

La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar *

María Martínez-Antón
Sofía Buelga
M. Jesús Cava
Universitat de València

El objetivo de este estudio es analizar la relación entre variables escolares (ajuste social valorado por el profesor y clima social en el aula) e indicadores de ajuste psicosocial en adolescentes (autoestima, victimización y satisfacción con la vida). Participaron en el estudio 1319 adolescentes españoles de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años. Se ha utilizado un modelo de ecuaciones estructurales para analizar los datos. Los resultados indican que existe una estrecha relación entre el ajuste social del alumno valorado por el profesor, el clima social percibido por el alumno y su grado de victimización. Asimismo estas variables escolares se relacionan también con la autoestima del adolescente. En cuanto a la satisfacción con la vida, la autoestima tiene un efecto positivo en ella y la victimización un efecto negativo. Estos resultados se discuten y comparan con investigaciones previas.

Palabras clave: ajuste social en el aula, clima social en el aula, adolescencia, autoestima, victimización, satisfacción con la vida.

Adolescent life satisfaction and relationship with adolescent self-esteem and schools adjustment

The present study aimed to analyse the relationship between school variables (social adjustment appraised by teacher and classroom environment) and different factors of adolescent psychosocial adjustment (self-esteem, victimization, and life satisfaction). Participants in the study were 1319 Spanish adolescents of both sexes and aged range from 11 to 18 years old. Statistical analyses

* Esta investigación se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación SEJ2004-01742 "Violencia e integración escolar: aplicación y evaluación de un programa de intervención en la escuela" subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España y cofinanciado por la Dirección General de Investigación y Transferencia Tecnológica de la Consejería de Empresa, Universidad y Ciencia de Valencia.

Correspondencia: Sofía Buelga Vázquez. Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibáñez 21. 46010 Valencia. Correo electrónico: sofia.buelga@uv.es

*Original recibido: *** 2007. Aceptado: *** 2007.*

were carried out using structural equation modelling. Results indicate a close association between social adjustment of adolescent appraised by teacher and class environment appraised by student, with adolescent victimization. Moreover, we found a relationship between these school variables and adolescent self-esteem. With regard to life satisfaction adolescent, self-esteem has a positive effect in this dimension, and victimization has a negative effect. These results are discussed and compared with previous research.

Key words: social adjustment, classroom environment, adolescence, self-esteem, victimization, life satisfaction.

La escuela es una de las fuentes más importantes de socialización durante la adolescencia. Se trata de un contexto donde los adolescentes aprenden importantes pautas de relación con los iguales y con figuras de autoridad como los profesores. Al ser la escuela uno de los lugares donde más tiempo pasa el escolar, es de suponer la importancia que dicho contexto tiene en su ajuste psicosocial (Otero-López, 2001): por ejemplo, en numerosas investigaciones se ha estudiado la asociación existente entre determinadas características del contexto escolar y el tipo de relación que se establece con los profesores e iguales, y la autoestima del adolescente (DuBois, Bull, Sherman y Roberts, 1998; Fering y Taska, 1996; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004), así como también el grado de victimización escolar (Natving, Albrektsen, y Qvarnstrom; 2001), aspectos estrechamente relacionados con la satisfacción vital en el periodo adolescente (MacDonald, Piquero, Valois y Zullig, 2005; Ying y Fang-Biao, 2005).

En otros trabajos también se ha constatado la importancia que tiene para el desarrollo de una adecuada autoestima la calidad de la relación con padres, 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, parece ser que los adolescentes realizan juicios de autovaloración en función del *feedback* recibido en los contextos relacionales como son la familia, la escuela y las redes sociales. A su vez, se ha comprobado que las autoevaluaciones tienen un papel fundamental en el ajuste y en la calidad de vida del adolescente: el concepto que uno tiene de sí mismo predice la satisfacción con la vida y el bienestar subjetivo (McCullough, Huebner y Laughlin, 2000).

Como ya se ha comentado, los factores escolares también interaccionan con indicadores de desajuste como la conducta violenta en la escuela: por ejemplo, factores como la organización e ideología del centro, relación profesor-alumno, estrategias disciplinares, trato desigual de los profesores en función del logro académico de los alumnos, formación de grupos en el aula en función del rendimiento escolar e intolerancia hacia alumnos diferentes y afiliación con iguales desviados en la escuela, son factores que inciden en el desarrollo de conductas violentas y desajustadas en la escuela (Rodríguez, 2004). Además, se ha comprobado que determinados factores de carácter psicológico, como tener una autoestima ajustada, se vinculan con un menor número de problemas de conducta en la escuela (Austin y Joseph, 1996; Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Olweus, 1998).

Por otra parte, también las relaciones del adolescente con los profesores y con los iguales pueden favorecer o disminuir el desarrollo de conductas violentas en la escuela. De hecho, ha sido ampliamente estudiado cómo el aumento del apoyo del profesor y de los iguales se asocia con un menor riesgo de sufrir situaciones de victimización o acoso escolar (Natving, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001). En diferentes trabajos se ha observado que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les presta atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula (Casamayor, 1999; Hrdlicka *et al.*, 2005; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhal, 2003). Asimismo, diversos trabajos que analizan el clima social del aula indican que los adolescentes que perciben un clima social positivo en el aula, que son aceptados por sus iguales y disponen de mayores recursos de apoyo, presentan mejores sentimientos de bienestar y ajuste psicosocial (Cava y Musitu, 2000a, 2000b; Van Aken y Asendorpf, 1997) mientras que los que son rechazados presentan niveles inferiores de autoestima (Cava y Musitu, 2001; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Kurdek y Krile, 1982).

Finalmente, también la relación entre autoestima, victimización y grado de satisfacción con la vida en la adolescencia ha sido objeto de análisis en investigaciones previas. Así, encontramos numerosos trabajos en los que se asocian la autoestima y la satisfacción con la vida de los adolescentes (Ying y Fang-Biao, 2005), en el sentido de que una elevada autoestima se relaciona con una mayor satisfacción con la vida del adolescente, mientras que, por el contrario, una menor autoestima, se relaciona con una valoración negativa de la propia vida (Furr y Fander, 1998; Huebner, 1991a, 1991b; Lewinsohn, Redner y Seeley, 1991).

En cuanto a la relación entre victimización y satisfacción con la vida durante la adolescencia, MacDonald, Piquero, Valois y Zullig (2005) observaron que alta satisfacción con la vida se encuentra vinculada con bajo nivel de número de conductas violentas. Las víctimas de acoso escolar tienen un autoconcepto general negativo y falta de satisfacción con la vida (Andreou, 2000; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004; Seals y Young, 2003). Dicho de otro modo la victimización está asociada con la infelicidad (Flouri, y Buchanan, 2002).

Sin embargo, existen muy pocos trabajos científicos que vinculen todas estas variables de forma simultánea, es decir, variables escolares como el ajuste social del alumno en el aula y el clima social del aula; variables individuales, como la autoestima y el grado de victimización, en relación con un indicador de ajuste positivo como la satisfacción con la vida que tienen los adolescentes. El presente estudio tiene como objetivo analizar la relación que existe entre determinadas variables escolares (ajuste social valorado por el profesor y clima social en el aula), y ciertos indicadores de ajuste psicosocial en adolescentes (autoestima, victimización y satisfacción con la vida). Específicamente, partimos de la hipótesis de que las variables escolares se relacionan con el modo en que el adolescente se autovalora –autoestima–, así como con el grado en que se siente victimizado por sus iguales, y que estas dos variables tienen una relación significativa con el grado de satisfacción del adolescente con su vida.

Método

Participantes

En el presente estudio participaron 1319 adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años (edad media 13.73 y desviación típica 1.48) pertenecientes a 7 centros de enseñanza pública y privada de la Comunidad Valenciana. Un 52% de los participantes son chicas y un 48% chicos que cursaban estudios de Enseñanza Primaria y de Enseñanza Secundaria Obligatoria en el momento de la aplicación de los instrumentos de evaluación. La distribución por cursos de los alumnos participantes es la siguiente: cursaban 6º de primaria un 9.4% de los participantes, 25.7% correspondientes a 1º ESO, 22.4% cursaban 2º ESO, 22.4% estaban en el curso de 3º ESO y, por último, un 20.1% de los participantes 4º de ESO.

Instrumentos

Escala de Percepción del alumno por el profesor (EA-P). Esta escala ha sido diseñada para la presente investigación por el grupo Lisis de la Universidad de Valencia (Musitu, Lila, Buelga y Cava, 2001). Se ha utilizado para medir la percepción que el profesor tiene del alumno en cuanto a su ajuste social y a la relación profesor-alumno. Está compuesta de 8 ítems, con una escala de respuesta de 1 a 10, siendo 1 -muy bajo/muy malo- y 10 -muy alto/muy bueno-. En ella, cada profesor evalúa a sus alumnos respecto a cuatro dimensiones: ajuste social del alumno en el aula (ejemplo de ítem: “La relación del alumno/a con sus compañeros”), rendimiento académico (ejemplo de ítem: “Nivel de esfuerzo del alumno/a”), implicación de la familia (ejemplo de ítem: “Grado de implicación de la familia en el seguimiento escolar del alumno/a (asistencia a reuniones, contactos con el tutor/a, actividades escolares)” y la relación entre el profesor y el alumno (ejemplo de ítem: “Su relación con este alumno/a”). La fiabilidad de la escala medida a través del alpha de Cronbach en nuestros datos es de .96 para el ajuste social, .93 para el rendimiento académico, .90 para la dimensión de implicación de la familia y por último para la dimensión de relación profesor-alumno .93.

Escala de Clima Escolar –CES- (Moos, Moos y Trickett, 1984; adaptación al castellano de Fernández, Ballesteros y Sierra, 1984). La escala utilizada en el presente estudio evalúa la dimensión de relaciones, que hace referencia al grado en que los alumnos se encuentran integrados en clase y existen comportamientos de ayuda y apoyo entre ellos y el profesorado. Consta de tres subescalas: implicación (ejemplo de ítem: “Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase”), amistad y ayuda entre alumnos (ejemplo de ítem: “En clase, los alumnos/as llegan a conocerse bien unos a otros”), y ayuda del profesor (ejemplo de ítem: “Los profesores dedican muy poco tiempo a hablar con los demás”). Está compuesta por 29 ítems con dos respuestas posibles, verdadero o falso. La fiabilidad de las subescalas en nuestros datos son: .60, .60 y .75 respectivamente.

Cuestionario de autoestima global –Rosenberg Self-Esteem Scale, RSS– (Rosenberg, 1966), esta escala ha sido traducida y adaptada al castellano para el presente estudio. Evalúa la autoestima en una única dimensión y aporta un índice general de autoestima. Consta de 10 ítems, cuyo contenido se basa en los sentimientos de apoyo y aceptación hacia uno mismo/a. Cinco de los ítems están enunciados positivamente, (ejemplo de ítem: “Creo que tengo numerosas cualidades positivas”), y otros cinco negativamente, (ejemplo de ítem: “A veces me siento realmente inútil”), con una escala de respuesta de 1 -muy en desacuerdo- a 4 -muy de acuerdo-. La puntuación general de autoestima se obtiene a partir del sumatorio de todos los ítems. El alfa de Cronbach de esta escala en el presente estudio es de .78.

Escala de Victimización en la Escuela (Herrero, Estévez, Musitu, 2006). Esta escala evalúa la frecuencia con la que el adolescente ha sido victimizado durante el último año en la escuela. Este instrumento aporta información referente a las siguientes dimensiones: victimización manifiesta verbal (ejemplo de ítem: “Algún compañero/a me ha gritado”), victimización manifiesta física (ejemplo ítem: “Algún compañero/a me ha robado”), y victimización relacional (ejemplo ítem: “Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros”). La victimización manifiesta, tanto verbal como física, hace referencia a comportamientos que implican una confrontación directa con otros con la intención de causar daño, bien sea de manera verbal (como, por ejemplo, insultar, poner motes, etc.) o física (por ejemplo, empujar o pegar). La victimización relacional no implica una confrontación directa entre agresor y víctima; se define como el acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo, como, por ejemplo, la exclusión social, el rechazo social o la difusión de rumores (Little *et al.*, 2003a, 2003b). La escala de victimización consta de 20 ítems con cuatro posibilidades de respuestas, desde 1 -nunca- a 4 -muchas veces-. El alfa de Cronbach en esta escala para las subescalas es de .89 para victimización manifiesta verbal, de .071 para victimización manifiesta física y de .092 para victimización relacional.

Escala de Satisfacción con la Vida –*The Satisfaction With Life Scale*– (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; adaptación al castellano de Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000). Se trata de una escala que aporta un índice general de satisfacción con la vida, entendida ésta como un factor del constructo general de bienestar subjetivo. La persona utiliza sus propios criterios para sopesar los distintos aspectos de su vida (Diener *et al.*, 1985). Consta de 5 ítems con un rango de respuesta de 1 -muy en desacuerdo- a 4 -muy de acuerdo-. Un ejemplo de ítem es, “Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera”. La consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach en la presente muestra es de .74.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos de evaluación se realizó después de obtener los correspondientes permisos de los directores de los centros y tras

realizar dos sesiones informativas explicando la finalidad de la investigación al equipo docente de los centros de Educación Secundaria. A su vez, se mandó una carta por correo postal a todos los padres y madres explicando la investigación y solicitando que expresaran su consentimiento en relación con la participación de sus hijos/as en el estudio. Los adolescentes participantes en el estudio cumplieron los instrumentos en sus centros de enseñanza durante un periodo regular de clase, con una duración de 45 minutos aproximadamente. La participación de profesores y adolescentes fue en todos los casos voluntaria. Además, se garantizó a los participantes la confidencialidad de los datos, ya que se identificaban los cuestionarios a través de la numeración de clase y se contaba con listas de las aulas donde figuraban los números de clase con los alumnos correspondientes que formaban cada curso. Los instrumentos se cumplieron bajo la supervisión de investigadores de la Universidad de Valencia previamente entrenados.

Resultados

En la tabla 1 se presenta la matriz de correlaciones de las variables consideradas en este trabajo. En esta tabla observamos que la correlación más alta se da entre la variable autoestima y satisfacción con la vida, además la primera también presenta correlaciones de manera moderada con el resto de variables consideradas en este trabajo. Por su parte, la satisfacción con la vida correlaciona con todas las variables, siendo la relación más fuerte con victimización relacional. El resto de variables presenta correlaciones menos altas aunque significativas todas ellas entre sí.

TABLA 1 CORRELACIONES PEARSON, DESVIACIONES TÍPICAS (DIAGONAL).

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Autoestima	4,821									
2. Implicación	0,075*	2,143								
3. Amistad	0,150**	0,355**	1,850							
4. Ayuda	0,111**	0,254**	0,186**	2,676						
5. Satisfacción vida	0,426**	0,136**	0,161**	0,120**	2,126					
6. Victimización manifiesta verbal	-0,237**	-0,138**	-0,162**	-0,026	-0,173**	4,376				
7. Victimización manifiesta física	-0,219**	-0,137**	-0,130**	-0,036	-0,185**	0,603**	2,118			
8. Victimización relacional	-0,275**	-0,152**	-0,172**	-0,049	-0,225**	0,794**	0,582**	6,710		
9. Ajuste social	0,168**	0,029	0,157**	-0,007	0,178**	-0,205**	-0,177**	-0,189**	3,636	
10. Relación profesor-alumno	0,121**	0,073*	0,080**	0,121**	0,143**	-0,142**	-0,122**	-0,111**	0,604**	3,155

* $p < 0,05$ (bilateral)

** $p < 0,01$ (bilateral)

Se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.1 (Bentler, 1995) para analizar la relación de los factores escolares y los indicadores de ajuste psicosocial que se presentan en la tabla 2. Estos datos se han tipificado, por lo que presentan una media de 0 y una desviación típica con valor 1. Para cada una de las variables se ha calculado su saturación en el factor correspondiente, excepto para las variables autoestima general y satisfacción con la vida, compuestas por un solo indicador y, por tanto, con una saturación factorial de 1 y error 0. El factor latente Ajuste Social del alumno valorado por el profesor está compuesto por dos indicadores: el ajuste social del alumno en el aula y la relación profesor-alumno. El factor Clima Social del Aula lo componen tres indicadores: la implicación en las tareas, la ayuda del profesor, y la amistad y ayuda entre alumnos. Por último, el factor Victimización está formado por tres indicadores: la victimización manifiesta verbal, la victimización manifiesta física y la victimización relacional.

TABLA 2. ESTIMACIONES DE PARÁMETROS, ERRORES ESTÁNDAR Y PROBABILIDAD ASOCIADA.

Variabales	Cargas factoriales
<i>Ajuste Social Valorado por el Profesor</i>	
Ajuste Social	1 ^a
Relación Profesor – Alumno	0.644*** (0.108)
<i>Clima Social en el Aula</i>	
Implicación	1 ^a
Amigo	1.024*** (0.140)
Ayuda	0.585*** (0.086)
<i>Victimización</i>	
Victimización Manifiesta Verbal	1 ^a
Victimización Manifiesta Física	0.670*** (0.031)
Victimización Relacional	0.970*** (0.032)
<i>Autoestima Global</i>	1 ^a
<i>Satisfacción con la Vida</i>	1 ^a

Estadísticos robustos. Errores estándar entre paréntesis.

^a Fijados en 1.00 durante la estimación.

****p* < .001 (bilateral)

Debido a la falta de normalidad multivariada de los datos (coeficiente Mardia = 3.29), se aplicó el método de máxima verosimilitud para lo que se utilizaron estimadores robustos. El modelo calculado presenta un adecuado ajuste global a los datos tal y como lo demuestran los siguientes índices: S-B_X² (28, N= 1319)= 61,14 (p<0,001), NNFI= .98, CFI= .99, IFI= .99, RMSEA= .037. Para los índices CFI, IFI y NNFI se consideran aceptables valores superiores a .95, y para el índice RMSEA valores inferiores a .05 (Batista y Coenders, 2000). Este modelo explica el 20% de la varianza de Satisfacción con la Vida del adolescente.

En la figura 1 se presenta el modelo estructural calculado. En esta figura podemos apreciar la existencia de un efecto significativo positivo tanto del ajuste social del alumno como del clima social percibido en su autoestima global ($\beta = .17$, $p < .001$, ($\beta = .18$, $p < .001$, respectivamente). Ambas variables, ajuste social y clima escolar percibido, tienen también un efecto significativo, aunque en este caso, de signo negativo, en el grado de victimización del adolescente ($\beta = -.23$, $p < .001$ y $\beta = -.24$, $p < .001$, respectivamente).

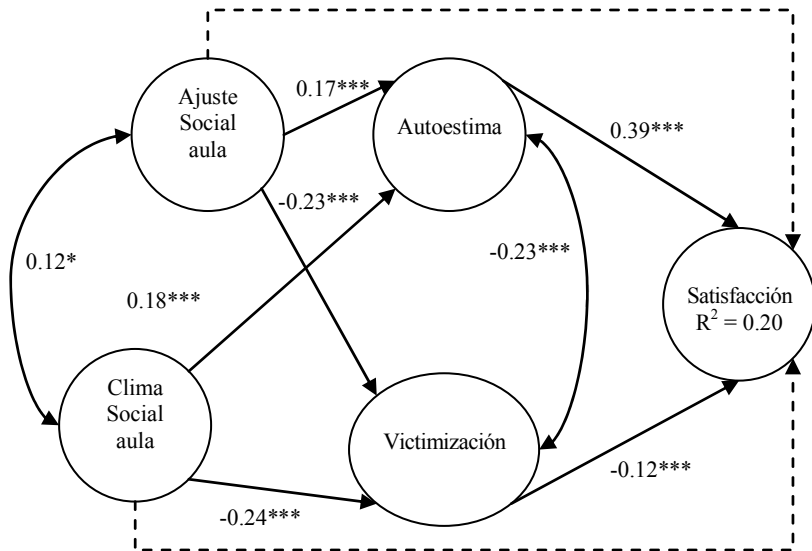


Figura 1. Modelo estructural (las líneas continuas representan relaciones significativas entre variables latentes. La significación de las relaciones se ha determinado a partir del error estándar robusto. $***p < 0.001$).

Tanto la autoestima como la victimización inciden, a su vez, en la mayor o menor satisfacción con la vida del adolescente, aunque su influencia es de signo contrario. Así podemos apreciar que la autoestima presenta un efecto positivo en la satisfacción con la vida del adolescente ($\beta = .39$, $p < .001$), mientras que la victimización muestra un efecto negativo ($\beta = -.12$, $p < .001$). También existe una asociación significativa y positiva entre el ajuste social valorado por el profesor y el clima social percibido por el adolescente ($\beta = .12$, $p < .001$). La relación encontrada entre la autoestima y la victimización es significativa y negativa ($\beta = -.23$, $p < .001$). Por último, cabe señalar que no se ha encontrado una relación directa que sea estadísticamente significativa entre el ajuste social del alumno, el clima escolar percibido por el adolescente y su satisfacción con la vida. Dicha relación es indirecta, a través de la autoestima y la victimización.

Discusión

En este estudio se ha analizado la relación existente entre el ajuste social de los alumnos en el aula valorado por el profesor, el clima social en el aula valorado por el adolescente, y determinados índices de ajuste y desajuste psicosocial, como son la autoestima general del adolescente, la frecuencia con la que ha sido victimizado y su satisfacción con la vida. La hipótesis formulada en este estudio se ha confirmado a través del análisis de nuestros datos en el sentido de que las variables escolares se relacionan con la autoestima y el grado de victimización que presenta el adolescente, y también, que estas dos variables tienen una relación significativa con el grado de satisfacción con la vida que tiene el adolescente. Tal como se afirma en diversos estudios, las valoraciones que realiza el profesor sobre el grado de ajuste social del alumno, tanto en lo que respecta a su relación con los iguales como a la relación profesor-alumno influyen en la autoestima del adolescente. (DuBois, Bull, Sherman y Roberts, 1998; Fering y Taska, 1996; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). En este sentido, una valoración positiva del alumno por el profesor en relación con su integración social en el aula se relaciona con una mayor autoestima del alumno. Un resultado que confirma los obtenidos en estudios previos en los que también se ha señalado la importancia del contexto escolar y de la integración social del alumno en relación con su autoestima (Cava y Musitu, 1999, 2000b; DuBois, Bull, Sherman y Roberts, 1998; Fering y Taska, 1996; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004).

Por otra parte, las valoraciones que realiza el profesor se relacionan también de forma estrecha con el grado de victimización que presenta el adolescente, tal como apuntan otras investigaciones (Casamayor, 1999; Hrdlicka *et al.*, 2005; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Natving, Albrektsen, y Qvarnstrom, 2001; Reddy, Rhodes y Mulhal 2003). Así, cuanto más apoyo recibe el adolescente del profesor y mejor valora su situación el docente, tanto escolar como social, menor grado de victimización presenta. Los resultados de los análisis confirman también la relación que parece existir entre el clima social del aula tanto en la autoestima como en el grado de victimización del adolescente, lo que está de acuerdo con hallazgos previos (Cava y Musitu, 2000a; Van Aken y Asendorpf, 1997), en los que se pone de manifiesto que un clima social positivo en el aula puede influir en una mayor autoestima del adolescente. Así como en que un clima social adecuado en el aula, en términos de Moos y colaboradores (1984), conlleva un menor grado de victimización en los adolescentes (Natving, Albrektsen, y Qvarnstrom; 2001).

Respecto de los índices de ajuste psicosocial en relación con la satisfacción con la vida del adolescente se ha observado que una elevada autoestima supone una mayor satisfacción con la vida, siendo dicha relación muy estrecha, lo cual confirma nuestra hipótesis y converge con resultados obtenidos en otros trabajos (Furr y Fander, 1998; Huebner, 1991a, 1991b; Lewinsohn *et al.*, 1991; Ying y Fang-Biao, 2005). También, la victimización se relaciona con la satisfacción con la vida, de modo que a mayor grado de victimización del adolescente, más insatisfacción con la vida (Andreou, 2000; Flouri, E., y Bucha-

nan, A., 2002; MacDonald, Piquero, Valois y Zullig, 2005; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004; Seals y Young, 2003).

Aunque este estudio aporta datos de interés respecto a la importancia que el contexto escolar tiene en la satisfacción con la vida de los adolescentes y al papel mediador que desempeñan en dicha relación tanto la autoestima como la victimización escolar, somos conscientes de que presenta ciertas limitaciones. Así, la interpretación de estos resultados debe hacerse con cautela, puesto que no se pueden establecer relaciones causales entre las variables ya que se trata de un diseño transversal. Para poder hipotetizar relaciones causales, sería conveniente realizar un estudio longitudinal. Además, sería interesante que en futuras investigaciones se optara por estudiar la autoestima, no desde un punto de vista general, sino en sus diversas dimensiones social, académica, física y familiar, puesto que distintos autores señalan la conveniencia de utilizar una perspectiva multidimensional de la autoestima en relación con el ajuste psicosocial en la adolescencia (Jiménez *et al.*, en prensa; Musitu y Herrero, 2003).

En todo caso, creemos que este estudio es relevante puesto que permite destacar la importancia que los factores escolares tienen en su relación con diversos índices de ajuste psicosocial del adolescente, lo que influye finalmente en su satisfacción con la vida. Puesto que la satisfacción con la vida es una dimensión de bienestar subjetivo, es importante descubrir las variables que pueden contribuir a su aumento o disminución. Es de destacar que tanto factores escolares como individuales pueden modular el bienestar del adolescente y, por tanto, se puede pensar en líneas de intervención hacia la potenciación de esos factores de ajuste escolar e individual. Así, por ejemplo, se puede mejorar el clima social que existe en el aula, para de este modo, aumentar la autoestima del adolescente, y esto puede tener como consecuencia una mayor satisfacción con su vida.

REFERENCIAS

- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 49-56.
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-320.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Batista, J.M. & Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bentler, P.M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J. & 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*, Vol. 10 (18), 297-314.
- Cava, M.J. & Musitu, G. (2000a). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J. & Musitu, G. (2000b). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, Vol. 15 (3), 319-333.
- Cava, M.J. & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 54 (2), 297-311.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dubois, D.L., Bull, C.A., Sherman, M.D. & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
- Fering, C. & Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 317-373). New York: Wiley.

- Fernández-Ballesteros, R. & Sierra, B. (1984). Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. *Manual: Investigación y publicaciones psicológicas*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Flouri, E. & Buchanan A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating Role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- Furr, R.M. & Funder, D. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of personality and social psychology*, 74, 1580-1591.
- Guterman, N.B., Hahm, H.C. & Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Herrero, J., Estévez, E. & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.
- Hrdlicka, M., Blatny, M., Urbanek, T., Vermeiren, R., Ruchkin, V. & Schwab-Stone, M. (2005). *Antisocial behaviour in the Czech Republic and its relation to three contexts of socialization: Family, school, and peers*. 9th European Congress of Psychology. Granada.
- 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 (2), 103-111.
- Jiménez, T.I., Lehalle, H., Murgui, S. & Musitu, G. (en prensa). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*.
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher & J.D. Coie (Ed.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). New York: Cambridge University Press.
- Kurdek, L.A. & Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self-competence. *Child Development*, 53, 1485-1491.
- Lewinsohn, P.M., Redner, E. & Seeley, J.R., (1991). The relationship between life satisfaction and psychosocial variables: New perspectives. En F. Strack, M. Argyle y N Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 193-212). New York: Pergamon.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. & Hawley, P. (2003a). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Little, T.D., Henrich, C.C., Jones, S.M. & Hawley, P.H. (2003b). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- MacDonald, J., Piquero, A., Valois, R. & Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, Risk-Taking Behaviors and Youth Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20 (11), 1495.
- McCullough, G., Huebner, E.S. & Laughlin, J.E. (2000). Life events, self concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37 (3), 281-290.
- Meehan, B.T., Hughes, J.N. & Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74 (4), 1145- 1157.
- Moos, R.M., Moos B.S. & Trickett, E.J. (1984). *FES, WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G. & Herrero, J. (2003). El rol de la autoestima en el consumo moderado de drogas en la adolescencia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 13(1).
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Natving, G., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2001). School related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 30 (5), 561-575.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Otero-López, J.M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.179-212). Madrid: Pirámide.
- Parra, A., Oliva, A. & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años de la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 331-346.
- Prinstein, M.J., Boergers, J. & Vernberg, E.M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479, 491.
- Reddy, R., Rhodes, J.E. & 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, 119-138.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rosenberg, M. (1966). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Van Aken, M.A.G. & Asendorpf, J.B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 79-93.
- Ying, S. & 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.