

## Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes

Melchor Gutiérrez\*

Universidad de Valencia, España

Tito-Olavo Gonçalves

Universidade Jean Piaget, Cabo Verde

### ABSTRACT

**Developmental assets, school adjustment, and adolescents' subjective well-being.** The aim of this study was to analyse the relationship among developmental assets, school adjustment, and adolescents' subjective well-being. Participants were 1317 adolescents (525 males and 792 females) aged from 14 to 18 years old ( $M= 16.40$ ;  $SD= 1.33$ ). Structural Equation Modeling was carried out to examine the effects of self-esteem, regulation of emotion and social support on school satisfaction which, in turn, impacts on adolescents' satisfaction with life. Results showed positive and direct effects of self-esteem and family support on adolescents' life satisfaction; and significant indirect effects of school support, and family support on the satisfaction with life, mediated by satisfaction with school. Results are discussed in the positive youth development framework and in terms of contributing practical issues to adolescents' school behavior.

**Key words:** self-esteem, social support, emotional intelligence, school satisfaction, youth development.

### RESUMEN

En este estudio se han analizado las relaciones entre los activos para el desarrollo, el ajuste escolar y la percepción de bienestar subjetivo de los adolescentes. Han participado 1317 adolescentes (525 varones, 792 mujeres) de 14 a 18 años ( $M= 16,40$ ;  $DT= 1,33$ ). Mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales se analizaron los efectos de la autoestima, el apoyo social y el control emocional sobre la satisfacción con la escuela y de ésta sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes. Los resultados han mostrado efectos positivos y directos de la autoestima y el apoyo de la familia sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes; y efectos indirectos significativos del apoyo social de la escuela y el apoyo social de la familia sobre la satisfacción con la vida, mediado por la satisfacción con la escuela. Se discuten los resultados en el marco del desarrollo positivo adolescente y de cara a su aplicación en el contexto escolar.

**Palabras clave:** autoestima, apoyo social, inteligencia emocional, satisfacción con la escuela, desarrollo adolescente.

Hasta finales del siglo pasado, tanto la psicología como la educación trataban de identificar y remediar las limitaciones y problemas de los adolescentes empleando un enfoque basado en el déficit. Sin embargo, en los últimos años, ha surgido un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia durante la adolescencia (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Damon, 2004; Larson, 2000; Oliva, Ríos,

\* Correspondencia a: Melchor Gutiérrez Sanmartín. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia. Av. Blasco Ibáñez, 21. 46010-Valencia (España). E-mail: melchor.gutierrez@uv.es.

Antolín, *et al.*, 2010). Esta perspectiva del Desarrollo Positivo Adolescente (*Positive Youth Development*), ha introducido un nuevo punto de vista que considera a los jóvenes como recursos más que como problemas para la sociedad, y acentúa sus potenciales manifiestos más que sus supuestas incapacidades (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004; Benson *et al.*, 2006; Damon, 2004).

Según Lerner, Dowling y Anderson (2003), el vocabulario que caracteriza a la perspectiva del *Youth Development* resalta las fortalezas de cada joven y comprende conceptos tales como activos para el desarrollo (Benson, 2003), desarrollo positivo adolescente (Little, 1993), desarrollo moral (Damon, 1990), compromiso cívico (Flanagan y Faison, 2001), bienestar (Bornstein *et al.*, 2003), y florecimiento (Scales, Benson, Leffert y Blyth, 2000). Todos estos conceptos se apoyan en la idea de que todo joven tiene potencial para un desarrollo exitoso y saludable, y posee la capacidad para desarrollarse de manera positiva. Porque debe tenerse en cuenta, tal como señalan Lerner, Fisher y Weinberg (2000), que prevenir las conductas de riesgo de los jóvenes no es lo mismo que abordar acciones para promover su desarrollo positivo, y que prevenir los problemas no garantiza que los jóvenes dispongan de los activos necesarios para desarrollarse en un sentido positivo. Es decir, prevenir los problemas entre los jóvenes no significa que ellos sean capaces de contribuir de forma saludable y positiva a la familia y a la sociedad (Lerner y Benson, 2003). Este modelo del desarrollo positivo se centra en el bienestar, resalta la existencia de condiciones saludables y amplía el concepto de salud más allá de la ausencia de enfermedad, incluyendo las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Benson *et al.*, 2004).

Tal como hemos señalado, frente al modelo del déficit, principalmente centrado en identificar los problemas y desajustes de los jóvenes, el modelo del desarrollo positivo adolescente trata de definir las competencias que configuran un desarrollo saludable, contemplando los recursos o activos para el desarrollo, concepto propuesto por el *Search Institute* (Scales y Leffert, 1999), que se refiere a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarias para la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia. La propuesta de Scales y Leffert (1999) incluye un total de 40 recursos o activos, 20 de los cuales son externos y se refieren a características de la familia, la escuela o la comunidad en la que vive el adolescente, tales como la existencia de apoyos y límites, la seguridad, la presencia de modelos adultos positivos o la influencia positiva del grupo de iguales. Esta propuesta también contempla 20 recursos internos, características psicológicas o comportamentales del adolescente, tales como una alta autoestima, la responsabilidad personal, las expectativas de futuro o la capacidad para tomar decisiones (Oliva *et al.*, 2010; Theokas *et al.*, 2005).

Según Scales *et al.* (2000) los adolescentes que gozan de un mayor número de recursos o activos presentan un desarrollo más saludable y positivo, el cual se pone de manifiesto en algunos indicadores como el éxito escolar, las conductas prosociales, el interés por conocer personas de otras culturas, el cuidado del cuerpo y la salud, la evitación de los riesgos, o la superación de la adversidad. Por el contrario, cuando estos activos no están presentes, es menos probable que se produzca el desarrollo positivo y

son más frecuentes los trastornos emocionales y comportamentales. De este modo, algunas características de los contextos de desarrollo en los que participan los adolescentes, tales como el apoyo y afecto en la familia, la disponibilidad de programas o actividades extraescolares en las que poder participar o la presencia de modelos adultos positivos en la familia, la escuela y la comunidad, facilitarán que los jóvenes puedan resolver de forma satisfactoria las tareas evolutivas propias de la adolescencia, y contribuirán a la promoción de la competencia y el desarrollo positivo adolescente (Oliva *et al.*, 2010).

Autores como Seligman y Csikszentmihalyi (2000) y Sheldon y King (2001) también sitúan el foco de atención en las dimensiones positivas del desarrollo psicosocial de los jóvenes, poniendo el acento en la creación de ambientes óptimos que favorezcan su bienestar (Elmore y Huebner, 2010; Gutiérrez y López, 2012; Huebner y Gilman, 2003). Con ello, se presta atención a las características del contexto que son importantes para el adolescente tales como las necesidades socioemocionales y la satisfacción con las experiencias escolares (Oliva *et al.*, 2010; Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). La literatura especializada sobre el bienestar subjetivo de los jóvenes proporciona un marco teórico que incorpora la satisfacción con la escuela como un factor de contribución importante a la satisfacción de vida en general (Huebner y Gilman, 2006). Así mismo, aporta apoyo para la relación entre la satisfacción con la escuela y variables personales y ambientales predictoras de diferentes resultados, entre los que se encuentra la percepción de calidad de vida (Huebner, Gilman, Reschly y Hall, 2009; Pavot y Diener, 2008).

El bienestar subjetivo es un constructo que ha ido tomando interés entre los sociólogos y psicólogos de la educación, considerando la satisfacción con la vida como uno de sus elementos importantes (Diener, 2000). El bienestar subjetivo puede incluir juicios cognitivos tales como satisfacción con la vida, y respuestas emocionales tales como los afectos positivos y negativos (Diener y Diener, 2009). Los adolescentes con altos niveles de satisfacción vital tienen, en general, locus de control interno, activa capacidad de afrontamiento, autoconcepto positivo, perspectivas de futuro y tendencia a participar en actividades significativas de contenido prosocial. Por el contrario, niveles bajos de satisfacción con la vida se relacionan con resultados negativos tales como la conducta agresiva (Valois, Zullig, Huebner y Drane, 2001, 2009). Los adolescentes con alto nivel de desarrollo positivo están más satisfechos con la vida y tienen menos problemas de conducta (Sun y Shek, 2012). Algunos estudios sobre adolescentes han mostrado relación entre su percepción de bienestar y situaciones positivas como la adaptación a la escuela (Lent, Taveira, Sheu y Singley, 2009).

Según Negru y Baban (2009), la satisfacción con la escuela se encuentra asociada con un incremento global de la salud y la satisfacción con la vida. Samdal, Dur y Freeman (2004) ponen de relieve que los estudiantes que informan de elevados niveles de satisfacción con la escuela, también informan de autoevaluaciones positivas y altos niveles de bienestar subjetivo. Por ello, de acuerdo con Oberle, Schonert-Reichl y Zumbo (2011), dado que el bienestar subjetivo ha sido identificado como un factor asociado con el crecimiento positivo, es importante incrementar la comprensión de la satisfacción con la vida en adolescentes porque permite a los investigadores relacionar el bienestar con características como el ajuste escolar, constructo que consiste en aspectos como logro académico, compromiso con la escuela, conducta prosocial y relaciones positivas con

los compañeros y profesores, tal como señalan Kiuru, Nurmi, Aunola y Salmela-Aro (2009). La satisfacción con la escuela también es definida como la “valoración cognitiva y subjetiva de la percepción de la calidad de vida escolar” (Baker, Dilly, Aupperlee y Patil, 2003, p. 210). Los alumnos con buen ajuste escolar normalmente valoran su aprendizaje, están positivamente implicados, se relacionan bien con sus profesores y con sus compañeros y raramente se comportan de forma disruptiva (Kiuru, Aunola, Vuori y Nurmi, 2007). Por el contrario, la insatisfacción con la escuela ha sido identificada como una razón común que argumentan los estudiantes para abandonar los estudios, resultando particularmente importante en los años adolescentes (Baker y Maupin, 2009).

Por otro lado, se ha encontrado un amplio número de recursos o activos que pueden influir en la protección contra los riesgos de conductas desadaptadas, tanto a nivel individual como de los amigos, la familia, la escuela o la comunidad, y favorecer el bienestar psicológico. Entre ellos, uno importante es la autoestima, la cual expresa una actitud de aprobación o de repulsa de sí y engloba el autojuicio en relación a competencia y valor. Este juicio afecta a la manera en que el individuo se desenvuelve en esferas como la familiar, la social y la académica (Avanci, Assis, Santos y Oliveira, 2007). En la última década, diversos estudios se han centrado en el papel que la autoestima puede jugar en relación con la promoción de conductas saludables o en la evitación de las no saludables (Moral y Sirvent, 2011; Rodríguez y Caño, 2012; Veselska *et al.*, 2009). Tener baja autoestima puede colocar a un adolescente en riesgo para desarrollar resultados no deseables, mientras que la alta autoestima protege al joven de los resultados negativos asociados con la exposición al riesgo (Buelga *et al.*, 2012).

Un activo también relacionado con nuestro objeto de estudio es el control emocional, como parte de la inteligencia emocional, conceptualizada como un conjunto de habilidades concernientes a la regulación, gestión, control y uso de las emociones en la toma de decisiones y en relación con la promoción de la salud y el funcionamiento psicosocial adaptativo (Mayer, Salovey y Caruso, 2008; Wong y Law, 2002). Niveles elevados de inteligencia emocional han mostrado estar asociados con el bienestar subjetivo (Austin, Saklofske y Egan, 2005; Schutte *et al.*, 2010; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010), mientras que bajos niveles de inteligencia emocional han sido predictores de conductas psicológicamente desajustadas (Downey, Johnston, Hansen, Birney y Stough, 2010; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). Otros autores afirman que niveles bajos de inteligencia emocional están asociados con altos niveles de depresión, ansiedad, estrés, y conductas agresivas (Siu, 2009).

Por último, otro factor o activo que puede influir sobre el desarrollo positivo de los adolescentes es el apoyo social, siendo éste un fenómeno que comprende un conjunto dinámico de factores en interacción, y cambia a medida que cambian las situaciones de la vida (Cohen, 2004). Familia, amigos y profesores, constituyen las principales fuentes de apoyo de los adolescentes (Feitosa, de Matos, del Prette y del Prette, 2005). Contar con un buen apoyo social favorece la percepción de satisfacción con la vida, alta autoestima y bienestar subjetivo, y a su vez una actitud no violenta (Ben-Ari y Gil, 2004; Clara, Cox, Enns, Murray y Torgrudc, 2003). Diversos estudios han demostrado el impacto de padres, amigos, profesores y compañeros de clase tanto sobre las conductas conflictivas y desajuste escolar como en favor del desarrollo positivo

de los adolescentes (Bokhorst, Sumter y Westenberg, 2010; Demaray y Malecki, 2002; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

Así pues, una vez revisadas las referencias que la literatura ofrece sobre las relaciones entre las variables que pretendemos estudiar, basados en el enfoque de los activos para el desarrollo adolescente y en paralelismo con la perspectiva que ofrecen Negru y Baban (2009) para analizar el ambiente psicosocial escolar (a partir de Rasmussen, 2004), proponemos un modelo a-priori en el que planteamos que los activos para el desarrollo (autoestima, control emocional y apoyo social de la escuela, de los amigos y de la familia) determinarán el ajuste escolar de los adolescentes (representado por la satisfacción con la escuela) y esto influirá sobre su bienestar subjetivo (representado por la satisfacción con la vida) (ver figura 1). Partimos de dos hipótesis: (1) que la autoestima, el control emocional y el apoyo social serán predictores de la satisfacción con la escuela, y (2) que la satisfacción con la escuela se relacionará positivamente con la satisfacción vital de los adolescentes.

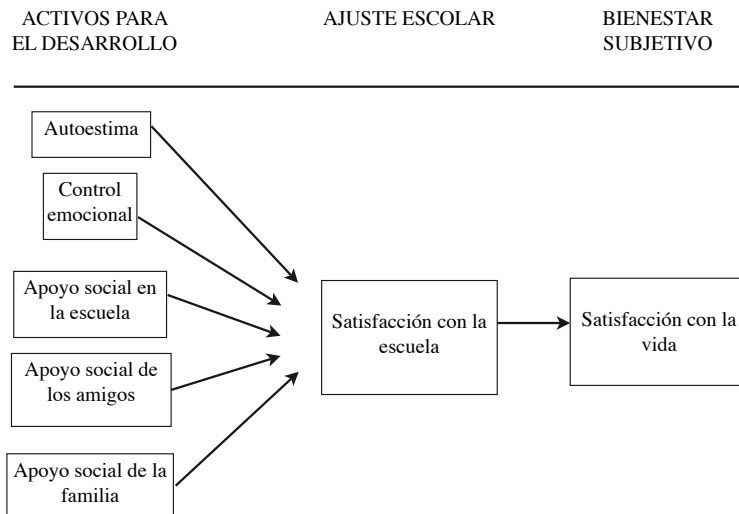


Figura 1. Modelo teórico para predecir el bienestar subjetivo de los adolescentes, a partir de los activos para el desarrollo y el ajuste escolar.

## MÉTODO

### Participantes

Han participado 1317 adolescentes (525 varones y 792 mujeres), de edades comprendidas entre 14 y 18 años ( $M= 16,40$ ;  $DT= 1,33$ ). Estos adolescentes se encontraban escolarizados en once centros educativos públicos, siete de la isla Santiago (998) y cuatro de San Vicente (319), pertenecientes al archipiélago de Cabo Verde, distribuidos por nivel académico y género según muestra la tabla 1. De todos ellos, 1004 (76,2%)

residen en medio urbano y 313 (23,8%) en medio rural. El muestreo ha sido incidental o por conveniencia, a través de colaboradores.

*Tabla 1.* Distribución de la muestra según el nivel académico y el género

Curso	Hombres		Mujeres		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
9º	150	14,4%	176	13,4%	326	24,8%
10º	93	7,1%	146	11,1%	239	18,1%
11º	174	13,2%	214	16,2%	388	29,5%
12º	108	8,2%	256	19,4%	364	27,6%
Total	525	39,9%	792	60,1%	1317	100,0%

*Nota:* en Cabo Verde, la relación entre cursos y edades es la siguiente: 9º (14-15 años), 10º (15-16 años), 11º (16-17 años), 12º (17-18 años).

### *Instrumentos*

*Escala de Autoestima* (RSES; Rosenberg, 1965). Se ha empleado la versión portuguesa de Avanci *et al.* (2007). Es una escala formada originariamente por 10 ítems, cinco positivos y cinco invertidos (ejemplos: “a veces me siento realmente inútil”; “tengo una actitud positiva en relación a mí mismo”). Tradicionalmente ha sido considerada una escala unidimensional, pero hay autores que consideran la autoestima formada por un factor general más un efecto de método, debido a la forma en que están redactados sus ítems (Oliver, Sancho, Galiana, Tomás y Gutiérrez, 2012). Por ello, en este estudio hemos considerado únicamente los ítems redactados en positivo.

*Escala de Control Emocional*. Se empleó uno de los cuatro factores que componen la escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (2002). Consta de cuatro ítems y mide la regulación de las emociones propias o control emocional (ejemplo: “soy bastante capaz de controlar mis propias emociones”).

*Escala de Apoyo Social* (MSPSS-AA; Zimet, Dahlem, Zimet y Farley, 1988; versión de Ramaswamy, Aroian y Templin, 2009). Compuesta por 12 ítems agrupados en tres factores: Apoyo de la escuela (centrado en el apoyo de los profesores), apoyo de los amigos, y apoyo de la familia (ejemplos: “tengo un profesor orientador que trata de ayudarme”; “puedo hablar sobre mis problemas con mis amigos”; “mi familia es realmente una fuente de *confort* para mí”).

*Escala de Satisfacción con la Escuela*. Hemos utilizado ocho ítems del cuestionario *The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*, (Gilman, Huebner y Laughlin (2000), que contempla una dimensión escolar (ejemplos: “me gustan las actividades escolares; Desearía no tener que ir a la escuela”).

*Escala de Satisfacción con la Vida* (SWLS; Pavot y Diener, 1993, 2008). Compuesta por cinco ítems, cuyo objetivo es proporcionar un índice general de satisfacción con la vida referido a la percepción de bienestar subjetivo de los adolescentes (ejemplos: “estoy satisfecho con mi vida”; “en la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea”).

Todas las escalas aplicadas en este estudio se han presentado a los participantes con cinco alternativas de respuesta, desde (1) totalmente en desacuerdo, hasta (5) totalmente de acuerdo.

### *Análisis de datos*

En primer lugar se calcularon las propiedades psicométricas de los instrumentos, con el objetivo de comprobar su validez y fiabilidad. Para ello, se realizaron diversos Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC), basándose en modelos teóricos ya existentes, comprobando así la validez de los instrumentos para ser aplicados a esta muestra. También se calculó la consistencia interna (coeficiente alpha de Cronbach) de los factores que componen cada uno de los instrumentos empleados. Por otro lado, se calcularon las correlaciones entre todas las variables. Finalmente, se puso a prueba un Modelo de Ecuaciones Estructurales con variables observables (path análisis), para predecir el bienestar subjetivo de los alumnos, así como el posible efecto mediador de la satisfacción con la escuela.

Para llevar a cabo los análisis factoriales confirmatorios (Bollen, 1989), se utilizó el programa EQS 6.1 (Bentler y Wu, 1995). Los modelos confirmatorios se han estimado mediante máxima verosimilitud con correcciones robustas de Satorra-Bentler en los errores estándar y estadísticos e índices de ajuste, dada la falta de normalidad de las variables (Finney y DiStefano, 2006). El ajuste de los análisis factoriales confirmatorios se evaluó utilizando diversos estadísticos e índices de ajuste (Hu y Bentler, 1999). Concretamente: (a) estadístico  $\chi^2$  (Kaplan, 2000); (b) *Comparative Fit Index* (CFI; Bentler, 1990) mayor de .90 (e idealmente mayor de .95; Hu y Bentler, 1999); (c) *Goodness-of-Fit Index* (GFI), cuyos valores superiores a .90 indican un buen ajuste; (d) *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), con valores menores de .06 considerados como indicadores de un buen ajuste; y (e) *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), cuyos valores son aceptables cuando son iguales o menores que .05.

### *Procedimiento*

El primer paso consistió en solicitar permiso a las autoridades del Ministerio de Educación para desarrollar el estudio. Seguidamente contactamos con las autoridades de los centros educativos que habían manifestado su disposición a colaborar, y se explicó en qué consistía el estudio, a la vez que se solicitó permiso para llevarlo a cabo. Finalmente, hablamos con los alumnos y les facilitamos una carta dirigida a los padres o tutores responsables de los menores de edad, solicitando permiso para su participación en el estudio. Todos los alumnos que participaron lo hicieron voluntariamente. Previo a la aplicación de los instrumentos, se procedió a traducirlos al portugués, excepto la escala de autoestima y la de satisfacción con la vida, de las cuales ya se contaba con versiones publicadas en ese idioma. Los instrumentos fueron contrabalanceados para evitar el efecto de posición serial. La aplicación de los instrumentos se realizó en el horario habitual de clase, sin la presencia de los profesores, para garantizar el anonimato de las respuestas.

## RESULTADOS

Para analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima, mediante AFC, se sometieron a comprobación los tres modelos que ofrece la literatura: un factor general, dos factores, y un factor más el efecto de método. Los resultados indican que el modelo que mejores índices de ajuste aporta es el que considera la autoestima como un factor global más el efecto de método ( $\chi^2_{30} = 138,75$ ,  $p < .001$ , GFI= .961, AGFI= .929, CFI= .965, SRMR= .047, RMSEA= .053). A la vista de estos resultados, optamos por considerar, para los presentes cálculos, únicamente los ítems positivos de la escala. El coeficiente alfa de Cronbach es de .731.

Para la Escala de Control Emocional, sometido a un AFC el factor de regulación de las emociones propias (control emocional) ofrecido por Wong y Law (2002), se han obtenido satisfactorios índices de ajuste a los datos:  $\chi^2_2 = 27,31$ ,  $p < .001$ , GFI= .976, AGFI= .878, CFI= .986, SRMR= .031, RMSEA= .058, lo cual ratifica la composición de esta escala por cuatro ítems, tal como proponen sus autores. Su consistencia interna es de .750.

El AFC de la Escala de Apoyo Social aporta satisfactorios índices de ajuste:  $\chi^2_{51} = 203,36$ ,  $p < .001$ , GFI= .939, AGFI= .907, CFI= .981, SRMR= .042, RMSEA= .048, ratificándose los tres factores anunciados por sus autores. Su consistencia interna es la siguiente: Apoyo social de la escuela ( $\alpha = .812$ ), Apoyo social de los amigos ( $\alpha = .832$ ), y Apoyo social de la familia ( $\alpha = .823$ ).

El AFC de la Escala de Satisfacción con la Escuela ha aportado los siguientes índices de ajuste:  $\chi^2_{20} = 124,20$ ,  $p < .001$ , GFI= .945, AGFI= .901, CFI= .970, SRMR= .048, RMSEA= .063), lo cual confirma que sus ocho ítems se agrupan en una sola dimensión, con una consistencia interna de  $\alpha = .756$ .

La escala de Satisfacción con la Vida (SWLS, Pavot y Diener, 1993), cuya unidimensionalidad ha sido ya ratificada por numerosos autores en diferentes culturas, muestra aquí esta misma estructura con un buen ajuste del modelo:  $\chi^2_5 = 12,03$ ,  $p = .036$ , GFI= .994, AGFI= .983, CFI= .994, SRMR= .021, RMSEA= .033. Su consistencia interna es de  $\alpha = .777$ .

Según los resultados mostrados en la tabla 2, los participantes han manifestado un nivel considerable de autoestima ( $M = 4,02$ ,  $DT = 0,60$ ), apoyo de los amigos ( $M = 3,95$ ,  $DT = 0,86$ ), apoyo de la familia ( $M = 3,94$ ,  $DT = 0,88$ ) y satisfacción con la escuela ( $M = 3,83$ ,  $DT = 0,65$ ). Los valores han sido más moderados en control emocional ( $M = 3,50$ ,  $DT = 0,87$ ), apoyo de la escuela ( $M = 3,21$ ,  $DT = 0,99$ ) y satisfacción con la vida ( $M = 3,27$ ,  $DT = 0,76$ ). Con respecto a las correlaciones entre las variables estudiadas, cabe destacar la relación positiva de la autoestima de los adolescentes con su control emocional ( $r = .29$ ,  $p < .01$ ), con el apoyo de la escuela ( $r = .16$ ,  $p < .01$ ), el apoyo de los amigos ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ), el apoyo de la familia ( $r = .30$ ,  $p < .01$ ) y la satisfacción con la vida ( $r = .40$ ,  $p < .01$ ). Así mismo, cabe destacar la relación positiva del control emocional con el apoyo de la escuela ( $r = .14$ ,  $p < .01$ ), el apoyo de la familia ( $r = .26$ ,  $p < .01$ ), la satisfacción con la escuela ( $r = .17$ ,  $p < .01$ ) y la satisfacción con la vida ( $r = .26$ ,  $p < .01$ ). El apoyo de la escuela correlaciona positivamente con el apoyo de los amigos, el apoyo de la familia, la satisfacción con la escuela y la satisfacción con la vida (valores



Tabla 2. Medias, desviaciones típicas, alfas y correlaciones bivariadas.

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Autoestima	1						
2. Contr. emocional	.29**	1					
3. Apoyo escuela	.16**	.14**	1				
4. Apoyo amigos	.22**	.03	.12**	1			
5. Apoyo familia	.30**	.26**	.28**	.19**	1		
6. Satisfac. escuela	.14**	.17**	.31**	.10**	.22**	1	
7. Satisfac. con vida	.40**	.26**	.15**	.18**	.40**	.16**	1
Media	4.02	3.50	3.21	3.95	3.94	3.83	3.27
DT	0.60	0.87	0.99	0.86	0.88	0.65	0.76
Alfa	.731	.750	.812	.832	.823	.756	.777

$p < .01$

de  $r$  entre .12 y .31,  $p < .01$ ). El apoyo de los amigos correlaciona positivamente con el apoyo de la familia, la satisfacción con la escuela y la satisfacción vital (valores de  $r$  entre .10 y .19,  $p < .01$ ). También existe una relación positiva entre el apoyo de la familia y la satisfacción con la escuela ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ) y con la satisfacción vital ( $r = .40$ ,  $p < .01$ ). Finalmente, la satisfacción con la escuela correlaciona positivamente con la satisfacción con la vida ( $r = .16$ ,  $p < .01$ ).

El modelo teórico inicial planteaba que la autoestima, el control emocional y el apoyo social (escolar, de amigos y de la familia), estarían positivamente relacionados con la satisfacción con la escuela, y que ésta sería capaz de predecir la satisfacción con la vida de los adolescentes. Este modelo general a-priori se puso a prueba de forma confirmatoria y se encontró un ajuste insatisfactorio ( $\chi^2 = 286,87$ ,  $p < .001$ , GFI = .936, AGFI = .641, CFI = .644, SRMR = .114, RMSEA = .207), por lo cual se probó un segundo modelo en el que se eliminaron las relaciones no significativas, aportando un ajuste razonablemente mejorado, ahora considerado satisfactorio:  $\chi^2 = 20,81$ ,  $p < .001$ , GFI = .995, AGFI = .952, CFI = .977, SRMR = .020, RMSEA = .067.

Los resultados de este modelo han señalado que la autoestima predice de forma directa la satisfacción con la vida (figura 2). El control emocional, el apoyo de la escuela y el apoyo de la familia predicen la satisfacción con la escuela. Y a su vez, el apoyo de la familia predice positiva y directamente la satisfacción con la vida. También la satisfacción con la escuela se encuentra positivamente relacionada con la satisfacción con la vida. En lo que respecta a los efectos indirectos de los activos para el desarrollo de los adolescentes sobre la satisfacción con la vida, resultaron estadísticamente significativos ( $p < .05$ ) tanto el apoyo social de la escuela como el de la familia, por sus efectos sobre la satisfacción con la escuela.

Tal como muestra la figura 2, las variables predictoras de este modelo son capaces de explicar un 13,2% de la satisfacción con la escuela y un 24,6% de la satisfacción con la vida. Las variables con mayor capacidad predictiva sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes son la autoestima ( $\beta = .304$ ) y el apoyo de la familia ( $\beta = .301$ ). Por otro lado, la variable que mejor predice la satisfacción de los alumnos con la escuela es el apoyo social de la escuela o apoyo de los profesores ( $\beta = .261$ ), seguido del apoyo de la familia ( $\beta = .115$ ) y en menor cuantía el control emocional ( $\beta = .095$ ). La relación entre la satisfacción con la escuela y la satisfacción con la vida, aunque significativa, es sensiblemente baja ( $\beta = .051$ ).

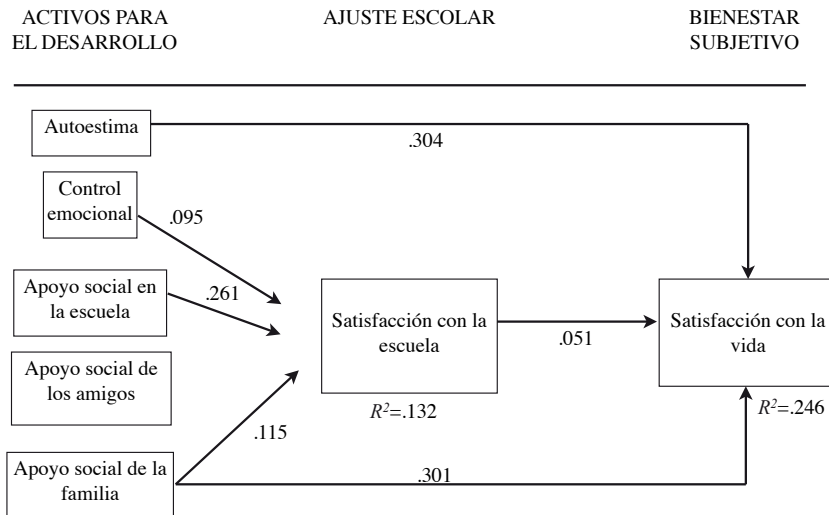


Figura 2. Solución estandarizada para el modelo propuesto de las relaciones entre activos para el desarrollo, ajuste escolar y percepción de bienestar subjetivo de los adolescentes. (Nota. Todas las relaciones estructurales son estadísticamente significativas ( $p < .05$ ). Por razones de claridad expositiva, no se muestran las correlaciones entre las variables exógenas y los errores.)

## DISCUSIÓN

Partiendo de la perspectiva del desarrollo positivo adolescente, el objetivo de este estudio ha sido analizar la influencia de los recursos o activos para el desarrollo (autoestima, control emocional y apoyo social de la escuela, de los amigos y de la familia) sobre el ajuste escolar (satisfacción con la escuela), y su capacidad predictiva sobre el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida) de los adolescentes. Aunque no se han visto cumplidas al completo las hipótesis contempladas en el modelo teórico inicialmente planteado, los resultados de este modelo global se encuentran en la línea de los obtenidos en otros estudios que ofrece la literatura especializada, haciendo la salvedad de que han sido pocos los desarrollados con esta misma estructura. En este sentido, cabe resaltar de nuestros resultados que la autoestima y el apoyo social de la familia son las variables con mayor capacidad predictiva sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes, resultados coincidentes con los obtenidos a través de modelos parciales por Avanci *et al.* (2007), Chu, Saucier y Hafner (2010), Gallagher y Vella-Brodrick (2008), Lent *et al.* (2009), Lyubomirsky, King y Diener (2005), Oberle *et al.* (2011), Terry y Huebner (1995), Valois *et al.* (2001, 2009) y Veselska *et al.* (2009). Tanto la autoestima como el apoyo de la familia predicen directamente la satisfacción con la vida de los adolescentes, a diferencia de los hallazgos de Buelga *et al.* (2012) que consideraban la autoestima como variable mediadora en su relación con la satisfacción con la vida.

Otro aspecto también importante es el de las relaciones del control emocional, el apoyo de la escuela (apoyo de los profesores) y el apoyo de la familia con la satisfacción con la escuela, lo cual refuerza las afirmaciones que ofrece la literatura sobre la importancia de estos factores o activos para favorecer la vertiente positiva del ajuste escolar (Ben-Ari y Gil, 2004; Bokhorst *et al.*, 2010; Feitosa *et al.*, 2005; Kiuru *et al.*, 2007; Suldo *et al.*, 2009). Identificar una relación significativa entre satisfacción con la vida y la percepción del apoyo parental concuerda con estudios previos que han revelado una conexión significativa entre el bienestar subjetivo de los adolescentes y el apoyo de los padres (Gilman y Huebner 2003; Oberle *et al.*, 2011; Valois *et al.*, 2009), y pone de manifiesto la importancia del cuidado y apoyo familiar en el fomento del bienestar emocional y social de los adolescentes. Dado que la satisfacción con la vida es un indicador del bienestar subjetivo, nuestros resultados se encuentran en concordancia con el estudio que la literatura científica comunica en este dominio.

Por otro lado, encontramos que el apoyo de los amigos no aporta relación significativa alguna ni con el ajuste escolar ni con el bienestar subjetivo. Estos resultados se encuentran en la línea de los mencionados por Chu, Saucier y Hafner (2010), quienes a partir de un meta-análisis concluyeron que el apoyo de los amigos resultaba significativamente menos importante que el apoyo de la familia en relación con el bienestar adolescente. Además, la interpretación que podemos darle a esto es que los amigos constituyen un grupo no siempre coincidente con los pares o compañeros en la escuela, por lo que su apoyo no tiene por qué verse tan relacionado con la satisfacción con la escuela. Sin embargo, cabía esperar que el apoyo de los amigos sí estuviese más relacionado, directa o indirectamente, con la percepción de satisfacción vital de los adolescentes, resultado no encontrado en este estudio.

Merece ser comentado el peso aportado por el apoyo de la familia sobre la satisfacción con la escuela. Ésta es una variable que siempre se ha situado en la base de los recursos de los adolescentes para su ajuste escolar, tanto para promover las conductas positivas como para afrontar las negativas, resultados coincidentes con los comunicados por Bokhorst *et al.* (2010) y Demaray y Malecki (2002).

El modelo estructural sometido a comprobación muestra asimismo que la satisfacción con la escuela predice la satisfacción con la vida de los adolescentes, resultado que coincide con los obtenidos por Lent *et al.* (2009) y Negru y Baban (2009). Sin embargo, la relación entre estas variables, aunque significativa, resulta de muy escasa relevancia. En contra de nuestras expectativas y de las afirmaciones de Huebner (1994) y Elmore y Huebner (2010), que consideran la satisfacción con la escuela como una importante contribución a la satisfacción con la vida en general de los adolescentes, en este estudio el ajuste escolar (satisfacción con la escuela) ha mostrado una capacidad predictiva bastante débil. Sorprende, por otro lado, que no aparezca relacionada la autoestima de los adolescentes con la satisfacción con la escuela, a pesar de ser una variable que ha demostrado su asociación significativa en diversas investigaciones como las de Huebner y McCullough (2000), o Karatzias, Power, Flemming, Lennan y Swanson (2002).

Todos estos resultados ponen de manifiesto el acierto de la perspectiva del desarrollo positivo de los jóvenes cuando opta por potenciar las fortalezas, los recursos o activos positivos de los adolescentes, más que centrarse en sus debilidades (Benson

*et al.*, 2006; Damon, 2004; Huebner *et al.*, 2009; Oliva *et al.*, 2010; Pertegal *et al.*, 2010; Scales y Leffert, 1999).

Desde una vertiente aplicada, fomentar las relaciones adaptativas entre el individuo y los múltiples contextos en los que se desenvuelve puede ser un importante paso para incrementar la probabilidad del desarrollo positivo y el florecimiento de los adolescentes (Lerner, von Eye, Lerner, Levin-Bizan y Bowers, 2010), porque varios estudios han mostrado que el apoyo de la familia, la escuela, los iguales y la comunidad son importantes para el desarrollo positivo y bienestar durante la adolescencia temprana principalmente (Benson y Scales 2009; Li, Lerner y Lerner, 2010). Se ha comprobado que los adolescentes con alta satisfacción vital también manifiestan sentimientos más conectados con la escuela y les gusta más el ambiente escolar. Por ello, dado el aumento creciente de tiempo que los adolescentes pasan en el contexto escolar, se justifica la necesidad de seguir investigando sobre la satisfacción con la vida y su relación con la escuela y con las relaciones significativas de los jóvenes en este ambiente (Oberle *et al.*, 2011; Valois *et al.*, 2009).

Los resultados aquí obtenidos pueden considerarse valiosos, no sólo por la coincidencia con los obtenidos en otros estudios sobre esta temática, sino además también por constituir uno de los primeros estudios que analizan estas variables en Cabo Verde. Al menos, la literatura científica no ofrece referencias al respecto. Por ello, este estudio puede constituir un primer paso para alentar a la comunidad científica a desarrollar nuevas investigaciones en esta línea. En estos momentos, aunque los resultados obtenidos resultan valiosos, han de interpretarse con precaución, debido a la falta de datos que permitan contrastarlos en el contexto de Cabo Verde. Sin duda, nuevas investigaciones podrán contribuir a corroborar o rechazar los resultados obtenidos y a consolidar tanto éstas como futuras conclusiones.

Como cualquier estudio, éste presenta algunas limitaciones. Así, aunque el tamaño de la muestra es amplio, los datos fueron obtenidos a través de colaboradores o muestreo por conveniencia, y recogidos mediante autoinformes de los adolescentes, lo cual ha podido incorporar un cierto sesgo, por efecto de la deseabilidad social. Además, los datos utilizados en este estudio son transversales, por lo que no se pueden establecer conclusiones fundamentadas en relaciones causa-efecto. En este sentido, un diseño longitudinal en el que, además, se contemplasen observaciones reales, podría reforzar el estudio y proporcionar mayor fiabilidad a las conclusiones.

Por otro lado, el modelo aquí sometido a comprobación mediante ecuaciones estructurales es sólo uno de los posibles, pudiendo existir otros modelos capaces de contribuir con nuevas explicaciones a la interpretación de las relaciones entre las variables estudiadas, o incluir otros activos y competencias no analizadas en este momento, que tanto Scales y Leffert (1999) como Oliva *et al.*, (2010) contemplan en sus modelos para el desarrollo positivo de los adolescentes. Por ejemplo, de acuerdo con la información que aporta la literatura especializada, aún no queda claro si la autoestima es una variable con valor de recurso o activo personal, con posibilidad de actuar como variable moduladora, o como resultado final. Otra relación que tampoco está suficientemente establecida en la investigación desarrollada hasta el momento, es la que presenta la satisfacción con la escuela y la satisfacción con la vida de los adolescentes, lo cual lleva a plantear

preguntas como éstas: ¿Se sienten los adolescentes más satisfechos con su vida por estar satisfechos con la escuela, o viceversa, o ambas cosas? La satisfacción con la vida es una variable que no está suficientemente claro si actúa como antecedente o consecuente, puesto que existen estudios diseñados en ambos sentidos.

En diversos estudios se ha considerado la satisfacción con la escuela como una variable resultado, pero a su vez, la literatura sobre satisfacción con la vida proporciona apoyo a la consideración de las experiencias satisfactorias subjetivas desde el marco de los efectos directos y/o indirectos de esta variable en los modelos estructurales. Así, por ejemplo, Suldo y Huebner (2004) encontraron que una satisfacción vital elevada moderaba los efectos de los acontecimientos estresantes sobre el comportamiento de los adolescentes, lo cual sugiere que los juicios sobre satisfacción vital pueden desempeñar un rol amortiguador operando como factores protectores de los individuos frente a las adversidades. Por ello, la naturaleza de la influencia como efectos directos o como moderadores, de estas variables, continúa bajo investigación (Elmore y Huebner, 2010).

Finalmente, como advertían Gallagher y Vella-Brodrick (2008), podría resultar conveniente contemplar los otros dos componentes del bienestar subjetivo de los adolescentes (afecto positivo, afecto negativo), y no limitarse únicamente a su representación a través de la satisfacción con la vida, puesto que existen resultados en la literatura científica que indican la presencia de predictores diferenciales de los distintos componentes del bienestar subjetivo.

## REFERENCIAS

- Austin EJ, Saklofske DH y Egan V (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Avanci JQ, Assis SG, Santos NC y Oliveira RV (2007). Adaptação transcultural da Escala de Auto-Estima para adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 397-405.
- Baker JA y Maupin AN (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. En R Gilman, ES Huebner y MJ Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 189- 196). New York: Routledge.
- Baker JE, Dilly LJ, Aupperlee JL y Patil SA (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221.
- Ben-Ari A y Gil S (2004). Well-being among minority students: The role of perceived social support. *Journal of Social work*, 4, 215-225.
- Benson PL (2003). Developmental assets and asset-building communities: Conceptual and empirical foundations. En RM Lerner y PL Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 19-43). Norwell, MA: Kluwer.
- Benson PL y Scales PC (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *Journal of Positive Psychology*, 4, 85-104.
- Benson PL, Mannes M, Pittman K y Ferber T (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En RM Lerner y L Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, (2ª ed.), (pp.781-814). Nueva York: John Wiley.

- Benson PL, Scales PC, Hamilton SF y Sesman AJr (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En RM Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development*. Volume 1 of *Handbook of Child Psychology*, (6ª ed.), (pp.894-941). Editors-in-chief: W Damon y RM Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Bentler PM (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler PM y Wu EJC (1995). *EQS for Macintosh user's guide*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bokhorst CL, Sumter SR y Westenberg PM (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19, 270-284.
- Bollen KA (1989). *Structural equation modelling with latent variables*. New York: Wiley.
- Bornstein HH, Davidson L, Keyes CM, Moore K y The Center for Child Well-Being (Eds.). (2003). *Well-being: Positive development across the life course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., Inc.
- Buelga S, Cava MJ y Musitu G (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28, 180-187.
- Chu PS, Saucier DA y Hafner E (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 624-645.
- Clara IP, Cox BJ, Enns MW, Murray LT y Torgrudc LJ (2003). Confirmatory Factor Analysis of The Multidimensional Scale of Perceived Social Support in clinically distressed and student samples. *Journal of Personality Assessment*, 81, 265-270.
- Cohen S (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59, 676-684.
- Damon W (1990). *The moral child*. New York: Free Press.
- Damon W (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Demaray MK y Malecki CK (2002). **The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk.** *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Diener E (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener E y Diener M (2009). Cross-cultural correlates in life satisfaction and self-esteem. En E Diener (Ed.), *Culture and Well-Being: The Collected Works of Ed Diener. Social Indicators Research Series 38*, doi:10.1007/978-90-481-2352-04.
- Downey LA, Johnston PJ, Hansen K, Birney J y Stough C (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62, 20-29.
- Elmore GM y Huebner ES (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47, 525-537.
- Feitosa F, de Matos M, del Prette Z y del Prette A (2005). Suporte social, nível socio-economico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13, 129-138.
- Finney SJ y DiStefano C (2006). Non-normal and categorical data in SEM. En GR Hancock y RO Mueller (Eds.), *Structural Equation Modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Flanagan C y Faison N (2001). Youth civic engagement: Implications of research for social policy and programs. *Social Policy Reports*, 15(1). Ann Arbor, MI: Society for Research in Child Development.
- Gallagher EN y Vella-Brodrick DA (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44, 1551-1561.
- Gilman R y Huebner ES (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18, 192-205.

- Gilman R, Huebner E y Laughlin J (2000). A first study of the multidimensional students life satisfaction scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52, 135-160.
- Gutiérrez M y López E (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 61-72.
- Hu L y Bentler PM (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huebner ES (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Huebner ES y Gilman R (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 1, 99-102.
- Huebner ES y Gilman R (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139-150.
- Huebner ES y McCullough G (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *Journal of Educational Research*, 93, 331-335.
- Huebner ES, Gilman R, Reschly A y Hall R (2009). Positive schools. En SJ Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 445-455). New York: Plenum.
- Kaplan D (2000). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Karatzias A, Power KG, Flemming J, Lennan F y Swanson V (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction and research findings. *Educational Psychology*, 22, 33-50.
- Kiuru N, Aunola K, Vuori J y Nurmi JE (2007). The role of peer groups in adolescents' educational expectations and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 995-1009.
- Kiuru N, Nurmi JE, Aunola K y Salmela-Aro K (2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 65-76.
- Larson R (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Lent RW, Taveira MC, Sheu HB y Singley D (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Lerner RM y Benson PI (2003). *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice*. New York: Kluwer Academic-Plenum.
- Lerner RM, Dowling EM y Anderson PM (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7, 172-180.
- Lerner RM, Fisher CB y Weinberg RA (2000). Toward a science for and of the people: promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71, 11-20.
- Lerner RW, von Eye A, Lerner JV, Levin-Bizan S y Bowers EP (2010). Special issue introduction: The meaning and measurement of thriving: A view of the issues. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 707-719.
- Little RR (1993, October). *What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings*. Paper presented at the ICYF Fellows Colloquium, Michigan State University, East Lansing, MI.
- Lyubomirsky S, King L y Diener E (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Mayer JD, Salovey P y Caruso DR (2008). Emotional intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Moral MV y Sirvent C (2011). Desórdenes afectivos, crisis de identidad e ideación suicida en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 33-56.
- Moreno D, Estévez E, Murgui S y Musitu G (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar:

- El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 123-136.
- Negru O y Baban A (2009). Positive development in school settings: School environment influences on perceived school adjustment in a Romanian adolescent sample. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 13, 253-267.
- Oberle E, Schonert-Reichl KA y Zumbo BD (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 889-901.
- Oliva A, Ríos M, Antolín L, Parra A, Hernando A y Pertegal MA (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234.
- Oliver A, Sancho P, Galiana L, Tomás JM y Gutiérrez M. (2012). Efecto de método asociado a los ítems en negativo en la versión en portugués de la escala de autoestima de Rosenberg. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 33, 75-91.
- Pavot W y Diener E (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pavot W y Diener E (2008). The Satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152.
- Pertegal MA, Oliva A y Hernando A (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22, 53-66.
- Petrides KV, Frederickson N y Furnham R (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Ramaswamy V, Aroian KJ y Templin T (2009). Adaptation and psychometric evaluation of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support for Arab American adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 43, 49-56.
- Rasmussen M (2004). *HBSC Research Protocol for 2005/06 Survey. Section 2, Scientific rationales for focus areas: School Setting*.
- Rodríguez C y Caño A (2012). Autoestima en la adolescencia: Análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12, 389-403.
- Rosenberg M (1965). *Society and the adolescent self-image*. NJ, USA: Princeton University Press.
- Samdal O, Dur W y Freeman J (2004). Life circumstances of young people: School. En C Currie, C Roberts, A Morgan, R Smith, W Settertobulte, O Samdal y VB Rasmussen (Eds). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey* (pp. 42-51). Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.
- Scales P, Benson P, Leffert N y Blyth DA (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.
- Scales PC y Leffert N (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Schutte NS, Thorsteinsson EB, Hine DW, Foster R, Cauchi A y Binns C (2010). Experiential and rational processing styles, emotional intelligence and wellbeing. *Australian Journal of Psychology*, 62, 14-19.
- Seligman ME y Csikszentmihalyi N (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sheldon KM y King L (2001). Why positive psychology is necessary? *American Psychologist*, 56, 216-217.
- Siu AF (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47, 553-557.
- Suldo SH y Huebner ES (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, 93-105.



- Suldo SM, Friedrich AA, White T, Farmer J, Minch D y Michalowski J (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38, 67-85.
- Sun RC y Shek DT (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong: A replication. *Social Indicators Research*, 105, 541-559.
- Terry T y Huebner S (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35, 39-52.
- Theokas C, Almerigi J, Lerner RM, Dowling EM, Benson PL, Scales PC y Von Eye A (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.
- Valois RE, Zullig KJ, Huebner ES y Drane JW (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviours among adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 25, 353-366.
- Valois RF, Zullig KJ, Huebner ES y Drane JW (2009). Youth developmental assets and perceived life satisfaction. Is there a relationship? *Applied Research on Quality of Life*, 4, 315-331.
- Veselska Z, Geckova AM, Orosova O, Gajdosova B, van Dijk JP y Reijneveld SA (2009). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. *Addictive Behaviors*, 34, 287-291.
- Wong CS y Law KS (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Zeidner M y Olnick-Shemesh D (2010). Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences*, 48, 431-435.
- Zimet GD, Dahlem NW, Zimet SG y Farley GK (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

Recibido, 24 Mayo, 2012  
Aceptación final, 21 Julio, 2013