



Universitat de Girona

BIENESTAR SUBJETIVO Y SATISFACCIÓN ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA

Francisco Javier LUNA SOCA

Dipòsit legal: Gi. 1053-2013

<http://hdl.handle.net/10803/117735>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



TESIS DOCTORAL

**BIENESTAR SUBJETIVO Y SATISFACCIÓN ESCOLAR
EN LA ADOLESCENCIA**

FRANCISCO JAVIER LUNA SOCA

2012



TESIS DOCTORAL

**BIENESTAR SUBJETIVO Y SATISFACCIÓN ESCOLAR
EN LA ADOLESCENCIA**

Tesis doctoral realizada por: Francisco Javier Luna Soca

2012

Programa de doctorado "Ciències Socials, de l'Educació i de la Salut"

Dirigida por: Dr. Ferran Casas y Dra. Mònica González

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

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el proyecto más ambicioso de los que he realizado a lo largo de mi recorrido profesional. Ha sido un viaje que me ha permitido crecer en un ámbito de conocimiento al que agradezco la apertura mental que en mí ha provocado. Me ha permitido entre otras cosas, observar la realidad educativa desde una nueva perspectiva, mucho más amplia y compleja y que ahora más que nunca, considero necesaria para provocar cambios hacia una nueva comprensión del acto educativo.

En algunas ocasiones, tenemos la fortuna de coincidir con personas que te ayudan a adquirir nuevos conocimientos, contagiándote de su experiencia y vitalidad. Por ser este mi caso y por estar eternamente agradecido a mis tutores, mi primer reconocimiento de respeto y gratitud es para ellos, precisamente por ser quienes me han abierto la mente y me han ayudado a madurar profesional y académicamente. En primer lugar, agradecer a Ferran Casas su profunda sabiduría, templanza y consejos. En él encontré al experto, al ser cognoscente capaz de contagiar e incentivar desde la pasión por el conocimiento. A continuación, agradecer a Mónica González su tenacidad, su perseverancia y su amor al trabajo, sin la cual este trabajo no hubiese adquirido el rigor científico necesario. En ellos he hallado los valores y la paciencia que han alentado y guiado un trabajo, que considero de los tres.

Debo agradecer profundamente la participación en este trabajo de los estudiantes de la ESO del Institut de Vidreres, sin los cuales esta tesis no tendría ningún sentido. Ellos son el motor del desarrollo, del futuro y del cambio, y por esta razón, hay que buscar sin descanso maneras y métodos que les posibiliten el aprendizaje, el crecimiento y el bienestar. Y hago extensivo este agradecimiento al equipo directivo del centro, por permitirme profundizar en su realidad educativa y crecer diariamente en una profesión que por fortuna, me apasiona.

Finalmente, agradezco a Eva su paciencia, comprensión y amor. También le doy las gracias por haberme dado mi bien más preciado, la paternidad, trayendo al mundo a Nicolás, quien desde su primer día de vida, le dio un nuevo sentido al resto de mi vida.

ÍNDICE

Resumen	10
Introducción	12
A. PARTE TEÓRICA	
I. Bienestar Subjetivo en la adolescencia	
- I.I Calidad de vida y bienestar subjetivo.....	14
- I.II Debates y estudios sobre el bienestar subjetivo en adultos y adolescentes.....	19
- I.III Adolescencia y bienestar subjetivo	24
- I.IV Factores asociados al bienestar subjetivo en la adolescencia.....	27
- I.V Variables escolares asociadas al bienestar subjetivo	37
- I.VI Autoestima en la adolescencia.....	43
II. Variables contextuales educativas	
- II.I Clima social en el aula.....	55
- II.II Normas y disciplina.....	59
- II.III Formas de instrucción en el aula.....	61
- II.IV Agrupación de los alumnos en función de los niveles de aprendizaje.....	65
III. Emociones en el aula y satisfacción escolar	
- III.I Emociones y afectos.....	68
- III.II Satisfacción escolar.....	73
IV. A modo de síntesis.....	80

B. PARTE EMPÍRICA

V. Objetivos de la investigación..... 83

VI. Método

- VI.I Muestra..... 85
- VI.II Instrumentos..... 87
- VI.III Procedimiento..... 92
- VI.IV Análisis de datos..... 93
- VI.V Resultados..... 95

C. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- VII. Discusión 168
- VIII. Conclusiones..... 192

D. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 201

E. ANEXOS

- I. Cuestionario..... 238
- II. Ficha de agrupación de los alumnos utilizada por los profesionales de la escuela y del instituto 249
- III. Informe traspaso primaria- secundaria..... 250
- IV. Índice de tablas y figuras..... 255

PARTE TEÓRICA

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es explorar las relaciones entre el bienestar subjetivo y un conjunto de variables escolares que caracterizan tanto el funcionamiento del aula y del centro, como el rendimiento académico en una muestra de adolescentes de 12 a 18 años, todos ellos alumnos de un instituto público de la provincia de Girona.

Los objetivos específicos de nuestro trabajo son: identificar si hay o no diferencias en la autoestima y en la percepción de variables contextuales escolares (clima, normas, manera de trabajar en el aula y visión que tienen los estudiantes del instituto) en relación al género, el nivel de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso, el haber sido o no expulsado del instituto, el hecho de haber suspendido o no, más de cuatro asignaturas en el primer trimestre de curso y en función de la valoración comparativa entre la escuela y el instituto. También exploraremos las relaciones entre algunos componentes de las variables contextuales citadas, y el bienestar subjetivo y la satisfacción escolar. Asimismo, exploraremos la relación de las emociones y afectos que los estudiantes experimentan habitualmente en el aula con la satisfacción vital y escolar de los jóvenes.

Después de estos análisis entre las relaciones entre las variables citadas y el bienestar subjetivo, exploraremos la capacidad de éstas para predecir la satisfacción de los estudiantes y si las medidas de bienestar actúan como mediadoras o moderadoras. Finalmente, analizaremos la categorización de los estudiantes en grupos según la homogeneidad que presentan en sus patrones de respuesta a los instrumentos utilizados.

Los datos obtenidos posibilitan identificar aquellos aspectos asociados al contexto escolar que tienen un papel importante para el bienestar subjetivo y la satisfacción escolar. A su vez, los resultados del estudio nos ayudan a reflexionar sobre aquellas acciones pedagógicas que pueden mejorar el bienestar de los estudiantes.

ABSTRACT

The main objective of this research is to explore the relationship between the subjective well-being and a set of school factors that characterize both the functioning of the classroom and the school, and the academic performance in a sample of adolescents from 12 to 18 years old. All students in our sample come from a public high school in the province of Girona.

The specific objectives of the thesis are to identify whether there are or not differences in the self-esteem and perception of school contextual factors (climate, rules, how to work in the classroom and students' point of view about the high school) in relation to gender, the level of learning, the fact of having repeated a year or not, whether they have been expelled from school or not, if they have failed more than four subjects in the first quarter and their evaluation and comparison between school and high-school. We will also want to explore the association between some components of the contextual variables mentioned above, subjective well-being and school satisfaction. Likewise we will explore the relationship between the emotions and affects that students usually experience in the classroom and students' satisfaction.

After the analysis of the relationship between the mentioned variables and subjective well-being, we will explore factors with an important emphasis on the prediction of students' satisfaction and whether the wellbeing measures act as mediators or moderators. Finally, we will analyze students' categorization according to the homogeneity of their answers to the instruments used.

The data obtained make possible to identify those aspects associated with the school context that play an important role in the subjective well-being and school satisfaction. The results help us to reflect on those educational ideas that could improve students' well-being.

INTRODUCCIÓN

El bienestar subjetivo es un componente psicológico de la calidad de vida. Se refiere a las evaluaciones que hacen las personas de sus vidas, y está conformado por aspectos cognitivos y afectivos. El componente cognitivo del bienestar sería la satisfacción con la vida considerada globalmente y con ámbitos específicos (p.ej. la familia, las amistades, la salud), mientras que el componente afectivo se refiere a la presencia de afectos positivos y la ausencia de afectos negativos, lo que algunos autores denominan felicidad.

A pesar de que el estudio sobre el bienestar subjetivo de la población adulta ha despertado gran interés entre los psicólogos sociales sobre todo en las dos últimas décadas, la etapa adolescente es todavía hoy, un campo de estudio cuyos horizontes debemos ampliar. Este trabajo de tesis doctoral pretende, precisamente, ampliar nuestra visión del bienestar subjetivo en la adolescencia con la finalidad implícita de devenir una herramienta de reflexión para mejorar la praxis pedagógica.

La tesis tiene como principal objetivo explorar las relaciones entre el bienestar subjetivo y un conjunto de variables escolares que caracterizan tanto el funcionamiento del aula y del centro, como el rendimiento académico de los estudiantes. En el estudio de la parte empírica han participado adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, todos ellos alumnos de un instituto público de la provincia de Girona.

Entre los objetivos específicos de nuestro trabajo se encuentra hallar las diferencias en la autoestima y en la percepción de variables contextuales escolares (clima, normas, manera de trabajar en el aula y visión que tienen los estudiantes del instituto) en relación al género, el nivel de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso, el haber sido o no expulsado del instituto, el hecho de haber suspendido o no, más de cuatro asignaturas en el primer trimestre de curso o en función de la valoración comparativa entre la escuela y el instituto. También nos proponemos explorar las relaciones entre algunos componentes de las variables contextuales citadas, y el bienestar subjetivo y la satisfacción escolar. Asimismo, al carecer de estudios que hayan explorado las emociones y afectos que los estudiantes

experimentan habitualmente en el aula, y su relación con la satisfacción vital y escolar de los jóvenes, esta tesis pretende aumentar nuestro conocimiento sobre esta cuestión.

Una vez exploradas las relaciones entre las variables citadas y el bienestar subjetivo, analizamos la capacidad de éstas para predecir la satisfacción de los estudiantes y si las medidas de bienestar (satisfacción con la vida considerada globalmente, Índice de Bienestar Personal y satisfacción escolar) actúan como mediadoras o moderadoras. Finalmente, categorizamos a los estudiantes en grupos según la homogeneidad que presentan en sus patrones de respuesta a los instrumentos utilizados.

El estudio está estructurado en tres grandes apartados. En la parte teórica hablamos en un primer momento, de la emergencia y significado del constructo de bienestar subjetivo, junto con algunos de los modelos e instrumentos más relevantes para su comprensión y medición. A continuación comentamos estudios precedentes con adolescentes, centrándonos en aquellas variables que han despertado mayor interés por su relación con el bienestar. Finalmente, focalizamos nuestra atención en las variables contextuales académicas y en la satisfacción escolar.

En la parte empírica tras detallar los objetivos generales y específicos del trabajo, pasamos a continuación al análisis de los datos. Finalmente, el tercer apartado está destinado a comentar los resultados de nuestro estudio y el vínculo con otras aportaciones que se han hecho desde la literatura especializada.

Este trabajo, aún no estando exento de limitaciones, ofrece nuevas perspectivas para la reflexión y la acción pedagógica, abriendo nuevos interrogantes que pretenden motivar el cambio y la mejora de nuestras prácticas educativas, partiendo de las opiniones y evaluaciones de los propios estudiantes.

I. BIENESTAR SUBJETIVO EN LA ADOLESCENCIA

I.1 CALIDAD DE VIDA Y BIENESTAR SUBJETIVO

El término calidad de vida surgió de la investigación sobre los indicadores sociales y se usa generalmente para referirse a una evaluación general de las condiciones de vida incluyendo las experiencias del individuo. Fue en la década de 1970 cuando surgió un gran interés por desarrollar medidas e índices de calidad de vida. Este movimiento de los indicadores sociales aglutinó a muchos investigadores sensibilizados con el tema, y se crearon revistas especializadas- como el *Social Indicators Research* (en 1974)- o sociedades científicas (por ejemplo, la *International Society for Quality of Life Studies*, ISQOLS) que han jugado un papel clave para el ulterior desarrollo del cuerpo teórico y empírico de la investigación en este ámbito.

El concepto calidad de vida emerge del postulado que los cambios sociales positivos están formados no solo por elementos observables o materiales de la realidad social, sino que también incluye elementos psicosociales, esto es las percepciones, evaluaciones, aspiraciones y expectativas de las personas (Casas, 1996) y de los colectivos sociales (Ayuste *et al.*, 2001). Para Casas (1996) la calidad de vida se refiere a las percepciones, aspiraciones, necesidades, satisfacciones y representaciones sociales que los miembros de todo conjunto social experimentan en relación a su entorno y la dinámica social en que se encuentran inmersos, incluyendo los servicios que se les ofrecen y las intervenciones sociales de las que son destinatarios y que emanan de las políticas sociales. Su estudio ha sido de especial interés por parte de varias disciplinas, entre ellas la sociología, la psicología social y la gerontología. Así, los investigadores sobre indicadores sociales distinguen entre indicadores objetivos y subjetivos de la calidad de vida. Los indicadores objetivos se refieren frecuentemente a condiciones materiales de vida directamente observables, tales como los índices de divorcio o los gastos de escolarización por alumno. En cambio, mediante los indicadores subjetivos se evalúan las percepciones de los individuos sobre las condiciones de sus vidas y su satisfacción con tales condiciones. El bienestar subjetivo, también conceptualizado como bienestar personal, psicológico o calidad de vida subjetiva, es la dimensión psicológica y psicosocial de la calidad de vida, y hace referencia a la valoración subjetiva de la propia calidad de vida. El rango de elementos que cubre comprende desde estados de dicha transitorios hasta valoraciones o evaluaciones, relativamente abstractas, sobre el sentido de la propia vida (Casas, 1996).

En la investigación sobre el bienestar subjetivo se ha diferenciado entre la dimensión afectiva y cognitiva de éste (Argyle, 1987; Diener, 1984; Diener y Emmons, 1985). El bienestar subjetivo es un constructo que emerge de la combinación de un proceso cognitivo (juicios de satisfacción/insatisfacción) y dos procesos afectivos (afecto positivo y afecto negativo).

Campbell, Converse y Rodgers (1976) aluden a la satisfacción vital como un componente cognitivo y la felicidad como experiencia afectiva positiva o negativa. Así, el bienestar subjetivo refleja la combinación del resultado de los procesos cognitivos (la satisfacción/insatisfacción) y los procesos afectivos (afecto positivo/afecto negativo). La investigación en las últimas décadas ha ayudado a especificar algunos componentes básicos que consideramos intrínsecamente unidos al concepto de bienestar subjetivo (Diener *et al.*, 2003):

1. El afecto (positivo y negativo),
2. La satisfacción global con la vida, y
3. La satisfacción en ámbitos o áreas concretas de la vida.

En un pionero e influyente trabajo sobre la salud mental, Bradburn y Caplovitz (1965) desarrollaron la idea de que el afecto positivo y el negativo son dos componentes separables y relativamente independientes del bienestar y defendieron que el uso de instrumentos sencillos y válidos de medida permitiría llevar a cabo recogidas de datos periódicas sobre el bienestar subjetivo de la población. La dimensión afectiva se relaciona con los afectos/emociones (p.ej. feliz, preocupado, aburrido), mientras que la dimensión cognitiva se relaciona con los juicios evaluativos de la satisfacción con la vida en su conjunto y con ámbitos específicos. Normalmente se entiende el afecto como la experiencia anímica y emocional que experimentamos y que nos informan sobre la marcha de nuestras vidas. El afecto refleja en última instancia nuestra reacción ante cualquier experiencia o situación vital y constituye una de las plataformas sobre la que la gente efectúa sus valoraciones más globales acerca de su bienestar (Kahneman, 1999). El afecto incluye tanto reacciones relativamente transitorias y ligadas a estados fisiológicos reconocibles (emociones) como estados más difusos y permanentes (estados de ánimo).

El afecto positivo incluye estados de ánimo y emociones diversas con un contenido subjetivo agradable (alegría, cariño, gozo, interés por las cosas o asombro ante algo positivo). Forman

parte del bienestar subjetivo, pues reflejan reacciones ante condiciones o sucesos que informan positivamente sobre la marcha de la vida. Las diferentes clasificaciones de los estados anímicos y el afecto positivo incluyen estados de baja activación (p. ej.: sentirse contento), activación moderada (p. ej.: placer) y activación elevada (p. ej.: euforia). También pueden clasificarse en función de si constituyen reacciones positivas ante los demás (p.ej.: cariño), ante determinadas actividades (p.ej.: interés, dedicación o flow) o de reacciones o estados de ánimo positivos generales (p. ej: alegría). Por el contrario, el afecto negativo incluye estados de ánimo y emociones con un contenido subjetivo desagradable (ira, tristeza, ansiedad, preocupación, culpa, envidia, celos...) y expresan reacciones negativas de la gente ante sus vidas, otras personas o circunstancias. A pesar de cumplir una función importante, su intensidad, duración o frecuencia elevadas pueden ser una señal de que la vida no marcha bien y comprometer el bienestar y el funcionamiento cotidiano de las personas.

La satisfacción vital se define como la evaluación subjetiva de la vida basada en las percepciones individuales de los múltiples ámbitos vitales y la satisfacción con estos ámbitos en su conjunto (Henrich y Herschbach, 2000). Diener (1994) define la satisfacción vital como un juicio global que la gente hace cuando considera su vida como un todo. Representa un juicio sobre cómo se considera la propia vida en su totalidad, siendo una medida fundamentalmente cognitiva o evaluativa. De esta manera, en la misma línea de autores como Andrews y Robinson (1991), Michalos (1991) y Casas (1989; 1996; 1998) entre otros, entendemos en el presente trabajo la satisfacción vital como un componente del bienestar subjetivo y no como términos que se puedan usar indistintamente. La satisfacción con la vida considerada globalmente- o satisfacción vital- indica una evaluación global de la vida (Veenhoven, 1994), en contraste con la satisfacción con ámbitos específicos de la vida, que son medidas específicas sobre la satisfacción en diversas áreas vitales (salud, relaciones sociales, ocio, familia,...) que no tienen por qué coincidir en su valoración para un mismo individuo.

En la década de 1970, Andrews y Withey (1976) incluyeron el concepto de satisfacción con la vida en la definición de bienestar subjetivo. Campbell *et al.* (1976) sugirieron la conveniencia de explorar la satisfacción con ámbitos o áreas específicas (trabajo, matrimonio, ...) para ofrecer un cuadro más acabado del bienestar de la gente. A partir de la década siguiente se han desarrollado una gran cantidad de encuestas en las que se explora el grado de satisfacción vital. Específicamente, la satisfacción con la vida se ha definido como “una evaluación global

sobre la calidad de vida de una persona según sus propios criterios ” (Shin y Johnson, 1978), deviniendo distinta de los estados afectivos transitorios, pues las emociones se refieren a reacciones específicas, a circunstancias específicas que ocurren en la vida de las personas, como el disfrute, la ansiedad o la tristeza, mientras que los resultados de satisfacción con la vida considerada globalmente son más generales, evaluaciones que abarcan la vida como un todo o facetas amplias de la vida (Diener *et al.*, 1999; Lazarus, 1991). No obstante, experiencias frecuentes de emociones positivas, infrecuencia de emociones negativas y una elevada satisfacción vital tienden a correlacionarse. Asimismo, tal como dijimos anteriormente, la satisfacción con la vida considerada globalmente se refiere a una evaluación general sobre la calidad de vida de una persona que se sitúa en un nivel superior de abstracción que las evaluaciones de ámbitos específicos (por ej. la familia, amigos, escuela). Así, muchos autores entienden la satisfacción vital como la valoración global de la vida de una persona que es considerado como “algo más” que la suma de las satisfacciones experimentadas en relación a los diferentes ámbitos específicos que conforman nuestras vidas (Venhoven, 1994), como la satisfacción con lo aprendido, con nuestras relaciones interpersonales o con como uno usa el tiempo del que dispone (Casas, Figuer, González y Coenders, 2004).

En relación a la satisfacción como componente del bienestar subjetivo, ésta es concebida generalmente como fruto de un juicio comparativo concerniente al bienestar presente a la luz de las experiencias pasadas y relativo a otras personas, como esgrime la Teoría de las Discrepancias Múltiples (TDM) (Michalos, 1985). La TDM es descrita por su autor como una teoría para explicar la satisfacción influenciada por la filosofía griega, la teoría de la disonancia cognitiva (Festinger, 1957), las teorías de la privación relativa (Runciman, 1966) y las teorías de comparación (Andrews y Withey, 1976; Campbell *et al.*, 1976). Parte de la base que una buena teoría científica sobre el bienestar subjetivo debe ser capaz de dar respuesta a qué es lo que hace que las personas se sientan felices o satisfechas, siendo aplicable tanto a la satisfacción con la vida globalmente como a la satisfacción con diferentes ámbitos de la vida. La TDM representa la satisfacción con la vida considerada globalmente como el balance de diferentes subevaluaciones que constituyen juicios de discrepancia entre percepciones de cómo es la propia vida en relación a cómo se desearía que fuese. De esta manera, la TDM afirma que la satisfacción neta es una función de las diferencias percibidas entre lo que alguien tiene y quiere, lo que las personas sienten que merecen y necesitan, lo relevante que otra persona tiene, lo que uno espera tener, lo mejor que uno tuvo en el pasado y lo mejor que uno espera tener en el futuro. Aunque la teoría tiene un gran interés a la hora de explicar las diferencias en los niveles de satisfacción

que expresan las personas, autores como Cummins y Nistico (2002), consideraron en un primer momento que presentaba un bajo poder explicativo de la satisfacción con la vida considerada globalmente, ya que no se ha establecido que la satisfacción vital esté determinada causalmente por los estándares de comparación (González, 2005).

Recientemente, Davern, Cummins y Stokes (2007) confirman que la relación entre bienestar personal, los Afectos Nucleares y la TDM es más fuerte que la relación entre personalidad y bienestar subjetivo, dando apoyo a un modelo cognitivo-afectivo que explicaría el 90% de la varianza en los niveles de bienestar.

Por otra parte, el bienestar subjetivo tiene propiedades que merece destacar, sobre todo en lo que se refiere a su estabilidad a nivel individual (ver Hanestad y Albrektsen, 1992; Headey y Wearing, 1989; Suh y Diener, 1996) y poblacional. En relación con esto último, el bienestar subjetivo medio de la población australiana en más de 13 encuestas realizadas entre 2001 y 2005 ha variado tan sólo 3,3 puntos porcentuales (Cummins *et al.*, 2005). Para explicar esta estabilidad del bienestar subjetivo, Cummins y Cahill (2000) y Cummins y Nistico (2002), sugieren la existencia de un mecanismo de control homeostático que controla tanto el constructo más general que ellos llaman “calidad de vida personal” como el concepto particular de satisfacción vital. El modelo sostiene que el proceso psicológico que se sitúa en el origen del bienestar personal es un sistema altamente integrado que comprende unas capacidades genéticas primarias y un sistema protector secundario. El sistema primario proporciona un rango genéticamente determinado por la percepción de bienestar, incluye dos características de la personalidad, la extraversión y el neuroticismo. En apoyo a este sistema, existen una serie de autoevaluaciones, que a pesar de tener una base genética, son más flexibles que las anteriores: se trata de la percepción de control, la autoestima y el optimismo vital. La influencia ejercida por el ambiente exterior al sujeto actúa afectando a los determinantes de segundo orden. Si esta influencia es suficientemente adversiva puede llevar a reducir el efecto protector de los determinantes anteriores, y por tanto, el bienestar subjetivo se situará en un nivel inferior a la media de la población. No obstante, lo más frecuente es que estas influencias adversas sean compensadas mediante mecanismos tanto internos como externos.

Entre las teorías sobre el bienestar subjetivo también podemos distinguir entre las del bottom-up (externo/ situacional) y las del top-down (rasgos y procesos internos). Las primeras, sostienen que el bienestar es la suma de muchos pequeños placeres. En términos de

satisfacción, esto significaría que la satisfacción con ámbitos específicos de la vida conduce a la satisfacción con la vida considerada globalmente. Por otro lado las teorías del top-down, asumen que existe una propensión global a experimentar los acontecimientos de forma positiva (Casas, 1996) y, por lo tanto, la satisfacción con la vida considerada globalmente, influenciaría la satisfacción con ámbitos específicos.

Existen también otras teorías psicológicas que buscan la comprensión del bienestar subjetivo, como las teorías finalistas, de la actividad, del placer y el dolor, del juicio o las asociacionistas (Diener, 1984). No obstante, no nos detendremos en su descripción, porque no forma parte de los objetivos de este trabajo exponerlas exhaustivamente.

I.II DEBATES SOBRE EL BIENESTAR SUBJETIVO EN ADULTOS Y ADOLESCENTES

En este apartado revisaremos algunos de los debates actualmente abiertos en relación al constructo de bienestar subjetivo y, también, en relación a los instrumentos utilizados para su medida. En primer lugar nos centraremos en los debates suscitados en relación a población adulta y en el impacto de estas discusiones teóricas y empíricas en el período adolescente.

En el estudio del bienestar en personas adultas, destacan varios debates que hacen referencia a la conceptualización del constructo de bienestar, en el que diferentes autores utilizan diferentes conceptos para referirse a este fenómeno. Por un lado, existe una larga tradición del estudio del constructo frecuentemente denominada bienestar subjetivo (Diener, 1984; Huebner, 1991; Huebner *et al.*, 1998a; Veenhoven, 1994) o calidad de vida subjetiva (Cummins y Cahill, 2000). Por el otro, algunos autores defienden el uso del adjetivo “psicológico”. Es un debate basado en dos tradiciones distintas en relación a la etiqueta más apropiada para definir el constructo de bienestar. En relación a este primer debate, Ryan y Deci (2001) elaboran una distinción entre las tradiciones eudemónica y hedónica en el estudio del bienestar. De acuerdo con estos autores, la perspectiva eudemónica está basada en la psicología humanista y se ocupa del potencial humano, mientras que la perspectiva hedónica abarca tanto la aproximación de satisfacción como la aproximación de felicidad. Keyes *et al.* (2002) afirman que la primera tradición utiliza habitualmente el concepto de bienestar psicológico, mientras la

segunda utiliza más habitualmente el concepto de bienestar subjetivo. Reconocen a su vez que la mayoría de la investigación del bienestar subjetivo ha incluido repetidas veces no sólo indicadores afectivos de felicidad sino también valoraciones cognitivas de satisfacción vital. Finalmente, estos autores desarrollaron un estudio usando instrumentos de ambas tradiciones, y concluyeron que bienestar subjetivo y psicológico están relacionados pero son constructos distintos, y que ambos podrían ser considerados que forman parte de un nuevo concepto global de bienestar “óptimo”. Ambos constructos (bienestar psicológico y bienestar subjetivo) han sido aceptados como constructos claves para el análisis de la calidad de vida dentro del contexto de investigaciones mediante indicadores sociales y psicosociales (Keyes *et al.*, 2002; Eid y Diener, 2004).

Otros autores consideran el término bienestar personal como el más adecuado, esgrimiendo que el adjetivo “personal”, al poder incluir ambos aspectos del comportamiento humano (subjetivo y objetivo), parece ser más apropiado para referirnos al bienestar humano personal y social (ver Casas, 1989; Casas, Alsinet *et al.*, 2000; Casas, Rosich y Alsinet, 2000).

En nuestro trabajo, nos situamos en la misma línea teórica que Cummins y colaboradores (Cummins, 1998; Cummins y Cahill, 2000; Cummins *et al.*, 2001), quienes discernen entre un primer nivel de deconstrucción del ítem “satisfacción con la vida como un todo”, compuesto a su vez, por una serie de ámbitos de vida que configuran un único componente al realizar un Análisis de Componentes Principales y un segundo nivel constituido por ámbitos mucho más específicos que no están incluidos explícitamente en el índice de bienestar personal. Muchos autores han descrito la importancia de la satisfacción con ámbitos de vida específicos para nuestro bienestar subjetivo. En la literatura científica podemos encontrar largas discusiones sobre qué ámbitos vitales son más relevantes para nuestra satisfacción vital. Cummins (1998) considera los ámbitos vitales de satisfacción con la salud sentida, el nivel de vida, las cosas logradas en la vida, la seguridad personal, la seguridad en el futuro, la conectividad o sentimiento de comunidad, las relaciones personales y con las creencias espirituales o religiosas.

En relación a la comprensión científica del bienestar, Diener en su revisión de 1984 propuso tres principios que debían guiar su estudio en el futuro:

- La consideración del bienestar subjetivo como basado en las experiencias individuales y su percepción y evaluación en relación a esas experiencias.
- La inclusión de medidas positivas en el estudio del bienestar subjetivo, que no se debe focalizar únicamente en la ausencia de aspectos negativos.
- La incorporación de un tipo de evaluación global de la vida como un todo, generalmente referido como satisfacción vital o satisfacción con la vida considerada globalmente.

En lo a que bienestar subjetivo en la adolescencia se refiere, se ha suscitado otro debate relacionado con los instrumentos de medida. El bienestar en niños y adolescentes es un campo emergente de estudio y discusión (Ben-Arieh *et al.*, 2001), no sólo en relación al número de investigaciones interesadas en el tema y la conceptualización de nuevos modelos teóricos, sino también por lo que respecta al desarrollo de nuevas herramientas de medición, más sensibles a la edad de los sujetos (Casas, Alsinet *et al.*, 2000; Casas, Rosich y Alsinet, 2000). Gilman y Huebner (2000) llevan a cabo una revisión de las medidas de satisfacción vital utilizadas con adolescentes, distinguiendo entre la aproximación unidimensional y la multidimensional. En la aproximación unidimensional, se incluyen dos modelos similares en el hecho de que ambos implican que una única puntuación global pueda reflejar con precisión los diferentes niveles de satisfacción con la vida. No obstante, los modelos divergen en el método usado para extraer el valor único. El modelo global asume que la satisfacción con la vida se evalúa mejor por uno o más indicadores que están libres de contexto. Las escalas basadas en este modelo contienen ítems que no hacen referencia a ningún ámbito vital específico. Así, los juicios de satisfacción vital están determinados por un criterio individual personal. Por el contrario, en el modelo general, la satisfacción vital es conceptualizada como una suma de las respuestas que se obtiene a través de diferentes ámbitos vitales específicos, como la satisfacción con la escuela, la familia o los amigos. Los instrumentos basados en el modelo general suponen que incluyen los ámbitos fundamentales que contribuyen principalmente a la satisfacción con la vida considerada globalmente. La *Satisfacción With Life Scale* (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) y la *Student's Life Satisfaction Scale* (SLSS) de Huebner (1990) pertenecen al

modelo global, mientras que la *Perceived Life Satisfaction Scale* (PLSS) de Adelman, Taylor y Nelson (1985), pertenece al modelo general (ver revisión Gilman y Huebner, 2000).

En España, Atienza *et al.* (2000) han realizado estudios con adolescentes de la Comunidad Valenciana de 11, 13 y 15 años mediante la SWLS, en los que se mostraron propiedades psicométricas similares a la original pensada para adultos. Es una escala de cinco ítems (en la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea; hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes; estoy satisfecho con mi vida; si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido; las circunstancias de mi vida son buenas) que evalúa el juicio global que hacen las personas sobre la satisfacción con su vida.

Casas, Rosich y Alsinet (2000) aplicaron la SLSS a una muestra de 1590 adolescentes catalanes entre 12 y 14 años. Los resultados muestran una buena validez interna, una estructura factorial consistente, un buen funcionamiento de la escala con la población española y unas pautas de respuesta coherentes con las originalmente obtenidas por Huebner con población norteamericana.

Las escalas de aproximación multidimensional asumen que los perfiles de las puntuaciones en los ámbitos específicos vitales proporcionan información más diferenciada. Las escalas multidimensionales incorporan evaluaciones de ámbitos específicos como la satisfacción con las relaciones, la escuela y la comunidad. En la revisión de Gilman y Huebner (2000) se evalúan el Comprehensive Quality of Life Satisfaction- School Version, Fifth Edition (Cummins, 1997b), que propone un modelo multidimensional que parte de que la satisfacción es mediada por la importancia que un individuo otorga a un ámbito particular, y la *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (MSLSS) de Huebner (1994), en la que se propone un modelo de satisfacción jerárquico en el que 5 ámbitos de segundo orden están incorporados bajo un ámbito de satisfacción vital general. En su modelo multidimensional, la satisfacción vital está conceptualizada como un perfil de valoraciones cognitivas correspondientes a los ámbitos, los cuales pueden ser incluidos por un orden más elevado de valoración de la satisfacción vital considerada globalmente. La naturaleza y el número de ámbitos para ser incluidos en las medidas multidimensionales ha generado discusión durante algún tiempo (Cummins, 1996).

Una de las razones de este debate es que varios autores definen de manera diferente la satisfacción vital (Murrell, 1999).

Algunas investigaciones (Cummins, 1997b; Raphael *et al.*, 1996) han argumentado que la relación entre la evaluación global y la evaluación de los ámbitos específicos debe ser una función de la importancia que cada individuo otorga a cada ámbito. Por ejemplo, para un adolescente las experiencias escolares positivas pueden ser cruciales para su satisfacción con la vida considerada globalmente, mientras que la satisfacción con la salud física le concede poca importancia. No obstante, posteriormente (Cummins, 2002) se desestima que la medida de la importancia que otorgan las personas a cada ámbito sea relevante para el estudio de su bienestar subjetivo. Cummins y Lau (2005) han diseñado una versión del PWI (Personal Well-Being Index) destinada a niños en edad escolar y adolescentes, el *PWI-School Children*, en el que utilizan el término felicidad en vez de satisfacción en las escalas de respuesta y modifican el nivel de abstracción de algunas de las preguntas para facilitar el acceso a la comprensión. El PWI es una escala que mide distintos ámbitos de la vida de las personas utilizada para evaluar una medida universal del bienestar subjetivo. El Índice de Bienestar Personal de Cummins ha sido utilizado con adolescentes españoles a partir de una adaptación al catalán de la versión para adultos en España (Casas *et al.*, 2007a).

Casas, Buxarrais *et al.* (2004) y Casas, Figuer *et al.* (2004) han evaluado la satisfacción en adolescentes españoles con largas series de ámbitos vitales, entre 8 y 19, en los que se mezclan los ítems del PWI con ítems que no conforman ninguna escala, sino que constituyen un listado de ámbitos específicos de satisfacción con la vida que han ido incluyendo de forma complementaria al PWI. Estos ámbitos son satisfacción con los resultados escolares, con la escuela, con lo aprendido, con las cosas logradas, con el uso del tiempo libre, con su preparación para el futuro, con la seguridad personal hacia el futuro, con el disfrute del tiempo, con su familia, con sus amigos, con las relaciones con otras personas, con el propio cuerpo, con la salud, con uno mismo, con el nivel de vida, con los deportes, con los grupos de gente a los que se pertenece, con las relaciones con otras personas y con la espiritualidad o creencias religiosas.

También en España, Casas, Coenders, Cummins, *et al.* (2007a) en una investigación en la que exploran el bienestar personal de adolescentes entre 12 y 16 años y sus padres, hallan que los resultados para la satisfacción con la vida globalmente y para el Índice de Bienestar Personal (PWI: International Wellbeing Group: 2006), se encuentran dentro del rango normativo esperado (70-80) en los países occidentales (Cummins, 1995; 1998), así como también las correspondientes desviaciones estándares (16,29 y 12,35) son comparables con los baremos de la población australiana (Cummins, Eckersley, Lo, Okerstrom, Hunter y Woerner, 2004). Para los adolescentes, la media en el Índice de Bienestar Personal se situó en 79.10, y en el ítem único de satisfacción con la vida considerada globalmente en 79.30 (tanto en el PWI como en la satisfacción con la vida considerada globalmente, los datos fueron estandarizados a una escala 0-100).

Actualmente, existe la *Brief Multidimensional Students's Life Satisfaction Scale* (BMSLSS), desarrollada por Huebner *et al.* (2006), y que consiste en un ítem por cada uno de los cinco ámbitos de satisfacción con la vida identificados en la original MSLSS como importantes para las vidas de los adolescentes (Huebner, 1994) y jóvenes adultos (Alfonzo *et al.*, 1996). Los ámbitos son la familia, amigos, escuela, uno mismo, las condiciones de vida.

I.III ADOLESCENCIA Y BIENESTAR SUBJETIVO

La adolescencia se suele caracterizar como un periodo de crisis que debido a una acumulación de cambios biológicos, psicológicos y sociales, puede implicar mayores dificultades de adaptación. A nivel cognitivo, aumenta su capacidad para evaluar de forma crítica su satisfacción con determinados aspectos vitales, mientras que a nivel afectivo e interpersonal, se inicia una etapa de búsqueda de identidad y autonomía que, por la discrepancia entre sus necesidades de autoafirmación y las constricciones externas, puede llevar a un aumento de las confrontaciones y a la aparición de sentimientos de insatisfacción con su situación en ámbitos como la familia o la escuela (en Hernangómez, Vázquez y Hervás, 2009). A pesar de que algunos estudios con adolescentes sobre satisfacción vital muestran que la mayoría evalúan sus vidas globalmente de manera positiva (Gilman y Huebner, 2004), observándose una estabilidad en esta evaluación a través del tiempo (Ehrhardt *et al.*, 2000; Fijita y Diener, 2005; Lynbomirsky, 2001; Pavot y Diener, 1993; Schimmack y Gishi, 2005), algunos estudios

han observado cambios en los niveles de satisfacción vital durante la adolescencia. Hay autores que defienden que la satisfacción vital decrece (Goldbeck *et al.*, 2007), mientras que otros encuentran un incremento durante esta etapa vital durante la transición de la educación secundaria obligatoria a los estudios de bachillerato o de formación vocacional (Salmela-Aro y Touminen-Soini, 2010). Una de las posibles explicaciones a esta diversidad de resultados son los instrumentos utilizados para medir la satisfacción de los adolescentes. Variables en la esfera personal como el autoconcepto, la autoestima y la madurez psicológica, y variables en la esfera de lo interpersonal como las relaciones con el otro sexo o la aceptación en el grupo de iguales, alcanzan una gran relevancia durante esta etapa vital, y afectan positiva o negativamente al bienestar que se experimenta durante la misma (Casas, Figuer, González *et al.*, 2007b ; Casas, Buxarrais, Figuer *et al.*, 2004; Dew y Huebner, 1994; Dryfoos, 1990; Gullone y Cummins, 1999; Hawkins, Hawkins y Seeley, 1992; Leung y Leung, 1992; Neto, 1993; Raphael *et al.*, 1996; Terry y Huebner, 1995)

Una buena parte de las investigaciones sobre bienestar subjetivo se han desarrollado incluyendo sólo muestras de población adulta, porque el hecho y la forma de explorar la satisfacción entre la población adolescente e infantil siempre ha suscitado muchas dudas de diversa índole, relacionadas con el cuestionamiento de que los niños/as y adolescentes pueden ser informantes tan válidos como los adultos por el simple hecho de ser niños/as. A su vez, metodológicamente el proceso es más complejo puesto que la mayoría de instrumentos han sido creados para población adulta. Los primeros estudios que podemos considerar relacionados con el bienestar personal de la infancia y la adolescencia se remontan a 1982, y fueron desarrollados por Harter, quien investigó la percepción que los niños, niñas y adolescentes, a partir de 8 años, tenían de sus propias aptitudes. En esta investigación la autora diferenciaba tres subescalas: la de competencia cognitiva, ligada al rendimiento académico y al comportamiento escolar; la de competencia social, referida al entorno familiar, al de amistades y al vecindario; y la de competencia física, centrada en las actividades de tiempo libre, principalmente aquellas relacionadas con el mundo del deporte. A estas tres subescalas competenciales, Harter añadió una escala de autovaloración general que medía la seguridad personal de los niños, niñas y adolescentes e introducía una serie de cuestiones relativas a la felicidad en la infancia. Posteriormente, Adelman, Taylor y Nelson (1985) desarrollaron su trabajo sobre la insatisfacción de niños, niñas y adolescentes en relación con diferentes entornos de su vida. Para evaluar los niveles de satisfacción-insatisfacción, confeccionaron la PLSS, aplicable a edades comprendidas entre los 8 y 18 años. La escala está

compuesta por 19 ítems y agrupa preguntas acerca de cinco ámbitos de la vida: el bienestar físico y material; las relaciones familiares, de amistad y de vecindad; el ambiente escolar; el desarrollo personal; y las actividades de ocio y tiempo libre.

Por otro lado, Veenhoven y Verkuyten (1989) compararon el bienestar subjetivo de hijos únicos en relación a niños que tienen hermanos para poner a prueba la creencia popular que los hijos únicos son más infelices. Evaluaron dos dimensiones de la felicidad: la primera relativa a la satisfacción con la vida considerada globalmente, para la que utilizaron la *Self-Anchoring Striving Scale* (SASS) de Cantril (1965) y en la segunda midieron el estado de ánimo habitual de niños y niñas mediante el *Affect Balance Scale* (ABS) (Bradburn, 1969). Los resultados los correlacionaron con los de la autoestima global explorada mediante el cuestionario de Rosenberg (1965). Los autores concluyeron que no se dan diferencias entre hijos únicos y los que tienen hermanos en sus evaluaciones del propio bienestar de forma general.

A lo largo de los años 90 se produjo un creciente interés por desarrollar instrumentos apropiados para recoger informaciones sobre la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción en ámbitos vitales específicos entre la población infantil y adolescente, en función de la edad y el momento evolutivo. De hecho se ha constatado que estos instrumentos son de sumo interés no sólo para las investigaciones sobre calidad de vida, sino también para estudios de tipo clínico (Frish *et al.*, 1992; Huebner, 1994), ya que bajos niveles de satisfacción vital podrían estar asociados a la depresión (Lewinsohn *et al.*, 1991), al rechazo interpersonal (Furr y Funder, 1998), a la conducta agresiva (Suldo y Huebner, 2004b; Valois *et al.*, 2001) y al abuso del alcohol (Newcomb *et al.*, 1986; Raphael *et al.*, 1996) y de sustancias químicas (Zullig *et al.*, 2001).

A continuación realizaremos un amplio recorrido por aquellos estudios que se han propuesto hallar los factores asociados al bienestar subjetivo de los adolescentes.

I.VI FACTORES ASOCIADOS AL BIENESTAR SUBJETIVO EN LA ADOLESCENCIA

Las **variables demográficas** han mostrado, en general, estar débilmente relacionadas con la satisfacción vital (Huebner y Gilman, 2004; Huebner, Suldo *et al.*, 2004; Huebner *et al.*, 2005; Gilman y Huebner, 2003). No obstante, varios estudios han hallado relaciones específicas entre variables demográficas y la satisfacción vital de los jóvenes. Por ejemplo, Huebner *et al.* (1998a) encuentran en una muestra de 291 estudiantes norteamericanos de secundaria que la edad estaba levemente correlacionada con los resultados en los ámbitos de satisfacción de la MSLSS. Ash y Huebner (2001) encuentran en una muestra de 152 estudiantes norteamericanos de 14 a 17 años a los que se les aplica la SLSS que el status socio- económico estaba positivamente relacionado con la satisfacción vital, mientras que las demás variables demográficas del estudio (género, edad y origen étnico) no estaban relacionadas con la satisfacción vital de los adolescentes; resultados consistentes con los reportados por Neto (1993) utilizando la SWLS con una muestra de de 217 jóvenes portugueses y por Seligson *et al.* (2003) aplicando la BMSLSS con adolescentes americanos (221 estudiantes de primero a cuarto de secundaria y 46 alumnos de cuarto a bachillerato). De manera similar, Huebner, Suldo, Valois *et al.* (2004) encuentran diferencias según el origen étnico entre 2.987 estudiantes americanos de secundaria utilizando la BMSLSS, donde los jóvenes caucásicos informan de mayor satisfacción vital que los afroamericanos. A pesar de que los estudios no han hallado diferencias robustas en la satisfacción vital relacionadas con la edad o el grado escolar (Dew y Huebner, 1994; Huebner, 1991a; Huebner, Drane *et al.*, 2000), algunos estudios han mostrado algunas diferencias en los niveles de frecuencia del afecto positivo. Por ejemplo, Greene (1990) encuentra mayor afecto positivo entre niños de primaria que en estudiantes de educación secundaria, en una muestra de 483 estudiantes americanos desde quinto de primaria a tercero de secundaria.

Uno de los objetivos específicos de esta tesis, será explorar las diferencias en el bienestar subjetivo en función del género. En relación a la satisfacción vital durante la adolescencia, mientras que muchos estudios no han hallado diferencias robustas (Ash y Huebner, 2001; Adelman *et al.*, 1989; Dew y Huebner, 1994; Huebner, 1991a; b; Huebner y Alderman, 1993; Huebner, Drane *et al.*, 2000; Huebner, Funk *et al.*, 2000; Huebner, Suldo, Smith *et al.*, 2004; Fogle, Huebner y Laughlin, 2002), otros han hallado diferencias según el género (Goldbeck *et al.*, 2007; Neto, 1993; Verkuyten, 1996), experimentando los chicos mayor satisfacción vital que las chicas. Algunos estudios sugieren que estas diferencias son debidas a cambios

hormonales (Angold *et al.*, 1999), con la consiguiente entrada temprana a la pubertad (Ge *et al.*, 2001), y al hecho de que las chicas son más reactivas al estrés y a los eventos vitales negativos (Grick y Zahn-Waxler, 2003) manifestando una menor satisfacción corporal (Barker y Galambos, 2003).

Casas *et al.* (2007b) en su estudio con dos muestras distintas de adolescentes españoles (una recogida en 1999 en la que participaron 1.618 adolescentes y otra en 2003 en que participaron 1.634 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años), no encuentran diferencias entre chicos y chicas en el ítem único de satisfacción con la vida considerada globalmente. Asimismo, en relación con la satisfacción con ámbitos específicos de la vida, en ambas muestras se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en la satisfacción con las cosas aprendidas, y en la satisfacción con las actividades físicas. Adicionalmente, en la muestra del 2003, hay diferencias en el ámbito de la satisfacción con la familia y los amigos. En la satisfacción con las cosas aprendidas y la familia y los amigos, las chicas obtienen resultados más elevados que los chicos; en el ámbito de la satisfacción con las actividades físicas, sucede lo contrario.

En el año 2000 aparece el primer estudio de los correlatos demográficos (género, étnia y grado escolar) de los ámbitos vitales de satisfacción usando la BMSLSS (Huebner, Drane *et al.*, 2000). En el estudio participan 5.545 estudiantes americanos de la escuela superior (entre 14 y 18 años), y encuentran que los adolescentes disfrutaban de altos niveles de satisfacción vital, observándose variabilidad a través de los ámbitos de satisfacción, donde cerca de un cuarto de la muestra indicó algún nivel de insatisfacción con sus experiencias con los iguales. También se observaron efectos asociados con el género: los chicos estaban muy insatisfechos con sus experiencias escolares en contraste con las chicas.

La personalidad ha sido un constructo tradicionalmente asociado al bienestar y a la satisfacción vital tanto en adultos como en adolescentes (Diener, 1996; Emmons y Diener, 1985; Fogle *et al.*, 2002, Huebner, 1991). Diener (1996) presupone que los efectos genéticos y heredables de la personalidad, incluyendo los afectos positivos y negativos, y las influencias del temperamento, se evidencian desde la infancia y predisponen a ciertos niveles individuales de bienestar subjetivo. Numerosas investigaciones en diferentes países han mostrado que dos

rasgos de la personalidad básica como son la extraversión y la estabilidad emocional, aparecen asociados de forma inequívoca y positivamente a la satisfacción vital (Deneve y Cooper, 1998). La extraversión es un rasgo caracterizado por la propensión a la sociabilidad y la tendencia a volcarse en todo tipo de experiencias gratificantes. El contexto social es un ámbito privilegiado para disfrutar de numerosas experiencias positivas y con ciertas habilidades, se convierte en una fuente inagotable de emociones y experiencias positivas (Diener y Lucas, 1999). Por tanto, a las personas extravertidas les gusta relacionarse con la gente y son capaces de crear entornos positivos y estimulantes en los cuales las relaciones son una fuente de gratificación habitual. En relación a la estabilidad emocional, las personas que son estables emocionalmente tienden a reaccionar ante los pequeños y grandes sucesos de la vida de una forma moderada y aunque experimentan emociones negativas, éstas son menos intensas y menos duraderas que las que experimentan sus opuestos, las personas que puntúan alto en el rasgo neuroticismo. Fogle, Huebner y Laughlin (2001) aplicaron la SLSS a una muestra de 160 adolescentes americanos con edades comprendidas entre los 10 y 15 años, con la finalidad de investigar la relación entre el temperamento, la autoeficacia social, la competencia social y la satisfacción vital. El neuroticismo muestra una relación significativa y negativa con la satisfacción vital, mostrando fuertes efectos directos sobre los niveles de satisfacción vital, coincidiendo con estudios previos (Heaven, 1998; Huebner, 1991). En relación a la extraversión, los resultados muestran una relación moderada con la satisfacción vital, mientras que la autoeficacia social emerge como un mecanismo de mediación significativo entre la extraversión y la satisfacción vital.

Posteriormente, Rigby y Huebner (2005) examinan la relación entre rasgos de personalidad, atribuciones causales y la satisfacción vital en una muestra de 212 estudiantes americanos con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, a los que se les aplica la SLSS. El objetivo del estudio es explorar si las atribuciones causales median la relación entre características de la personalidad (extraversión y estabilidad emocional) y la satisfacción vital. Los resultados del estudio muestran que la estabilidad emocional correlaciona con la satisfacción vital, sugiriendo que los adolescentes que puntúan de manera elevada en este rasgo, son más propensos a desarrollar un estilo atribucional adaptativo para los eventos positivos. No obstante, la extraversión no correlacionaba significativamente con la satisfacción vital de los adolescentes, coincidiendo con estudios previos (Greenspoon y Saklofske, 2001), y atribuyendo estos resultados a que en los adultos los rasgos de personalidad son más estables (Roberts y DelVecchio, 2000).

En la línea de estudiar las relaciones entre la satisfacción con la vida considerada globalmente y el **autoconcepto** en la infancia y la adolescencia, numerosas investigaciones han evidenciado la relación entre bienestar subjetivo (en adultos, adolescentes y niños) (Huebner, 1991a; Huebner y Dew, 1993) y otras variables relacionadas tales como la autoestima, el control percibido y el apoyo social percibido. El control percibido es definido como una representación subjetiva de las propias habilidades para controlar o modificar hechos importantes en la vida (Bandura, 1999; Lazarus y Folkman, 1986), mientras que el apoyo social hace referencia al conjunto de aportaciones de tipo emocional, material informacional o de compañía que la persona percibe o recibe de distintos miembros de su red social (Gracia, Herrero y Musitu, 1995). Varios estudios sobre bienestar apuntan que la autoestima global y un locus de control interno (cuando una situación se percibe como contingente con la conducta de uno), generalmente se relacionan con la satisfacción vital de los estudiantes, aunque los resultados sugieren que las influencias culturales pueden moderar esta relación (Diener *et al.*, 1995; Gilman y Huebner, 2003).

La autoestima es considerada como un aspecto evaluativo del autoconcepto, basado en la percepción global que el individuo tiene de su persona (Rosenberg, 1986), lo que no excluye la existencia de autoestimas parciales referidas a distintas facetas o ámbitos (Harter, 1998). La autoestima puede considerarse como uno de los predictores más potentes del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez (Parra, Oliva y Sánchez-Queja, 2004). Una autoestima positiva facilita a los jóvenes tener un buen ajuste psicológico, lo que a su vez favorece su adaptación social y puede mediar en la prevención de determinadas conductas de riesgo. Dew y Huebner (1994) encuentran en una muestra de 222 estudiantes americanos de secundaria correlaciones positivas y significativas entre satisfacción vital y un locus de control interno, la autoestima global y diferentes dimensiones del autoconcepto. Otros estudios (Huebner, 1991b; Huebner, Funk *et al.*, 2000) encuentran resultados idénticos, estando relacionada positivamente la satisfacción vital con la autoestima, la extraversión y las relaciones con los padres y los iguales.

Posteriormente, Casas *et al.* (2007b) analizan la relación entre la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción con diferentes ámbitos de la vida y algunos constructos relacionados como la autoestima, el control percibido y la percepción del apoyo social en una muestra de adolescentes de entre 12 y 16 años. En este estudio se comparan dos

muestras distintas de jóvenes españoles- una correspondiente al año 1999 (1.618 adolescentes) y otra al 2003 (1.634 adolescentes)- . Los autores observan que la satisfacción con la vida considerada globalmente correlaciona consistentemente con la autoestima, el apoyo social percibido y el control percibido, sugiriendo la existencia de un constructo de bienestar de orden superior (Kozma *et al.*, 1997) el cual todavía no es suficientemente bien conocido (Diener y Biswas- Diener, 2000). En este mismo estudio la satisfacción con la vida considerada globalmente correlaciona positiva y significativamente con cuatro ámbitos en ambas muestras: satisfacción con lo aprendido; con la familia y amigos; con el tiempo libre y con las actividades físicas. Por otro lado, otros autores encuentran que la insatisfacción con la vida está asociada con problemas internos como la depresión, la ansiedad y la baja autoestima (Cava *et al.*, 2007; Chico, 2006; Diener, Sapyta y Suh, 1998; Valle, Huebner y Suldo, 2006). Asimismo, varias investigaciones sugieren que una mayor autoestima se asocia con índices elevados de satisfacción vital y con índices bajos de sintomatología depresiva (Estevez *et al.*, 2008; Huebner, 1991b; Ying y Fang-Biao, 2005). Recientemente, Reina, Oliva y Parra (2010) analizan las relaciones entre la autoestima, la autoeficacia y la satisfacción vital en una muestra de 2.400 adolescentes españoles de entre 12 a 17 años a los que se les aplicó la SLSS. Los resultados indicaron correlaciones positivas entre la autoestima y la autoeficacia y la satisfacción vital.

Hasta aquí, hemos expuesto los estudios que han asociado la autoestima al bienestar subjetivo de los adolescentes, posteriormente (apartado I.VI) analizaremos el constructo teórico y su relación con el autoconcepto y finalmente, citaremos los trabajos de investigación que se han propuesto analizar el papel que desempeña la familia en la construcción de la autoestima de los hijos, o explorar las diferencias en la autoestima según el género, el éxito académico, las dificultades de aprendizaje y el proceso de transición de la escuela primaria a la secundaria.

En relación al papel que juega la familia en la evaluación de la satisfacción de los adolescentes, las investigaciones indican que unas buenas relaciones con los padres son cruciales para que niños y adolescentes disfruten de un mayor bienestar (Van Well *et al.*, 2000). Algunos estudios han señalado que dicha satisfacción está asociada con un rango de características familiares diferentes, incluyendo la participación parental, las relaciones positivas entre padres e hijos y el apoyo social parental (Ash y Huebner, 2001; Demo y Acock, 1996; Dew y Huebner, 1994; Flouri y Buchanan, 2002; Gilman y Huebner, 2006; Gilman,

Huebner y Laughlin, 2000; Leung y Zhang, 2000; Storksen *et al.*, 2005; Suldo y Huebner, 2004a; Suldo y Huebner, 2006; Young *et al.*, 1995; Zimmerman, Salem y Maton, 1995, en Antaramian *et al.*, 2008). Por el contrario, la satisfacción vital de los adolescentes es menor tanto entre los jóvenes que experimentan elevados conflictos y desacuerdo con sus padres, como en los que padecen elevados niveles de estrés familiar (Ash y Huebner, 2001; Bradley y Corwyn, 2004; Demo y Acock, 1996; Phinney y Ong, 2000). Estudios transculturales con adolescentes franceses, chinos y australianos han mostrado la importante influencia que ejercen las relaciones entre padres e hijos en la evaluación del bienestar de los adolescentes (Leung y Leung, 1992; Petito y Cummins, 2000; Sastre y Ferriere, 2000; Shek, 1997). Leung y Leung (1992), al aplicar la escala de autoestima de Rosenberg y la SWLS a una muestra de adolescentes de entre 11 y 16 años, constatan una estrecha correlación entre una buena relación con los padres y las puntuaciones óptimas en los niveles de bienestar subjetivo. Ello permitió a estos autores plantear que al formar a los padres en técnicas de habilidades de crianza de los hijos e hijas se puede mejorar el bienestar subjetivo de éstos últimos.

Varios estudios han mostrado que la satisfacción con la vida familiar contribuye de manera importante a la satisfacción vital, tanto en estudiantes chinos (Leung y Leung, 1992; Man, 1991) como americanos (Dew y Huebner, 1994; Gilman, Huebner y Laughlin, 2000). Park y Huebner (2005) investigan las similitudes y diferencias en los niveles de satisfacción vital y las contribuciones de los ámbitos específicos de la satisfacción reportadas por 472 adolescentes coreanos y 543 americanos a los que se les aplican la MSLSS (que mide 5 ámbitos) y la SLSS para medir la satisfacción con la vida inespecíficamente. Los adolescentes coreanos informan de niveles menores en la satisfacción vital que sus iguales americanos. También informan de menor satisfacción con la familia, los amigos, con uno mismo y con el ambiente y vecindario. No obstante, la satisfacción con el ámbito familiar fue el predictor más fuerte de la satisfacción vital (medida a través de la SLSS) tanto para los adolescentes americanos como coreanos.

Young *et al.* (1995) en su estudio con una muestra de 640 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años encuentran que la satisfacción de los adolescentes correlaciona positivamente con la percepción de proximidad parental y con el apoyo intrínseco que se percibe recibir de los padres. Asimismo, otros estudios también detectan correlaciones positivas entre el estilo parental autoritativo, el apoyo social y la satisfacción vital de los adolescentes (Petito y Cummins, 2000; Suldo, 2001).

Años más tarde, Suldo y Huebner (2004b) examinan la relación entre algunas variables familiares y la satisfacción vital durante la adolescencia temprana, media y tardía, y a su vez, exploran si la satisfacción vital actúa como mediador entre el estilo parental autoritativo y las conductas externalizantes e internalizantes de los adolescentes. La muestra está compuesta por 1.201 adolescentes americanos de entre 11 y 19 años a los que se les aplica la SLSS. Los resultados sugieren que la satisfacción vital media la relación entre el apoyo social parental y los problemas de conducta, mediando también parcialmente, la relación entre las dimensiones del estilo parental autoritativo y los desajustes conductuales de los adolescentes. El estudio revela que la satisfacción vital funciona como un mecanismo cognitivo crucial, a través del cual las experiencias ambientales influyen la conducta de los adolescentes. Asimismo, los resultados sugieren que las tres dimensiones cruciales del estilo parental autoritativo (apoyo social, severidad-supervisión y la concesión de autonomía psicológica) estaban positivamente relacionadas con la satisfacción vital de los adolescentes, siendo la percepción del apoyo social parental el predictor más relevante. En otras palabras, aquellos adolescentes que percibían que sus padres supervisaban sus actividades, les proporcionaban apoyo emocional e instrumental y los animaban a expresarse individualmente y pensar independientemente, tenían más probabilidades de experimentar una satisfacción vital más elevada.

Investigaciones previas (Ash y Huebner, 1998; Dew y Huebner, 1994) hipotetizaron que las experiencias vitales relacionadas con las relaciones interpersonales, especialmente con la familia, se asocian fuertemente con la satisfacción vital de los adolescentes. Trzcinski y Holst (2007) a través de un estudio en el que participan 1.202 jóvenes alemanes de 17 años examinan hasta qué punto características demográficas y socio-económicas de los jóvenes y sus padres, los rasgos de personalidad de las personas jóvenes, la cantidad y calidad de las relaciones personales, el nivel de satisfacción vital de los padres, y otras medidas de satisfacción de los jóvenes, están relacionadas con la evaluación inicial de satisfacción vital del individuo en el punto crítico de la transición de la adolescencia a la adultez. Los resultados sugieren una importante asociación entre el bienestar subjetivo de los adolescentes y variables relacionadas con la calidad y la cantidad de relaciones interpersonales, incluyendo las relaciones con los padres.

La familia ejerce una importante influencia tanto en el comportamiento de sus integrantes (Martínez, 1996), como en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de todos sus

miembros (Schwarth y Pollishuke, 1995), constituyendo el contexto principal de socialización en la infancia y la adolescencia. También el apoyo social de profesores e iguales juega un papel clave para el ajuste psicosocial de niños y adolescentes, y al mismo tiempo, está asociado a la evaluación de la satisfacción vital (Diener y Fujita, 1995). Asimismo, alguna investigación científica sugiere que padres y profesores juegan un papel más crítico que el grupo de iguales en relación al bienestar de niños y adolescentes (Huebner, Suldo, Smith *et al.*, 2004), actuando estas relaciones a su vez, como factores de protección en la adolescencia (Burt, Resnick y Novick, 1998). A su vez, varios estudios sugieren que las relaciones con los iguales y los sistemas de apoyo fuera del ámbito familiar correlacionan positivamente con la resiliencia y la satisfacción vital (Cowen y Work, 1988; Doll y Lyon, 1998; Huebner, 1991b; Terry y Huebner, 1995). No obstante, mientras que algunas investigaciones con población adolescente encuentran que la calidad de las relaciones entre padres e hijos es un predictor más fuerte de la satisfacción vital que la calidad de las relaciones entre adolescentes y sus amigos de la misma edad (Leung y Zhang, 2000; Man, 1991), otros estudios (Nickerson y Nagle, 2004) muestran que la satisfacción con la familia decrece significativamente a medida que incrementa el grado escolar, concluyendo que los adolescentes, en comparación con niños y preadolescentes, están menos satisfechos con sus escuelas y familias. A pesar de estos resultados, varias investigaciones sugieren que la percepción del apoyo de los padres resulta esencial para el adecuado ajuste psicosocial del adolescente, demostrando tener un fuerte impacto tanto en la autoestima, como en la capacidad de la persona para afrontar adecuadamente situaciones difíciles y estresantes (Cava, 1995; Herrero, 1994; Lin y Ensel, 1989; Musitu *et al.*, 2001; Musitu y Cava, 2003).

Estudios posteriores han conceptualizado a la satisfacción vital como una variable que ejerce una función de mediadora entre las influencias ambientales y la conducta de los niños y jóvenes. Específicamente relacionado con el contexto familiar, Suldo y Huebner (2004a) muestran que no sólo el estilo parental autoritativo (particularmente el apoyo social) predice la satisfacción vital de los adolescentes, sino que la satisfacción vital a su vez, explica parcialmente las relaciones entre la conducta parental y la conducta de los adolescentes.

Varias investigaciones han explorado la relación entre la estructura familiar y la satisfacción vital. Algunos estudios encuentran relaciones significativas entre las dos variables (Bradley y Corwyn, 2004; Demo y Acock, 1996; Flouri y Buchanan, 2002; Storksen *et al.*, 2005; Zullig,

Valois, Huebner y Drane, 2005, en Antaramian *et al.*, 2008), sugiriendo que aquellos jóvenes que vivían en familias intactas (adolescentes viviendo con ambos progenitores) muestran mayores niveles de satisfacción vital que aquellos jóvenes que han experimentado un divorcio o la separación de los padres. Por el contrario, otros estudios encuentran diferencias insignificantes entre la estructura familiar y la satisfacción vital (Grossman y Rowat, 1995; Zimmerman *et al.*, 1995). Antaramian *et al.* (2008) aplican la MSLSS a una muestra de 457 estudiantes americanos con la finalidad de explorar las posibles diferencias en los distintos ámbitos de satisfacción y en la satisfacción vital general (calculada a partir de la suma de las puntuaciones de los 40 ítems de la MSLSS y dividiéndola por 40), según la estructura familiar de los jóvenes. Sólo encuentran diferencias significativas en la satisfacción con el ámbito familiar, en donde los adolescentes de familias monoparentales o reconstruidas mostraron valores significativamente menores de satisfacción familiar que los adolescentes que vivían con ambos progenitores biológicos.

En lo que a **experiencias vitales** se refiere, McCullough *et al.* (2000) observaron al aplicar la SLSS a una muestra de 92 estudiantes de secundaria, correlaciones positivas y significativas entre la satisfacción vital y un mayor número de experiencias positivas diarias, y a su vez, correlaciones negativas entre la satisfacción vital y un mayor número de experiencias vitales negativas diarias (por ej. pelearse con los amigos o realizar mal un examen). McKnight, Huebner y Suldo (2002) en una muestra de 1.201 adolescentes, encuentran que los eventos vitales estresantes están moderadamente relacionados con la satisfacción vital. En aquellos estudiantes que indicaron un mayor número de acontecimientos vitales estresantes, los niveles de satisfacción eran bajos, y a su vez, las variables temperamentales de extraversión y neuroticismo también estaban relacionadas con la satisfacción vital de los adolescentes. La extraversión de manera positiva y el neuroticismo negativamente, coincidiendo con estudios llevados a cabo previamente (Headey y Wearing, 1989; Heaven, 1989; Huebner, 1991a). Asimismo, observan que la existencia de un aumento de eventos vitales estresantes se relaciona con un incremento de los niveles de problemas de desajuste, demostrando que los adolescentes que perciben eventos estresantes en sus vidas es más probable que desarrollen conductas de desajuste interno (por ej. ansiedad, depresión o dolencias somáticas) y externo (por ej. conducta delictiva y conducta agresiva). Los resultados del estudio también sugieren que las cogniciones de los adolescentes sobre su satisfacción vital, juegan un papel importante en la relación entre los eventos estresantes vitales y las conductas de ajuste interno y externo. Adicionalmente, investigaciones posteriores sugieren que una mayor satisfacción vital

amortigua los efectos negativos del estrés y el desarrollo de desórdenes psicológicos. Por ejemplo, adolescentes con una satisfacción vital positiva tienden en menor medida a desarrollar más tarde subsecuentes problemas conductuales como resultado del estrés de los eventos vitales en comparación con los adolescentes con baja satisfacción vital, sugiriendo que la satisfacción vital actúa como moderadora para los subsecuentes problemas de conductas externalizantes (Suldo y Huebner, 2004b).

En una muestra diferente de adolescentes pero utilizando la misma escala, Ash y Huebner (2001) encuentran correlaciones similares entre experiencias vitales y satisfacción vital, en donde experiencias vitales importantes relacionadas con la escuela, los amigos y la familia que pueden desencadenar acontecimientos estresantes, mostraron mayores correlaciones negativas con la satisfacción vital. Los autores concluyen que en comparación con las experiencias positivas, las experiencias vitales negativas son más prominentes a la hora de predecir la satisfacción vital de los adolescentes. Recientemente, en un estudio llevado a cabo con una muestra de 1.961 estudiantes de Hong Kong de 12 a 18 años, utilizando la SWLS, los autores concluyen que los eventos negativos (por ej. romper con el/la novio/a, divorcio de los padres, hospitalización o abandono escolar) están negativamente relacionados con el bienestar subjetivo, siendo los adolescentes que experimentan más eventos negativos los más propensos a tener una baja satisfacción (Yee Ho, Cheung y Fai Cheung, 2008). No obstante, a diferencia de los trabajos previos (Diener *et al.*, 1999; McCullough *et al.*, 2000), los eventos positivos no estaban relacionados significativamente con la satisfacción vital. En opinión de los autores, este resultado podría deberse a la capacidad autocrítica y la tendencia a la percepción negativa en la etapa adolescente. Larson y Ham (1993) observan en jóvenes de entre 14 y 17 años una correlación positiva moderada entre la expresión de vivencias vitales negativas e índices de depresión. Hoffman, Levy-Shiff y Malinski (1996) encontraron que los eventos vitales contribuyen significativamente a la predicción de los problemas de conducta en los adolescentes. Además, en su estudio, un mayor número de eventos vitales estresantes correlacionan con altos niveles de desajuste.

I.V VARIABLES ESCOLARES ASOCIADAS AL BIENESTAR SUBJETIVO

En relación a la satisfacción vital y los **resultados académicos**, los resultados de las investigaciones son contradictorios. Por un lado, Gilman y Huebner (2006) hallan a través de un estudio con 485 adolescentes que completaron la escala SLSS que los jóvenes con elevadas puntuaciones de satisfacción vital muestran puntuaciones significativamente más elevadas en todas las mediciones del funcionamiento académico, en comparación con los jóvenes con baja satisfacción. De esta forma, el estudio sugiere que niveles elevados de satisfacción vital de los estudiantes está asociado con experiencias académicas positivas, sugiriendo al mismo tiempo, conexiones conceptuales entre la satisfacción vital y los factores contextuales escolares. Asimismo, estos resultados son consistentes con estudios previos (Gilman y Huebner, 2003) en el sentido que los adolescentes con baja satisfacción vital comunican altos niveles de angustia intrapersonal e interpersonal y menos experiencias positivas en relación a las vivencias académicas que los jóvenes con elevados niveles de satisfacción vital. Por el contrario, otros estudios (Bradley y Corwyn, 2004; Chang *et al.*, 2003; Huebner, 1991b; Vecchio *et al.*, 2007) no sugieren que los resultados académicos y los niveles en la satisfacción vital estén relacionados. Tampoco Huebner y Alderman (1993) encuentran diferencias significativas en la satisfacción vital entre estudiantes en situación de riesgo por fracaso académico y sus compañeros con resultados dentro de la “normalidad”.

Otro aspecto importante que se ha asociado a la satisfacción vital de los estudiantes ha sido el compromiso de éstos con la escolarización. El **compromiso de los estudiantes** es un constructo multidimensional (Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004) compuesto por los subtipos académico, conductual y cognitivo (Appleton *et al.*, 2006; Christenson y Anderson, 2002) y relacionado a resultados académicos y socio-emocionales importantes (Connell y Wellborn, 1991; Finn y Rock, 1997; Goodenow, 1993b; Marks, 2000). Se refiere al grado de compromiso de los estudiantes en la escuela mediante sus pensamientos, sentimientos y acciones. Existen razones para creer que las interacciones recíprocas entre los contextos de apoyo influyentes y el compromiso de los estudiantes dan como resultado un incremento cíclico en el apoyo percibido de los contextos educativos y el subsecuente compromiso de los estudiantes (Furrer *et al.*, 2006) en un proceso en espiral. Recientemente, Lewis, Huebner, Malone y Valois (2011) evalúan la naturaleza y direccionalidad de las relaciones entre la satisfacción vital y el compromiso de los estudiantes, a través de un estudio longitudinal en el que participan 799 estudiantes americanos de primer y segundo año de escolarización secundaria a los que se les

aplica la SLSS. Los resultados muestran que los estudiantes que estaban satisfechos con sus vidas al inicio del año escolar reportaron subsecuentemente niveles más elevados en su compromiso cognitivo (en la creencia de que la escuela es importante para su futuro). De esta manera, los adolescentes que estaban más satisfechos con sus vidas considerada globalmente, eran aptos a la hora de ampliar sus pensamientos para percibir las muchas maneras en que su escolarización puede relacionarse a sus objetivos futuros. El estudio sugiere un modelo bidireccional entre la satisfacción vital y el compromiso cognitivo, mostrando a su vez, que los estudiantes que valoran su educación y escolarización llegan a estar más satisfechos con sus vidas. Así, la importante influencia del contexto escolar en el bienestar subjetivo de los adolescentes está quizás relacionada con el hecho que la mayoría de los días de sus vidas transcurre en la escuela (Roeser y Eccles, 2000).

En general, las percepciones subjetivas de la propia competencia académica tienden a estar más relacionadas con el bienestar subjetivo, que los indicadores objetivos (Dew y Huebner, 1994; Huebner, 1991; Huebner y Alderman, 1993). En lo a que **competencia académica percibida** se refiere, las investigaciones son consistentes en el hallazgo que la satisfacción vital de los niños varía directamente con su autoconcepto académico, el cual se refiere a las evaluaciones subjetivas de la competencia académica de uno/a mismo/a (Dew y Huebner, 1994; Huebner, Gilman y Laughlin, 1999; Terry y Huebner, 1995). Huebner *et al.* (1999) encuentran relaciones positivas consistentes entre la competencia académica percibida y la satisfacción vital en alumnos americanos de la escuela elemental y media. Similares resultados se encontraron posteriormente en la investigación que llevan a cabo posteriormente Suldo y Huebner (2006) en la que participan 698 estudiantes entre 11 y 19 años, los resultados sugieren que los adolescentes con extremada satisfacción vital expresaban una autoeficacia académica significativamente más elevada que sus compañeros con puntuaciones medias de satisfacción en la escala SLSSS, quienes a su vez, poseen una autoeficacia académica más elevada que el subgrupo de estudiantes con baja satisfacción vital. Estos resultados coinciden con investigaciones previas en las que se sugieren relaciones positivas entre la satisfacción vital y la percepción de competencia social y académica (Fogle *et al.*, 2002; Leung y Leung y Leung, 1992; Leung *et al.*, 2004; Leung y Zhang, 2000).

Leung *et al.* (2004) en una investigación con 346 estudiantes de Hong Kong de entre 12 y 13 años a los que le administraron la MSLSS y se les pidió que calificaran su desempeño en tres

áreas curriculares (chino, inglés y matemáticas), mostraron elevadas correlaciones entre competencia académica y satisfacción vital. Todos los ámbitos vitales de satisfacción estaban relacionados con las puntuaciones en el rendimiento académico. La relación más elevada se daba en el ámbito de satisfacción con uno/a mismo/a; la satisfacción con los amigos, la familia y la escuela, todos ellos moderadamente correlacionados con el rendimiento escolar percibido. Natvig *et al.* (2003) también trataron de identificar la competencia académica percibida como un correlato de felicidad en su investigación con 887 estudiantes noruegos de entre 13 a 15 años, sin encontrar relaciones entre autoeficacia escolar y un ítem de felicidad. Uno de los motivos de las divergencias en los resultados obtenidos, podría deberse a los diferentes instrumentos utilizados para evaluar la felicidad y la satisfacción vital. En resumen, las medidas de competencia académica percibida y autoeficacia percibida han mostrado relaciones moderadas con la satisfacción vital en jóvenes americanos y chinos.

En relación a la **autoeficacia**, la creencia personal en lo que uno puede hacer o está posibilitado para hacer, es un determinante de la conducta, importante e influyente en cómo uno persevera ante los obstáculos y desafíos de la vida (Maddux, 2002, en Proctor, Linley y Maltby, 2009). Según Ehrenberg *et al.* (1991), mantener una autopercepción positiva es un factor importante en el logro de la competencia social. La autoeficacia social es un indicador de autopercepción positiva que se refiere al juicio del individuo sobre cómo él o ella es capaz de abordar con eficacia las tareas sociales en el futuro. Asimismo, poseer un sentido de eficacia cuando los individuos se encuentran en situaciones sociales es crucial en la promoción de la competencia social (Weissberg *et al.*, 1991). Suldo y Huebner (2006) exploran si la satisfacción vital extremadamente elevada está asociada con un funcionamiento más o menos adaptativo. En el estudio participan 698 estudiantes americanos de entre 11 a 19 años a los que se les aplica la SLSS. Los resultados muestran que los adolescentes que pertenecen al grupo de satisfacción vital extremadamente elevada, en comparación con los jóvenes de satisfacción vital media, tienen niveles más elevados en todos los indicadores de funcionamiento psicosocial adaptativo, entre ellos, la autoeficacia académica, social y emocional. En un estudio previo, Fogle, Huebner y Lughlin (2002) investigaron la relación entre temperamento, autoeficacia, competencia social y satisfacción vital en una muestra de 160 adolescente americanos de entre 10 y 15 años a los que les aplicaron la SLSS. Los resultados sugieren que la auto-eficacia social media la relación entre la extraversión y la satisfacción vital.

Posteriormente, Vecchio et al. (2007) en su estudio con un diseño longitudinal, en el que participan 650 adolescentes italianos con 13.5 años de edad media, a los que entrevistan cinco años después, miden las creencias de autoeficacia, los logros académicos y la preferencia social en la escuela media para predecir la satisfacción vital. Los jóvenes que inicialmente se evaluaron como más capaces de regular las actividades académicas y de manejar las relaciones interpersonales, experimentan un nivel mayor de satisfacción vital cinco años más tarde. El análisis de regresión jerárquica mostró que, para ambos géneros, las creencias de autoeficacia académica y social en la adolescencia temprana eran mejores predictores de satisfacción vital en la adolescencia tardía que los logros académicos y el grupo de pertenencia. El estudio concluye que un cambio en las creencias de autoeficacia académica- debido a que el sentido de eficacia académica percibida de los jóvenes tiende a decrecer a medida que aumentan las presiones y demandas escolares para la ejecución de las tareas académicas (Schunk y Pajares, 2002)- y social- debido a que las relaciones sociales se vuelven más exigentes desde la adolescencia temprana a la edad adulta y los jóvenes están involucrados en comparaciones sociales que pueden aumentar la exactitud de sus autoevaluaciones (Schunk y Pajares, 2002)- contribuye significativamente a predecir la satisfacción vital a lo largo de cinco años.

En lo que al **proceso de transición de la escuela primaria a secundaria** y la satisfacción vital se refiere, las investigaciones sugieren que una transición exitosa y una satisfacción con la vida escolar elevada puede verse como una consecuencia de la satisfacción vital (Gilman y Huebner, 2006; Salmela- Aro y Touminen- Soini, 2010). Algunos adolescentes tienen dificultades en adaptarse a las transiciones y cambios que caracterizan este periodo de edad (Rutter, 1990). Según Reschly y Cristenson (2006) la transición de primaria a secundaria es problemática y difícil para algunos alumnos y puede afectar adversamente a las relaciones sociales y al compromiso con la escuela y el aprendizaje. Las investigaciones sobre dicha transición indican un decremento en la motivación y la actitud (Eccles *et al.*, 1993c; Roeser y Eccles, 1998; Wigfield y Eccles, 1994), y el compromiso, incluyendo la asistencia a clase (Anderson y Havy, 2001).

La transición de la escuela primaria a secundaria plantea un desafío particular o amenaza para varios ámbitos del bienestar subjetivo de los adolescentes (Seidman *et al.*, 1994; Sirsch, 2003) y está relacionada con un incremento de síntomas de estrés y depresión (Rudolph et al., 2001), menor autoestima (Seidman *et al.*, 1994) y bajos éxitos académicos (Otis, Grouzet y Pelletier,

2005). Mientras que para algunos adolescentes la transición puede ser exitosa, para otros puede ser dificultosa (Crockett *et al.*, 1989, Eccles y Midgley, 1989; Graber y Brooks-Gunn, 1996; Hirsch y Rapkin, 1987). A pesar de que los estudios que investigan el desarrollo de la satisfacción vital a través de las transiciones educativas son escasos (Salmela-Aro y Touminen-Soini, 2010; Tram y Cole, 2006), se ha sugerido que estas transiciones pueden ejercer un papel desestabilizante en la satisfacción vital (Salmela-Aro *et al.*, 2008, Tram y Cole, 2006). A pesar de estos resultados, algunos estudios hallan que los estudiantes mantienen un nivel de satisfacción vital relativamente estable durante la transición (Parker, 2010), y otras investigaciones sugieren que la mayoría de adolescentes se ajustan rápidamente a sus nuevos entornos en relación a los ámbitos de bienestar subjetivo (Walls y Little, 2005), siendo percibida para algunos positivamente, como un desafío u oportunidad (Sirsch, 2003). Varios factores contribuyen a cómo afrontan los estudiantes la transición, incluyendo las creencias de autorregulación relacionadas con la percepción de control sobre los logros académicos (Rudolph *et al.*, 2001; Seidman *et al.*, 1994), el autoconcepto y la ansiedad social (Sirsch, 2003).

Gillison, Standage y Skevington (2008) aplican el cuestionario KIDSCREEN (Ravens-Sieberer *et al.*, 2005) a 63 estudiantes ingleses de entre 11 y 12 años con la finalidad de investigar cambios en el bienestar subjetivo inmediatamente después de la transición a la escuela secundaria. Recogen datos en tres ocasiones en un intervalo de diez semanas. Los resultados muestran que en este intervalo había una mejora significativa en el bienestar subjetivo para la mayoría de los estudiantes. Recientemente, Salmela-Aro y Tynkynen (2010) examinan si la satisfacción vital de los adolescentes cambia y qué tipo de trayectorias se identifican a través de la transición a la educación post-obligatoria. En su estudio longitudinal participan 687 estudiantes finlandeses a los que se les aplica la SWLS en cuatro ocasiones. Primeramente, se recogen las medidas de satisfacción durante el último año de la escolarización secundaria obligatoria, cuando la media de edad es de 15 años, en segundo lugar, al final de la comprensiva, a continuación medio año después de la transición a la escuela post-comprensiva (la media de edad es de 16 años), y finalmente, un año después de la tercera medida (la media de edad es de 17 años). Los resultados mostraron que la mayoría de los adolescentes (66%) mostraban una trayectoria caracterizada por una elevada satisfacción vital que se muestra estable y sin cambios a lo largo del proceso de transición, dando apoyo a estudios que muestran que la mayoría de adolescentes evalúan a sus vidas globalmente, de manera positiva (Gilman y Huebner, 2003). El estudio de Salmela-Aro y Tynkynen también indicó que entre la mayoría de adolescentes este nivel elevado de satisfacción se mantiene

estable durante los años de adolescencia media. No obstante, en algunos estudiantes la satisfacción vital experimenta cambios durante el periodo de transición, observándose que un grupo de estudiantes (18%) muestra inicialmente un nivel bajo de satisfacción que después se incrementa, y otro grupo de adolescentes (16%) se caracteriza por un nivel inicial elevado de satisfacción vital que posteriormente decrece. De esta manera, en algunos adolescentes se produce un desarrollo negativo o positivo de la satisfacción vital durante el periodo de transición a la escuela secundaria, coincidiendo con Lucas y Donvellan (2007), quienes postulan que aunque la satisfacción vital es moderadamente estable a través de largos períodos de tiempos, también muestra un apreciable grado de inestabilidad que puede depender de las circunstancias contextuales.

En relación al **fracaso escolar** y la satisfacción vital, Huebner y Alderman (1993) en una muestra de 109 alumnos de entre 8 y 15 años no encuentran diferencias significativas en la satisfacción con la vida entre alumnos en riesgo de fracaso académico y sus compañeros con resultados académicos satisfactorios. No obstante, carecemos de investigaciones que exploren las relaciones entre alumnos repetidores que ya han pasado por la experiencia del fracaso escolar, y la satisfacción vital y escolar, a fin de conocer aquellas variables contextuales escolares que aumentan o disminuyen la satisfacción vital y escolar de los alumnos.

En relación a los alumnos con **problemas de conducta** y la satisfacción vital, Suldo y Huebner (2004b) encuentran que la satisfacción con la vida considerada globalmente actúa como una variable mediadora de los factores ambientales (por ej. estilos parentales) y de los problemas conductuales en los jóvenes. Los resultados de su investigación sugieren que el apoyo social de los padres es un fuerte predictor de la satisfacción vital para los adolescentes. En este sentido, tanto la promoción por parte de los padres de la autonomía de sus hijos como su supervisión, están significativamente relacionadas con altos niveles de satisfacción vital de los adolescentes. Asimismo, la disminución de la satisfacción vital indica altas probabilidades de desarrollar problemas de comportamiento. Varios estudios (Baker, 1998; Huebner, Funk y Gilman, 2000) sugieren que los estudiantes que tienen actitudes positivas hacia sus profesores y su escuela es más probable que experimenten mayores niveles de satisfacción vital y muestren conductas más apropiadas.

I.VI AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA

Uno de los objetivos de nuestro trabajo es explorar las diferencias en las distintas dimensiones de la autoestima (vertiente valorativa del autoconcepto) entre los alumnos en función del género, el grupo al cual pertenecen, al hecho de haber repetido o no algún curso académico, el hecho de haber sido expulsados o no del instituto, el hecho de haber suspendido o no más de cuatro asignaturas en el primer trimestre o en función de la valoración comparativa entre la escuela y el instituto. A su vez, nos proponemos explorar las relaciones entre la autoestima y el bienestar subjetivo. Por esta razón y por el hecho de que el autoconcepto ha sido una de las variables más estudiadas en la investigación del bienestar, dedicaremos el siguiente apartado a extendernos en la definición de la autoestima y el autoconcepto, y a realizar un breve recorrido sobre los trabajos más significativos con adolescentes.

Purkey (1970) define el autoconcepto como un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor determinado. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) completan la definición anterior indicando que el autoconcepto no es más que las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma, formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y el feedback de los otros significativos así como por los propios mecanismos cognitivos, tales como las atribuciones causales. En ambas definiciones se integran los aspectos descriptivos y valorativos del autoconcepto, y se le confieren cualidades como la de ser dinámico y poseer una organización interna útil para asimilar información, guiar el comportamiento y acomodarse a las exigencias del entorno. La dimensión conceptual del autoconcepto tiene una doble vertiente, la descriptiva o autoimagen (cómo percibo que soy) y la valorativa o autoestima (cómo valoro mi autoimagen). La autoimagen que cada uno construimos se encuentra formada tanto por el feedback respecto a nosotros como individuos, como por informaciones derivadas de los roles que desempeñamos en nuestra interacción social. Por su parte, la autoestima estaría vinculada al autoconcepto ideal, no sólo respecto de lo que me gustaría ser (por tener un gran valor e importancia para mí), sino también de lo que a los demás les gustaría que yo fuese (por el valor que ese ideal tiene para ellos).

El autoconcepto puede ser entendido como un constructo multifacético y jerárquico en naturaleza, con el autoconcepto global en la cima, y subcategorías por debajo que se influyen entre ellas y a la vez influyen sobre el sentido global de uno mismo (Marsh, 1990; Shavelson y Bolus, 1982). Ejemplos de subcategorías incluyen percepciones de la dimensión académica, social, emocional, física y familiar. Una subcategoría como el autoconcepto académico puede ser también dividida en ámbitos subjetivo-específicos como las de matemáticas, ciencia o lectura. Estos autoconceptos subjetivo-específicos informan de un sentido global de autoconcepto académico, el cual a su vez es parte de un amplio constructo de autoconcepto global (Pajares y Schunk, 2001).

La adolescencia es una época en la que se establece y pone a prueba las percepciones sobre uno mismo como un individuo digno de consideración (Carter, 1984; Seltzer, 1982). El autoconcepto se desarrolla en los niños cuando empiezan a verse a sí mismos como individuos únicos. Con el crecimiento y la maduración, el autoconcepto de los niños se incrementa gradualmente en complejidad al empezar a organizar las percepciones de sus habilidades (Rice y Dolgin, 2005; Schunk, 2000). La percepción global de los individuos sobre sí mismos es bastante estable, sin embargo los ámbitos específicos del autoconcepto pueden ser influenciados por autovaloraciones, idealizaciones, experiencias contextuales y evaluaciones efectuadas por las personas significativas, como los padres, los iguales o profesores (Shavelson y Bolus, 1982). Esta susceptibilidad de influencia es particularmente prevalente durante la pubertad, ya que los adolescentes más jóvenes empiezan a construir evaluaciones profundas de ellos y de sus capacidades a través de autovaloraciones e intensas comparaciones sociales (Rice y Dolgin, 2005). Como resultado, los ámbitos específicos de autoconcepto de los jóvenes adolescentes, particularmente en términos de inteligencia, destrezas sociales y atléticas, son fluidas y abiertas tanto a influencias positivas como negativas (Rice y Dolgin, 2005; Schunk, 2000).

La autoestima no sólo parece estar relacionada con la salud mental positiva y el bienestar subjetivo (Bednar, Wells y Peterson, 1989), sino que además, está considerada como la clave de la conducta “normal” o “anormal”. Rosenberg en 1965 abrió el camino a la comprensión del rol que juega la autoestima en diversos problemas sociales como el que actualmente más preocupa a nuestro país: el fracaso escolar. Este autor pudo evidenciar que la autoestima baja, característica del 20-30% aproximadamente de la muestra que estudió y que incluía 5.000

jóvenes de 17 a 18 años de escuelas de Nueva York seleccionadas aleatoriamente, estaba relacionada con la depresión, la ansiedad y el mal rendimiento escolar. Tanto los adolescentes con autoestima alta como baja eran similares en sus deseos de tener éxito al dejar la escuela, pero era más probable que el grupo de baja autoestima sintiera que nunca alcanzaría este éxito. Los adolescentes que puntuaban alto en autoestima tenían significativamente más probabilidades que los de autoestima baja de considerar como bazas personales las cualidades siguientes: confianza en sí mismos, el trabajo duro como mecanismo para conseguir aquello que se desea, el desarrollo de potencial para el liderazgo y la capacidad para causar buena impresión, mientras que los adolescentes con autoestima baja se caracterizaban por una sensación de incompetencia en las relaciones sociales, aislamiento social y la creencia de que las personas no les comprendían ni los respetaban.

Rosenberg consideraba la autoestima como la evaluación que efectúa y mantiene el individuo en referencia a sí mismo, y respecto a la que se tienen que considerar tanto las dimensiones cognitivas como afectivas y sociales. No obstante, el primero en concebirla como un fenómeno afectivo fue James en 1890, sugiriendo que se vive como un sentimiento o emoción, como algo que experimentamos en nosotros mismos, lo deseemos o no. Hoy en día, gran parte de los investigadores aceptan la idea de que la autoestima es un determinante que interactúa con factores biológicos y fuerzas situacionales externas para guiar y modular la conducta (Musitu *et al.*, 1988), jugando al mismo tiempo un papel importante en el rendimiento académico de los alumnos (Machargo, 1991). Según el interaccionismo simbólico (Cooley, 1902; Mead, 1934), las interacciones con personas significativas son el elemento central a partir del cual el individuo desarrolla un concepto (autoconcepto) y evaluación de sí mismo (autoestima), siendo el “feedback” que el niño percibe recibir de sus compañeros y profesores el que incidirá directamente sobre su autoconcepto y autoestima. Desde la psicología cognitiva (Markus y Wurf, 1987; Banaji y Prentice, 1994) se señala el origen social de la imagen que va formando de sí mismo la persona a partir de las autorrepresentaciones de los procesos perceptivos, los procesos de comparación social y las interacciones directas con personas relevantes del entorno.

En relación al **fracaso en el ámbito escolar**, puede tener efectos nocivos sobre el concepto de sí mismo y de la propia valía como estudiante (Mortimore y Mortimore, 1984), que se traduce en un alto índice de alumnos que abandonan los estudios, problemas de disciplina y una

disminución de la autoestima (Ratsoy, 1983). Los niños con problemas sociales de integración con sus iguales son a menudo niños agresivos y disruptivos, percibidos negativamente por sus profesores (Taylor, 1989; Cava, 1998) y esta percepción negativa se transmite en el proceso comunicativo, influyendo en las propias expectativas académicas y dando lugar frecuentemente, a profecías autocumplidoras (Hargreaves, 1978; Machargo, 1991). Kaplan (1982) defendió que la percepción de baja autoestima aumentaba la motivación de los jóvenes para desviarse de la norma, y sus trabajos longitudinales junto a Martin y Johnson (1986) vincularon la autoestima con ciertos tipos de delincuencia juvenil, esgrimiendo la idea de que las personas, especialmente los adolescentes, luchan por conseguir cierto nivel de autoestima, mediante la aceptación de sus compañeros y mediante el logro de cierto grado de éxito (ser competente en alguna actividad socialmente valorada). Cuando el entorno niega o restringe las vías de aceptación social que conducen a las personas a fines positivos, como el éxito académico o material, la necesidad no desaparece, sino que el individuo se abre a rutas alternativas. Por el contrario, los jóvenes con elevada autoestima disponen de un mayor control cognitivo que les mantiene interesados en conservar su valoración positiva frente a los demás y no se arriesgan a perderla con comportamientos antinormativos (Jessor y Jessor, 1977).

Al ser la autoestima una autoevaluación que efectúa y mantiene el individuo de sí mismo, ésta expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que el individuo se cree capaz, significativo, con éxito y merecedor de reconocimiento (Coopersmith, 1967), deviniendo la autoestima una experiencia subjetiva que la persona transmite a otros mediante la propia conducta. No obstante, los factores escolares también interaccionan con indicadores de desajuste como la conducta violenta en la escuela; de esta manera, factores como la organización e ideología del centro, las relaciones profesor- alumno, las estrategias disciplinarias, el trato desigual de los profesores en función del logro académico del alumnado, la formación de grupos en el aula en función del rendimiento y la intolerancia hacia alumnos diferentes y la afiliación con iguales considerados desviados en la escuela inciden en el desarrollo de conductas violentas (Rodríguez, 2004). En contraste, se ha constatado que determinados factores de carácter psicológico, como tener una autoestima elevada, se vinculan con un menor número de problemas de conducta en la escuela (Austin y Joseph, 1996; Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Musitu *et al.*, 2001; Olweus, 1998, en Martínez-Antón *et al.*, 2007). Por otro lado, también sabemos que existe una relación entre competencia y autoestima, constituyendo las habilidades de afrontamiento (o la ausencia de éstas) una

forma de competencia (o incompetencia) que están vinculadas a la autoestima y viceversa (Bednar *et al.*, 1989; Heatherton & Ambady, 1993). Los factores asociados con la autoestima, como el incremento de autonomía, una mayor apertura a las experiencias vitales y una mayor seguridad en las propias percepciones y habilidades, nos predisponen hacia resultados favorables en el manejo de problemas, retos y oportunidades. De la misma forma, la competencia en la superación de los retos vitales (donde incluimos los académicos) es especialmente relevante para la autoestima. En esta misma línea de investigación, múltiples trabajos ponen de manifiesto que cuando una persona se siente autocompetente se produce un aumento en su implicación activa en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Miller, Behrens y Greene, 1993; Zimmermann, Bandura y Martínez-Pons, 1992, en Nuñez, González –Pienda, García, González-Pumariega, Roces, *et al.*, 1998).

En relación a la diferencia de autoestima entre **alumnos con o sin dificultades académicas**, los estudios sugieren que los alumnos con dificultades de aprendizaje, en relación a sus compañeros sin dificultades, presentan una imagen de sí mismos más negativa a nivel general, acentuada en las áreas académicas, aunque también en las dimensiones de naturaleza social; atribuyen sus fracasos más a causas internas que externas y se responsabilizan menos de sus éxitos, aunque en ambos casos consideran el esfuerzo como factor fundamental de cara a sus resultados académicos; y finalmente, se encuentran menos motivados hacia el aprendizaje escolar y la búsqueda de aprobación social. Por otro lado, varios estudios señalan a la autoestima y el autoconcepto, los procesos de atribución causal y la motivación, como variables cruciales en el proceso metacognitivo eficaz (Boekaerts, 1996; Borkowski y Muthukrishna, 1992; García y Pintich, 1994; McCombs, 1988; Núñez *et al.*, 1998; Núñez, González-Pienda y Álvarez, 1999; Pressley, Borkowski, *et al.*, 1993, en Núñez, González-Pienda *et al.*, 2008). Una parte importante de la investigación con niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje concluyen que estos alumnos tienden a manifestar un estilo atribucional desadaptativo, bajas expectativas de logro, escasa persistencia ante las tareas escolares desarrollando una baja autoestima (González-Pumariega, 1995; Kirk y Gallagher, 1986; Montgomery, 1994; Núñez, González-Pumariega y González-Pienda, 1995; Vaughn y Hogan, 1990, en González-Pienda *et al.*, 2000). Algunos autores sugieren que tales actitudes reducirían la motivación y generarían sentimientos negativos respecto del trabajo académico y de sí mismos (Núñez, Cabanach, *et al.*, 1997). Carecemos de investigaciones que exploren las relaciones entre alumnos con dificultades de aprendizaje y la satisfacción vital y escolar, y el papel que pueda jugar la autoestima en esta hipotética relación.

Otra diferencia que según varios autores (Haager y Vaughn, 1995; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez *et al.*, 2000) parece ser significativa entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, está relacionada con la dimensión social, en relación a la familia (los estudiantes con dificultades de aprendizaje perciben significativamente más negativas sus relaciones con los padres y se consideran como peores hijos) así como también al grupo de iguales (informan de mayores dificultades para conseguir relaciones interpersonales importantes y para mantenerlas en el tiempo así como un concepto negativo de ellos mismos respecto a cómo se perciben como compañeros y amigos). De esta manera, las diferencias en las dimensiones específicas (académicas y sociales) que existen entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, como sugieren algunas investigaciones (Grolnick y Ryan, 1990; Núñez, González-Pumariega y González-Pienda, 1995; Montgomery, 1994), son más favorables a los estudiantes sin dificultades de aprendizaje, y más significativas a medida que pasan los años (al final de la escolarización en comparación con los primeros años). Esto, sumado a los continuos fracasos en situaciones escolares en la que se pone en juego su capacidad y competencia, reforzará la imagen negativa de sí mismos, lo que con el tiempo determinará sus expectativas, afectos y conductas hacia las tareas escolares que serán también negativas. Por esta razón, Núñez, González-Pumariega y González-Pienda (1995) recomiendan a los educadores actuar creando un clima en aula que favorezca el desarrollo de sentimientos de competencia y confianza. Y es precisamente de este factor contextual del que nos vamos a dedicar en el apartado siguiente.

En lo que respecta al rendimiento académico, García y Musitu (1993a) analizan la relación entre la autoestima y el rendimiento escolar en un estudio en el que participan 195 alumnos con edades comprendidas entre los 10 y 15 años. Los estudiantes se agruparon en grupos extremos (alto-bajo) para cada una de los factores de autoestima (ansiedad, social académica, autocontrol) y rendimiento escolar (calificación, número de suspensos). De los resultados del estudio se infiere que los resultados escolares positivos potencian la autoestima social y que la autoestima académica y el rendimiento se influyen mutuamente. Es decir, para obtener resultados positivos en la escuela parece imprescindible tener una autoestima académica alta e igualmente, unos buenos resultados escolares incrementan la autoestima académica de los alumnos.

En referencia al **papel que juega la familia** en el rendimiento académico y en la autoestima académica/escolar, varias investigaciones desarrolladas durante las últimas décadas avalan la existencia de una relación significativa entre el ambiente familiar (tanto en relación a factores sociofamiliares, como en las maneras en que la familia se implica en los procesos de aprendizaje de sus hijos) y el rendimiento académico (i.e., Bempechat, 1990; Castejón y Pérez, 1998; Kaplan, Liu y Kaplan, 2001; Keith, Quirk, Sperduto, Santillo y Killings, 1998; Paulson, 1994; Ryan y Adams, 1995; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992, en González-Pienda *et al.*, 2003). Los resultados de la mayoría de estas investigaciones nos sugieren que dicha relación es fundamentalmente indirecta: las condiciones familiares inciden significativamente sobre las características cognitivas y motivacionales que el alumno pondrá en juego en el aprendizaje escolar, lo que afectará en última instancia, al rendimiento académico. Anteriormente, Rosenberg (1965) sugirió que los adolescentes cuyos padres mostraban interés en su rendimiento académico tenían una autoestima más elevada. Posteriormente, González-Pienda *et al.* (2002) demuestran que ciertas dimensiones de la implicación de los progenitores respecto a la educación de sus hijos/as inciden significativamente de manera indirecta a través de su influencia sobre variables personales, tales como su autoconcepto y autoestima como estudiantes, el patrón típico de atribución de la causalidad sobre los éxitos y fracasos académicos particulares - percepción de control externa para los fracasos y una percepción de control interna para los éxitos-, y en la competencia aptitudinal para los aprendizajes académicos.

Otras investigaciones analizan de qué manera los padres se implican favoreciendo o dificultando el propio proceso de aprendizaje mediante la influencia sobre las conductas autorreguladoras- modo de organizarse, materiales, estrategias, etcétera- (González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Roces, González, *et al.*, 2002; Martínez-Pons, 1996). Martínez-Pons (1996), obtiene evidencia empírica de que ciertos tipos de comportamiento de los padres- modelado (los hijos perciben que sus padres cotidianamente muestran motivación para aprender, fijan objetivos a alcanzar, utilizan estrategias para su logro, dirigen, revisan y ajustan su comportamiento), apoyo motivacional (ante el fracaso inicial a la hora de imitar el comportamiento autorregulado de los padres, los hijos reciben estimulación para la persistencia), facilitación (los padres prestan soporte y ayuda en cuanto a los recursos necesarios para poder realizar un comportamiento autorregulado: modos de organizarse, materiales, estrategias, etc.) o ayuda y recompensa (recompensa por parte de los padres de las conductas de sus hijos indicadoras de un comportamiento autorregulado)- influyen

significativamente sobre las distintas áreas del proceso de autorregulación del aprendizaje de los hijos y esto al mismo tiempo, influye sobre su rendimiento académico. González- Pienda, Núñez, Álvarez, González- Pumariega, Rocés, González, et al. (2002) exploran si las conductas de inducción a la autorregulación académica desplegada por los padres y madres inciden sobre la percepción de la competencia como estudiante de sus hijos. En el estudio participan 226 estudiantes españoles de primero a cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados indican que la percepción que muestran los hijos en relación a las conductas de autorregulación de sus padres incide significativamente en los niveles de su autoconcepto académico (en cómo se perciben de competentes como estudiantes).

En otros trabajos también se ha constatado la importancia que tiene para el desarrollo de una adecuada autoestima la calidad- y no únicamente la cantidad- de la relación de los jóvenes con sus padres, así como también con otras personas significativas de su entorno inmediato, como son los profesores e iguales (Cava y Musitu, 1999; Dubois, Bull, Sherman y Roberts, 1998; Fering y Taska, 1996; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). En este sentido, y tal como apuntamos anteriormente, parece ser que los adolescentes realizan juicios sobre la propia valía en función del feedback recibido de las personas pertenecientes a los contextos relacionales más próximos como son la familia, la escuela y las redes sociales. En todo caso, y siendo conscientes de que ningún factor es en sí mismo suficiente para generar una autoestima elevada o baja, todo parece indicar, después de cincuenta años de investigación sobre el tema, que las actitudes parentales influyen sistemáticamente sobre la autoestima de sus hijos/as. De esta forma la implicación parental, la aceptación incondicional por parte de los progenitores, las expectativas claras y definidas por parte de éstos, el respeto y la coherencia parental juegan un papel importante y capital en la modulación de los niveles de autoestima de los hijos.

En referencia a las discrepancias obtenidas en los resultados de distintos estudios en los **niveles de autoestima entre chicas y chicos**, diversas investigaciones indican que la autoestima se ve afectada por el género de los adolescentes (Tarazona, 2005; Avedaño, 2000). Mientras varios estudios sugieren que los niveles de autoestima en las chicas suelen mantenerse bajos durante toda la adolescencia (Parra *et al.*, 2004; Savin-Williams y Demo, 1984), otras investigaciones indican que las chicas tienen un menor nivel de autoestima física y emocional (Cava y Musitu, 1999).

La preadolescencia y adolescencia se caracteriza por ser una etapa en la cual las preocupaciones por la apariencia física son mayores. No obstante, esta preocupación se intensifica de forma especial en las chicas (Lerner y Karabenick, 1974). Parece que existe una mayor presión cultural hacia la importancia del atractivo físico en ellas (Kroger, 1996). La disminución en la autoestima en las mujeres parece iniciarse durante la pubertad y la adolescencia, y las diferencias con sus iguales masculinos se van ampliando a lo largo de la adolescencia (Currie *et al.*, 2004) para luego mantenerse en la edad adulta (Robins *et al.*, 2002). Es posible que la mayor presión social sentida por las chicas en cuestiones como la imagen física, las relaciones sociales y la escuela conviertan esta etapa en más conflictiva y estresante para ellas en cuanto a su identidad. Así, se ha constatado una mayor insatisfacción con el propio cuerpo, así como un mayor seguimiento de dietas y control de peso en chicas adolescentes (Currie *et al.*, 2004). Por otra parte, varias investigaciones indican que durante la adolescencia los chicos gozan de una mayor autoestima física (Pallas *et al.*, 1990; Marsh, 1993; Eccles *et al.*, 1993b; Lila, 1995). En lo que concierne a la menor autoestima emocional de las chicas, confirmado también por otras investigaciones (Lila, 1995; Cotterell, 1996), podría estar relacionado con estereotipos sexuales- tal como señala Veiga (1995)- que permiten una mayor expresión de la agresividad de los varones. En cambio, las chicas experimentarían mayores expresiones de nerviosismo ante situaciones nuevas e interacciones con personas de autoridad, manifestando una menor confianza en la propia capacidad para afrontar dichas situaciones que se reflejaría a su vez, en una menor autoestima emocional. Otras investigaciones (Gárquez, Pérez, Ruiz, *et al.*, 2006) achacan las diferencias de género a que los hombres poseen una mayor aceptación de sí mismos, siguiendo la misma línea de explicación que Byrne (2000), que afirma que puede deberse al estilo atribucional del género masculino, caracterizado por atribuir el éxito a causas internas estables y el fracaso a causas externas inestables. No obstante, otros trabajos no han encontrado datos concluyentes en relación al género (Fuertes, Carpintero, Martínez, Soriano y Hernández, 1997; Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999; Lundi, Field, Mc Bride, Field y Largies, 1998; Parra y Oliva, 2004; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003; Wilgenbush y Merrel, 1999; en Gárquez, Pérez, Ruiz, *et al.*, 2006).

Recientemente, Reina, Oliva y Parra (2010) analizan las relaciones entre la autoestima, la autoeficacia y la satisfacción vital, así como sus tendencias evolutivas y las diferencias de género en una muestra de 2.400 adolescentes españoles con edades comprendidas entre los 12 y 17 años. Los resultados encuentran diferencias de género favorables a los varones en

autoestima y en satisfacción vital, ya que mientras que entre los chicos los valores en estas variables se mantuvieron estables, en el caso de las chicas se produjo un decremento significativo durante la adolescencia, de forma que las diferencias de género fueron más acusadas durante la última etapa.

Los estudiantes que experimentan dificultades durante el período de transición a la escuela secundaria, son susceptibles a resultados escolares negativos como insatisfacción escolar, disminución en la motivación, abandono escolar, abuso de drogas y delincuencia (Anfara y Schinid, 2007; Davis *et al.*, 2003; Wigfield *et al.*, 1996). Algunos estudios encuentran que el autoconcepto global decrece durante los años de transición a la escuela secundaria (Eccles *et al.*, 1989; Seidman *et al.*, 1994; Simmons *et al.*, 1987; Zanobini y Usai, 2002), con el autoconcepto alcanzado niveles bajos inmediatamente después de la transición de la escuela primaria a la secundaria (Eccles *et al.*, 1989). La investigación indica que este decremento en el autoconcepto global puede ser una función de los cambios contextuales, el principio de la pubertad y el incremento del auto-análisis de las capacidades (Eccles *et al.*, 1989, Simmons *et al.*, 1987; Zanobini y Usai, 2002). En contraste, otras investigaciones indican que el autoconcepto de los adolescentes jóvenes permanece estable o se incrementa cuando entran en la escuela secundaria (Barber y Olsen, 2004; Chung, Elia y Schneider, 1998, Parker y Neuharth- Pritchtt, 2006).

En relación a los cambios que se producen en las dimensiones del autoconcepto y la autoestima de los estudiantes durante el proceso de **transición de la escuela primaria a la educación secundaria**, varias investigaciones sugieren un decremento en el autoconcepto académico, social y emocional asociado a la mirada de cambios con los que se encuentran los jóvenes en el proceso de transición (Blyth, Simmons y Carlton- Ford, 1983), debido a un desajuste entre las necesidades de desarrollo de los estudiantes y los ambientes escolares (Eccles y Midgley, 1989), y a las diferencias en la orientación motivacional de las clases en la escuela secundaria, que enfatiza en los logros conseguidos y en las respuestas correctas de los estudiantes (Anderman y Midgley, 1997). Los años de dicha transición representan un tiempo de cambio particular para los adolescentes jóvenes, quienes se encuentran con frecuencia, navegando en nuevas relaciones y construyendo un cambio de sentido de las normas escolares que regulan el comportamiento en los centros de secundaria. Algunos estudios han señalado que todos estos cambios, al menos en los primeros momentos de dicha transición, influyen

negativamente en la autoestima adolescente (Simon, Rosenberg y Rosenberg, 1973; Wigfield, Eccles, Maclver, Reuman y Midgley, 1991). Adicionalmente a los cambios ambientales, los adolescentes durante el período de transición se encuentran en medio de los cambios que comportan su desarrollo físico y psicológico (Rice y Dolgin, 2005).

Las percepciones académicas, sociales, emocionales y física que conforman los ámbitos específicos del autoconcepto de los adolescentes están ligados a resultados escolares críticos, como los logros académicos, éxitos, motivaciones y comportamiento (Gray, Marsh y Boivin, 2003; Marsh y Koller, 2004; Pajares y Schunk, 2001; Schunk, 2000). En relación al autoconcepto académico, las investigaciones encuentran una conexión entre como los estudiantes rinden en la escuela y sus percepciones de competencia académica y el autoconcepto (Gest *et al.*, 2008; Guay *et al.*, 2003; Marsh y Koller, 2004; Marsh *et al.*, 2005). Los adolescentes con pobre autoconcepto académico es también probable que exhiban pobre rendimiento escolar y viceversa. Las investigaciones atribuyen el cambio en el autoconcepto a la transición de los grados de la escuela primaria a la escuela secundaria al hecho que los adolescentes jóvenes reevalúan continuamente sus destrezas académicas. Estas reevaluaciones son el resultado de cambios en el grupo de iguales, en los profesores y a constructos motivacionales (Eccles y Midgley, 1989; Harter *et al.*, 1992; Znobini y Usai, 2002). Los ambientes de la escuela secundaria están típicamente caracterizados por incrementar el énfasis en los productos finales o los éxitos logrados, lo que puede motivar un decrecimiento de la incentivación por aprender de los alumnos (Eccles y Midgley, 1989; Harter *et al.*, 1992).

El autoconcepto social se define como la propia percepción de la “competencia social con respecto a las interacciones sociales con otros” (Byrne y Shavelson, 1996). El autoconcepto social es un constructo clave, que impacta en las interacciones de los adolescentes con los iguales y profesores, su manera de enfocar y solucionar los conflictos, y su forma de aclimatarse al ambiente social del aula (Peetsma *et al.*, 2005). El autoconcepto social de los estudiantes está influenciado por el contexto social del ambiente de los institutos de secundaria. Tanto el profesor como los iguales son fundamentales en la formación y cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes: el profesor juega un papel clave por ser la persona más influyente dentro del aula y por ser sus opiniones y el trato que dispensa al alumno muy valoradas por éste. Los compañeros juegan un rol importante al favorecer el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia respecto del adulto, y

ofrecer un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información procedente de sus compañeros que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto académico y social (García y Domènech, 1997). No obstante, la investigación sugiere que los jóvenes adolescentes experimentan una desconexión o desajuste entre sus necesidades de desarrollo y el ambiente percibido (Midgley y Feldlaufer, 1987; Oldfather y McLaughlin, 1993; Seidman *et al.*, 1994). Asimismo, los jóvenes adolescentes describen un incremento del control por parte del profesor y un decrecimiento en el apoyo social del profesor (Midgley y Feldlaufer, 1987; Seidman *et al.*, 1994). Esto puede deberse a que los profesores transmiten mensajes a los estudiantes sobre sus conductas, desarrollo físico y habilidades académicas que crean expectativas para los discentes e informan su autoconcepto social (Good y Brophy, 1995; Roesser y Eccles, 1998). Varias investigaciones sugieren la importancia del autoconcepto social en las experiencias escolares de los adolescentes. El autoconcepto social se ha relacionado con la implicación de los estudiantes en la escuela y, en menor grado, con sus logros académicos (Peetsma *et al.*, 2005).

El autoconcepto emocional de los adolescentes es también vulnerable a esta etapa del ciclo vital. Las discusiones del autoconcepto emocional en la literatura científica se han centrado en la descripción de la ansiedad, los problemas y la depresión de los estudiantes. Síntomas de depresión y pobre autoconcepto parecen ir de la mano (Harter, 1999). Cheung *et al.* (1998) encuentran que la angustia psicológica incrementa cuando los estudiantes entran en la escuela secundaria. Barber y Olsen (2004) también describen altos niveles de depresión en jóvenes adolescentes durante la transición, precedido por un decremento inicial en la depresión inmediatamente después de la transición. Ellos sugieren que los cambios en el contexto social de la escuela (desde grupo más pequeños a estructuras departamentalizadas) pueden hacer cambiar el autoconcepto emocional existente de los estudiantes.

En relación a los posibles cambios en el autoconcepto físico durante la transición a la escuela secundaria, las investigaciones sugieren que éste se incrementa durante la transición, cayendo subsecuentemente después, durante los años de educación secundaria (Parker, 2010). Las oportunidades para la comparación aumentan, lo cual puede explicar el posterior decrecimiento en el autoconcepto físico.

Recientemente, Parker (2010) investiga las percepciones de sí mismos de 78 adolescentes americanos de entre 12 y 13 años, antes y después del proceso de transición a la escuela secundaria, aplicando el Piers Harris Self- Concept Scale (Piers, 1984). En la investigación exploran las evaluaciones sobre la apariencia física, la conducta, el estatus intelectual, la ansiedad, la popularidad y la satisfacción y felicidad mediante 80 afirmaciones declarativas en las que los estudiantes deben responder “sí” o “no”. Los resultados indican un incremento significativo en las percepciones del estatus intelectual y social cuando los estudiantes comienzan la escuela secundaria. En relación al autoconcepto académico, los adolescentes experimentan un decrecimiento en el transcurso del primer y segundo curso de la escuela secundaria. En relación al autoconcepto social, los resultados indican que incrementa después de la transición a los grados de secundaria, aunque vuelve a los niveles de la escuela primaria cuando los estudiantes progresan en la escolarización secundaria. En lo a que autoconcepto emocional se refiere, las puntuaciones medias en la subescala de ansiedad, incrementan durante el año de transición a la educación secundaria e incrementándose significativamente también, durante el primer año en la escuela secundaria.

II. VARIABLES CONTEXTUALES EDUCATIVAS

II.1 CLIMA SOCIAL EN EL AULA

El clima del aula es el conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett, Leone, Fink *et al.*, 1993) e influye en el comportamiento de los alumnos (Cook, Murphy y Hunt, 2000; Cunningham, 2002). No obstante, la percepción del clima escolar difiere considerablemente entre los estudiantes de la misma clase (Bru, Stephens y Torsheim, 2002; Patrick, 2004), posiblemente debido a que las características individuales de los alumnos modulan diferentes interpretaciones de situaciones idénticas. Se considera que el clima escolar es positivo cuando el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesores y alumnos y entre iguales (Moos, 1974). Por tanto, y siguiendo a Yoneyama y Rigby (2006), los dos principales elementos que constituyen el clima escolar son la calidad de las relaciones profesor-alumno y la calidad de las interacciones entre compañeros. Mortimore *et al.* (1988) identificaron el clima escolar positivo como uno de los factores clave asociado a los resultados escolares positivos. Este clima “positivo” sería en

estos casos, sinónimo de “agradable”, con un elevado énfasis en la alabanza y la recompensa, y en el que la gestión del aula por parte del profesorado era firme pero equitativa. Estudios posteriores también han mostrado que un clima democrático en la escuela y en clase promueve valores democráticos en los niños y contribuye al desarrollo de actitudes de responsabilidad y participación, no sólo en la escuela, sino también en la comunidad (Chiari, 1997; Torney-Purta, Lehmann, Oswald *et al.*, 2001, en Westling, 2002).

La escuela representa una institución formal que supone, en la mayoría de ocasiones, el primer contacto directo y prolongado del niño y adolescente con un contexto de relaciones sociales organizadas desde una autoridad jerárquica formalmente establecida (Molpeceres, Lucas y Pons, 2000) y donde, además, tiene lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a unos determinados contenidos y actividades que conforman el currículum, así como interacciones sociales significativas con los iguales y otros educadores (Pinto, 1996). Estos procesos se desarrollan en un ambiente social, o en este caso, un clima escolar determinado por aspectos como la calidad de la relación profesor-alumno, la calidad de las amistades entre iguales en el aula, y el rendimiento e implicación de los alumnos en las tareas académicas (Cava y Musitu, 2002; Moos *et al.*, 1984).

El clima escolar es un factor contextual que puede jugar un papel importante en el ajuste de la adolescencia temprana (Kasen, Johnson, y Cohen, 1990), periodo en que la percepción de los estudiantes sobre el clima escolar aparece como un aspecto importante no sólo durante la transición de la escuela primaria a secundaria (Eccles *et al.*, 1993a), sino también durante la etapa de escolarización secundaria (Way, Reddy y Rhodes, 2007). Varios estudios han argumentado que el clima escolar es un constructo multidimensional que incluye dimensiones organizativas, instruccionales e interpersonales (Brookover, Beady, Flood *et al.*, 1979; Fraser, 1989; Roeser, Eccles, y Sameroff, 2000). El clima escolar incluye valores individuales, comportamientos y normas grupales. Asimismo, un cuerpo substancial de investigación ha documentado la relevancia de una buena percepción de la calidad del ambiente escolar para los logros académicos y la motivación de los estudiantes (McEvoy y Welker, 2000).

La experiencia del alumno con el profesorado, siendo éste en muchas ocasiones la primera figura de autoridad formal para los jóvenes (Emler, Ohama y Dickinson, 1990), contribuye

tanto a la percepción que el adolescente desarrolla sobre el contexto escolar como sobre otros sistemas formales (Emler y Reicher, 1995; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999), incluyendo su comportamiento en el aula (Estévez, Herrero, Martínez *et al.*, 2006; Estévez, Murgui, Moreno *et al.*, 2007). Estudios previos han puesto de manifiesto que la interacción negativa entre profesores y alumnos puede traducirse en conductas antisociales y violentas en la escuela (Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002; Reinke y Herman, 2002). Asimismo, diversos estudios sugieren que si el adolescente considera que su opinión es escuchada en la escuela y su participación es valorada y respetada, su actitud hacia las figuras de autoridad formal será más positiva, lo que contribuirá a la mejora del clima escolar en el aula, así como al bienestar emocional de los estudiantes (Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003; Samdal, 1998; Trianes, 2000). El compromiso del profesorado (interesados en el bienestar de los estudiantes, en sus necesidades individuales y sus posibilidades de desarrollo) y el apoyo emocional ha mostrado asociaciones relativamente fuerte con la orientación hacia la tarea de los estudiantes (Bru, Stephens y Torsheim, 2002; Thuen y Bru, 2000). Estudios previos indican que aquellos estudiantes que perciben apoyo emocional por parte de sus profesores son más proclives a experimentar percepción de control y capacitación, disfrutando del aprendizaje y estando motivados académicamente (Fraser y Fisher, 1982; Merrett y Wheldall, 1987; Moos, 1979). Otro aspecto especialmente relevante parece ser el grado de ayuda y apoyo percibido por el alumno en relación con la figura del profesor (Estévez *et al.*, 2008).

No sólo las relaciones interpersonales que establecen los estudiantes con el profesorado son un aspecto que influye en la percepción del clima del aula por parte del alumnado, sino que también **las relaciones entre el grupo de iguales** son constituyentes del ambiente social percibido del aula. El contexto de las relaciones con iguales y la amistad son considerados aspectos vitales para un desarrollo normal y saludable del alumno, al ofrecer oportunidades de aprender y ensayar importantes habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales (García, 2009). La amistad con el grupo de iguales en la escuela puede ser tanto un factor de protección como de riesgo en el desarrollo de problemas de comportamiento (Jiménez *et al.*, 2008). La amistad puede significar una oportunidad única para el aprendizajes de valores, actitudes y habilidades sociales como el manejo del conflicto y la empatía (Hartup, 1996; Laursen, 1995), pero también puede ejercer una influencia decisiva en la implicación en conductas violentas, si así es el comportamiento prevalente en el grupo de iguales en el que el adolescentes se adscribe (Barnow, Lucht y Freyberger, 2005; Dishion, 2000). Otras investigaciones, como las llevadas a cabo por Hartup (1996) y por Newcomb y Bagwell (1995) subrayan, a su vez, que las

redes sociales en la adolescencia proporcionan una base fundamental para el desarrollo emocional de la persona y las amistades de calidad reducen la sensación de soledad y contribuyen a aumentar la autoestima del adolescente. Estudios recientes sugieren que la percepción acerca del clima escolar en el aula parece influir en el bienestar del alumnado adolescente, y la calidad de las relaciones sociales en el aula puede influir marcadamente en el ajuste, en el sentido de que los vínculos de amistad entre compañeros se asocian positivamente con una autoestima elevada y negativamente con la presencia de sintomatología depresiva, señalando al mismo tiempo, una relación significativa entre la percepción de amistad en el aula y la satisfacción vital (Estévez, Musitu, Murgui *et al.*, 2008).

La investigación previa también sugiere que una buena calidad del clima escolar fomenta una conexión o sentimiento de pertenencia a la escuela y de esta manera, protege a los jóvenes de resultados negativos (Baker, 1998). Loukas, Suzuki y Horton (2006) a través de un estudio longitudinal, examinan si la conectividad escolar explica las relaciones entre varios aspectos del clima escolar percibido (cohesión, fricción, competición entre estudiantes y satisfacción global con las clases) y los subsecuentes problemas conductuales y síntomas depresivos en una muestra de 469 estudiantes americanos de entre 10 a 14 años. Los resultados muestran que la conectividad escolar media las relaciones entre la cohesión percibida, la fricción percibida y la satisfacción global con las clases, y los subsecuentes problemas de conducta un año más tarde. La conectividad escolar no obstante, no fue predictora de los subsecuentes síntomas depresivos, y por tanto no medió entre los efectos del clima escolar y los problemas emocionales de los adolescentes. En la misma línea de investigaciones previas (Resnick *et al.*, 1997; Simons- Morton *et al.*, 1999), estos resultados sugieren que la buena calidad de las relaciones con los compañeros crea un sentido de comunidad y pertenencia a la escuela, lo que facilitaría una conectividad con la escuela, en donde los estudiantes que informan estar más conectados a la institución escolar se entablarían en menos problemas de conducta un año más tarde en comparación con sus iguales menos conectados. Asimismo, el estudio evidencia que la competición percibida está positivamente asociada con la fricción y negativamente correlacionada con la satisfacción global con las clases, lo que influye negativamente en la conectividad del alumnado con la escuela. Es decir, los estudiantes que perciben altos niveles de competencia en la escuela se muestran menos satisfechos con sus clases y experimentan una pobre calidad de las relaciones con sus iguales, sintiéndose menos conectados a sus escuelas.

En relación al papel que puede jugar **la familia** en la percepción del clima escolar de los estudiantes, Moreno *et al.* (2009) en una muestra de 1.319 adolescentes españoles de edades entre 11 y 16 años, analizan las relaciones entre el clima familiar y escolar percibidos por el adolescente examinando el rol desempeñado por determinados factores individuales (capacidad empática, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta en la escuela) en dicha asociación. Los resultados indicaron que el clima familiar se relaciona indirectamente con el clima social del aula, sugiriendo que la interacción negativa entre padres e hijos (existencia de frecuentes conflictos, falta de comunicación familiar y de cohesión afectiva), afecta a otros niveles de la relación social de los adolescentes, por ejemplo con sus iguales y con el profesorado, estos últimos como figuras de autoridad formal, lo que contribuye a determinar la percepción del clima escolar.

Otros elementos pueden influir en la percepción del clima social del aula, como por ejemplo, la participación de los alumnos en las decisiones que se toman en el centro o en la dinámica de funcionamiento de la propia aula y que tienen que ver con aspectos tan importantes como las normas de convivencia o los proyectos académicos a desarrollar.

II.II *NORMAS Y DISCIPLINA*

Actualmente un número importante de profesores sitúa en los problemas de comportamiento de los alumnos el principal escollo que hallan en el desarrollo de su tarea docente (Goodson, 1992). A pesar de los esfuerzos tanto individuales como colectivos de los docentes y, en cierta medida, de la propia Administración, mediante sus Reglamentaciones y Decretos, por el momento no parece que nos hallemos en un camino con garantías de solución.

Si bien los trabajos de investigación interesados por el estudio de las percepciones de los adultos sobre problemas de disciplina datan de antiguo, como por ejemplo el conocido estudio de Wickman publicado en 1928, siendo numerosos los que se han llevado a cabo durante las últimas décadas (Borg y Falzon, 1993; Bock, Savner y Topscott, 1998; Kyriacou y Roe, 1988; citados por Gotzens *et al.*, 2003), los relativos a las percepciones de los alumnos sobre el tema

han comenzado a despertar interés sólo recientemente (Coslin, 1997; Debarbieux, 1995; Defensor del Pueblo, 2000; citados por Gotzens *et al.*, 2003).

Las normas del aula son consideradas uno de los elementos más relevantes del clima escolar junto a la naturaleza de las relaciones interpersonales entre maestros y estudiantes, entre estudiantes y el desarrollo o potenciación de la autonomía de los alumnos. Varias investigaciones sugieren que para ser percibidas positivamente las normas de la escuela deben ser claras, consistentes y equitativas (Bachman y O'Malley, 1986; Connell y Wellborn, 1991; Epstein y Karweit, 1983; Kuperminc *et al.*, 1997; Roeser *et al.*, 1998; Way y Robinson, 2003). Otros estudios han encontrado asociaciones significativas entre la ayuda que proporciona el maestro y/o de los iguales, las oportunidades de autonomía, la claridad y consistencia de las normas escolares y el ajuste emocional de los estudiantes (Brand *et al.*, 2003; Bachman y O'Malley, 1986; Kuperminc *et al.*, 1997; Roeser *et al.*, 1998; Way y Robinson, 2003) o los problemas de comportamiento en el caso de ser percibidas negativamente por el alumnado (Brand *et al.*, 2003; Bryk y Driscoll, 1988; Kuperminc *et al.*, 1997; Rutter *et al.*, 1979; Sommer, 1985; Way *et al.*, 2007). Way, Reddy y Rhodes (2007) en su estudio longitudinal con 1.451 adolescentes desde los 11 hasta los 14 años en su paso por los diferentes grados educativos, sugieren que el apoyo de los iguales y profesores, las oportunidades para la autonomía y la claridad y la consistencia de las normas escolares estaban significativamente asociadas con la disminución de la autoestima, síntomas depresivos y problemas de conducta. Asimismo, varios estudios sugieren que la falta de una disciplina adecuada en clase puede incrementar los comportamientos antisociales en los estudiantes de secundaria (Welsh, 2000). Por otro lado, Gotzens *et al.* (2003) en un estudio en el que participan 1.389 estudiantes de la ESO y en el que se analizan las discordancias entre las percepciones expresadas por profesores y alumnos sobre cuáles son y cómo se tratan los conflictos de disciplina en el aula, concluyen que una parte nada despreciable de las sanciones aplicadas por el profesor no son percibidas por sus alumnos como tales, por lo que cabe esperar que, en el futuro, los alumnos reincidan en su mal comportamiento, así como el profesor en el suyo, consistente en aplicar una sanción "invisible" a los ojos de sus alumnos.

Por otro lado, Lawton *et al.* (1988) descubrieron que se ponía un mayor énfasis en la disciplina y el control en los programas de niveles bajos (estudiantes de bajo rendimiento académico), en

comparación a los programas de los niveles altos, en los cuales se acentuaba la calidad de la enseñanza.

II.III FORMAS DE INSTRUCCIÓN EN EL AULA

El clima escolar es un constructo multidimensional que incluye dimensiones organizacionales, instruccionales e interpersonales (Brookover, Beady *et al*, 1979; Fraser, 1989, Roeser, Eccles y Sameroff, 2000). En relación a las dimensiones instruccionales, la manera en que el profesor despliega la instrucción en el aula está asociada a la percepción de los estudiantes del clima del aula y a la promoción del apoyo y la cohesión social (Ghaith, 2003; Johnson y Johnson, 1989).

De acuerdo con Johnson y Johnson (1994), el profesor puede estructurar la instrucción del aula de manera cooperativa, para que los estudiantes trabajen juntos en pequeños grupos para lograr objetivos comunes, trabajar independientemente para lograr un criterio de excelencia o entablarse en una situación de ganar- perder para comprobar quién es el mejor. Cuando los estudiantes trabajan juntos, perciben que pueden lograr sus objetivos personales únicamente si todos los miembros del grupo logran sus objetivos. Como resultado, ellos tienden a buscar resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para el resto de miembros de su grupo. Consecuentemente, los esfuerzos individuales son reforzados y favorecidos dentro del grupo en orden a aprender el material asignado, completar las tareas del grupo, y lograr y celebrar los logros. Mientras que, cuando los estudiantes trabajan de manera individual, procuran cumplir con los objetivos que no están relacionados con otros estudiantes. Cada alumno trabaja con su material sin disturbar o ser ayudado por otros compañeros. En consecuencia, los estudiantes que trabajan individualmente tienden a celebrar sus propios logros e ignorar como irrelevante el logro o fracaso de otros. Finalmente, cuando los estudiantes se entablan en una competencia con otros estudiantes, pueden trabajar duro para ser mejores que los demás compañeros o hacerlo sin esmerarse bajo la asunción de que ellos no pueden ganar. Consecuentemente, los alumnos trabajan contra los demás para lograr objetivos que son percibidos como alcanzables sólo por unos pocos estudiantes. Bajo estas circunstancias de insalubre competencia, los discentes pueden trabajar para obstruir el logro de otros y celebrar el fracaso de sus compañeros como una oportunidad para el logro propio.

En el aprendizaje cooperativo los estudiantes trabajan en pequeños grupos para investigar y compartir sus descubrimientos (Hargreaves, Earl y Ryan, 2008). Es un enfoque natural en la enseñanza de los adolescentes, enfatizando la preocupación de éstos por el mundo social que les rodea y su dependencia del grupo de compañeros. Crea un contexto para el aprendizaje en el que los estudiantes exploran nuevas ideas, examinan sus propias posiciones y desafían sus creencias previas al contrastarlas con otras personas. Les proporciona un fórum para que puedan desarrollar un sentimiento de identidad personal y de autoestima, y participar activamente en su aprendizaje. Es por las razones aludidas, entre otras, que el aprendizaje cooperativo se menciona como una estrategia apropiada a emplear con grupos heterogéneos de estudiantes en secundaria (García, 1990, Lyman y Fogle, 1989).

La literatura científica abarca decenas de estudios que comparan la eficacia relativa de la instrucción cooperativa, individual y competitiva en los ámbitos cognitivos y no cognitivos de la escolarización. Como resultado, existen diferentes revisiones en esta línea de investigaciones (Johnson y Johnson, 1974; Michaels, 1977; Slavin, 1977). Los resultados de estos estudios parecen no ser concluyentes. Mientras que Johnson y Johnson (1974) concluyen- basándose en la evidencia de 40 estudios- que la cooperación es superior a la instrucción individual y competitiva en la promoción de éxitos académicos, Michaels (1977) concluye- basándose en la evidencia de 10 estudios- que la competencia promueve mayores éxitos individuales que los esfuerzos individuales y cooperativos. Contrariamente, Slavin (1977) sugiere que los esfuerzos individuales dan como resultado logros más elevados que los esfuerzos competitivos y cooperativos.

Johnson y Johnson (1983), mantienen que existen cientos de estudios experimentales que han demostrado la relativa superioridad de la instrucción cooperativa en la promoción de relaciones más positivas entre el personal escolar y los estudiantes, y entre los estudiantes. Asimismo, sugieren que los aprendizajes cooperativos promueven más el apoyo social que las instrucciones competitivas e individuales. Además, estos resultados muestran que la promoción del logro y el ajuste psicosocial está más fuertemente asociada a los efectos del apoyo de los iguales que con el apoyo del profesor. En una línea de investigación similar, Ghaith (2003) examina la relación entre formas de instrucción cooperativa, individualista y competitiva en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en 135 estudiantes universitarios americanos con el árabe como lengua nativa. Los resultados obtenidos subrayan

la importancia del papel del aprendizaje cooperativo en la promoción de dimensiones que conforman el clima escolar, como el apoyo y la cohesión. Estos resultados son coherentes con los obtenidos previamente por Johnson y Johnson (1989), en los que la cooperación promueve un clima del aula positivo a través de diferentes contextos lingüísticos y culturales. En segundo lugar, los resultados no indican ninguna relación estadísticamente significativa entre las formas de instrucción individualista y competitiva y los aspectos del clima escolar, sugiriendo que estas dos formas de instrucción no están asociadas a la percepción de cohesión y al grado de apoyo personal y académico que los estudiantes reciben de sus profesores y compañeros. Finalmente, los resultados sugieren, de acuerdo con la teoría de la interdependencia positiva, que la interacción cara a cara entre estudiantes para lograr algún objetivo común es más efectiva que otras formas de instrucción.

La teoría de la interdependencia social (Deutsch, 1949, 1962; Johnson y Johnson, 1989, 2005), esgrime que los objetivos estructurados cooperativamente y competitivamente afectan diferencialmente la relación entre logros y relaciones entre iguales, el primero creando condiciones bajo las cuales uno mejora al otro, el segundo creando condiciones bajo las cuales uno obstruye al otro. La interdependencia social existe cuando los individuos comparten objetivos comunes y cada objetivo logrado está afectado por las acciones de los otros (Deutsch, 1949, 1962; Johnson y Johnson, 1989, 2005). Cuando los objetivos de los individuos están estructurados cooperativamente (interdependencia positiva), sus acciones tenderán a promover el éxito de otros (por ej.: ayuda mutua y asistencia, compartir información y recursos, y actuando en confianza). Mientras que cuando los objetivos están estructurados competitivamente, dará como resultado un modelo de interacción oposicional (por ej.: obstruyendo los objetivos de los otros, ocultando los recursos e información y desconfiando de los compañeros). Varios meta análisis apoyan que los objetivos estructurados cooperativamente darán como resultado éxitos más elevados que los estructurados competitiva o individualmente (Johnson y Johnson, 1989; Johnson *et al.*, 1981).

La teoría de la interdependencia social también predice que los objetivos estructurados cooperativamente promueven más las relaciones sociales positivas que la estructuración de los objetivos competitiva o individualmente (Johnson y Johnson, 1989, Maruyán, 1983). Investigaciones sobre el clima escolar muestran que la percepción de apoyo y conexión con los otros se asocia positivamente con el compromiso del estudiante (Becker y Luthar, 2002; Brant

et al., 2003, Eccles *et al.*, 1993c; Felner y Felner, 1989; Finn, 1989, 1993; Goodenow, 1993a; Midgley y Feldman, 1987, Wentzel *et al.*, 2004). Las relaciones positivas entre los estudiantes están también asociadas con la competencia escolar (Cance, 1986), las notas de clase (Hatzichristou y Hopf, 1996; Wentzel, 1991; Wentzel y Caldwell, 1997), la participación en clase (Berndt y Keefe, 1995; Marks, 2000), la conducta prosocial (Wentzel, 1994, 1998), la autoestima (Barrera, Chassin y Rogosch, 1993; Harter, 1996), y niveles bajos de conducta socialmente no deseada como la violencia o el uso de drogas (Bruhmester, 1990; Resnick *et al.*, 1997). Por el contrario, el rechazo de los iguales está asociado a niveles bajos de compromiso académico (Harter, 1981; Junoven, 1996; Marks, 2000, Wentzel, 1991), incremento del absentismo (DeRosier, Kupersmidt y Paterson, 1994, Kupersmidt y Coie, 1990), abandono escolar (Epstein y McPartland, 1976; Kupersmidt y Coie, 1990), mayor frecuencia de problemas conductuales (DeRosier *et al.*, 1994; Parker y Asher, 1987) e incremento del riesgo de depresión (Feldman, Rubenstein, y Rubin, 1988).

Roseth, Johnson y Johnson (2008) a partir de un meta análisis en el que revisan 148 estudios que comparan la relativa efectividad de las estructuras cooperativas, individualistas y competitivas en la promoción de los logros y las relaciones positivas en la adolescencia temprana (12-15 años), proporcionan validación al modelo de la teoría de la interdependencia social, mostrando que los objetivos estructurados cooperativamente estaban asociados tanto con logros más elevados, como con más relaciones positivas en comparación con la estructura de objetivos competitiva o individual. Los resultados sugieren que cuanto más estructuran los objetivos cooperativamente los profesores, más estudiantes tienden a lograrlos y más relaciones positivas se establecen. Asimismo, mayores niveles de logro correlacionaron con relaciones positivas con los iguales. Los resultados del estudio también indican que cuando los profesores estructuran los objetivos cooperativamente en situaciones de aprendizaje, tanto los objetivos académicos como sociales pueden ser logrados simultáneamente, ofreciendo otro argumento para que las escuelas promuevan la cooperación y no enfatizan tanto el trabajo competitivo e individual, en la línea de otros estudios (Amer, 1992; Johnson, 1970, Johnson y Johnson, 1999; Jukonen, 1996).

En relación a la posible asociación entre el bienestar subjetivo o la satisfacción escolar y las diferentes formas de estructurar la instrucción por parte del profesor, no hemos hallado trabajos previos que exploren la posible influencia que pueden ejercer entre sí.

II.IV AGRUPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN LOS NIVELES DE APRENDIZAJE

La agrupación del alumnado según sus niveles de aprendizaje se refiere al hecho de emplear para tales fines la aptitud de los estudiantes para el estudio, obtenida por medio de tests, exámenes, evaluaciones de sus maestros, y basada sobre su capacidad o rendimiento general en uno o más temas del programa de estudios. Este tipo de agrupamiento según el rendimiento académico es el resultado del trabajo de asesores (psicopedagogos y pedagogos del centro escolar o de la administración educativa) y profesores que utilizan las puntuaciones alcanzadas en pruebas académicas, así como también criterios que tienen que ver con el comportamiento y la actitud, para asignar estudiantes a distintos grupos (Cicourel y Kitsuse, 1963; Oakes, 1992; Troman, 1989; citados por Hargreaves, Earl y Ryan, 1996).

Hargreaves, Earl y Ryan (1996) defienden que si el propósito adecuado en la educación de los adolescentes es el de proporcionar una educación amplia y equilibrada a todos los estudiantes y estimular y reconocer una amplia gama de logros, entonces una política uniforme de agrupamiento por capacidades, resultaría inconsistente para tales objetivos.

Yates (1970) formula los siguientes argumentos en contra de esta forma de diferenciación a la hora de distribuir al alumnado en las diferentes aulas:

- Cualesquiera que sean los modos con que se designen las clases discriminando a los alumnos, los estudiantes perciben los criterios usados por el personal docente para tal asignación, y aquellos a los que se asigna a los grupos inferiores se perciben inferiores, su motivación se resiente y, por tanto, su progreso se obstaculiza.
- Los alumnos asignados a grupos superiores también resultan afectados. La obligación de responder a una alta calificación puede provocarles ansiedad o hacerles concebir ideas exageradas respecto a su superioridad intelectual.
- La diferencia que existe entre el promedio de rendimiento del grupo superior y el del inferior tiende a acentuarse a medida que los alumnos avanzan en el aprendizaje.
- Como quiera que se determine la asignación (ya sea sobre la base de la evaluación por medio de tests, o según juicios de los maestros), por lo general se advierte que los grupos inferiores están integrados por los alumnos cuyos antecedentes familiares son

menos favorables, lo que equivaldría a añadir una desventaja más a aquellos que no han sido beneficiados con un comienzo fácil.

Algunas investigaciones sugieren que colocar a los estudiantes en grupos con capacidades medias y bajas parece disminuir su autoestima (Esposito, 1973). Los estudiantes situados en grupos con capacidades elevadas se muestran más entusiasmados, mientras que los estudiantes de grupos con menor nivel, más alienados (Oakes, Garnoran y Page, 1992). Los estudiantes en grupos de capacidades más elevadas muestran una mayor seguridad en sí mismos, no sólo con respecto a su competencia académica, sino también en general (Oakes, 1985). Una posible explicación podría ser que la baja autoestima y el menor nivel de los estudiantes quizá no se deban al hecho de que se les sitúe en un determinado nivel (altas o bajas capacidades), sino a factores inherentes a los propios estudiantes. Algunos estudios indican que estudiantes que inicialmente tienen una formación y unos logros académicos similares, llegan a incrementar las diferencias en los éxitos académicos y en las aspiraciones futuras según el grupo (altas o bajas capacidades) en los que han sido distribuidos (Alexander, Cook y McDill, 1978; Alexander y McDill, 1976). Kavale y Forness (1996) a partir de un meta-análisis de los resultados hallados en investigaciones sobre la relación entre dificultades de aprendizaje y déficits en competencia social, sugieren que los niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje experimentan problemas sociales, dificultades emocionales (depresión) y problemas de conducta (agresión, conducta disruptiva). Estos autores opinan que una buena parte de estos problemas son debidos a déficits en su competencia social.

Algunos autores (Murphy y Hallinger, 1989; Oakes, 1992) sostienen que los estudiantes de niveles más bajos reciben una enseñanza más deficiente por parte de los profesores y a su vez, menor cualificación. Por otro lado, las asignaciones mediante capacidades provocan diferencias en el ritmo de progreso y, como resultado, según Murphy Hallinger (1989), esto se traduce en un retraso todavía más agudizado entre los estudiantes de los niveles más bajos, sumado a que una vez los estudiantes han sido agrupados en un nivel, difícilmente se les movilizará a un nivel superior. Según varios autores (Murphy y Hallinger, 1989; Oakes, 1985; Trimble y Sinclair, 1987) los estudiantes de niveles más bajos en general, dedican menos tiempo al aprendizaje, se les enseñan habilidades de dificultad inferior, y se benefician de una gama más reducida de materiales de enseñanza, ofreciéndoles menores oportunidades de aprender (Oakes, 1992).

Lacey (1970), en una investigación en una escuela elemental inglesa donde clasificaban a los estudiantes después de su entrada (11 años), detectó una amplia gama de manifestaciones de ansiedad a nivel individual en los estudiantes de nivel inferior. Al cabo de un año, estas respuestas individuales empezaron a configurar una cultura compartida y protectora (una especie de grupo de apoyo), con fuertes elementos antisociales que rechazaban los valores académicos y otorgaban una gran importancia al mal comportamiento. Otras investigaciones proponen que debido a las dificultades de aprendizaje, los estudiantes pueden manifestar alteraciones no sólo a nivel de los procesos cognitivos básicos (memoria, atención, percepción...) sino también a nivel cognitivo motivacional y como consecuencia, conductual. De esta forma, numerosas investigaciones sugieren que debido a los repetidos fracasos que experimentan los niños con problemas de aprendizaje desde los primeros años de escolaridad, pueden desarrollar creencias negativas en relación a sus capacidades y a pensar que todo esfuerzo es inútil, surgiendo la frustración y la baja autoestima. Como resultado de ello, sus expectativas de logro son muy bajas y disminuye su motivación ante las tareas escolares, de manera que podrían empezar a mostrar conductas muy poco adaptativas, como escasa atención y esfuerzo, baja persistencia e implicación en las tareas,... que repercutirían negativamente sobre su rendimiento, que será cada vez menor (Bryan, 1974a; b; Butkowsky y Willows, 1980; McKinney, McClure y Feagans, 1982; Kirk y Gallagher, 1986; Carr, Borkowsky y Maxwell, 1991, en Núñez-Pérez, González-Pumariega y González-Pienda, 1995).

A pesar de las investigaciones citadas, carecemos de un cuerpo de investigación que haya explorado las diferencias entre el alumnado agrupado en aulas de escolares con dificultades académicas y aquellos que forman parte de un aula sin dificultades académicas, en relación a la satisfacción vital y escolar, explorando a su vez, el papel que juegan algunas variables asociadas a la satisfacción (autoestima y afectos).

III. EMOCIONES EN EL AULA Y SATISFACCIÓN ESCOLAR

III.1 EMOCIONES Y AFECTOS

La investigación sobre emociones ha estado dominada por dos tradiciones muy distintas en torno a la organización de las emociones: el modelo discreto y el modelo dimensional. El modelo discreto o categórico considera al espacio emocional como un conjunto de emociones simples y bien definidas, fácilmente reconocibles y claramente diferenciables unas de otras, como el miedo, la alegría o la ira. Este modelo categórico acentúa cómo se organizan internamente estas emociones singulares, y “pasa por alto” la exploración de sus interconexiones. Por otro lado, el modelo dimensional considera que el espacio emocional está compuesto por un número limitado de dimensiones no específicas como positivo-negativo, fuerte-débil y activo-pasivo, sobre las cuales se localizarán los estados emocionales concretos. El resultado de las investigaciones de esta aproximación dimensional se centra en el estudio de las interconexiones y relaciones latentes entre las distintas emociones (Moltó, 1995). En otras palabras, la aproximación categórica considera que la emoción está organizada en un conjunto de estados afectivos discretos y específicos, que se pueden distinguir entre sí a diferentes niveles (expresivo, psicofisiológico y cognitivo). Mientras que la perspectiva dimensional- que es a la que nosotros nos acogemos en nuestra investigación- defiende la idea de que las emociones varían de forma continua a lo largo de un número limitado de dimensiones afectivas.

El modelo dimensional está situado en una perspectiva teórica construccionista, que considera que las emociones son el resultado de un proceso abierto, que puede dar lugar a distintos tipos de episodios emocionales.

La mayor parte de la investigación sobre bienestar subjetivo ha adoptado esta perspectiva al distinguir entre dos dimensiones básicas- placer y activación-. Este modelo ha permitido crear mapas emocionales en las diferentes categorías emocionales individuales que pueden situarse en alguna coordenada de estos dos ejes (Russell y Carroll, 1999).

La búsqueda de una estructura dimensional de las emociones se remonta a Wundt (1896), Woodworth (1938) y Schlosberg (1941), quienes plantearon la existencia de tres dimensiones

principales (agrado-desagrado; aceptación-rechazo y calma-tensión). Posteriormente, los estudios que analizaron las expresiones faciales y vocales de las emociones (Green y Cliff, 1975; Schlosberg, 1952), y los estudios de análisis factorial a partir de la aplicación del diferencial semántico de Osgood (Block, 1957; Mehrabian y Russell, 1974; Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957), dieron como resultado tres dimensiones: valencia afectiva (asociada a la distinción entre emociones positivas y negativas, con un rango que iba desde agradable a desagradable); activación o arousal (relacionada con la excitación y la actividad) y dominancia o control. Por otro lado, los estudios basados en autoinformes sobre estados afectivos y en los juicios de semejanza sobre expresiones emocionales, confirmaron que el espacio afectivo es bipolar y puede ser definido en función de dos dimensiones ortogonales: agrado-desagrado y nivel de activación o arousal (Russell, 1980), en que las distintas emociones quedaban organizadas de manera circular volteando ambos ejes ortogonales. La combinación de las dimensiones de agrado o valencia y activación-desactivación es denominada por Russell "Afecto Nuclear". El Afecto Nuclear no sólo describe el humor de una persona, sino que es el núcleo de todos los eventos emocionales. En el corazón de las emociones, el humor y otros eventos cargados emocionalmente son experimentados como simplemente sentirse bien o mal, sentirse energéticos o debilitados. El Afecto Nuclear puede ser experimentado como humor (libre flotación) o puede ser atribuido a alguna causa, desencadenando un episodio emocional. Es un estado neurofisiológico primitivo, universal y simple (irreducible en el plano mental), que podríamos compararlo a sentir la temperatura corporal, ya que al igual que ella, el Afecto Nuclear es simple a un nivel subjetivo, pero complejo a un nivel biológico. Este modelo circunplejo del afecto se basa en la similitud de los juicios afectivos producidos en diferentes culturas y considera que no es posible experimentar simultáneamente placer y displacer, al menos como experiencia subjetiva (Russell y Carroll, 1999).

El modelo circunplejo de las emociones nos resulta adecuado para nuestro estudio porque sugiere una estructura clara respecto a los efectos que las emociones tienden sobre la conducta (Russell y Fehr, 1987). No obstante, ambas perspectivas teóricas (categórica y dimensional),- tal como indica Moltó Brotons (1995)- no son incompatibles entre sí, sino complementarias, y por esta razón, nos tomaremos la humilde licencia en nuestro trabajo de investigación de difuminar la fina línea que separa la emoción y el afecto, el estímulo emocional competente y la interpretación singular, simbólica e individualizada de cada persona (alumno, por lo que se refiere a nuestro estudio). Asimismo, y continuando con nuestra breve y sintetizada explicación teórica de la dimensión emocional, debemos resaltar

las aportaciones de Larsen y Diener (1992) quienes proponen un sistema bidimensional más sencillo de etiquetado de los ejes, aduciendo que los estados afectivos varían según su valencia hedónica (intensidad), de manera que los afectos que quedan en la mitad izquierda del círculo (angustiado, irritado, nervioso, inquieto, triste, abatido, cansado, aburrido...) son etiquetados como Desagradables; mientras que los que quedan en la mitad derecha (entusiasmado, emocionado, feliz, de buen humor, contento, relajado, dinámico...) son etiquetados como Agradables.

Davern, Cummins y Strokes (2007) a partir de dos estudios diferentes, indagan en el contenido afectivo del bienestar personal. En el primero de estos estudios en que participan 478 adultos australianos de entre 18 y 72 años, ponen a prueba el modelo circunplejo del afecto y determinan la serie mínima de afectos que explican la varianza del bienestar personal. El 64% de la varianza del bienestar personal estaba explicada por seis Afectos Nucleares (vigoroso, feliz, contento, satisfecho, estresado, encantado). Asimismo, los resultados de este primer estudio sugieren que los afectos asociados con el bienestar personal están más fuertemente categorizados por los valores hedónicos (agrado-desagrado) que por los valores de excitación (activación –desactivación).

En el segundo estudio, en el que participan 854 participantes de entre 18 y 86 años, ponen a prueba la fuerza relativa de los Afectos Nucleares (contento, feliz, excitado), en tres modelos separados de bienestar personal incorporando la cognición (Teoría de las Discrepancias Múltiples de Michalos, 1985) y los cinco grandes factores de personalidad (Big Five). Los resultados de este segundo estudio sugieren que, en contraste a la visión común que sitúa a la personalidad como el mayor determinante del afecto (e.g. Watson y Clark, 1992) y el bienestar personal (DeNeve, 1999), el bienestar personal está esencialmente mediatizado por los afectos y las discrepancias cognitivas. Por lo tanto, siguiendo a Russell (2003) y Russell y Feldman Barret (1999), proponen que el componente afectivo está mejor caracterizado como un Afecto Nuclear, debido a que los resultados globales confirmarían que el bienestar personal es un constructo compuesto por procesos afectivos y cognitivos (ver Diener *et al.*, 2003; Veenhoven, 1994). Asimismo, un segundo hallazgo de este segundo estudio estriba en que el componente afectivo puede ser medido por tres tipos de adjetivos (contento, feliz y excitado) que los autores caracterizan como Afecto Nuclear, siendo éste no únicamente el factor más influyente en el bienestar personal, sino también el que sustenta el mecanismo homeostático del

bienestar, siendo responsable de la motivación para vivir y de la estabilidad del bienestar personal.

En relación a las asociaciones entre las emociones y la satisfacción escolar, la Teoría de la Ampliación y Construcción de las Emociones (Fredrickson, 1998, 2001) especifica diferentes roles de funcionamiento para las emociones positivas y negativas. Las emociones positivas producirían una ampliación cognitiva y conductual, propiciando un estilo de afrontamiento adaptativo. Fredrikson (2001) postula que las emociones positivas provocan cambios en la actividad cognitiva y posteriormente, cambios en la esfera conductual. Esto favorecería la construcción de recursos personales (físicos, psicológicos y sociales) para afrontar situaciones difíciles o problemáticas, creando a su vez, futuras oportunidades de aprendizaje. Así, las emociones positivas deberían relacionarse con niveles elevados de funcionamiento escolar a través de mayor compromiso, flexibilidad y originalidad en el afrontamiento con las actividades académicas y las interacciones personales, causando un espiral ascendente de funcionamiento escolar positivo.

En referencia al papel que juegan las emociones en el bienestar subjetivo, según esta teoría las emociones positivas son indicadores o marcadores del bienestar, precediendo a su vez, el futuro bienestar (Fredrickson, 2001) a través del efecto del afrontamiento. Esencialmente, si la frecuencia de experiencias de emociones positivas amplía pensamientos y acciones, cuyo resultado son recursos personales duraderos, es también probable que haya una ampliación y crecimiento en estos recursos de afrontamiento. Los recursos de afrontamiento realzarían el funcionamiento durante las experiencias de adversidad, y facilitarían la recuperación, lo que conduciría a las personas al bienestar y a emociones positivas futuras. En otras palabras, las emociones positivas crean un espiral ascendente hacia el bienestar (Fredrickson y Joiner, 2002). Las emociones negativas entorpecerían el aprendizaje y las conductas de afrontamiento positivas en clase (Roeser y Eccles, 2000), mientras que las emociones positivas ampliarían los puntos de vista de las personas, incrementando la atención para aprender y la flexibilidad de respuesta.

Algunos estudios han investigado las emociones negativas y el funcionamiento escolar. Los estudiantes que experimentan frecuentes emociones negativas a menudo muestran

desvinculación conductual, como resistencia y abandono de las actividades escolares (Roeser, van der Wolf y Strobel, 2001). Aunque pocos estudios se han dirigido a explorar las asociaciones entre emociones positivas y rendimiento escolar (Pekrum, Goetz, Titz y Perry, 2002b), existen algunos que sugieren relaciones positivas entre ellos. Karatzias, *et al.* (2002) encuentran que tanto las emociones positivas como negativas están correlacionadas con la satisfacción escolar, siendo las emociones positivas un correlato fuerte. Asimismo, Ladd, Bahs y Seid (2000) encuentran que el interés por la escuela predice la participación en el aula y el subsecuente logro académico elevado. Pekrum, Goetz, Titz y Perry (2002a) mostraron asociaciones significativas entre emociones positivas y motivación intrínseca, autorregulación y logros académicos. Posteriormente, Reschly, Huebner, Appleton y Antaramian (2008) exploran el papel de las emociones positivas en la escuela, los recursos de afrontamiento y el compromiso de los estudiantes a través de una muestra de 293 estudiantes de secundaria. Los resultados del estudio muestran que las emociones positivas frecuentes en la escuela, pero no las negativas, se relacionan con recursos de afrontamiento de cognición ampliada (resolución de problemas) y conductual (búsqueda de apoyo social). Esto coincide con la teoría de Fredrickson (2001), que afirma que las emociones positivas se relacionan con mejores recursos personales y ambientales, como mayor compromiso de los estudiantes en las actividades escolares y más relaciones de apoyo con los adultos (profesores). Recientemente, Lewis, Huebner, Reschly y Valois (2009) han investigado si las emociones positivas o negativas predicen el funcionamiento escolar adaptativo de los estudiantes. En el estudio han participado 293 estudiantes de entre 13 a 16 años a los que se les aplicó la subescala Satisfacción Escolar de la MSLSS. Los resultados muestran que tanto las emociones positivas como negativas son capaces de predecir la satisfacción escolar, no obstante las emociones positivas son mejores predictoras que las negativas.

A pesar de los trabajos citados, carecemos de estudios que hayan explorado las emociones y afectos que los estudiantes experimentan habitualmente en el aula, y su relación con la satisfacción vital y escolar.

Estrechamente ligado a lo que se acaba de comentar, el bienestar subjetivo de los estudiantes se ha definido como un estado emocional positivo que es el resultado de la armonía entre los factores específicos del contexto escolar y de las necesidades personales y las expectativas

hacia la escuela (Engels *et al.*, 2004). Y es precisamente del bienestar de los estudiantes o de la satisfacción escolar de lo que nos ocuparemos a continuación.

III.II SATISFACCIÓN ESCOLAR

Las escuelas contribuyen al ajuste positivo de los estudiantes cuando funcionan como ambientes psicológicamente saludables para el desarrollo (Baker, Dilly, Aupperlee y Patil, 2003). Las escuelas son contextos importantes para el desarrollo de niños y jóvenes debido al tiempo que pasan en ella, el grado en el que influyen en las experiencias de los estudiantes y en las autopercepciones, afectando potencialmente a los rumbos vitales de éstos. Asimismo, el grado de ajuste entre las necesidades de desarrollo y las capacidades de los estudiantes, y la estructura, los objetivos, prácticas e interacciones permitidas por el centro educativo afectan a los resultados de los estudiantes. El ámbito escolar debería ser un factor relevante en el bienestar subjetivo de niños y adolescentes no sólo por la cantidad de tiempo que los estudiantes pasan en él, sino también por lo que implica para su desarrollo futuro (Hernangómez, Vázquez y Hervás, 2009).

Epstein y McParland (1976) fueron los primeros en definir la satisfacción escolar como el bienestar general de los estudiantes en la escuela, la conceptualizaron más como un resultado de la escolarización, que como un factor contribuyente al logro académico. Sus trabajos se focalizaron en las diferencias individuales entre los estudiantes y en las características de las escuelas. En general, encontraron bajas correlaciones entre indicadores objetivos, como el tamaño de la escuela, y las evaluaciones subjetivas de la calidad escolar. Posteriormente, Baker (1998) la definió como las valoraciones subjetivas y cognitivas de la calidad de su vida escolar. Desde la literatura teórica y empírica del bienestar subjetivo, la satisfacción escolar ha sido definida como una evaluación cognitivo-afectiva de la satisfacción con las experiencias escolares (Huebner, 1994). La satisfacción escolar es fundamental para los juicios que realizan los estudiantes sobre su bienestar personal (Tomy y Cummins, 2010). Existe un amplio trabajo de investigación sobre la satisfacción escolar que da apoyo a la noción que la escuela es importante para la satisfacción vital de niños y adolescentes. Así, los juicios de satisfacción vital han mostrado ser relevantes para el funcionamiento escolar (Huebner y Aderman, 1993; Huebner, Drane *et al.*, 2000; Huebner, Funk *et al.*, 2000), y los estudiantes con altos niveles de

satisfacción vital expresan generalmente menos insatisfacción con sus experiencias escolares (Gilman *et al.*, 2000).

Varias investigaciones sobre satisfacción escolar muestran que el apoyo social y las percepciones de los individuos del apoyo general o específico de la gente en sus redes sociales, tienen un efecto positivo en los niveles de satisfacción escolar de los estudiantes, incluyendo el apoyo parental (Rosenfeld *et al.*, 2000), de los iguales (Epstein, 1981; Epstein y McParland, 1976), y especialmente, el apoyo del profesor (Baker, 1999; Epstein, 1981; Rosenfeld *et al.*, 2000). También existen investigaciones relacionadas con las asociaciones entre satisfacción escolar y la manera en que los estudiantes interpretan el control sobre los eventos vitales (Huebner *et al.*, 2001; Karatzias *et al.*, 2001). Asimismo, los eventos vitales estresantes han mostrado estar asociados negativamente a los niveles de satisfacción escolar de los estudiantes (Huebner *et al.*, 2001, Huebner y McCullough, 2000). Huebner, Ash y Laughlin (2001) investigan los modelos de relación entre las experiencias vitales de los adolescentes, el locus de control y la satisfacción escolar. En el estudio participan 152 estudiantes americanos de 15 a 19 años a los que les aplicó la subescala escolar de la MLSLSS. Los resultados dan apoyo a la importancia de las experiencias vitales ambientales tanto positivas (recursos sociales, eventos vitales positivos) como negativas (estresores crónicos, eventos vitales negativos). Los resultados sugieren que una mayor frecuencia de eventos vitales negativos se traduce en un decrecimiento de la percepción de control en sus vidas, lo que a su vez, se asocia con una reducción de la satisfacción escolar. El locus de control interno operaría como un mecanismo cognitivo crucial a través del cual, las experiencias vitales (tanto de origen escolar como no escolar), influyen en la satisfacción escolar de los alumnos.

Las experiencias escolares también pueden ser fuente de estrés e insatisfacción para los estudiantes. Huebner, Drane *et al.* (2000) a través de una muestra de 5.545 estudiantes americanos de entre 14 y 18 años a los que se les aplica la BMSLSS, miden los niveles de satisfacción con cinco ámbitos específicos (con la familia, los amigos, la escuela, consigo mismo y con las condiciones de vida), así como también la satisfacción vital global a través de un sexto ítem. La satisfacción escolar era el ámbito peor valorado, sugiriendo que las experiencias escolares son percibidas como la mayor fuente de estrés e insatisfacción para un número significativo de estudiantes. Estudios con adolescentes americanos encuentran que la satisfacción con la escuela es un indicador débil de la satisfacción vital (Huebner, Gilman y

Laughlin, 1999; Huebner, Laughlin, Ash y Gilman, 1998b). Park y Huebner (2005) investigan a través de un estudio transcultural las diferencias y similitudes en los niveles de satisfacción vital entre adolescentes coreanos y americanos. Aplicando la MSLSS -para medir la satisfacción con la familia, los amigos, la escuela, el yo y el ambiente y vecindario- y la SLSS -para medir la satisfacción vital global- a 472 estudiantes coreanos y a 543 americanos, encuentran que para los jóvenes americanos la satisfacción con escuela es el indicador más débil de la satisfacción vital global. En contraste, la satisfacción con la escuela resultó ser un correlato fuerte de la satisfacción vital global de los estudiantes coreanos.

Posteriormente, Gilman *et al.* (2008) en un estudio transcultural, analizan las respuestas de 1.338 adolescentes de 12 a 18 años de dos naciones que podrían ser consideradas más individualistas (Estados Unidos e Irlanda) y dos naciones más colectivistas (China y Corea del Sur) a quienes administran la MSLSS. Se calcularon las diferencias potenciales entre naciones en niveles medios de satisfacción vital y estilos de respuesta, específicamente, conformidad y respuestas extremas. Los resultados revelan valoraciones aproximadamente equivalentes en sus respectivas experiencias escolares, estando “ligeramente” satisfechos tanto los adolescentes de Corea del Sur, como los estudiantes norteamericanos e irlandeses. Aunque la literatura sobre la satisfacción escolar es escasa, las investigaciones sugieren que la insatisfacción escolar parece estar asociada a una variedad de resultados negativos, incluyendo bajos logros escolares, incremento de problemas de comportamiento y abandono escolar (Ainley, 1991; Epstein y McPartland, 1976, Fine, 1986).

Otra área relevante es la progresión de la satisfacción escolar a través de los niveles escolares (curso académico) durante los años de escolarización. La investigación sugiere que el grado escolar de los alumnos tiene una relación negativa con su nivel de satisfacción escolar, a medida que se incrementa el grado escolar, los niveles de satisfacción tienden a decrecer (Epstein y McPartland, 1976, Hirsch y Rapkin, 1987, Karatzias *et al.*, 2001; Okun *et al.*, 1990). La autoestima (Epstein y McParland, 1976, Hirsch y Rapkin, 1987) y las cogniciones respecto a las propias habilidades académicas (BaKer, 1998; Huebner y McCullough, 2000) aparecen asociadas a la satisfacción escolar, aunque los resultados están lejos de llegar a conclusiones definitivas. También se ha constatado una disminución de la satisfacción escolar en el paso de la educación primaria a secundaria, sin llegar a recuperarse posteriormente. Algunas variables

asociadas al proceso de transición que también parecen disminuir son la sensación de estar aprendiendo y el propio interés en el colegio (Marks, Shah y Westall, 2004).

En relación a la variable **género**, varias investigaciones sugieren que las chicas expresan niveles más elevados de satisfacción escolar que los chicos (Epstein y McPartland, 1976; Hirsch y Rapkin, 1987; Huebner, Drane *et al.*, 2000; Huebner, Valois *et al.*, 2004; Ito y Smith, 2006; Karatzias *et al.*, 2001; King, Huebner, Suldo y Valois, 2006; Mok y Flynn, 2002; Okun *et al.*, 1990; Verkuyten y Thijs, 2002). Por el contrario, Huebner *et al.* (2001) no encuentran variaciones en la satisfacción escolar según el género. Según Helgeson (1994), estas diferencias en relación a la satisfacción escolar y satisfacción con la vida de estudiantes (más elevados en las chicas) pueden ser debidas a que los contextos de comunicación son más importantes para ellas, no pudiéndose atribuir no obstante, el nivel más bajo de los chicos en la satisfacción escolar a sus relaciones con los profesores. En el estudio llevado a cabo por Goldbeck *et al.* (2007) con una muestra de 1.274 estudiantes alemanes de edades comprendidas entre los 11 y 16 años, los autores sugieren que la satisfacción escolar es más importante para la satisfacción vital de las chicas. Sus resultados son consistentes con otros estudios con adolescentes de diversas nacionalidades, entre ellas americanos y noruegos en los que las chicas muestran valores significativamente más elevados en la satisfacción escolar (Huebner, Drane *et al.*, 2000; Huebner, Valois, *et al.*, 2004; Nickerson y Nagle, 2004; Verkuyten y Thijs, 2002), a pesar de que el autoconcepto académico es similar en ambos sexos (Wilgenbusch y Merrell, 1999).

Algunos correlatos explorados en la investigación sobre la satisfacción escolar son las experiencias y el logro académico. En la investigación llevada a cabo por Zullig *et al.* (2007) en la que participaron 522 estudiantes universitarios americanos, y en el que aplicaron la BMSLSS, los autores sugieren que la satisfacción escolar no solo está fuertemente relacionada con la satisfacción con las experiencias instruccionales, -al igual que apuntan otras investigaciones (Einerson y Matier, 2005; Ito y Smith, 2006; Michalos y Orlando, 2006)-, sino que también se relaciona con un mayor sentido de pertenencia, coincidiendo con investigaciones precedentes (Thomas y Galambos, 2004). En relación al éxito académico, Che y Lu (2009) en un estudio en el que participan 11.061 estudiantes taiwaneses de entre 16 y 17 años, investigan cómo los logros académicos objetivos y la percepción de los profesores sobre el logro académico, así como la satisfacción escolar de los estudiantes predice la felicidad general. Mediante un único

ítem – tomando todas las cosas globalmente, ¿podrías decir que tú tienes una vida feliz estos días?-, miden la felicidad vital. La satisfacción escolar resultó de la suma de cuatro ítems positivos- la escuela es un lugar feliz, ir a la escuela es aburrido, la escuela es un lugar en el que yo puedo aprender cosas, la escuela es un lugar para hacer amigos-. En el análisis de regresión que llevan a cabo, el logro académico objetivo, la percepción de los logros académicos por parte del profesor de matemáticas, el apoyo académico de los compañeros, los disturbios en clase, los procesos organizativos y lo más importante, la evaluación general de los estudiantes de su satisfacción escolar, ayuda a predecir la felicidad general de los estudiantes, explicando el 18.4% de la varianza total. Tanto los logros académicos objetivos, como los disturbios en clase estaban negativamente asociados a la felicidad general.

En relación a las variables asociadas al **clima del aula** y a la satisfacción escolar, Ito y Smith (2006) aplican la BMSLSS a dos muestras de estudiantes americanos y japoneses. Sugieren que un clima escolar positivo en el que los estudiantes se sienten seguros, respetados, cuidados y apoyados era el mejor predictor de la satisfacción escolar de los estudiantes de ambas muestras. Asimismo, las relaciones positivas en general, pero específicamente las relaciones entre profesor y alumno, era el segundo predictor más importante de la satisfacción escolar. Para los adolescentes americanos especialmente, las estrategias educativas que enfatizaban altas expectativas y apoyo llevan a incrementar la satisfacción escolar. Por otro lado, un amplio cuerpo de investigación concentrado en estudios americanos, indican que el apoyo social tiene efectos positivos en el ajuste escolar y la competencia académica de los estudiantes (Rosenfeld *et al.*, 2000), jugando el profesorado un papel crucial en la satisfacción escolar (Danielsen *et al.*, 2009; Hamre y Pianta, 2006; Pianta, 1999; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003; Samdal *et al.*, 1998).

Suldo y Huebner (2006) en un estudio en setenta escuelas de secundaria, observaron que los estudiantes con una satisfacción vital extremadamente elevada percibían mayor apoyo de sus profesores que los demás compañeros con media o baja satisfacción. Así, el elevado apoyo del profesor era, según los autores, una característica definitiva de la alta satisfacción de los jóvenes. Otros estudios también sostienen que la percepción del apoyo del profesor está asociada con la satisfacción escolar, Samdal *et al.* (1998) examinan la relación entre clima escolar y satisfacción escolar con una muestra de 16.374 estudiantes de Finlandia, Letonia, Eslovaquia y Noruega. Los estudiantes tenían 11, 13 y 15 años. La satisfacción escolar resultó

de la suma de la puntuación total de tres ítems- me gusta la escuela, ir a la escuela es aburrido, la escuela es un lugar agradable para estar-. Entre los factores del clima escolar del estudio, encuentran que los predictores más importantes de la satisfacción de los estudiantes con la escuela son los factores asociados a los procesos organizativos (la percepción de justicia y seguridad en la escuela y en el ambiente escolar respectivamente) y el apoyo del profesor, seguido por el apoyo de los estudiantes y los disturbios en clase. Diferentes aspectos del clima escolar como el apoyo académico percibido de profesores y compañeros aparecen no sólo asociados a la satisfacción escolar, sino también a la satisfacción vital (Natvig, Albrektsen y Qvranstrom, 2003; Suldo y Huebner, 2005). Por el contrario, en un estudio cuya muestra se compuso de 1156 estudiantes chinos, se encontró una correlación poco elevada entre la ayuda del profesor y el ítem “cómo te sientes con tu vida considerada globalmente” (Leung y Leung, 1992).

En la investigación que llevan a cabo Van Petergem *et al.* (2008), con una muestra de 594 estudiantes belgas de entre 14 y 15 años que asistían a escuelas de formación técnica y vocacional, sugieren que las características de los alumnos (género, edad, lengua hablada en casa y trayectoria educativa), la motivación de los estudiantes para asistir a la escuela, los éxitos académicos y la percepción que tienen los estudiantes de la conducta interpersonal del profesor son considerados como predictores del bienestar de los estudiantes. A los estudiantes se les aplica el WISE (*Wellbeing Inventory of Secondary Education*), un instrumento que incluye un apartado de autoinforme que mide la satisfacción con los métodos del profesor y el curso escolar, con la disciplina y participación en el aula, con las relaciones interpersonales con el profesor y el apoyo personal que éste ofrece, y con la satisfacción con el apoyo administrativo escolar. Los resultados también sugieren que aquellos alumnos cuya motivación proviene de la obligatoriedad de asistir a la escuela tienen niveles bajos de bienestar; por el contrario, aquellos alumnos que expresaban deseo de aprender o que acudían a la escuela porque les gustaba el contenido del curso, mostraban niveles más elevados de bienestar.

En un estudio precedente (Van Petegem *et al.*, 2007), en el cual participan también estudiantes de escuelas de formación técnica y vocacional (1.701 alumnos belgas de entre 14 y 15 años) y en el que se aplica el mismo instrumento para medir el bienestar de los estudiantes (WISE), los resultados sugieren que los estudiantes que perciben a sus profesores como líderes, amistosos y que ofrecen su ayuda a los estudiantes cuando éstos la necesitan,

expresan niveles elevados de bienestar, mientras que el bienestar es menor cuando los profesores son percibidos como estrictos y amonestadores.

En relación a las **normas** y la satisfacción con la escuela, numerosos estudios han documentado que los cambios biológicos, cognitivos y psicológicos que experimentan los adolescentes, sobretodo en la etapa temprana de la adolescencia (Eccles *et al.*, 1993a), pueden llevar a los estudiantes a percibir los entornos escolares como muy negativos todo el tiempo, aumentando el distanciamiento entre lo que necesitan los alumnos y lo que realmente les ofrece el sistema escolar (Eccles *et al.*, 1993a; Roeser *et al.*, 1998; Connell y Wellborn, 1991). Esto se traduce en insatisfacción de los estudiantes con sus centros escolares/educativos, independientemente y sin tomar en cuenta el actual clima de sus escuelas.

En lo a que satisfacción escolar y **problemas de conducta** se refiere, se han llevado a cabo pocas investigaciones que explorasen la satisfacción escolar incluyendo respuestas conductuales, aunque han emergido relaciones negativas entre conductas internalizantes y la satisfacción escolar (Eamon, 2002; Karatzias *et al.*, 2001). DeSantis, Huebner, Suldo y Valois (2006) investigan las relaciones entre satisfacción escolar, apoyo social y problemas de comportamiento en una muestra de 974 estudiantes americanos con edades entre los 11 y 19 años, a los que se les aplica una subescala de la MSLSS para medir la satisfacción escolar. Los resultados muestran que el apoyo de los profesores, padres y compañeros de clase contribuyen a explicar la varianza única de la satisfacción escolar, siendo el apoyo del profesor, una pieza clave cuando consideramos cómo están de satisfechos los estudiantes con la escuela. Los resultados revelan relaciones significativas y negativas entre satisfacción escolar y conductas internalizantes (ansiedad/depresión, quejas somáticas y retraimiento) y externalizantes (delincuencia y agresividad). Los estudiantes insatisfechos con la escuela pueden llevar a cabo más conductas de este tipo en un intento por escapar o evitar las experiencias escolares. El estudio sugiere que el apoyo social es un aspecto importante de la satisfacción escolar de los estudiantes.

A pesar de los trabajos citados, carecemos de estudios que hayan explorado las diferencias entre alumnos con o sin dificultades, repetidores o no repetidores, con o sin problemas de

comportamiento en relación a la percepción del clima social del aula, y cómo puede influir esta percepción, en la satisfacción escolar de estos alumnos.

IV. A MODO DE SÍNTESIS

En este capítulo hemos realizado en primer lugar, un recorrido histórico desde la emergencia del constructo de bienestar subjetivo hasta los debates conceptuales y metodológicos que ha suscitado su estudio tanto con población adulta como con adolescentes.

En segundo lugar hemos citado aquellos estudios que han explorado los correlatos asociados al bienestar subjetivo de los adolescentes, en donde las variables familiares, la autoestima, los resultados académicos, la competencia académica percibida y el proceso de transición de la escuela primaria a secundaria han ocupado gran parte de nuestro interés por su relevancia. La mayoría de estos estudios se han focalizado en una o dos de las variables citadas, mientras que nosotros nos proponemos explorar cómo influyen en el bienestar subjetivo de los estudiantes cuando las consideramos conjuntamente.

En tercer lugar nos hemos centrado en aquellos trabajos que han incorporado a su análisis empírico la percepción de variables contextuales escolares importantes para un buen ajuste académico y social de los estudiantes (clima, normas, maneras de trabajar en el aula, agrupación de los estudiantes). A pesar de que un gran número de los trabajos citados han examinado las diferencias significativas según el género, la conducta y los resultados académicos de los estudiantes en relación a las variables contextuales escolares que se han considerado relevantes, carecemos de estudios que hayan analizado la influencia que todas ellas conjuntamente pueden ejercer sobre el bienestar subjetivo y la satisfacción escolar de los estudiantes.

Finalmente, nos hemos ocupado de las investigaciones precedentes sobre las emociones y la satisfacción escolar. En relación a las emociones, hemos expuesto el modelo conceptual que mejor se adapta a nuestro estudio y objetivos. No obstante, no hemos hallado estudios que

hayan explorado las emociones y afectos que los estudiantes experimentan habitualmente en el aula, y su relación con la satisfacción vital y escolar. En lo que a satisfacción escolar se refiere, hemos incluido en nuestra revisión teórica los correlatos que se han considerado importantes para su comprensión, entre los que han adquirido especial relevancia algunos componentes del clima social en el aula, como son las relaciones que se establecen entre alumnos y entre alumno y profesor.

A partir de ahora entraremos en la investigación empírica con el objetivo de ampliar nuestro conocimiento sobre la satisfacción vital y escolar de los estudiantes, focalizando nuestro análisis en la influencia que ejercen aquellas variables contextuales escolares que son clave para la adaptación de los estudiantes a las finalidades de la educación secundaria.

PARTE EMPÍRICA

V. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta tesis es explorar las relaciones entre el bienestar subjetivo y un conjunto de variables escolares que caracterizan tanto el funcionamiento del aula y del centro, como el rendimiento académico en una muestra de adolescentes de 12 a 18 años. Para hacer frente al propósito de nuestra investigación, nos marcamos los siguientes objetivos específicos:

- A. Explorar las diferencias en el bienestar subjetivo en función del género, el grupo al cual se pertenece según el nivel de aprendizaje (con o sin dificultades académicas), el hecho de haber repetido o no algún curso, el haber sido o no expulsado del instituto, el hecho de haber suspendido o no más de cuatro asignaturas en el primer trimestre y en función de la valoración comparativa entre la escuela y el instituto (alumnos que valoran peor el instituto que la escuela- alumnos que valoran mejor el instituto que la escuela).
- B. Explorar variables asociadas al bienestar subjetivo (autoconcepto y afectos) según el género, el nivel de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso, el haber sido o no expulsado del instituto, el hecho de haber suspendido o no más de cuatro asignaturas en el primer trimestre, y en función de la valoración comparativa entre la escuela y el instituto.
- C. Explorar las diferencias en la satisfacción escolar (satisfacción con el instituto, con la vida de estudiante, con las relaciones con los profesores, con las notas académicas y con las relaciones con los compañeros de clase) según el género, niveles de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso, el haber sido o no expulsado del instituto, el hecho de haber suspendido o no más de cuatro asignaturas en el primer trimestre y en función de la valoración comparativa entre la escuela y el instituto.
- D. Explorar las diferencias en la percepción de variables contextuales escolares (clima, normas, manera de trabajar en el aula y visión del instituto y de la relación familia-escuela), según el género, el nivel de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso, el haber sido o no expulsado del instituto, el hecho de haber suspendido o no, más de cuatro asignaturas en el primer trimestre de curso y en según su valoración comparativa entre la escuela y el instituto.

- E. Explorar las diferencias en la visión que tienen los estudiantes del instituto y de la comunicación entre el instituto y la familia, según el género, niveles de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso, el haber sido o no expulsado del instituto, el hecho de haber suspendido o no más de cuatro asignaturas en el primer trimestre y en función de la valoración comparativa entre la escuela y el instituto.
- F. Identificar las variables asociadas al bienestar subjetivo (autoconcepto y afectos) y las variables escolares (percepción del clima escolar, maneras de trabajar en clase, evaluación de las normas del aula y del centro y visión del instituto y de la comunicación entre la familia y el instituto) que correlacionen significativamente con el bienestar subjetivo y con la satisfacción escolar.
- G. Identificar aquellas variables asociadas al autoconcepto, percepción del clima escolar, emociones y afectos experimentados en el aula, maneras de trabajar en clase, evaluación de las normas del aula y del centro, y visión del instituto y de la comunicación entre familia e instituto, que predicen el bienestar subjetivo y la satisfacción escolar.
- H. Determinar cuando la satisfacción vital y la satisfacción escolar actúan como variables mediadoras o moderadoras.
- I. Identificar las variables activas que intervienen en la definición de los factores que subyacen a aquellas valoraciones de los alumnos interrelacionadas entre sí.
- J. Identificar los factores que permitan sintetizar al máximo la interrelación entre las diferentes variables estudiadas, al aglutinar características o respuestas de los estudiantes que están estrechamente asociadas entre sí.
- K. Categorizar a los estudiantes según la homogeneidad que presentan en sus patrones de respuesta a los instrumentos utilizados.

VI.MÉTODO

VI.1 MUESTRA

Todos los participantes de nuestro estudio son estudiantes de la ESO que realizan sus estudios en el Instituto de Educación Secundaria de Vidreres, centro público de la provincia de Girona, situada en el norte-este de Catalunya. La muestra está constituida por 202 alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M=14.02$) (Tabla I). Para seleccionar a los participantes en el estudio se ha llevado a cabo, en primer lugar, un muestreo estratificado teniendo en cuenta el porcentaje de alumnos de cada nivel académico (de primero a cuarto de la ESO) y el nivel de aprendizaje (sin dificultades académicas/con dificultades/realizando un proyecto de diversificación curricular en el que realizan prácticas en una empresa). En segundo lugar, dentro de cada nivel (de primero a cuarto), se ha realizado un muestreo aleatorio simple. La distribución de la muestra por género es de 106 chicas (52,5%) y 96 chicos (47,5%). Estos chicos/as cursaban primero ($n=46$), segundo ($n=55$), tercero ($n=56$) y cuarto ($n=45$) de la ESO en el momento de realizar el estudio. De estos alumnos, el 62,4% ($n=126$) cursaban la ESO en un aula de alumnos sin dificultades académicas, el 34,1% ($n=69$) cursaban la ESO en un aula de alumnos con dificultades de aprendizaje y el 3,4% ($n=7$) en un proyecto de inserción al mundo laboral. En relación a este último grupo, debido al reducido tamaño del grupo de alumnos que conforman el proyecto, no los hemos tenido en cuenta en la variable cualitativa “grupo al que pertenecen según nivel de aprendizaje” (con o sin dificultades) debido a las características específicas del grupo (menos de 10 alumnos, menor número de profesores, prácticas en empresa). Pero sí en las demás (género, expulsión, repetición). Por esta razón, el tamaño de la muestra es de 195 alumnos cuando realizamos la comparación de medias en relación a la variable “nivel de aprendizaje” y 202, en la comparación de medias de las demás variables. La muestra seleccionada representa el 36.6% de los alumnos que cursaban el primer y segundo ciclo de la ESO del instituto, de los que el 29.7% ($n=60$) habían sido expulsados en algún momento del centro, el 70,3% ($n=142$) nunca habían sido expulsados, el 19,8% ($n=40$) habían repetido algún curso en el mismo instituto, y el 80,2% ($n=162$) jamás habían pasado por esta experiencia. La mayoría de los alumnos pertenecen a un status socioeconómico medio-bajo.

Tabla I

Valores porcentuales de la edad según el curso escolar

EDAD	12	13	14	15	16	17	18
PRIMERO	56,52	39,13	2,17	2,17			
SEGUNDO		65,45	23,63	10,90			
TERCERO		3,57	42,85	46,42	7,14		
CUARTO			4,44	48,88	33,33	11,11	2,22

En relación a la agrupación de los alumnos según las aptitudes académicas, se trata de una práctica o procedimiento de agrupación no sólo instaurada en el instituto de Vidreres, sino también en varios centros de secundaria. Los criterios que utilizan tanto el coordinador pedagógico del instituto, como los demás profesionales (tutores y psicólogos o pedagogos) que intervienen en la composición de grupos en la etapa de transición de primaria a secundaria son seis (ver anexos):

- 1-. Capacidad o competencias académicas y actitud positiva
- 2-. Capacidad pero con algunas dificultades
- 3-. Capacidad pero con interés y actitud negativa
- 4-. Con interés y esfuerzo pero con dificultades de aprendizaje
- 5-. Retraso de aprendizaje grave y actitud negativa
- 6-. Conductuales (problemas de comportamiento en clase)

Los alumnos que cumplen los criterios 3, 4 ó 5 suelen ir a los grupos o niveles A y B (con dificultades de aprendizaje), los demás van a los grupos C, D y E. Finalmente, los “conductuales” se suelen distribuir equitativamente entre las cinco clases resultantes.

En relación a la información que se traspasa de los tutores de primaria a los profesionales del instituto (coordinador pedagógico y psicopedagoga) para conformar los grupos, ésta se basa tanto en percepciones subjetivas de los equipos docentes de la escuela y demás profesionales externos (logopedas, psicólogos...), como en datos objetivos que aportan los resultados académicos (ver anexo II).

VI.II INSTRUMENTOS

Los datos aquí analizados constituyen una parte de los obtenidos con un cuestionario más amplio, en el que también se incluyeron baterías de ítems creadas para la ocasión y que evaluaban aspectos como el grado de participación de los alumnos en el instituto, la importancia que otorgan los alumnos al instituto y la valoración de diferentes situaciones de aprendizaje en las que se pueden encontrar los estudiantes en el centro.

En esta tesis doctoral nos centraremos en las variables siguientes:

Índice de Bienestar Personal

Para medir el bienestar personal hemos utilizado el Índice de Bienestar Personal (Cummins, 1997a; Cummins *et al.*, 2003), concretamente la versión de siete ámbitos que constituyen el primer nivel de deconstrucción de “la vida como un todo”. La escala incluye la satisfacción con la salud, con el nivel de vida, con las cosas logradas en la vida, con lo seguro/a que se sienten, con los grupos de gente de los que forman parte, con la seguridad en el futuro y con las relaciones con otras personas (Casas *et al.*, 2007b.). Una respuesta igual a 0 indica estar totalmente insatisfecho/a. Una respuesta igual a 10 expresa estar totalmente satisfecho/a. En relación a esto último, Cummins y Gullone (2000) defienden el uso de escalas de las escalas de 11 puntos en comparación con escalas que incluyen una menor opción de respuestas argumentando su mayor sensibilidad a las variaciones en los niveles de satisfacción. Además, tienen una fiabilidad equivalente a las escalas de menos puntos, y son percibidas como más intuitivas por parte de los encuestados.

Satisfacción con la vida considerada globalmente

Constituye un ítem que evalúa la satisfacción con la vida considerada globalmente. Una respuesta igual a 0 indica estar totalmente insatisfecho/a. Una respuesta igual a 10 expresa estar totalmente satisfecho.

Ítems de satisfacción escolar

Para explorar la satisfacción escolar hemos utilizado 5 ítems: satisfacción con las relaciones con el profesorado, con la vida como estudiante, con las notas académicas, con el instituto y con las relaciones con los compañeros. Una respuesta igual a 0 indica estar totalmente insatisfecho/a. Una respuesta igual a 10 expresa estar totalmente satisfecho.

Cuestionario de Autoconcepto A.F.5

Para la medición del autoconcepto se ha utilizado el cuestionario A.F.5 (García y Musitu, 1998). El cuestionario parte de una consideración multidimensional del autoconcepto (Shavelson *et al.*, 1976), incluyendo ítems que permiten evaluar el concepto y la valoración que el sujeto tiene de sí mismo en cinco dimensiones personales y relacionales: académica (*hago bien los trabajos escolares; mis profesores me consideran un buen trabajador; trabajo mucho en clase; mis profesores me estiman; soy un buen estudiante; mis profesores me consideran inteligente y trabajador*), social (*hago fácilmente amigos; soy una persona amigable; es difícil para mí hacer amigos; soy una persona alegre; me cuesta hablar con desconocidos; tengo muchos amigos*), emocional (*tengo miedo de algunas cosas; muchas cosas me ponen nervioso; me asusto con facilidad; cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso; me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor; me siento nervioso*), familiar (*soy muy criticado en casa; me siento feliz en casa; mi familia está decepcionada de mí; mi familia me ayudaría ante cualquier tipo de problema; mis padres me dan confianza; me siento querido por mis padres*) y física (*me cuido físicamente; me buscan para realizar actividades deportivas; me considero elegante; me gusta como soy físicamente; soy bueno haciendo deporte; soy una persona amigable*). El cuestionario consta de 30 ítems con 11 posibilidades de respuesta, de 0 a 10. Aunque en la versión original el rango oscila entre 0 y 100, consideramos que este rango de respuesta (0 al 10) los alumnos lo tienen más interiorizado por su asociación a las notas académicas bajo las

cuales el profesorado evalúa todos sus logros o fracasos. El rango de respuestas está formulada en términos de frecuencia (0=nunca y 10=siempre).

Con respecto a la consistencia interna (coeficiente alpha de Cronbach) de la escala, los resultados obtenidos por Lila (1995) con una muestra de adolescentes colombianos -0.82- y otra de adolescentes españoles -0.79-, los obtenidos por García y Musitu (1998) -0.81- y los obtenidos por Cava (1998) -0.79- resultan en todos los casos satisfactorios. En nuestro estudio, el resultado obtenido al calcular el coeficiente de Cronbach es 0.70.

Escala de afectos y emociones experimentadas en el aula

Para la medición de las emociones experimentadas en el aula se elaboró una escala *ad hoc* teniendo presente especialmente, las condiciones específicas de aquellos alumnos distribuidos en grupos con dificultades de aprendizaje (vocabulario sencillo y comprensible) y la perspectiva teórica bidimensional de Larsen y Diener (1992). Asimismo, se tuvo presente no únicamente las emociones, sino también los sentimientos de capacitación y motivación que pueden experimentar los alumnos. La escala consta de 14 ítems: *motivado/a; entusiasmado/a; inspirado/a; decidido/a; capacitado/a; contento/a; molesto/a; temeroso/a; agresivo/a; irritable; avergonzado/a; nervioso/a; inquieto/a e inseguro/a*. En cada ítem los sujetos señalan la frecuencia en que han experimentados estas emociones y sentimientos en clase durante el último mes. Una respuesta igual a 0 indica que nunca, mientras que una respuesta igual a 10 indica siempre.

Adaptación del Classroom Environment Scale

Para la medición del clima social del aula se utilizaron dos subescalas de la dimensión de Relaciones que incorpora el CES (Classroom Environment Scale). Este instrumento fue elaborado por R.Moos, B.S.Moos y E.J.Trickett (1984) junto con otras escalas para la medición del clima social en la familia (FES), en el trabajo (WES) y en instituciones penitenciarias (CIES). La adaptación española de la escala CES, realizada por Fernández-Ballesteros y Sierra, se encuentra publicada en TEA (1989). Hemos partido de la adaptación española (Fernández-Ballesteros y Sierra, 1984), excluyendo la subescala implicación, incluyendo ítems de las subescalas amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor, formulando nuevos ítems y modificando las posibilidades de respuesta.

Las dos subescalas que hemos introducido en nuestro estudio han sido amistad y ayuda entre alumnos (*en clase los alumnos/as llegan a conocerse bien los unos a los otros; los alumnos/as no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros; en esta clase se hacen muchas amistades; a los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes; en esta clase a los alumnos les gusta colaborar en los trabajos; en esta clase hay alumnos que no se llevan bien*) y la ayuda al profesor (*los profesores muestran interés personal por los alumnos; los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos; los profesores/as confían en los alumnos; los profesores/as quieren saber qué es lo que les interesa saber a los alumnos; si en clase queremos hablar de un tema, los profesores/as buscan tiempo para hacerlo*).

Además, hemos introducido nuevos ítems (*en clase, muchos alumnos faltan al respeto a los profesores/as; gran parte de los compañeros de clase trabajan poco en el aula; en los pasillos del instituto muchos alumnos crean mal ambiente e incomodan a los demás*) que no están en la escala original reducida de 29 ítems, con la finalidad de explorar otros aspectos contextuales relacionados con la experiencia de los alumnos del instituto de interés para nuestro estudio. Mientras que en la adaptación española existen 2 posibilidades de respuesta para cada ítem (verdadero o falso), nuestra adaptación consta de 14 ítems con 11 posibilidades de respuesta, de 0 a 10. En cada ítem los sujetos señalan en qué medida están en acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones que tienen que ver con situaciones que les pueden suceder en el aula o en el pasillo. Una respuesta igual a 0 expresa nada de acuerdo, mientras que una respuesta igual a 10 expresa totalmente de acuerdo.

Es importante resaltar que en relación al ítem “los profesores/as confían en los alumnos”, en la versión adaptada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1984), se formula de manera negativa, no obstante, nosotros seguimos el criterio general de no formular ningún ítem negativamente para facilitar la comprensión y sobre todo, porque para algunos alumnos puede resultar complicado escoger una respuesta ante un enunciado negativo. A partir de la prueba piloto con los estudiantes del instituto de Cassà de la Selva, tomamos esta decisión al ser manifestado por estos alumnos la dificultad de evaluar el ítem formulado negativamente.

Con respecto a la fiabilidad de la adaptación española, las subescalas de amistad y ayuda al profesor presentan un coeficiente alpha de Cronbach de .78 y .90 respectivamente (Arévalo, 2002). En cuanto a la consistencia interna de nuestra adaptación, el resultado obtenido al calcular el coeficiente de Cronbach de la escala es de 0.60.

Evaluación de las Normas del instituto y del aula

Para la medida de la percepción de los alumnos de las normas que existen en el aula, se elaboró una escala *ad hoc* teniendo presente los resultados de investigaciones previas sobre cómo deben ser las normas del aula y del centro educativo (Bachman y O'Malley, 1986; Connell y Wellborn, 1991; Epstein y Karweit, 1983; Roeser *et al.*, 1998; Kuperminc *et al.*, 1997; Way y Robinson, 2003). La escala consta de 11 ítems: *Las normas del instituto ayudan a mejorar la convivencia entre los alumnos; en general los profesores aplican las normas de la misma manera para todos los alumnos; algunas normas son innecesarias; los alumnos deberían opinar más sobre las normas; en general los profesores explican las normas a los alumnos; en clase la mayoría de los alumnos conocen las normas y las aplican; en general los profesores ponen observaciones por cosas sin importancia; buena parte de los profesores tienen paciencia con los alumnos que rompen alguna norma; los profesores dan mucha importancia en general a las normas que hacen referencia al respeto entre los alumnos (no insultarse, no agredir físicamente a un compañero, no reírse de un compañero...); el Equipo Directivo es muy estricto con aquellos alumnos que acumulan observaciones y faltas por mala conducta; mis padres están de acuerdo con las normas del instituto.* En cada ítem los sujetos señalan en qué medida están en acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones que tienen que ver con las normas del instituto y del aula. Una respuesta igual a 0 expresa nada de acuerdo, mientras que una respuesta igual a 10 expresa totalmente de acuerdo.

Evaluación de la formas de instrucción

Para la medida de la percepción de los alumnos de las formas de instrucción adoptadas por el profesorado, se elaboro una escala *ad hoc* teniendo presente la perspectiva teórica de la interdependencia social (Deutsch, 1949, 1962; Johnson y Johnson, 1989, 2005). Incluye 8 ítems: *los profesores adaptan los trabajos que realizan en clase aquellos alumnos que han llegado recientemente a Cataluña; los profesores están atentos para ayudar a realizar los trabajos a aquellos alumnos que más lo necesitan; en el aula los alumnos se ayudan entre ellos para realizar los trabajos; en clase trabajamos en silencio; en clase trabajamos por parejas; en clase trabajamos en equipo o grupo; algunos trabajos consisten en llevar a cabo debates entre los alumnos; queda claro cómo se puntúan los trabajos que se realizan en clase.* En cada ítem los sujetos señalan con qué frecuencia se da cada situación en el aula. Una respuesta igual a 0 expresa nunca, mientras que una respuesta igual a 10 expresa siempre.

Visión del instituto y de la comunicación familia- instituto

Para la medida de la percepción que tienen los estudiantes del instituto y de los procesos comunicativos que se establecen entre el centro y la familia, se elaboró una escala *ad hoc*. Incluye 7 ítems: *explico a mis padres lo que hacemos en el instituto; me interesa muy poco lo que explican algunos profesores; el instituto para mí, es una pérdida de tiempo; mi familia tiene buena sintonía (buena comunicación) con el tutor; mi relación con los profesores es mala; aprendo muy poco en el instituto; si pudiese, dejaría de asistir al instituto*. En cada ítem los sujetos señalan en qué medida están en acuerdo o en desacuerdo con la afirmación. Una respuesta igual a 0 significa nada de acuerdo, mientras que una respuesta igual a 10 expresa totalmente de acuerdo.

Comparación entre el instituto y la escuela de primaria

Para la medida de la comparación entre el instituto y la escuela de primaria, se elaboró una escala *ad hoc*. Incluye 7 ítems: *en comparación con la escuela donde hice primaria, en el instituto aprendo muchas más cosas; existe mejor ambiente en clase, mi relación con los profesores/as es mejor; se tiene más en cuenta mi opinión; la normativa del centro es más estricta; me siento más integrado; me siento más feliz; hago amigos con más facilidad*. En cada ítem los sujetos señalan en qué medida están en acuerdo o en desacuerdo con la afirmación. Una respuesta igual a 0 significa nada de acuerdo, mientras que una respuesta igual a 10 expresa totalmente de acuerdo.

VI.III PROCEDIMIENTO

La encuesta se realizó por el autor de este trabajo. Los cuestionarios se administraron en horario escolar y fueron cumplimentados de forma individual y en las clases donde se distribuían habitualmente los alumnos. El tiempo medio aproximado de duración fue de 45 minutos. Las encuestas se respondieron de forma anónima. Previamente, se realizó una prueba piloto con un grupo de alumnos (n=20) de un instituto gerundense distinto al de la investigación (IES Cassà de la Selva), con la finalidad de comprobar que la formulación de los ítems fueran comprendidos por los alumnos de estas edades. Estos alumnos estaban distribuidos en un grupo con dificultades de aprendizaje y con una adaptación curricular en la

que se les adaptaba las materias instrumentales (matemáticas, lengua castellana y lengua catalana) y realizaban prácticas en empresas de la zona.

V.IV ANÁLISIS DE LOS DATOS

El procesamiento estadístico de los datos se realizó con el paquete SPSS 15.0 para la primera parte del análisis (comparación de medias; Análisis de Componentes Principales, análisis de correlaciones y regresiones lineales), mientras que el Análisis de Correspondencias Múltiples se realizó con el SPAD V.5.

Los resultados se obtuvieron en primer lugar a través del cálculo de las medias en las variables de satisfacción (Índice de Bienestar Personal, satisfacción con la vida considerada globalmente e ítems de satisfacción escolar). A continuación realizamos siete Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax, calculando a su vez, las medias de este paquete de variables (batería de ítems sobre satisfacción escolar; cuestionario de autoconcepto; la escala de afectos y emociones; las dos subescalas sobre el clima social del aula, la batería de ítems relacionados con la evaluación de las normas del instituto y del aula, la batería de ítems asociados con las maneras de trabajar en clase y los ítems relacionados con la visión del instituto y de la comunicación familia- instituto). Posteriormente creamos una nueva variable con dos niveles a partir de la batería de ítems de comparación entre el instituto y la escuela, utilizando como punto de corte la media de las puntuaciones de los estudiantes.

En segundo lugar realizamos una comparación de medias en relación a las dimensiones extraídas de los Análisis de Componentes Principales para las variables cualitativas (género, grupo de pertenencia –sin dificultades académicas, con dificultades académicas -, repetición de curso, expulsión del instituto y comparación positiva o negativa entre el instituto y la escuela).

En tercer lugar, se analizó la relación de las dimensiones extraídas en los ACP con las variables cuantitativas “Índice de Bienestar Personal”, “satisfacción con la vida considerada

globalmente” y la satisfacción escolar, mediante el cálculo de correlaciones de Spearman. Se interpretan los resultados significativos al 95%.

En cuarto lugar, realizamos tres regresiones lineales múltiples para evaluar el peso de cada dimensión extraída en la predicción de las medidas de satisfacción (PWI, satisfacción con la vida considerada globalmente y satisfacción escolar).

En quinto lugar, realizamos varias regresiones lineales para explorar el papel mediador y moderador del Índice de Bienestar Personal, de la satisfacción con la vida considerada globalmente, y de la satisfacción escolar.

A continuación realizamos varios análisis de regresión que nos permite escoger aquellos variables que entrarán a formar parte del Análisis de Correspondencias Múltiples.

Finalmente, mediante el Análisis de Correspondencias Múltiples extraemos los factores que nos permitirán observar la relación entre éstos y las variables escogidas, así como también explorar cómo se relacionan las variables entre sí, para finalizar clasificando a los alumnos del estudio en diversas agrupaciones en función de sus semejanzas.

Las decisiones estadísticas se han realizado tomando como nivel de significación el valor 0.05. A continuación presentamos los resultados de estos análisis.

VI.V RESULTADOS

En primer lugar presentamos las medias obtenidas en relación al bienestar personal y los ítems de satisfacción escolar. Posteriormente, exploramos si existen diferencias significativas en el bienestar personal y la satisfacción escolar en función del género, el grupo de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso académico, el hecho de haber estado expulsado o no del instituto, y el hecho de valorar mejor o peor el instituto que la escuela.

En segundo lugar presentamos el resultado en el Análisis de Componentes Principales a partir de las variables de satisfacción escolar. A continuación se muestra el análisis realizado con la batería de ítems de comparación entre la escuela de primaria y secundaria para la creación de una nueva variable.

En tercer lugar presentamos los resultados de los Análisis de Componentes Principales y análisis de la varianza en las variables de autoconcepto, emociones y afectos en el aula, clima social del aula, las normas del instituto y del aula, formas de trabajar en el aula y la visión del instituto y de la comunicación entre la familia y el instituto. En cuarto lugar, presentamos las correlaciones entre las nuevas dimensiones y el Índice de Bienestar Personal, la satisfacción escolar y satisfacción con la vida considerada globalmente.

En quinto lugar, mostramos los análisis de regresión para identificar las nuevas dimensiones que mejor predicen las medidas de satisfacción. Posteriormente, identificamos el papel mediador y moderador de las medidas de satisfacción.

Para finalizar, presentamos los análisis de regresión bivariante que nos permite escoger las variables que formarán parte del Análisis de Correspondencias Múltiples. Una vez escogidas las variables que entran a formar parte del análisis multivariable, presentamos cómo se relacionan entre sí y qué factores nos ayudarán a clasificar a los estudiantes.

Índice de Bienestar Personal, satisfacción con la vida considerada globalmente e ítems de satisfacción escolar

En primer lugar, se muestran las medias y desviaciones típicas obtenidas en el Índice de Bienestar Personal y la satisfacción con la vida considerada globalmente (tabla II).

Tabla II

Número de casos, medias y desviaciones típicas en el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y los ítems de satisfacción escolar

	N	Media	Desviación típica
PWI	198	82,61	14,56
Satisfacción vida global	202	8,01	2,26

Las puntuaciones medias de los estudiantes de la muestra en el PWI (M=82,61; D.T=14,56) y la satisfacción con la vida considerada globalmente (M=8,01; D.T=2,26) son elevadas.

El siguiente paso de nuestro análisis consiste en explorar diferencias a partir de las variables de género, grupo de aprendizaje, repetición o no de algún curso académico, expulsión o no, del instituto, y mejor o peor valoración del instituto que de la escuela en relación al Índice de Bienestar Personal y a partir del ítem único “satisfacción con la vida, considerada globalmente”. A continuación presentamos las medias obtenidas.

En la tabla III se muestran las puntuaciones medias y las desviaciones típicas en el Índice de Bienestar Personal y en el ítem “satisfacción con la vida, considerada globalmente” en función del género de los estudiantes.

Tabla III

Medias y desviaciones típicas obtenidas en el Índice de Bienestar Personal y satisfacción con la vida considerada globalmente y número de casos de los alumnos según el género

GÉNERO		PWI	Satisfacción vida global
Chica	Media	80,62	7,86
	Desviación típica	16,47	2,48
	N	103	106
<hr/>			
Chico	Media	84,78	8,18
	Desviación típica	11,86	1,98
	N	198	202

Los resultados del análisis de la varianza nos indican que se observan diferencias significativas en el PWI entre chicos y chicas ($F(1, 197)=4.091$; $p=.04$). Los chicos presentan un índice más elevado de bienestar personal que las chicas. En relación a la satisfacción con la vida considerada globalmente, no se observan diferencias significativas.

En la tabla IV presentamos las puntuaciones medias y las desviaciones típicas en el PWI y en el ítem “satisfacción con la vida, considerada globalmente” según el nivel de aprendizaje.

Tabla IV

Medias y desviaciones típicas en el Índice de Bienestar Personal, satisfacción con la vida considerada globalmente y número de casos de los alumnos según el nivel de aprendizaje

GRUPO		PWI	Satisfacción vida global
Sin dificultades	Media	83,22	8,22
	Desviación típica	13,82	2,10
	N	125	126
Con dificultades	Media	82,14	7,62
	Desviación típica	16,02	2,55
	N	66	69

Los resultados del análisis de la varianza nos indican que no se observan diferencias significativas entre los alumnos distribuidos en grupos sin dificultades académicas o en grupos de alumnos con dificultades académicas respecto al PWI y la satisfacción con la vida considerada globalmente.

A continuación se muestran las puntuaciones medias y las desviaciones medias en el Índice de Bienestar Personal y en el ítem “satisfacción con la vida, considerada globalmente” en función del hecho de haber repetido o no algún curso académico (tabla V).

Tabla V

Medias y desviaciones típicas obtenidas en el Índice de Bienestar Personal, satisfacción con la vida considerada globalmente y número de casos de los alumnos repetidores y no repetidores

REPETICIÓN CURSO		PWI	Satisfacción vida global
Sí	Media	78,64	7,35
	Desviación típica	14,77	2,64
	N	38	40
No	Media	83,56	8,17
	Desviación típica	14,39	2,13
	N	160	162

Los alumnos que han repetido algún curso académico en el instituto expresan una menor satisfacción con su vida considerada globalmente en comparación a los compañeros que no han repetido ningún curso académico en el instituto ($F(1, 201)=4.308$; $p=.03$). En el PWI no se observan diferencias significativas.

En la tabla VI presentamos las puntuaciones medias y las desviaciones típicas en el Índice de Bienestar Personal y en el ítem “satisfacción con la vida, considerada globalmente”, en función del hecho de haber sido o no expulsados del instituto alguna vez.

Tabla VI

Medias y desviaciones típicas en el Índice de Bienestar Personal y la satisfacción con la vida considerada globalmente, y número de casos de los alumnos expulsados y no expulsados

EXPULSIÓN IES		PWI	Satisfacción vida global
Sí	Media	79,62	7,75
	Desviación típica	13,72	2,27
	N	57	60
No	Media	83,83	8,12
	Desviación típica	14,76	2,25
	N	141	142

No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que han sido o no, expulsados del instituto en relación a las medidas de bienestar analizadas.

A continuación presentamos las puntuaciones medias y las desviaciones típicas en el Índice de Bienestar Personal y en el ítem “satisfacción con la vida, considerada globalmente” en función de si los estudiantes han suspendido o no, más de cuatro asignaturas en el primer trimestre escolar del curso actual (tabla VII).

Tabla VII

Medias y desviaciones típicas obtenidas en el Índice de Bienestar Personal y la satisfacción con la vida considerada globalmente, y número de casos de los alumnos que han suspendido o no, más de 4 asignaturas en el primer trimestre

MÁS DE 4 ASIGNATURAS SUPENDIDAS		PWI	Satisfacción vida global
Sí	Media	79,84	7,60
	Desviación típica	17,09	2,42
	N	63	65
No	Media	83,91	8,20
	Desviación típica	13,08	2,16
	N	135	137

Los resultados del análisis de la varianza muestran que no se observan diferencias significativas entre los alumnos que han suspendido o no más de cuatro asignaturas en el primer trimestre en relación al PWI o a la satisfacción con la vida considerada globalmente.

Satisfacción Escolar

En primer lugar se muestran el número de casos, las puntuaciones medias y desviaciones típicas en los ítems asociados a la satisfacción escolar de los estudiantes (tabla VIII).

Tabla VIII

Número de casos, medias y desviaciones típicas en los ítems de satisfacción escolar

	N	Media	Desviación típica
Satisfacción relaciones compañeros	200	8,26	2,00
Satisfacción relaciones profesorado	200	6,28	2,53
Satisfacción vida de estudiante	201	6,60	2,64
Satisfacción instituto	202	5,52	2,80
Satisfacción con las notas	199	5,72	3,08

En relación a los ítems que miden la satisfacción escolar (tabla II), todos presentan puntuaciones medias superiores a los 5 puntos, siendo la satisfacción con las relaciones con los compañeros de clase el ítem con la puntuación media más elevada (M=8,26; D.T=2).

A continuación presentamos en la Tabla IX, el Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax realizado con los ítems relacionados con la satisfacción escolar, a partir del que emergió un único componente que explica el 52,19% de la varianza total.

En cuanto a la consistencia interna, el resultado obtenido al calcular el coeficiente de Cronbach, 0.75, es satisfactorio.

Tabla IX

Coefficientes de saturación de la matriz de componentes rotados

	Componente
	1
Satisfacción vida estudiante	,840
Satisfacción relaciones profesorado	,790
Satisfacción con el instituto	,746
Satisfacción con las notas	,739
Satisfacción con las relaciones con los compañeros de clase	,420

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

El siguiente paso de nuestro análisis consiste en buscar diferencias a partir de las variables de género, grupo de aprendizaje, repetición o no de algún curso académico, expulsión o no, del instituto, y mejor o peor valoración del instituto que de la escuela en relación la nueva dimensión extraída del análisis precedente, definida como satisfacción escolar.

- Los resultados del análisis de la varianza nos indican que no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en la satisfacción escolar.
- No se observan diferencias significativas en la satisfacción escolar entre los alumnos distribuidos en grupos sin dificultades académicas o en grupos con dificultades académicas.
- En relación al hecho de haber repetido o no algún curso académico, los alumnos que han repetido algún curso en el instituto presentan menor satisfacción escolar que los estudiantes que nunca han pasado por esta experiencia ($F(1, 194)=13,614; P=.000$).

- Los resultados del análisis de la varianza nos indican que los alumnos expulsados presentan menor satisfacción escolar que sus compañeros que no han pasado por esta experiencia ($F(1, 194)=19,071$; $p=.000$).
- Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que han suspendido más de cuatro asignaturas y los que han suspendido menos de cuatro o ninguna en relación a la satisfacción escolar ($F(1, 194)=21,007$; $p=.000$). Los estudiantes que han suspendido más de cuatro asignaturas están menos satisfechos con la escuela que sus compañeros con menor número de asignaturas suspendidas.

Comparación entre el instituto y la escuela primaria

En la Tabla X se muestran las medidas y desviaciones típicas obtenidas en la batería de ítems de comparación entre el instituto y la escuela (en comparación a la escuela, en el instituto aprendo muchas más cosas; existe mejor ambiente en clase; mi relación con los profesores/as es mejor; se tiene más en cuenta mi opinión; me siento más integrado; me siento más feliz; hago amigos con más facilidad).

En relación al conjunto de ítems que presentamos en el cuestionario a los alumnos, hemos extraído del análisis el ítem “en el instituto la normativa es más injusta”, debido a que al realizar un Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax incluyendo a todos los ítems de comparación, el ítem sobre la normativa formaba una segunda y única dimensión, y en nuestro caso nos interesa aglutinar en un único componente los ítems interrelacionados entre sí (tabla XI).

Tabla X

Número de casos, medias y desviaciones típicas en los ítems de comparación entre el instituto y la escuela

En el Instituto	N	Media	Desviación típica
Aprendo más	201	6,93	2,77
Existe mejor ambiente	201	5,04	3,00
Mejor relación con los profesores	202	4,81	3,14
Se tiene más en cuenta la opinión	202	4,81	3,17
Me siento más integrado	200	5,84	2,80
Me siento más feliz	202	5,61	3,18
Hago amistades más fácilmente	200	7,17	2,71

Tabla XI

Coefficientes de saturación de la matriz de componentes rotados

	Componente	
	1	2
IES más integrado	,808	
IES más feliz	,724	
IES mejor relación profesorado	,714	
IES mejor ambiente clase	,681	
IES más en cuenta opinión	,673	
IES facilidad amistades	,598	
IES aprendo más	,590	
IES normativa más estricta		,905

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 2 componentes extraídos

En segundo lugar, se ha creado una nueva variable con dos niveles (0= peor valoración del instituto; 2= mejor valoración del instituto) utilizando como punto de corte la media de las puntuaciones de los estudiantes en la batería de preguntas de comparación entre el instituto y

la escuela ($M= 48.5$). Esta nueva variable nos permitirá posteriormente, explorar potenciales diferencias entre cada grupo, en relación a las medidas de bienestar, y de la autoestima, las emociones y afectos, el clima social del aula, las normas del instituto, el trabajo en el aula y la visión del instituto y de la relación entre la familia y el instituto.

En la tabla XII se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas en el Índice de Bienestar Personal y en el ítem de “satisfacción con la vida, considerada globalmente” en función de la valoración en la comparativa entre el instituto y la escuela.

Tabla XII

Medias y desviaciones típicas en el Índice de Bienestar Personal y la satisfacción con la vida considerada globalmente, y número de casos de los alumnos que valoran peor o mejor el instituto.

EL INSTITUTO		PWI	Satisfacción vida global
Peor valorado	Media	80,16	7,99
	Desviación típica	15,36	2,16
	N	96	100
Mejor valorado	Media	84,97	8,09
	Desviación típica	13,47	2,58
	N	96	96

Los estudiantes que valoran peor el instituto que la escuela de primaria presentan un índice menos elevado de bienestar personal que aquellos alumnos que valoran mejor al instituto que a la escuela ($F(1, 191)=5.313$; $p=.022$).

En relación a la Satisfacción Escolar, los resultados del análisis de la varianza nos indican que los estudiantes que valoran peor el instituto que la escuela de primaria presentan menor satisfacción escolar ($F(1, 188)=26.933$; $p=.000$).

Autoconcepto

Se ha realizado un Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax forzando la extracción de cinco componentes, siguiendo el modelo propuesto por los autores (García y Musitu, 1998), quienes extrajeron las dimensiones aplicando la rotación de normalización oblimin con Kaiser. Sin forzar la extracción de los cinco componentes, emergían 8 dimensiones. La estructura de agrupamiento de los ítems en estas 5 dimensiones se puede encontrar en la matriz de componentes rotados de la tabla XIII. La solución final explica el 54.36% de la varianza total: la dimensión de “autoestima académica”- explica el 18.8% de la varianza-, la dimensión de “autoestima emocional”- explica el 12.3%-, la dimensión de “autoestima social”- el 8.2%-, la dimensión de “autoestima familiar”- el 7.6%- y la dimensión de “autoestima física”- el 7.2%-.

Se han omitido los coeficientes menores a 0.30, considerando significativa cada carga factorial según el tamaño muestral manejado (Hair *et al.*, 1999). Para nuestro caso específico, con una muestra de 202 alumnos, Hair, Anderson, Tatham y Black (1999) recomiendan cargas factoriales de 0.40, no obstante, hemos sido más flexibles, considerándolas significativas a partir de un valor inferior. Al realizar la matriz se obtuvieron cinco componentes con los siguientes ítems cada uno:

- **Autoestima académica:** Hago bien los trabajos escolares; trabajo mucho en clase; mis profesores me consideran un buen trabajador; mis profesores me aprecian; soy un buen estudiante; mis profesores me consideran inteligente.
- **Autoestima emocional:** Me siento nervioso; cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso; muchas cosas me ponen nervioso; me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor; me asusto con facilidad; tengo miedo de algunas cosas.

** La autoestima emocional es la percepción sobre el control de las situaciones y emociones que tiene el alumno. Una puntuación baja significa que el alumno responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, y lo contrario significa que tiene una autoestima emocional baja.*

- **Autoestima familiar:** Me siento feliz en casa; me siento querido por mis padres; soy muy criticado en casa (con carga negativa); mi familia está decepcionada conmigo (con carga negativa); mis padres me dan confianza; mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas; tengo miedo de algunas cosas (con carga negativa).
- **Autoestima social:** Soy una persona amigable; soy una persona alegre; hago fácilmente amigos; es difícil para mí hacer amigos (con carga negativa); tengo muchos amigos; me cuesta hablar con desconocidos (con carga negativa); me cuido físicamente.
- **Autoestima física:** Soy una persona atractiva; me gusta como soy físicamente; soy bueno haciendo deporte; me considero elegante; me buscan para realizar actividades deportivas; me cuido físicamente; los profesores me consideran inteligente.

Los resultados obtenidos en nuestro análisis se ajustan a la estructura propuesta por los autores de la escala (García y Musitu, 1998). No obstante, en el análisis Análisis de Componentes Principales que llevaron a cabo (Cava, 1998), obtuvieron cinco factores, con 6 ítems cada uno, que explicaron el 49% de la varianza total. En nuestro caso, las cinco dimensiones explican el 54.36% de la varianza total y encontramos los ítems “me cuido físicamente” y “tengo miedo de algunas cosas” que saturan en dos dimensiones al mismo tiempo: el primero en la autoestima social y la autoestima física, y el segundo en autoestima emocional y autoestima familiar.

Tabla XIII

Coefficientes de saturación de la matriz de componentes rotados

	Componente				
	1	2	3	4	5
percepción profesor	,860				
soy buen estudiante	,845				
realizo bien los trabajos	,815				
trabajo en clase	,768				
profesores me aprecian	,658				
profesores me consideran inteligente	,530				,371
me siento nervioso		,848			
nervioso cuando mayores me dicen alguna cosa		,754			
me siento nervioso		,721			
nervioso cuando el profesor me pregunta		,681			
me asusto con facilidad		,667			
tengo miedo		,582	-,319		
feliz en casa			,791		
querido por los padres			,734		
criticado en casa			-,663		
familia decepcionada			-,656		
padres me dan confianza			,648		
familia me ayuda en todos los problemas			,550		
persona amigable				,770	
persona alegre				,712	
soy amigable				,708	
me cuesta hacer amistades				-,692	
tengo muchos amigos				,662	
me cuesta hablar con desconocidos				-,469	
soy atractivo					,756
me gusta como soy físicamente					,682
soy bueno en deporte					,669
me considero elegante					,625
me buscan para realizar actividades deportivas					,619
me cuido físicamente				,346	,378

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

A continuación, pasaremos al segundo paso de nuestro análisis: explorar potenciales diferencias a partir de las variables de género, grupo de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso académico, el haber sido expulsado o no del centro, el haber

suspendido o no, más de cuatro asignaturas, y el tipo de valoración comparativa entre el instituto y la escuela.

- En relación al género, los resultados del análisis de la varianza nos indican que se observan diferencias significativas para las dimensiones de autoestima emocional ($F(1,151)=8,634$; $p=.004$), autoestima social ($F(1,151)=5,53$; $p=.02$) y autoestima física ($F(1,151)=58,31$; $p=.000$) y marginalmente, para la autoestima académica ($F(1,151)=3,81$; $p=.05$). Las chicas presentan mayor autoestima social y menor autoestima física y emocional que los chicos.
- En relación al grupo de aprendizaje, los resultados del análisis de varianza nos indican que los alumnos sin dificultades académicas presentan mayor autoestima social y física que los alumnos con problemas de aprendizaje ($F(1,151)=4,83$; $p=.03$) y ($F(1,151)=4,64$; $p=.03$) respectivamente.
- En relación al hecho de haber repetido o no algún curso académico, los resultados del análisis de la varianza nos indican que se observan diferencias significativas para la autoestima académica ($F(1,151)=31,169$; $p=.000$) y marginalmente para la autoestima emocional ($F(1,151)=3,811$; $p=.05$). Los jóvenes que han repetido algún curso en el instituto presentan menor autoestima académica que sus compañeros que no han pasado por esta experiencia.
- En relación al hecho de haber sido expulsado o no del centro educativo, los resultados del análisis de la varianza nos indican que se observan diferencias significativas en la autoestima académica ($F(1,151)=41,971$; $p=.000$), la autoestima emocional ($F(1,151)=6,125$; $p=.01$) y la autoestima física ($F(1,151)=5,523$; $p=.02$). Los jóvenes que han sido expulsados alguna vez presentan menor autoestima académica que los jóvenes no expulsados, y mayor autoestima física y emocional que éstos últimos.

- En relación al hecho de haber suspendido o no más de cuatro asignaturas durante el primer trimestre, los resultados del análisis de la varianza nos indican que los estudiantes que han suspendido más de cuatro asignaturas presentan significativamente menor autoestima académica y mayor autoestima física que sus compañeros que han suspendido menor número de asignaturas o que no tienen ningún suspenso ($F(1, 151)=48.953$; $p=.000$) y la autoestima física ($F(1, 151)=11.389$; $p=.001$).
- En relación al hecho de haber valorado comparativamente mejor o peor el instituto que la escuela, los resultados del análisis de la varianza nos indican que se observan diferencias significativas en la autoestima académica ($F(1, 147)=5.769$; $p=.018$), la autoestima social ($F(1, 147)=7.090$; $p=.009$) y la autoestima física ($F(1, 147)=6.214$; $p=0.14$). Los estudiantes que valoran peor al instituto presentan menor autoestima académica, social y física que los compañeros que valoran mejor al instituto en comparación a la escuela.

Emociones y afectos en el aula

La tercera parte del análisis de los datos consiste en la aplicación del Análisis de Componentes Principales a la escala de emociones y afectos, para resumir la información y agrupar variables que tengan una dimensión común. De aquí se espera obtener las dimensiones principales de las emociones experimentadas en el aula durante el último mes. Estos nuevos componentes serán las variables ortogonales utilizadas en la búsqueda de diferencias significativas dependiendo del género, el grupo de aprendizaje, el hecho de haber sido expulsado o no, del centro educativo, el hecho de haber repetido o no algún curso en el instituto, y el hecho de haber suspendido o no, más de cuatro asignaturas.

Mediante un Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax obtuvimos 3 componentes que explican el 57.17% de varianza total: la dimensión "incentivación" explica el 23.1% de la varianza total; la dimensión "ansiedad" explica el 20.5% y la dimensión de "emociones negativas" el 13.5%.

La estructura de agrupamiento de los ítems en las 3 dimensiones halladas, se puede encontrar en la matriz de componentes rotados (tabla XIV). Se han omitido los coeficientes menores a 0.30 para una mejor visualización de los ítems que presentan mayor saturación en cada una de las dimensiones. Al realizar la matriz se obtuvieron tres dimensiones con los siguientes ítems cada uno:

- **Incentivación:** Inspirado/a; motivado/a; entusiasmado/a; decidido/a; capacitado/a; contento/a.
- **Ansiedad:** Inseguro/a; nervioso/a; temeroso/a; avergonzado/a; inquieto/a.
- **Emociones negativas:** Agresivo/a; irritable; molesto/a.

Tabla XIV

Coefficientes de saturación de la matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
inspirado	,783		
motivado	,774		
entusiasmo	,768		
decidido	,761		
capacitado	,681		
contento	,587		
inseguro		,814	
nervioso		,786	
temeroso		,689	
avergonzado		,682	
inquieto		,644	
agresivo			,867
irritable			,821
molesto			,517

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

A continuación, pasaremos al segundo paso de nuestro análisis con la escala de emociones y afectos: identificar potenciales diferencias a partir de las variables de género, grupo de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso académico, el haber sido expulsado o no del centro, y el tipo de valoración comparativa entre el instituto y la escuela.

- Los resultados del análisis de la varianza nos indican que se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en la incentivación ($F(1, 171)=5.102; p=.02$), la de

ansiedad ($F(1, 171)=5.653$; $p=.01$), y las emociones negativas ($F(1, 171)=5.265$; $p=.02$). Las chicas presentan mayor incentivación y ansiedad, y menores emociones negativas que los chicos.

- No se observan diferencias significativas entre los alumnos con o sin dificultades de aprendizaje en las nuevas dimensiones creadas.
- En relación al hecho de haber repetido o no algún curso académico en el instituto, se observan diferencias significativas en la incentivación ($F(1, 171)=16.443$; $p=.002$), y la ansiedad ($F(1, 171)=6.083$; $p=.01$). Los alumnos que han repetido algún curso académico presentan menor incentivación y ansiedad que los alumnos que no han repetido ningún curso académico.
- En relación al haber sido expulsado o no del centro educativo, los resultados del análisis de la varianza nos indican que se observan diferencias significativas en las dimensiones de incentivación ($F(1, 171)=10.275$; $p=.002$), y la de emociones negativas ($F(1, 171)=7.318$; $p=.008$). Los alumnos que han sido expulsados alguna vez del centro educativo presentan menor incentivación y mayores emociones negativas que sus compañeros que nunca han sido expulsados.
- Los estudiantes que han suspendido más de cuatro asignaturas presentan significativamente menor incentivación que los compañeros que tienen menos asignaturas suspendidas o ninguna ($F(1, 171)=11.056$; $p=.001$).
- En relación a la valoración comparativa entre el instituto y la escuela, se observan diferencias significativas en la dimensión de incentivación ($F(1, 167)=14.114$; $p=0.00$). Los alumnos que valoran peor al instituto que la escuela presentan menor incentivación que los estudiantes que en comparación con la escuela, valoran al instituto más positivamente.

Clima social del aula

Mediante un Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax obtuvimos 3 componentes que explican el 47.4% de la varianza total: la dimensión “ambiente estimulante” explica el 20.6% de la varianza total; la dimensión “ambiente negativo” explica el 14.4% y la dimensión “ambiente de amistad” el 12.3%.

La estructura de agrupamiento de los ítems dentro de las 3 dimensiones halladas, se puede encontrar en la matriz de componentes rotados (tabla XV). Se han omitido los coeficientes menores a 0.30 para una mejor visualización de los ítems que presentan mayor saturación en cada uno de los factores. Al realizar la matriz se obtuvieron tres componentes con los siguientes ítems cada uno:

- **Ambiente estimulante:** Los profesores muestran interés personal por los alumnos; los profesores/as confían en los alumnos; la mayoría de los profesores quieren saber qué es lo que les interesa saber a los alumnos; los profesores/as hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos; si en clase los alumnos queremos hablar de un tema, los profesores/as buscan tiempo para hacerlo; en esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos; a los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer los deberes.
- **Ambiente negativo:** En clase muchos alumnos faltan al respeto al profesor/a; en esta clase gran parte de los compañeros de clase trabajan poco en el aula; en esta clase gran parte de los alumnos discuten y se pelean entre sí; en los pasillos del instituto muchos alumnos crean mal ambiente e incomodan a los demás.
- **Ambiente de amistad:** Los alumnos/as no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros (con carga negativa); en clase los alumnos llegan a conocerse bien los unos a los otros; en esta clase se hacen muchas amistades.

Tabla XV
Coefficientes de saturación de la matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
profesorado muestra interés alumnado	,719		
profesorado confía en alumnado	,663		
profesorado quiere saber qué quieren aprender alumnos	,655		
profesorado se esfuerza demasiado	,648		
profesorado tiempo para temas interés alumnado	,642		
alumnos les gusta colaborar en los trabajos	,581		
alumnos se ayudan en los deberes	,502		
alumnos faltan al respeto al profesorado		,822	
compañeros trabajan poco		,699	
alumnos discuten y se pelean		,665	
pasillos mal ambiente		,543	
alumnos muestran poco interés hacia compañeros			-,746
alumnos se conocen			,730
se hacen amistades fácilmente			,707

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

En relación a la estructura de la escala original (Moos; Moos y Trickett, 1984), los 6 ítems escogidos de la subescala de *amistad y ayuda entre alumnos*, los encontramos repartidos en los diversos componentes extraídos. Mientras que los 5 ítems de la subescala de *ayuda del profesor*, están agrupados en un mismo factor (ambiente estimulante), coincidiendo con la escala original.

En relación a la escala que presentamos en el cuestionario a los alumnos, hemos extraído del análisis los siguientes ítems: En general los profesores dedican muy poco tiempo a hablar con los alumnos; muchos profesores parecen amigos; los profesores en general saben explicar las cosas de manera que los alumnos las podamos entender; en general los profesores “avergüenzan” a los alumnos por desconocer las respuestas; ser profesor es una tarea muy

difícil, la mayoría de profesores hablan con los alumnos como si tratasen con niños pequeños; en clase, los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse entre ellos; en clase se forman grupos para trabajar con facilidad; en clase los alumnos tienen que ir con cuidado con lo que dicen; en clase se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre; algunos compañeros no tienen buena relación entre ellos. La extracción de estos ítems nos ha permitido aumentar la varianza total explicada por las nuevas dimensiones y mantener aquellas variables que saturaban en una única dimensión.

A continuación, pasaremos al segundo paso de nuestro análisis: explorar potenciales diferencias a partir de las variables de género, grupo de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso académico en el centro, el haber sido expulsado o no del instituto, el hecho de haber suspendido o no, más de cuatro asignaturas el primer trimestre, y el tipo de valoración comparativa entre el instituto y la escuela.

- No se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en las dimensiones estudiadas del clima social en el aula.
- Los alumnos agrupados en aulas sin dificultades académicas perciben un ambiente significativamente menos estimulante que sus compañeros agrupados en aulas con dificultades ($F(1, 171)=9.785$; $p=.002$).
- En relación al hecho de haber repetido o no algún curso académico, no se observan diferencias significativas entre alumnos repetidores y no repetidores en las dimensiones estudiadas del clima social en el aula.
- No se observan diferencias significativas entre los alumnos expulsados y no expulsados en las dimensiones estudiadas del clima social en el aula.
- No se observan diferencias significativas entre los alumnos que han suspendido más de cuatro asignaturas y los que han suspendido un menor número o ninguna.
- En relación a la valoración comparativa entre el instituto y la escuela, se observan diferencias estadísticamente significativas en los componentes de ambiente estimulante ($F(1, 166)=21.883$; $p=.000$) y ambiente de amistad ($F(1, 166)=5.596$;

$p=.019$). Los alumnos que valoran peor al instituto perciben un ambiente menos estimulante y amistoso.

Normas del instituto y del aula

A través del Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax obtuvimos 3 componentes que explican el 52.9% de varianza total: la dimensión “percepción de injusticia” explica el 20.8% de la varianza; la dimensión “comprensión de las normas” explica el 19.3% y la dimensión de “las normas como favorecedoras de la convivencia” el 13.5%.

La estructura de agrupamiento de los ítems dentro de los 3 factores hallados, se puede encontrar en la matriz de componentes rotados (tabla XVI). Se han omitido los coeficientes menores a 0.30 para una mejor visualización de los ítems que presentan mayor saturación en cada uno de los factores. Al realizar la matriz se obtuvieron tres componentes con los siguientes ítems cada uno:

- **Normativa problemática:** Algunas normas son innecesarias; los alumnos deberían opinar más sobre las normas; en general los profesores/as ponen observaciones por cosas sin importancia; el equipo directivo es muy estricto con aquellos alumnos que acumulan observaciones y faltas por mala conducta.
- **Aplicación ecuánime de las normas:** En general los profesores/as explican las normas a los alumnos; en clase la mayoría de los alumnos conocen las normas y las cumplen; en general los profesores/as aplican las normas de la misma manera para todos los alumnos; buena parte de los profesores/as tienen paciencia con los alumnos que rompen alguna norma; mis padres están de acuerdo con las normas del instituto.
- **Las normas como favorecedoras de la convivencia:** Los profesores/as dan mucha importancia en general, a las normas que hacen referencia al respeto entre los alumnos (no insultarse, no agredir físicamente a un compañero, no reírse de un

compañero...); las normas del instituto ayudan a mejorar la convivencia entre los alumnos.

Tabla XVI

Coefficientes de saturación de la matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
normas innecesarias	,795		
alumnos deberían opinar más	,761		
observaciones prof por tonterías	,684		
equipo directivo estricto	,680		
prof explican normas		,756	
alumnos conocen y aplican normas		,726	
prof. equitativos		,635	
prof pacientes con alum.		,574	
pares de acuerdo normas		,452	
prof dan importancia normas de respeto			,763
normas mejoran convivencia			,728

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

A continuación, pasaremos al segundo paso de nuestro análisis: identificar potenciales diferencias a partir de las variables de género, grupo de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso académico en el centro, el haber sido expulsado o no del instituto, el hecho de haber suspendido o no, más de cuatro asignaturas en el primer trimestre, y el tipo de valoración comparativa entre el instituto y la escuela.

- En relación al género, los resultados del análisis de la varianza nos indican que no se observan diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas.

- No se observan diferencias significativas entre los alumnos con o sin dificultades de aprendizaje.

- En relación al hecho de haber repetido o no algún curso académico en el instituto, se observan diferencias significativas en la dimensión de normativa problemática ($F(1, 185)=9.934; p=.002$). Los alumnos repetidores perciben mayor injusticia respecto de

las normas que regulan el funcionamiento del centro educativo y del aula que los alumnos que no han repetido ningún curso académico.

- En relación al hecho de haber sido expulsado o no del centro, los resultados del análisis de la varianza nos indican que se observan diferencias significativas en el componente de normativa problemática ($F(1, 185)=5.481$; $p=.02$) y marginalmente, en la dimensión de aplicación ecuánime de las normas ($F(1, 185)=3.839$; $p=.05$). Los alumnos que han sido expulsados perciben mayor injusticia en las normas que regulan el instituto y el aula.
- No se observan diferencias significativas entre alumnos que han suspendido más de cuatro asignaturas y los que no han suspendido ninguna o un número menor.
- En relación a la valoración comparativa entre el instituto y la escuela, se observan diferencias significativas en la dimensión aplicación ecuánime de las normas ($F(1, 179)=31.627$; $p=.000$) y en la dimensión de normas como favorecedoras de la convivencia ($F(1, 179)=5.526$; $p=.020$). Los alumnos que valoran peor al instituto en comparación a la escuela de primaria consideran que los profesores no aplican de manera ecuánime las normas y que éstas, tampoco mejoran la convivencia, en comparación con los estudiantes que valoran mejor al instituto que a la escuela.

Formas de trabajar en el aula

Mediante un Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax obtuvimos 2 componentes que explican el 43.8% de la varianza total: la dimensión condiciones positivas para el aprendizaje explica el 22% y la dimensión metodología cooperativa el 21.8%.

La estructura de agrupamiento de los ítems dentro de las 2 dimensiones halladas, se puede encontrar en la matriz de componentes rotados (tabla XVII). Se han omitido los coeficientes menores a 0.30 para una mejor visualización de los ítems que presentan mayor saturación en

cada uno de los factores. Al realizar la matriz se obtuvieron dos componentes con los siguientes ítems cada uno:

- **Condiciones positivas para el aprendizaje:** Los profesores están atentos para ayudar a realizar los trabajos a aquellos alumnos que más lo necesitan; los profesores adaptan los trabajos que realizan en clase aquellos alumnos que han llegado recientemente a Cataluña; queda claro cómo se puntúan los trabajos que se realizan en clase; en el aula los alumnos se ayudan entre ellos para realizar los trabajos; en clase trabajamos en silencio.
- **Metodología cooperativa:** En clase trabajamos por parejas; en clase trabajamos en equipo o grupo; algunos trabajos consisten en realizar debates entre los alumnos.

Tabla XVII

Coefficientes de saturación de la matriz de componentes rotados

	Componente	
	1	2
profesores ayudan a alumnos que más lo necesitan	,728	
profesores adapta trabajos a alumnos recién llegados	,687	
queda claro puntuación trabajos	,638	
los alumnos se ayudan	,423	
se trabaja en silencio	,301	
se trabaja por parejas		,849
se trabaja en equipo		,826
se realizan debates		,520

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

En relación a la batería de ítems que presentamos en el cuestionario a los alumnos, hemos extraído del análisis los siguientes ítems: En clase trabajamos individualmente; algunos alumnos molestan a los demás a la hora de trabajar; me gustan los trabajos que realizamos en clase; aprendo mucho de los trabajos que realizamos en clase; en clase me esfuerzo en realizar

los trabajos que propone el profesor/a; los profesores raramente hablan de temas que no sean los propios de su asignatura, a excepción de las clases de tutoría. Las razones han sido para aumentar la varianza total explicada por las nuevas dimensiones y a su vez, para extraer aquellas variables que saturaban únicamente en una sola dimensión.

A continuación, pasaremos al segundo paso de nuestro análisis: buscar potenciales diferencias a partir de las variables de género, grupo de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso académico en el centro, el haber sido expulsado o no del instituto, el hecho de haber suspendido o no, más de cuatro asignaturas en el primer trimestre, y el tipo de valoración comparativa entre el instituto y la escuela.

- No se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en las dimensiones estudiadas de las formas de trabajar en el aula.
- Los alumnos agrupados en aulas con dificultades de aprendizaje consideran en mayor medida que el trabajo que se realiza en el aula está orientado de forma cooperativa ($F(1, 162)=17.367$; $P=.000$).
- En relación al hecho de haber repetido o no algún curso académico, los resultados del análisis de la varianza nos indican que no se observan diferencias significativas entre alumnos repetidores y no repetidores en las dimensiones estudiadas de las formas de trabajar en el aula.
- No se observan diferencias significativas entre los alumnos expulsados y no expulsados en las dimensiones estudiadas.
- En relación al hecho de haber suspendido o no más de cuatro asignaturas en el primer trimestre, los resultados del análisis de la varianza nos indican que no se observan diferencias significativas entre los alumnos que han suspendido más de cuatro asignaturas y los que han suspendido un menor número o ninguna.
- Los alumnos que valoran peor al instituto que la escuela perciben significativamente menores condiciones positivas para el aprendizaje que los estudiantes que valoran

más positivamente al instituto en comparación con la escuela de primaria ($F(1, 164)=7.265$; $p=.008$).

Visión del instituto y de la comunicación familia-instituto

A través de un Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax obtuvimos 2 componentes que explican el 55.7% de la varianza total: la dimensión visión negativa explica el 37.7% y la dimensión buena comunicación familia- instituto el 18%.

La estructura de agrupamiento de los ítems dentro de las 2 dimensiones halladas, se puede encontrar en la matriz de componentes rotados (tabla XVIII). Se han omitido los coeficientes menores a 0.30 para una mejor visualización de los ítems que presentan mayor saturación en cada uno de los factores. Al realizar la matriz se obtuvieron dos componentes con los siguientes ítems cada uno:

- **Visión negativa:** El instituto para mí, es una pérdida de tiempo; en el instituto aprendo muy poco; si pudiese, dejaría de asistir al instituto; mi relación con los profesores es mala; me interesa muy poco lo que explican algunos profesores.
- **Buena comunicación familia- instituto:** Mi familia tiene buena sintonía (buena comunicación) con el tutor; explico a mis padres lo que hacemos en el instituto.

Tabla XVIII

Coefficientes de saturación de la matriz de componentes rotados

	Componente	
	1	2
el instituto es una pérdida de tiempo	,800	
aprendo poco en el instituto	,787	
dejaría el instituto	,724	
mala relación con el profesorado	,700	
poco interés en explicaciones del profesorado	,601	
familia buena sintonía con el tutor		,785
explico a mis padres lo que hacemos en el instituto		,762

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

En relación a la batería de ítems que presentamos en el cuestionario a los alumnos, hemos extraído del análisis los siguientes ítems: Tengo claro a lo que quiero dedicarme profesionalmente en el futuro; si suspendo algún examen es porque debería haber estudiado más; las nos que ponen los profesores son justas; asistir al instituto me ayuda a crecer como persona; para aprobar la ESO o el bachillerato se necesita mucha suerte; algunos profesores me tienen manía; tener éxito en el instituto depende sobre todo del trabajo duro y muy poco de la suerte; algunos profesores se esfuerzan poco por comprender a los alumnos; algunos exámenes no los apruebo porque tengo mala suerte; lo que aprendo en el instituto es importante para mí; asistir al instituto me ayuda a cumplir las metas y objetivos que me propongo; por mucho que me esfuerce, nunca llegaré a aprobar todas las asignaturas de este curso; a muchos profesores les importa muy poco mis problemas; la mayoría de mis compañeros de clase tienen una opinión positiva del instituto. Las razones han sido por un lado, para aumentar la varianza total explicada por las nuevas dimensiones y por otro, para extraer aquellas variables que saturaban únicamente en una sola dimensión.

A continuación, pasaremos al segundo paso de nuestro análisis: explorar potenciales diferencias a partir de las variables de género, grupo de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso académico en el centro, el haber sido expulsado o no del instituto, el

hecho de haber suspendido o no, más de cuatro asignaturas en el primer trimestre, y el tipo de valoración comparativa entre el instituto y la escuela.

- En relación al género, los resultados del análisis de la varianza nos indican que los chicos tienen una visión significativamente más negativa del instituto que las chicas ($F(1, 184)=6.931$; $p=.009$).
- En relación al grupo de aprendizaje, los resultados del análisis de la varianza nos indican que no se observan diferencias significativas.
- En relación al hecho de haber repetido o no, algún curso académico, los resultados del análisis de la varianza nos indican que se observan diferencias significativas en la dimensión visión negativa ($F(1, 184)=7.549$; $p=.007$). Los estudiantes repetidores tienen una visión del instituto más negativa que los compañeros que no han repetido ningún curso en el instituto.
- En relación al hecho de haber sido expulsado o no del centro, los resultados del análisis de la varianza nos indican que los alumnos expulsados tienen una visión más negativa del instituto que los estudiantes que jamás han sido expulsados ($F(1, 184)=24.652$; $p=.000$).
- En relación al hecho de haber suspendido o no, más de cuatro asignaturas en el primer trimestre, los resultados del análisis de la varianza nos indican que se observan diferencias significativas en la dimensión visión negativa ($F(1, 184)=25.512$; $p=.000$). Los alumnos que suspenden más de cuatro asignaturas tienen una visión más negativa del instituto.
- En relación a la valoración comparativa entre el instituto y la escuela, los resultados del análisis de la varianza nos indican que se observan diferencias significativas en la dimensión visión negativa ($F(1, 179)=5.395$; $p=.021$) y en la dimensión buena relación entre la familia y el instituto ($F(1, 179)=13.603$; $p=.000$). Los estudiantes que valoran peor al instituto, tienen una visión más negativa del instituto y perciben una peor relación entre la familia y el instituto.

En la tabla XIX presentamos un resumen de las diferencias estadísticamente significativas que se han observado según el género, el grupo de aprendizaje, el haber repetido o no algún curso, haber sido o no expulsado, suspender o no 4 o más asignaturas en el primer trimestre y valorar mejor o peor el instituto que la escuela.

Tabla XIX

Resumen de las diferencias significativas según variables cualitativas

GÉNERO	<ul style="list-style-type: none"> • Las chicas presentan menor autoestima física y emocional y mayor autoestima social. También experimentan en clase mayor incentivación y ansiedad y menores emociones negativas. • Los chicos muestran un índice más elevado de bienestar personal y una visión más negativa del instituto.
GRUPO DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos agrupados en aulas sin dificultades de aprendizaje presentan mayor autoestima social y física. • Los alumnos agrupados por sus dificultades de aprendizaje perciben un ambiente más estimulante y una manera de trabajar cooperativa.
HABER REPETIDO O NO ALGÚN CURSO	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos que han repetido algún curso en el instituto muestran menor satisfacción escolar y menor satisfacción con la vida considerada globalmente. También perciben mayor injusticia en las normas y una visión más negativa del instituto. • Los alumnos que nunca han repetido experimentan en el aula mayor incentivación y ansiedad. También presentan mayor autoestima académica.
EXPULSIÓN O NO DEL INSTITUTO	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes que nunca han sido expulsados están más satisfechos con la escuela y presentan mayor autoestima académica. • Los alumnos que han sido expulsados presentan mayor autoestima física y emocional. Experimentan menor incentivación y mayores emociones negativas en el aula. También perciben mayor injusticia en las normas y presentan una visión más negativa del instituto.
HABER SUSPENDIDO 4 O MÁS ASIGNATURAS	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes que han suspendido 4 o más asignaturas en el primer trimestre tienen una autoestima física más elevada y una visión más negativa del instituto. • Los estudiantes que no han suspendido ninguna o menos de 4 asignaturas están más satisfechos con la escuela y presentan mayor autoestima académica e incentivación.

Tabla XIX. Continuación.

VALORAR MEJOR O PEOR EL INSTITUTO QUE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none">• Los alumnos que valoran mejor el instituto presentan un índice más elevado de bienestar personal y mayor satisfacción escolar. También valoran más positivamente la relación entre la familia y el instituto.• Los estudiantes que valoran peor el instituto presentan menor autoestima académica, social y física. Están menos incentivados en clase, percibiendo un ambiente poco estimulante y un clima poco amistoso. Consideran que profesorado no es ecuánime con la aplicación de las normas y que éstas no mejoran la convivencia. Perciben menores condiciones positivas para el aprendizaje y una visión más negativa del instituto.
---	---

ANÁLISIS DE CORRELACIONES

Índice de Bienestar Personal, satisfacción con la vida considerada globalmente y satisfacción escolar

El siguiente paso es calcular los coeficientes de correlación de Spearman entre el Índice de Bienestar Personal (PWI), el ítem único de satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar (Tabla XX).

Tabla XX

Correlaciones entre el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la "satisfacción escolar" y los ítems de satisfacción escolar

	PWI	Satisfacción con la vida considerada globalmente
SATISFACCIÓN ESCOLAR	,433** (.000)	,420** (.000)
SAT. RELACIONES COMPAÑEROS	,561** (.000)	,432** (.000)
SAT. RELACIONES PROFESORADO	,283** (.000)	,274** (.000)
SAT. CON LA VIDA DE ESTUDIANTE	,466** (.000)	,448** (.000)
SAT. CON EL INSTITUTO	,229** (.001)	,230** (.001)
SAT. CON LAS NOTAS	,270** (.000)	,286** (.000)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla XX observamos en relación a la satisfacción escolar, correlaciones significativas positivas con el Índice de Bienestar Personal (PWI) y la satisfacción con la vida considerada globalmente. En relación a los ítems que componen la satisfacción escolar, todos correlacionan significativa y positivamente con el PWI y la satisfacción con la vida considerada globalmente. Especialmente elevada es la correlación entre la satisfacción con las relaciones con los compañeros y el PWI.

Autoconcepto

A continuación hemos calculado las correlaciones entre las dimensiones extraídas a partir de la escala del autoconcepto A.F.5 y el Índice de Bienestar Personal (PWI), la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar (Tabla XXI).

Tabla XXI

Correlaciones entre las dimensiones del autoconcepto y el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar

	PWI	Satisfacción vida global	Satisfacción Escolar
A. ACADÉMICA	,189* (.021)	,207* (.011)	,576** (.000)
A. EMOCIONAL	-,313** (.000)	-,180* (.027)	-,034 (.677)
A. FAMILIAR	,359** (.000)	,370** (.000)	,254** (.002)
A. SOCIAL	,322** (.000)	,270** (.001)	,129 (.117)
A. FÍSICA	,195* (.017)	,051 (.536)	,203* (.013)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla XXI observamos en relación a la autoestima académica, correlaciones significativas positivas con el PWI, con la satisfacción con la vida considerada globalmente, y con la satisfacción escolar. En relación a la autoestima emocional, observamos correlaciones significativas negativas con el PWI y con la satisfacción con la vida considerada globalmente. En relación a la autoestima familiar, observamos correlaciones significativas positivas con el PWI, con la satisfacción con la vida considerada globalmente, y con la satisfacción escolar. En relación a la autoestima social, observamos correlaciones significativas positivas con el PWI y la satisfacción con la vida considerada globalmente. Finalmente, en relación con la autoestima física, observamos relaciones significativas positivas con el PWI y con la satisfacción escolar.

Emociones y afectos en el aula

A continuación hemos calculado las correlaciones entre las dimensiones extraídas a partir de la escala de emociones y afectos experimentadas en el aula y el Índice de Bienestar Personal (PWI), satisfacción con toda la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar (Tabla XXII).

Tabla XXII

Correlaciones entre las dimensiones de las emociones y afectos y el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar

	PWI	Satisfacción vida global	Satisfacción Escolar
INCENTIVACIÓN	,215** (.005)	,268** (.000)	,440** (.000)
ANSIEDAD	-,334** (.000)	-,157* (.039)	-,168* (.030)
E. NEGATIVAS	-,185* (.016)	-,166* (.029)	-,102 (.192)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla XXII observamos en relación a la incentivación, correlaciones significativas positivas con el PWI, con la satisfacción con la vida considerada globalmente, y con la satisfacción escolar. En relación a la ansiedad, observamos correlaciones significativas negativas con el PWI, con la satisfacción con la vida considerada globalmente, y con la satisfacción escolar. Finalmente, en relación a la dimensión de emociones negativas, observamos correlaciones significativas negativas con el PWI y con la satisfacción con la vida considerada globalmente.

Clima social en el aula

A continuación hemos calculado las correlaciones entre las dimensiones extraídas a partir de la escala de clima social en el aula y el Índice de Bienestar Personal (PWI), la satisfacción con toda la vida considerada globalmente y con la satisfacción escolar (Tabla XXIII).

Tabla XXIII

Correlaciones entre las dimensiones del clima social en el aula y el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar

	PWI	Satisfacción con la vida global	Satisfacción Escolar
A.ESTIMULANTE	,024 (.756)	-,011 (.883)	,308** (.000)
A.NEGATIVO	-,079 (.307)	-,083 (.281)	-,064 (.412)
A.AMISTAD	,215** (.005)	,092 (.231)	,030 (.701)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla XXIII observamos en relación a la dimensión de ambiente estimulante, correlaciones significativas positivas con la satisfacción escolar. En relación a la dimensión de ambiente negativo, ninguna correlación es significativa. En relación con la dimensión ambiente de amistad, observamos una correlación significativa y positiva con el PWI.

Evaluación de las normas del instituto y del aula

A continuación hemos calculado las correlaciones entre las dimensiones extraídas a partir del listado de ítems sobre la evaluación de las normas del instituto y del aula y el Índice de Bienestar Personal (PWI), la satisfacción con toda la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar (Tabla XXIV).

Tabla XXIV

Correlaciones entre las dimensiones de evaluación de las normas del aula y del centro y el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar

	PWI	Satisfacción vida global	Satisfacción Escolar
NORMATIVA PROBLEMÁTICA	,144 (.051)	,144* (.049)	-,159* (.033)
APLICACIÓN ECUÁNIME DE LAS NORMAS	,004 (.954)	-,072 (.331)	,240** (.001)
NORMAS CONVIVENCIA	,025 (.741)	,075 (.310)	,244** (.001)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla XXIV observamos en relación a la dimensión normativa problemática, una correlación significativa positiva con la satisfacción con la vida considerada globalmente, y una correlación significativa negativa con la satisfacción escolar. En relación a la dimensión aplicación ecuánime de las normas, observamos una correlación significativa positiva con la satisfacción escolar. Finalmente, en relación a la dimensión de normas favorecedoras de la convivencia, observamos una correlación significativa positiva con la satisfacción escolar.

Formas de trabajar en el aula

A continuación hemos calculado las correlaciones entre las dimensiones extraídas a partir del listado de ítems sobre las formas de trabajar en el aula y el Índice de Bienestar Personal (PWI), la satisfacción con toda la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar (Tabla XXV).

Tabla XXV

Correlaciones entre las dimensiones de formas de trabajar en el aula y el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar

	PWI	Satisfacción vida global	Satisfacción Escolar
CONDICIONES POSITIVAS PARA EL APRENDIZAJE	,046 (.554)	,147 (.056)	,285** (.000)
METODOLOGÍA COOPERATIVA	-,138 (.075)	-,049 (.526)	,005 (.947)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla XXV observamos en relación a la dimensión condiciones positivas para el aprendizaje, una correlación significativa positiva con la satisfacción escolar. En relación a la dimensión metodología cooperativa, ninguna correlación es significativa.

Visión del instituto y de la comunicación familia- instituto

A continuación hemos calculado las correlaciones entre las dimensiones extraídas a partir del listado de ítems sobre la visión del instituto y de la comunicación familia- instituto y el Índice de Bienestar Personal (PWI), la satisfacción con toda la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar (Tabla XXVI).

Tabla XXVI

Correlaciones entre las dimensiones de la visión del instituto y de la comunicación familia- instituto y el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar

	PWI	Satisfacción vida global	Satisfacción Escolar
VISIÓN NEGATIVA	-,192* (.010)	-,197** (.007)	-,495** (.000)
BUENA COMUNICACIÓN FAMILIA- INSTITUTO	,244** (.001)	-,054 (.468)	,235** (.002)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla XXVI observamos en relación a la dimensión visión negativa, correlaciones significativas negativas con el PWI, con la satisfacción con la vida considerada globalmente, y con la satisfacción escolar. En relación a la dimensión buena comunicación entre la familia y el instituto, observamos correlaciones significativas positivas con el PWI y la satisfacción escolar.

REGRESIONES

Mediante tres regresiones lineales múltiples (con el método de pasos sucesivos) exploramos el efecto de las nuevas dimensiones creadas (cuestionario del autoconcepto, la escala de emociones y afectos experimentados en el aula, el clima social del aula, las normas del aula y del instituto, las formas de trabajar en el aula y la visión del instituto de la comunicación entre el instituto y la familia) en la predicción de las medidas de satisfacción de nuestro estudio (PWI, satisfacción con la vida considerada globalmente y satisfacción escolar).

En relación al Índice de Bienestar Personal, mediante el procedimiento de regresión por pasos sucesivos encontramos el mejor modelo predictor del PWI ($F(4, 88) = 17.955, p = .000$), que incluye la Autoestima Emocional ($t = -5.974; p = .000$), la Autoestima Familiar ($t = 3.601; p = .001$), el Ambiente de Amistad ($t = 3.360; p = .001$) y la incentivación ($t = 2.389; p = .019$) como variables predictoras que entran a formar parte de la ecuación.

Las tres dimensiones seleccionadas en el modelo final explican el 46,1% de la varianza total del PWI. La autoestima emocional explica el 19,9% de la varianza total ($\beta=-.47$), la autoestima familiar explica el 13,9% de la varianza total ($\beta=.29$), la percepción de amistad explica el 8,7% de la varianza total ($\beta=.27$) y la incentivación explica el 3,7% de la varianza total ($\beta=.19$). La tabla XXVII muestra los resultados.

Tabla XXVII. *Análisis de regresión múltiple, por pasos sucesivos. Variables independientes (V.I.): componentes extraídos del autoconcepto, de afectos y emociones, de clima social aula, de normas del instituto y del aula, de formas de trabajo en el aula y de visión del instituto y de la comunicación familia-instituto. Variable dependiente (V.D.): PWI.*

N= 202

R² corregida=43.5

Predictor	β estándar
1. Autoestima Emocional	-,47**
2. Autoestima Familiar	,29**
3. Ambiente de amistad	,27**
4. Incentivación	,19*

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

En relación al ítem único “satisfacción con la vida considerada globalmente”, mediante el procedimiento de regresión por pasos sucesivos encontramos el mejor modelo predictor de la variable de satisfacción vital ($F(3, 89) = 9.974$, $p = .000$), que incluye a la Incentivación ($t = 3.648$; $p = .000$), la Autoestima Familiar ($t = 2.683$; $p = .009$) y la Autoestima Emocional ($t = -2.363$; $p = .020$) como variables predictoras que entran a formar parte de la ecuación.

Las tres dimensiones seleccionadas en el modelo final explican el 25,8% de la varianza total de la satisfacción con la vida considerada globalmente. La incentivación explica el 14,6% de la varianza total ($\beta = .35$), la autoestima familiar explica el 6,4% de la varianza total ($\beta = .25$) y la autoestima emocional explica el 4,8% de la varianza ($\beta = -.22$). La tabla XXVIII muestra los resultados.

Tabla XXVIII. *Análisis de regresión múltiple, por pasos sucesivos. Variables independientes (V.I.): componentes extraídos del autoconcepto, de afectos y emociones, de clima social aula, de normas del instituto y del aula, de formas de trabajo en el aula y de visión del instituto y de la comunicación familia-instituto. Variable dependiente (V.D.): Satisfacción con la vida considerada globalmente.*

N= 202

R² corregida=23.2

Predictor	β estándar
1. Incentivación	,35**
2. Autoestima Familiar	,25**
3. Autoestima Emocional	-,22*

Nota: *p<0.05; **p<0.01.

En relación a la satisfacción escolar, mediante el procedimiento de regresión por pasos observamos que el mejor modelo predictor ($F(3, 88) = 23.117, p = .000$), que incluye a la Autoestima Académica ($t = 6.882; p = .000$), la Autoestima Familiar ($t = 3.527; p = .001$) y la Aplicación ecuánime de las normas ($t = -2.778; p = .007$) como variables predictoras que entran a formar parte de la ecuación.

Las tres dimensiones seleccionadas en el modelo final explican el 44,9% de la varianza total de la satisfacción escolar. La autoestima académica explica el 33,6% de la varianza total ($\beta = .56$), la autoestima familiar explica el 6,3% de la varianza total ($\beta = .28$) y la aplicación ecuánime de las normas explica el 5% de la varianza ($\beta = .23$). La tabla XXIX muestra los resultados.

Tabla XXIX. *Análisis de regresión múltiple, por pasos sucesivos. Variables independientes (V.I.): componentes extraídos del autoconcepto, de afectos y emociones, de clima social aula, de normas del instituto y del aula, de formas de trabajo en el aula y de visión del instituto y de la comunicación familia-instituto. Variable dependiente (V.D.): Satisfacción Escolar.*

N= 202
R² corregida=43

Predictor	β estándar
1. Autoestima Académica	,56**
2. Autoestima Familiar	,29**
3. Aplicación ecuánime de las normas	,23**

Nota: *p<0.05; **p<0.01.

MEDIDAS DE BIENESTAR COMO VARIABLES MODERADORAS

Una variable moderadora es una variable que afecta a la magnitud y/o sentido de una relación entre una variable independiente o predictora y una variable dependiente o criterio. Para determinar si las medidas de bienestar actúan como variables moderadoras llevamos a cabo un análisis de regresión por pasos sobre la variable criterio, siguiendo el procedimiento sugerido por Baron y Kenny (1986). Asimismo, de acuerdo con estos autores, para que los resultados de los análisis realizados demostraran un efecto moderador, se esperaba que en cada paso del análisis de regresión fueran los siguientes:

Paso 1. La variable predictora debía tener un efecto directo y significativo en la varianza de la variable criterio, el cual se observa en el resultado del R² y su nivel de significación.

Paso2. La variable potencialmente moderadora no debía mostrar un efecto directo sobre la variable criterio; el R² no debía ser significativo.

Paso 3. La variable resultado de la multiplicación de la variable predictora por la variable potencialmente moderadora debía hacer un aporte significativo a la explicación de la varianza de la variable criterio, donde se observarían cambios en la fuerza o la dirección de la relación, en comparación con los resultados del paso 1, cambios en el R² y su nivel de significación.

Previo a todos los análisis, las variables fueron estandarizadas (convertidas en puntuaciones Z) para reducir la multicolinealidad potencial.

A continuación presentamos aquellos resultados en los que existe una coherencia conceptual en la ecuación final y en donde las medidas de bienestar del estudio actúan como moderadoras explicando la variable interacción una varianza de la dependiente alrededor o superior al 10%.

1-. El PWI modera la relación entre el ambiente estimulante y aplicación ecuánime de las normas. Los resultados muestran que el ambiente estimulante está relacionada significativamente con la aplicación ecuánime de las normas ($R^2=0.18$, cambio en $F(1,155)=34.150$; $p=.000$) y el PWI no contribuye a la varianza explicada ($R^2=0.18$, cambio en $F(1,154)=.009$; $p=.923$). La inclusión de la interacción entre el ambiente estimulante y el PWI estuvo asociada con un incremento significativo en la varianza explicada de la aplicación ecuánime de las normas ($R^2=0.20$, cambio en $F(1,153)=5.072$; $p=.026$). En la tabla XXX mostramos los valores Beta estandarizados en cada uno de los tres pasos de la regresión jerárquica.

Tabla XXX. *Análisis de regresión jerárquica en tres pasos. Variable independiente (V.I.): ambiente estimulante. Variable dependiente (V.D.): Aplicación ecuánime de las normas. Moderadora: PWI.*
 N= 202
 $R^2= 20.7$

Variable	Paso 1	Paso 2	Paso3
1. Ambiente estimulante	,42**	,42**	,42**
2. PWI		,00	-,04
3. Amb.estimulante*PWI			,17*

Nota: * $p<0.05$; ** $p<0.01$.

2-. La satisfacción escolar modera la relación entre la visión negativa del instituto y el ambiente negativo. Los resultados muestran que la visión negativa está relacionada significativamente con el ambiente negativo ($R^2=0.03$, cambio en $F(1, 150)=4.713$; $p=.032$) y la satisfacción escolar no contribuye a la varianza explicada ($R^2=0.03$, cambio en $F(1, 149)=.265$; $p=.608$). La inclusión de la interacción estuvo asociada con un incremento significativo de la varianza explicada del ambiente negativo ($R^2=0.14$, cambio en $F(1, 148)=19.511$; $p=.000$). En la tabla XXXI mostramos los valores Beta estandarizados en cada uno de los tres pasos de la regresión jerárquica.

Tabla XXXI. *Análisis de regresión jerárquica en tres pasos. Variable independiente (V.I.): Visión negativa. Variable dependiente (V.D.): Ambiente Negativo. Moderadora: Satisfacción Escolar.*

N= 202

R²= 14.5

Variable	Paso 1	Paso 2	Paso3
1. Autoestima Familiar	,17*	,19*	,12
2. Sat. vida global		,04	,06
3. A.Familiar*SVG			-,34**

Nota: *p<0.05; **p<0.01.

3-. El PWI modera la relación entre visión negativa del instituto y ambiente estimulante. Los resultados muestran que la visión negativa está relacionada significativamente con el ambiente estimulante (R²=0.04, cambio en F(1, 151)=6. 662; p=.011) y el PWI no contribuye significativamente a la varianza explicada (R²=0.05, cambio en F(1, 150)=1. 920;p=.168). La inclusión de la interacción estuvo asociada con un incremento significativo de la varianza explicada del ambiente estimulante (R²=0.10, cambio en F(1, 149)=8. 114;p=.005). En la tabla XXXII mostramos los valores Beta estandarizados en cada uno de los tres pasos de la regresión jerárquica.

Tabla XXXII. *Análisis de regresión jerárquica en tres pasos. Variable independiente (V.I.): Visión negativa. Variable dependiente (V.D.): Ambiente estimulante. Moderadora: PWI.*

N= 202

R²= 10.3

Variable	Paso 1	Paso 2	Paso3
1. Visión negativa	-,20*	-,22**	-,20*
2. PWI		-,11	,04
3. Visión neg.*PWI			-,20**

Nota: *p<0.05; **p<0.01.

4-. La satisfacción con la vida considerada globalmente modera la relación entre la autoestima familiar y buena comunicación familia- instituto. Los resultados muestran que la autoestima familiar está relacionada significativamente con la buena comunicación familia- instituto ($R^2=0.03$, cambio en $F(1, 138)=4.836$; $p=.030$) y la satisfacción con la vida considerada globalmente no contribuye significativamente a la varianza explicada ($R^2=0.36$, cambio en $F(1, 137)=.271$; $p=.603$). La inclusión de la interacción estuvo asociada con un incremento significativo de la varianza explicada de la buena comunicación familia- instituto ($R^2=0.09$, cambio en $F(1, 136)=.271$; $p=.021$). En la tabla XXXIII mostramos los valores Beta estandarizados en cada uno de los tres pasos de la regresión jerárquica.

Tabla XXXIII. *Análisis de regresión jerárquica en tres pasos. Variable independiente (V.I.): Autoestima familiar. Variable dependiente (V.D.): Buena comunicación familia- instituto. Moderadora: Satisfacción con la vida considerada globalmente.*

N= 202

$R^2= 9.1$

Variable	Paso 1	Paso 2	Paso3
1. Autoestima familiar	,18*	,19*	-,60*
2. Sat. vida global		-,04	,02
3. A.Familiar*SVG			,24**

Nota: * $p<0.05$; ** $p<0.01$.

5-. La satisfacción con la vida considerada globalmente modera la relación entre la autoestima familiar y las emociones negativas. Los resultados muestran que la autoestima familiar está relacionada significativamente con las emociones negativas ($R^2=0.05$, cambio en $F(1, 131)=7.719$; $p=.006$) y la satisfacción con la vida considerada globalmente no contribuye de manera significativa a la varianza explicada ($R^2=0.06$, cambio en $F(1, 130)=1.839$; $p=.177$). La inclusión de la interacción estuvo asociada con un incremento significativo de la varianza explicada de las emociones negativas ($R^2=0.09$, cambio en $F(1, 129)=4.332$; $p=.039$). En la tabla XXXIV mostramos los valores Beta estandarizados en cada uno de los tres pasos de la regresión jerárquica.

Tabla XXXIV. *Análisis de regresión jerárquica en tres pasos. Variable independiente (V.I.): Autoestima familiar. Variable dependiente (V.D.): Emociones negativas. Moderadora: Satisfacción con la vida considerada globalmente.*

N= 202

R²= 9.9

Variable	Paso 1	Paso 2	Paso3
1. Autoestima familiar	-,23**	-,21*	-,21*
2. Sat. vida global		-,12	-,13
3. A.familiar*SVG			,17*

Nota: *p<0.05; **p<0.01.

MEDIDAS DE BIENESTAR COMO VARIABLES MEDIADORAS

La mediación hace referencia a la influencia indirecta que una variable independiente ejerce sobre una variable dependiente. Para determinar si las medidas de bienestar actúan como variables mediadoras llevamos a cabo en cada caso tres ecuaciones de regresión, siguiendo el procedimiento y las condiciones sugeridas por Baron y Kenny (1986). Primera ecuación de regresión, con el mediador y la variable independiente. Segunda, con la variable independiente y la variable dependiente. Tercera, con las tres variables implicadas. Para cada ecuación se obtienen coeficientes separados. Se produce mediación cuando se cumplen tres condiciones: una, que la variable independiente influya en la variable mediadora en la primera ecuación; dos, que la variable independiente muestre un efecto sobre la variable dependiente en la segunda ecuación, y tres, que la variable mediadora influya en la variable dependiente en la tercera ecuación. Si estos requisitos se cumplen, entonces al ejecutar el análisis de regresión de la variable independiente y la variable mediadora sobre la variable dependiente la variable independiente queda reducida a un coeficiente no significativo. Se produce mediación cuando la variable independiente no influye significativamente al incluir en la ecuación al mediador.

A continuación presentamos aquellos resultados en los que existe una coherencia conceptual y en donde las medidas de bienestar del estudio actúan como mediadoras explicando una varianza de la variable dependiente superior al 15%, y a su vez, las variables predictoras explican una varianza superior al 15% de la variable mediadora.

1-. El PWI media la relación entre la autoestima familiar y la satisfacción escolar. En la primera ecuación la autoestima familiar influye significativamente en el PWI ($\beta=.44$). En la segunda, la autoestima familiar afecta significativamente a la satisfacción escolar ($\beta=.27$), y en la tercera, el PWI influye en la satisfacción escolar ($\beta=.44$). El porcentaje de varianza explicado por el PWI alcanza el 23% frente al 7% de la variable predictora. Finalmente, la significación de la autoestima familiar (como predictora de la satisfacción escolar)($\beta=.27$, $t=3.520$; $p=.001$) desaparece cuando el PWI fue incluida en la ecuación de la regresión ($\beta=.07$, $t=0.943$; $p=.347$). El coeficiente β estandarizado, relativo al potencial predictivo de cada variable respecto a la contigua, aparece en la figura 1.

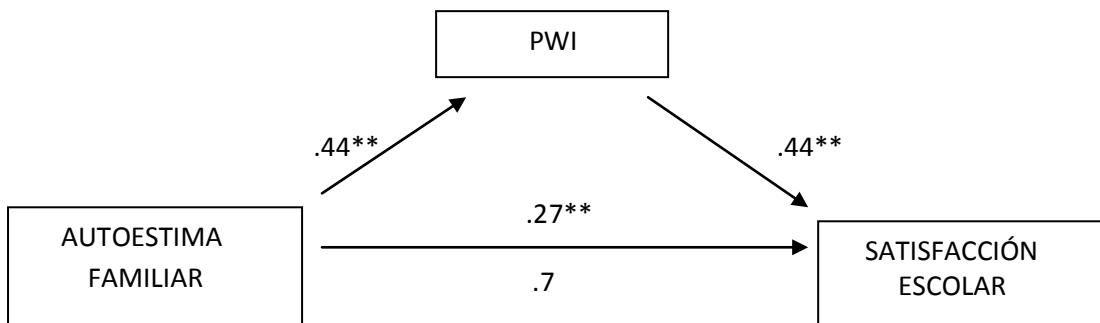


Figura 1. Representación de las relaciones entre la variable predictora visión autoestima familiar, la variable mediadora PWI y la variable criterio satisfacción escolar.

Nota: Los valores numéricos corresponden a los coeficientes de regresión estandarizados (β).

* $p<.05$; ** $p<0.01$.

2-. La satisfacción escolar media la relación entre incentivación y el PWI. En la primera ecuación la incentivación influye significativamente en la satisfacción escolar ($\beta=.45$). En la segunda, la incentivación afecta significativamente al PWI ($\beta=.23$), y en la tercera, la satisfacción escolar influye en el PWI ($\beta=.35$). El porcentaje de varianza explicado por la satisfacción escolar alcanza el 16% frente al 5% de la variable predictora. Finalmente, la significación de la incentivación (como predictora del PWI)($\beta=.23$, $t=3.115$; $p=.002$) desaparece cuando la satisfacción escolar fue incluida en la ecuación de la regresión ($\beta=.08$, $t=1.023$; $p=.308$). El coeficiente β estandarizado, relativo al potencial predictivo de cada variable respecto a la contigua, aparece en la figura 2.



Figura 2. Representación de las relaciones entre la variable predictora incentivación, la variable mediadora satisfacción escolar y la variable criterio PWI.

Nota: Los valores numéricos corresponden a los coeficientes de regresión estandarizados (β).

* $p < .05$; ** $p < 0.01$.

3-. La satisfacción escolar media la relación entre la autoestima académica y la satisfacción con la vida considerada globalmente. En la primera ecuación la autoestima académica influye significativamente en la satisfacción escolar ($\beta = .59$). En la segunda, la autoestima académica afecta significativamente a la satisfacción con la vida considerada globalmente ($\beta = .20$) y en la tercera, la satisfacción escolar influye en la satisfacción con la vida considerada globalmente ($\beta = .45$). El porcentaje de varianza explicado por la satisfacción escolar alcanza el 24% frente al 2% de la variable predictora. Finalmente, la significación de la autoestima académica (como predictora de la satisfacción vital) ($\beta = .20$), $t = 2,496$; $p = .014$) desaparece cuando la satisfacción escolar fue incluida en la ecuación de la regresión ($\beta = -.07$, $t = -.747$; $p = .457$). El coeficiente β estandarizado, relativo al potencial predictivo de cada variable respecto a la contigua, aparece en la figura 3.

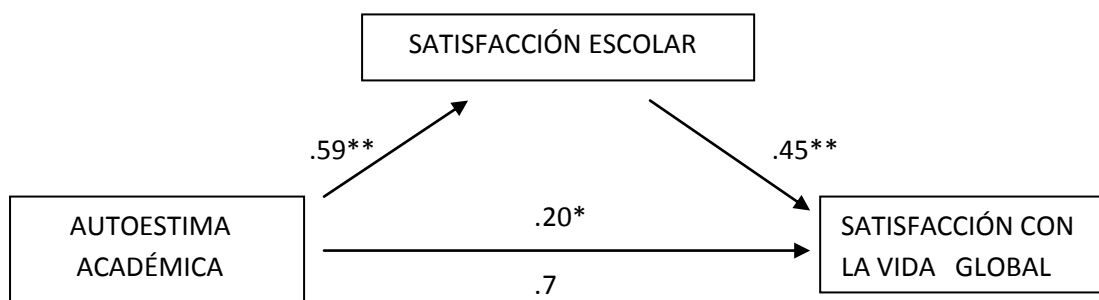


Figura 3. Representación de las relaciones entre la variable predictora autoestima académica, la variable mediadora satisfacción escolar y la variable criterio satisfacción con la vida considerada globalmente.

Nota: Los valores numéricos corresponden a los coeficientes de regresión estandarizados (β).

* $p < .05$; ** $p < 0.01$.

ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

El Análisis de Correspondencias Múltiples es una técnica de análisis multivariable que consiste en resumir un número elevado de variables, reduciendo así las dimensiones a considerar y perdiendo la menor cantidad de información posible. Ello nos proporciona una idea de la relación existente entre todas las variables incluidas en la investigación. También es posible realizar una clasificación de los estudiantes en función de sus semejanzas, ofreciéndonos información sobre las características que definen cada una de las agrupaciones constituidas, lo que nos permite establecer tipologías de estudiantes.

Análisis de Regresión Simple

En primer lugar, mediante varios análisis de regresión univariante exploramos el efecto de las variables del estudio sobre el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar.

En relación al PWI, las variables de la escala de autoconcepto “mi familia está decepcionada conmigo” ($\beta = -.48$), “me siento feliz en casa” ($\beta = .44$) y “tengo muchos amigos” ($\beta = .40$), y la variable “inseguro” ($\beta = -.38$) de la escala de emociones y afectos muestran los efectos más elevados en el Índice de Bienestar Personal. La tabla XXXV muestra los resultados.

Tabla XXXV. Análisis de regresión univariante. Variables independientes (V.I.): ítems autoconcepto, emociones y afectos, clima social aula, normas, formas de trabajar en el aula y visión del instituto y de la comunicación familia- instituto. Variable dependiente (V.D.): PWI.

Predictor	R ²	β estándar
1. Mi familia está decepcionada conmigo	23	-,48
2. Me siento feliz en casa	20.2	,44
3. Tengo muchos amigos	16	,40
4. Inseguro	14.6	-,38
5. Me siento nervioso	14.4	-,37
6. Soy muy criticado en casa	13	-,36
7. Cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso	11.4	-,33
8. Me siento querido por mis padres	10.4	,32
9. Me cuida físicamente	10.2	,32
10. Muchas cosas me ponen nervioso	10.4	-,32
11. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	10.4	-,32
12. Tengo miedo de algunas cosas	9.8	-,31
13. Me gusta como soy físicamente	8.6	,29
14. Me asusto con facilidad	8.4	-,29
15. Mis padres me dan confianza	8.3	,28
16. Soy una persona atractiva	8.1	,28
17. Soy una persona amigable	7.3	,27
18. Decidido	6.4	,25
19. Temeroso	5.9	-,24
20. Avergonzado	6.1	-,24
21. Soy un buen estudiante	5.3	,23
22. Soy bueno haciendo deporte	5.6	,23
23. Molesto	5.5	-,23
24. Capacitado	5.1	,22
25. Irritable	5.2	-,22
26. Es difícil para mí hacer amigos	4.6	-,21
27. Me buscan para realizar actividades deportivas	4.1	,20
28. Mi relación con los profesores es mala	4.2	-,20
29. Nervioso	4.1	-,20
30. Mis profesores me consideran buen trabajador	3.8	,19
31. En el instituto aprendo muy poco	3.8	-,19
32. Mi familia tiene buena sintonía con el tutor	3.3	,18
33. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema	3.3	,18
34. Contento	3.5	,18
35. Agresivo	3.5	-,18
36. Trabajo mucho en clase	2.9	,17
37. Me considero elegante	2.6	,16
38. Inquieto	2.6	-,16
39. Queda claro cómo se puntúan los trabajos...	2.3	,15

Tabla XXXV. Continuación.

Predictor	R ²	β estándar
40. Hago bien los trabajos escolares	2.2	,14
41. Mis profesores me consideran inteligente	2.1	,14
42. En clase los alumnos llegan a conocerse bien...	2.1	,14
43. El instituto para mí, es una pérdida de tiempo	2.2	-,14
44. En los pasillos del inst. alumnos crean mal ambiente	2.1	-,14

En relación a la satisfacción con la vida considerada globalmente, las variables “mi familia está decepcionada conmigo” ($\beta=-.40$) y “me siento feliz en casa” ($\beta=.42$) de la escala del autoconcepto y los ítems “contento” ($\beta=.35$) y “decidido” ($\beta=.32$) de la escala de emociones y afectos son las que muestran los efectos más elevados en la mencionada variable de satisfacción. La tabla XXXVI muestra los resultados.

Tabla XXXVI. Análisis de regresión univariante. Variables independientes (V.I.): ítems autoconcepto, emociones y afectos, clima social aula, normas, formas de trabajar en el aula y visión del instituto y de la comunicación familia- instituto.
Variable dependiente (V.D.): Satisfacción con la vida considerada globalmente

Predictor	R ²	β estándar
1. Me siento feliz en casa	17.8	,42
2. Mi familia está decepcionada conmigo	16.8	-,40
3. Contento	12.6	,35
4. Decidido	10.2	,32
5. Me siento nervioso	8.7	-,29
6. Me cuido físicamente	7.9	,28
7. Soy muy criticado en casa	7.8	-,28
8. Inseguro	7.8	-,28
9. Soy una persona alegre	7.8	,27
10. Tengo muchos amigos	6.6	,25
11. Capacitado	6.2	,25
12. Soy un buen estudiante	5.6	,23
13. Cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso	5.4	-,23
14. Mis profesores me consideran buen trabajador	5.2	,22

Tabla XXXVI. Continuación.

Predictor	R ²	β estándar
15. El instituto para mí, es una pérdida de tiempo	5.1	-,22
16. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	4.8	-,22
17. Molesto	5.2	-,22
18. Tengo miedo de algunas cosas	4.5	-,21
19. Mis profesores me consideran inteligente	4	,20
20. Me siento querido por mis padres	4.3	,20
21. Inspirado	3.8	,19
22. Soy una persona amigable	3.6	,19
23. Me gusta como soy físicamente	3.7	,19
24. Irritable	3.7	-,19
25. Muchas cosas me ponen nervioso	3.9	-,19
26. Si pudiese, dejaría de asistir al instituto	3.9	-,19
27. Mi relación con los profesores es mala	3.6	-,18
28. Me asusto con facilidad	3.3	-,18
29. Es difícil para mí hacer amigos	3.5	-,18
30. Hago bien los trabajos escolares	3	,17
31. Trabajo mucho en clase	3.1	,17
32. Mis padres me dan confianza	3	,17
33. Agresivo	3	-,17
34. Soy una persona atractiva	2.6	,16
35. Queda claro cómo se puntúan los trabajos...	2.6	,16
36. Inquieto	2.8	-,16
37. Avergonzado	2.5	-,15
38. Entusiasmado	2	,14
39. En esta clase gran parte de los alumnos discuten y se pelean	2.1	-,14

En relación a la Satisfacción Escolar, los ítems “mis profesores me consideran buen trabajador” ($\beta=.56$), “mis profesores me aprecian” ($\beta=.55$), “soy buen estudiante” ($\beta=.51$) y “mis profesores me consideran inteligente” ($\beta=.44$) de la escala del autoconcepto, y los ítems “mi relación con los profesores es mala” ($\beta=-.43$) y “si pudiese, dejaría de asistir al instituto” ($\beta=-.46$) del listado de ítems sobre la visión del instituto y la comunicación familia- instituto son las que muestran los efectos más elevados en la satisfacción escolar. La tabla XXXVII muestra los resultados.

Bienestar Subjetivo y Satisfacción Escolar en la Adolescencia

Tabla XXXVII. *Análisis de regresión univariante. Variables independientes (V.I.): ítems de autoconcepto, emociones y afectos, clima social aula, normas, formas de trabajar en el aula y visión del instituto y de la comunicación familia- instituto.*

Variable dependiente (V.D.): Satisfacción Escolar.

Predictor	R ²	β estándar
1. Mis profesores me consideran buen trabajador	31.7	,56
2. Mis profesores me aprecian	30.7	,55
3. Soy un buen estudiante	26.6	,51
4. Si pudiese, dejaría de asistir al instituto	21.6	-,46
5. Mis profesores me consideran inteligente	19.4	,44
6. Mi relación con los profesores es mala	18.7	-,43
7. Trabajo mucho en clase	15.8	,39
8. Capacitado	15.8	,39
9. En el instituto aprendo muy poco	15.3	-,39
10. Decidido	15.1	,38
11. Inseguro	2.8	-,38
12. Hago bien los trabajos escolares	13.4	,36
13. Los prof. hacen más de lo que deben para ayudar alumnos	12.7	,35
14. Mi familia está decepcionada conmigo	12	-,35
15. El instituto para mí, es una pérdida de tiempo	12.1	-,34
16. Inspirado	11.2	,33
17. Contento	10.2	,31
18. Los profesores muestran interés personal por alumnos	9.2	,30
19. Mis padres están de acuerdo con normas instituto	9.1	,30
20. Profes. atentos para ayudar alumnos que más lo necesitan	8.7	,29
21. Motivado	8.3	,28
22. Los alumnos se ayudan entre ellos para realizar trabajos	7.5	,27
23. Entusiasmado	7	,26
24. Las normas del instituto ayudan a mejorar convivencia	6.8	,26
25. Los profesores confían en los alumnos	6.6	,25
26. Soy muy criticado en casa	6.4	-,25
27. Muchas cosas me ponen nervioso	6	-,24
28. Profesores pacientes con alumnos que rompen normas	5.5	,23
29. Me siento feliz en casa	5.7	,23
30. Me gusta como soy físicamente	5.7	,23
31. Los profesores quieren saber qué interesa a alumnos	5	,22
32. Inquieto	4.8	-,21
33. Mi familia tiene buena sintonía con el tutor	4.2	,20
34. Explico a mis padres lo que hacemos en el instituto	4.5	,20
35. Mis padres me dan confianza	4.2	,20
36. A los alumnos les gusta ayudarse en los deberes	4.1	,20
37. Me interesa muy poco explicaciones profesores	4.1	-,20
38. Molesto	4.1	-,20
39. Agresivo	4	-,20
40. Prof. aplican las normas de la misma manera para todos	3.9	,19
41. En general profesores explican las normas a los alumnos	3.9	,19
42. Soy una persona alegre	3.4	,18

Tabla XXXVII. *Continuación.*

Predictor	R ²	β estándar
43. A los alumnos les agrada colaborar en los trabajos	3.3	,18
44. Mayoría alumnos conocen y aplican las normas	3.3	,18
45. Profesores ponen observaciones por cosas sin importancia	3.5	-,18
46. Tengo muchos amigos	2.7	,16
47. Me siento querido por mis padres	2.4	,15
48. Soy bueno haciendo deporte	2.5	,15
49. Me buscan para realizar actividades deportivas	2.4	,15
50. Algunos alumnos discuten y se pelean	2.3	-,15
51. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema	2.1	,14
52. Algunas normas son innecesarias	2.1	-,14

Para escoger las variables que entrarán a formar parte del Análisis de Correspondencias

Múltiples, nos guiamos por dos criterios que deben cumplir cada una de ellas:

- Afectar de manera elevada a alguna de las variables dependientes del estudio (PWI, satisfacción con la vida considerada globalmente y Satisfacción Escolar).
- Afectar a dos o más de las variables dependientes.

Asimismo, hemos seleccionado como mínimo, dos variables de cada una de las escalas y baterías utilizadas en nuestro estudio, escogiendo un mayor número de ítems de aquéllas con un mayor número de ítems que cumplen los criterios descritos. A continuación, presentamos las 22 variables que finalmente forman parte del Análisis de Correspondencias Múltiples (Tabla XXXVIII).

Tabla XXXVIII. Instrumentos de medida y variables introducidas en el ACM.

INSTRUMENTO DE MEDIDA	VARIABLES
<i>Medidas de Satisfacción</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PWI • Satisfacción con la vida considerada globalmente • Satisfacción Escolar
<i>Cuestionario de Autoconcepto A.F.5</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tengo muchos amigos • Me siento feliz en casa • Mi familia está decepcionada conmigo • Mis profesores me consideran buen trabajador • Me siento nervioso
<i>Escala de afectos y emociones experimentadas en el aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Contento • Inseguro • Decidido
<i>Adaptación del Classroom Environment Scale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En los pasillos del instituto muchos alumnos crean mal ambiente • Los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos • En esta clase gran parte de los alumnos discuten y se pelean entre sí
<i>Evaluación de las Normas del instituto y del aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Las normas del instituto ayudan a mejorar la convivencia entre los alumnos • Mis padres están de acuerdo con las normas del instituto
<i>Evaluación de la formas de instrucción</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Queda claro cómo se puntúan los trabajos que se realizan en clase • Los profesores están atentos para ayudar a alumnos que más lo necesitan
<i>Visión del instituto y de la comunicación familia- instituto.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Si pudiese, dejaría el instituto • En el instituto aprendo muy poco • El instituto es una pérdida de tiempo • Mi relación con los profesores es mala

La tabla XXXIX nos muestra la matriz de correlaciones de las variables seleccionadas para el análisis. Entre los resultados obtenidos destacamos una correlación positiva moderada entre la satisfacción escolar y la variable “los profesores me consideran buen trabajador”. Asimismo, las variables que corresponden a la visión del instituto están fuertemente correlacionadas de manera positiva entre sí. También la variable “me siento inseguro” del cuestionario del autoconcepto y la variable “nervioso” de la escala de emociones y afectos están fuerte y positivamente correlacionadas entre sí. Finalmente, destacamos la correlación positiva y significativamente elevada entre el PWI y la satisfacción con la vida considerada globalmente.

La tabla XL nos muestra la matriz de valores propios que muestra qué correlaciones pueden ser interpretadas como significativas. Entre los resultados obtenidos destacamos que la satisfacción escolar está fuertemente relacionada de manera positiva con el PWI y con “si pudiese dejaría el instituto”, y de manera negativa con “mi relación con los profesores es mala” y “me siento nervioso”. Observamos que el PWI está relacionado de manera positiva con “me siento feliz en casa” y la satisfacción con la vida considerada globalmente, y de manera negativa con “mi familia está decepcionada conmigo”. La satisfacción con la vida considerada globalmente y me siento feliz en casa están asociadas de manera positiva y elevada entre sí. Finalmente, las variables asociadas a la visión del instituto también están relacionadas entre sí, así como también, dos de las variables del cuestionario del autoconcepto asociadas a la autoestima familiar

Tabla XXXIX. Matriz de correlaciones.

	PA	CP	PE	AD	PMA	DEC	CON	INS	PCT	FC	FDC
PA	—										
CP	0.34	—									
PE	0.49	0.19	—								
AD	-0.11	-0.12	0.05	—							
PMA	0.08	-0.03	-0.02	0.12	—						
DEC	0.19	0.15	0.13	-0.15	0.09	—					
CON	0.22	0.07	0.21	-0.12	-0.14	0.32	—				
INS	-0.04	-0.01	0.05	0.01	0.08	-0.05	-0.14	—			
PCT	0.21	0.16	0.21	-0.14	0.07	0.34	0.18	-0.07	—		
FC	0.10	0.05	0.04	-0.02	-0.02	0.12	0.22	-0.23	0.16	—	
FDC	-0.14	-0.15	-0.07	0.07	-0.02	-0.23	-0.23	0.39	-0.27	-0.50	—
TMA	0.05	0.03	0.04	-0.12	-0.09	0.12	0.09	-0.14	0.03	0.19	-0.28
MSN	-0.05	-0.13	-0.02	0.14	0.01	-0.14	-0.09	0.52	0.01	-0.16	0.32
NMC	0.16	0.00	0.05	0.04	0.15	0.19	0.04	0.09	0.18	0.01	-0.07
PAN	0.18	0.18	0.09	-0.06	0.05	0.26	0.06	-0.01	0.24	-0.02	-0.01
IPT	-0.15	-0.05	-0.11	0.13	-0.09	-0.23	-0.21	0.10	-0.36	-0.15	0.29
RPM	-0.27	-0.16	-0.19	0.31	-0.03	-0.23	-0.14	0.13	-0.45	-0.15	0.33
IAP	-0.30	0.01	-0.21	0.18	-0.10	-0.26	-0.16	0.09	-0.35	-0.15	0.22
DI	-0.19	-0.05	-0.22	0.18	-0.01	-0.28	-0.15	0.08	-0.33	-0.07	0.14
SVG	0.11	0.16	0.01	-0.14	-0.05	0.32	0.35	-0.28	0.23	0.42	-0.41
PWI	0.08	0.15	0.03	-0.08	-0.14	0.25	0.18	-0.38	0.19	0.44	-0.46
SE	0.29	0.10	0.35	-0.15	0.00	0.38	0.31	-0.17	0.55	0.24	-0.34

Tabla XXXIX. Continuación.

	TMA	MSN	NMC	PAN	IPT	RPM	IAP	DI	SVG	PWI	SE
TMA	—										
MSN	-0.23	—									
NMC	-0.16	0.13	—								
PAN	-0.03	0.03	0.30	—							
IPT	0.13	0.04	-0.20	-0.16	—						
RPM	-0.07	0.04	-0.20	-0.19	0.36	—					
IAP	0.03	0.06	-0.24	-0.22	0.51	0.47	—				
DI	0.11	0.05	-0.22	-0.25	0.54	0.36	-0.42	—			
SVG	0.25	-0.29	0.01	0.02	-0.23	-0.18	-0.13	-0.19	—		
PWI	0.40	-0.37	-0.04	0.05	-0.14	-0.20	-0.19	-0.10	0.66	—	
SE	0.16	-0.06	0.26	0.29	-0.34	-0.42	-0.38	-0.46	0.40	0.44	—

Nota: PA= profesores están atentos para ayudar a alumnos que más lo necesitan. CP= queda claro cómo se puntúan los trabajos que se realizan en clase. PE= los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos. AD= alumnos discuten y se pelean. PMA: pasillos mal ambiente. DEC : decidido. CON: contento. INS: inseguro. PCT: los profesores me consideran buen trabajador. FC: feliz en casa. FDC: mi familia está decepcionada conmigo. TMA: tengo muchos amigos. MSN: me siento nervioso. NMC: normas mejoran la convivencia. PAN: padres de acuerdo con las normas. IPT: instituto es una pérdida de tiempo. RPM: la relación con los profesores es mala. IAP: instituto es una pérdida de tiempo. DI: si pudiese dejaría el instituto. SVG: satisfacción con la vida considerada globalmente. PWI: Índice de Bienestar Personal. SE: satisfacción escolar.

Tabla XL. Matriz de Valores- Tests

	PA	CP	PE	AD	PMA	DEC	CON	INS	PCT	FC	FDC
PA	—										
CP	4.97	—									
PE	7.48	2.68	—								
AD	-1.55	-1.66	0.75	—							
PMA	1.07	-0.46	-0.31	1.64	—						
DEC	2.74	2.07	1.89	-2.16	1.34	—					
CON	3.19	0.91	2.94	-1.63	-2.01	4.62	—				
INS	-0.50	-0.09	0.77	0.16	1.20	-0.77	-1.95	—			
PCT	2.93	2.21	2.97	-1.94	0.96	4.93	2.52	-0.92	—		
FC	1.46	0.74	0.60	-0.35	-0.27	1.77	3.06	-3.33	2.20	—	
FDC	-1.98	-2.09	-0.93	0.95	-0.27	-3.27	-3.33	5.86	-3.95	-7.74	—
TMA	0.65	0.49	0.55	-1.63	-1.26	1.64	1.30	-2.01	0.40	2.74	-4.02
MSN	-0.64	-1.90	-0.29	1.99	0.11	-1.94	-1.30	8.06	0.11	-2.20	4.70
NMC	2.31	-0.01	0.67	0.62	2.20	2.70	0.61	1.34	2.50	0.16	-1.05
PAN	2.50	2.53	1.22	-0.84	0.69	3.68	0.86	-0.15	3.43	-0.35	-0.12
IPT	-2.10	-0.73	-1.61	1.83	-1.24	-3.28	-2.92	1.47	-5.34	-2.07	4.22
RPM	-3.91	-2.29	-2.78	4.52	-0.44	-3.28	-1.97	1.90	-6.82	-2.12	4.78
IAP	-4.29	0.15	-2.93	2.53	-1.41	-3.70	-2.32	1.33	-5.08	-2.16	3.10
DI	-2.73	-0.73	-3.10	2.56	-0.08	-4.04	-2.13	1.14	-4.83	-0.96	1.97
SVG	1.57	2.24	0.14	-2.05	-0.67	4.64	5.10	-4.08	3.24	6.34	-6.13
PWI	1.14	2.06	0.37	-1.20	-2.02	3.55	2.58	-5.63	2.66	6.44	-6.99
SE	4.10	1.38	5.10	-2.05	-0.05	5.58	4.47	-2.35	8.70	3.38	-4.93
	PA	CP	PE	AD	PMA	DEC	CON	INS	PCT	FC	FDC

Tabla XL. Continuación.

	TMA	MSN	NMC	PAN	IPT	RPM	IAP	DI	SVG	PWI	SE
TMA	—										
MSN	-3.27	—									
NMC	-2.31	1.89	—								
PAN	-0.46	0.44	4.40	—							
IPT	1.78	0.58	-2.88	.2.33	—						
RPM	-0.92	0.63	-2.82	-2.69	5.26	—					
IAP	0.44	0.85	-3.37	-3.06	7.95	7.12	—				
DI	1.57	0.67	-3.07	-3.51	8.52	5.29	6.33	—			
SVG	3.69	-4.26	0.18	0.29	-3.26	-2.60	-1.88	-2.67	—		
PWI	5.94	-5.58	-0.52	0.68	-2.02	-2.79	-2.68	-1.44	11.27	—	
SE	2.31	-0.83	3.66	4.20	-4.94	-6.21	-5.63	-6.88	5.86	6.55	—
	TMA	MSN	NMC	PAN	IPT	RPM	IAP	DI	SVG	PWI	SE

Nota: PA= profesores están atentos para ayudar a alumnos que más lo necesitan. CP= queda claro cómo se puntúan los trabajos que se realizan en clase. PE= los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos. AD= alumnos discuten y se pelean. PMA: pasillos mal ambiente. DEC : decidido. CON: contento. INS: inseguro. PCT: los profesores me consideran buen trabajador. FC: feliz en casa. FDC: mi familia está decepcionada conmigo. TMA: tengo muchos amigos. MSN: me siento nervioso. NMC: normas mejoran la convivencia. PAN: padres de acuerdo con las normas. IPT: instituto es una pérdida de tiempo. RPM: la relación con los profesores es mala. IAP: instituto es una pérdida de tiempo. DI: si pudiese dejaría el instituto. SVG: satisfacción con la vida considerada globalmente. PWI: Índice de Bienestar Personal. SE: satisfacción escolar.

El siguiente paso del Análisis de Correspondencias Múltiples consiste en la extracción de los factores o dimensiones subyacentes que definen la interdependencia entre las variables iniciales en función de la relación existente entre ellas. El objetivo es reducir el elevado número de variables originales a una cantidad más reducida de dimensiones. En la figura 4 presentamos el histograma de los valores propios de los diversos factores, juntamente con el valor propio, el porcentaje de la variabilidad explicada y el porcentaje de la variabilidad acumulada. Nosotros interpretamos sólo los dos primeros factores, ya que los demás ofrecen una información reiterativa y difícil de interpretar. Estos dos factores explican el 34.72% del total de la inercia proyectada de las variables. El factor 1, que sintetiza el 22.69% de la inercia observada en el conjunto de las respuestas, contrapone en ambos polos los rasgos en los que los estudiantes del estudio presentan una mayor heterogeneidad; el Factor 2 contrapone a su vez otros rasgos donde los sujetos presentan una heterogeneidad ligeramente menor, sintetizando el 12.04% de la inercia. En la Figura 5 aparece la representación de las variables originales en el espacio cartesiano definido por los factores extraídos: el Factor 1 aparece representado en el eje de abscisas y el Factor 2 en el eje de ordenadas.

FIGURA 4
Histograma de los 22 factores

NÚMERO	VALOR PROPIO	PORCENT.	POURCENT.	
			ACUMUL.	
1	4.9909	22.69	22.69	*****
2	2.6486	12.04	34.72	*****
3	1.4935	6.79	41.51	*****
4	1.2421	5.65	47.16	*****
5	1.1704	5.32	52.48	*****
6	1.1321	5.15	57.63	*****
7	1.0195	4.63	62.26	*****
8	0.9282	4.22	66.48	*****
9	0.9101	4.14	70.62	*****
10	0.8134	3.70	74.31	*****
11	0.7370	3.35	77.66	*****
12	0.6495	2.95	80.62	*****
13	0.6096	2.77	83.39	*****
14	0.5727	2.60	85.99	*****
15	0.5541	2.52	88.51	*****
16	0.4735	2.15	90.66	*****
17	0.4548	2.07	92.73	*****
18	0.3937	1.79	94.52	*****
19	0.3662	1.66	96.18	*****
20	0.3348	1.52	97.70	*****
21	0.2805	1.27	98.98	*****
22	0.2247	1.02	100.00	****

Figura 5. Proyección de las variables sobre el plano definido por los factores 1 y 2.



NOTA: PWI: Índice de Bienestar Personal; sat17: Satisfacción con la vida considerada globalmente; SatEsc: Satisfacción Escolar; aut27: Tengo muchos amigos; aut9: Me siento feliz en casa; aut14: Mi familia está decepcionada conmigo; aut6: Mis profesores me consideran buen trabajador; aut28: Me siento nervioso; emoc6: Contento; emoc14: Inseguro; emoc4: Decidido; clim8: Los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos; clim15: En esta clase gran parte de los alumnos discuten y se pelean entre sí; clim19: En esta clase gran parte de los alumnos discuten y se pelean entre sí; norm1: Las normas del instituto ayudan a mejorar la convivencia entre los alumnos; norm11: Mis padres están de acuerdo con las normas del instituto; treb12: Los profesores están atentos para ayudar a alumnos que más lo necesitan; treb13: Queda claro cómo se puntúan los trabajos que se realizan en clase; loc20: Si pudiese, dejaría el instituto; loc18: en el instituto aprendo poco; loc16: Mi relación con los profesores es mala; loc10: El instituto es una pérdida de tiempo.

Descripción de los factores extraídos

Factor I. Se trata de un factor que se articula en torno a la satisfacción escolar, y cuyos contenidos tienen que ver con la satisfacción de los estudiantes y en cómo consideran los jóvenes que les perciben los profesores y la familia.

En un polo del factor (tabla XLI), figuran la satisfacción escolar, la satisfacción con la vida considerada globalmente y el PWI. Los profesores les consideran buenos trabajadores y se sienten decididos, contentos y felices en casa. Consideran que los profesores ayudan al alumnado y clarifican cómo se puntúan los trabajos. Los padres están de acuerdo con la normativa del centro y piensan que las normas ayudan a mejorar la convivencia. Por último, perciben que tienen muchos amigos y consideran que en los pasillos del instituto muchos alumnos crean mal ambiente.

El polo opuesto se caracteriza por malas relaciones con el profesorado, familia decepcionada con el alumno y visión negativa del instituto: son alumnos que dejarían el instituto, consideran que en él aprenden poco y que es una pérdida de tiempo. Se caracterizan por su inseguridad en el aula y el nerviosismo. Finalmente, no perciben que los alumnos de su clase discutan y se peleen entre sí.

Tabla XLI. Variables que ayudan a definir el primer factor.

Variable	Correlación variable-factor
Satisfacción Escolar	0.75
Satisfacción con la vida considerada globalmente	0.61
Mis profesores me consideran buen trabajador	0.61
PWI	0.59
Decidido	0.55
Contento	0.45
Me siento feliz en casa	0.45
Los profesores están atentos para ayudar a alumnos que más lo necesitan	0.44
Los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos	0.34
Mis padres están de acuerdo con las normas del instituto	0.32
Queda claro cómo se puntúan los trabajos que se realizan en clase	0.27
Las normas del instituto ayudan a mejorar la convivencia entre los alumnos	0.25
Tengo muchos amigos	0.23
En los pasillos del instituto muchos alumnos crean mal ambiente	0.01
ZONA CENTRAL	
En esta clase gran parte de los alumnos discuten y se pelean entre sí	-0.28
Me siento nervioso	-0.31
Inseguro	-0.35
Si pudiese, dejaría el instituto	-0.55
El instituto para mí, es una pérdida de tiempo	-0.57
En el instituto aprendo muy poco	-0.59
Mi relación con los profesores es mala	-0.61
Mi familia está decepcionada conmigo	-0.61

Factor II. Este segundo factor se encuentra definido fundamentalmente por variables relacionadas con el bienestar personal y algunos de los afectos y emociones experimentadas por los estudiantes.

En un polo del factor (tabla XLII) figura el PWI como la variable que se relaciona de manera más elevada con el factor. Consideran que tienen muchos amigos, están satisfechos con su vida considerada globalmente y se sienten felices en casa. La visión del instituto y el profesorado es negativa porque dejarían el instituto, en él aprenden poco, lo consideran una pérdida de tiempo y las relaciones con el profesorado es mala. Finalmente, están contentos y consideran que en clase gran parte de los alumnos discuten y se pelean entre sí.

El polo opuesto se caracteriza por estudiantes nerviosos e inseguros. En relación a las normas, piensan que mejoran la convivencia y sus padres están de acuerdo con ellas. Sus familias están decepcionadas con ellos, y los profesores les consideran buenos trabajadores. Consideran que los profesores ayudan a los que tienen dificultades y hacen más de lo que deben. En los pasillos perciben que hay mal ambiente y se sienten satisfechos con la escuela. Finalmente, son decididos y piensan que queda claro cómo se puntúan los trabajos que se realizan en clase.

Tabla XLII. Variables que ayudan a definir el segundo factor.

Variable	Correlación variable-factor
PWI	0.56
Tengo muchos amigos	0.50
Satisfacción con la vida considerada globalmente	0.44
Me siento feliz en casa	0.40
Si pudiese, dejaría el instituto	0.39
En el instituto aprendo muy poco	0.34
El instituto es una pérdida de tiempo	0.31
Mi relación con los profesores es mala	0.24
Contento	0.08
En esta clase gran parte de los alumnos discuten y se pelean entre sí	0.01
ZONA CENTRAL	
Queda claro cómo se puntúan los trabajos que se realizan en clase	-0.01
Decidido	-0.10
Satisfacción Escolar	-0.14
En los pasillos del instituto muchos alumnos crean mal ambiente	-0.24
Los profesores están atentos para ayudar a alumnos que más lo necesitan	-0.25
Los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos	-0.27
Mis profesores me consideran buen trabajador	-0.27
Mis padres están de acuerdo con las normas del instituto	-0.37
Mi familia está decepcionada conmigo	-0.38
Las normas del instituto ayudan a mejorar la convivencia entre los alumnos	-0.46
Inseguro	-0.50
Me siento nervioso	-0.53

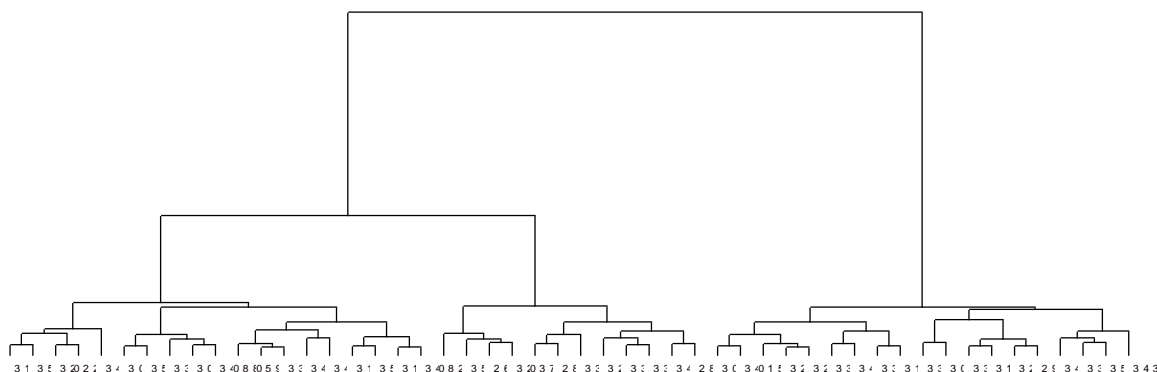
Análisis de conglomerados

Una vez que hemos obtenido los dos factores que mejor sintetizan la variabilidad observada en las respuestas de los estudiantes, clasificamos los sujetos en diversas agrupaciones en función de la globalidad de sus respuestas a todos los ítems considerados variables activas al definir los

factores. La clasificación jerárquica, representada en el dendograma de la figura 6, muestra cómo las particiones iniciales van uniéndose progresivamente hasta construir la agrupación total de sujetos. La clasificación en tres categorías o clases es la que resulta de mayor interés explicativo, por lo que es la que se ha retenido.

Figura 6. Dendograma o clasificación jerárquica

Classification hierarchique directe



La clase 1 recoge 61 alumnos que suponen el 30.20% del total. La clase 2, con 39 estudiantes, representa el 19.31%. La clase 3 está constituida por 102 jóvenes que representa el 50.50% del total. En la tabla XLIII se muestran la descripción de los tres grupos y los valores de cada uno en los dos factores escogidos previamente.

Tabla XLIII. Valores-test en los factores de las tres clases

	Factor 1	Factor 2
CLASE 1	-5.8	7.8
CLASE 2	-7.7	-8.4
CLASE 3	11.4	-0.5

CLASE 1. Se trata de una clase compuesta por estudiantes que tienen una visión negativa del instituto y una baja satisfacción escolar. Esta actitud negativa hacia su escolarización se extiende a la valoración de las relaciones que establecen con el profesorado, manifestando que éstos ni les consideran buenos trabajadores, ni hacen todo lo que deben para ayudar a los alumnos. A pesar de que consideran que tienen muchos amigos, perciben que en su clase no

existe un buen ambiente. Perciben que las normas no mejoran la convivencia y en este sentido, consideran que sus padres están de acuerdo con esta valoración negativa de la normativa del instituto. Finalmente, no se consideran personas altamente decididas. Una denominación de *estudiantes con actitudes negativas hacia la escolarización* podría definir a los componentes de esta agrupación. En la tabla XLIV mostramos los valores de las variables relevantes para este grupo de estudiantes.

Tabla XLIV. Valores, medias y desviaciones de las variables relevantes que participan en la clase 1

Variable	Valor-test	M. Clase	// M. General	D.T. Clase	//D.T. General
Si pudiese, dejaría el instituto	6.87	6.08	3.29	3.76	3.72
Mi relación con los profesores es mala	6.83	5.18	3.14	2.45	2.77
El instituto es una pérdida de tiempo	5.65	4.28	2.47	3.19	2.96
En el instituto aprendo poco	5.64	4.98	2.13	2.93	3.04
Tengo muchos amigos	2.97	8.89	8.24	1.48	2.02
En esta clase gran parte de los alumnos discuten y se pelean entre sí	2.46	4.71	3.93	3.23	2.91
Decidido	-3.68	5.56	6.5	2.57	2.45
Las normas del instituto ayudan a mejorar la convivencia entre los alumnos	-3.68	3.03	4.19	2.78	2.94
Mis padres están de acuerdo con las normas del instituto	-3.72	4.97	6.17	3.14	2.95
Los profesores están atentos para ayudar a alumnos que más lo necesitan	-3.76	4.98	6.09	2.51	2.68
Los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos	-4.63	3.57	5.03	2.94	2.92
Satisfacción Escolar	-5.81	-0.64	0.00	0.87	1.00
Mis profesores me consideran buen trabajador	-6.28	3.98	5.70	2.32	2.49

CLASE 2. Se trata de una clase compuesta por estudiantes con un bienestar subjetivo medio-bajo. Tanto el Índice de Bienestar Personal como la satisfacción con la vida considerada globalmente de estos alumnos están por debajo de la media general. Consideran que sus familias están decepcionadas con ellos y no se sienten felices en casa. Son personas que se sienten nerviosas e inseguras en clase. No tienen muchos amigos y están descontentos e indecisos. Tienen una baja satisfacción escolar y perciben como negativas la relación que

tienen con el profesorado. Finalmente, consideran que en el instituto aprenden poco. Una denominación de *estudiantes con un bienestar subjetivo medio-bajo* podría definir a los componentes de esta clase. En la tabla XLV mostramos los valores de las variables relevantes para este grupo de estudiantes.

Tabla XLV. Valores, medias y desviaciones de las variables relevantes que participan en la clase 2

Variable	Valor-test	M. Clase // M. General		D.T Clase// D.T General	
Mi familia está decepcionada conmigo	8.98	5.85	2.02	3.01	2.96
Inseguro	6.83	7.08	3.82	2.69	3.30
Me siento nervioso	6.16	5.84	3.11	2.65	3.03
Mi relación con los profesores es mala	2.75	4.27	3.14	2.75	2.77
En el instituto aprendo poco	2.46	4.24	3.13	3.11	3.04
Decidido	-3.08	5.46	6.55	2.45	2.45
Contento	-3.25	5.67	6.92	2.45	2.69
Satisfacción Escolar	-4.08	-0.58	0.00	0.89	1.00
Tengo muchos amigos	-6.80	6.24	8.24	2.10	2.02
Me siento feliz en casa	-6.99	5.74	8.25	3.21	2.46
Satisfacción con la vida considerada globalmente	-7.98	5.41	8.01	2.64	2.26
PWI	-9.96	6.15	8.26	1.37	1.45

CLASE 3. Se trata de una clase compuesta por alumnos satisfechos con la escuela y con un bienestar subjetivo elevado. Los profesores les consideran buenos estudiantes y tienen una visión positiva de la escolarización. Están contentos en clase y se sienten felices en casa. Valoran positivamente el trabajo realizado por los docentes y el papel que juegan las normas en la regulación de la convivencia, coincidiendo con la percepción de sus padres en relación al papel de las normas. No se sienten inseguros ni nerviosos y tienen muchas amistades. Una denominación de *estudiantes satisfechos con la escuela y con su vida* podría definir a los componentes de esta agrupación. En la tabla LXVI mostramos los valores de las variables relevantes para este grupo de estudiantes.

Tabla XLVI. Valores, medias y desviaciones de las variables relevantes que participan en la clase 3

Variable	Valor-test	M. Clase //	M. General	D.T Clase //	D.T. General
Satisfacción Escolar	8.57	0.61	0.00	0.68	1.00
Mis profesores me consideran buen trabajador	7.24	6.97	5.70	1.92	2.49
PWI	6.00	8.88	8.26	0.87	1.45
Satisfacción con la vida considerada globalmente	5.97	8.95	8.01	1.34	2.26
Decidido	5.81	7.54	6.55	1.91	2.45
Me siento feliz en casa	4.68	9.05	8.25	1.66	2.46
Los profesores están atentos para ayudar a alumnos que más lo necesitan	4.45	6.91	6.09	2.43	2.68
Contento	4.13	7.70	6.92	2.25	2.69
Los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos	3.49	5.75	5.03	2.48	2.92
Queda claro cómo se puntúan los trabajos que se realizan en clase	2.92	7.56	7.09	1.87	2.32
Las normas del instituto ayudan a mejorar la convivencia entre los alumnos	2.83	4.77	4.19	2.79	2.94
Mis padres están de acuerdo con las normas del instituto	2.76	7.74	6.17	2.64	2.95
Tengo muchos amigos	2.59	8.61	8.24	1.78	2.02
Me siento nervioso	-3.55	2.36	3.11	2.67	3.03
Inseguro	-3.69	2.97	3.82	2.90	3.30
En esta clase gran parte de los alumnos discuten y se pelean entre sí	-4.04	3.11	3.93	2.50	2.91
El instituto es una pérdida de tiempo	-6.83	1.05	2.47	1.81	2.96
En el instituto aprendo poco	-7.12	1.60	3.13	2.15	3.04
Si pudiese, dejaría el instituto	-7.50	1.33	3.29	2.42	3.72
Mi familia está decepcionada conmigo	-7.67	0.44	2.02	1.93	2.96
Mi relación con los profesores es mala	-8.42	1.50	3.14	1.77	3.77

Proyección de las clases extraídas sobre el espacio definido por los dos factores

La proyección de las clases obtenidas sobre el plano constituido por los dos primeros factores (figura 7) nos proporciona información sobre la relación entre estos factores y las 3 agrupaciones arriba descritas. También se han proyectado las modalidades correspondientes

al género, por lo que también podemos hacernos una idea de la asociación entre esta variable y las clases. No obstante, los resultados no indican que el género sea una variable relevante en una clase u otra, y por lo tanto no hay diferencias significativas entre chicas y chicos en ninguna de las tres clases.

El primer factor sitúa a la izquierda una visión negativa del instituto, inseguridad, nerviosismo y la percepción que la familia está decepcionada con los hijos, y a la derecha el Índice de Bienestar Personal, la satisfacción con la vida considerada globalmente, el tener muchos amigos, sentirse feliz en casa, estar contento, ser decidido, valorar positivamente el papel del profesorado, la satisfacción escolar y la valoración positiva de la normativa del aula y del centro. El segundo factor deja en la parte superior el bienestar personal, tener muchas amistades, sentirse feliz en casa y una visión negativa del instituto, y en la zona inferior sensaciones de nerviosismo e inseguridad, percepción de que la familia está decepcionada, un ambiente negativo en clase, valoración positiva de la normativa, percepción negativa de la actuación del profesorado, satisfacción escolar, percepción de que los profesores les consideran buenos trabajadores y alumnos decididos en clase.

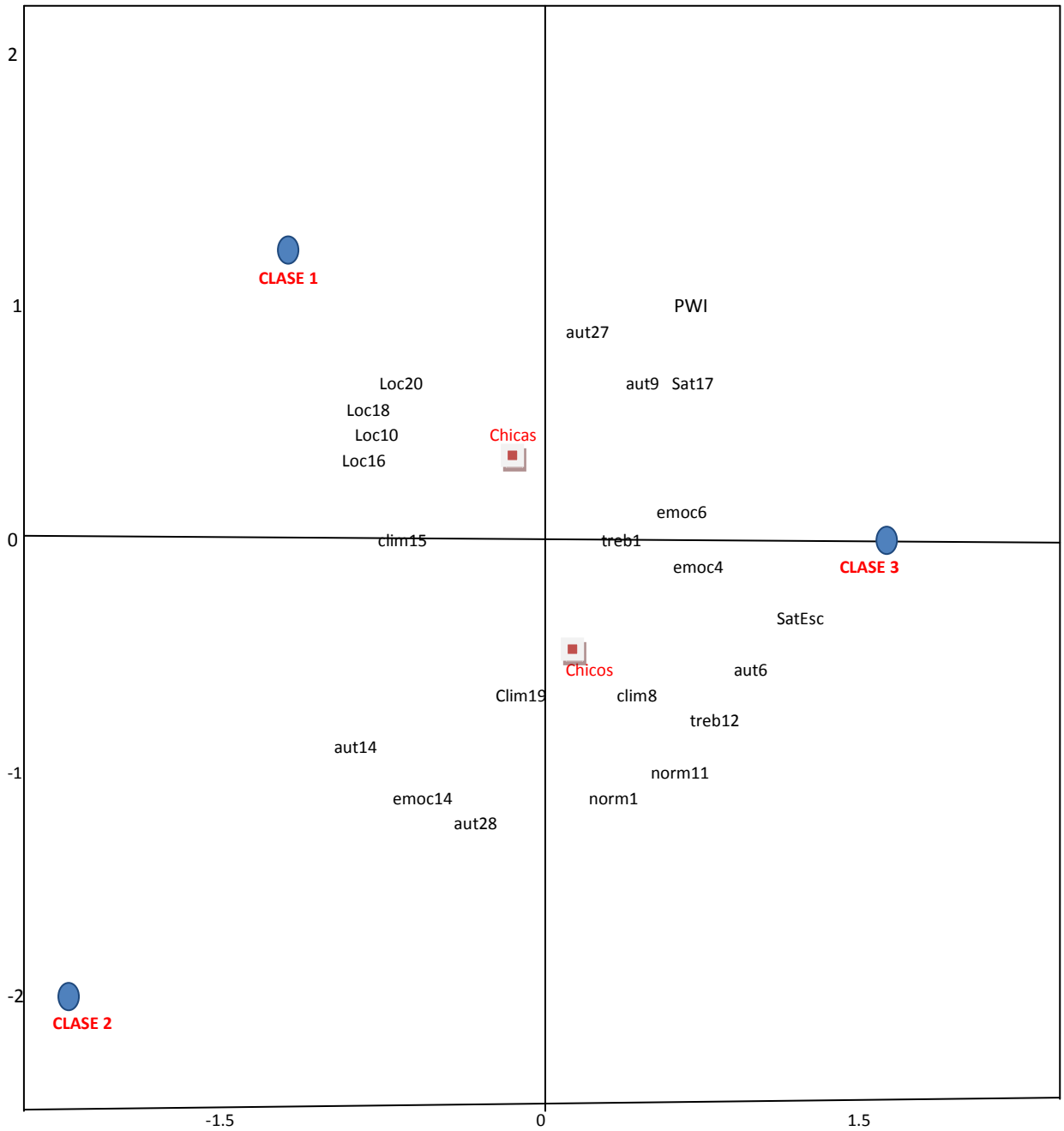
La clase 1 (*estudiantes con actitudes negativas hacia la escolarización*) se proyecta sobre el cuadrante superior izquierdo (si pudiese dejaría el instituto, en el instituto aprendo poco, el instituto es una pérdida de tiempo, mi relación con los profesores es mala). Cerca encontramos los chicos.

La clase 2 (*estudiantes con un bienestar subjetivo medio-bajo*) está situada en el ángulo inferior izquierdo (me siento nervioso, inseguro, mi familia está decepcionada conmigo) ocupando coordenadas bastante extremas.

La clase 3 (*estudiantes satisfechos con la escuela y con su vida*) se proyecta en el extremo derecho a la altura de la línea divisoria de los dos cuadrantes, ocupando coordenadas extremas cercanas a las medidas de satisfacción, la conformidad con la normativa, la valoración positiva del profesorado y las emociones positivas experimentadas en el aula (decisión y contento). Cerca encontramos las chicas.

Figura 7. Proyección de las clases y de las variables sobre el espacio definido por los factores 1 y 2

Factor 2



NOTA: PWI: Índice de Bienestar Personal; sat17: Satisfacción con la vida considerada globalmente; SatEsc: Satisfacción Escolar; aut27: Tengo muchos amigos; aut9: Me siento feliz en casa; aut14: Mi familia está decepcionada conmigo; aut6: Mis profesores me consideran buen trabajador; aut28: Me siento nervioso; emoc6: Contento; emoc14: Inseguro; emoc4: Decidido; clim8: Los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos; clim15: En esta clase gran parte de los alumnos discuten y se pelean entre sí; clim19: En esta clase gran parte de los alumnos discuten y se pelean entre sí; norm1: Las normas del instituto ayudan a mejorar la convivencia entre los alumnos; norm11: Mis padres están de acuerdo con las normas del instituto; treb12: Los profesores están atentos para ayudar a alumnos que más lo necesitan; treb13: Queda claro cómo se puntúan los trabajos que se realizan en clase; loc20: Si pudiese, dejaría el instituto; loc18: En el instituto aprendo poco; loc16: Mi relación con los profesores es mala; loc10: El instituto es una pérdida de tiempo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

VII. DISCUSIÓN

El objetivo general de esta tesis ha sido explorar las relaciones entre el bienestar subjetivo y un conjunto de variables escolares que caracterizan por un lado, el funcionamiento del aula y del centro, y por el otro, el rendimiento académico. La muestra está compuesta por 202 estudiantes de 12 a 18 años que cursan la educación secundaria obligatoria (ESO).

El presente capítulo se despliega a partir de comentar los resultados obtenidos en relación a cada uno de los objetivos específicos del estudio. En primer lugar, se analizan y discuten las medias en el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar. En segundo lugar, examinamos las correlaciones significativas en cada una de las dimensiones extraídas en los Análisis de Componentes Principales (autoestima, afectos, clima, normas, manera de trabajar y visión del instituto y de la relación entre la familia y el instituto) y las medidas de bienestar (el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar), y la capacidad predictiva de éstas. En tercer lugar, la discusión gira en torno a las diferencias estadísticamente significativas en las medidas de bienestar y las nuevas dimensiones en función del género, el nivel de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso, el haber sido o no expulsado del instituto, el hecho de haber suspendido o no más de cuatro asignaturas en el primer trimestre, y en función de la valoración comparativa entre la escuela y el instituto. En cuarto lugar, examinamos los resultados en las pruebas de moderación y mediación. Finalmente, discutimos los resultados obtenidos en el Análisis de Correspondencias Múltiples.

Los resultados del estudio muestran una media en el Índice de Bienestar Personal de Cummins y colaboradores ($M= 82.61$) por encima del rango en los países occidentales (Cummins, 1995; 1998) y de la población adulta australiana (70-80) y también por encima de estudios precedentes llevados a cabo con adolescentes españoles (Casas, *et al.*, 2007a). En relación al ítem sobre satisfacción con la vida considerada globalmente ($M= 8.01$), la media obtenida es similar a las halladas en estudios previos con población adolescente española (Casas, *et al.*, 2007a; Casas, Figuer, *et al.*, 2007b). Por lo que respecta a las variables de satisfacción escolar (satisfacción con las relaciones con los compañeros; con la vida como estudiante; con las relaciones con el profesorado; con las notas académicas y con el instituto), la satisfacción con las relaciones con los compañeros ($M= 8.26$) es la más elevada y a su vez, la que más

fuertemente correlaciona con el Índice de Bienestar Personal, en concordancia con investigaciones previas que sugieren que las relaciones con los iguales y los sistemas de apoyo fuera del ámbito familiar correlacionan positivamente con la satisfacción vital (Cowen y Work, 1988; Doll y Lyon, 1998; Huebner, 1991b; Terry y Huebner, 1995). También están en la misma línea de las investigaciones que indican que las variables asociadas a la esfera de lo interpersonal, como las relaciones con el otro sexo o la aceptación en el grupo de iguales, alcanzan una gran relevancia durante esta etapa vital, y afectan positiva o negativamente al bienestar que se experimenta durante la misma (Dew y Huebner, 1994; Dryfoos, 1990; Gullone y Cummins, 1999; Hawkins, Hawkins y Seeley, 1992; Leung y Leung, 1992; Neto, 1993; Raphael *et al.*, 1996; Terry y Huebner, 1995).

Por el contrario, la satisfacción con el instituto obtiene la media menos elevada ($M= 5.52$), siendo al mismo tiempo, el ámbito de satisfacción que más débilmente correlaciona con el Índice de Bienestar Personal y con la satisfacción con la vida considerada globalmente. La nueva dimensión de satisfacción escolar está fuertemente correlacionada tanto con el PWI como con la satisfacción con la vida considerada globalmente, coincidiendo con investigaciones previas que sugieren que la satisfacción escolar es fundamental para los juicios que realizan los estudiantes sobre su bienestar subjetivo (Huebner, 1994).

Uno de los objetivos específicos de nuestro trabajo, consiste en identificar las variables asociadas al bienestar subjetivo (autoconcepto y afectos) y las variables escolares (percepción del clima escolar, maneras de trabajar en clase, evaluación de las normas del aula y del centro y visión del instituto y de la comunicación entre la familia y el instituto) que correlacionen significativamente con el bienestar personal y con la satisfacción escolar. Los resultados muestran relaciones estadísticamente significativas entre el Índice de Bienestar Personal y la satisfacción con la vida considerada globalmente y las dimensiones de la autoestima extraídas a partir de un Análisis de Componentes Principales, coincidiendo con trabajos precedentes realizados con muestras de adolescentes (Casas *et al.*, 2007b; Emmons *et al.*, 1985; Huebner, 1991b; Huebner, Drane *et al.*, 2000; Leung y Leung, 1992). Especialmente elevada es la relación entre la autoestima familiar y el Índice de Bienestar Personal, en la misma línea de estudios precedentes que sugieren que las relaciones con los padres juegan un papel crucial en el bienestar subjetivo de niños y adolescentes (Ash y Huebner, 1998; Dew y Huebner, 1994; Trzcinski y Holst, 2007; Van Well *et al.*, 2000). Este resultado nos sugiere que como

profesionales de la educación y agentes educativos, deberíamos realizar un trabajo cooperativo y coherente entre ambos contextos de desarrollo (familia y escuela), con la finalidad de ofrecer pautas y apoyo para el ajuste psicosocial de los jóvenes estudiantes.

En relación a la autoestima académica, se confirman los datos obtenidos en otros estudios (Dew y Huebner, 1994; Huebner, Gilman y Laughlin, 1999; Huebner *et al.*, 1999; Terry y Huebner, 1995) en el sentido de detectar relaciones positivas consistentes entre la percepción de competencia académica y la satisfacción vital. También se confirman los hallazgos de investigaciones previas que muestran relaciones positivas entre la percepción de competencia académica y social y la satisfacción vital (Dew y Huebner, 1994; Fogle *et al.*, 2002; Huebner, Gilman y Laughlin, 1999; Leung y Leung, 1992; Leung *et al.*, 2004; Leung y Zhang, 2000; Terry y Huebner, 1995). Así, para los estudiantes, el sentirse competentes en las tareas escolares y en sus relaciones personales parecen ser indicadores que se asocian a una valoración satisfactoria de la vida. Este resultado nos permite reflexionar sobre la conveniencia de planificar programas educativos en los que las pautas comunicativas entre alumnos y profesores, y la adaptación de las tareas al nivel de desarrollo y aprendizaje del alumnado, sean aspectos claves tanto para ofrecer ambientes estimulantes y de confianza, como para conseguir nuevos logros a nivel personal y académico, contribuyendo de esta manera, a una valoración más positiva de sus propias vidas.

Por lo que respecta a la autoestima física y social, la variable “me cuido físicamente” carga factorialmente en ambas dimensiones, lo que nos podría estar indicando la importancia que otorgan los jóvenes a su aspecto físico para entablar relaciones sociales con sus compañeros, especialmente en esta etapa vital.

Con el propósito de identificar aquellas variables asociadas al autoconcepto con capacidad de predicción del bienestar subjetivo y la satisfacción escolar, este estudio ha puesto de relieve que cuando se han considerado en el análisis de regresión todas las dimensiones extraídas de los diferentes Análisis de Componentes Principales simultáneamente, los factores predictores con más peso del PWI son la autoestima emocional y la familiar. La autoestima emocional aparece como la variable más significativa asociándose de manera negativa con el PWI, explicando casi un 20% de su varianza. Los participantes en el estudio que puntúan alto en

autoestima emocional -lo que significa que ante nuevas situaciones ambientales, personas adultas de autoridad o desconocidas sienten nerviosismo-, consideran sus vidas menos satisfactorias. Este resultado nos estaría sugiriendo que los jóvenes que perciben las situaciones vitales como estresantes, al igual que les sucede a los alumnos de la muestra que puntúan de manera elevada en este factor, lo que nos informa que son estudiantes con una baja autoestima emocional, muestran niveles de satisfacción vital bajos, coincidiendo con otras investigaciones previas (McKnight, Huebner y Suldo, 2002). Por su parte, la autoestima familiar aparece como el segundo predictor del PWI, explicando casi un 14% de la varianza. Nuevamente, las relaciones con los padres juegan un papel relevante en el bienestar subjetivo de los estudiantes (Ash y Huebner, 1998; Dew y Huebner, 1994; Estévez *et al.*, 2008; Trzcinski y Holst, 2007).

En relación a la satisfacción con la vida considerada globalmente, la autoestima familiar y emocional constituyen la segunda y tercera variable con mayor capacidad predictora. La autoestima familiar explica un 6,4% de la varianza, mientras que la autoestima emocional explica casi un 5%. Nuevamente, la autoestima emocional se asocia negativamente a una medida de bienestar, en este caso a la satisfacción con la vida considerada globalmente. Por lo tanto, cómo perciban y valoren los alumnos la relación que mantienen con sus padres y cómo afronten y perciban las relaciones que establecen tanto con personas adultas desconocidas o con referentes de autoridad, como con las situaciones que viven, influirá en la variabilidad del bienestar subjetivo de los estudiantes.

En referencia a la satisfacción escolar y las dimensiones de autoestima, los resultados muestran relaciones positivas y significativas entre la autoestima académica, familiar y física y la satisfacción escolar de los estudiantes. Especialmente elevada es la asociación entre autoestima académica y satisfacción escolar, confirmando los datos obtenidos en estudios previos que sugieren que la autoestima (Epstein y McParland, 1976; Hirsch y Rapkin, 1987) y las cogniciones respecto a las propias habilidades académicas (Baker, 1998; Huebner y McCullogh, 2000) aparecen asociadas a la satisfacción escolar. Este resultado nos indica que cuanto más competentes académicamente se sientan y valoren los alumnos, mayor será su satisfacción escolar, o que cuanto más satisfechos estén con la escuela, mayor autoestima académica mostrarán. Por lo tanto, buscar las estrategias pedagógicas adecuadas para conectar con las características personales de aprendizaje de cada alumno, adquiere una

importancia relevante si con ello perseguimos que el alumno encuentre seguridad en cada nuevo logro académico, logrando a su vez, que otorgue sentido y adquiera confianza en sus propias aptitudes y en su valía como estudiante. Éste será un paso previo para mejorar la satisfacción escolar y estimular futuros aprendizajes.

El estudio revela que cuando todas las nuevas dimensiones extraídas en los diferentes Análisis de Componentes Principales se consideran simultáneamente en la ecuación de regresión (autoestima académica, autoestima familiar, autoestima social, autoestima física, autoestima emocional; incentivación, ansiedad, emociones negativas, ambiente estimulante, ambiente negativo, ambiente de amistad; normativa problemática, aplicación ecuánime de las normas, normas favorecedoras de la convivencia; condiciones positivas para el aprendizaje, metodología cooperativa; visión negativa del instituto y buena comunicación familia-instituto) la autoestima académica y familiar aparecen como las variables con mayor capacidad de predicción de la satisfacción escolar. A mayor puntuación en estas dimensiones, mayor satisfacción escolar. La dimensión que mejor explica la satisfacción escolar es la autoestima académica, dando cuenta de un 33,6% de la varianza. La autoestima familiar, por su parte, es el segundo predictor, explicando un 6% de la varianza de la satisfacción escolar. Los estudiantes que puntúan alto en la autoestima académica y se sienten apoyados y valorados por sus padres, valoran sus experiencias en el ámbito escolar de manera más satisfactoria. Estos resultados están en consonancia con estudios previos que afirman que las cogniciones respecto a las propias habilidades académicas (Baker, 1998; Huebner y McCullough, 2000) y las percepciones de los individuos del apoyo parental (Rosenfeld *et al.*, 2000) tienen un efecto positivo en los niveles de satisfacción escolar de los estudiantes.

Se observan relaciones positivas y significativas entre las medidas de bienestar (Índice de Bienestar Personal y satisfacción con la vida considerada globalmente) y la dimensión de incentivación de la escala de emociones y afectos experimentados en el aula. De igual manera, el sentirse capaz y motivado está relacionado positiva y significativamente con las variables de satisfacción escolar. Estos resultados nos sugieren que tanto una imagen de autocompetencia como estudiante, como el hecho de percibirse y sentirse capaz y motivado en clase, es importante para el bienestar subjetivo de los estudiantes, incluyendo su satisfacción escolar y coincidiendo con los resultados de trabajos anteriores (Baker, 1998; Fogle *et al.*, 2002; Huebner y McCullough, 2000; Huebner *et al.*, 1999; Leung y Leung, 1992; Leung *et al.*, 2004;

Leung y Zhang, 2000; Suldo y Huebner, 2006). Por otro lado, aquellas emociones negativas experimentadas por los alumnos en el aula correlacionan negativa y significativamente con las medidas de bienestar estudiadas, en sintonía con trabajos precedentes que sugieren que las experiencias negativas y los afectos negativos están relacionados negativamente con la satisfacción de jóvenes y adolescentes (Davern, Cummins y Strokes, 2007; McCullough *et al.*, 2000; Yee Ho, Cheung y Fai Cheung, 2008), y que las experiencias escolares pueden ser fuente de estrés e insatisfacción (Huebner, Funk *et al.*, 2000). A diferencia del resto de dimensiones de autoestima exploradas mediante la escala AF-5 de García y Musitu y del resto de emociones y afectos incluidas en la escala (incentivación, ansiedad y emociones negativas), la autoestima emocional y la ansiedad tienen una relación más fuerte y significativa con las medidas de bienestar personal que con las variables de satisfacción escolar, en consonancia con estudios previos con jóvenes y adultos (Davern, Cummins y Strokes, 2007) que encuentran que el bienestar subjetivo está especialmente mediatizado no sólo por las discrepancias cognitivas, sino también por los afectos.

La incentivación aparece como el cuarto predictor del PWI cuando se consideran todas las nuevas dimensiones simultáneamente. La incentivación explica un 3,7% de la varianza de la variable criterio, el PWI en este caso. Asimismo, la incentivación aparece como la variable con mayor capacidad predictiva de la satisfacción con la vida considerada globalmente, explicando un 14,6% de la variabilidad. Los estudiantes que se sienten capacitados y motivados ante las experiencias escolares experimentadas en clase, puntúan sus vidas más satisfactoriamente. No obstante, no se hallaron predictores de la satisfacción escolar en las dimensiones extraídas de la escala de emociones y afectos.

Estos resultados nos advierten tanto de la influencia negativa que conllevan las situaciones de ansiedad y nerviosismo para el bienestar subjetivo de los adolescentes, en sintonía con los trabajos que encuentran que la insatisfacción con la vida está asociada con problemas internos como la depresión, la ansiedad y la baja autoestima (Cava *et al.*, 2007; Chico, 2006; Diener, Sapyta y Suh, 1998; Valle, Huebner y Suldo, 2006). A su vez, nos informan de la importancia de desplegar acciones pedagógicas que ayuden y capaciten a los estudiantes a afrontar las situaciones estresantes fuera y dentro del aula. En relación a las emociones positivas de capacitación e incentivación, es necesario profundizar en aquellas estrategias y acciones pedagógicas que tengan como punto de partida los conocimientos y aptitudes actuales del

alumnado y ayuden a la adquisición de nuevos logros académicos. Esto nos asegurará conectar con los proyectos del alumnado y a su vez, ofrecerles la confianza y seguridad necesaria para afrontar nuevos retos en los que se sientan más capacitados e incentivados.

En relación a las dimensiones extraídas a partir de la aplicación de un Análisis de Componentes Principales a la adaptación de la escala de Moos y otros ítems de clima social del aula que se han explorado de forma complementaria, únicamente la dimensión de ambiente de amistad correlaciona positivamente con el Índice de Bienestar Personal de manera moderada. Este resultado está en la línea de estudios que han señalado la importancia de percibir relaciones de amistad en el aula y la satisfacción vital (Estévez *et al.*, 2008). Por otro lado, la dimensión ambiente estimulante muestra relaciones positivas y significativas con la satisfacción escolar, coincidiendo con trabajos que sugieren que las relaciones positivas y de apoyo que se establecen en el aula entre profesor y alumno juegan un papel clave en la satisfacción escolar de los estudiantes (Danielsen *et al.*, 2009; DeSantis, Huebner, Suldo y Valois, 2006; Hamre y Pianta, 2006; Ito y Smith, 2006; Pianta, 1999; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003; Van Petergem *et al.*, 2007; Van Petergem *et al.*, 2008).

Estos resultados están en consonancia con los estudios que sugieren que las percepciones de apoyo general o específico a partir de sus redes sociales, tienen un efecto positivo en los niveles de satisfacción escolar de los estudiantes, tanto en relación al apoyo de los iguales (Epstein, 1981; Epstein y McParland, 1971) como, y especialmente, del profesorado (Baker, 1999; Epstein, 1981; Rosenfeld *et al.*, 2000). Contrariamente a estudios precedentes (Natvig, Albehtsen y Qvarnstrom, 2003; Suldo y Huebner, 2006) el apoyo académico percibido de profesores y compañeros no ha aparecido asociado a la satisfacción vital de los estudiantes, coincidiendo con los resultados de Leung y Leung (1992). Asimismo, la dimensión de ambiente de amistad muestra una relación positiva y significativa con el PWI, coincidiendo con trabajos que sugieren la importancia que juegan los iguales en la satisfacción de los adolescentes (Cowen y Work, 1988; Doll y Lyon, 1998; Huebner, 1991b; Terry y Huebner, 1995).

Precisamente, es esta dimensión la única variable de la escala con poder explicativo de las medidas de bienestar. Concretamente, es la tercera variable predictora del PWI, explicando un 8,7% de la varianza.

Estos resultados recomiendan la puesta en marcha de programas educativos capaces de crear un buen clima social en el aula, cuidando las interacciones entre los docentes y entre profesor y alumno, lo que a su vez, influenciará positivamente en la satisfacción escolar y en el bienestar subjetivo de los estudiantes.

En relación a las dimensiones asociadas a la percepción de las normas del aula y del instituto (normativa problemática; aplicación equánime de las normas y las normas como favorecedoras de la convivencia) y el PWI y la satisfacción con la vida considerada globalmente, se observa una relación positiva y significativa moderada únicamente entre la dimensión de normativa problemática y la satisfacción con la vida considerada globalmente. En cambio, las tres dimensiones mencionadas están asociadas significativamente con la satisfacción escolar. La dimensión de normativa problemática se relaciona negativa y significativamente de manera moderada con la satisfacción escolar, mientras que la aplicación equánime de las normas y las normas como favorecedoras de la convivencia se relacionan positiva y significativamente con la satisfacción escolar.

El estudio también ha revelado que cuando consideramos en la ecuación de regresión a todas las variables del estudio simultáneamente (dimensiones de autoestima, afectos y emociones, clima social, formas de trabajar en el aula, normativa y visión del instituto y comunicación familia-instituto), la aplicación equánime de las normas es el tercer predictor de la satisfacción escolar, explicando un 5% de la varianza. Este resultado está en consonancia con trabajos previos (por ejemplo Sandal *et al.*, 1998) que encuentran que los factores asociados a los procesos organizativos como percepción de justicia en la escuela y seguridad del ambiente escolar son predictores de la satisfacción escolar de los estudiantes.

Estos resultados nos sugieren que al igual que para otras dimensiones del clima social del aula, la percepción de las normas por parte del alumnado ejerce una influencia importante en la satisfacción escolar. Específicamente se constata a partir del análisis de los resultados, que la percepción de justicia en la aplicación de la normativa es un aspecto organizativo que deben cuidar y planificar conjuntamente los profesionales que intervienen en las diferentes tutorías, con la finalidad de elevar los niveles de satisfacción de los discentes con la escuela.

Respecto a las nuevas dimensiones extraídas en el Análisis de Componentes Principales de la batería de ítems relacionada con las formas de trabajar en el aula (condiciones positivas para el aprendizaje y metodología cooperativa) y su asociación con el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar de los estudiantes, únicamente la dimensión de condiciones positivas para el aprendizaje, en donde los alumnos perciben que los profesores ayudan a los alumnos y se adaptan a sus necesidades, y que se incentiva la ayuda entre los propios estudiantes, está positiva y significativamente relacionada con la satisfacción escolar. Este resultado coincide con el de estudios previos que señalan la importancia de las relaciones positivas y de apoyo entre profesor y alumno (Baker, 1999; Danielsen *et al.*, 2009; DeSantis, Huebner y Valois, 2006; Hamre y Pianta, 2006; Epstein, 1981; Ito y Smith, 2006; Pianta, 1999; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003; Rosenfeld *et al.*, 2000; Van Petergem *et al.*, 2007; Van Petergem *et al.*, 2009) y entre iguales (Epstein, 1981; Epstein y McParland, 1976).

No se hallaron predictores de las medidas de bienestar personal ni de la satisfacción escolar en las dimensiones asociadas con las formas de trabajar en el aula.

En relación a las dimensiones extraídas de la batería de ítems asociadas a la visión del instituto y la comunicación familia- instituto, en las que se incluyen las percepciones de los estudiantes sobre el centro y el papel que le atribuyen a la escolarización, y los procesos comunicativos que se establecen entre tutor y familia y en el propio núcleo familiar sobre la vida escolar, se han encontrado relaciones significativas y negativas entre la visión negativa y el PWI y la satisfacción con la vida considerada globalmente. Por su parte, la buena comunicación entre familia e instituto correlaciona significativa y positivamente con el PWI. Ambas dimensiones se encuentran asociadas a la satisfacción escolar: la visión negativa correlaciona negativamente de manera elevada, mientras que la buena comunicación se asocia significativa y positivamente con la satisfacción escolar. No obstante, ni la visión negativa ni la buena comunicación entre familia e instituto constituyen variables explicativas del Índice de Bienestar Personal, de la satisfacción con la vida considerada globalmente o de la satisfacción escolar cuando se tuvieron en cuenta en las ecuaciones de regresiones lineales múltiples todas las variables del estudio (dimensiones del autoconcepto, emociones y afectos, clima social, normas, formas de trabajar, visión del instituto y relación familia-instituto) de manera simultánea.

Nuestros resultados sugieren que las cogniciones de los alumnos sobre el papel que juega el instituto en sus vidas y, sobre todo, la relación que establecen con el profesorado, influye de manera moderada en la evaluación de los estudiantes sobre sus propias vidas, coincidiendo con aquellos estudios previos que indican que una baja satisfacción vital está correlacionada con actitudes negativas hacia los profesores y la escuela (Huebner, Funk y Gilman, 2000).

Asimismo, estas cogniciones son especialmente importantes para la evaluación de la satisfacción escolar. Esto puede ayudar a los profesionales educativos a focalizar sus esfuerzos en programar acciones pedagógicas capaces de transferir competencias significativas, desde el punto de vista del alumnado, para su futuro profesional y académico, intentando modificar las creencias de aquellos estudiantes que todavía no encuentran un sentido a lo que hacen en su instituto. Nuevamente, el papel que ejerce el profesor es fundamental, como también el tipo de comunicación que se establece entre el centro y los padres del alumno.

Entre los objetivos específicos de nuestro estudio, se encuentra explorar las diferencias en el bienestar subjetivo (PWI y satisfacción con la vida considerada globalmente), en la satisfacción escolar, en variables asociadas al bienestar subjetivo (emociones y afectos experimentados en el aula y el autoconcepto), en la percepción de las variables contextuales escolares (el clima social del aula; la percepción de las normas; las formas de trabajar en clase) y en la visión del instituto y la comunicación instituto- familia en función del género, el grupo de aprendizaje al cual se pertenece, el hecho de haber repetido o no algún curso académico, el haber sido expulsado o no del instituto, el hecho de haber repetido o no más de 4 asignaturas en el primer trimestre y según la valoración comparativa entre escuela e instituto.

En relación al **género**, a diferencia de estudios previos con adolescentes españoles (por ejemplo, Casas *et al.*, 2007b), los resultados obtenidos muestran que los chicos tienen un Índice de Bienestar Personal significativamente más elevado que las chicas. En relación a las dimensiones de autoestima y emociones y afectos experimentados en el aula, los resultados del estudio son coherentes con trabajos previos que sugieren que las chicas gozan de una menor autoestima emocional (Avedaño, 2000; Cava y Musitu, 1999; Cotterel, 1996; Lila, 1995; Tarazona, 2005) y física (Eccles *et al.*, 1993; Lila, 1995; Marsh, 1993; Pallas *et al.*, 1990). Estos resultados, sumados a que la dimensión de ansiedad (correspondiente a la escala de afectos y emociones) es más elevada en las chicas, y que la autoestima emocional es el primer predictor del PWI cuando realizamos la regresión lineal múltiple, nos podrían estar sugiriendo las

posibles causas de un menor Índice de Bienestar Personal. Asimismo, los resultados muestran una mayor autoestima social por parte de las chicas, lo que conduce a plantear una situación paradójica: por un lado las adolescentes tienen una imagen de sí mismas, en la que se evalúan como amistosas y amigables, pero por el otro se sienten inseguras y nerviosas en situaciones de interacción social, sobretodo, con personas de autoridad. No obstante, no interpretamos que esta inseguridad se deba a una baja autoestima académica, resultado que coincide con otros estudios previos (Wilgenbusch y Merrel, 1999), ni tampoco parece ser debido a falta de incentivación para afrontar las situaciones escolares, o a la experimentación de agresividad, ya que los datos obtenidos muestran una mayor incentivación de las chicas y una menor experimentación de emociones negativas en el aula. De esta manera, los resultados nos abren nuevas vías de exploración en las que sería necesario investigar otras variables que puedan arrojar luz a nuestros resultados y así descartar, el posible efecto de la muestra utilizada en nuestro estudio.

En relación a la satisfacción escolar y contrariamente a los resultados de investigaciones previas (DeSantis, Huebner, Suldo y Valois, 2006; Epstein y McParland, 1976; Goldbeck *et al.*, 2007; Hirsch y Rapkin, 1987; Huebner, Funk *et al.*, 2000; Huebner, Valois *et al.*, 2004; Ito y Smith, 2006; Karatzias *et al.*, 2001; Mok y Flynn, 2002; Nickrson y Nagle, 2004; Okun *et al.*, 1990; Verkuyten y Thijs, 2002), no se observan diferencias en la satisfacción escolar en función del género. No obstante, los chicos muestran una visión más negativa del instituto que las chicas.

Cuando se considera la **agrupación del alumnado**, los resultados obtenidos muestran que los alumnos agrupados en aulas de menor nivel académico, tienen una menor autoestima social, coincidiendo con aquellos autores que sugieren que el alumnado con dificultades académicas informan de mayores problemas para establecer relaciones interpersonales relevantes y para mantenerlas en el tiempo, así como también un concepto negativo de ellos mismos respecto a cómo se perciben como compañeros y amigos (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y Álvarez *et al.*, 2000; Haager y Vaughn, 1995). En relación a la menor autoestima física que se observa en los alumnos de aulas consideradas de menor nivel académico, este resultado nos podría indicar que la dificultad para conseguir y mantener relaciones satisfactorias con los iguales, perjudique a la imagen física que tienen de sí mismos, un aspecto importante para establecer relaciones con los otros, sobre todo, en el periodo adolescente. Únicamente se

hallaron diferencias marginales en la autoestima académica entre alumnos agrupados en aulas de menor y mayor nivel de capacidades, en contraste con estudios previos que sí encontraron diferencias en esta dimensión (Grolnick y Ryan, 1990; Núñez *et al.*, 1995; Montgomery, 1994).

Estos resultados pueden resultar útiles para aquellos docentes responsables de aulas en las que se distribuyen a los alumnos por competencias académicas, sugiriendo la urgencia de utilizar estrategias metodológicas que favorezcan las interacciones de calidad con los compañeros y el desarrollo de competencias sociales en un clima de aceptación y autoconocimiento. En la misma línea que García y Musitu (1993b), consideramos que debemos buscar fórmulas en donde se encuentre un equilibrio entre la atención dedicada a variables socioafectivas y cognoscitivas, en donde lo académico y lo psicosocial vayan unidos en un mismo currículo escolar. Por otro lado, de los datos obtenidos se desprende que los alumnos sin dificultades académicas perciben un ambiente menos estimulante y que el trabajo está orientado en menor medida a la cooperación, en comparación con sus compañeros con dificultades. Esto podría estar indicando una estimulación educativa por parte del profesorado en discordancia con los intereses y capacidades de estos alumnos. En cualquier caso, es un dato que conduce a reflexionar sobre la idoneidad de la atención educativa que se ofrece a los alumnos sin dificultades académicas, abriendo un abanico de nuevas posibilidades pedagógicas, en las que se planteen nuevas acciones didácticas capaces de estimular el desarrollo de todas las individualidades desde la propia metodología educativa, ya estemos hablando de alumnos con o sin dificultades académicas.

En lo que concierne a las diferencias significativas halladas entre aquellos **alumnos que han repetido o no** algún curso académico en el instituto, los resultados del estudio muestran que los repetidores expresan tener una satisfacción con la vida considerada globalmente menos elevada, a diferencia de estudios previos (Huebner y Alderman, 1993) que sugieren que alumnos en riesgo de fracaso académico no se diferencian de sus compañeros con buenos resultados académicos. Estos datos indican que cuando el fracaso se ha consumado (el alumno ha repetido curso) la satisfacción vital se resiente; esta conclusión toma fuerza a partir de los análisis posteriores con alumnos que han repetido más de cuatro asignaturas en el primer trimestre. Las diferencias halladas se extienden a la satisfacción escolar, donde los alumnos repetidores muestran menor satisfacción escolar que sus compañeros no repetidores. A su vez, una menor autoestima académica, la percepción de injusticia en la aplicación de las

normas, la baja incentivación en el aula y una visión negativa del instituto nos informan de cómo viven y perciben los alumnos repetidores su situación escolar y vital. Los resultados de nuestro estudio que muestran una menor autoestima académica están en consonancia con aquellos trabajos que sugieren que el fracaso escolar puede tener efectos nocivos sobre el concepto de sí mismo y de la propia valía como estudiante (Mortimore y Mortimore, 1984) y que los adolescentes con pobre autoconcepto académico es probable que exhiban pobre rendimiento escolar (Gest *et al.*, 2008; Guay *et al.*, 2003; Marsh y Koller, 2004; Marsh *et al.*, 2005), lo que podría traducirse en una disminución de su implicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje, contrariamente a lo que sucede con los alumnos que se sienten autocompetentes (Miller, Behrems y Greene, 1993; Núñez *et al.*, 1998; Zimmermann, Bandura y Martínez-Pons, 1992).

No obstante, los alumnos repetidores no muestran ningún mecanismo de compensación psicológica, o una vía para conseguir cierto nivel de autoestima en algún otro ámbito, por ejemplo en la autoestima física, como es el caso de alumnos expulsados o en situación de riesgo por fracaso académico (alumnos que han suspendido más de 4 asignaturas en el primer trimestre). El hecho de que la autoestima académica es el primer predictor de la satisfacción escolar y la correlación entre ambas variables es extremadamente elevada, sumado a la menor incentivación, a la percepción de una normativa problemática, una visión negativa del instituto, y a la ausencia de un mecanismo de compensación nos podría estar indicando el porqué de las diferencias halladas en la satisfacción escolar entre alumnos repetidores y no repetidores.

Por el contrario, los alumnos repetidores experimentan menor ansiedad en comparación a los compañeros no repetidores, lo que podríamos explicárnoslo, si suponemos que estos estudiantes ya han aceptado y asimilado el fracaso y por lo tanto, desconfían de sus propias capacidades y de una mejora de su situación académica, lo que provocaría que no se inquietasen ante la posibilidad de un nuevo fracaso; o por el contrario, que un mínimo de nerviosismo es comprensible en aquellos estudiantes que no han fracasado académicamente y que tienen la expectativa de lograr con éxito los objetivos escolares. Estos resultados nos invitan a reflexionar sobre la adecuación de la repetición, como también de la necesidad de buscar recursos y estrategias para evitar estas situaciones límite. También nos ofrecen indicios de qué aspectos debemos modificar para que estos alumnos sientan y evalúen su vida como

satisfactoria, actuando de manera consciente sobre su autoestima académica, la motivación, las cogniciones sobre el instituto y la importancia del aprendizaje, y la justa aplicación de las normas en un clima rico y estimulante, en donde las relaciones de calidad con el profesorado ejercerán un papel fundamental.

Los resultados obtenidos en relación a los **alumnos que han sido o no expulsados** del instituto, indican que los alumnos expulsados muestran niveles significativamente más bajos en la satisfacción escolar, coincidiendo tanto con los estudios que sugieren que la insatisfacción escolar parece estar asociada a bajos logros académicos y al incremento de problemas de conducta (Ainley, 1991; Epstein y McPartland, 1976; Fine, 1986), como con aquellos estudios que revelan relaciones significativas y negativas entre la satisfacción escolar y conductas externalizantes (DeSantis, Huebner, Suldo y Valois, 2006; Eamon, 2002; Karatzias *et al.*, 2001). Estas diferencias se extienden a niveles bajos de autoestima académica y a elevados en la dimensión de autoestima emocional, lo que nos informa que estos alumnos se perciben poco competentes, y no se muestran nerviosos ni temerosos ante las relaciones con mayores o con las personas de autoridad. Por otro lado, observamos una mayor autoestima física en comparación a sus compañeros no expulsados, lo que nos podría dar indicios de una compensación psicológica por parte de estos jóvenes para contrarrestar la percepción negativa de sí mismos en la dimensión asociada a la competencia en las tareas escolares, otorgándoles mayor importancia a las actividades deportivas y a su imagen física. Estos resultados son coherentes con estudios previos (Kaplan, Martin y Johson, 1986) que sugieren que los adolescentes buscan la aceptación de los compañeros para conseguir cierto nivel de autoestima, incluso en las situaciones en las que el entorno niega o restringe las vías de aceptación social que conducen a las personas a fines positivos, como el éxito académico. En el caso de los alumnos que han sido expulsados, parece que logran esta aceptación mediante la competencia en las actividades físicas y en la imagen personal que transmiten a los demás. Estos niveles elevados en autoestima física podrían explicar el que se mantengan en niveles dentro de la media en lo que respecta al bienestar subjetivo.

Los alumnos expulsados muestran una menor incentivación y mayores emociones negativas en el aula. Sumado esto a la visión negativa del instituto y del profesorado y a la percepción de injusticia en la aplicación de las normas, podrían conducirlos a comportamientos violentos en el aula. Este resultado coincide con estudios previos (Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002;

Reinke y Herman, 2002) que ponen de manifiesto que la interacción negativa entre profesores y alumnos puede traducirse en conductas antisociales y violentas en la escuela. A su vez, el hecho de que los alumnos expulsados perciban la normativa como problemática está en una línea similar a trabajos precedentes que encuentran asociaciones significativas entre la importancia de la claridad y la consistencia de las normas escolares y los problemas de comportamiento (Brand *et al.*, 2003; Bryk y Driscoll, 1988; Kuperminc *et al.*, 1997; Rutter *et al.*, 1979; Sommer, 1985; Way *et al.*, 2007; Welsh, 2000).

Los resultados de nuestro trabajo pueden servir para promover nuevas estrategias educativas para llevar a cabo con estos alumnos expulsados, sugiriendo la adecuación de programas dirigidos a mejorar en primer lugar, la competencia académica y la incentivación de los estudiantes expulsados, junto a la formación en estrategias que les sirvan para transformar las emociones negativas a través de nuevas vías de expresión creativa. Esto sólo será viable a partir de una mejora de las relaciones con el profesorado y en un clima de aceptación e igualdad.

En lo que concierne a las diferencias significativas halladas entre aquellos **alumnos que han suspendido o no más de 4 asignaturas en el primer trimestre**, los resultados del estudio muestran que los alumnos en riesgo de fracaso muestran niveles significativamente menores en la satisfacción escolar, en la misma línea de trabajos que encuentran que la baja satisfacción escolar está asociada a bajos logros escolares (Ainley, 1991; Epstein y McPartland, 1976; Fine, 1986). No obstante, no se hallaron diferencias significativas en el PWI ni en la satisfacción con la vida considerada globalmente, al igual que indican trabajos precedentes (Bradley y Corwyn, 2004; Chang *et al.*, 2003; Huebner, 1991b; Huebner y Alderman, 1993; Vecchio *et al.*, 2007) que sugieren que los resultados académicos y los niveles de satisfacción vital no están relacionados.

En relación a la dimensión académica del autoconcepto, los alumnos en riesgo de fracaso académico muestran niveles significativamente menores que sus compañeros con menos o ninguna asignatura suspendida, constatado también por estudios previos (García y Musitu, 1993a; Gest *et al.*, 2008; Guay *et al.*, 2003; Marsh y Kollr, 2004; Marsh *et al.*, 2005) que

encuentran que aquellos alumnos con pobre autoconcepto académico es probable que exhiban pobre rendimiento escolar y viceversa.

De manera similar a lo que sucedía con los alumnos expulsados, los estudiantes en riesgo de fracaso muestran valores de autoestima física significativamente más elevados que sus iguales que han suspendido menos o ninguna materia. Nuevamente, los resultados sugieren que los alumnos luchan por conseguir cierto nivel de autoestima mediante la aceptación de sus compañeros al cerrarse la vía del éxito académico.

Los alumnos que han suspendido más de 4 asignaturas en el primer trimestre muestran niveles significativamente menores de incentivación que sus compañeros. Algunos autores (Eccles y Midgley, 1989; Harter *et al.*, 1992) sugieren que el hecho de manifestar baja incentivación puede ser debida a que los ambientes de la educación secundaria están típicamente caracterizados por incrementar el énfasis en los productos finales o los éxitos logrados, motivando un decrecimiento en la incentivación por aprender. Asimismo, nuestros resultados indican que la baja autoestima académica, primer predictor de la satisfacción escolar, junto a la insatisfacción escolar y la baja incentivación de estos alumnos, podrían dar como resultado la disminución de la implicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje, tal como sugieren trabajos precedentes (Miller, Behrems y Greene, 1993; Núñez *et al.*, 1998; Zimmermann, Bandura y Martínez- Pons, 1992).

Otra dimensión que diferencia a los alumnos que han suspendido o no más de 4 asignaturas en el primer trimestre, es la visión negativa del instituto. Este resultado, juntamente a la baja autoestima académica y baja incentivación, nos dibuja una situación de riesgo para la satisfacción vital de estos alumnos cuando se consume el fracaso, y se produce la probable repetición. Por esta razón, se recomiendan acciones psicoeducativas capaces de reactivar nuevas vías de capacitación y motivación que eviten precisamente, la repetición.

En relación a la **valoración comparativa entre la escuela y el instituto**, los alumnos que valoran peor el instituto muestran valores significativamente menores en el PWI y en la satisfacción escolar. Este resultado está en la misma línea de aquellos autores para los cuales

la transición podría plantear un desafío o amenaza para el bienestar subjetivo de los adolescentes (Seidman et al., 1994; Sirsch, 2003), ejerciendo ésta un papel desestabilizante en la satisfacción vital (Salmela-Aro *et al.*, 2008; Tram y Cole, 2006). Por otro lado, algunos autores sugieren que una transición exitosa y la satisfacción escolar elevada pueden ser una consecuencia de su satisfacción vital (Gilman y Huebner, 2006; Salmela-Aro y Touminen-Soini, 2010), lo que podría explicar los resultados obtenidos en nuestro estudio por parte de los alumnos que valoran mejor el instituto que la escuela.

En relación a las dimensiones del autoconcepto, los alumnos que valoran peor el instituto muestran valores significativamente menores en la autoestima académica, social y física. Estos resultados están en la misma línea que los trabajos que sugieren que varios factores contribuyen a cómo afrontan los estudiantes las transiciones, incluyendo las creencias de autorregulación relacionadas con el control de sucesos académicos (Rudolph *et al.*, 2001; Seidman *et al.*, 1994), el autoconcepto y la ansiedad social (Sirsch, 2003). En lo que respecta a la autoestima social, según Peetsma *et al.* (2005), es un constructo clave que impacta en las interacciones de los adolescentes con los iguales y profesorado, su manera de enfocar y solucionar los conflictos, y su forma de aclimatarse al ambiente social del aula. Esto podría explicar las diferencias significativas en las dimensiones del clima social del aula, en donde los alumnos que valoran peor el instituto perciben un ambiente poco estimulante y poco amistoso. Según algunos autores (Eccles y Midgley, 1989) esto produciría un decremento en el autoconcepto académico y social. Asimismo, estos alumnos consideran que los profesores no aplican de manera ecuánime las normas y que éstas no mejoran la convivencia.

Los estudiantes que valoran peor el instituto no sólo están menor satisfechos con su vida o con su situación escolar, sino también muestran valores significativamente menores en la incentivación, coincidiendo con los estudios que sugieren que los alumnos que experimentan dificultades en el periodo de transición son susceptibles a resultados escolares negativos como insatisfacción escolar y a un descenso en la motivación (Anfara y Schmid, 2007; Wigfield *et al.*, 1996). En relación a la forma de trabajar en el aula, no perciben condiciones positivas para el aprendizaje, mostrando al mismo tiempo, una visión significativamente más negativa del instituto que sus compañeros con valoraciones comparativas distintas. También valoran la comunicación entre el instituto y a familia negativamente.

Nuestros resultados nos han ayudado a diferenciar nítidamente a aquellos alumnos para los cuales el instituto es un contexto negativo en comparación a la escuela donde cursaron la educación primaria, de los que valoran positivamente el cambio, y por tanto podríamos decir que se han adaptado mejor al proceso de transición. No obstante, la representación que crea las diferencias encontradas entre ambos grupos de jóvenes nos lleva a una profunda reflexión sobre cómo modificar no sólo las creencias, sino también las condiciones ambientales, sociales y pedagógicas que amortigüen las consecuencias negativas de los cambios en el proceso de transición.

Aunque somos conscientes de que algunas modificaciones dependen exclusivamente de las condiciones estructurales y organizativas de los centros de secundaria que son completamente distintas a las escuelas de primaria, podemos flexibilizar los procesos organizativos para crear contextos de comunicación y apoyo a los estudiantes, como en el caso de las tutorías o las asambleas de participación democrática en donde los alumnos se sientan partícipes activos de su comunidad educativa. Asimismo, experiencias concretas en las que los estudiantes de bachillerato ayudan a los nuevos alumnos a conocer y acomodarse a los espacios y funcionamiento del centro, o experiencias de cooperación entre escuela e instituto pueden aminorar las diferencias y facilitar el proceso de transición.

En el caso de las acciones pedagógicas que pueden mejorar las condiciones psicoeducativas de los estudiantes que valoran peor el instituto, recomendamos las formas de instrucción cooperativas asociadas a la percepción de la cohesión y el grado de apoyo personal y académico que reciben de sus profesores y compañeros (Ames, 1992; Johnson, 1970; Johnson y Johnson, 1983, 1989, 1994; Junoven, 1996; Ghaith, 2003; Roseth, Johnson y Johnson, 2008) para lograr simultáneamente objetivos académicos y sociales. Otro aspecto que resulta determinante es la relación entre el tutor y los padres, mejorar las vías y procesos comunicativos puede resultar clave para que los alumnos que valoran peor el instituto que la escuela perciban una continuidad cooperativa entre ambos contextos de desarrollo, acercando la vida familiar y escolar para compartir los mismos objetivos de aprendizaje y desarrollo, y encontrar la ayuda que puede ofrecer el instituto para su propia emancipación personal y social.

En cuanto al objetivo específico de **determinar cuando la satisfacción vital, el PWI o la Satisfacción Escolar moderan la relación entre las dimensiones extraídas**, se comprobó este efecto en cinco casos: El PWI modera la relación entre la percepción de los estudiantes de un ambiente estimulante en el aula y la aplicación ecuánime de las normas por parte del profesorado. El análisis muestra que se intensifica el efecto positivo a través de la interacción. Así, los alumnos que perciben un ambiente más estimulante en el cual el profesor ayuda al alumnado y los estudiantes cooperan entre sí, valoran más positivamente la aplicación de las normas, si adicionalmente presentan un PWI más elevado.

Asimismo, el PWI modera la relación entre una visión negativa del instituto y la percepción de un ambiente estimulante. El análisis muestra que el PWI potencia el efecto negativo de la variable predictora. Valorar negativamente el instituto disminuye la percepción de un ambiente estimulante. Aquellos estudiantes que consideran de manera negativa su proceso de escolarización pueden percibir un ambiente menos estimulante, si adicionalmente presentan un Índice de Bienestar Personal elevado.

Estos resultados nos sugieren que el PWI juega un papel importante para los factores asociados al clima escolar, modulando el efecto de las actitudes hacia el instituto y la escolarización sobre el ambiente de clase por un lado, y el efecto del ambiente del aula sobre la percepción de la normativa por el otro.

Por otra parte, la satisfacción escolar actúa como una variable moderadora en la relación entre una visión negativa del instituto y la percepción del ambiente estimulante en clase. La visión negativa aumenta la percepción de un ambiente negativo, y la satisfacción escolar modula esta relación reduciendo los efectos de la visión negativa sobre la percepción de un ambiente nocivo en el aula. Así, aquellos alumnos que consideran el instituto una pérdida de tiempo, considerando que aprenden poco y tienen una mala relación con el profesorado, perciben un ambiente en clase en donde se producen un mayor número de discusiones y enfrentamientos, no obstante, si están satisfechos con la escuela, ésta amortigua el efecto de la visión negativa sobre la percepción de un clima negativo, disminuyendo su efecto sobre el ambiente escolar percibido.

En relación al papel moderador de la satisfacción con la vida considerada globalmente, ésta modula la relación entre la autoestima familiar y la buena comunicación familia- instituto, y la relación entre la autoestima familiar y las emociones negativas. En el primer caso, la satisfacción vital potencia los efectos de la autoestima familiar sobre la comunicación. Los estudiantes que se sienten queridos, felices y apoyados por la familia, valoran más positivamente la relación comunicativa entre el centro y los padres, si adicionalmente presentan mayor satisfacción vital, provocando que esta valoración del vínculo comunicativo entre ambos contextos de desarrollo sea evaluada de manera más positiva. En el segundo caso, la autoestima familiar reduce las emociones negativas como sentirse molesto, agresivo e irritable, y la satisfacción con la vida considerada globalmente aumenta el efecto de la variable predictora. Los estudiantes con mayor autoestima familiar pueden experimentar menores emociones negativas en el aula, si adicionalmente presentan una satisfacción vital más elevada. En ambos casos, el análisis muestra que la satisfacción vital juega un papel determinante para la autoestima familiar, potenciando sus efectos sobre la comunicación entre los padres y el instituto por un lado, y sobre las emociones sentidas en el aula.

En cuanto al objetivo específico de **determinar cuando la satisfacción vital, el PWI o la satisfacción escolar actúan como variables mediadoras**, se comprobó este efecto en tres casos: la satisfacción escolar emerge como un mecanismo mediador entre la incentivación y el PWI. Estar motivado en el aula estaba asociado de manera indirecta al bienestar personal de los estudiantes, a través de la satisfacción escolar. Aquellos estudiantes que en el aula están contentos y se sienten capaces y motivados, probablemente estarán más satisfechos con el instituto y con su vida de estudiante, lo que a su vez, se relaciona con una satisfacción vital más elevada.

Asimismo, la satisfacción escolar parece servir nuevamente como un mecanismo mediador significativo a través del cual la autoestima académica se asocia a la satisfacción vital. Mientras que la autoestima académica carece de una fuerte influencia directa sobre el bienestar de los estudiantes, impacta indirectamente a través de la relación con la satisfacción escolar. Estar satisfecho con el instituto, con las relaciones con los compañeros y profesores y con las notas académicas está relacionado, a su vez, con mayores sentimientos de satisfacción vital.

En ambos modelos, la satisfacción escolar juega un papel mediador importante a través de cual las emociones y afectos de capacitación y los sentimientos positivos sobre la propia aptitud frente a las tareas escolares y el concepto de sí mismos como estudiantes, se asocian positivamente al bienestar subjetivo de los alumnos. Estos resultados pueden ayudarnos a dilucidar la importancia que recae sobre estas emociones y sentimientos de capacitación y motivación, no sólo para que los estudiantes evalúen satisfactoriamente su vida escolar, sino también para que estos sentimientos repercutan indirecta y positivamente sobre la satisfacción vital. Organizar la tarea educativa de manera que los estudiantes vayan adquiriendo progresivamente nuevos logros que les den confianza en sí mismos en un clima de trabajo y apoyo, en donde las relaciones que se establecen juegan un papel clave, parece ser nuevamente un requisito importante no sólo para que éstos se sientan satisfechos con la escuela, sino también para mejorar su satisfacción vital. Así, facilitaríamos que las emociones y los afectos que motivan e incitan al logro repercutan positivamente sobre la valoración que los alumnos hacen de sus propias vidas.

El PWI también emerge como un mecanismo mediador a través del cual la autoestima familiar impacta de manera indirecta sobre la satisfacción escolar. Los resultados sugieren que el efecto de la autoestima familiar sobre la satisfacción escolar está mediado por el PWI. Es decir, los estudiantes que se sienten queridos y valorados en casa tienen un Índice de Bienestar Personal más elevado, lo que a su vez se asocia con puntuaciones más elevadas en su satisfacción escolar.

El Análisis de Correspondencias Múltiples nos ha posibilitado la identificación de dos factores con los cuales nos ha sido posible construir un plano en el que se proyectan los alumnos y las relaciones entre las variables del estudio. En el análisis hemos incluido el Índice de Bienestar Personal, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar, variables asociadas al bienestar subjetivo (autoconcepto y afectos) y evaluaciones de los estudiantes sobre el contexto social escolar (clima, normas y maneras de trabajar en clase) y el instituto. En último lugar, hemos clasificado a los alumnos en diversas agrupaciones en función de sus semejanzas.

El primer factor extraído en el ACM, que explica el mayor porcentaje de varianza, está configurado básicamente por las variables relativas a la satisfacción escolar y por el bienestar subjetivo, aunque también integra variables relacionadas a la relación con el profesorado y la familia, a las emociones experimentadas en el aula, a las normas de clase y del centro, a la puntuación de los trabajos que se realizan en clase, al ambiente de clase y a la visión del instituto.

En concreto, el primer factor ofrece una panorámica muy clara de la interrelación de la satisfacción escolar con el bienestar subjetivo y las emociones de capacitación y felicidad en el aula y en casa. Así, un extremo de este factor, que podríamos calificar como satisfacción escolar y vital, revela que la satisfacción con la escuela y la vida, unido a la percepción de que los profesores los valoran positivamente en relación al trabajo escolar, covaría con la experimentación de emociones positivas en el aula y en casa, con valorar positivamente al profesorado y la función de las normas, el tener muchas amistades y considerar que en los pasillos hay mal ambiente. En cambio, el otro extremo de este primer factor, indica que los problemas familiares y de relación con el profesorado, covaría con una visión negativa del instituto, con estados de inseguridad y nerviosismo y con la valoración negativa del ambiente de clase.

El segundo factor, se articula alrededor del bienestar subjetivo y de la visión del instituto, contraponiendo a estudiantes con niveles elevados de satisfacción vital y una visión negativa del instituto con aquellos alumnos nerviosos e inseguros, con problemas familiares y baja autoestima académica.

El Análisis de Correspondencias Múltiples también nos ha permitido clasificar a los estudiantes del estudio en tres grupos según la homogeneidad que presentan en sus patrones de respuesta. Tanto la clase 1 (estudiantes con actitudes negativas hacia la escolarización) como la clase 2 (estudiantes con un bienestar subjetivo medio-bajo) presentan algunos puntos en común. Ambas clases muestran valores negativos en el primer factor, en el cual la satisfacción escolar y el bienestar subjetivo son variables que lo definen, compartiendo una visión negativa del instituto al considerar que en él aprenden poco y valorando negativamente las relaciones que establecen con el profesorado. También muestran una baja satisfacción escolar, asociada

a esta visión negativa de la escuela. Existen también elementos diferenciadores entre ambas clases, así, las chicas y chicos que pertenecen a la clase 1 se caracterizan por tener un gran número de amigos, mientras que los estudiantes con un bienestar medio-bajo no sólo no tienen muchos amigos, sino que tampoco se sienten felices en casa ni contentos en clase.

A diferencia de lo que sucede con los valores en el factor 1, la clase compuesta por estudiantes con actitudes negativas hacia la escolarización presentan valores positivos en el factor 2, articulado por variables como el PWI y buenas relaciones con la familia y los amigos, aspectos en los que la clase 2 (estudiantes con un bienestar subjetivo medio-bajo) muestran valores negativos. Únicamente los alumnos que pertenecen a la clase 2, que representa un 20% de la muestra, expresan valores bajos en la satisfacción con la vida considera globalmente y el PWI, coincidiendo con aquellos estudios que sugieren que la mayoría de adolescentes evalúan sus vidas globalmente de manera positiva (Gilman y Huebner, 2004).

La clase 3 (estudiantes satisfechos con la escuela y con su vida) caracterizados no sólo por una satisfacción vital extremadamente elevada y una satisfacción escolar también elevada, sino también por experimentar emociones positivas en el aula (decididos y contentos), sentirse felices en casa, percibir que los profesores les consideran buenos trabajadores y valorar positivamente la tarea educativa de los profesores, así como también la función de las normas, muestran un valor muy elevado en el factor 1. Este resultado está en la línea de investigaciones previas (Suldo y Huebner, 2006) que sugieren que estudiantes con una satisfacción vital extremadamente elevada expresan una mayor autoeficacia académica que sus compañeros con valores medios o bajos de satisfacción vital, indicándonos a su vez, la covarianza entre una satisfacción vital muy elevada, la satisfacción escolar y buenas relaciones familiares. En cambio, en el segundo factor el signo del valor es negativo, probablemente debido a que está compuesto no sólo por la satisfacción vital y el PWI, sino también por variables asociadas a una percepción negativa del instituto.

Los resultados extraídos en el ACM sugieren que la satisfacción con la escuela y las actitudes hacia la propia escolarización juegan un papel clave a la hora de explorar y analizar las respuestas de los estudiantes a los diferentes ámbitos de satisfacción y aspectos asociados a la vida escolar. La escuela ha de devenir un verdadero contexto de desarrollo, y los profesionales de la educación deben actuar como agentes sociales potenciadores del ajuste psicosocial de

los estudiantes. Para lograr estos objetivos generales, podemos fijarnos en la clase 3 (estudiantes satisfechos con el instituto y con la vida) como referente al que dirigir las aspiraciones educativas, pues nuestros resultados nos han mostrado los beneficios psicológicos y sociales que posibilitan las condiciones escolares y familiares para una valoración positiva de la propia vida: experimentar emociones positivas en el aula, sentirse valorados y capacitados por el profesorado y sentirse apoyados y felices en el entorno familiar son aspectos importantes para estar satisfechos con la escuela y así, mejorar la satisfacción con la vida.

Paralelamente, la clase 1 y la clase 2 nos ayudan a replantearnos cómo puede la escolarización a través de la programación curricular y la planificación de la acción psicopedagógica modificar las actitudes negativas hacia la escuela y, sobre todo, cambiar aquellos aspectos que están asociados a una baja satisfacción vital y escolar. Los resultados de nuestro análisis confieren una importancia nuclear al apoyo familiar, al tipo de emociones experimentadas por el alumnado y a las relaciones que entran en juego en la comunicación con el profesorado. Todo ello, nos ayuda a dilucidar qué aspectos hay que modificar o mejorar para que todos los alumnos experimenten la educación que se les ofrece como una oportunidad para el desarrollo y el crecimiento personal.

Ofrecer seguridad a todos los estudiantes, crear verdaderos espacios de desarrollo y aprendizaje en los que otorgar significado y sentido al trabajo diario, potenciar un tipo de relación personal caracterizada por la ayuda y la equidad en la aplicación de las normas, aprender a comunicar sentimientos y emociones para aprender a conocer y ajustar nuestras emociones frente a nuevas situaciones de aprendizaje y, especialmente, realizar un trabajo conjunto con el entorno familiar en donde la escuela puede y debe ser un apoyo para la familia para ayudar a que ésta promueva el desarrollo y el ajuste psicosocial junto a la escuela, son algunas de los futuros proyectos que pueden emerger de nuestros resultados.

VIII. CONCLUSIONES

En esta tesis doctoral se ha propuesto como objetivo general explorar las relaciones entre el bienestar subjetivo y un conjunto de variables escolares que caracterizan tanto el funcionamiento del aula y del centro, como el rendimiento académico en una muestra de adolescentes de 12 a 18 años. A continuación extraeremos algunas conclusiones a partir de la valoración de hasta qué punto se han logrado los objetivos específicos previamente definidos.

Los cinco primeros objetivos específicos se han dirigido a explorar las diferencias en tres medidas de bienestar subjetivo y en una serie de variables (unas asociadas al bienestar y otras al contexto escolar) en función del género, el grupo al cual se pertenece según el nivel de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso, el haber sido o no expulsado del instituto, el hecho de haber suspendido o no más de cuatro asignaturas en el primer trimestre y en función de la valoración comparativa entre la escuela y el instituto. Las medidas de bienestar de nuestro estudio son el Índice de Bienestar Personal, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar. Las variables asociadas al bienestar son el autoconcepto y las emociones y los afectos experimentados en clase. Las variables asociadas al contexto escolar son el clima social del aula, las normas, la manera de trabajar en clase y la visión que tienen los alumnos del instituto y de la comunicación entre el instituto y la familia. Los resultados extraídos de los análisis nos indican que:

- Se observan diferencias entre chicos y chicas en las emociones experimentadas en el aula y en los sentimientos relacionados con cómo se perciben a sí mismos/as. Esto nos sugiere la importancia de la educación emocional a la hora de plantearnos los objetivos y contenidos curriculares necesarios para la formación integral del alumnado. Asimismo, los estados afectivos y emocionales pueden influir en la realización de las tareas académicas y en la evaluación del propio bienestar subjetivo, por lo tanto debería ser un aspecto a tener en cuenta por el profesorado con la finalidad de lograr por una lado la aceptación, y por el otro el autoconocimiento de todos y cada uno de los estudiantes.
- Se aprecian diferencias en la autoestima física y social según el grupo de aprendizaje y según aspectos relacionados con el ambiente y con la forma de trabajar en clase. El

hecho de agrupar a los alumnos según sus capacidades o dificultades de aprendizaje influye en la imagen social y física de sí mismos. Para los alumnos con dificultades de aprendizaje, las relaciones que establecen con los demás estudiantes pueden verse afectadas por las categorizaciones explícitas o implícitas a la hora de ser distribuidos por niveles de aprendizaje. Esto nos lleva a inferir que aunque la agrupación homogénea por niveles de aprendizaje puede ser un mecanismo organizativo que facilite el trabajo docente, requiere reflexionar sobre cómo afecta a la imagen que tiene el estudiante de sí mismo en relación a los demás, y el coste que representa realmente para éste estar en un grupo separado de los que no tienen dificultades.

- Las diferencias halladas entre los alumnos repetidores y no repetidores nos llevan a replantearnos la influencia que tiene para un estudiante pasar por esta experiencia académica. Repetir un curso influye en el bienestar subjetivo, en la visión del estudiante sobre el instituto, en su autoestima como estudiante y en su motivación para conseguir los logros académicos. Deberíamos considerar como docentes, psicopedagogos o investigadores, todos los medios posibles para evitar que un alumno experimente la repetición, incluyendo la apertura de nuevas vías curriculares, la diversidad metodológica y evaluativa o la personalización de la enseñanza.
- Los resultados nos muestran que los alumnos que han sido expulsados del centro en alguna ocasión buscan vías de aceptación de sí mismos y por parte de los demás a partir de las dimensiones física y emocional del autoconcepto. Esto sugiere que se da un mecanismo de compensación psicológica para contrarrestar los niveles bajos de autoestima académica, la baja motivación, la insatisfacción escolar y las emociones negativas que experimentan en el aula. No obstante, deberíamos ofrecerles nuevas alternativas pedagógicas para cambiar la percepción de sí mismos y de la institución escolar, con la finalidad de modificar su conducta y el tipo de emociones que experimentan en clase. Para esta finalidad educativa, juega un papel clave el tipo de relaciones que establece el profesorado con el alumnado y la ayuda escolar que les ofrezcan para superar los logros educativos que se propone la educación secundaria obligatoria.

- En lo que respecta a los alumnos que suspenden 4 o más asignaturas en el primer trimestre, nuevamente observamos un posible mecanismo de compensación psicológica asociado a la autoestima. Antes de consumarse la posible repetición, la cual podría afectar a la satisfacción vital de los estudiantes, deberían aplicarse medidas pedagógicas a fin de mejorar el autoconcepto académico, la satisfacción escolar, la motivación y la visión del instituto y de la escolarización de estos alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- La comparación que han realizado los encuestados entre la escuela y el instituto muestra la importancia que tiene la planificación del proceso de transición del alumnado a los centros de secundaria. Planificar de manera consciente y sistemática el proceso de adaptación al nuevo contexto escolar, a las condiciones organizativas y formativas específicas del instituto es una necesidad básica para que el cambio sea lo menos problemático posible.

El sexto objetivo específico de esta tesis doctoral ha sido identificar las variables asociadas al bienestar subjetivo (autoconcepto y afectos) y las variables escolares (percepción del clima escolar, maneras de trabajar en clase, evaluación de las normas del aula y del centro y visión del instituto y de la comunicación entre la familia y el instituto) que correlacionen significativamente con el bienestar subjetivo y con la satisfacción escolar. El análisis de los datos obtenidos nos ha llevado a las siguientes observaciones:

- La satisfacción escolar juega un papel importante en el bienestar subjetivo del alumnado. Especialmente relevantes son las relaciones que los estudiantes establecen con los compañeros y la satisfacción con su vida de estudiante. Estos resultados ponen de relieve la importancia que el contexto escolar ejerce sobre las evaluaciones de las condiciones de vida de los discentes. Asimismo, deberían tenerse en cuenta a la hora de plantearse cómo el instituto puede ejercer un verdadero papel en el desarrollo del bienestar humano, invitando a la reflexión y a la acción pedagógica que persiga como objetivo general la satisfacción vital y escolar del alumnado.

- La influencia que ejercen algunas de las dimensiones del autoconcepto sobre las medidas de bienestar nos ayudan a comprender la importancia de la esfera académica y familiar para la satisfacción escolar de los estudiantes. Sentirse competentes y apoyados por la familia son dos pilares sobre los que se sustenta la satisfacción con la escuela. Por su parte, la autoestima emocional, familiar y social están fuertemente asociadas al PWI, mientras que la satisfacción con la vida considerada globalmente correlaciona positiva y significativamente de manera elevada con la autoestima familiar y social. Esto nos lleva a pensar que es necesario tener presente en la programación curricular y en nuestras acciones pedagógicas diarias, cómo ayudar a los estudiantes a construir una imagen de sí mismos que no sea una barrera para su felicidad y su desarrollo personal y académico.
- La incentivación es un componente clave para la satisfacción vital y escolar de los alumnos. Nuestros resultados sugieren que es preferible utilizar estrategias educativas basadas en buenas relaciones personales con el alumno que movilicen los intereses y las aptitudes necesarias para hacer frente a las tareas académicas, con la finalidad que se sientan capaces y motivados para afrontarlas con éxito. Por el contrario, emociones y afectos asociados con la inseguridad o el nerviosismo deberían evitarse por estar negativamente asociados al bienestar subjetivo.
- En lo que respecta a las dimensiones asociadas al clima social del aula, únicamente el ambiente estimulante y la percepción de un ambiente amistoso correlacionan con la satisfacción escolar y el Índice de Bienestar Personal respectivamente. Nuevamente, las relaciones personales con el profesorado y con los compañeros de clase juegan un rol importante para el bienestar subjetivo de los estudiantes. En relación a la percepción de un ambiente estimulante en clase, nuestros resultados parecen señalar que cuando los estudiantes perciben que los profesores muestran interés y confianza en ellos, y a su vez se sienten apoyados y ayudados por los demás, aumenta su satisfacción escolar.
- La percepción de los estudiantes sobre la normativa del centro y del aula influye en su satisfacción escolar. La aplicación ecuánime de las normas por parte del profesorado y

la implantación de normas que ayuden a mejorar la convivencia en un clima de respeto mutuo parece que ayuda a potenciar la satisfacción escolar de los estudiantes.

- La satisfacción escolar está asociada a condiciones educativas específicas caracterizadas por la percepción por parte de los alumnos de que los profesores y los compañeros les ayudan, y en donde se adapta el material didáctico a las necesidades de cada estudiante. No obstante, una metodología cooperativa dirigida a priorizar el trabajo en equipo o por parejas no aparece asociada a ninguna medida de bienestar.
- Tanto la visión que tienen los estudiantes del instituto, como la relación que se establece entre la familia y el tutor están asociadas a la evaluación del bienestar subjetivo y a la satisfacción escolar. Este resultado nos lleva a proponer que las acciones pedagógicas deberían contemplar las percepciones que tienen los alumnos del centro educativo, de las relaciones con el profesorado y de sus procesos de aprendizaje. Asimismo, establecer buenos vínculos con la familia e incentivar pautas educativas familiares que enfatizen la comunicación padres-hijos podría aumentar la satisfacción escolar y el bienestar subjetivo de los discentes.

El séptimo objetivo específico de nuestra tesis ha consistido en identificar aquellas variables asociadas al autoconcepto, percepción del clima escolar, emociones y afectos experimentados en el aula, maneras de trabajar en clase, evaluación de las normas del aula y del centro, y visión del instituto y de la comunicación entre familia e instituto, que predicen el bienestar subjetivo y la satisfacción escolar. El análisis de los datos obtenidos nos indica que:

- Los tres análisis de regresión múltiple nos han permitido identificar a la autoestima emocional, familiar y académica como variables predictoras de las medidas de bienestar utilizadas en nuestro estudio. Estos resultados tienen una especial trascendencia por tratarse de dimensiones sobre las que es posible actuar. Así, tal como hemos comentado anteriormente, contemplar en la planificación de nuestra tarea educativa y en las tutorías la imagen y los sentimientos que tienen los alumnos de sí mismos en relación con sus aptitudes académicas y relacionales, y crear espacios en donde orientar a las familias a establecer buenas pautas comunicativas con los

hijos, son acciones que podrían ayudar a los estudiantes a mejorar la evaluación de su propia vida y de la escuela.

- Crear un ambiente en el que se establezcan relaciones positivas de ayuda y apoyo, y organizar nuestras estrategias y metodologías de aprendizaje con la finalidad de que los alumnos estén incentivados para aprender y asistir al instituto influye en el bienestar subjetivo de los estudiantes.
- Reflexionar crítica y pedagógicamente sobre cómo aplica el profesorado las normas que rigen la convivencia en el aula y el centro podría ayudar a mejorar la satisfacción escolar de los estudiantes. Explicar las normas a alumnos y familias, ayudar a comprender su función social, negociarlas y ser ecuánime en su aplicación son aspectos que pueden trabajarse por parte de los equipos docentes y desde las tutorías con la finalidad de mejorar las percepciones que tienen los jóvenes del instituto y de su proceso escolar.

El octavo objetivo específico nos ha llevado a explorar cuándo la satisfacción vital y la satisfacción escolar actúan como variables mediadoras o moderadoras. A partir de los resultados obtenidos hemos inferido que:

- El PWI actúa como moderador aumentando el efecto del ambiente estimulante sobre la percepción de la aplicación de las normas y potenciando el efecto negativo de la visión del instituto sobre el ambiente estimulante. También actúa como variable mediadora entre la autoestima familiar y la satisfacción escolar.
- La satisfacción con la vida considerada globalmente modula las relaciones de la autoestima familiar con la comunicación familia-instituto y con las emociones negativas. Por un lado aumenta los efectos de la autoestima familiar sobre la comunicación entre familia e instituto, y por el otro potencia la disminución de las emociones negativas experimentadas en clase.

- La satisfacción escolar amortigua los efectos que tiene una visión negativa del instituto sobre el ambiente de clase. También actúa como mediadora entre la incentivación y la autoestima académica y el bienestar subjetivo de los estudiantes.

El noveno, décimo y undécimo objetivo específicos se han explorado mediante un Análisis de Correspondencias Múltiples. A través de este análisis multivariable hemos identificado las variables que han intervenido en la definición de los factores que aglutinan respuestas de los alumnos interrelacionadas entre sí. Hemos realizado una clasificación de los estudiantes según la homogeneidad que presentan en sus patrones de respuesta a los instrumentos utilizados. El análisis de los resultados específicos nos ha llevado a las siguientes observaciones:

- Las variables relacionadas con el autoconcepto y con las emociones y afectos experimentados en clase son las que tienen un mayor efecto sobre las medidas de bienestar de nuestro estudio.
- El primer factor extraído nos ha permitido observar la contraposición entre los alumnos satisfechos con la escuela, que se sienten valorados por los profesores y que experimentan emociones positivas en clase, y los alumnos que perciben que sus familias están decepcionadas con ellos, con malas relaciones personales con los profesores y con una visión negativa del instituto. Mediante el segundo factor hemos observado la contraposición entre, por una parte, los alumnos con elevado bienestar subjetivo, con muchas amistades, felices en casa pero con una visión negativa del instituto, y, por otra, los estudiantes nerviosos, inseguros, en desacuerdo con las normas y que sienten que sus familias están decepcionadas con ellos.
- El análisis de conglomerados nos ha permitido identificar a tres grupos o clases de alumnos en función del tipo de respuestas que han expresado a través del cuestionario. El 50% del alumnado de nuestro estudio pertenece a un grupo con elevada satisfacción vital y escolar. No obstante, un 30% pertenecen a un subconjunto con baja satisfacción escolar y una visión negativa del instituto, mientras que el aproximadamente 20% restante son alumnos con un bienestar subjetivo medio-bajo, inseguros, nerviosos, que no se sienten felices en casa y con pocas amistades. Esto nos

ha llevado a reflexionar sobre qué actuaciones deberíamos llevar a cabo para que el instituto devenga un verdadero contexto de desarrollo que promueva el bienestar y la satisfacción escolar de todos los estudiantes que lo integran. Bienestar subjetivo y satisfacción escolar son conceptos a tener en cuenta en las intervenciones educativas de los centros de escolarización secundaria, con la finalidad de ofrecer oportunidades reales que tengan incidencias positivas sobre las evaluaciones de sus condiciones vitales y académicas.

Finalmente creemos que, si bien el presente estudio aporta datos que a nivel exploratorio pueden resultar de gran utilidad y de guía para la puesta en marcha de acciones educativas de intervención y prevención en materia de bienestar subjetivo y satisfacción escolar en el propio centro educativo, los resultados aquí expuestos deben interpretarse con cierta cautela, fundamentalmente debido por un lado, a su naturaleza transversal y correlacional que no nos permite establecer relaciones causales entre las variables estudiadas y por el otro, a las características de la muestra utilizada, que se reducen a un único centro educativo, con su idiosincrasia y factores contextuales propios e intransferibles. Sería pues necesario extender este mismo estudio en el futuro a un mayor número de centros educativos de educación secundaria, preferentemente, de contextos territoriales diversificados. La utilización de metodologías complementarias, como por ejemplo, las entrevistas individuales y grupales, también sería de enorme interés de cara a profundizar en los datos cuantitativos obtenidos. Otra posible línea de trabajo futuro podría consistir en incluir las evaluaciones y percepciones del profesorado y de los progenitores, lo que nos permitiría contrastar las visiones de los diferentes agentes implicados en el mismo fenómeno. A pesar de estas recomendaciones, consideramos que la metodología utilizada nos ha permitido el logro de los objetivos que nos habíamos planteado y, a su vez, ha abierto nuevas vías de exploración y reflexión pedagógica encaminada a mejorar las condiciones personales de los alumnos, lo que nos conduce a insistir en la importancia de llevar a cabo estudios que tengan en cuenta la percepción y evaluación de los propios alumnos sobre el funcionamiento del centro y del aula y su relación con el bienestar subjetivo.

Este estudio evidencia aspectos interesantes a tener en cuenta para la comprensión de las distintas variables analizadas. Pone de manifiesto la importancia de ciertas variables relacionadas con la satisfacción escolar para el bienestar subjetivo de los estudiantes. A su vez,

muestra no sólo la relación directa entre dimensiones de autoestima y emociones y afectos experimentados en el aula, sino también las relaciones indirectas que se establecen entre variables asociadas al contexto educativo (clima y normas) y el bienestar personal, donde las variables de satisfacción escolar parecen actuar como mediadoras. También se pone de manifiesto el rol modulador de las evaluaciones de satisfacción vital y escolar, en algunos casos amortiguando y, en otros, aumentando el efecto de las dimensiones exploradas en el estudio.

En nuestro trabajo también se muestra la importancia que tienen las emociones y los afectos que experimentan los alumnos en el aula para la satisfacción escolar, lo que nos conduce a reflexionar sobre cómo organizamos y mostramos los estímulos en clase, cómo respondemos a las necesidades e intereses de aprendizaje de todos los alumnos y a partir de qué clima y en qué tipo de relaciones enseñamos y aprendemos nuevos conocimientos sobre nosotros, los otros y el mundo en que todos nos desarrollamos. Asimismo el estudio abre nuevas posibilidades de exploración, en las que se tengan presentes otras variables asociadas al contexto escolar, como son la participación social del alumnado u otros factores asociados a la satisfacción escolar que nos ayuden a comprender cómo evalúan y perciben su situación académica los estudiantes y cómo se relacionan estas evaluaciones con su bienestar subjetivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, H., Taylor, L. y Nelson, P. (1989). Minors' dissatisfaction with their circumstances. *Child Psychiatry and Human Development*, 20, 135-147.
- Alexander, K.A. y McDill, E.L. (1976). Selections and allocation within schools: some causes and consequences of curriculum placement. *American Sociological Review*, 41, 969-980.
- Alexander, K.A., Cook, M. y McDill, E.L. (1978). Curriculum tracking and educational stratification: Some further evidence. *American Sociological Review*, 43, 47-66.
- Alfonzo, V.C., Allison, D.B., Rader, D.E. y Gorman, B.S. (1996). The extended satisfaction with scale: Development of psychometric properties. *Social Indicators Research*, 38, 275-301.
- Ainley, J. (1991). High school factors that influence students to remain in school. *Journal of Educational Research*, 85, 69-80.
- Alsinet, C. (1998). *El bienestar en la infancia: Una avaluació de les seves dimensions psicossocials*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida. Departamento de Pedagogía y Psicología.
- Alsinet, C. (2000). *El bienestar en la infancia*. Lleida: Editorial Pagès.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Anderman, E.M., y Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Anderson, A.R. y Havsy, L. (2001). Check y Connect: An examination of the middle school transition. Paper presented at the annual meeting of the National Association of School Psychologists, Washington, DC.
- Andrews, F.M. y Withey, S.B. (1976). *Social Indicators of Well-Being: Americans' Perceptions of Quality*. New York: Plenum.
- Andrews, F.M. y Mckennell, A.C. (1980). Measures of self-reported well-being: Their affective, cognitive, and other components. *Social Indicators Research*, 8, 127-155.
- Andrews, F.M. y Robinson, J.P. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego, CF: Academic Press.
- Anfara, V.A. y Schmid, J.B. (2007). School transitions: Jeopardy or wheel of fortune? *Middle School Journal*, 39(1), 60-67.
- Angold, A., Costello, E.J., Erkanli, A. y Worthman, C.M. (1999). Pubertal changes in hormone levels and depression in girls. *Psychological Medicine*, 29, 1043-1053.
- Antaramian, S.P., Huebner, E.S. y Valois, R.F. (2008). Adolescent Life Satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 112-126.

- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D., y Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Arévalo, E.E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social en estudiantes de secundaria del Colegio Claretiano de Trujillo*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Escuela de Post-Grado.
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. London: Routledge.
- Ash, C. y Huebner, E.S. (1998). Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly, 13*(4), 310-321.
- Ash, C., y Huebner, E.S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International, 22*, 320-336.
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. y García- Mérita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema, 12*, 314-319.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 447-456.
- Avedaño, C. (2000). Aspectos psicosociales de la pobreza. *En VI Seminario internacional. Psicología de la Salud*. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Ayuste, A., Romañá, T, Salinas, H. y Trilla, J. (2001). Educación y calidad de vida. Las cosas, los otros, uno mismo. En G. Vázquez (Ed.), *Educación y calidad de vida* (pp. 117-167). Madrid: Editorial Complutense.
- Bachman, J.G. y O'Malley, P.M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 35-46.
- Baker, J.A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income African-American students. *School Psychology Quarterly, 13*, 25-44.
- Baker, J.A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classroom: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal, 100*, 57-70.
- Baker, J.A., Dilly, L.J., Aupperlee, J.L. y Patil, S.A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 206-221.
- Banaji, M.R. y Prentice, D.A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology, 45*, 297-332.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia. Cómo afrontar los cambios de la sociedad actual*. Deslée De Brouwer: España.

- Barber, B.K. y Olsen, J.A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research, 19*(1), 3-30.
- Barker, E.T. y Galambor, N.L. (2003). Body dissatisfaction of adolescent girls and boys: Risk and resource factors. *The Journal of Early Adolescence, 23*, 141-165.
- Barnow, S., Lucht, M. y Freyberger, H.J. (2005). Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence. *Aggressive Behavior, 31*, 24-39.
- Baron, R.M. y Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediation distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality, 51*, 1173-1182.
- Barrera, M. Jr., Chassin, L. y Rogosch, F. (1993). Effects of social support and conflict on adolescent children of alcoholic and nonalcoholic fathers. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 602-612.
- Becker, B.E. y Luthar, S.S. (2002). Social emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist, 37*, 197-214.
- Bednar, R., Wells, G. y Peterson, S. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington D.C.: APA.
- Bempechat, J. (1990). The role of parental involvement in children's academic achievement: A review of the literature. *Trends and Issues n. 14*. New York: Columbia University. (ERIC Document Reproduction Service No. DE 322285).
- Ben-Arieh, A., Kaufman N.H., Andrews B.A., Goerge R., Lee B.J. y Aber J.L. (2001). *Measuring and Monitoring Children's Well-Being*. Chicago: Aldine.
- Berndt, T.J. y Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*, 1312-1329.
- Blankemeyer, M., Flannery, D.J. y Vazsonyi, A.T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools, 39*, 293-304.
- Block, J. (1957). Studies in the phenomenology of emotions. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 53*, 358-363.
- Blyth, D.A., Simmons, R.G. y Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *Journal of Early Adolescence, 3*, 105-120.
- Bock, S.J., Savner, J.L. y Tapscott, K.E. (1998). Suspensions and expulsions: Effective management for students? *Intervention in School and Clinic, 34*, 50-52.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist, 1*(2), 100-112.

- Borg, M.G. y Falzon, J.M. (1993). A factor analytic study of teachers' perceptions of pupils' undesirable behaviours: A rejoinder to Langfeld. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 513-518.
- Borkowski, J.G. y Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. En M. Pressley, K.R. Harris y J.T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 477-501). San Diego: Academic Press.
- Bradburn, N.M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bradburn, N.M. y Caplovitz, D. (1965). *Reports on happiness*. 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.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. y Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570-558.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Bru, E., Stephens, P. y Torsheim, T., (2002). Students perceptions of teachers class management styles and their report of misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40, 287-307.
- Bryan, T.H. (1974a). Peer popularity of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 261-265.
- Bryan, T.H. (1974b). An observational analysis of classroom behavior of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 26-34.
- Bryk, A.S. y Driscoll, M.E. (1998). *The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. Madison: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Burt, M.R., Resnick, G. y Novick, E.R. (1998). *Building supportive communities for at-risk adolescents: It takes more than services*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Butkowsky I.S. y Willows, D.M. (1980). Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 408- 422.
- Byrne, B. (2000). Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence. *Adolescence*, 35, 201-215.

- Cabrera, P. y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 87-98.
- Campbell, A., Converse, P.E. y Rodgers, W.L. (1976). *The quality of American life: Perception; evaluations, and satisfactions*. New York: Russell Sage.
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick(NJ): Rutgers University Press.
- Carr, M., Borkowsky, J.G. y Maxwell, S.E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27, 108-118.
- Carter, L. (1984). The sustaining effects of study of compensatory and elementary education. *Education Research*, 13, 4-13.
- Casas, F. (1989). *Técnicas de investigación social: los indicadores sociales y psicosociales*. Barcelona: PPU.
- Casas, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción psicosocial*. Barcelona: PPU.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: PPU.
- Casas, F., Alsinet, C., Rosich, M., Huebner, E.S. y Laughlin, J.E. (2000). Cross-cultural Investigation of the multidimensional life satisfaction scale with Spanish Adolescents', en F.Casas y C. Saurina (Eds.), *Proceedings of the Third Conference of the International Society for Quality of Life Studies(ISQOLS)* (pp.359-366), *Diversitas*, 14(Universitat de Girona), Girona.
- 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*, 22(1), 2-23.
- Casas, F., Coenders, G., Cummins, R.A., González, M., Figuer, C. y Malo, S. (2007a). Does subjective well-being show a relationship between parents and their children? *Journal of Happiness Studies*, 2, 197-205.
- Casas, F., Figuer, C., González, M. y Coenders, G. (2004). Satisfaction with life domains and salient values for the future among children and their parents in 5 different countries. En W. Glatzer, S. von Below y M. Stoffregen. *Challenges for quality of life in the contemporary world*, 24, 123-141. Dordrecht: The Netherlands.
- 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., Rosich, M. y Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 73-86.
- Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.

- Cauce, A.M. (1986). Social networks and social competence: Exploring the effects of early adolescent friendships. *American Journal of Community Psychology*, 14, 607-628.
- Cava, M.J. (1995). *Autoestima y apoyo social: Su incidencia en el ánimo depresivo en una muestra de jóvenes adultos universitarios*. Tesis de Licenciatura. Universitat de València.
- Cava, M.J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista española de Orientación Y Psicopedagogía*, 10(18), 297-314.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S.M. y Au, E. (2003). Life Satisfaction, Self-Concept, and Family Relations in Chinese Adolescents and Children'. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 182-189.
- Chen, S-Y. y Lu, L. (2009). Academic correlates of Taiwanese senior high school students' happiness. *Adolescence*, 44 (176), 979-991.
- Chiari, G. (1997). *Climi di classe e apprendimento: Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*. Milan: Franco Angeli.
- Chico, E. (2006). Personality dimensions and subjective well-being. *The Spanish Journal of Psychology*, 1, 28-44.
- Christenson, S.L. y Anderson, A.R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 32, 378-393.
- Chung, H., Elias, M. y Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101.
- Cicourel, A.V. y Kitsuse, J.F. (1963). *The Educational Decision Makers*. New York: Bobbs-Merrill.
- Connell, J.P. y Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development. The Minnesota symposium on child psychology* (pp. 43-67). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cook, T., Murphy, R. y Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory Based Evaluation. *American Research Journal*, 37, 535-597.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scibner's.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman and Company.

Coslin, P.G. (1997). Adolescents' judgments of the seriousness of disruptive behaviour at school and of the sanction appropriate for dealing with it. *Journal of Adolescence*, 27, 707-715.

Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.

Cowen, E.L. y Work, W.C. (1988). Resilient children, psychological wellness, and primary Prevention. *American Journal of Community Psychology*, 16, 591-607.

Crick, N.R. y Zahn-Waxler, C. (2003). The development of psychopathology in females and males: Current progress and future challenges. *Development and Psychopathology*, 15, 719-742.

Crockett, L.J., Peterson, A.C., Graber, J.A., Schulenberg, J.E. y Ebata, A. (1989). School transitions and adjustment during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 9, 181-210.

Cummins, R.A. (1995). On the trail of gold standard for life satisfaction. *Social Indicators Research*, 35, 179-200.

Cummins, R.A. (1996). The domains of life satisfaction: An attempt to order chaos. *Social Indicators Research*, 38, 303-332.

Cummins, R.A. (1997a). *Comprehensive Quality of Life Scale- Adult*. Manual: Fifth Edition. Melbourne: School of Psychology, Deakin University, 1-51.

Cummins, R.A. (1997b), *Manual for the Comprehensive Quality of Life Scale- Student (Grades 7-12): Comqol-S5* (5th ed.). Melbourne: Deakin University. School of Psychology.

Cummins, R.A. (1998). The second approximation to an international standard of life satisfaction. *Social Indicators Research*, 43, 307-334.

Cummins, R.A. (2002). Vale ComQuol: Caveats to using the Comprehensive Quality of Life Scale: Welcome the Personal Wellbeing Index. Melbourne: Deakin University.
http://acqol.deakin.edu.au/index_wellbeing/index.htm

Cummins, R.A. y Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención Psicosocial*, 9(2), 185-198.

Cummins, R.A., Eckersley, R., Lo, S.K, Okerstrom, R., Hunter, B. y Woerner, J. (2004). Australian Unity Well-being Index: Report 12.0-The Well-being of Australians-Job Security (Australian Center on Quality of Life, School of Psychology, Deakin University, Melbourne),
http://acqol.deakin.edu.au/index_wellbeing/index.htm.

Cummins, R.A., Eckersley, R. Pallant, J. Van Vugt, J. y Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64, 159-190.

Cummins, R.A., 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, Electronic version:
(http://acqol.deakin.edu.au/index_wellbeing/Survey1_1.pdf).

- 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*. Singapore, National University of Singapore, 74-93.
- Cummins, R.A. y Lau, A.L.D. (2005). *Personal Wellbeing Index- School Children*. 3rd Edition. Melbourne, Australian Centre on Quality of Life, Deakin University, Electronic version: (http://acqol.deakin.edu.au/instruments/wellbeing_index.htm).
- Cummins, R.A. y Nistico, H. (2002). Mainting life satisfaction: The role of positive bias. *Journal of Happiness Studies*, 3, 37-69.
- Cummins, R.A, Okerstrom, E., Woerner, J. y Tomy, A. (2005). *Australian unity wellbeing index: Report 13.0- "The wellbeing of Australians- caregiving at home"*. From [http:// www.Deakin.edu.au/research/acqol/index_wellbeing/index.htm](http://www.Deakin.edu.au/research/acqol/index_wellbeing/index.htm).
- Cunningham, E.G. (2002). Developing a measurement model model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 147-163.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. y Barnekow Rasmussen, V. (Eds.) (2004). Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children study: international report from the 2001/2002 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, 4. Copenhagen: Organización Mundial de la Salud.
- Danielsen, A.G., Samdal, O., Hetland, J. y Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Education Research*, 303-318.
- Davern, M.T., Cummins, R.A. y Stokes, M.A. (2007). Subjective Wellbeing as an Affective-Cognitive Construct. *Journal Happiness Studies*, 8, 429-449.
- Debarbieux, E. (1995). *La violence dans la classe*. París: ESF éditeur.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Demo, D.H. y Acock, A.C. (1996). Family structure, family process, and adolescent well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 457-488.
- DeNeve, K.M. (1999). Happy as an extraverted clam? The role of personality for subjective well-being. *Psychological Science*, 8, 141-144.
- DeNeve, K.M. y Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- DeRosier, M.E., Kupersmidt, J.B. y Patterson, C.J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813.
- DeSantis, A.L., Huebner, S., Suldo, S.M. y Valois, R.F. (2006). An Ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.

- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: some theoretical notes. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 275-319). Lincoln, Nebraska: University of Nebraska.
- Dew, T. y Huebner, E.S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 32, 185-199.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities'. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. (1996). Traits can be powerful, but are not enough: Lessons from subjective well-being. *Journal of Research of Personality*, 30, 389-399.
- Diener, E., y Biswas-Diener. (2000). New directions in subjective well-being research: The cutting edge'. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 27, 21-33.
- Diener, E., Diener, M. y Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal Personality and Social Psychology*, 69, 851-864.
- Diener, E. y Emmons, R.A. (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality Assessment*, 99, 91-95.
- Diener, E. y Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E. y Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: a nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.
- Diener, E. y Lucas, R. (1999). Personality, and subjective well-being. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Oishi, S. y Lucas, R.E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Diener, E., Sapyta, J. y Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9, 33-37.
- Diener, E. y Suh, E.M. (Eds.) (2000). *Culture and subjective well-being*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. y Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 2, 276-302.
- Dishion, T.J. (2000). Cross-setting consistency in early adolescent psychopathology: Deviant friendships and problem behavior sequelae. *Journal of Personality*, 68, 1109-1126.

Doll, B. y Lyon, M.A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27, 348-363.

Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.

Dubois, D.L., Bull, C.A., Sherman, M.D. y Roberts, M. (1998). Self- esteem and adjustment in early adolescence: A social- contextual perspective. *Journal of Youth and adolescence*, 27, 557-583.

Eamon, M.K. (2002). Influences and mediators of the effect of poverty on young adolescent depressive symptoms. *Journal of Youth & Adolescence*, 31, 231-242.

Eccles, J. y Midgley, C. (1989). Statge/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.3, pp. 139-181). New York: Academic Press.

Eccles, J., Midgley, C., Buchanan, C.M., Wigfield, A., Reuman, D. y Mac Iver, D. (1993a). Development during adolescence: The impact of stage/environment fit. *American Psychologist*, 48, 90-101.

Eccles, J., Wigfield, A., Flanagan, C.A, Miller, C., Reuman, D.A. y Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values and self-esteem: Relationships and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57(2), 283-310.

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R.D. y Blumenfeld, P. (1993b). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.

Eccles, J., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D. y Feldlaufer, H. (1993c). Negative effects of traditional middle school on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93, 553-574.

Ehrenberg, M.F., Cox, D.N. y Koopman, R.F. (1991). The relationship between self- efficacy and depression in adolescents'. *Adolescence*, 26, 361-374.

Ehrhardt, J.J., Saris, W.E. y Veenhoven, R. (2000). Stability of life satisfaction over time. Analysis of change in ranks in a national population. *Journal of Happiness Studies*, 1, 177-205.

Eid, M. y Diener, E. (2004). Global judgments of subjective well-being: situational variability and long-term stability. *Social Indicators Research*, 65, 245-277.

Einerson, M.K. y Matier, M.W. (2005). Exploring race differences in correlates of seniors' satisfaction with undergraduate education. *Research in Higher Education*, 46, 641-675.

Emler, N., Ohana, J. y Dickinson, J. (1990). Children's representation of social relations. En G.Duveen y B.Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 47-69). Cambridge: Cambridge University Press.

Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.

- Emmons, R.A. y Diener, E. (1985). Personality correlates of subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 89-97.
- Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A. y Van Petegem, K. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish Secondary schools. *Educational Studies*, 30, 127-143.
- Epstein, J. (1981). Patterns of classroom participation, student attributes, and achievements. En J. Epstein (Ed.), *Quality of school life* (pp. 81-116). LEXINGTON, MA. Heath.
- Epstein, J. y Karweit, N. (eds.). (1983). *Friends in school*. New York: Academic Press.
- Epstein, J. y McPartland, J.M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13, 15-30.
- Esposito, D. (1973). Homogeneous and heterogeneous ability grouping: principal findings and implications for evaluating and designing more effective educational environments. *Review of Educational Research*, 43, 163-179.
- Estévez, Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive 22 rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G., Murgui, S. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Feldman, S.S., Rubenstein, J.L. y Rubin, C. (1988). Depressive affect and restraint in early adolescents: Relationships with family structure, family process and friendship support. *Journal of Early Adolescence*, 8, 279-296.
- Felner, R.D. y Felner, T.Y. (1989). Primary prevention programs in the educational context: A transactional ecological framework and analysis. En L.A. Bond y B.E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 13-49). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fering, C. y Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 317-373). New York: Wiley.
- Festinger, L. (1954). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out of public high school. *Teachers College Record*, 87, 393-409.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of traditional Research*, 59, 117-142.
- Finn, J.D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington DC: National Center for Education Statistics.

- Finn, J.D. y Rock, D.A. (1997). Academic success among students at-risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*, 221-234.
- Flouri, E. y Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behaviour, 28*, 126-133.
- Fogle, L., Huebner, E.S. y Laughlin (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models'. *Journal of Happiness Studies, 3*, 373-392.
- Fraser, B.J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies, 21*, 307-327.
- Fraser, B.J. y Fisher, D.L. (1982). Predicting students outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal, 19*, 498-518.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C. y Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*, 300-319.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologists, 58*, 218-226.
- Fredrickson, B.L. y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*, 172-175.
- Frisch, M.D., Conell, 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.
- Fuertes, A., Carpintero, E., Martínez, J.L., Soriano, S. y Hernández, A. (1997). Factores predictores de la autoestima con los iguales y de la intimidación relacional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social, 12*, 113-127.
- Fujita, F. y Diener, E. (2005). Life satisfaction set point stability and change. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 158-164.
- Furr, R.M. y Funder, D. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1580-1591.
- Furrer, C., Skinner, E.A., Marchand, G.C. y Kindermann, T.A. (2006, March). Engagement vs. disaffection as central constructs in the dynamics of motivational development. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, San Francisco, CA.
- García, E. (1990). *An analysis of literacy enhancement for middle school Hispanic students through curriculum integration*, paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Miami.

García, F.J. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educar*, 43, 43-60.

García, F.J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 6(1). En <http://reme.uji.es>.

García, F. J. y Musitu, G. (1993a). Rendimiento académico y autoestima en el ciclo superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 11(4), 73-87.

García, F. J. y Musitu, G. (1993b). Un programa de intervención basado en la autoestima: análisis de una experiencia. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 1(15), 57-78.

García, F. y Musitu, G. (1998). *Autoconcepto Forma-5 (A.F.5)*. Madrid: TEA Ediciones.

García, T. y Pintich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 67-78). Hillsdale, NJ.: LEA.

Gárquez, J.J., Pérez, M.C, Ruíz, M.I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology Therapy*, 6, 51-62.

Ge, X., Congr, R.D. y Elder, G.H. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology*, 37, 404-417.

Gest, S.D., Rulison, K.L., Davidson, A.J. y Welsh, J.A. (2008). A reputation for success (or failure): The association of peer academic self-concept, effort, and performance across the upper elementary grades. *Developmental Psychology*. New York: HarperCollins.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93.

Gillison, F., Standage, M. y Skevington, S. (2008). Changes in quality of life and psychological need satisfaction following the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 149-162.

Gilman, R. y Huebner, E.S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behaviour Change*, 17(2), 178-183.

Gilman, R. y Huebner, E.S. (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. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.

Gilman, R. y Huebner, E.S., & Laughlin, J.E. (2000). A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52(2), 135-160.

- Gilman, R., Huebner, E.S., Tian, L. Park, N., O'Byrne, J., Schiff, M., Sverko, D. y Langknecht, H. (2008). Cross-national adolescent multidimensional life satisfaction reports: Analyses of mean scores and response style differences. *Journal Youth Adolescence*, 37, 142-154.
- Goldbeck, L., Schmitz, T.G., Besier, T., Herschbach, P. y Henrich, G. (2007). Life satisfaction decrease during adolescence. *Quality Life Research*, 16, 969-979.
- González, M. (2005). *El bienestar psicològic a l'adolescència: la perspectiva de les ciències de la complexitat*. Publicación electrónica. (<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0114105-121406>).
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., Gonnzález, P., Cabanach, R.G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548-556.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Rocés, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, P., Múñiz, R., Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S. y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- González-Pumariega, S. (1995). *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Good, T. y Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*. New York: HarperCollins.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Goodson, I.F. (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnus de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Graber, J.A. y Brooks-Gunn, J. (1996). Transitions and turning points: Navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 32, 768-776.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Greene, A.L. (1990). Patterns of affectivity in the transition to adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 240-356.
- Green, R. S. y Cliff, N. (1975). Multidimensional comparisons of structures of vocally and facially expressed emotion. *Perception and Psychophysics*, 17, 429-438.

- Greenspoon, P. y Saklofske, D. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, 54, 81-108.
- Grolnick, W.S. y Ryan, R.M. (1990). Self perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 177-184.
- Grossman, M. y Rowat, K.M. (1995). Parental relationships, coping strategies, received support, and well-being in adolescents of separated or divorced and married parents. *Research in Nursing and Health*, 18, 249-261.
- Guay, F., Marsh, H.W. y Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their casual ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Gullone, E. y Cummins, R.A. (1999). The Comprehensive Quality of Life Scale: A psychometric evaluation with an adolescent sample. *Behaviour Change*, 16(2), 127-139.
- Guterman, N.B., Hahm, H.C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counseling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Haager, D. y Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 215-231.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999): *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Halle, T. (2003). Emotional Development and well-being. En M.H. Bornstein, L. Davidson, C.L.M. Keyes y K.A. Moore (Eds.), *Well-being. Positive development across the Life Course* (pp. 125-138). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamre, B.K. y Pianta, R.C. (2006). Student-teacher relationships. En G.G. Bear y K.M. Minke (Eds.), *Children's needs: Part III. Development, prevention, and intervention* (pp. 29-44). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hanestad, B.R. y Albrektsen, G. (1992). The stability of quality of life experience in people with Type 1 diabetes over a period of year. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 777-784.
- Hargreaves, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (2008). *Una educación para el cambio: Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Harter, S. (1981). A new self report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale of children. *Child Development*, 53, 87-97.

- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and the level of voice in adolescents. En K. Wentzel y J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp.11-42). New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1998). The developmental of self-representation. N W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*. New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). Symbolic interactionism revisited: Potential liabilities for the self constructed in the crucible of interpersonal relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 677-702.
- Harter, S., Whitesell, N. y Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777-807.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hatzichristou, C. y Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Hawkins, W.E., Hawkins, M.J. y Seeley, J. (1992). Stress, health-related behavior and quality of life on depressive symptomatology in a sample of adolescents. *Psychological Reports*, 71, 183-186.
- Headey, B.W. y Wearing, A.J. (1989). Personality, life events and subjective well-being: Towards a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 731-739.
- Heatherton, T. y Ambady, N. (1993). Self-esteem, self-prediction, and living up to commitments. En R. Baumeister, (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 131-145). New York: Plenum.
- Heaven, P.C. (1989). Extraversion, neuroticism and satisfaction with life among adolescents'. *Personality and Individual Differences*, 10, 489-492.
- Helgeson, V.S.V. (1994). *Prototypes and dimensions of masculinity and femininity*. *Sex Roles*, 31(11-12), 653-628.
- Henrich, G. y Herschbach, P. (2000). Questions on Life Satisfaction (FLZM). A Short Questionnaire for Assessing Subjective Quality of Life. *European Journal of Social Psychology*, 16, 150-159.
- Hernangómez, L., Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). El paisaje emocional a lo largo de la vida. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 143-176). Madrid: Alianza Editorial.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste bio-psico-social*. Tesis Doctoral. Universitat de València.

Hirsch, B.J. y Rapkin, J.I. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58, 1235-1243.

Hoffman, M.A., Levy-Shiff R. y Malinski, D. (1996). Stress and adjustment in the transition to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 161-175.

Huebner, E.S. (1991a). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-240.

Huebner, E.S. (1991b). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.

Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale of children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158.

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., Ash, C. y Laughlin, J.E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167-183.

Huebner, E.S. y Dew, T. (1993). An evaluation of bias in a life satisfaction scale'. *Psychology in the Schools* 30, 305-137.

Huebner, E.S., Drane, W. y Valois, R.F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21, 281-292.

Huebner, E.S., Funk, B.A. y Gilman, R. (2000). Cross-sectional and longitudinal psychosocial correlates of adolescent life satisfaction reports. *Canadian Journal of School Psychology*, 16, 53-64.

Huebner, E.S. y Gilman, R. (Eds) (2003). Toward a Focus on Positive Psychology in the Schools' [Special issue]. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 99-102.

Huebner, E.S. y Gilman, R. (2004). Perceived quality of life: A neglected component of assessments and intervention plans for students in school settings. *California School Psychologist*, 9, 127-134.

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., Asch, C. y Gilman, R. (1998a). Further validation of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(2), 118-134.

- Huebner, E.S., Laughlin, J.E., Asch, C. y Gilman, R. (1998b). Development of a new measure of children's psychological well-being: Further validation of the multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16, 118-134.
- Huebner, E.S. y McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *Journal of Educational Research*, 93, 331-335.
- Huebner, E.S., Seligson, J.L., Valois, R.F. y Suldo, S.M. (2006). A review of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 79, 477-484.
- Huebner, E.S., Suldo, S.M., Smith, L.C. y Mcknight, C.G. (2004). Life Satisfaction in Children and Youth: Empirical Foundations and Implications for School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 41, 81-93.
- Huebner, E.S., Suldo, S.M. y Valois, R.F. (2003). Psychometric Properties of Two Brief Measures of Children's Life Satisfaction: The Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) and the Brief Multidimensional Students'. *Child Trends Conference: Indicators of Positive Development*. 12-13 de marzo de 2003. National Institute of Health, Washington D.C. Disponible en: http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfHSVP.pdf.
- Huebner, E.S., Suldo, S.M. y Valois, R.F. (2005). Children Life Satisfaction, en K.A. Anderson y L.H.Lippman (Eds), *What do Children Need to Flourish: Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (pp. 41-59). New York: Springer.
- Huebner, E.S., Suldo, S.M., Valois, R.F., Drane, J.W. y Zullig, K.J. (2004). Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale: Sex, race, and grade effects in a high school sample. *Psychological Reports*, 94, 351-256.
- Huebner, E.S., Valois, R.F., Suldo, S.M., Smith, L.C., Mcknight, C.G., Seligson, J.L, et al. (2004). Perceived quality of life: A neglected component of adolescent health assessment and intervention. *Journal of Adolescent Health*, 34, 270-278.
- International Wellbeing Group (2006). *Personal wellbeing index* (4th edn.). Retrieved, from http://www.Deakin.edu.au/research/acqol/instruments/wellbeing_index.htm.
- Ito, A. y Smith, D.C. (2006). Predictors of school satisfaction among Japanese and U.S. youth. *The Community Psychologist*, 38, 19-21.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jessor, R. y Jessor, S.L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development. A longitudinal study of youth*. London: Academic Press.
- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el status social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1970). *The social psychology of education*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Johnson, D.W. y Johnson, R. (1974). Instructional goal structure: cooperative, competitive, or individualistic? *Review of Educational Research*, 44, 213-240.

Johnson, D.W. y Johnson, R. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *Journal of Social Psychology*, 120, 77-82.

Johnson, D.W. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minn.: Interaction Book Co.

Johnson, D.W. y Johnson, R. (1994). *Learning Together and Alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Johnson, D.W. y Johnson, R. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 131, 285-358.

Johnson, D.W., Johnson, R. y Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and meta analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53, 5-54.

Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. y Skon, L. (1981). The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement. A meta analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.

Juvonen, J.J. (1996). Self presentation tactics promoting teacher and peer approval: The function of excuses and other clever explanations. En J.Juvonen y K.Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 248-278). New York: Cambridge University Press.

Kahneman, D. (1999). Objective happiness. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-being, The foundations of hedonic psychology* (pp. 3-25). New York: Russell Sage.

Kaplan, D.S., Liu, X. y Kaplan H.B. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*, 94, 360.370.

Kaplan, H.B. (1982). Deviant behavior and self-enhancement in adolescence. En M. Rosenberg y H.B. Kaplan (Eds.), *Social psychology of the self-concept* (pp. 466-482). Illinois: Harlan Davidson.

Kaplan, H., Martin, S. y Johnson, R. (1986). Self rejection and the explanation of deviance: Specification of the structure among latent constructs. *American Journal of Sociology*, 92, 384-441.

Karatzias, A., Power, K.G. y Swanson, V. (2001). Quality of school life. Development and preliminary standardization of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 265-284.

Karatzias, A., Power, K.G., Flemming, J., Leennan, F., y Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22, 33-50.

- Kasen, S., Johnson, J. y Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 165-177.
- Kavale, K.A. y Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-257.
- Keith, T.Z., Keith, P.B., Quirk, K.J., Sperduto, J., Santillo, S. y Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parental involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnicity groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-363.
- Keyes, C.L.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.
- Kirk, S.A. y Gallagher, J.J. (1986). *Educating exceptional children*. Boston M.A.: Houghton Mifflin Company.
- Kling, K.C., Hyde, H.S., Showers, C.J. y Buswell, B.N. (1999). Gender difference in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Kozma, A., Stone, S. y Stones, M.J.(1997). Los enfoques de top-down y bottom-up del bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 6(1), 77-90.
- Kroger, J. (1996). *Identity in adolescence*. London: Routledge.
- Kuperminc, G., Leadbeater, B.J., Emmons, C. y Blatt, S.J. (1997). Perceived school climate and problem behaviors in middle-school students: The protective function of a positive educational environment. *Journal of Applied Developmental Science*, 1, 76-88.
- Kupersmidt, J. y Coie, J.D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Kyriacou, Ch. y Roe, H. (1988). Teachers' perceptions of pupils' behaviour problems at a comprehensive school. *British Educational Research Journal*, 14, 167-173.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- Ladd, G.W., Buhs, E.S., y Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255-279.
- Larsen, R.J. y Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotion. En M. S. Clark (Ed.). *Emotion. Review of personality and social psychology*, 13, (pp. 25-58). California: Newbury Park.
- Larson, R. y Ham, M. (1993). Stress and "storm and stress" in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental Psychology*, 29, 130-140.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationship. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 55-70.

- Lawton, S., Leithwood, K., Batcher, E., Donaldson, E. y Stewart, R. (1988). *Student Retention and Transition in Ontario High Schools*. Toronto, Ministry of Education.
- Lazarus, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, *96*, 819-834.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. BCN: Martínez Roca.
- Lerner, R.M. y Karabenick, S.A. (1974). Physical attractiveness, body attitudes, and self-concept in late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *3*, 307-316.
- Leung, J. y Leung, K. (1992). Life satisfaction, self-concept, and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *21*, 653-665.
- Leung, C.Y., McBride-Chang, C. y Lai, B.P. (2004). Relations Among Maternal Parenting Style, Academic Competence, and Life Satisfaction in Chinese Early Adolescents'. *Journal of Early Adolescence*, *24*, 113-143.
- Leung, J. y Zhang, L.W. (2000). Modelling life satisfaction of Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Behavioral Development*, *24*(1), 99-104.
- Lewis, A.D., Huebner, E.S., Malone, P.S. Y Valois, R.F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal Youth Adolescence*, *40*, 249-262.
- Lewis, A.D., Huebner, E.S., Reschly, A.L., y Valois, R.F. (2009). The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *27*(5), 397-408.
- Lila, M. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Lin, N. y Ensel, W.M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, *54*, 382-399.
- Lucas, R.M. y Donnellan, M.B. (2007). How stable is happiness? Using the STARTS model to estimate the stability of life satisfaction. *Journal of Research in Personality*, *41*, 1091-1098.
- Lundi, B., Field, T., Mc Bride, C., Field, T. y Largies, S. (1998). Same-sex and opposite-sex best friend interactions among high school Juniors and Seniors. *Adolescence*, *33*, 279-289.
- Lyman, N. y Foyle, H.C. (1989). *Cooperative learning in the middle school*, paper presented at the annual Kansas Symposium for Middle Level Education, February, ERIC Document ED 302866.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, *56*, 239-249.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Maddux, J.E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. En C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). New York: Oxford University Press.

- Man, P. (1991). The influence of peers and parents on youth life satisfaction in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 24, 347-365.
- Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Marks, N., Shah, H. y Westall, A. (2004). *The power of well-being: The power and potential of well-being indicators. Measuring young people's well-being in Nottingham. A pilot project by NEF and Nottingham City Countries*. London: New Economics Foundation.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marriage, K. y Cummins, R.A. (2004). Subjective quality of life and self-esteem in children: Role of primary and secondary control in coping with everyday stress. *Social Indicators Research*, 66, 107-122.
- Marsh, H.W. (1990). A multidimensional hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172.
- Marsh, H.W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30(4), 841-860.
- Marsh, H.W. y Koller, O. (2004). Unification of theoretical models of academic self-concept/achievement relations: Reunification of East and West German schools after the fall of the Berlin Wall. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 264-282.
- Marsh, H.W., Koller, O., Trautwein, U., Ludtke, O. y Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development* 76(2), 397-416.
- Martínez, R.A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- 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.
- Martínez- Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement as academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- McCombs, B.L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation* (pp. 141-168). New York: Academic Press.
- McCullough, G., Huebner, E.S. y Laughlin, J.E. (2000). Life events, self-concept, adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37, 281-290.

- McEvoy, A. y Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130-140.
- Mckinney, J.D., McClure, S. y Feagans, D. (1982). Classroom behavior of learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 5, 45-52.
- Mcknight, C.G., Huebner, E.S. y Suldo, S. (2002). Relationship among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools*, 39(6), 677-687.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meehan, B.T., Hughes, J.N. y Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as a compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Mehrabian, A. y Russell, J.A. (1974). *An approach to environmental psychology*. Cambridge: MIT Press.
- Merrett, F. y Whelldall, K. (1987). Natural rates of teacher approval and disapproval in British primary and middle school classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 95-103.
- Michaels, J. (1977). Classroom reward structures and academic performance. *Review of Educational Research*, 47, 87-99.
- Michalos, A.C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16, 347-413.
- Michalos, A.C. (1991). *Global Report on Student Well-being: Volume 1, Life satisfaction and Happiness*. New York: Springer-Verlay.
- Michalos, A.C. y Orlando, A. (2006). A note on student quality of life. *Social Indicators Research*, 79, 51-59.
- Midgley, C. y Feldlaufer, H. (1987). Students' and teachers' decision-making fit before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 7(2), 225-241.
- Miller, R.B., Behrens, J.T., Greene, B.A. y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Mok, M.C. y Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of life school: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.
- Molpeceres, M.A., Llinares, L. y Bernard, J.C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 349-367.
- Molpeceres, M.A., Lucas, A. y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.

- Moltó Brotons, J. (1995). *Psicología de las emociones. Entre la biología y la cultura*. Valencia: Albaratos.
- Moos, R.H. (1974). *The Social Climate Scales: An Overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos, R.M., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1984). *FES, WES y CES. Escalas de clima social*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Montgomery, M.S. (1994): Self-concept and children with learning disabilities: observed child concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 254-262.
- Mortimore, J. y Mortimore, P. (1984). *Secondary School Examinations*, Bedford Way Papers, London: Institute of Education.
- Mortimore, J., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R., (1988). *School Matters*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Murphy, R. y Hallinger, P. (1989). Equity as Access to learning: Curricular and instructional treatment differences. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 129-149.
- Murrell, R. (1999). Quality of life and neurological illness: A review of the literature. *Neuropsychology Review*, 9, 209-229.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12 (2), 179-192.
- Musitu, G., Román, J.M. y Gracia, E. (1988). *Familia y Educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Natvig, G.K., Albehtsen, G. y Qvarnstrom, V. (2003). Associations Between Psychosocial Factors and Happiness among School Adolescents'. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175.
- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometric properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 125-134.
- Newcomb, .F. y Bagwell, C.L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Newcomb, M.D., Bentler, P.M. y Collins, C. (1986). Alcohol use and dissatisfaction with self and life: A longitudinal analysis of young adults'. *Journal of Drug Issues*, 63, 479-494.
- Nickerson, A.B. y Nagle, R.J. (2004). The influence and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60.

- Núñez, J.C., Cabanach, R., Valle, A. y Fernández, P. (1997). Características afectivas y motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 14-15, 53-74.
- Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y González-Pienda, J.A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, 587-604.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González Torres, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Alvarez, L. (1999). Motivación, metacognición y dificultades de aprendizaje. En J.N. García (Ed.), *De la psicología de la instrucción a las necesidades educativas especiales*. Madrid: Pirámide.
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. Yale University Press.
- Oakes, J. (1992). Can tracking research inform practice? Technical, Normative, and Political Considerations. *Educational Researcher*, 21(4), 12-21.
- Oakes, J., Gamoran, A. y Page, R. (1992). Curriculum differentiation: opportunities, consequences and meanings, en P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research in Curriculum* (pp. 570-608). New York: Macmillan Publishing and Co.
- Okun, M.A., Braver, M.W. y Weir, R.M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 22, 419-427.
- Oldfather, P. y McLaughlin, H.J. (1993). Gaining and losing voice: A longitudinal study of students' continuing impulse to learn across elementary and middle level contexts. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Osgood, C., Suci, G. y Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois.
- Otis, N., Grouzet, E. y Pelletier, L.G. (2005). Latent motivational change in an academic setting. A 3 year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183.
- Pajares, F. y Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. En R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pallas, A.M., Entwisle, D.R., Alexander, K.L. y Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53(4), 302-315.
- Park, N. y Huebner, E.S. (2005). A cross-Cultural Study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 444-456.

- Parker, A.K. (2010). A longitudinal investigation of Young adolescents' self-concepts in the middle grades. *Research in Middle Level Education*, 33(10), 1-13.
- Parker, J. y Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parra, A. y Oliva, A. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 309-330.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años de la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Mérita, M.L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18, 141-159.
- Patrick, H. (2004). Re-examining classroom mastery goal structure. En P.R. Pintrich y M.L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement. Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (Vol.13, pp. 233-263). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Paulson, S.E. (1994). Parenting style and parental involvement: Relations with adolescent achievement. *Mid- Western Educational Researcher*, 7, 6-10.
- Pavot, W. y Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Peetsma, T., Hasher, T., van der Veen, I. y Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209-225.
- Pekrun, R., Goetz, T, Titz, W. y Perry, R.P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pekrun, R., Goetz, T, Titz, W. y Perry, R.P. (2002b). Positive emotions in education. En E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149-173). New York: Oxford University Press.
- Petito, F. y Cummins, R. (2000). Quality of life in adolescents: The role of perceived control, parenting style, and social support. *Behavior Change*, 17, 196-207.
- Phinney, J.S. y Ong, A.D. (2002). Adolescent-parent disagreements and life satisfaction in families from Vietnamese- and European-American background. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 556-561.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Piers, E.V. (1984). *Piers-Harris Children'Self-Concept Scale: Revised Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R.A.Clemente y C.Hernández (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (221-230). Málaga: Aljibre.

Pressley, M., Borkowski, J.G., Forrest-Pressley, D., Gaskins, I. y Wile, D. (1993). Closing thoughts in strategy instruction for individuals with learning disabilities: The good information processing perspective. En L.J. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: From theory to practice* (pp. 355-377). Austin, TX: PRO-ED.

Proctor, C.L., Linley, P.A. y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal Happiness Studies*, 10, 583-630.

Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Raphael, D., Rukholm, E., Brown, R.I., Hill-Bailey, P. y Donato, E. (1996). The Quality of Life Profile- Adolescent Version: Background description, and initial validation. *Journal of Adolescent Health*, 19, 366-375.

Ratsoy, E.W. (1983). *Public Reactions to the Proposed Provincial Student: Evaluation Policy*, Edmonton: Alberta Education.

Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Duer, W., et al. (2005). KIDSCREEN 52 quality-of-life measure for children and adolescents. *Expert Review of Pharmacoeconomics and Outcomes Research*, 5(3), 353-364.

Reddy, R., Rhodes, J.E. y Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138.

Reina, M.C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, and Education*, 2(1), 55-69.

Reinke, W.M. y Herman, K.C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-559.

Reschly, A. y Christenson, S.L. (2006). Promoting school completion. En G. Bear y K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Understanding and addressing the developmental needs of children* (pp. 102-113). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Reschly, A., Huebner, E.S., Appleton, J.J., y Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419-431.

Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J. et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of American Medical Association*, 278, 823-832.

Rice, F.P. y Dolgin, K.G. (2005). *The adolescent: Development, relationships, cultures*. Boston: Allyn and Bacon.

- Rigby, B.T. y Huebner, E. (2005). Do causal attributions mediate the relationship between personality characteristics and life satisfaction in adolescence? *Psychology in the School*, 42(1), 91-99.
- Roberts, B.W. y DelVecchio, W.F. (2000). The Rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3-25.
- Robins, R.W., Trzesniewski, K.H., Tracy, J.L., Gosling, S.D. y Potter, J. (2002). Global self-esteem across lifespan. *Psychology and Aging*, 17, 423-434.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de hoy.
- Roeser, R.W. y Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school. Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Roeser, R.W. y Eccles, J.S. (2000). Schooling and mental health. En A.J. Sameroff, M.Lewis, y S.M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (2nd ed., pp. 135-156). New York: Plenum.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. y Sameroff, A.J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience: In middle school. *Developmental and Psychopathology*, 10, 321-325.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. y Sameroff, A.J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings, 100, 443-471.
- Roeser, R.W., van der Wolf, K. y Strobel, K.R. (2001). On the relation between social-emotional and school functioning during early adolescence: Preliminary findings from Dutch and American samples. *Journal of School Psychology*, 39, 111-139.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls y A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rosenfeld, L.B., Richman, J.M. y Bowen, G.L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 17, 205-226.
- Roseth, C.J., Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223-246.
- Rudolph, K.D., Lambert, S.F., Clark, A.G. y Kurlakowsky, K.D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development*, 72, 929-946.

- Runciman, W.G. (1966). *Relative deprivation and social justice*. Berkeley: University of California Press.
- Russell, J.A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Russell, J.A. (2003). Core Affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145-172.
- Russell, J.A. y Carroll, J.M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, 125, 3-30.
- Russell, J. A. y Fehr, B. (1987). Relativity in the perception of emotion in facial expressions. *Journal of Experimental Psychology General*, 116, 223-237.
- Russell, J.A. y Feldman Barret, L. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*. 76(5), 805-819.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J.E. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K.H. Neuchterlein y S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. y Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Second schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryan, B.A. y Adams, G.R. (1995). The family-school relationship model. En B.A. Ryan y G.R. Adams (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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, 141-166.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. y Nurmi, J-E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 663-689.
- 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*, 11(6), 687-701.
- Salmela-Aro, K. y Tynkkynen, L. (2010). Trajectories of Life Satisfaction across the transition to post-compulsory education: do adolescents follow different pathways? *Journal Youth Adolescence*, 39, 870-881.
- Samdal, O. (1998). *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being*. Bergen: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. y Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397.

Sastre, M.T.M. y Ferreire, G. (2000). Family "decline" and the subjective well-being of adolescents. *Social Indicators Research*, 49, 69-82.

Savin-Williams, R.C. y Demo, D.H. (1984). Development change and stability in adolescent self-concept. *Development Psychology*, 20, 1100-1110.

Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid, España: Narcea.

Schimmack, U. y Oishi, S. (2005). The influence of chronically and temporarily accessible information on life satisfaction judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 395-406.

Schunk, D.H. (2000). *Learning theories: An educational perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Schunk, D.H. y Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. En A. Wigfield y Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp.16-31). San Diego: Academic Press.

Seidman, E., Allen, L., Aber, J.L., Mitchell, C. y Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65, 507-522.

Seligson, J., Huebner, E.S. y Valois, R.F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121-145.

Seltzer, V. (1982). *Adolescent Social Development: Dynamic Functional Interaction*, Lexington, MA: Lexington Books.

Shavelson, R.J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Shek, D.T.L. (1997). The relation of family functioning to adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 158, 467-479.

Shin, D.C. y Johnson, D.M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.

Shlosberg, H. (1941). A scale for the judgement of facial expressions. *Journal of Experimental Psychology*, 44, 229-337.

Shlosberg, H. (1952). The description of facial expressions in terms of two dimensions. *Journal of Experimental Psychology*, 44, 229-337.

- Simmons, R.G., Burgerson, R., Carlton-Ford, S.L. y Blyth, D.A. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child development*, 58, 1120-1234.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27, 385-395.
- Slavin, R. (1977). Classroom reward structure: an analytical and practical review. *Review of Educational Research*, 47, 633-650.
- Sommer, B. (1985). What's different about Truants? A comparison study of eight graders. *Journal of Youth and adolescence*, 14, 411-422.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M. y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1.266-1.281.
- Storksén, I., Roysamb, E., Moum, T. y Tambs, K. (2005). Adolescents with a childhood experience of parental divorce: A longitudinal study of mental health and adjustment. *Journal of Adolescence*, 28, 725-739.
- Suh, E. y Diener, E. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1091-1102.
- Suldo, S. (2001). *Interrelationships among parenting behavior, life satisfaction and adolescent behavior problems: A mediational model*. Unpublished Masters thesis. University of South Carolina.
- Suldo, S.M. y Huebner, E.S. (2004a). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66, 165-195.
- Suldo, S.M. y Huebner, E.S. (2004b). Does life satisfaction moderate the effects of stressful events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, 93-105.
- Suldo, S.M. y Huebner, E.S. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Tarazona, D. (2005). Psicología y lucha contra la pobreza: Revisión y propuestas desde la psicología social-comunitaria. *Psicología comunitaria*. Lima: Foro Peruano de Psicología Social.
- Taylor, A.R. (1989). Predictors of peer rejection in the early elementary grades: The roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 360-365.
- Terry, T. y Huebner, E.S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35, 39-52.
- Thomas, E.H. y Galambos, N.G. (2004). What satisfies students? Mining student-opinion data with regression and decision tree analysis. *Research in Higher Education*, 45, 251-269.

- Thuen, E. y Bru, E. (2000). Learning environment, meaningfulness of schoolwork and on-task-orientation among Norwegian 9th grade students. *School Psychology International*, 21, 393-413.
- Tomyn, A.J. y Cummins, R.A. (2010). The subjective wellbeing of high-school students. Validating the Personal Wellbeing Index-School Children. *Social Indicators Research*, 101, 405-418.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic Knowledge and engagement at age fourteen*. Delft: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Tram, J.M. y Cole, D.A. (2006). A multimethod examination of the stability of depressive symptoms in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 674-686.
- Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Trickett, E.J., Leone, P.E., Fink, C.M. y Braaten, S.L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional Children*, 59, 420-441.
- Trimble, K. y Sinclair, R. (1987). On the wrong track: Ability grouping and the threat to equity. *Equity and Excellence*, 23, 12-21.
- Troman, B. (1989). Testing tensions: The politics of educational assessment. *British Educational Research Journal*, 15(3), 279-2795.
- Trzcinski, E. y Holst, E. (2008). Subjective Well-being Among Young People in Transition to Adulthood. *Social Indicators Research*, 87, 83-109.
- Valle, M., Huebner, S. y Suldo, S. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44, 393-496.
- Valois, R.E., Zullis, K., Huebner, E.S. y Drane, W. (2001). Relationships between life satisfaction and violent behavior among adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 25, 353-366.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y. y Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research*, 83, 447-463.
- Van Petegem, K., Aelterman, Van Keer, H. y Roseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85, 279-291.
- Van Wel, F., Linssen, H. y Abma, R. (2000). The parental bond and the well-being of adolescents and young adults'. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 307-318.

- Vaughn, S. y Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. En H.L. Swanson y B.K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175-191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vecchio, G., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G. y Caprara, G. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences, 43*, 1807-1818.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research, 20*, 333-354.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial, 3*(9), 87-116.
- Veenhoven, R. y Verkyten, M. (1989). The well-being of only children. *Adolescence Research, 5*, 475-492.
- Veiga, F.H. (1995). *Transgressao e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de século.
- Verkuyten, M. (1996). The impact of ethnic and sex differences on happiness among adolescents in the Netherlands. *Journal of Social Psychology, 126*, 259-264.
- Verkuyten, M. y Thijs, J.R.A.J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research, 59*, 203-228.
- Walls, T.A. y Little, T.D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 23-31.
- Watson, D. y Clark, L.A. (1992). Affects separable and inseparable: On the hierarchical arrangement of the negative affects. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 489-505.
- Way, N., Reddy, R. y Rhodes, J. (2007). Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal Community Psychology, 40*, 194-213.
- Way, N. y Robinson, M.G. (2003). Effects of perceived family, friends, and school experiences on change in self-esteem among urban, low-SEF adolescents. *Journal of Adolescent Research, 18*, 324-346.
- Weissberg, R., Caplan, M. y Sivo, P. (1989). A new conceptual framework for establishing school based social competence promotion programs. En L. Bond y B. Compas (Eds.), *Primary Prevention and Promotion in the Schools* (pp. 255-296). Sage Publications, Newbury Park.
- Welsh, W.N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 576*, 88-107.
- Wentzel, K. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development, 62*, 1066-1078.

- Wentzel, K. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202-209.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 76-97.
- Wentzel, K., Barry, C.M. y Caldwell, K.A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*, 195-203.
- Wentzel, K. y Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development, 68*, 1198-1209.
- Westling, M. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research, 5*, 253-274.
- Wickman, E.K. (1928). *Children's behavior and teacher's attitudes*. New York: The Commonwealth Foundation.
- Wigfield, A. y Eccles, J.S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence, 14*, 107-138.
- Wigfield, A., Eccles, J.S. y Pintrich, P.R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Educational psychology handbook* (pp.148-185). New York: Simon and Shuster.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., MacIver, D., Reuman, D.A. y Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence. Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to high school. *Developmental Psychology, 27*, 552-565.
- Wilgenbush, T. y Merrel, K.W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly, 14*, 101-120.
- Woodworth, R. S. (1938). *Experimental psychology*. New York: Holt
- Wundt, W. (1896). *Outlines of psychology*. New York: Stechert.
- Yates, A. (1970). *Agrupamiento en Educación*. Argentina: Paidós.
- Yee Ho, M., Cheung, F.M. y Fay Cheung, S. (2008). Personality and Life Events as Predictors of Adolescents' Life Satisfaction: Do Life Events Mediate the Link Between Personality and Life Satisfaction? *Social Indicators Research, 89*, 457-471.
- Ying, S. y Fang- Biao, T. (2005). Correlations of school life satisfaction, self-esteem and coping style in middle school students. *Chinese Mental Health Journal, 19(11)*, 741-744.
- Yoneyama, S. y Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies AUSTRALIA, 25*, 34-41.

Young, M.H., Miller, B.C., Norton, M.C. y Hill, E.J. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and Family*, 57, 813-822.

Zanobini, M. y Usai, M. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, 22(2), 204-217.

Zimmerman, B.J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Zimmerman, M., Salem, D.A. y Maton, K.I. (1995). Family structure and psychosocial correlates among urban African-American adolescent males. *Child Development*, 66, 1598-1613.

Zullig, K.J., Huebner, E.S. y Scott, M.P. (2007). Demographic Correlates of Domain-Based Life Satisfaction Reports of College Students. *Journal Happiness Studies*, 10, 229-238.

Zullig, K.J., Valois, R.F., Huebner, E.S. y Drane, J.W. (2001). The relationship between life satisfaction and selected substance abuse behaviors among public high school adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 29, 279-288.

Zullig, K.J., Valois, R.F., Huebner, E.S. y Drane, J.W. (2005). Associations among family structure, demographics, and adolescent perceived life satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 14, 195-206.

ANEXOS

Anexo1. Cuestionario

ENQUESTA PER ALS ESTUDIANTS DE L'IES DE VIDRERES

Benvolgut/da alumne/a:

T'agraïm la teva participació en aquest estudi que té com a finalitat conèixer que penseu els alumnes del vostre institut, valorant una sèrie de coses que us poden agradar o satisfer. Aprofitem també per demanar la vostra opinió sobre les activitats que es fan al centre, sobre el treball que realitzeu a classe i sobre d'altres activitats que es podrien realitzar el pròxim curs.

Estarem molt agraïts si ens fas el favor de contestar aquest qüestionari. Et preguem que contestis amb tota sinceritat, tenint en compte que el qüestionari és ANÒNIM, és a dir, ningú sabrà què has contestat. No hi ha respostes bones ni dolentes, ens interessa només saber les teves opinions, opinions i avaluacions, de forma confidencial.

Et demanem que a cada pregunta, facis un cercle al voltant d'aquella opció de resposta que millor correspongui a la teva situació o posicionament personal.

- Sóc: Noia Noi
- Edat:
- Classe:
- Visc en el poble de _____

1. Les següents frases fan referència al **treball que es realitza a la classe**. Indica amb quina freqüència es donen aquestes situacions a la teva classe:

0= Mai	Sempre=10
---------------	------------------

A la classe treballem individualment	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A la classe treballem per parelles	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A la classe treballem en equip o grup	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A la classe treballem en silenci	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alguns alumnes molesten als demés a l'hora de treballar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'agraden els treballs que realitzo a la classe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A l'aula els alumnes s'ajuden entre ells per realitzar els treballs	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprenc molt amb els treballs que realitzem a classe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A la classe m'esforço a l'hora de realitzar els treballs que proposa el professor/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alguns treballs consisteixen en fer debats entre els alumnes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els professors/es adapten els treballs que realitzem a classe, a aquells alumnes que han arribat fa poc a Catalunya	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els professors/es estan atents per ajudar a realitzar el treball a aquells alumnes que més ho necessiten	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Queda clar com es puntuen els treballs que realitzem a classe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els professors/es rarament parlen de temes que no siguin els propis de la seva assignatura, a excepció de les classes de tutoria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Les següents frases fan referència a situacions que poden succeir a la classe o als passadissos del teu institut. Anota el teu acord o desacord amb cadascuna d'elles:

0= *Gens d'acord* Totalment d'acord=10

A la classe la majoria dels alumnes arriben a conèixer-se bé els uns als altres	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
En general els professor/es dediquen molt poc temps a parlar amb els alumnes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La majoria dels alumnes s'interessen poc per conèixer als seus companys de classe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els professors mostren en general interès personal pels alumnes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A classe es fan moltes amistats	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Molts dels professors/es semblen amics	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els professors/es en general saben explicar les coses de manera que els alumnes les puguem entendre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bona part dels professors s'esforcen massa per ajudar als alumnes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A classe, molts dels alumnes falten el respecte al professor/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
En general els professors/s "avergonyeixen" als alumnes per no saber les respostes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ser professor/a és una tasca molt difícil	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La majoria dels professors/es parlen als alumnes com si estiguessin tractant amb nens petits	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Si a classe els alumnes volem parlar d'un tema concret, els professor/es busquen temps per fer-ho	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

A la classe, els alumnes no tenen moltes oportunitats de conèixer-se entre ells	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A classe bona part dels alumnes discuteixen i es barallen entre ells	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La majoria dels professors/es confien en els alumnes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bona part dels companys de classe treballen poc a l'aula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Als alumnes els agrada en general col·laborar a l'hora de fer els treballs	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Als passadissos de l'institut molts alumnes creen mal ambient i incomoden als demés	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A la classe es formen grups per fer treballs amb facilitat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A la classe els alumnes han d'anar en compte amb el que diuen en general	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Als alumnes els agrada en general ajudar-se uns als altres amb els deures	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La majoria dels professors/es volen saber que és allò que els alumnes volen aprendre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A la classe, es tarda molt de temps en conèixer a tothom pel seu nom	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alguns companys no tenen bona relació entre ells	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. En comparaci3n amb l'escola on vas fer primària, a l' institut:

0= *Gens d'acord* Totalment d'acord=10

Aprenc moltes més coses	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hi ha millor ambient a classe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meva relació amb els professors/es és millor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es té més en compte la opinió dels alumnes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La normativa del centre és més estricta	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'hi sento més integrat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'hi sento més feliç	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faig amics amb més facilitat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Tot seguit et mostrem una llista de diferents **emocions**, si us plau, anota amb quina freqüència les has experimentat durant el **darrer mes estant a la classe**.

0= *Mai* Sempre= 10

Motivat/da	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entusiasmada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inspirat/da	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Decidit/da	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacitat/da (capaç de fer les tasques)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Content/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Molest/a (a disgust)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Temer3s/a (amb por)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Agressiu/va	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Irritable	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Avergonyit/da	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nervi3s/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inquiet/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Insegur/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Tot seguit trobaràs un llistat de frases que descriuen **maneres de ser i de comportar-se**. Pensa en quin grau et descriuen a tu mateix/a cadascuna d'elles.

0= *Mai*

Sempre=10

Faig b3 els treballs de l' institut	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aconsegueixo amics/gues f3cilment	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
S3c molt criticat/da a casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tinc cura del meu f3sic	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus professors/es em consideren un bon/a treballador/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S3c una persona amigable	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Moltes coses em posen nervi3s/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento feli3 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

Bienestar Subjetivo y Satisfacción Escolar en la Adolescencia

Treballo molt a classe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'és difícil per fer amics/gues	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
La meva família està decepcionada amb 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/es m'aprecien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc una persona alegre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quan els grans em diuen alguna cosa em poso molt nerviós/a	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 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
Em poso nerviós/a quan em pregunta el professor/a	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/na 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 molt amics/gues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento nerviós/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento estimat/da 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

6. Anota en quina mesura estàs d'acord o en desacord amb les següents afirmacions relacionades amb **les normes de l'institut i de la classe**:

0= *Gens d'acord* Totalment d'acord= 10

Les normes de l' institut ajuden a millorar la convivència entre els alumnes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
En general, els professors/es apliquen les normes de la mateixa manera per a tots els alumnes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algunes normes són innecessàries	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els alumnes haurien d'opinar més sobre les normes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
En generals els professors/es expliquen les normes als alumnes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A classe la majoria dels alumnes coneixen les normes i les compleixen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
En general els professors/es posen observacions per coses sense importància	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bona part dels professors/es tenen paciència amb els alumnes que trenquen alguna norma	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els professors/es donen molta importància en general a les normes que fan referència al respecte entre els alumnes (no insultar-se, no agredir físicament al company, no riure's d'un company...)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
L'equip directiu és molt estricte amb aquells alumnes que acumulen observacions i faltes per mala conducta	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus pares estan d'acord amb les normes de l' institut	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. Digues el teu **acord** o **desacord** amb les afirmacions següents:

0= <i>Gens d'acord</i>	<i>Totalment d'acord=10</i>
------------------------	-----------------------------

Explico als meus pares el que fem a l' institut	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tinc clar a que em vull dedicar professionalment en el futur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Si suspenc algun examen és perquè hauria d'haver estudiat més	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Les notes que posen els mestres són justes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Assistir a l' institut m'ajuda a créixer com a persona	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Per aprovar la ESO o el batxiller es necessita molta sort	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alguns professors em tenen mania	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'interessa molt poc el que expliquen alguns professors	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tenir èxit a l' institut depèn sobretot del treball dur i molt poc de la sort	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
L'institut és una pèrdua de temps per a mi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meva família té bona sintonia (bona comunicació...) amb el meu tutor/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alguns professors/es s'esforcen poc per comprendre als alumnes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alguns exàmens no els aprovo perquè tinc mala sort	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El que aprenc a l' institut és important per a mi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Assistir a l'institut m'ajuda a assolir les fites i els objectius que em proposo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meva relació amb els mestres és dolenta	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Per molt que m'esforci, mai arribaré a aprovar totes les assignatures d'aquest curs	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A l'institut aprenc molt poc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A bona part dels professors/es els importa molt poc els meus problemes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Si pogués, deixaria d'assistir a l' institut	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La majoria dels meus companys de classe tenen una opinió positiva de l'institut	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. Actualment, fins a quin punt et trobes satisfet o satisfeta amb cadascuna d'aquestes **coses de la teva vida**?

0= Totalment insatisfet/a **Totalment satisfet/a=10**

Amb la meva salut	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el meu nivell de vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les coses que he assolit a la vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el segur o segura que em sento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb els grups de gent dels quals formo part	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la seguretat pel meu futur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les meves relacions amb altres persones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la meva espiritualitat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les meves creences religioses	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les coses que he après	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les meves notes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com utilitzo el temps	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Amb les meves relacions amb els companys/es de classe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les meves relacions amb els professors/es	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la meva vida d'estudiant	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el meu institut en general	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb tota la meva vida, considerada globalment	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Tot seguit apareixen algunes afirmacions, si us plau, respon SÍ o NO:

He repetit algun curs a l' institut	Sí	No
He estat expulsat de l' institut alguna vegada	Sí	No
He suspès més de quatre assignatures el primer trimestre	Sí	No

GRÀCIES PER LA TEVA COL·LABORACIÓ

Anexo 2. Agrupaci3n alumnado

TRASPÀS PRIMÀRIA-SECUNDÀRIA.


Centre d'Educaci3n Primària de procedència: Data:

1	2	3	4	5	6
Alumnes que poden i volen	Alumnes que volen, però manifesten certes dificultats	Alumnes que poden, però no volen	Alumnes que no poden i volen	Alumnes que no poden ni volen	Alumnes amb actitud i comportament molt negatius
Capacitat i actitud positives	Capacitat però algunes dificultats	Capacitat però interès i actitud negatius	Amb interès i esforç però dificultats d'aprenentatge	Retard d'aprenentatge greu i actitud negativa	Conductuals

Incompatibilitats en el moment de fer grups:

Companys/es que és convenient que pertanyin al mateix grup classe.

Anexo 3. Informe traspaso primaria-secundaria

 <p>GENERALITAT DE CATALUNYA Departament d'Ensenyament <i>IES Vidreres</i></p>	<p>DEPARTAMENT D'ORIENTACIÓ</p>
--	--

INFORME DE L'ALUMNE/A

DATA:

<p>NOM I COGNOMS</p> <p>DATA DE NAIXEMENT</p>

<p>ASPECTES PERSONALS I DE RELACIÓ</p>

<p>ASPECTES D'APRENTATGE /EMOCIONALS/ACTITUDINALS</p>
--

<p>ASPECTES TUTORIALS I ALTRES</p>

INFORME BÀSIC PER EL TRAPÀS DE PRIMÀRIA A SECUNDÀRIA
CURS 2008 - 2009

1.- DADES PERSONALS DE L'ALUMNE/-A

Nom i cognoms:	Data de naixement:	
Adreça:	Telèfon:	Població: VIDRERES

2.- DADES ESCOLARS

CEIP de procedència: CEIP SALVADOR ESPRIU	Nom del tutor/-a:
Repetició: Si <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	Canvis de centre: Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Quin curs?	Noms i cursos dels centres anteriors:
IES receptor: IES VIDRERES	Alumne/-a nouvingut/-da: Si <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>
Tipologia del suport rebut durant el curs: MEE <input type="checkbox"/> Suport de cicle <input type="checkbox"/> Logopeda <input type="checkbox"/> Aula d'acollida <input type="checkbox"/>	Tipologia de suport suggerida: MPT i/o Psicopedagog/-a <input type="checkbox"/> Grups reduïts <input type="checkbox"/> Logopeda <input type="checkbox"/> Aula d'acollida <input type="checkbox"/>
ACI (especificar àrees):	Materials diferenciats (quins):
Assistència al centre: Regular <input checked="" type="checkbox"/> Irregular <input type="checkbox"/> Molt irregular <input type="checkbox"/>	Especificar motius:
Intervenció d'altres serveis: EAP <input type="checkbox"/> Serveis Socials <input type="checkbox"/> CSMIJ <input type="checkbox"/> Centre Obert <input type="checkbox"/> Personal Sanitari <input type="checkbox"/> Altres <input type="checkbox"/> Especificar _____	En quins cursos han intervingut?:
S'observen dificultats en: - Disposició del material escolar necessari a principi de curs. <input type="checkbox"/> - Participació en les activitats programades pel centre (sortides, colònies, visites...). <input type="checkbox"/> - Col·laboració de la família en el seguiment escolar del seu fill/-a. <input type="checkbox"/>	Alumne/-a amb: Dictamen <input type="checkbox"/> Informe Social <input type="checkbox"/> Greus dificultats d'aprenentatge <input type="checkbox"/> Alumne d'Aula d'Acollida <input type="checkbox"/>

3.- ACTITUDS I HÀBITS DE TREBALL

Atenció i participació a classe:	Poca	<input type="checkbox"/>	Bastant	<input type="checkbox"/>	Molta	<input checked="" type="checkbox"/>
Intervenció en treballs en grups:	Poca	<input type="checkbox"/>	Bastant	<input type="checkbox"/>	Molta	<input checked="" type="checkbox"/>
Cura del material propi:	Poca	<input type="checkbox"/>	Bastant	<input type="checkbox"/>	Molta	<input checked="" type="checkbox"/>
Cura del material col·lectiu:	Poca	<input type="checkbox"/>	Bastant	<input type="checkbox"/>	Molta	<input checked="" type="checkbox"/>
Seguiment de les normes escolars:	Poc	<input type="checkbox"/>	Bastant	<input type="checkbox"/>	Molt	<input checked="" type="checkbox"/>
Regularitat i constància en la realització de les tasques:	Poca	<input type="checkbox"/>	Bastant	<input type="checkbox"/>	Molta	<input checked="" type="checkbox"/>
Ús de l'agenda:	Poc	<input type="checkbox"/>	Bastant	<input type="checkbox"/>	Molt	<input checked="" type="checkbox"/>
Organització i planificació del treball:	Poca	<input type="checkbox"/>	Bastant	<input type="checkbox"/>	Molta	<input checked="" type="checkbox"/>
Relació amb els/les companys/es	Poca	<input type="checkbox"/>	Bastant	<input type="checkbox"/>	Molta	<input checked="" type="checkbox"/>
Relació amb els mestres:	Poca	<input type="checkbox"/>	Bastant	<input checked="" type="checkbox"/>	Molta	<input type="checkbox"/>

4.- CONEIXEMENTS (Omplir per l'especialista)

Ha assolit els objectius de cicle: Cicle Inicial Cicle Mitjà Cicle Superior

Dels següents continguts de llengua i matemàtiques, seleccionar l'apartat que més s'ajusti a la realitat de l'alumne. Si no es pot incloure en cap d'ells, escriure a l'espai en blanc la situació específica.

EXPRESSIONÓ ORAL		CAT	CAST
S'expressa oralment de forma molt correcta. Vocabulari adequat. Frases sintàcticament ben estructurades. Discurs coherent.			
S'expressa oralment de forma acceptable. Vocabulari restringit. Frases simples.	X	X	
S'expressa oralment de forma elemental. Vocabulari pobre. Dificultats gramaticals i sintàctiques.			
S'expressa oralment amb vocabulari reduït, abundants dificultats gramaticals i sintàctiques. Discurs redundat o repetitiu en el contingut.			
Altres.			
COMPRESIÓ ORAL		CAT	CAST
Comprensió oral correcta.	X	X	
Comprensió oral amb dificultats en relació a:			
❖ Explicacions de classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
❖ Converses habituals.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
❖ Ordres i consignes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
EXPRESSIONÓ ESCRITA		CAT	CAST
Expressa idees per escrit de manera clara i entenedora. Frases morfosintàcticament ben estructurades i ortografia correcta FALTES	X	X	
Expressa idees utilitzant vocabulari restringit, frases simples, repetició de nexes i contingut superficial.			
S'expressa amb mancances d'estructuració morfosintàctica i errors d'ortografia natural.			
LECTURA		CAT	CAST
Llegeix de manera fluida i expressiva. Comprèn allò que llegeix.	X	X	
Llegeix de manera mitjanament fluida, entonació incorrecta, alteracions de ritme. Comprèn allò que llegeix.			
Llegeix de manera poc fluida, vacil·lant. Dificultats de comprensió.			
Llegeix amb dificultats, de forma sil·làbica. Manca de comprensió.			
Altres.			
NUMERACIÓ I CÀLCUL			
Llegeix, escriu, representa, ordena i opera amb nombres naturals, fraccionaris i decimals.			X
Llegeix, escriu, representa, ordena i opera amb nombres naturals.			
Altres			
MESURES			
Identifica i relaciona les unitats de longitud, massa i superfície.			X
Coneix les principals unitats de longitud, capacitat, massa i superfície.			
Altres.			
PROBLEMES			
Resol problemes amb diverses operacions.			X

Resol problemes d'una sola operaci3.	
Altres.	
GEOMETRIA	
Coneix, relaciona i representa els continguts geom2trics b2sics.	X
Coneix les figures geom2triques b2siques.	
Altres.	

5.- **OBSERVACIONS** (Anoteu, si s'escau els aspectes rellevants de l'alumne, no recollits en els apartats anteriors. Per exemple: problemes de salut, defici2ncies específiques, interessos determinats, etc...):

X	X	
CAT	CAT	
X	X	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	→ Epilepsies de focals
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	→ Convulsions paroxísiques
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	→ Cefalees i migrales
CAT	CAT	
X	X	
CAT	CAT	
X	X	
X		
X		

Anexo 4. Índice de tablas

		Página
TABLA I	<i>Valores porcentuales de la edad según el curso escolar.</i>	86
TABLA II	<i>Número de casos, medias y desviaciones típicas en el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y los ítems de satisfacción escolar.</i>	96
TABLA III	<i>Medias y desviaciones típicas obtenidas en el Índice de Bienestar Personal y satisfacción con la vida considerada globalmente y número de casos de los alumnos según el género.</i>	97
TABLA IV	<i>Medias y desviaciones típicas en el Índice de Bienestar Personal, satisfacción con la vida considerada globalmente y número de casos de los alumnos según el nivel de aprendizaje.</i>	98
TABLA V	<i>Medias y desviaciones típicas obtenidas en el Índice de Bienestar Personal, satisfacción con la vida considerada globalmente y número de casos de los alumnos repetidores y no repetidores.</i>	99
TABLA VI	<i>Medias y desviaciones típicas en el Índice de Bienestar Personal y la satisfacción con la vida considerada globalmente, y número de casos de los alumnos expulsados y no expulsados.</i>	100
TABLA VII	<i>Medias y desviaciones típicas obtenidas en el Índice de Bienestar Personal y la satisfacción con la vida considerada globalmente, y número de casos de los alumnos que han suspendido o no, más de 4 asignaturas en el primer trimestre.</i>	101
TABLA VIII	<i>Número de casos, medias y desviaciones típicas en los ítems de satisfacción escolar.</i>	102
TABLA IX	<i>Coeficientes de saturación de la matriz de componentes rotados del ACP de los ítems de satisfacción escolar.</i>	103
TABLA X	<i>Número de casos, medias y desviaciones típicas en los ítems de comparación entre el instituto y la escuela.</i>	105
TABLA XI	<i>Coeficientes de saturación de la matriz de componentes rotados del ACP de los ítems de comparación entre el instituto y la escuela.</i>	105

TABLA XII	<i>Medias y desviaciones típicas en el Índice de Bienestar Personal y la satisfacción con la vida considerada globalmente, y número de casos de los alumnos que valoran peor o mejor el instituto.</i>	106
TABLA XIII	<i>Coeficientes de saturación de la matriz de componentes rotados del ACP de la escala de autoestima.</i>	109
TABLA XIV	<i>Coeficientes de saturación de la matriz de componentes rotados del ACP de los ítems de emociones y afectos.</i>	112
TABLA XV	<i>Coeficientes de saturación de la matriz de componentes rotados del ACP de los ítems de clima social del aula y del centro.</i>	115
TABLA XVI	<i>Coeficientes de saturación de la matriz de componentes rotados del ACP de los ítems de normas del instituto y del aula.</i>	118
TABLA XVII	<i>Coeficientes de saturación de la matriz de componentes rotados del ACP de los ítems de formas de trabajar en el aula.</i>	120
TABLA XVIII	<i>Coeficientes de saturación de la matriz de componentes rotados del ACP de los ítems visión del instituto y de la comunicación familia-instituto.</i>	123
TABLA XIX	<i>Resumen de las diferencias significativas en los componentes extraídos según variables cualitativas.</i>	125
TABLA XX	<i>Correlaciones entre el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar y los ítems que componen la satisfacción escolar.</i>	127
TABLA XXI	<i>Correlaciones entre las dimensiones del autoconcepto y el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar.</i>	128
TABLA XXII	<i>Correlaciones entre las dimensiones de las emociones y afectos y el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar.</i>	129
TABLA XXIII	<i>Correlaciones entre las dimensiones del clima social en el aula y el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar.</i>	130
TABLA XXIV	<i>Correlaciones entre las dimensiones de evaluación de las normas del aula y del centro y el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar.</i>	131
TABLA XXV	<i>Correlaciones entre las dimensiones de formas de trabajar en el aula y el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar.</i>	132

TABLA XXVI	<i>Correlaciones entre las dimensiones de la visión del instituto y de la comunicación familia- instituto y el PWI, la satisfacción con la vida considerada globalmente y la satisfacción escolar.</i>	133
TABLA XXVII	<i>Análisis de regresión múltiple, por pasos sucesivos. Variables independientes (V.I.): componentes extraídos del autoconcepto, de afectos y emociones, de clima social aula, de normas del instituto y del aula, de formas de trabajo en el aula y de visión del instituto y de la comunicación familia- instituto. Variable dependiente (V.D.): PWI.</i>	134
TABLA XXVIII	<i>Análisis de regresión múltiple, por pasos sucesivos. Variables independientes (V.I.): componentes extraídos del autoconcepto, de afectos y emociones, de clima social aula, de normas del instituto y del aula, de formas de trabajo en el aula y de visión del instituto y de la comunicación familia- instituto. Variable dependiente (V.D.): Satisfacción con la vida considerada globalmente.</i>	135
TABLA XXIX	<i>Análisis de regresión múltiple, por pasos sucesivos. Variables independientes (V.I.): componentes extraídos del autoconcepto, de afectos y emociones, de clima social aula, de normas del instituto y del aula, de formas de trabajo en el aula y de visión del instituto y de la comunicación familia- instituto. Variable dependiente (V.D.): Satisfacción Escolar.</i>	136
TABLA XXX	<i>Análisis de regresión jerárquica en tres pasos. Variable independiente (V.I.): ambiente estimulante. Variable dependiente (V.D.): Aplicación ecuánime de las normas. Moderadora: PWI.</i>	137
TABLA XXXI	<i>Análisis de regresión jerárquica en tres pasos. Variable independiente (V.I.): Visión negativa. Variable dependiente (V.D.): Ambiente Negativo. Moderadora: Satisfacción Escolar.</i>	138
TABLA XXXII	<i>Análisis de regresión jerárquica en tres pasos. Variable independiente (V.I.): Visión negativa. Variable dependiente (V.D.): Ambiente estimulante. Moderadora: PWI.</i>	138
TABLA XXXIII	<i>Análisis de regresión jerárquica en tres pasos. Variable independiente (V.I.): Autoestima familiar. Variable dependiente (V.D.): Buena comunicación familia- instituto. Moderadora: Satisfacción con la vida considerada globalmente.</i>	139
TABLA XXXIV	<i>Análisis de regresión jerárquica en tres pasos. Variable independiente (V.I.): Autoestima familiar. Variable dependiente (V.D.): Emociones negativas. Moderadora: Satisfacción con la vida considerada globalmente.</i>	140
FIGURA 1	<i>Representación de las relaciones entre la variable predictora visión autoestima familiar, la variable mediadora PWI y la variable criterio satisfacción escolar.</i>	141

FIGURA 2	<i>Representación de las relaciones entre la variable predictora incentivación, la variable mediadora satisfacción escolar y la variable criterio PWI.</i>	142
FIGURA 3	<i>Representación de las relaciones entre la variable predictora autoestima académica, la variable mediadora satisfacción escolar y la variable criterio satisfacción con la vida considerada globalmente.</i>	143
TABLA XXXV	<i>Análisis de regresión univariante. Variables independientes (V.I.): ítems autoconcepto, emociones y afectos, clima social aula, normas, formas de trabajar en el aula y visión del instituto y de la comunicación familia- instituto. Variable dependiente (V.D.): PWI.</i>	144
TABLA XXXVI	<i>Análisis de regresión univariante. Variables independientes (V.I.): ítems de autoconcepto, emociones y afectos, clima social aula, normas, formas de trabajar en el aula y visión del instituto y de la comunicación familia- instituto. Variable dependiente (VD) satisfacción con la vida considerada globalmente.</i>	145
TABLA XXXVII	<i>Análisis de regresión univariante. Variables independientes (V.I.): ítems de autoconcepto, emociones y afectos, clima social aula, normas, formas de trabajar en el aula y visión del instituto y de la comunicación familia- instituto. Variable dependiente (V.D): Satisfacción Escolar.</i>	147
TABLA XXXVIII	<i>Instrumentos de medida y variables introducidas en el ACM.</i>	149
TABLA XXXIX	<i>Matriz de correlaciones de las variables introducidas en el ACM.</i>	151
TABLA XL	<i>Matriz de Valores- Tests de las variables introducidas en el ACM.</i>	153
FIGURA 4	<i>Histograma de los 22 factores extraídos en el ACM.</i>	155
FIGURA 5	<i>Proyección de las variables sobre el plano definido por los factores 1 y 2.</i>	156
TABLA XLI	<i>Variables que ayudan a definir el primer factor extraído en el ACM.</i>	158
TABLA XLII	<i>Variables que ayudan a definir el segundo factor extraído en el ACM.</i>	159
FIGURA 6	<i>Dendograma o clasificación jerárquica de los estudiantes en función de sus respuestas en las variables que definen los factores extraídos.</i>	160

TABLA XLIII	<i>Valores-test en los factores de las tres clases.</i>	160
TABLA XLIV	<i>Valores, medias y desviaciones de las variables relevantes que participan en la clase 1.</i>	161
TABLA XLV	<i>Valores, medias y desviaciones de las variables relevantes que participan en la clase 2.</i>	162
TABLA XLVI	<i>Valores, medias y desviaciones de las variables relevantes que participan en la clase 3.</i>	163
FIGURA 7	<i>Proyección de las clases y de las variables sobre el espacio definido por los factores 1 y 2.</i>	165

