 12 to 18 year-old adolescents and Spanish university students, evaluated through the Personal Well-being Index (PWI). *IX ISQOLS Conference Quality of Life Studies: Measures and Goals for the Progress of Societies*. Florència (Itàlia).
- Casas, F., Rosich, M., y Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de psicología*, 31(2), 73-86.
- Casas, F., Sarriera, J. C., Abs, D., Coenders, G., Alfaro, J., Saforcada, E., y Tonon, G. (2012). Subjective indicators of personal well-being among adolescents. Performance and results for different scales in Latin-language speaking countries: A contribution to the international debate. *Child Indicators Research*, 5(1), 1-28.
- Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., F. C., da Cruz, D. A., y Oyarzún, D. (2014). Satisfacción escolar y bienestar subjetivo en la adolescencia: poniendo a prueba indicadores para su medición comparativa en Brasil, Chile y España. *Suma Psicológica*, 21(2), 70-80.

- Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Malo, S., Bertran, I., . . . Valdenegro, B. (2011). Testing the Personal Wellbeing Index on 12–16 year-old adolescents in 3 different countries with 2 new items. *Social Indicators Research*, *105*(3), 461-482.
- Casas, F., Tiliouine, H., y Figuer, C. (2014b). 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.
- Case, R. (1985). Intellectual development. Birth to adulthood. New York: Academic Press.
- Castellá, J., Casas, F., Bedin, L., Abs, D., Ramos dos Santos, B., Czarneski, F., . . . González, M. (2015). Propriedades psicométricas da Escala de Autoconceito Multidimensional em adolescentes brasileiros. *Avaliação Psicológica*, *14*(2), 281-290.
- Cava, M. (1998). *Elaboración y evaluación d eun programa de intervención para la potencianción de la autoestima*. Tesis Doctoral. Dir.: Gonzalo Musitu. Universidad de Valencia. Valencia.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potencianción de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, *8*(3), 369-383.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. Universidad de Valencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *54*(2), 297-311.
- Chacín, F. (1998). Análisis de Regresión y Superficie de Respuesta. *Revista de la Facultad de Agronomía. Maracay. U. C. V.*
- Chaturvedi, S. K. (1991). What's important for quality of life to Indians - in relation to cancer. *Social Science and Medicine*, *33*, 91-94.
- Chui, W. H., y Wong, M. Y. (2015). Gender Differences in Happiness and Life Satisfaction Among Adolescents in Hong Kong: Relationships and Self-Concept. -*Social Indicators Research*, 1-17.
- Coenders, G., Casas, F., Figuer, C., y González, M. (2005). Relationships between parents and childrens salient values for future and children' s overall satisfaccion. A comparison across countries. *Social Indicators Research*, *73*, 141-177.
- Coleman, B., y Wallace, J. (2008). Spirituality, religiousness, and happiness in children aged 8-12 years. *Journal of Happiness Studies*, *11*, 135-150.
- Coleman, J. C., y Hendry, B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coleman, J. C., y Hendry, L. B. (1999). *The nature of adolescence*. Psychology Press.
- Compas, B. (1993). Promoting positive mental health during adolescence. *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century*, 159-179.
- Cooley, C. (1992). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Costa, P. T., y Mc Rea, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, *38*, 668-678.

- Cowen, E. (1991). In pursuit of wellness. *American Psychologist*, 46, 404-408.
- Craig, G. J. (1997). *Desarrollo Físico, Cognoscitivo y Psicosocial en la adolescencia*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Craig, G., y Baucum, D. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson Educación.
- Crain, R. M., y Bracken, B. A. (1994). Age, race, and gender differences in child and adolescent self-concept: Evidence from behavioral-acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23, 496-511.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psicometrika*, 3(16), 297-334.
- Cronbach, L. J. (1984). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12, 671-684.
- Cummins, R. (1998). The second approximation to an international standard for life satisfaction. *Social Indicators Research*(43), 307-334.
- Cummins, R. A. (1997). *Comprehensive Quality of Life Scale: School Version (Grades 7-12):(ComQol-S5): Manual*. School of Psychology, Deakin University.
- Cummins, R. A., y Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención psicosocial*(9), 185-198.
- Cummins, R. A., y Gullone, E. (2000). Why we should not use 5-point Likert scales; the case for subjective quality of life measurement. *Proceedings, Second International Conference on Quality of Life in cities*, 74-93.
- Cummins, R. A., y Lau, A. L. (2005). *Personal Wellbeing Index: Pre-school*. Deakin University.
- Cummins, R. A., y Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: the role of positive cognitive bias. *Journal of Happiness Studies*, 3, 37-69.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., y Misajon, R. (2002). The development of a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64, 159-190.
- Cummins, R. A., Hunter, B., Davern, M., Eckersley, R., Lo, S. K., y Okerstrom, E. (2003). The Australian Unity Wellbeing Index: An Overview. *Social Indicators Network News*, 76, 1-4.
- Cummins, R., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., Shelley, J., Pusey, M., y Misajon, R. A. (2001). Australian Unity Well-Being Index. *Melbourne. Australian Centre on quality of Life, Deakin University*.
- Obtenido de http://acqol.deakin.edu.au/index_wellbeing/Survey1_1.pdf
- Curran, P. J., West, S. G., y Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods*, 1(1), 16.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.

- Damon, W., y Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- Damon, W., y Hart, D. (1988). Self-understanding in childhood and adolescence.: .Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Davis, A. (1944). *Socialization and adolescent personality*. Yearbook of the National Society for the Study of Education.
- De Gracia, M., Marco, M., Fernández, M., y Juan, J. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 1(20), 27-38.
- del Castillo Fuentes, M., Pérez, J., Gracia, E., y Murillo, M. S. (2011). Autoconcepto y consumo de sustancias en la adolescencia. *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol*, 23(3), 237-248.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Deutsch, M., y Krauss, R. M. (1970). *Teorías en psicología social*. México: Paidós.
- Deutsche, F. M., Ruble, D. N., Felming, A., Brooks-Gun, J., y Stangor, C. (1988). Information, seekink and maternal self-definition during the tansition to motherhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 420-431.
- Dew, T., y Scott, E. (2002). La calidad de vida percibida en los adolescentes: una investigación exploratoria.
Recuperado en <http://www.fun-humanismociencia.es/felicidad/ninos/ninos16.htm>.
- Díaz, M. A., Merino, A. P., y Castellanos, R. M. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Díaz-Aguado, M. (2001). El desarrollo moral. En J. García Madruga, y P. Pardo de León, *Psicología Evolutiva. Tomo II*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 67-113.
- Diener, E., y Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E., y Emmons, R. A. (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1105-1117.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 2(125), 276-302.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- Douvan, E., y Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. New York: J. Wiley and sons.
- Drotner, K., y Livingstone, S. (2008). *International handbook of children, media and culture*. Sage.

- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, A., Miller, C., Reuman, D. A., y Yes, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283-310.
- Eiser, C., Eiser, R., y Havermans, T. (1995). The measurement of self-esteem: practical theoretical considerations. *Personality and Individual Differences*, 3(18), 429-433.
- Elder, G. (1985). *Perspectives of life course, 23-49 in Life course Dynamics*, edited by Glenn H. Elder, Jr Ithaca, N.Y.: Cornell university Press.
- Elkind, D. (1967). *Egocentrism in adolescence*. *Child development*, 1025-1034.
- Elliot, G. R., y Feldman, S. S. (1990). *At the threshold: Teh developing adolescent*. Boston: Harvard.
- Elosua, P., y López-Jauregui, A. (2008). Adapting the AF-5 Autoconcept Scale to Basque: Validity Evidences. *Individual Differences Research*, 6(1), 57-70.
- Elzo, J., Orizo, F. A., González-Aleo, J., González, P., Laespada, M. T., y Salazar, L. (1999). *Jóvenes Españoles*. Madrid: Fundación Santa María.
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. *Joournal of American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.
- Erikson, E. H. (1995). *Sociedad y adolescencia*. Siglo XXI.
- Escrivá, V. M., Navarro, M. D., Mestre, V., Samper, P., y Pérez, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF-5. *Anales de la Psicología*, 27(4), 109-117.
- Esteve, J. V. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. Universitat de València.
- Ethier, K. A., y Deux, K. (1990). Hispanics in ivy: assessing identity and perceived treat. *Sex roles*, 22, 427-440.
- Evans, D. (1994). Enhancing quality of life in the population at large. *Social Indicators Research*, 1-3(33), 9-46.
- Faden, R., y Leplège, A. (1992). Assessing quality of life: Moral implications for clinical practise. *Medical Care*, 30, 166-175.
- Fernández, A. R. (2009). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 155-158.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarquies of skills. *Psychological Review*, 477-531.
- Fitts, W. H. (1972). *The self concept and behavior: Overview and supplement (Vol. 7)*. . Nashville: Dede Wallace Center.
- Fordyce, M. (1988). A rewiew of researchs on the happiness measures: a sisty second index of happiness an mental health. *Social Indicators Research*, 20, 355-381.

- Frisch, M. D., Cornel, J., Villanueva, M., y Retzlaff, P. J. (1992). Clinical validation of the Quality of Life Questionnaire: A measure of life satisfaction for use in treatment planning and outcome assessment. *Psychological Assessment*, 4, 92-101.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Gable, S. L., y Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology. Review of General Psychology. *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Gancedo, M. (2008). Psicología Positiva: Posible futuro y derivaciones clínicas. *Psicodebate*, 9, 15-26.
- Gancedo, M. (2009). Reflexiones y experiencias acerca del aprendizaje de la Psicología Positiva y los Enfoques Salugénicos. *Psicodebate*, 10, 83-102.
- García, A. (1993). *Autoeficacia, socialización y práctica deportiva. Tesis Doctoral. Dir.: Gonzalo Musitu*. Valencia: Universidad de Valencia.
- García, F., y Gracia, E. (2010). ¿ Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 3(33), 365-384.
- García, F., y Musitu, G. (1999). *AF-5: Autoconcepto-forma 5*. Madrid: TEA EDICIONES.
- García, F., y Musitu, G. (2014). *Manual Autoconcepto-Forma 5 (4ª Edición, revisada y ampliada)*. Madrid: Tea ediciones.
- García, J. F., Musitu, G., y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- García-Celay, I. M., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, C., y Casado, M. A. (2012). Los menores en internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea. *Quaderns del CAC*, 38, 37-44.
- Garrido, R. E., García, A. V., Flores, J. L., y de Mier, R. J. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 22, 19-23.
- George, L. K. (1992). *Economic status and subjective well-being: A review of the literature and an agenda for future research*, in N.E. Cutler, D.W. Gregg and M.P. Lawton (Eds.). *Aging, Money, and Life Satisfaction: Aspects of Financial Gerontology* (Springer, New York).
- Gergen, K. J. (1984). Theory of the self: Impasse and evolution.
- Gervilla, E. (2002). La tiranía de la belleza, un problema educativo hoy. La estética del cuerpo como valor y como problema. *Teoría de la Educación*, 14, 185-206.
- Gillhan, J. E., y Seligman, M. P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 23, 163-173.

- Gilman, R., y Huebner, E. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*(18), 192-205.
- Gilman, R., y Huebner, E. S. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 18, 192-195.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschback, P., y Henrich, B. (2007). Life satisfaction decrease during adolescence. *Quality Life Research*, 16, 969-979.
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A., y González-Gila, F. (2007). Quality of life and self-concept in adolescents with and without special educational needs. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 30(4), 523-536.
- González, M. (2004). *El bienestar psicològic en la adolescencia.: la perspectiva de les ciències de la complexitat. Tesis doctoral dirigida por Ferran Casas. Girona, Documenti Universitaria.*
- En: <https://www.documentauniversitaria.cat/botiga.php?a=llibreid=67>.
- González, M. C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
- González, M., Casas, F., Figuer, C., Malo, S., y Viñas, F. (2012). Satisfaction with present safety and future security as components of personal well-being among young people: Relationships with other psychosocial constructs. En D. Webb, y E. Wills-Herrera, *Subjective Well-Being and Security*, 253-290. Springer Netherlands.
- Goñi, E., y Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Grandmontagne, A. G., Fernández, A. R., y Ruíz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis: Revista de psiquiatría, psicología médica y psicosomática*, 25(4), 17-27.
- Grandmontagne, A. y. (2004). Eating disorders, sport practice and physical self-concept in adolescents. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32, 29-36.
- Greenwald, A. G., y Pratkanis, A. R. (1984). *The self*. En Wyer, R.S. y Srull, T.K. (Eds.). *Handbook of Social Cognition* (Vol. 3, pp. 129-178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greenwald, A. G., Bellezza, F. S., y Banaji, M. R. (1984). Is self-esteem a central ingredient of the self-concept? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 34-45.
- Groenland, E. (1990). Structural elements of material well-being: An empirical test among people on social security. *Social Indicators Research*, 22(4), 367-384.
- Guilford, J. (1969). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hall, G. S. (1997). *Adolescence: It's Psychology and its relationship to physiology, antropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York: Appleton Co, 1904.
- Hambleton, R. K., Swanimathan, J., y Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item reesponse theory*. Newbury Park CA: Sage Publications.

- Harris, J. (1999). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*(53), 87-97.
- Harter, S. (1985). Manual of the Self-Perception Profile for Children. . *University of Denver, CO*.
- Harter, S. (1988). Developmental and dynamic changes in the nature of the self-concept: Implications for child psychotherapy.
- Harter, S. (1990). *Self and identity development*. New York Guilford.
- Harter, S. (1996). *Historical roots of contemporary issues involving self-concept*. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. New York: Willey.
- Harter, S., y Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- Harter, S., y Stocker, C. y. (1996). The perceived directionality of the link between approval and self-worth: The liabilities of a looking glass self orientation among young adolescents. *Journal of Adolescence*, 6, 285-308.
- Harter, S., Bresnick, S., Bouchey, H.A. y Whitesell, N. R. (1997). The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychopathology*, 4(9), 835-853.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Havighurst, R. J. (1980). *Life-span developmental psychology and education*. (Vol. 9). American Education Research Association.
- Headey, B., y Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: towards a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 731-739.
- Helsper, E. J., Kalmus, V., Hasebrink, U., Sagvari, B., y De Haan, J. (2013). Country classification: Opportunities, risks, harm and parental mediation. London: EU Kids Online.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel dle apoyo social en el ajuste biopsicosocial*. Tesis doctoral. Dir.: Gonzalo Musitu y Enrique Gracia. Valencia: Universidad de Valencia.
- Higgins, E. (1996). The “self-digest”: Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1062-1083.
- Hofstede, G. (2005-2015). *The Hofstede Centre*. (C. O. CMS, Editor) Recuperado el 5 de diciembre de 2015, de The Hofstede Centre: <http://geert-hofstede.com/spain.html>
- Holder, M. D., Coleman, B., y Wallace, J. (2008). Spirituality, religiousness, and happiness in children aged 8-12 years. *Journal of Happiness Studies*, 11, 131-150.
- Holte, A., Barry, M. M., Bekkhus, M., Borge, A. I., Bowes, L., Casas, F., y ... y Zachrisson, H. D. (2014). Psychology of child well-being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, Fronès, y J.

- Korbin, *Handbook of child well-being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective*, 1, 555-631. Springer Netherlands.
- 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: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Huebner, E. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158.
- Huebner, E. S. (1991a). Initial Development of the Student's Life Satisfaction Scale. *Social Psychology International*, 12, 231-240.
- Huebner, E. S. (1991b). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quaterly*, 6, 103-11.
- Huebner, E. S., y Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self- and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, 30, 71-82.
- Huebner, E. S., y Dew, T. (1993). Validity of the perceived life satisfaction scale. *School Psychology International*. *School Psychology International*, 14, 355-360.
- Huebner, E. S., Funk, B. A., y Valois, R. F. (marzo de 2006). Reliability and validity of a brief life satisfaction scale with a high school Sample. *Journal of Happiness Studies*. 7(1), 41-54.
- Huebner, E. S., Gilman, R., y Laughlin, J. E. (1999). A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research*, 46, 1-22.
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C., y Gilman, R. (1998). Further validation of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16, 118-134.
- Huebner, E. S., Valois, R. S., Suldo, S., y Drane, J. W. (Julio de 2006). The Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale: Sex, Race, and Grade Effects for Applications with Middle School Students. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 211-216.
- Hughes, H. (1984). Measures of self-concept and self-esteem for children ages 3-12 years: A review and recommendations. *Clinical Psychology Review*, 657-692.
- Hurlock, E. (1989). *Psicología dela adolescencia*. México: Paidós.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: changing values and political styles among western publics*. Princeton: Princeton Univ Press.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. USA, Princeton: Princeton University Press .
- International Wellbeing Group. (2013). *Personal Wellbeing Index: 5th Edition*. In (<http://www.deakin.edu.au/research/acqol/instruments/wellbeing-index/index.php>). Melbourne: Australian: Centre on Quality of Life, Deakin University.

- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- James, W. (1892). *Psychology, briefer course* (Vol. 14). New York: Henry Holdt.
- Javaloy, F., Páez, D., y Rodríguez, A. (2006). Felicidad y relaciones interpersonales. En Enrique García Fernández-Abascal (Ed.), *Emociones positivas* . 277-305.
- Jiménez, A. G., de Ayala López, M. L., y García, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar*, 21(41), 195-204.
- 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*, 3(39), 473-485.
- Kaempffer F, A. M., Florenzano, R., Maddaleno, M., y Bobadilla, E. (1981). *Adolescencia y salud pública: Aspectos sociodemográficos. El adolescente en Chile*. Santiago.: Corporación de Promoción Universitaria, CPU,.
- Keating, D. P., Lerner, R. M., y Steinberg, L. (2004). Cognitive and brain development. *Handbook of adolescent psychology*, 2, 45-84.
- Keith, L. K., y Bracken, B. A. (1996). *Self-concept instrumentation: A historical and evaluative review*. In B. A. Bracken (Eds.), *Handbook of self-concept* (pp.91-170). New York: Willey.
- Keniston, K. (1975). *Prologue: Youth as a stage of life. Youth (The Seventy-Fourth Year Book of the National Society for the Study of Education*.
- Keyes, C. L. (2003). *Complete mental health: An agenda for the 21st century*. En J. Haidt (Ed.), *Flourishing*, 293-312. Washington, DC: American Psychological Association.
- Keyes, C. M., 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.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach . *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*, 31-53.
- Lamb, M. E., Ketterlinus, R. D., y Fracasso, M. P. (1992). *Parent-child relationships*.
- Landfield, A. W., y Leitner, L. M. (1987). *Psicología de los constructos personales: Personalidad y Psicoterapia*. Bilbao: DDB (Orig., 1980).
- Lapsley, D. K. (1993). Toward an integrated theory of adolescent ego development: the " new look" at adolescent egocentrism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(4), 562.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American psychologist*, 55(1), 170.
- Lau, A. L., Cummins, R. A., y McPherson, W. (2004). An investigation into the cross-cultural equivalence of the Personal Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 72, 403-432.
- Lee, C. Y., y Lee, J. Y. (1996). Reliability and validity of PWI (psychosocial wellbeing index). *Korean Journal of Preventive Medicine*, 29(2), 255-264.

- León, J., Núñez, L., J., Domínguez, E., y Martín-Albo, J. (2012). Motivación intrínseca, autoconcepto físico y satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales en el entorno de programación R. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(1), 39-58.
- Leung, J. P., y Leung, K. (1992). Life satisfaction, self concept and relationship with parents in adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 6(21).
- Liberalesso, A. (2002). Bienestar subjetivo en la vida adulta y la vejez: hacia una psicología positiva en America Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(1-2), 55-74.
- Lila, M. (1991). *El autoconcepto: una revisión teórica. Tesis de licenciatura. Dir.: Gonzalo Musitu. Universidad de Valencia.*
- Lila, M. S., y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 72-78.
- Lila, M. S., y Marchetti, B. (1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Informació Psicològica*, 59, 11-17.
- Livingstone, S., y Bovill, M. (2013). *Children and their changing media environment: A European comparative study.* Routledge.
- Loehlin, J. (1997). A test of J.R. Harris theory of peer influences on personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(72), 1.197-1.201.
- López González, E. (1998). Tratamiento de la colinealidad en regresión múltiple. *Psicothema*, 10(2), 491-507.
- Lu, A., Hong, X., Yu, Y., Ling, H., Tian, H., Yu, Z., y Chang, L. (2015). Perceived physical appearance and life satisfaction: A moderated mediation model of self-esteem and life experience of deaf and hearing adolescents. *Journal of adolescence*, 39, 1-9.
- Lucas, R. E., Diener, E., y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of personality and social psychology*, 7(13), 616.
- Lutz, D. J., y Sternberg, R. J. (1999). *Cognitive development. In M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Eds.), Developmental psychology: An advanced textbook (4th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*
- Lyubomirsky, S., Tkach, C., y Dimatteo, M. R. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem. *Social Indicators Research*, 78, 363–404.
- Mañano, C., Ninot, G., y Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European Physical Education Review*, 10(1), 53-69.
- Malo, S. (2006). Impacto del teléfono móvil en la vida de los adolescentes entre 12 y 16 años. *Comunicar*, 27(14), 105-112.
- Malo, S. (2009). *Cultures mediàtiques adolescents: Un estudi psicosocial centrat en el telèfon mòbil.* Servidor de tesis doctorals en xarxa (TDX). <http://www.tdx.cat/TDX-0223109-134709>. ISBN: 978-84-692-1952-2. .

- Malo, S., y Figuer, C. (marzo de 2010). Infancia, Adolescencia y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en Perspectiva Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 19(1), 5-8.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Pérez, M. E., y González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF-5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Malo, S., Casas, F., Figuer, C., y González, M. (2006). El teléfono móvil: disponibilidad, usos y relaciones por parte de los adolescentes entre 12 y 16 años. *ESE. Estudios sobre educación*, 10, 55-78.
- Malo, S., González, M., Casas, F., Viñas, F., Gras, M. E., y Bataller, S. (2014). Adaptación al catalán de la escala de autoconcepto AF-5 con una muestra de niños, niñas y adolescentes de 9 a 16 años. En *AF-5 Autoconcepto Forma 5*. TEA ediciones.
- Malo, S., González, M., Casas, F., Viñas, F., Gras, M., y Bataller, S. (2014). Adaptación al catalán del AF-5 en una muestra de niños y adolescentes. En F. García, y G. Musitu, *Manual AF-5 Autoconcepto Forma 5 (4ª edición revisada y ampliada)*. Madrid: tea ediciones.
- Malo, S., Navarro, D., y Casas, F. (2012). El uso de los medios audiovisuales en la adolescencia y su relación con el bienestar subjetivo: análisis cualitativo desde la perspectiva intergeneracional y de género. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 12(3), 27-49.
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di se' relazioni familiari e valori*. Unpublished Masters Thesis. Universita degli Studi di Bologna, Italy.
- Mariñelarena-Dondena, L., y Gancedo, M. (2011). La psicología positiva: su primera década de desarrollo. *Revista diálogos*, 2, 67-77.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H. (1980). The self in thought and memory. *The self in social psychology*, 1, 41-70.
- Markus, H., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Márquez, L., y Phillippi, A. L. (1995). *Adolescencia: Características y Necesidades. Técnicos medios especialistas en menores*. De la Generalitat Valenciana.
- Marsh, H. (1986). Global self-esteem: Its relation to weighted averages of specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H. (1987). The hierarchical structure of self-concept and the application of confirmatory hierarchical factors analysis. *Journal of Educational Measurement*(24), 17-39.
- Marsh, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.

- Marsh, H. (1990). The structure of academic-self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. (1991). *Self-Description Questionnaire, II: Manual and research monograph*. San Antonio, TX: Psychological Corp.
- Marsh, H. (1993). *Academic self-concept: Theory measurement and research*. In J. Suls (Ed.) *Psychological perspectives on the self*, 4, 59-98. Hills-dale, NJ: Earlbaum.
- Marsh, H. (1997). *The measurement of Physical Self-Concept: A construct validation approach*. In K. Fox (ed.) *The pshysical Self-Concept: from motivation to well-being*, 27-58. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Marsh, H. (2005). Self concept theory, measurement and research into practice: the role of self concept in educational psychology. *The education section of the British psychological society*.
- Marsh, H. D., Lüdtke, O., Muthén, B., Asparouhov, T., Morín, A. J., Trautwein, U., y Nagengast, B. (2010). A new look at the big five factor structure through exploratory structural equation modeling. *Psychological assessment*, 22(3), 471.
- Marsh, H. W., y Hattie, J. (1996). *Theoretical perspectives on the structure of self-concept*.
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multi-faceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 107-123.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Martín, M., y Velarde, O. (2001). *Informe de la juventud en España*. Madrid: Instituto del a Juventud.
- Martínez, I., Musitu, G., García, J. F., y Camino, L. (2003). Un análisis transcultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7, 239-258.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Marx, R. W., y Wynne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15, 99-108.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper y Row.
- McCabe, M., y Ricciardelli, L. A. (2004). Body image dissatisfaction among males across the life span. *Journal of Psychoso-matic Research*, 56, 675-685.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mella, E., y Bravo, P. R. (2011). Análisis psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del test de Autoconcepto Forma 5 en español (AF-5), en estudiantes universitarios de Chile. *Psicologia, Saúde y Doenças*, 12(1), 91-103.

- Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American psychologist*, 35(11), 1012.
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory. *Social Indicators Research*, 347-414.
- Michalos, A. C. (1986). An application of multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 18, 349-373.
- Michalos, A. C. (1991). *Global report on student well-being*. N. York: Springer Verlag.
- Michalos, A. C. (1995). Introducción a la teoría de las discrepancias múltiples (TDM). *Intervención Psicosocial*, 11, 101-115.
- Moix, M. (1980). *El bienestar social: ¿mito o realidad?* Madrid: Almena.
- Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies. *Psychology International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Montt, M. E., y Ulloa Chávez, F. (1996). Autoestima y salud mental en los adolescentes. *Salud Mental*(19), 30-35.
- Moreno, Y. (2004). *Tesis Departamento de Psicobiología y Psicología Social: Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Valencia: Universitat de Valencia, servei de publicacions.
- Moscoso, S. C., Gil, J. A., y Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.
- Moyano Díaz, E., y Ramos Alvarado, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum (Talca)*, 22(2), 177-193.
- Munné, F. (1995). *La interacción social. Teorías y ámbitos*. Barcelona: PPU.
- Murgui, S., García, F., García, S., y García, C. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF-5. *Revista de psicología del Deporte*, 21, 263-269.
- Musitu, G., y Allatt, P. (1994). *Psicología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G., y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 2(16), 288-293.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., García, J. F., y Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma A (2ª edición)*. Madrid: TEA. Madrid: TEA.
- Musitu, G., Pastor, E., y Román, J. M. (1980). *Aprendizaje Social*. Valencia: NAU llibres.
- Musitu, G., Román, J. M., y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Musitu, G., Román, J., y Gracia, E. (1988). *Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.

- Navarro, E., Miguel, J. T., y Germes, A. O. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de psicología*, 88, 7-26.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt y Co.
- Neistein, L. (1991). *Salud del adolescente*. JR Prous Editores.
- Neto, F. (2001). Satisfaction with life among adolescents from immigrant families in Portugal. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 53-67.
- Nottelmann, E. D. (1987). Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence. *Development Psychology*, 3(23), 441-450.
- Núñez, J. L., Domínguez, E., y Martín-Albo, J. (2010). Análisis de las propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en sujetos practicantes de actividad física. *In Revista de psicología del deporte*, 9, 291-304.
- O'Malley, P. M., y Bachman, J. G. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 257-268.
- O'Brien, y Robert, M. (2007). A Caution Regarding Rules of Thumb for Variance Inflation Factors. *Quality and Quantity*, 41(5), 673-690.
- Offer, D., y Schonert-Reichl, K. A. (1992). Debunking the myths of adolescence: Findings from recent research. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 6(31), 1003-1014.
- Oishi, S., Diener, E. F., Lucas, R. E., y Suh, E. M. (1999). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and social psychology bulletin*, 25(8), 980-990.
- Oksman, V., y Rautiainen, P. (2002). Toda mi vida en la palma de mi mano: La comunicación móvil en la vida diaria de niños y adolescentes de Finlandia. *Revista de estudios de juventud*, 57, 25-32.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15(4), 373-383.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., y Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-334.
- Olmedo-Alguacil, M. M. (2011). Editorial. *Scientia*, 16(2), 62-66.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Oosterwegel, A., y Oppenheimer, L. (1993). *The self-system: Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parmenter, T. (1994). Quality of life as a concept and measurable entity. *Social Indicators Research*, 33(1-3), 1-8.

- 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.
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Peña, D. (1987). *Estadística. Modelos y Métodos. Vol. 2: Modelos lineales y series temporales*. Madrid: Alianza.
- Petito, F., y Cummins, R. A. (2000). Quality of life in adolescence: The role of perceived control, parenting style, and social support. *Behaviour Change*, 3(17), 196-207.
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1976). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Madrid: Pionera.
- Piers, E. V., y Harris, D. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Poseck, B. V. (2006). Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 1(20), 5-12.
- Reigal Garrido, R., Videra García, A., Parra Flores, J., y Juárez Ruíz de Mier, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 22, 19-23.
- Reina, M., Oliva, A., y Parra, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, y Education*, 2(1), 55-69.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano, estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall.
- Rice, R. W. (1984). Organizational work and the overall quality of life. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 155-178.
- Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., y Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*, 26(1), 21-34.
- Rodríguez, A., Goñi, A., y Ruiz de Azua, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 81-94.
- Rodríguez, E., Megías, L., Calvo, A., Sánchez, E., y Navarro, J. (2002). *Jóvenes y videojuegos*. Madrid: FAD. INJUVE.
- Rodríguez-Tomé, H., Bariaud, F., Cohen-Zardi, M. F., Delmas, C., Jeanvoine, B., y Szylagi, P. (1993). The effects of pubertal changes on body image and relations with peers of the opposite sex in adolescence. *Journal of Adolescence*, 4(16), 421-438.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. NY: Basic through challenge. In: E. Cole.

- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. *Psychological perspectives on the self*, 1(3), 107-136.
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S., y Loebel, J. H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. , 16(2), 105. *Developmental Psychology*, 16(2), 105.
- 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.
- Salmela-Aro, K., y Touminen-Soini, H. (2010). Adolescents' life satisfaction during the transition to post-comprehensive education: Antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies*, 6(11), 687-701.
- Sarason, S. D. (1997). *Forward*. In R. Weissberg, TP Gullotta, RL Hampton, BA Ryan, y g. R. Adams (Eds.), *Enhancing children's wellness*, 8, 9-11.
- Sarriera, J. C., Saforcada, E., Tonon, G., de la Vega, L. R., Mozonbanczyk, S., y Bedin, L. M. (2012). Bienestar subjetivo de los adolescentes: un estudio comparativo entre Argentina y Brasil. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 273-280.
- Satorra, A., y Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514.
- Schimmack, U., y Diener, E. (2003). Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 37(2), 100-106.
- Seligman, E. M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. E., y Peterson, C. (2007). *Psicología clínica positiva. Psicología clínica positiva*. In *Psicología del potencial humano: cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva*. Gedisa.
- Seligman, M. P. (2003). *La auténtica felicidad. Barcelona*. Barcelona: Vergara Grupo Zeta.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., y Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 61, 121-145.
- Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D. D., y Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8(1), 25-44.
- Shapka, J. D., y Keating, D. P. (2005). Structure and Change in Self-Concept During Adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(2), 83.
- Shavelson, R. J., y Marsh, H. W. (1986). *On the structure of self-concept*. In R. Schwazer (Ed.), *Anxiety and cognitions*, 305-330. Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Shavelson, R. J., Huebner, J. J., y Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation. *Review of Educational research*, 407-441.

- Shek, D. T. (1997). The relation of family functioning to adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 4(158), 467-479.
- Sheldon, K. M., y King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American psychologist*, 56(3), 216.
- Shepard, L. (1979). Self-acceptance: the evaluative component of the self-concept construct. *American Educational Research Journal*, 1(16), 139-169.
- Silber, T., Munist, M., Maddaleno, M., y Suarez, E. (1992). *Manual de Medicina de la adolescencia. Organización Panamericana de la Salud. Serie Paltex para ejecutores de la Salud*. (Vol. 20). Washington, D.C.: Organización Mundial de la Salud.
- Simmons, R. G., y Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine de Gruyter.
- Soares, A. T., y Soares, L. M. (1980). *Test manual: The Affective Perception Inventory*. Soares Associates, Trumbull, CT.
- Soares, L. M., y Soares, A. T. (1983). Components of students' self-related cognitions. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting*. Montreal.
- Soler, M. S. (2003). *Inmigración y adolescencia: los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Soto Liria, J., y García Pérez, J. (2000). Acerca de la corrección de la multicolinealidad en Modelos de regresión lineal. *Soto Liria, J. y García Pérez, J. (2000). Acerca de la corrección de la multicolinealidad en Modelos de regresión lineal. Anales de Economía Aplicada. XIV Reunión ASEPELT-España. Oviedo, 22 y 23 de Junio de 2000*.
- Spranger, E. (1960). *Psicología de la edad juvenil*. (Quinta ed.). Madrid: P. Imprenta.
- Steiger, J. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173-180.
- Steinberg, L. (1990). *Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship*. In S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent*, 255-276. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stevens, R. (1996). *Understanding the self*. London, UK: Sage.
- Stevenson, H. W., y Newman, R. S. (1986). Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child Development*(57), 646-659.
- Stones, M., y Kozma, A. (1985). Structural relationships among happiness scales: A second order factorial study. *Social Indicators Research*(17), 19-28.
- Sudman, S., Bradburn, N., y Schwarz, N. (1996). *Thinking about answers*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Suess, D., Suoninen, A., Garitaonandia, C., Juristi, P., Koikkalainen, R., y Oleaga, J. A. (1998). Media use and the relationship of children and teenagers with their peer groups. *European journal of Communication*, 13(4), 521-538.

- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 57-65.
- Tashakkori, A., Thompson, V. D., Wade, J., y Valente, E. (1990). Structure and stability of self-esteem in late teens. *Personality and Individual Differences*, 11, 885-893.
- Terry, T., y Huebner, E. S. (1995). The relationships between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35, 39-52.
- Theokas, C., Almerigi, J. B., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C., y Von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25(1).
- Tian, L., Zhang, J., y Huebner, E. S. (2014). Preliminary Validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS) Among Chinese Elementary School Students. *Child Indicators Research*, 1-17.
- Tiliouine, H., Cummins, R. A., y Davern, M. (2004). Measuring Wellbeing in Developing Countries: The Case of Algeria. *Social Indicators Research*, 75(1), 1-30.
- Tobias, R. D. (april de 1995). An introduction to partial least squares regression. In *Proc. Ann. SAS Users Group Int. Conf.*, 20th, 2-5.
- Tomás, J. M., y Oliver, A. (2004). Análisis Psicométrico Confirmatorio de una Medida Multidimensional del Autoconcepto. *Revista Interamericana de Psicología: Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 285-293.
- Tomás, J. M., Oliver, A., y Pastor, A. (1996). Modelos confirmatorios y efectos de método en la medida de la autoestima. (M. G. Hill, Ed.) *Boletín de Psicología*, 51, 33-44.
- Tomasini, M. E. (2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 137-156.
- Tomyn, A. J., y Cummins, R. A. (2011). The subjective wellbeing of high-school students: Validating the personal wellbeing index—school children. *Social Indicators Research*, 101(3), 405-418.
- Tomyn, A. J., Tyszkiewicz, M. D., y Cummins, R. A. (2013). The personal wellbeing index: Psychometric equivalence for adults and school children. *Social indicators research*, 110(3), 913-924.
- Trent, L., y Rusell, G. y. (1994). Assessment of self-concept in early adolescence. *Australian Journal of Psychology*, 1(46), 21-28.
- Urzúa, A., y Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: una revisión teórica del concepto. *Terapia psicológica*, 30(1), 61-71.
- Vallejo Orellana, R., y Freud, A. (2002). Una vida dedicada al conocimiento y a la ayuda psicológica del niño. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq*, 81, 65-78.
- Vaqué-Crusellas, C., González, M., y Casas, F. (2015). Does Satisfaction with Food Matter? Testing the Personal Well-Being Index-School Children (PWI-SC) with an Additional Item on Satisfaction with Food on a Sample of 10 to 12-Year-Olds. . *Child Indicators*.

- Vartanian, L. R. (2000). Revisiting the imaginary audience and personal fable constructs of adolescent egocentrism: A conceptual review. *Adolescence*, 35(140), 639.
- Vázquez, C., y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza editorial S.A.
- Vecchio, G., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., y Caprara, G. (2007). Multi-faceted self-efficacy belief as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, 43, 1807-1818.
- Veenhoven, R. (1991). *Questions on happiness: Classical topics, modern answers, blind spots*. In F. Strack, M. Argyle, y N. Schwarz (Eds.). *Subjective well-being. An interdisciplinary perspective* (pp. 7-26). Oxford: Pergamon Press.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 4(11), 101-115.
- Veenhoven, R., y Verkyten, M. (1989). The well-being of only children. *Adolescence*, 24(96), 155-166.
- Velásquez, D., y Pedrao, L. J. (septiembre-octubre de 2005). Satisfacción personal del adolescente adicto a drogas en el ambiente familiar durante la fase de tratamiento en un instituto de salud mental. *Rev Latino-am Enfermagem*, 13, 836-844.
- Véliz, A. L. (2010). Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico (Doctoral dissertation, Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do>.
- Vera, B. (2006). Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Verkuyten, M. (1996). The impact of ethnic and sex differences on happiness among adolescents in netherlands. *Journal of Social Psychology*, 126, 259-264.
- Videra-García, A., y Reigal-Garrido, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 29(1), 141-147.
- Viñas, F., González, M., García, Y., Malo, S., y Casas, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 31(1), 226-233.
- Watanabe, B. Y. (2013). Percepción de la calidad de vida: modelo factorial confirmatorio. *Psicología y Salud*, 17(2), 191-198.
- Waters, E., y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3(1), 79-97.
- Watkins, D., y Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructors of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4, 555-562.
- Wells, L. E., y Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept. Volume 2: Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska.

Wylie, R. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.

ANEXOS

Los cuestionarios administrados a los participantes están adaptados a las diferentes edades. En ellos se incluyen diferentes escalas pues esta tesis se engloba en un proyecto de investigación más amplio. A continuación anexamos únicamente las escalas sobre las que versa esta tesis.

**CUESTIONARIO ADMINISTRADO A LOS CURSOS DE QUINTO Y
SEXTO DE PRIMARIA**



**Institut de Recerca
sobre Qualitat de Vida**

ERIBIQV
5è i 6è primària



Som un grup d'investigadors de la Universitat de Girona que ens interessa conèixer les opinions i punts de vista dels nois i noies de la teva edat en relació a un seguit de coses que **poden agradar o satisfer**, és a dir, que us fan sentir bé.

Estarem molt agraïts si ens fas el favor de contestar aquest qüestionari.

No hi ha respostes bones ni dolentes, ens interessa només saber les teves opcions, opinions i avaluacions, de forma confidencial. No has de respondre les preguntes que no vulguis.

Et demanem que, a cada pregunta, facis una creu al **quadradet** o un **cercle** al voltant del número de l'opció de resposta que millor correspongui a la teva situació o posició personal.

Nom: _____

Cognoms:

Curs: _____ Escola: _____

Lloc: _____

➤ La meva edat és de _____ anys.

➤ Sóc: Nen Nena

➤ Visc a la ciutat o poble de:

_____ (Comarca: _____)

➤ Vaig néixer a la ciutat o poble de:

(país:))

➤ El meu pare va néixer a la ciutat o poble de:.....

(país:.....))

➤ La meva mare va néixer a la ciutat o poble de:.....

(país:.....))

Data d'avui:/...../2011

1. Fins ara, com de **satisfet o satisfeta** estàs amb cadascuna d'aquestes **coses de la teva vida?**

0= Totalment insatisfet/a	Totalment satisfet/a =10
--------------------------------------	-------------------------------------



Amb les coses que tinc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la teva salut	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les coses que vull ser bo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb tenir bona relació amb les persones que conec	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el segur/a que em sento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les coses que faig fora de casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el que em pot passar més endavant en la vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb tu mateix/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les coses que has après	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb els teus companys/es de curs	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb els mestres	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb l'escola on estudies, en general	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com t'entens amb el pare	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com t'entens amb la mare	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb totes les persones que viuen amb tu	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb els teus amics i amigues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb la gent del teu poble o barri	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com et diverteixes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el teu cos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb els esports que practiques	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les teves mascotes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb tota la teva vida considerada en general	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Tenint en compte el **conjunt de la teva vida**, podries dir que ets:

Extremadament infeliç
feliç

Extremadament

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. Les sis preguntes que vénen tot seguit et plantegen la teva **satisfacció amb diferents àmbits de la teva vida**. Posa un cercle a la que consideris la millor resposta per tu.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Pèssima</i>	<i>Molt dolenta</i>	<i>Dolenta</i>	<i>Relativament dolenta</i>	<i>Més aviat dolenta</i>	<i>Ni bona ni dolenta</i>	<i>Més aviat bona</i>	<i>Relativament bona</i>	<i>Bona</i>	<i>Molt bona</i>	<i>Formidable</i>

5.

Tot seguit trobaràs una llista de frases que descriuen maneres de ser i de comportar-se. Pensa **en quin grau et descriu a tu mateix o mateixa** cadascuna d'elles. Posa un cercle a la puntuació que et defineix millor.

<i>0= Mai</i>	<i>Sempre =10</i>
---------------	-------------------



Descriuria la meva satisfacció amb la meva família com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb els meus amics o amigues com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb la meva experiència d'estudiant com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb mi mateix/a com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb el lloc on visc com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb la meva vida en general com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Faig bé els treballs de l'escola	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aconsegueixo amics o amigues fàcilment	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc molt criticat o criticada a casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cuido el meu cos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus mestres em consideren bon treballador/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc una persona amigable	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento feliç a casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em demanen per fer activitats esportives	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Treballo molt a classe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'és difícil fer amics o amigues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meva família està decebuda de mi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em considero elegant	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus mestres m'aprecien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meva família m'ajudaria en qualsevol tipus de problema	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'agrada com sóc físicament	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc un o una bon/a estudiant	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em costa parlar amb desconeguts/des	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus amics i amigues m'aprecien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus pares em donen confiança	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc bo o bona fent esport	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus mestres em consideren intel·ligent	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tinc molts amics o amigues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento estimat o estimada pels meus pares	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc una persona atractiva	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Moltes coses em posen nerviós	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento nerviós	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'espanto amb facilitat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quan els grans em diuen alguna cosa em poso molt nerviós	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em poso nerviós quan em pregunta el mestre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tinc por d'algunes coses	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Moltes gràcies per la vostra participació!!!!
Moltes gràcies per la vostra participació!!!!

**CUESTIONARIO ADMINISTRADO A LOS CURSOS DE PRIMERO Y
SEGUNDO DE ESO**



**Institut de Recerca
sobre Qualitat de Vida**

ERIBIQV
1r i 2n ESO



Som un grup d'investigadors de la Universitat de Girona que ens interessa conèixer les opinions i punts de vista dels nois i noies de la teva edat en relació a un seguit de coses que **poden agradar o satisfer**, és a dir, que proporcionen **benestar personal**.

Estarem molt agraïts si ens fas el favor de contestar aquest qüestionari.

No hi ha respostes bones ni dolentes, ens interessa només saber les teves opcions, opinions i avaluacions, de forma confidencial. No has de respondre les preguntes que no vulguis.

Et demanem que, a cada pregunta, facis una creu al **quadradet** o un **cercle** al voltant del número de l'opció de resposta que millor correspongui a la teva situació o posició personal.

Nom: _____

Cognoms:

Curs: _____ Centre d'ESO: _____

Lloc: _____

➤ La meua edat és de _____ anys.

➤ Sóc: Noi Noia

➤ Visc a la ciutat o poble de:

_____ (Comarca: _____)

➤ Vaig néixer a la ciutat de:

(país:)

➤ El meu pare va néixer a la ciutat de:.....

(país:.....)

➤ La meua mare va néixer a la ciutat de:.....

(país:.....)

Data d'avui:/...../2011

1. Fins ara, com de **satisfet o satisfeta** estàs amb cadascuna d'aquestes **coses de la teva vida**?

0= Totalment insatisfet/a	Totalment satisfet/a =10
--------------------------------------	-------------------------------------

Amb el teu nivell de vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la teva salut	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les coses que has aconseguit a la vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb els grups de gent dels quals formes part	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les teves relacions amb les altres persones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el segur o segura que et sents	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la seguretat pel teu futur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb tu mateix/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les coses que has après	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb els companys/es de curs	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb els professors/es	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb l'institut on estudies, en general	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la teva vida d'estudiant	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les coses que has aconseguit en els estudis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com utilitzes el temps	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el món en que t'ha tocat viure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb tot el que t'envolta	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com t'entens amb el pare	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com t'entens amb la mare	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb totes les persones que viuen amb tu	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb els teus amics i amigues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb les persones de tota la teva família	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb la gent del teu poble o barri	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la teva aparença (imatge que dones)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb els diners dels que disposes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com et diverteixes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el teu cos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com et prepares pel futur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Amb els esports que practiques	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la manera d'utilitzar el temps lliure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les teves mascotes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb tota la teva vida considerada globalment	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Tenint en compte el **conjunt de la teva vida**, podries dir que ets:

Extremadament infeliç

Extremadament feliç

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. Les sis preguntes que vénen tot seguit et plantegen la teva **satisfacció amb diferents àmbits de la teva vida**. Posa un cercle a la que consideris la millor resposta per tu.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Pèssima</i>	<i>Molt dolenta</i>	<i>Dolenta</i>	<i>Relati-vament dolenta</i>	<i>Més aviat dolenta</i>	<i>Ni bona ni dolenta</i>	<i>Més aviat bona</i>	<i>Relati-vament bona</i>	<i>Bona</i>	<i>Molt bona</i>	<i>Formi-dable</i>

Descriuria la meva satisfacció amb la meva família com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb els meus amics o amigues com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb la meva experiència d'estudiant com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb mi mateix/a com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb el lloc on visc com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb la meva vida globalment com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Tot seguit trobaràs una llista de frases que descriuen maneres de ser i de comportar-se. Pensa en quin grau et descriu a tu mateix o mateixa cadascuna d'elles. Posa un cercle a la puntuació que et defineix millor.

0= *Mai* Sempre =10

Faig bé els treballs de l'institut	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aconsegueixo amics o amigues fàcilment	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc molt criticat o criticada a casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tinc cura del meu físic	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus professors em consideren bon treballador/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc una persona amigable	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento feliç a casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em busquen per fer activitats esportives	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Treballo molt a classe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'és difícil fer amics o amigues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meva família està decebuda de mi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em considero elegant	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus professors m'aprecien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meva família m'ajudaria en qualsevol tipus de problema	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'agrada com sóc físicament	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc un o una bon/a estudiant	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em costa parlar amb desconeguts/des	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus amics i amigues m'aprecien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus pares em donen confiança	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc bo o bona fent esport	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus professors em consideren intel·ligent	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tinc molts amics o amigues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento estimat o estimada pels meus pares	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc una persona atractiva	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Moltes coses em posen nerviós	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento nerviós	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'espanto amb facilitat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quan els grans em diuen alguna cosa em poso molt nerviós	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em poso nerviós quan em pregunta el mestre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tinc por d'algunes coses	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Moltes gràcies per la vostra participació!!!!

**CUESTIONARIO ADMINISTRADO A LOS CURSOS DE TERCERO Y
CUARTO DE ESO**



**Institut de Recerca
sobre Qualitat de Vida**

ERÍBIV
3r i 4t ESO



Som un grup d'investigadors de la Universitat de Girona que ens interessa conèixer les opinions i punts de vista dels nois i noies de la teva edat en relació a un seguit de coses que **poden agradar o satisfer**, és a dir, que proporcionen **benestar personal**.

Estarem molt agraïts si ens fas el favor de contestar aquest qüestionari.

No hi ha respostes bones ni dolentes, ens interessa només saber les teves opcions, opinions i avaluacions, de forma confidencial. No has de respondre les preguntes que no vulguis.

Et demanem que, a cada pregunta, facis una creu al **quadradet** o un **cercle** al voltant del número de l'opció de resposta que millor correspongui a la teva situació o posició personal.

Nom: _____

Cognoms:

Curs: _____ Centre d'ESO: _____

Lloc: _____

➤ La meva edat és de _____ anys.

➤ Sóc: Noi Noia

➤ Visc a la ciutat o poble de:

_____ (Comarca: _____)

➤ Vaig néixer a la ciutat de:

(país:)

➤ El meu pare va néixer a la ciutat de:.....

(país:.....)

➤ La meva mare va néixer a la ciutat de:.....

(país:.....)

Data d'avui:/...../2011

1. Fins ara, com de **satisfet o satisfeta** estàs amb cadascuna d'aquestes **coses de la teva vida**?

0= Totalment insatisfet/a	Totalment satisfet/a =10
--------------------------------------	-------------------------------------

Amb el teu nivell de vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la teva salut	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les coses que has assolit a la vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb els grups de gent dels quals formes part	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les teves relacions amb les altres persones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el segur o segura que et sents	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la seguretat pel teu futur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb tu mateix/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les coses que has après	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb els companys/es de curs	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb els professors/es	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb l'institut on estudies, en general	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la teva vida d'estudiant	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les coses que has aconseguit en els estudis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com utilitzes el temps	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el món en que t'ha tocat viure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb tot el que t'envolta	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la teva vida sentimental											
Amb com t'entens amb el pare	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com t'entens amb la mare	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb totes les persones que viuen amb tu	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb els teus amics i amigues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb les persones de tota la teva família	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb la gent del teu poble o barri	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la teva aparença (imatge que dones)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb els diners dels que disposes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la teva espiritualitat											

Amb com et diverteixes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el teu cos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com et prepares pel futur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el plena de sentit que està la teva vida											
Amb els esports que practiques	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la teva religió											
Amb la manera d'utilitzar el temps lliure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les teves mascotes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb tota la teva vida considerada globalment	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Tenint en compte el **conjunt de la teva vida**, podries dir que ets:

Extremadament infeliç
feliç

Extremadament

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. Les sis preguntes que vénen tot seguit et plantegen la teva **satisfacció amb diferents àmbits de la teva vida**. Posa un cercle a la que consideris la millor resposta per tu.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Pèssima</i>	<i>Molt dolenta</i>	<i>Dolenta</i>	<i>Relati- vament dolenta</i>	<i>Més aviat dolenta</i>	<i>Ni bona ni dolenta</i>	<i>Més aviat bona</i>	<i>Relati- vament bona</i>	<i>Bona</i>	<i>Molt bona</i>	<i>Formi- dable</i>

Descriuria la meva satisfacció amb la meva família com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb els meus amics o amigues com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb la meva experiència d'estudiant com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb mi mateix/a com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb el lloc on visc com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descriuria la meva satisfacció amb la meva vida globalment com a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Tot seguit trobaràs una llista de frases que descriuen maneres de ser i de comportar-se. Pensa en quin grau et descriu a tu mateix o mateixa cadascuna d'elles. Posa un cercle a la puntuació que et defineix millor.

0= *Mai*

Sempre =10

Faig bé els treballs de l'institut	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aconsegueixo amics o amigues fàcilment	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc molt criticat o criticada a casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tinc cura del meu físic	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus professors em consideren bon treballador/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc una persona amigable	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento feliç a casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em busquen per fer activitats esportives	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Treballo molt a classe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'és difícil fer amics o amigues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meua família està decebuda de mi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em considero elegant	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus professors m'aprecien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meua família m'ajudaria en qualsevol tipus de problema	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'agrada com sóc físicament	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc un o una bon/a estudiant	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em costa parlar amb desconeguts/des	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus amics i amigues m'aprecien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus pares em donen confiança	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc bo o bona fent esport	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus professors em consideren intel·ligent	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tinc molts amics o amigues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento estimat o estimada pels meus pares	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc una persona atractiva	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Moltes coses em posen nerviós	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento nerviós	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'espanto amb facilitat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quan els grans em diuen alguna cosa em poso molt nerviós	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em poso nerviós quan em pregunta el mestre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tinc por d'algunes coses	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Moltes gràcies per la vostra participació!!!!
Moltes gràcies per la vostra participació!!!!