



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Ciencias Sociales-Programa de Magíster en Investigación
Social y Desarrollo



**Bienestar Subjetivo en Adolescentes: Relación entre
Satisfacción Vital, Autoestima, Esperanza y Apoyo Social**

JUAN LUIS SAN MARTIN VERA
CONCEPCIÓN-CHILE
2011

Profesor Guía: Enrique Barra Almagia
Depto. de Psicología Facultad de Ciencia Sociales
Universidad de Concepción

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
MARCO REFERENCIAL	5
DESARROLLO BIO PSICOSOCIAL EN LA ADOLESCENCIA.....	5
Desarrollo Físico en la Adolescencia	6
Desarrollo Emocional en la Adolescencia	9
Desarrollo Cognitivo en la Adolescencia	12
Relaciones Familiares y Sociales en la Adolescencia.....	15
CONCEPTUALIZACIONES DEL BIENESTAR	19
BIENESTAR SUBJETIVO.....	21
SECUENCIA TEMPORAL Y ETAPAS	23
SATISFACCIÓN VITAL EN ADOLESCENTES	24
Predictores de la Satisfacción Vital en Adolescentes.....	25
AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA	28
ESPERANZA	32
APOYO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA.....	35
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	41
OBJETIVOS.....	42
Objetivo General	42
Objetivos Específicos	42
Hipótesis.....	42
METODO.....	43
PARTICIPANTES	43
INSTRUMENTOS	44
PROCEDIMIENTO.....	46
RESULTADOS	47
DISCUSIÓN	51
Sugerencias para Futuras Investigaciones.....	56
CONCLUSIONES	57
REFERENCIAS	59
ANEXOS	67

INTRODUCCIÓN

El término adolescencia aparece por primera vez en el siglo XV, derivado de la palabra latina *adolescere*, que significa crecer o desarrollarse. Sin embargo, mucho antes Platón y Aristóteles ya habían propuesto demarcaciones del ciclo vital similares a las que actualmente consideran los modelos que describen el desarrollo en la etapa juvenil (Lerner & Steinberg 2009).

De acuerdo con Lerner y Steinberg (2009) el estudio científico de la adolescencia cuenta con una historia más reciente a través de la cual ha pasado por distintas etapas. La primera surge a comienzos del siglo XX, y se caracteriza por el predominio de grandes teorías psicológicas que se aplican a distintas facetas del comportamiento y desarrollo adolescente. Los modelos aplicados tendían a ser reduccionistas, separando las influencias ambientales de los factores genéticos o maduracionales. Los estudios conducidos en esta etapa eran de tipo descriptivo y sin un interés por construir ciencia del desarrollo aplicada.

Según Steinberg y Lerner (2004) en la segunda etapa que se inicia durante la década del 70 y continúa hasta los años 90, comienza a estructurarse incipientemente el campo de estudio de la adolescencia. Los estudiosos del desarrollo humano empiezan a utilizar la adolescencia para comprender fenómenos de interés durante todo el ciclo vital. Según estos autores hacia los años 90 la etapa de la adolescencia se sitúa como un periodo focal en el estudio del desarrollo humano siendo este posicionamiento impulsado por varios factores incluyendo la influencia de la perspectiva ecológica, avances metodológicos, la disponibilidad de recursos para realizar investigaciones y la existencia de estudios longitudinales que tenían por sujetos de estudio a adolescentes. Como características propias de este periodo se puede citar que surge el interés en la plasticidad del desarrollo humano, la diversidad y la aplicación de la ciencia a problemas reales, la influencia recíproca entre individuos y ambiente y que la adolescencia pasa a ser un periodo clave para comprender el desarrollo durante todo el ciclo vital.

Lerner y Steinberg (2004) plantean que la tercera etapa del estudio científico de la adolescencia se encontraría en desarrollo. En esta etapa se ha consolidado el interés por construir una ciencia del desarrollo aplicada que permita la síntesis entre investigación y el diseño de prácticas y políticas a favor de los adolescentes. En el contexto de esta tercera etapa algunos autores han propuesto que la adolescencia constituye un periodo propicio para promover el desarrollo psicológico positivo, que prepare a los adolescentes para la participación activa en la sociedad (Hamburg & Takanishi, 1996; citados en Lerner & Steinberg, 2009).

La adolescencia se ha percibido en forma recurrente como un periodo de crisis y retos adaptativos a nivel psicológico. Lo anterior puede apreciarse cuando se examina la gran cantidad de investigación dedicada al estudio de la psicopatología y los problemas de adaptación durante este periodo del ciclo vital. Sin embargo, coincidentemente con lo planteado anteriormente, durante los últimos años los aspectos positivos de la adaptación psicológica también han atraído el interés de los científicos sociales del bienestar y la calidad de vida (Antaramian & Huebner, 2009; Ash & Huebner, 2001). Así en los últimos años las conceptualizaciones de salud mental adolescente se han expandido para incorporar constructos psicológicos positivos como calidad de vida y bienestar (Gilman et al., 2008).

En el marco de esta tendencia reciente en el estudio del desarrollo psicológico cobran relevancia trabajos como la presente investigación, destinados a identificar potencialidades de los adolescentes y sus factores predictores los que posteriormente pueden ser de utilidad en contextos aplicados.

Desde una perspectiva de la salud mental adolescente, la presente investigación intenta contribuir a los esfuerzos por estudiar la salud psicológica de esta población centrándose en las fortalezas adaptativas y comprender los factores que contribuyen a la predicción del ajuste psicológico. Los hallazgos en adolescentes indican que las variables que se vinculan con el bienestar pueden influir o moderar las emociones, cogniciones y comportamientos de los adolescentes, permitiendo predecir aspectos

tales como depresión, conductas externalizantes, resultados de tratamiento y dificultades interpersonales (Gilman et. al, 2008).

El área de estudio del bienestar subjetivo aporta información complementaria a la que entregan los indicadores sociales y económicos utilizados por otras disciplinas para medir la calidad de vida de una determinada sociedad (Diener, Scollon & Lucas, 2009) y en particular de ciertos grupos de la población como pueden ser los adolescentes. Por ello en la medida que se cuente con mayor información sobre la valoración subjetiva que realizan estos grupos de sus vidas que se expresa en conceptos como la satisfacción vital, es posible tener una estimación de las condiciones con las que cuenta dichos grupos para lograr sus metas personales y desarrollarse de acuerdo con los valores de su sociedad (Diener & Suh, 2000).



MARCO REFERENCIAL

La adolescencia corresponde al periodo de transición entre la niñez y la madurez que ocurre aproximadamente entre los 10 y los 20 años (Steinberg, 2005). Distintos autores han dividido la adolescencia en tres periodos, considerando adolescencia temprana (10 a 13 años), adolescencia intermedia (14 a 17 años) y adolescencia tardía (18 -20 años). Comúnmente se plantea que la adolescencia tiene un inicio marcado por los cambios biológicos de la pubertad pero que la transición a la vida adulta es menos clara. Esta última se ha definido a partir de criterios sociológicos como el matrimonio, la formación de una familia, finalización de los estudios e ingreso al mundo laboral (Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006). Debido a que dichas transiciones ocurren en etapas posteriores en la sociedad contemporánea, autores como Arnett (2008) han propuesto que el periodo entre los 18 y 25 años sea tratado como adultez emergente. Este autor se basa en la importante diversidad demográfica e inestabilidad en este periodo, así como también en el incremento en la exploración de la propia identidad que ocurre en esta etapa.

DESARROLLO BIO PSICOSOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia se caracteriza por cambios físicos y fisiológicos acelerados como los que tienen lugar en la pubertad, siendo además un periodo en que se hace evidente la interdependencia de la biología y el contexto. Además los cambios que tienen lugar en distintas áreas como habilidades cognitivas, relaciones sociales y motivaciones, permiten a los adolescentes influir activamente en su propio desarrollo a través de la influencia recíproca entre dichas habilidades adquiridas y los contextos ecológicos donde se desenvuelven (Lerner & Steinberg, 2009). Por ello resulta relevante describir los cambios propios de este periodo en distintas áreas, entendiendo que por la naturaleza interactiva del desarrollo humano algunos conceptos de los que se revisarán resultan relevantes en más de un área del desarrollo

Desarrollo Físico en la Adolescencia

El inicio de la transición biológica que representa la pubertad es citado como el indicador más claro del inicio de la adolescencia. Ésta consiste en una serie de cambios hormonales y del crecimiento físico que resultan centrales en la transición de la niñez a la adultez. La pubertad supone una serie de cambios neuroendocrinos, caracterizados por la activación de la hormona liberadora de gonadotropina (GnRH), y elevación en la secreción de gonadotropina y esteroides sexuales, que conducen a la maduración sexual y el crecimiento físico acelerado (Susman & Dorn, 2009).

La madurez sexual implica alcanzar la capacidad reproductiva y los cambios que permiten la fertilidad. En las niñas estos cambios incluyen la aparición del tejido mamario, seguido por la aparición del vello pubiano, vello axilar y finalmente la menarquia. En el varón el primer signo de la pubertad es el aumento testicular, seguido del vello pubiano, crecimiento peneano y estirón puberal (Gaete & Codner, 2006).

A pesar que la secuencia que siguen los cambios asociados a la pubertad es predecible, su inicio y el ritmo en que se desarrolla son variables. Diversos factores afectan el inicio y desarrollo de la pubertad, incluyendo influencias genéticas y biológicas, eventos estresantes, estatus socioeconómico, nutrición y dieta, nivel de grasa corporal y presencia de enfermedades crónicas (American Psychological Association [APA], 2002)

A nivel del desarrollo psicológico el tiempo y ritmo de maduración resulta relevante en la predicción de una serie de problemas psicológicos (APA 2002). Los adolescentes que maduran antes que sus pares del mismo sexo, tienden a experimentar una serie de problemas psicológicos que incluyen problemas de conducta, uso de sustancias y malestar emocional durante la adolescencia y la adultez (Ge & Natsuaki, 2009).

Ge y Natsuaki (2009) citan distintas hipótesis para explicar la relación entre la pubertad prematura y los problemas psicológicos en etapas posteriores. Entre ellas se ha citado la influencia de las hormonas durante este periodo. En este modelo se propone que las

hormonas gonadales influirían en la organización de los circuitos neuronales a nivel cerebral, lo que posteriormente conduciría a determinados cambios conductuales. Además se ha propuesto que las hormonas podrían incrementar la sensibilidad al estrés en los adolescentes o que influirían a través de las reacciones reales o percibidas del medio social a los cambios físicos de los adolescentes.

Una segunda hipótesis plantea que las consecuencias negativas derivan de la disparidad entre la madurez física y psicológica que se genera en los adolescentes que experimentan la pubertad anticipadamente. Según ésta, los adolescentes que maduran temprano cuentan con menos preparación a nivel social y cognitivo para afrontar los cambios psicosociales de la pubertad.

Una tercera posibilidad revisada por Ge y Natsuaki (2009) alude al efecto interactivo entre los procesos de la pubertad y los contextos sociales. Los rápidos cambios biológicos de la pubertad al unirse con condiciones contextuales adversas incrementarían dichas dificultades. Se plantea que las circunstancias contextuales pueden facilitar o impedir los efectos de la pubertad precoz, a través de las oportunidades, normas, expectativas y estructuras de refuerzo y castigo que entrega el contexto. La pubertad anticipada sería particularmente estresante en los adolescentes que la experimentan, ya que en esta etapa cuentan con recursos de afrontamiento poco desarrollados.

Finalmente se plantea la hipótesis de la acentuación, que señala que las transiciones vitales al estar caracterizadas por la alta novedad, ambigüedad e incertidumbre tienden a acentuar problemas conductuales y emocionales preexistentes. La pubertad constituiría un evento de este tipo que podría magnificar vulnerabilidades que ya estuvieran presentes en los adolescentes.

La aceleración del crecimiento es otro cambio físico característico de la pubertad. Esta comienza usualmente entre los 10 o 12 años para las niñas y entre los 12 y 14 en los varones. Se completa entre los 17 y 19 en las mujeres y hacia los 20 en los hombres

(APA, 2002). Durante el estirón es posible apreciar cierta asincronía en el crecimiento de distintas partes del cuerpo. Los pies, manos y cabeza son los primeros en alcanzar el estirón, seguidas por los brazos y piernas. Por su lado el torso, el pecho y los hombros son las últimas partes en alcanzar el estirón del crecimiento (Arnett, 2008). Otro de los cambios físicos propio de la pubertad es el crecimiento muscular, asociado al incremento de la testosterona. Este cambio resulta más acentuado en los varones debido en parte a los mayores niveles de testosterona en los hombres. También se observan cambios en los niveles de grasa corporal, con un incremento mayor para las niñas. Durante la pubertad también se presentan otras diferencias en la forma corporal. Caderas y hombros se ensanchan en ambos sexos, pero en las niñas son las caderas las que se ensanchan más, mientras los hombros lo hacen en mayor medida en los varones. A lo anterior se añaden cambios en el tamaño y capacidad de órganos internos como corazón y pulmones, apreciándose hacia el término de la pubertad diferencias de fuerza y habilidad atlética que favorecen a los hombres derivadas de las diferencias en crecimiento y maduración antes expuestas (Arnett, 2008).

Además de los cambios relacionados al crecimiento y la maduración sexual, investigaciones actuales indican que durante la pubertad también ocurren cambios importantes a nivel del sistema nervioso. El cerebro se continúa desarrollando incluyendo la proliferación de materia gris seguida por una poda de las conexiones neuronales que no son utilizadas (Kuhn, 2006). Asimismo tiene lugar el incremento en las células gliales que sostienen a las neuronas, y aumento de la mielinización que permite un procesamiento neuronal más rápido (Kipke, 1999). Para el periodo que va entre la adolescencia media a la tardía, los adolescentes cuentan con menos conexiones neuronales, pero éstas son más fuertes y selectivas, y por tanto más eficientes que las de los niños menores (Kuhn, 2006).

Los sistemas motores y sensoriales maduran antes que las funciones asociativas de orden superior de la corteza cerebral (Susman & Dorn, 2009). Asimismo el sistema límbico, implicado en el procesamiento emocional y de los incentivos, maduraría antes que las áreas de la corteza prefrontal. Por ello los adolescente presentarían un

predominio de la actividad límbica por sobre el control prefrontal, fortaleciéndose las conexiones entre ambos sistemas a medida que transcurre el desarrollo. De acuerdo con lo anterior, los adolescentes presentarían una sensibilidad aumentada a los incentivos y los contextos socioemocionales en un periodo en que cuentan con un control de impulsos inmaduro. Dicha condición estaría a la base del incremento de las conductas de riesgo en la adolescencia. Además estos cambios a nivel cerebral pondrían a los adolescentes en una situación de mayor vulnerabilidad a los efectos del uso de sustancias y agresiones que pueden conducir a problemas psicológicos posteriores (Susman & Dorn, 2009).

Desarrollo Emocional en la Adolescencia

Para distintos autores el desarrollo emocional en la adolescencia implica como tareas principales establecer un sentido de identidad realista y coherente en el contexto de las relaciones con otros, aprender a afrontar el estrés y manejar las emociones (APA, 2002).

Con respecto al establecimiento de la identidad este proceso se ha considerado tradicionalmente como la tarea central de la adolescencia. Pese a que se acepte que puede comenzar antes y concluir en etapas posteriores del ciclo vital, se propone que se trataría de un proceso clave durante la adolescencia, ya que es durante este periodo cuando los adolescentes cuentan con los recursos cognitivos para reflexionar respecto a quiénes son y qué los hace únicos (APA, 2002).

De acuerdo con Erikson el problema central de la adolescencia corresponde a la identidad frente a la confusión. Para este autor la formación de la identidad exige reflexionar en cuáles son los rasgos, habilidades e intereses de la persona, examinar las opciones de vida disponibles en la cultura y comprometerse tras probar distintas opciones. Los aspectos principales en los que se forma la identidad serían de acuerdo con Erikson el amor o relaciones personales, el trabajo y la ideología. La confusión de la identidad ocurriría cuando los adolescentes no logran comprometerse en estos

ámbitos al término de esta etapa (Arnett, 2008). La formación de la identidad según este autor depende de distintos procesos. En primer lugar son relevantes las identificaciones con figuras significativas durante la niñez, las que son evaluadas durante la adolescencia pasando algunas de ellas a asimilarse al yo. En segundo lugar la exploración de distintas opciones posibles de vida que en algunos casos pueden conducir a la moratoria psicosocial donde los jóvenes posponen las responsabilidades adultas mientras se prueban los yo posibles (Arnett, 2008).

Otro de los temas que han estimulado la investigación del desarrollo de los adolescentes en esta área es la regulación emocional. Ésta se ha definido como la habilidad de acceder a un rango de emociones y modular o controlar su intensidad o duración (Mac Dermott, Gullone, Allen, King & Tonge, 2009). Según estos autores la regulación emocional incluye aquellos procesos intrínsecos y extrínsecos necesarios para manejar las propias emociones para el logro de metas. Estos procesos pueden ser conscientes o inconscientes, automáticos o voluntarios e incluyen habilidades y estrategias para monitorear, evaluar y modificar reacciones emocionales (Gullone, Hughes, King, & Tonge, 2010). Además se ha enfatizado la importancia para el ajuste psicológico de que los adolescente sean capaces de manejar el estrés y se conduzcan en forma sensible y efectiva en sus relaciones con otras personas (APA, 1999). Dentro de las habilidades que contribuyen a la competencia en la regulación emocional se han citado el reconocimiento y manejo de las propias emociones, el desarrollo de la empatía, la resolución positiva de conflictos y el desarrollo de las habilidades necesarias para la colaboración.

Los estudios con adolescentes indican que comparados con los niños, ellos presentan mayor capacidad para tomar conciencia de sus estados afectivos y en consecuencia mayor capacidad para manejar sus emociones en forma estratégica, controlando la externalización de sus estados internos. Asimismo se ha reportado que los adolescentes presentan mayor habilidad para comunicar a otros sus experiencias internas (Mac Dermott et al., 2009). En forma similar, respecto de las estrategias de regulación emocional, se ha informado que conforme se hacen mayores los

adolescentes utilizan en menor medida estrategias desadaptativas como la supresión emocional. Además las estrategias relacionadas con la reevaluación cognitiva tienden a volverse más estables con la edad (Gullone, et al 2010).

Si bien se reporta un incremento en las habilidades de regulación emocional durante la adolescencia, en este periodo también se ha detectado un incremento en los estados afectivos negativos (Abe & Izard, 1999; Larson, Moneta, Richards & Wilson, 2002) y en los cambios en el ánimo (Arnett, 1999). Los autores plantean que los cambios en distintas áreas del desarrollo sumados a la capacidad para observarse a sí mismos como objetos sociales estarían involucrados en este patrón de respuestas emocionales observado en la adolescencia. Así las autoevaluaciones en las que incurren los adolescentes pueden activar emociones negativas como miedo, tristeza o rechazo. Además las emociones derivadas de la autoevaluación o la anticipación de éstas mismas, pueden activar otras emociones como el caso de la vergüenza que podría activar posteriormente sentimientos de rabia (Abe & Izard, 1999).

A fin de comprender las variaciones en los estados de ánimo identificadas en la adolescencia distintos estudios han buscado identificar los factores que influyen en los estados afectivos. Una línea de investigación ha estudiado el efecto de los distintos contextos y actividades desarrolladas por los adolescentes en sus estados de ánimo. En un estudio de Schneiders, Nicolson, Berkhof, Feron, de Vries y van Os (2007), con el método de muestreo experiencial, los adolescentes estudiados reportaron mayores niveles de afecto positivo y un nivel menor de emociones negativas al estar con familiares, comparadas con las experimentadas al estar solos. Los niveles de afecto positivo además fueron mayores cuando los adolescentes estaban con pares y fuera del hogar o de la escuela. Por el contrario cuando los adolescentes se encontraban solos reportaron mayores niveles de ánimo depresivo y menores niveles de afecto positivo. El estudio también mostró que los efectos del contexto no son homogéneos sino que interactúan con características de los adolescentes. Así los adolescentes que presentan características que los ponen en riesgo de desarrollar problemas afectivos, muestran mayores niveles de ansiedad en contextos sociales cuando sus familiares y amigos

están ausentes que el resto de sus pares. En este primer grupo además el hecho de estar con la familia puede asociarse a mayores niveles de ánimo depresivo mientras que en los grupos de bajo riesgo ocurre lo contrario. Lo anterior explicaría por qué los adolescentes en riesgo presentan mayores niveles de conflicto con sus padres, un mayor número de eventos negativos que involucran a familiares y experimentan mayores niveles de ánimo depresivo tras haber sufrido dichos eventos.

Por el contrario, el contexto escolar parece tener efectos homogéneos sobre los adolescentes asociándose en distintos grupos con sentimientos de irritación y ansiedad. En resumen los resultados obtenidos por estos autores sugieren que los contextos y los intercambios sociales que tienen lugar en ellos contribuyen a los estados de ánimo reportados por los adolescentes, siendo también relevantes las características individuales de vulnerabilidad y la calidad de las relaciones.

Desarrollo Cognitivo en la Adolescencia

El desarrollo cognitivo proporciona las bases para otros aspectos del desarrollo incluyendo áreas tales como las relaciones familiares, relaciones con los pares desempeño escolar y expresión de conductas de riesgo en la adolescencia (Arnett, 2008). Durante la adolescencia ocurren cambios importantes en la forma en que los jóvenes, piensan y resuelven problemas así como también en procesos tales como memoria y atención y procesos cognitivos de orden superior como toma de decisiones, y adquisición de conocimiento. Comparados con los niños los adolescentes piensan en forma más avanzada y eficiente, y en general en forma más compleja (Steinberg, 2005).

En relación con los principales modelos teóricos, el estudio de los cambios cognitivos en la adolescencia se ha beneficiado de los aportes de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, del modelo de procesamiento de la información y de autores contemporáneos que han centrado su interés en el desarrollo de la función ejecutiva.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget propone que en la adolescencia los jóvenes pasan de un tipo de pensamiento concreto a poder manejar operaciones mentales complejas de tipo abstracto. Para este autor al pasar al estadio de las operaciones formales, los adolescentes son capaces de pensar de manera lógica y abstracta, formular hipótesis y probarlas de manera sistemática, cuentan con un pensamiento más complejo y desarrollan capacidades metacognitivas (Arnett, 2008).

Durante la adolescencia los individuos logran desarrollar un pensamiento de tipo hipotético, que les permite pensar más allá del aquí y ahora y contrastar sus observaciones con lo que es posible más allá de la realidad que enfrenten en un determinado momento (Steinberg, 2005). Las nuevas habilidades permiten a los adolescentes reflexionar respecto a conceptos abstractos y comprender múltiples aspectos de una situación o ideas como se refleja en la capacidad para utilizar el sarcasmo o las metáforas (Arnett, 2008). Además la mejora en la capacidad para manejar el pensamiento abstracto permite la aplicación de este pensamiento más avanzado a asuntos sociales e ideológicos, lo que queda en evidencia en el interés mostrado por los adolescentes por temas como relaciones interpersonales, política, filosofía o religión (Steinberg, 2005).

Otra área que caracteriza el funcionamiento cognitivo de los adolescentes es la capacidad para pensar sobre sus propios procesos de pensamiento o metacognición (Steinberg, 2005). Como resultado de lo anterior los adolescentes pueden mostrar mayor capacidad de introspección y autoconciencia. Este aumento de las habilidades metacognitivas puede conducir a los adolescentes a desarrollar un tipo de egocentrismo o intensa preocupación por sí mismos que impacta en otras áreas.

De acuerdo con Steinberg (2005) el pensamiento de los adolescentes tiende a ser multidimensional, lo que les permite describirse a sí mismos y a los otros en formas más diferenciadas y complejas, y observar los problemas desde distintas perspectivas. Estas habilidades permiten a los adolescentes establecer relaciones interpersonales más

sofisticadas y complejas como se refleja en la importancia que adquieren los pares durante este periodo.

Otro cambio relevante del pensamiento adolescente es la tendencia a ver las cosas en términos relativos más que absolutos. Al igual que otros cambios cognitivos antes mencionados, esto tiene efecto en las interacciones sociales ya que los adolescentes pueden llegar a ser más cuestionadores de los planteamientos de los adultos.

Otro enfoque que ha aportado a la comprensión de los cambios cognitivos en la adolescencia es la teoría del procesamiento de la información. A diferencia de la teoría de Piaget, el enfoque de procesamiento de la información considera que el cambio en el desarrollo cognitivo es continuo. En relación con el funcionamiento cognitivo los hallazgos se centran en los avances a nivel de distintas funciones como atención, procesamiento y memoria. Respecto a los procesos de atención, los estudios reportan un mejor desempeño de los adolescentes respecto de los niños en tareas que requieren de atención selectiva y atención dividida. En relación con la memoria se han reportado progresos tanto en la memoria a corto plazo como a largo plazo. Tanto la capacidad de memoria a corto plazo para información nueva, como la memoria de trabajo incrementan su capacidad a lo largo de la niñez y la adolescencia hasta los 15 y 16 años. Por su parte la memoria a largo plazo también se fortalece producto de la habilidad de los adolescentes para utilizar reglas mnemotécnicas, mayor experiencia vital y la posibilidad de establecer asociaciones con contenidos almacenados con anterioridad (Arnett, 2008).

Otras líneas de investigación han desestimado la posibilidad de un cambio drástico y universal en las estructuras cognitivas como proponería Piaget (Kuhn, 2006). Los autores de esta línea se han centrado en el estudio de funciones cognitivas de orden superior y de los procesos que las integran. Kuhn (2006) reporta que en los adolescentes se aprecia un incremento de la efectividad en el procesamiento de la información, asociada a una mayor velocidad de procesamiento y mayor efectividad de la capacidad inhibitoria de la interferencia de estímulos irrelevantes y de inhibición de

las propias respuestas incorrectas. En relación con el aprendizaje, los autores plantean que las mejoras en la función ejecutiva, encargada de dirigir, monitorear y manejar los recursos mentales, contribuye a un mejor desempeño en el aprendizaje de conceptos nuevos o que impliquen cambios en la comprensión previa. Con respecto a la toma de decisiones, esta autora reporta que con el aumento de la edad se consolida la capacidad metacognitiva, que permite activar sistemas de análisis sistemáticos e inhibir repuestas intuitivas desacertadas. Kuhn también menciona que la consolidación de los procesos cognitivos de segundo orden adquieren mayor relevancia ya que junto con la capacidad para manejar los propios procesos de pensamiento, los adolescente son capaces de elegir sobre qué pensar, cuándo y cómo hacerlo y cómo asignar sus recursos mentales, lo que les permite tener un rol activo y moldear en cierta forma su propio desarrollo.

Relaciones Familiares y Sociales en la Adolescencia

Las relaciones entre padres e hijos se han mantenido como uno de los temas más relevantes para quienes estudian la etapa de la adolescencia (Steinberg, 2001). Contrariamente a la visión tradicional, los estudios indican que son pocos los adolescentes que experimentan confusión emocional y relaciones extremadamente conflictivas, y en caso de presentarse en esta etapa, la mayoría de estas dificultades tienen su origen en periodos anteriores a la adolescencia (Smetana, Campione-Barr & Metzger, 2006). Sin embargo, las relaciones padres-hijos pasan por importantes transiciones durante este periodo, estudios con adolescentes europeos y estadounidenses indican que éstos comparten menos tiempo con sus padres y más con sus pares. Además las relaciones familiares pasan de ser de tipo jerárquico al inicio de la adolescencia a relaciones más igualitarias durante la adolescencia tardía (Smetana, et al, 2006).

Uno de los temas que permite visualizar los cambios en las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia es el del conflicto y separación. Las discusiones, conflicto y desacuerdo familiar en relación con asuntos cotidianos pueden estar presentes,

especialmente al inicio de la adolescencia. (Collins & Laursen, 2004, citados en Smetana, et al, 2006). El conflicto en la adolescencia temprana sería una perturbación normativa y temporal, funcional a la transformación en las relaciones familiares. El conflicto moderado está asociado a un mejor nivel de ajuste que el conflicto frecuente o la ausencia de conflicto (Adams & Laursen 2001, citados en Smetana, et al., 2006), y no influiría en la calidad de las posteriores relaciones padres-hijos. Los conflictos a nivel familiar tienen mayor frecuencia durante la adolescencia temprana para luego declinar, mientras la intensidad de los conflictos se incrementa entre la adolescencia temprana y media, especialmente en las díadas madre-hija (Smetana et al., 2006). Las estrategias utilizadas por los adolescentes para resolver los conflictos con los padres incluyen conducta tales como desvincularse o ceder con los padres. Al respecto se han observado diferencias culturales donde los adolescentes europeo-americanos, muestran menor disposición para cumplir con los deseos de sus padres que los de otros orígenes étnicos.

Otros cambios en las relaciones padres- hijos que tienen lugar en la adolescencia dicen relación con la disminución en los sentimientos de apoyo, cercanía, intimidad y medidas objetivas de calidez y cohesión en la relación (Smetana et al., 2006). Los estudios han encontrado que los adolescentes son más cercanos y pasan más tiempo interactuando con sus madres que con sus padres. Además recurren a sus madres principalmente para conversar temas privados, tendiendo a hablar con sus padres sobre temas impersonales. Dichas diferencias se han atribuido a la percepción de que los padres entregan mayor apoyo informacional y material mientras que las madres se caracterizan por la entrega de apoyo emocional (Smetana et al., 2006).

Por su parte estudios basados en los estilos parentales definidos por Baumrind han encontrado que los adolescentes criados en hogares autoritativos, caracterizados porque los padres son demandantes (exigentes) y responsivos, son más competentes en una serie de dimensiones, que aquellos criados en hogares autoritarios, permisivos o rechazantes. Los resultados beneficiosos del estilo autoritativo se mantienen incluso cuando solo uno de los padres presenta este estilo (Smetana et al., 2006). Si bien hay

autores como Steinberg (2001) que han planteado que el estilo parental autoritativo puede resultar beneficioso para adolescentes de distintos grupos étnicos y niveles socioeconómicos, otros autores consideran que los estilos parentales deben ser estudiados teniendo en cuenta los valores culturales propios de cada grupo (Smetana et al., 2006).

Las investigaciones realizadas en nuestro país coinciden con los estudios realizados en otros países respecto a los estilos parentales. Florenzano, Cáceres, Valdés, Calderón, Santander y Casassus, (2009) encontraron relaciones negativas de rango medio entre aceptación parental y depresión. A su vez el control psicológico, una variable asociada a un estilo restrictivo de los padres, se asoció en forma positiva con la depresión. Los autores plantean que la acogida emocional de los padres disminuye la posibilidad de que un hijo se sienta depresivo y que el control emocional aumenta dicha posibilidad. Por su parte el control conductual de los padres presentó correlaciones negativas de rango medio bajo con la presencia de conductas antisociales.

De acuerdo con Smetana et al. (2006) las relaciones de los adolescentes con otros integrantes de sus familias como los hermanos han sido menos estudiadas. Las relaciones con hermanos serían una fuente de conflicto para adolescentes tempranos pero a la vez fuente de compañía, afecto e intimidad. Al igual que con los padres las relaciones entre hermanos pasan a ser más igualitarias, menos asimétricas, menos conflictivas, pero a la vez más distantes, debido a que los hermanos pasan menos tiempo juntos. Por el contrario otros estudios indicarían que el apoyo de los hermanos se relaciona con un mejor nivel de ajuste.

La investigación sobre las relaciones extrafamiliares se ha centrado en el estudio de las relaciones con pares y amigos. Como se ha mencionado anteriormente los pares adquieren mayor relevancia en esta etapa pero su influencia se da principalmente en los ámbitos de la cultura juvenil como gustos, apariencia y estilo personal, mientras los padres continúan influyendo en decisiones que tienen un impacto de largo plazo (Smetana et al., 2006). Durante la adolescencia las relaciones con amigos pasan a ser

más cercanas e íntimas proporcionando espacio para la autorevelación y apoyo. Asimismo se ha planteado que las amistades cercanas proporcionan instancias para potenciar habilidades y competencia social. Los estudios con el método de muestreo experiencial indican que los adolescentes informan estados de ánimo más positivos cuando están con sus pares (Arnett, 2008) que con la familia (Schneiders et al., 2007). Lo anterior se explicaría porque los adolescentes encuentran en sus pares reflejo a sus propias emociones, y por otro lado se sienten más abiertos y libres al estar con ellos. Por otro lado el apego y cercanía con los amigos puede llegar a ser una fuente de enojo, tristeza y frustración, ya que los adolescentes buscan agradar a sus amigos y son susceptibles a las eventuales vulneraciones a la confianza mutua (Arnett, 2008).

Las relaciones románticas constituyen otra área de interés del ámbito interpersonal de los adolescentes, las que cobran mayor relevancia dentro de su mundo social. En la adolescencia media éstas pasan a ser normativas y relativamente estables, influyendo en el desarrollo psicológico posterior. Estudios en adolescentes chilenos de Concepción indican que un porcentaje alrededor del 40% de los declara mantener una relación informal y cerca de un 30% mantener una relación de pololeo estable (Parra & Pérez, 2010). Por su parte otro estudio realizado en la ciudad de Santiago en población similar en una muestra pequeña encontró que un 81,81% de los varones declaro haber estado enamorados mientras un 70,24 % de las mujeres declaró lo mismo (Conejero & Almonte, 2009). Estos resultados indican que durante la adolescencia las relaciones amorosas pasan a ser frecuentes, siendo una parte importante de ellas estables y posiblemente significativas a nivel afectivo para los adolescentes.

CONCEPTUALIZACIONES DEL BIENESTAR

El bienestar se ha convertido en un área de interés común para investigadores de las ciencias sociales (p.e. Veenhoven, 2008), económicas (p.e. Dolan, Peasgood & White 2008) y del comportamiento (Diener, Oishi, & Lucas, 2003). De esta forma los correlatos del bienestar se han buscado tanto en el nivel individual, de los rasgos y disposiciones personales, como a niveles macro relacionándolo con indicadores sociales.

De acuerdo con Lent (2004) han existido distintas perspectivas positivas de la salud y el ajuste psicológico incluyendo la definición de Salud de la OMS que data de 1948, donde se la describe como el estado de completo bienestar físico, mental y social. Este autor distingue entre la psicología positiva, calidad de vida y bienestar. La primera corresponde a un movimiento orientado a impulsar el estudio de los procesos psicológicos positivos que incluye una diversidad de tópicos que forman parte todos ellos de un funcionamiento o ajuste psicológico positivo. Por su parte el bienestar es un tópico más acotado de investigación empírica y teórica. Este autor distingue además el bienestar de otro concepto más amplio como es el de calidad de vida que incluye aportes de la sociología, medicina y psicología y que engloba una variedad de constructos y medidas que reflejan aspectos del funcionamiento físico, social o emocional. Así, para este autor el bienestar constituye un indicador de calidad de vida como también lo son conceptos como apoyo social, ajuste, estado de salud física y estándar de vida. De acuerdo con este autor pese a que el bienestar constituye un concepto más acotado, existen una serie de aproximaciones para definir, conceptualizar y estudiar este constructo. El bienestar es por tanto un constructo complejo que puede ser clasificado en distintas dimensiones.

Ryan y Deci (2001) distinguen entre el bienestar eudaimónico y hedónico. En la visión eudaimónica derivada de la tradición aristotélica, el bienestar implica la búsqueda por alcanzar el propio potencial o verdadera naturaleza (daimon). Esta tradición incluye un conjunto de experiencias y mecanismos a través de los cuales las personas buscan su crecimiento, construyen significado y buscan un propósito a sus vidas (Lent, 2004). El

bienestar hedónico por su parte corresponde a los sentimientos de placer o felicidad. En esta vertiente se da el énfasis a la experiencia de sentimientos placenteros o el equilibrio entre el afecto positivo y negativo.

Lent (2004) señala que existen diferencias conceptuales entre las nociones hedónica y eudaimónica del bienestar. Mientras el primero es caracterizado por estado de felicidad, relajación y ausencia relativa de problemas, el bienestar eudaimónico se asocia a ser desafiado, esforzarse y buscar el crecimiento y desarrollo personal. Desde la perspectiva eudaimónica las personas están motivadas por alcanzar metas, lo que puede generarles algún estrés. Los hallazgos empíricos apoyan la presencia de dos factores latentes que corresponderían a las concepciones hedónica y eudaimónica del bienestar, sugiriendo además que se trata de aspectos diferenciables que correlacionan en forma moderada.

Ryff propone una definición del bienestar alineada con la conceptualización eudaimónica que se ha denominado bienestar psicológico. Plantea que las definiciones del bienestar deben ser más integrativas y considerar elementos de la salud mental, la clínica y las teorías del desarrollo del ciclo vital. Ryff caracteriza el bienestar como la lucha por la perfección que representa la realización del propio potencial. Para esta autora la felicidad corresponde a un resultado derivado de “la vida bien vivida”. Y esta última debe reflejar los ideales de autonomía, crecimiento personal, auto aceptación, propósito en la vida, dominio del ambiente y relaciones positivas con los otros (Ryff, 1995, citada en Lent, 2004).

Otra conceptualización del bienestar en esta línea es la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2001). Estos autores se focalizan en tres necesidades psicológicas: autonomía, competencia y fuerza de las relaciones, las que se acercarían a los valores propuestos por Ryff. Sin embargo, ambas perspectivas difieren en que las necesidades antes mencionadas se proponen como factores que promueven el bienestar más que como criterios que forman parte del bienestar. Dentro de esta misma línea se incluyen

conceptos tales como propósito en la vida, vitalidad y auto actualización. Todas ellas intentan capturar aspectos del funcionamiento pleno y la autorrealización (Lent, 2004).

BIENESTAR SUBJETIVO

Debido a que el presente estudio se basará en modelos y conceptos originados desde la perspectiva del bienestar subjetivo estos se exponen en forma más amplia, particularmente la satisfacción vital.

La investigación derivada de la conceptualización hedónica ha dado origen al concepto de bienestar subjetivo el cual ha sido impulsado principalmente por el trabajo de Ed Diener (Larsen & Eid, 2008). Éste consta de tres componentes diferenciables pero relacionados: satisfacción vital, afecto positivo y ausencia de afecto negativo. Dichos elementos se encuentran relacionados de tal forma que los elementos cognitivos y afectivos no pueden ser separados totalmente, encontrándose correlaciones de rango medio entre ellos (Lent, 2004; Schimmack, 2008).

Desarrollos posteriores del modelo planteado por Diener han propuesto una estructura jerárquica en la que el concepto de bienestar subjetivo se encuentra en el nivel superior. Éste refleja la evaluación general, que engloba las valoraciones cognitivas afectivas de la propia vida. En el segundo nivel de esta estructura se encontrarían los componentes antes nombrados (satisfacción vital, afecto positivo y ausencia de afecto negativo) y se agregaría además como otro elemento la satisfacción con determinados dominios de la propia vida. Finalmente si se deseara tener una comprensión más detallada del bienestar de las personas, sería posible realizar distinciones más finas en cada uno de los componentes tanto efectivos como cognitivos, incluyendo determinadas emociones positivas o negativas o estudiar la satisfacción con dominios específicos de la vida como estudios o familia (Diener et al., 2009).

Respecto a cada uno de los componentes específicos se puede señalar que la satisfacción vital corresponde a la evaluación cognitiva global respecto a la totalidad de

la propia vida. La evaluación de la satisfacción vital explora juicios afectivos amplios, mientras que la evaluación del afecto positivo o negativo aborda la experiencia de estados más intensos definidos en distintos contextos de la vida. Por su parte el cuarto componente, la satisfacción con determinados dominios, refleja la evaluación que realizan las personas de determinada área de sus vidas en particular (Diener et al., 2009).

La estructura de tres componentes propuesta en el modelo original ha sido observada en personas provenientes de distintas culturas, encontrándose una ordenación factorial consistente. La satisfacción vital corresponde a un primer factor mientras que el afecto positivo y negativo a otros dos factores diferenciados (Lent, 2004).

En relación con la validez de este modelo en el estudio de población adolescente se puede citar una investigación conducida por Huebner y Dew (1996). Utilizando análisis factorial, estos autores encontraron que la estructura multidimensional del bienestar subjetivo que incluye los tres componentes antes citados se ajusta a los datos obtenidos en esta población. Lo anterior entrega evidencia de que la estructura factorial del bienestar subjetivo es invariante a través de distintos grupos de edad, incluyendo poblaciones en las cuales determinadas variables psicológicas se encuentran en desarrollo.

Además de investigar la estructura factorial del bienestar en adolescentes Huebner y su equipo han desarrollado medidas para evaluar diferentes dimensiones de la satisfacción que resultan relevantes para los adolescentes. El trabajo inicial a partir de metodologías cualitativas ha permitido identificar la relevancia para los adolescentes de los dominios familiar, escolar, amigos, si mismo y entorno, lo que ha dado origen al desarrollo de instrumentos de medición y a una línea de investigación sobre la satisfacción vital en población infanto adolescente (Huebner, 2001).

Las medidas originadas por este autor han demostrado adecuadas características psicométricas. Ejemplo de ello es que se han reportado correlaciones test-retest de magnitud media a alta entre distintos dominios medidos con una medida

multidimensional de satisfacción. Se han reportado altas correlaciones (0.78) tras un mes y ligeramente mayores para un periodo de dos semanas. Como es de esperarse en periodos superiores de tiempo se ha observado que estos valores tienden a disminuir alcanzando valores entre bajos y moderados. Así los valores test-retest van entre 0.29 a 0.59 tras un año y entre 0.41 y 0.59 tras 2 años (Antaranim & Huebner, 2009).

Secuencia temporal y etapas

Diener, Scollon y Lucas (2009) han propuesto una secuencia temporal de etapas que se desarrollan en el tiempo a través de las cuales las facetas que forman parte del bienestar se relacionan para dar lugar al juicio global final que corresponde al bienestar subjetivo.

En un primer momento tendrían lugar los eventos vitales que le ocurren a las personas. Éstos tendrían efecto limitado sobre el bienestar en el largo plazo, impactando más fuertemente las facetas afectivas. La respuesta emocional de las personas a los eventos estaría mediada además por la valoración que éstas hacen de ellos. Los eventos entonces ejercerían un efecto mayor si se percibe que afectan el logro de las metas o si no se cuenta con recursos necesarios para afrontarlos.

La siguiente etapa está representada por la reacción emocional, incluyendo las respuestas fisiológicas, expresiones verbales y no verbales. Las emociones serían luego codificadas en la memoria a través de distintos procesos que pueden incidir en el posterior recuerdo de las emociones almacenadas. Una vez en la memoria las emociones son constantemente reconstruidas, proceso que a su vez estaría mediado por distintos factores de tipo cognitivo (p.e. creencias), cultural (p.e. normas) y de personalidad (p.e. autoconcepto y neuroticismo).

Este proceso continuaría con la etapa que corresponde a la formación de los juicios globales, la cual estaría influida por los procesos ocurridos en las etapas anteriores. Así por ejemplo las experiencias emocionales pueden influir en los juicios globales sobre

todo si son frecuentes y están disponibles en la memoria. Además al igual que en etapas anteriores los juicios globales respecto de la satisfacción incluirían otras variables de tipo cultural e incluso información irrelevante disponible al momento de elaborar el juicio (Diener et al., 2009).

SATISFACCIÓN VITAL EN ADOLESCENTES

De acuerdo a lo revisado anteriormente la satisfacción vital sería el componente del bienestar en el que consolidan las reacciones emocionales de las personas ante los eventos y condiciones externas y que estaría condicionado a su vez por factores como procesos cognitivos y elementos culturales (Diener, et al., 2009). Resulta el componente relativamente estable del bienestar (Antaranim &, Huebner, 2009) y constituye un indicador clave para conocer en qué medida los adolescentes consideran que se están cumpliendo sus metas personales.

La relevancia de este constructo en el estudio del ajuste psicológico se pone en evidencia al observar que influye en áreas importante del desarrollo de los adolescentes. Así por ejemplo Huebner y Diener (2008) reportan que aquellos adolescentes que informan altos niveles de satisfacción vital tienden a mostrar además mejores niveles de funcionamiento en las áreas intra personal, interpersonal y en el área escolar.

Por el contrario quienes se encuentran extremadamente insatisfechos con sus vidas, presentan dificultades importantes que incluyen conducta agresiva, problemas internalizantes, ideación suicida, conductas sexuales de riesgo, consumo de alcohol o drogas, problemas físicos y de alimentación, e inactividad física. También tienen mayor probabilidad de ser víctimas de experiencias de victimización, tanto física como relacional. Gilman et al. (2008) por su parte plantean que la satisfacción vital influiría o moderaría la sintomatología depresiva, los resultados de tratamientos psicológicos y la magnitud de las dificultades interpersonales.

En una revisión de Huebner y Diener (2008), estos autores indican que la mayor parte de los niños y jóvenes refieren estar satisfechos con sus vidas en general y con determinados dominios de sus vidas como familia, amistades y escuela. Así por ejemplo Gilman et al (2008) en un estudio trans nacional encontraron que en general tanto los adolescentes de países individualistas (p.e Estados Unidos e Irlanda) como colectivistas (p.e. Corea del Sur y China) en promedio reportaban niveles positivos de satisfacción vital aunque existían algunas excepciones dentro de los grupos estudiados.

En relación con la realidad de nuestro país la información disponible sobre el nivel de bienestar de los adolescentes chilenos corresponde a estudios elaborados a partir del concepto de calidad de vida. La Segunda Encuesta de Salud y Calidad de Vida del Ministerio de Salud (2006) incluyó dentro de los evaluados a una muestra de adolescentes entre 15 y 19 años. Los adolescentes debían calificar distintos aspectos de su vida en una escala de 1 a 7 puntos en los cuales los extremos eran “muy mal” y “muy bien”. Los resultados indican que en promedio los adolescentes de la región de Bio Bío califican sentirse bien con su vida en general (con un promedio de puntaje de 5.9). Los adolescentes reportan la misma calificación respecto de su vida familiar. Con calificación levemente superior 6.2 califican su relación de pareja mientras que otorgan la calificación de 5.5 a su bienestar mental emocional (Ministerio de Salud Chile, 2006). La evaluación global y sobre distintas áreas indican una valoración favorable por lo que estos resultados coincidirían con lo reportado en los estudios con adolescentes de otros países.

Predictores de la Satisfacción Vital en Adolescentes

Según lo reportado por Huebner y Diener (2008), las variables demográficas aportarían en forma modesta a la variabilidad en la satisfacción vital global de niños y adolescentes y en algunos casos no se observarían efectos significativos sobre esta variable. Respecto de la edad estos autores indican que no se observarían diferencias en los reportes de satisfacción vital relacionadas con la edad después de los ocho años. Además ambos sexos reportarían niveles similares de satisfacción vital global,

existiendo en algunos estudios diferencias en favor de los hombres (Proctor et al., 2009).

En relación con el nivel socioeconómico Huebner y Diener (2008) informan que los resultados han sido menos concluyentes. Algunos estudios han encontrado que los grupos de menores ingresos reportarían menores niveles de satisfacción vital, mientras otros no han encontrado diferencias. En cambio si se han encontrado diferencias entre grupos provenientes de distintos contextos residenciales, que indicarían que quienes residen en áreas comerciales reportarían mayor insatisfacción que aquellos de áreas residenciales. En suma estos hallazgos indican que en adolescentes estadounidenses las variables demográficas aportan en forma modesta a la predicción de la satisfacción vital, una vez que las necesidades básicas han sido cubiertas.

En cuanto a los efectos de las experiencias ambientales, los autores antes mencionados reportan que se han encontrado relaciones positivas de rango medio entre la satisfacción vital y eventos positivos del día a día y eventos positivos mayores, y asociaciones negativas de rango medio con los eventos negativos del día a día. A su vez los eventos negativos mayores han mostrado relaciones negativas de menor intensidad que las anteriores. Estos resultados reforzarían los planteamientos de que la satisfacción vital no sería simplemente resultado de las experiencias de los individuos sino que además estarían en juego otras variables disposicionales. Así, si bien las experiencias vitales aportan a la predicción de la satisfacción vital resulta necesario considerar otras variables, individuales y contextuales.

Las variables de personalidad se han propuesto como los principales predictores del bienestar permitiendo explicar la mayor cantidad de la variabilidad en los reportes (Proctor et al., 2009). La relativa estabilidad temporal que se ha encontrado en los reportes de satisfacción y el efecto más bien acotado de los eventos externos (Diener, et al., 2009), refuerzan la noción de que las variables intra individuales tienen un papel importante en la valoración que las personas hacen de sus vidas. A nivel de grandes disposiciones, Myers y Diener (1995) destacan como rasgos que caracterizan a las

personas felices, la autoestima positiva, optimismo, sentido de control personal y extraversión.

Estudios con adolescentes han ratificado que las variables ligadas al sentido de valor personal, control ambiental y competencia social se asocian a mayores niveles de satisfacción (Proctor, et al., 2009). Por el contrario el rasgo de personalidad neuroticismo, caracterizado por tendencia a experimentar emociones negativas más frecuentemente y con un umbral más bajo para la activación del afecto negativo, se ha vinculado a menores niveles de satisfacción vital (Huebner, 1991).

En relación con el contexto familiar, Bradley y Corwin (2004) encontraron que el estatus matrimonial de los padres se asociaba a la satisfacción vital en adolescentes estadounidenses de distintos grupos culturales. Asimismo, Montoya y Landero (2008) reportan mayores niveles de satisfacción en universitarios provenientes de familias biparentales comparados con sus pares de familias mono parentales. Por su parte, Vera et al. (2008) informaron que, en un estudio con adolescentes de minorías étnicas estadounidenses, la autoestima familiar se asociaba significativamente con la satisfacción vital, aun controlando el efecto de las variables disposicionales. En conjunto estas evidencias indicarían que tanto factores estructurales de la familia como aquellas variables individuales ligadas al ámbito familiar incidirían en los juicios evaluativos de los adolescentes sobre sus vidas.

A fin de complementar la exposición de los predictores arriba mencionados se presentará en las secciones posteriores una revisión más comprehensiva de las tres variables predictoras consideradas en este estudio, la autoestima, la esperanza disposicional y el apoyo social.

AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA

Como se planteó en el punto relativo al desarrollo afectivo adolescente, el logro de un sentido de identidad personal constituye una de las principales tareas del desarrollo en esta etapa. De acuerdo con algunos autores la identidad incluiría dos conceptos. En primer lugar encontramos el autoconcepto, que se refiere al conjunto de creencias que se tiene sobre uno mismo. Incluye creencias de los atributos propios como roles, metas, intereses, valores y creencias (APA, 2002). Heatherton y Wyland (2003) plantean que incluye además aspectos abstractos tales como raza, preferencias y características y otros más concretos que constituyen descripciones personales tales como estatura y peso.

En segundo lugar el concepto de autoestima que implica la evaluación global del sí mismo que expresa un juicio personal de desaprobación o valor personal (Zimmerman, Copeland, Shope & Dielman, 1997). La autoestima es una actitud hacia el sí mismo y se relaciona con la creencias respecto a las propias habilidades, relaciones sociales y futuro (Heatherton & Wyland, 2003).

Pese a que en la literatura muchas veces es posible observar autores que utilizan ambos conceptos indistintamente, Heatherton y Wyland (2003) resaltan algunos aspectos que los distinguen. Según estos autores, a diferencia del autoconcepto que representa un conjunto de creencias sobre sí mismo, la autoestima sería la respuesta emocional que las personas experimentan al contemplar y evaluar distintas cosas sobre sí mismos. Según estos autores, es posible que una persona sea capaz de percibir en forma objetiva que reúne ciertas características favorables y no gustar de sí mismo, o por el contrario una persona podría gustarse a sí mismo y tener una alta autoestima pese a carecer de indicadores objetivos.

Las conceptualizaciones han distinguido entre autoestima global y autoestima específica. La autoestima global se refiere a la evaluación del sí mismo como un todo,

mientras que la autoestima específica se refiere a la evaluación de determinados aspectos del sí mismo (APA, 2002).

El rol de la autoestima en el desarrollo adolescente ha sido documentado por distintos autores (Zimmerman, et al., 1997). La baja autoestima se ha asociado a depresión, delincuencia, uso de drogas y malos resultados académicos. Por el contrario el desarrollo de un sentido positivo de valor personal puede representar un factor protector de distintas conductas problema.

Diferencias de género en la autoestima

De acuerdo con Heatherton y Wyland (2003) distintos estudios sugieren que niños y niñas difieren en sus fuentes primarias de autoestima. Para las niñas las relaciones interpersonales constituyen una influencia significativa para su autoestima, mientras que los varones dependen más de aspectos objetivos. Además se ha observado que durante la adolescencia la orientación al logro de metas y los rasgos como dominancia que forman la orientación a la agencia personal predicen una alta autoestima para los varones, mientras que la orientación a la expresión de emociones y rasgos como calidez y ternura predicen una alta autoestima para las adolescentes.

La satisfacción con la imagen corporal es otra área en la cual se registran diferencias de género. Las mujeres tienen mayor probabilidad de evaluar determinadas características físicas en forma negativa, que los hombres y evidenciar actitudes negativas relacionadas con estas evaluaciones. A partir de la adolescencia temprana las adolescentes comienzan a comparar su figura y peso con sus creencias sobre el ideal cultural. Por su parte los hombres tienden a percibir sus cuerpos como instrumentos para la actividad y derivar su autoestima de la fuerza física percibida (Heatherton & Wyland, 2003).

Desarrollo normativo de la autoestima durante la adolescencia

Los progresos a nivel cognitivo se reflejan en las evaluaciones personales que hacen los adolescentes. Éstos son capaces de describirse a sí mismos en forma más sofisticada que los niños menores, pudiendo incluir el uso de conceptos o rasgos abstractos al referirse a sí mismos (Byrne, 1996; Steinberg & Morris, 2001). Además evidencian capacidad de formar no solo un autoconcepto global, sino que además autopercepciones para determinados contextos o situaciones y roles (Steinberg & Morris, 2001). A su vez dichas percepciones sobre determinados contextos o roles están más diferenciadas para los adolescentes de lo que lo están para los preadolescentes.

Robins y Trzesniewski (2005) han integrado resultados de estudios de distinto tipo incluyendo metanálisis, estudios transversales de muestras grandes y estudios de tipo longitudinal. Estos autores reportan que la autoestima evidencia un descenso entre la preadolescencia y adolescencia media. A partir de ese punto se revierte dicha tendencia y comienza un incremento que se mantiene hasta la adultez temprana.

El descenso en la autoestima durante la adolescencia ha sido atribuido por distintos autores a los cambios en la imagen corporal o a problemas ligados a los cambios de la pubertad. Además se ha planteado que la capacidad de pensar en forma abstracta respecto a uno mismo y al futuro, puede llevar a los adolescentes a tomar consciencia de las oportunidades perdidas y expectativas no cumplidas. Otro factor que podría explicar la disminución en la autoestima tiene que ver con las mayores exigencias escolares y sociales que caracterizan el ingreso a la adolescencia (Robins & Trzesniewski, 2005).

De acuerdo con Robins y Trzesniewski (2005) tanto en mujeres como en hombres se observa la misma trayectoria. Para ambos géneros, la autoestima es relativamente alta en la niñez y sufre un descenso en la adolescencia. Posteriormente experimenta un nuevo incremento durante la adultez y declina en la adultez mayor. Durante la niñez

ambos géneros reportan niveles similares de autoestima. Sin embargo, a partir de la adolescencia aparecen diferencias entre ambos géneros que reflejan mayores niveles de autoestima para los varones. Esta brecha persiste en la edad adulta y disminuye posteriormente tendiendo a desaparecer en la adultez mayor. Los autores han sugerido que dicha diferencia podría explicarse a partir de cambios maduracionales de la pubertad, el trato diferencial que reciben niños y niñas o por diferencias en la imagen corporal ideal.

Además de describir los cambios normativos en los niveles autoestima de los distintos grupos de edad, se ha estudiado la estabilidad que presenta para un mismo individuo evaluado en distintos momentos (Huang, 2010; Robins & Trzesniewski, 2005). Los hallazgos de estos estudios sugieren que la autoestima tendría características de rasgo similar a las de otras dimensiones de la personalidad. De esta forma los individuos que muestran un alto nivel de autoestima en un momento determinado, tendrán también una alta autoestima en etapas posteriores y a la inversa. Los estudios reportan que la autoestima es más inestable durante a niñez y que se vuelve más estable a través de la adolescencia y adultez temprana (Robins & Trzesniewski, 2005).

Respecto de la relación entre autoestima y satisfacción vital u otras variables que forman parte del bienestar, se ha planteado que esta asociación se explicaría partir de procesos cognitivos. La autoestima positiva constituiría uno de los sesgos positivos que contribuirían a la estabilidad relativa que se observa en los reportes de satisfacción a lo largo del tiempo (Tomyn & Cummins, 2011). Según esta línea la autoestima junto con otros recursos cognitivos forman parte de los amortiguadores internos cuya función es mantener una evolución personal favorable a través de la reestructuración cognitiva. Estos mecanismos homeostáticos explicarían las correlaciones bajas entre las condiciones de vida objetivas y los reportes subjetivos de bienestar que ocurren cuando se mantienen niveles relativamente positivos de satisfacción ante condiciones adversas. Estudios revisados por Cummins y Nistico (2002) reportan relaciones de rango medio alto entre satisfacción y autoestima en distintas poblaciones incluyendo a los adolescentes.

Un hallazgo importante respecto a la relación entre autoestima y satisfacción, es que ésta no sería homogénea en distintas sociedades sino que estaría mediada por variables de tipo cultural. Algunos estudios reportan que en culturas individualistas la relación entre autoestima y satisfacción es más alta que en culturas colectivistas (Diener & Diener, 1995; Kang, Shaver, Sue, Min & Jing, 2003).

ESPERANZA

Dentro de las variables individuales relacionadas con el control ambiental y competencia personal que se han estudiado en relación con la satisfacción vital y otras medidas de ajuste emocional, se encuentra la esperanza disposicional. Snyder define la esperanza como “un estado motivacional positivo que se basa en un sentido de agencia personal o energía orientada a metas y vías de acción (planificación para lograr las metas) derivados interactivamente” (Snyder, 2002. p. 250). La esperanza reflejaría una variable disposicional que corresponde a la valoración subjetiva sobre la propia capacidad para lograr metas en distintas situaciones (Valle, Huebner & Suldo, 2006). Los tres componentes que incorpora Snyder en su teoría son las metas, las vías de acción y la orientación a la agencia personal.

Las metas pueden ser de corto o largo plazo y pueden variar en importancia y en la dificultad que presenten para su consecución y deben resultar de suficiente valor antes que una persona intente alcanzarlas. Las metas pueden ser de orientación cuando representan algo positivo que deseamos que ocurra o preventivas cuando deseamos deje de ocurrir algún evento negativo (López, Snyder & Teramoto-Pedrotti, 2003).

Un segundo componente de tipo cognitivo lo constituyen las vías de acción, las que representan la percepción sobre la habilidad para generar caminos para el logro de las metas. De acuerdo con esta teoría las personas con altos niveles de esperanza podrían visualizar múltiples rutas que les permitan lograr sus metas y superar los obstáculos que pueden encontrar. El tercer componente propuesto, la orientación a la agencia, es un componente motivacional que permite que la persona pueda iniciar y mantener los

esfuerzos necesarios, enfocados en una determinada vía de acción. Las personas con una alta orientación a la agencia son capaces de mantener su determinación y de utilizar su energía mental para superar los obstáculos (Valle et al., 2006; Pedrotti, Edwards & Lopez, 2008). De acuerdo la teoría de la esperanza el logro de metas genera emociones positivas, y el fracaso en el logro de las metas deseadas produce emociones negativas y la activación de conductas de afrontamiento (Valle et al., 2006). Así las percepciones sobre el logro de las metas buscadas pueden promover emociones positivas o negativas.

Algunos autores han propuesto que la esperanza disposicional forma parte de un estilo de pensamiento positivo que involucra evaluaciones positivas de si mismo, el mundo y el futuro. La autoestima representaría una variable que recoge la valoración positiva de si mismo, el estilo atribucional, una valoración favorable del mundo y la esperanza disposicional constituiría el constructo que se asocia a la valoración favorable del futuro. Como se mencionó antes esta variable se relacionaría además con la percepción sobre la probabilidad de alcanzar determinadas metas personales (Ciarrochi et al., 2007).

De acuerdo con Snyder la esperanza disposicional involucra la creencia de que la persona es capaz de producir las rutas a la metas deseadas (Snyder, 2000, citado en Ciarrochi et al., 2007). Los individuos con un alto nivel de esperanza creen en su capacidad para fijarse metas y persistir en su logro, lo que se ha denominado orientación a la agencia personal. Además las personas caracterizadas por una alta esperanza estiman que pueden producir rutas plausibles para alcanzar sus metas. La capacidad de establecer metas y planificar acciones que permitan alcanzarlas se ha denominado secuencias de acción mental.

Ciarrochi et al. (2007) plantean que la esperanza disposicional constituye un factor predictor del ajuste psicológico. En un estudio prospectivo con estudiantes secundarios citado por estos autores, luego de un año la esperanza se asoció en forma positiva con la satisfacción vital y negativa con los eventos estresantes y síntomas internalizantes y externalizantes. Además en otro estudio se encontró que los eventos estresantes tenían

efectos negativos más intensos sobre la satisfacción vital en aquellos adolescentes con bajos niveles de esperanza (Valle, Huebner & Suldo, 2006; Ciarrochi et al., 2007).

Si bien existe cierta superposición entre la esperanza y otros conceptos similares mencionados anteriormente como la autoestima y el estilo atribucional, estudios de análisis factorial exploratorio entregarían evidencia preliminar de que se trataría de constructos diferenciables (Ciarrochi et al, 2007). En el estudio de Ciarrochi et al. (2007), la esperanza se asoció en forma negativa con los estados afectivos negativos hostilidad y tristeza medidos a través del PANAS X luego de un año. Además se encontraron correlaciones negativas con indicadores de desajuste escolar reportados por los profesores incluyendo la presencia de problemas conducta y problemas emocionales también tras un año. Por el contrario la esperanza se asoció en forma positiva trascurrido el mismo periodo de tiempo con la alegría y el reporte de ajuste positivo de parte de los profesores. De igual forma este constructo alcanzó asociaciones positivas de rango medio bajo con todas las asignaturas que se incluyeron en el estudio.

Otro estudio conducido por Vera et al. (2008) en población adolescente perteneciente a minorías étnicas de E.E.U.U. ilustraría el aporte de la esperanza como predictor de la satisfacción vital de dichos grupos. Estos autores encontraron que las variables disposicionales esperanza y optimismo predecían el 36,6% de la varianza de la satisfacción vital y el 33,7% de la varianza en los niveles de afecto positivo, muy por sobre el aporte de otras variables relativas al área pares y escuela.

APOYO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

La definición de Cohen de apoyo social plantea que éste corresponde a la entrega de recursos psicológicos y materiales con la intención de ayudar al receptor a afrontar el estrés (citado en Chu, Saucier & Hafner, 2010). Otras definiciones plantean que el apoyo social corresponde al conocimiento que tiene una persona de que cuidan de ella, de que es estimada y que forma parte de una red de personas que se preocupan de su bienestar (Davidson & Demaray, 2007).

El apoyo social puede provenir de distintas fuentes (p.e. padres, amigos, profesores) y puede ser de distintos tipos incluyendo el apoyo emocional, instrumental, de evaluación (appraisal) y de información. El apoyo emocional se refiere a las conductas de cuidado de los demás, la posibilidad de compartir pensamientos y experiencias personales (Malecki & Demaray, 2006; Mendez y Barra, 2008). Respecto del apoyo emocional, Mendez y Barra (2008) plantean que éste constituiría un recurso contra las amenazas a la autoestima y desempeñaría un rol en el fomento y mantenimiento de la salud y bienestar. Por su parte el apoyo de evaluación consiste en retroalimentación o información evaluativa de otros que se entrega al receptor. El apoyo instrumental corresponde a la entrega de recursos como tiempo o dinero a alguien que lo requiere. Finalmente el apoyo de información consiste en la entrega de información o consejo (Malecki & Demaray, 2006).

Según Cohen y Wills, el apoyo social se relacionaría con el bienestar debido a que ofrece emociones positivas, un sentido de valor personal, contribuye a que la propia vida sea más predecible, y además actuaría como un amortiguador del estrés al fortalecer la autoestima, autoeficacia y conductas relacionadas con la resolución de problemas (citados en Chu et al., 2010).

Distintas definiciones de apoyo social enfatizan aspectos diferentes del constructo, el cual es concebido como una variable multidimensional. De esta forma ha sido conceptualizado y medido por distintos autores a partir de aproximaciones diferentes

incluyendo la medición del tamaño y densidad de la red social, el reporte de la cantidad de apoyo real que se ha recibido o la cantidad de apoyo que se espera recibir en caso de requerir ayuda. Algunos autores han planteado que las medidas de apoyo social percibido son las que mejor predicen los niveles de bienestar (Cohen & Wills, 1985; citados en Chu et al., 2010) por sobre el tamaño de la red social y el apoyo recibido.

Para explicar estos hallazgos, se ha planteado en relación con las medidas del tamaño de la red social que ésta contendría tanto fuentes de apoyo como de conflicto. Además plantean que bastaría con una única fuente de apoyo relevante para amortiguar el efecto del estrés y que fuentes adicionales podrían no ser significativas. Respecto de las medidas de apoyo real recibido, Taylor y otros sugieren que los motivos de la baja asociación con el bienestar podría deberse a motivos tales como que el apoyo entregado no correspondiera con lo que el receptor realmente necesita, que la oferta de ayuda fuera vista como intrusiva o bien que la entrega de ayuda de parte de otros pudiera disminuir la autoestima del receptor. Por el contrario, en el caso del apoyo percibido, un individuo se vería reconfortado al saber que éste está disponible en tiempos de estrés, de esta forma la percepción de apoyo resulta importante para mitigar el estrés sin necesidad de que se active el apoyo concretamente (Taylor et al 2004; citado en Chu et al., 2010)

El apoyo es considerado un recurso externo del desarrollo para los adolescentes (Valois, Zullig, Huebner & Drane 2009) que en caso de estar presente junto a otras variables, disminuiría la posibilidad de participar en conductas que atenten contra la salud y promueven la posibilidad de alcanzar éxito en contextos académicos e interpersonales.

Por último, en el contexto de los modelos homeostáticos del bienestar, se ha planteado que las relaciones que proporcionan intimidad y apoyo constituyen un recurso externo que al moderar la influencia de los eventos externos contribuye a la mantención de niveles positivos de bienestar en torno a un determinado nivel base que tienen todos los individuos (Cummins, 2010).

Fuentes de apoyo social

En el caso de niños y adolescentes se ha planteado que algunas fuentes de apoyo relevantes las constituyen la familia, amigos y el personal escolar (Chu et al., 2010). Pese a que se reconoce la importancia de la familia y los pares como fuentes de apoyo, algunos autores han hecho notar que las relaciones sociales también pueden ser fuente de conflicto o asociarse a resultados negativos para los jóvenes, como conductas delictivas, consumo de drogas e incluso incremento de la ideación suicida.

De acuerdo con Meadows, Brown y Elder (2006) el apoyo de los padres en la forma de vínculos estables con uno o ambos progenitores constituiría una importante fuente de protección ante las consecuencias adversas del estrés en la adolescencia. Consistentemente con lo anterior, estudios revisados por Proctor et al., (2009) indicarían que la cercanía, vinculación y protección de los padres se asociaría en forma negativa con resultados adversos como conducta antisocial y en forma positiva con una serie de resultados favorables. En la misma dirección apuntan los resultados informados por Valois et al. (2009) quienes en un estudio con estudiantes secundarios estadounidenses encontraron que el apoyo proveniente de ambos padres se asociaba en forma positiva con la satisfacción vital en adolescentes de ambos sexos y de diferente origen étnico.

En relación con los pares, se ha destacado la influencia positiva de las amistades durante la adolescencia. Berndt menciona cuatro tipos de apoyo que pueden proporcionar los amigos durante la adolescencia los cuales corresponden parcialmente a los tipos citados anteriormente. En primer lugar, el apoyo informativo resultaría relevante en el caso de los adolescentes ya que éstos encontrarían consejo y orientación de sus pares ante problemas propios de esta etapa del desarrollo, como dificultades con amigos, relaciones románticas, problemas con los padres o la escuela. Para este autor las amistades proporcionarían una fuente de apoyo ya que permiten a los adolescentes hablar de sus pensamientos y sentimientos con alguien que los entenderá y comprenderá. En cuanto al apoyo instrumental los adolescentes se

entregarían apoyo en la forma de ayuda escolar o a través de acciones tales como prestamos de dinero (Berndt, 2004, citado en Arnett, 2008).

Arnett (2008) además propone otras modalidades de apoyo relevantes en la adolescencia que incluirían el apoyo de compañerismo y el apoyo a la estima. El apoyo de compañerismo se referiría a la capacidad de confiar en otros como compañeros en actividades sociales. Los adolescentes se apoyarían el uno al otro en acontecimientos sociales como bailes u actividades deportivas, así como también en actividades rutinarias. Por su parte el apoyo a la estima correspondería al apoyo que los adolescentes se entregan al felicitarse cuando tienen éxito o animarse cuando fracasan (Arnett, 2008).

Relación entre Apoyo Social y Bienestar

Veenhoven (2008) ha planteado la influencia de las relaciones sociales primarias en las variables relacionadas con el bienestar subjetivo. Para este autor las personas presentarían una necesidad de vínculos primarios, por lo que el bienestar dependería de la disponibilidad y la calidad de dichos vínculos. Esta relación podría explicarse a partir del aporte de apoyo material e inmaterial que reciben las personas a partir de sus relaciones con otros. Dentro del apoyo inmaterial se encontrarían aspectos mencionados anteriormente como la entrega de información, apoyo emocional, y corrección conductual. De acuerdo con este autor existiría evidencia de direccionalidad en la relación entre los vínculos íntimos y el bienestar, siendo los primeros los que contribuirían al incremento del bienestar a través de la entrega de apoyo social.

En cuanto a la relación entre apoyo y bienestar en la adolescencia cabe destacar el metaanálisis desarrollado por Chu et al. (2010). En él sintetizaron los resultados de 246 estudios que analizaban la relación del apoyo social con algún indicador de bienestar (p.e. ajuste psicológico, ajuste social, desempeño académico) en niños preescolares, escolares y adolescentes. A partir de dichos estudios encontraron que la influencia del apoyo social sobre el bienestar era positiva pero de baja magnitud. En su estudio

encontraron variabilidad en los tamaños del efecto de los distintos estudios que podría explicarse a partir de la influencia de variables moderadoras. Al realizar un análisis considerando distintos indicadores de bienestar se encontró que el apoyo social alcanzaba efectos de mayor magnitud sobre indicadores de bienestar como el autoconcepto. Por el contrario su efecto era más bajo sobre el logro académico y el tipo de afrontamiento.

En cuanto a las distintas medidas de apoyo social sus resultados coincidieron con lo planteado por otros autores, ya que encontraron que el apoyo percibido era la medida que se asociaba más fuertemente a las medidas de bienestar, mientras que el apoyo medido a partir del tamaño de la red social era la que se asociaba más débilmente. En relación con los efectos sobre el bienestar del apoyo proveniente de distintas fuentes, los autores encontraron que los efectos medios más fuertes correspondían a la provisión de apoyo de parte de profesores, personal escolar y de parte de la familia. A las fuentes anteriores le siguió en relevancia el apoyo proporcionado por los pares.

Otra variable moderadora de la relación entre apoyo y bienestar fue la edad, encontrándose que el tamaño del efecto de variable apoyo era mayor en los estudios en los que los participantes eran mayores.

En cuanto a la variable género, se encontró que en las mujeres existía una relación más alta entre apoyo y bienestar, encontrándose una diferencia significativa con la magnitud de esa misma asociación en los hombres. A este hallazgo se añaden otras diferencias de género reportadas en la literatura que dicen relación con diferencias en la percepción de apoyo proveniente de distintas fuentes. Rueger, Malecki y Demaray (2010) señalan se ha encontrado que ambo sexos reportan niveles similares de apoyo de parte de familia y personal escolar, no así respecto del apoyo proveniente de los pares. En cuanto a esta fuente de apoyo, las mujeres reportarían mayores niveles de apoyo percibido que los hombres. Además otros estudios citados por estos autores indicarían que las adolescentes perciben que reciben más apoyo de parte de sus pares que de sus padres, mientras los varones perciben más apoyo proveniente de sus

padres que de sus amigos. En forma similar las mujeres utilizarían la búsqueda de apoyo social con mayor frecuencia como estrategia de afrontamiento, mientras los hombres recurrían a la evitación y recreación física

Estudios en adolescentes chilenos

Aunque no se conocen estudios que exploren la relación entre el apoyo y la satisfacción vital en adolescentes chilenos, existen antecedentes sobre la relación de esta variable con problemas de salud y ánimo depresivo. Estos estudios pueden aportar a la comprensión del efecto del apoyo social sobre variables relacionadas con el bienestar en la población chilena.

Los estudios que han explorado la relación entre apoyo social y variables que podrían relacionarse con el bienestar en adolescentes chilenos no han tenido resultados consistentes. Por un lado Barra, Cancino, Lagos, Leal y San Martín (2005), utilizando la misma medida multidimensional de apoyo social percibido del presente estudio, encontraron que éste mostraba una asociación inversa y de baja intensidad con una medida de ánimo depresivo y el reporte de problemas de salud. Además encontraron que de las distintas dimensiones del apoyo social incluidas el apoyo familiar era la que se asociaba en forma más intensa con el ánimo depresivo. Por otro lado Barra, Cerna, Kramm y Veliz (2006), utilizando una medida diferente de apoyo social, no encontraron relación entre estas variables. Los autores de este estudio mencionan como una de las posibles causas de este resultado los cambios en las estructuras de apoyo que tienen lugar en la adolescencia que producirían inestabilidad en las percepciones de apoyo. Adicionalmente se puede señalar que ambos estudios utilizaron medidas diferentes para las variables apoyo social y ánimo depresivo lo que también puede haber influido en los resultados discordantes

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El componente de satisfacción vital del bienestar subjetivo ha mostrado ser un predictor de problemas internalizantes y externalizantes futuros y de experiencia de victimización por parte de pares, de acuerdo a lo reportado por estudios longitudinales (Antaramian, Huebner & Valois, 2008). La satisfacción vital también ha sido estudiada como un amortiguador de psicopatología (Gilman et. al, 2008).

El conocimiento de las variables que contribuyen al bienestar en adultos no constituye necesariamente un referente válido para el caso de los adolescentes, en la medida que para esta población existirían procesos específicos que potencialmente podrían aportar al bienestar en forma diferente que en el caso de los adultos (p.e. influencia parental) (Bradley & Corwin, 2004). Lo anterior lleva a plantear la necesidad de conducir estudios específicos con adolescentes, en el entendido que en esta etapa las variables psicológicas individuales (p.e. personalidad) se encuentran todavía en desarrollo (Klimstra, Hale, Raaijmakers, Branje, & Meeus, 2009).

Además, la mayor parte de la investigación se ha realizado en contextos culturales de países desarrollados, principalmente en Estados Unidos y Europa. Debido a que se han informado importantes diferencias culturales en los distintos países que indican que los valores culturales moderan o especifican la relación entre las variables predictoras y la satisfacción vital (Gilman et al, 2008), resulta importante estudiar el grado en que los hallazgos reportados en la literatura se replican en muestras chilenas.

OBJETIVOS

Objetivo General

1. Examinar la influencia relativa de las variables autoestima, esperanza y apoyo social sobre la satisfacción vital de adolescentes chilenos.

Objetivos Específicos

1. Examinar las relaciones entre las variables satisfacción vital, autoestima, esperanza disposicional y apoyo social.
2. Identificar el aporte relativo de las distintas variables en la explicación de la variabilidad en la satisfacción vital de adolescentes chilenos.

Hipótesis

1. La autoestima y la esperanza serán las variables que aporten en mayor medida a la predicción de la satisfacción vital.



METODO

PARTICIPANTES

La población objetivo fueron los adolescentes que cursaban 2º y 3º año de educación secundaria de la comuna de Concepción durante el año 2010. Inicialmente se propuso la obtención de una muestra representativa de la población de tipo probabilística. En función de los recursos económicos y de tiempo disponibles se determinó un tamaño muestral de 600 participantes. Dicha muestra se subdividió de acuerdo al tamaño de los distintos grupos de alumnos secundarios existentes en la comuna.

Por motivos de disponibilidad de los establecimientos educacionales no fue posible completar las cuotas definidas inicialmente, aplicándose finalmente el set de instrumentos a 512 participantes. La muestra final estuvo compuesta por alumnos de 7 establecimientos de los cuales dos correspondían a liceos municipalizados (1 liceo de hombres y 1 liceo de mujeres), cuatro correspondían a colegios particulares subvencionados (1 de hombres, 1 de mujeres y 2 mixtos) y un colegio pagado mixto.

De la muestra de 512 estudiantes secundarios 502 informaron su sexo (285 hombres y 215 mujeres). La edad de los participantes varió entre 15 y 19 años con un promedio de 16.41 años (DS = 0.9). En cuanto a la composición por tipo de financiamiento de los establecimientos, un 43.4 por ciento asistía a establecimientos municipales, un 43.1 por ciento a establecimientos particulares subvencionados y un 13.5 por ciento a colegios pagados.

INSTRUMENTOS

Para esta investigación se utilizó la Escala Multidimensional de Satisfacción Vital para Estudiantes, Escala de Esperanza para Niños, y Escala de Autoestima de Rosenberg. Además se obtuvieron datos demográficos de los participantes incluyendo sexo, edad y curso.

Escala Multidimensional de Satisfacción Vital para Estudiantes (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS). Este instrumento, desarrollado por Huebner (2001) consta de 40 ítems que miden distintas dimensiones de la satisfacción vital, incluyendo área familia (7 ítems), amigos (9 ítems), escuela (8 ítems), entorno (9 ítems), sí mismo (7 ítems). Cada ítem cuenta con 5 opciones de respuesta que van desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”. Para obtener el puntaje total se debe sumar el promedio obtenido en cada dimensión, por lo cual es posible que se obtengan valores decimales. La puntuación total va entre los 5 y los 25 puntos donde los puntajes mayores indican mayor satisfacción vital.

El instrumento cuenta con adecuadas características psicométricas en su versión original en inglés, la confiabilidad medida a través de alfa de Cronbach oscila entre 0.7 y 0.9. No se cuenta con antecedentes de que haya sido aplicado en población chilena por lo que se tradujo y adaptó con la supervisión de un asesor hablante nativo del idioma inglés. En la muestra estudiada se obtuvo un valor de confiabilidad por consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach de 0.89 para el instrumento total. En cuanto a las distintas dimensiones los valores del alfa fueron los siguientes: para la satisfacción familiar el valor fue de 0.90, para la satisfacción con los amigos fue de 0.82, para la satisfacción escolar fue de 0.81, para la satisfacción con el entorno fue de 0.79. Finalmente respecto de la satisfacción con el sí mismo fue de 0.85.

Escala de Esperanza para Niños (Childrens Hope Scale, Snyders et al., 1997). Está destinada a medir la esperanza disposicional en niños y adolescentes. Para el presente estudio el instrumento fue traducido y adaptado. La escala de esperanza, consta de 6

ítems con 5 opciones de respuesta que van desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”. La puntuación total varía desde 6 a 30 puntos donde los puntajes mayores indican mayores niveles de esperanza. Los autores reportan índices de confiabilidad por consistencia interna entre 0.72 a 0.86 en distintas muestras estudiadas durante el proceso de validación del instrumento (Snyder et al., 1997). No se cuenta con antecedentes de su utilización con adolescentes chilenos antes del presente estudio. En cuanto a las características psicométricas en la muestra estudiada se obtuvo un valor de consistencia interna de medida a partir del alfa de Cronbach de 0.79.

La Escala de Autoestima de Rosenberg constituye uno de los instrumentos más utilizados en la medición de dicho constructo en adolescentes. Ha sido aplicada en adolescentes chilenos (Salvo & Melipillán, 2008). Consiste en una escala de autoreporte tipo Likert de 10 ítems, cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo. Cada ítem consta de cinco posibles respuestas. La puntuación total varía entre 10 y 50 puntos donde los puntajes mayores indican mayor autoestima. El coeficiente alfa de Cronbach reportado en estudios con adolescentes chilenos es de 0.82 (Salvo & Melipillán, 2008). En el presente estudio la confiabilidad medida a partir de dicho indicador alcanzó un valor de 0.79.

La Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido desarrollada por Zimet (Canty-Mitchell & Zimet, 2000), se utilizó para medir dicha variable. Ésta consta de 12 ítems agrupados en tres dimensiones, con 4 ítems cada una: familia, amigos y otros significativos. Posee 5 alternativas de respuesta, que varían entre *muy en desacuerdo* (1) y *muy de acuerdo* (5). El puntaje en la escala total varía entre los 12 a los 60 puntos donde los puntajes mayores indican mayor percepción de apoyo. Esta escala ha sido utilizada en nuestro país en estudios con población adolescente mostrando niveles de confiabilidad por consistencia interna satisfactorios. Para el instrumento total estudios anteriores han reportado valores en el rango de 0.83 - 0.87 para el instrumento total (Valdivia & Molina, 2003) y de 0.81 para la dimensión de *otros significativos*, 0.83 para la dimensión *familia* y 0.86 para la dimensión *amigos* (Cancino, Jiménez, Lagos, Leal & San Martín, 2003).

En el presente estudio se obtuvo una confiabilidad por consistencia interna mediante alfa de Cronbach, de 0.90 para el instrumento total, de 0.86 para la dimensión de otros significativos y para la dimensión familia y 0.90 para la dimensión amigos.

PROCEDIMIENTO

Se desarrolló una aplicación colectiva de los instrumentos traducidos y adaptados a un grupo piloto (N=27) de adolescentes con características similares a grupo final por parte de los mismos evaluadores que participaron en las etapas posteriores. A partir de dicha aplicación fue posible identificar dudas recurrentes de los participantes, el tiempo estimado de completación y posibles inconvenientes. Respecto de las consultas realizadas con mayor frecuencia por los participantes estas tenían que ver con la ambigüedad de ciertos ítems de la escala MSLSS (Huebner, 2001). Además se estableció que un tiempo de respuesta de 45 minutos resultaba adecuado para que los adolescentes completaran el set de instrumentos y que éste se ajustaba al nivel de comprensión lectora de los adolescentes. Asimismo se calculó la confiabilidad por consistencia interna medida a través de alfa de Cronbach para los 4 instrumentos utilizados encontrándose resultados preliminares satisfactorios. A partir de los resultados de esta etapa se introdujeron cambios menores en el formato de presentación de los instrumentos para facilitar la respuesta de los participantes.

Para la recolección de información en la muestra definitiva se reclutaron alumnos de 2º y 3º año Medio de siete establecimientos secundarios de la comuna de Concepción. Se solicitó autorización en los establecimientos y se obtuvo el consentimiento de los adolescentes. La batería de instrumentos fue aplicada en horario de clases, durante la segunda quincena de noviembre y la primera de diciembre de 2010. Se desarrollaron aplicaciones colectivas de los instrumentos con la supervisión de un evaluador quien presentó los instrumentos, su modalidad de respuesta y resolvió las dudas de los participantes.

Resultados

Los valores descriptivos para cada una de las variables consideradas en el estudio se presentan en la Tabla 1

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Mediana	Media	DE
Edad	15	19	16	16.41	0.90
Satisfacción Vital	10	24.46	19	18.77	2.51
Autoestima	13	50	37	37.37	6.54
Esperanza	12	30	24	23.49	3.90
Apoyo Social Percibido	12	60	52	50.35	8.09

Con el objeto abordar el primer objetivo de este estudio, se calcularon las correlaciones lineales entre satisfacción vital, autoestima, esperanza disposicional y apoyo social percibido, las que se presentan a continuación en la Tabla 2. Adicionalmente se reportan los resultados de la correlación entre las variables para cada sexo en la Tabla 3.

Tabla 2. Correlaciones entre las variables consideradas en la muestra total

	1	2	3	4
1. Satisfacción Vital	-	0.53**	0.49**	0.65**
2. Autoestima		-	0.54**	0.34**
3. Esperanza			-	0.35**
4. Apoyo Social Percibido				-

** p< 0.01

Tabla 3. Correlaciones entre las variables consideradas en cada sexo.

	1	2	3	4
1. Satisfacción Vital	-	0.54**	0.45**	0.63**
2. Autoestima	0.54**	-	0.53**	0.33**
3. Esperanza	0.54**	0.55**	-	0.34**
4. Apoyo Social Percibido	0.66**	0.35**	0.37**	-

Nota: Se presentan los coeficientes de correlación de Pearson para los hombres en la parte superior de la diagonal y los valores de las mujeres en la parte inferior.

Como se aprecia en la Tabla 2, a nivel de la muestra total tanto la autoestima como la esperanza y el apoyo social presentan relaciones significativas con la satisfacción vital, siendo el apoyo social el que muestra la mayor relación.

Al analizar las correlaciones entre las variables predictoras en la muestra total se observa que la relación más alta se da entre las variables autoestima y esperanza. En cambio el apoyo social presenta relaciones de menor magnitud tanto con la autoestima como con la esperanza.

Como se observa en la Tabla 3, el patrón de correlaciones en cada sexo es en general similar al encontrado en la muestra total, no apreciándose diferencias importantes entre ambos sexos. La excepción la constituye la relación entre esperanza y satisfacción vital que resulta más alta en el caso de las mujeres.

Análisis de Regresión

Con el propósito de cumplir con el segundo objetivo se realizó un análisis de regresión secuencial jerárquica entre la satisfacción vital como variable criterio y como variables predictoras las variables autoestima, esperanza y apoyo social.

Tras realizar análisis preliminares de las variables, se decidió realizar una transformación a los datos de la variable apoyo social consistente en la inversión y cálculo de la raíz cuadrada de los puntajes originales. Lo anterior permitió disminuir el sesgo negativo y los valores anómalos.

Los puntajes originales y los transformados presentan una correlación inversa alta ($r(484) = 0.97$ $p < 0.01$). En cada paso se examinó la cantidad de varianza explicada por el modelo y se determinaron los cambios en la varianza explicada a partir de la inclusión de una variable adicional. La Tabla 4 presenta los coeficientes de regresión no estandarizados (B), la constante, los coeficientes de regresión estandarizados ($beta$) y los valores t asociados para cada uno de los pasos de la regresión jerárquica.

Tabla 4. Análisis de Regresión Jerárquica

	B	Error Estándar	$Beta$	t
<i>Paso 1</i>				
Constante	22.77	0.24		95.80***
Apoyo Social (inv y Raíz)	-1.32	0.07	-0.63	-18,00***
<i>Paso 2</i>				
Constante	17.00	0.61		27.86***
Apoyo Social (inv y Raíz)	-1.06	0.07	-0.51	-14.89***
Autoestima	0.13	0.01	0.35	10.10***
<i>Paso 3</i>				
Constante	15.53	0.70		21.99***
Apoyo Social (inv y Raíz)	-1.00	0.07	-0.48	-13.90***
Autoestima	0.11	0.02	0.27	7.09***
Esperanza	0.10	0.03	0.15	3.99***

Paso 1 $R = 0.63$ $R^2 = 0.40$ R^2 ajustado= 0.40

Paso 2 $R = 0.71$ $R^2 = 0.50$ R^2 ajustado= 0.50 $\Delta R^2 = 0.10$

Paso 3 $R = 0.72$ $R^2 = 0.52$ R^2 ajustado= 0.52 $\Delta R^2 = 0.02$.

*** $p < 0.001$

Como se observa en la Tabla 4 el modelo correspondiente al *paso 1* que incluye la variable apoyo social percibido resultó significativo $F(1,483) = 324.31$ $p < 0.001$ y permite explicar un 40% de la variabilidad de la satisfacción vital.

El modelo correspondiente al *paso 2* que incluye las variables apoyo social percibido y autoestima también resultó significativo $F(2,482) = 247.10$, $p < 0.001$ y logra explicar un 50% de la varianza de la variable criterio. La inclusión de la autoestima produce un incremento de la varianza explicada equivalente a un 10% el cual resulta significativo $F\text{-cambio}(1,482) = 102.05$ $p < 0.001$.

Finalmente el modelo correspondiente al *paso 3* en el que se añade la esperanza disposicional a las variables anteriores, igualmente resulta significativo $F(3,481) = 175.17$ $p < 0.001$. Con la inclusión de la variable esperanza en este paso se produce un incremento de la varianza explicada equivalente a un 2%. Este último resultado indica que el aporte de la variable esperanza aunque significativo estadísticamente, resulta marginal respecto de las otras variables consideradas en el análisis de regresión. Así las variables apoyo social percibido, autoestima y esperanza permiten explicar un 52% de la varianza en la satisfacción vital.

Tomando como referencia el modelo de 3 variables es posible señalar que la magnitud y dirección de las relaciones detectadas indican que los adolescentes que perciben mayores niveles de apoyo social, tienen mayor autoestima y presentan mayores niveles de esperanza reportan mayores niveles de satisfacción vital. Entre las variables predictoras incluidas el apoyo social percibido es la que predice una mayor proporción de la varianza de la satisfacción vital, seguido de la variable autoestima y en tercer lugar la esperanza como lo indican sus coeficientes de regresión estandarizados.

Discusión

El primer objetivo de esta investigación fue examinar las relaciones entre las variables estudiadas. El análisis de correlación producto momento reveló que la satisfacción vital mostró asociaciones positivas significativas con la autoestima, la esperanza y el apoyo social percibido, hallazgos que se ajustan a lo reportado por autores como Proctor et al.(2009). Las relaciones detectadas resultaron en la dirección y magnitud esperada para el caso de las variables autoestima y esperanza. La relación entre autoestima y satisfacción vital se encuentra en el rango de los estudios citados por Cummins y Nistico, (2002). Por su parte la correlación obtenida entre satisfacción vital y esperanza es consistente con los resultados reportados por Valle et al. (2006) quienes encontraron asociaciones de similar magnitud entre ambas variables.

La relación positiva encontrada entre el apoyo social percibido y la satisfacción vital fue mayor de la podría haberse esperado a partir de la literatura, lo que constituye uno de los hallazgos más interesantes de este estudio. Este resultado difiere del reporte de otros estudios que incluían la autoestima y otras variables similares al apoyo social percibido (p.e. calidad de las relaciones, satisfacción con las relaciones), los cuales encontraron que era la autoestima la que presentaba las asociaciones de mayor magnitud con la satisfacción y que esta relación era más acentuada en culturas individualistas (Diener & Diener, 1995).

Cabe señalar además que no se detectaron diferencias importantes entre ambos sexos en las correlaciones entre las variables estudiadas, lo que indicaría que tanto en hombres como en mujeres las variables relacionadas con la satisfacción vital son similares.

Respecto de la relación entre las variables predictoras estudiadas, la más alta fue la asociación entre las variables autoestima y esperanza. Ambas variables formarían parte de un estilo cognitivo positivo que reflejaría las percepciones respecto al sí mismo y sobre las expectativas de futuro (Ciarrochi et al., 2007). Este estilo cognitivo ha sido

concebido como un sesgo positivo que tiene efectos favorables a nivel psicológico (Cummins & Nistico, 2002) a partir de la reestructuración cognitiva frente a eventos adversos. Junto con lo anterior es posible que aquellos individuos que tengan una valoración positiva de sí mismos, también se perciban como poseedores de los recursos cognitivos y motivacionales que se encuentran a la base de la variable esperanza y que contribuyen al logro de metas. A su vez las experiencias favorables o desfavorables en el logro de las metas personales pueden incidir en forma positiva o negativa en la autoestima de las personas.

El hecho que tanto la autoestima como la esperanza alcanzaron relaciones positivas de rango medio bajo con el apoyo social percibido podría explicarse por los efectos positivos que tiene el apoyo social sobre la percepción de sí mismo y la capacidad de controlar el entorno (Cohen & Wills, 1985).

En cuanto al segundo objetivo, el resultado indica que mediante las tres variables consideradas es posible predecir una proporción importante de la variabilidad en la satisfacción vital, que resulta ligeramente superior al 50 por ciento. No obstante lo anterior, no se cumplió la hipótesis que proponía que las variables autoestima y esperanza constituirían los mejores predictores de la satisfacción vital. Se esperaba que estas variables resultaran las más influyentes debido a que se relacionan más estrechamente con las variables de personalidad y con las percepciones de control ambiental ampliamente estudiadas. Además dado que durante la adolescencia las percepciones respecto del sí mismo adquieren mayor preponderancia producto de procesos del desarrollo psicológico (Bradley & Corwin, 2004) era posible esperar que estas variables influyeran con mayor intensidad en la valoración global que los adolescentes hacen de sus vidas. Esta predicción no se ratificó y en cambio el apoyo social percibido fue la variable predictora que permitió explicar la mayor cantidad de la varianza y su coeficiente de regresión estandarizado se mantuvo relativamente estable aún cuando se incluyeron las otras variables.

Respecto de la mayor influencia del apoyo social percibido por sobre las otras variables estudiadas se proponen algunas explicaciones. En primer lugar se pueden mencionar las características de los instrumentos utilizados en este estudio para medir satisfacción y apoyo social percibido. En ambos casos se trata de medidas multidimensionales que examinan las áreas familia y amistades. Es posible que el apoyo social percibido medido de esta forma resulte un mejor predictor de la satisfacción vital puesto que se indaga respecto de la percepción de apoyo en áreas que también son consideradas explícitamente en el instrumento utilizado para medir satisfacción que se basa en modelo multidimensional de Huebner (2001). Además desde el punto de vista de los procesos cognitivos involucrados en la recuperación de la información, es posible que los adolescentes al momento de plantearse la tarea de realizar una evaluación sobre estos aspectos de su vida, recurran a la misma información almacenada en la memoria para elaborar tanto sus reportes de satisfacción vital como los de apoyo social percibido.

Otra posible explicación dice relación con variables de tipo cultural. Se ha planteado que las sociedades latinoamericanas se caracterizarían por una mayor orientación colectivista si se comparan con Estados Unidos y Europa (Vinet & Forns, 2006, Diener & Diener 1995). Es posible que esta característica de las sociedades latinas contribuya a que exista una asociación más intensa entre el apoyo social percibido y el bienestar, de la que se ha reportado en estudios realizados en Estados Unidos y Europa. Además el hecho de que las estructuras de apoyo (Barra et al., 2006) y la autoestima (Robins & Trzesniewski, 2005) se encuentren en desarrollo durante la adolescencia podría explicar los resultados discordantes con la literatura respecto de la importancia relativa de estas variables como predictores de la satisfacción.

Pese a no ser el predictor más importante la autoestima constituye un aporte significativo para explicar la variabilidad en la satisfacción vital de los adolescentes estudiados. Este hallazgo coincide con los estudios que han encontrado que la autoestima se relaciona con distintos indicadores de funcionamiento psicológico sano en adolescentes (Huebner & Diener, 2008; Mccullough, Huebner, & Laughlin, 2000;

Proctor et al., 2009). Estos resultados indicarían que la valoración de si mismo resultaría una variable importante en la predicción de la satisfacción en adolescentes chilenos, tal como ocurriría en otras poblaciones estudiadas (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003).

De acuerdo con Cummins y Nistico (2002) el sentido de valor personal es una de las tres tipos de percepciones respecto del si mismo que han demostrado mayor relación con la satisfacción vital, alcanzando asociaciones en el rango medio a medio alto. De acuerdo con su planteamiento la autoestima constituiría un amortiguador interno de tipo cognitivo que opera ante distintas circunstancias que pudieran amenazar la satisfacción de los adolescentes (Cummins, 2010). De esta forma la autoestima podría mitigar el impacto de las experiencias negativas en los adolescentes. Los adolescentes que cuentan con mayores niveles de autoestima están menos expuestos a la influencia de estos factores externos y mantienen así los niveles de satisfacción relativamente altos. Por el contrario, quienes presentan un bajo nivel de autoestima pueden ver afectados negativamente sus niveles de satisfacción vital ante eventos externos ya que estos impactarían en forma más potente.

De acuerdo con distintos autores este tipo de mecanismos cumplen un rol adaptativo ya que para mantenerse motivados y alcanzar adecuadas condiciones de vida, los seres humanos necesitan mantener un nivel relativamente alto de satisfacción que además requiere ser estable y predecible (Cummins & Nistico, 2002). Además de estos mecanismos cabe mencionar que la baja autoestima se ha relacionado con estado afectivos negativos en distintos estudios (Baumeister et al., 2003). Los estados afectivos negativos, sobre todo si son frecuentes o están accesibles fácilmente en la memoria, podrían incidir en las juicios que los adolescentes hagan de sus vidas (Diener et al., 2009).

En cuanto a la variable esperanza, ésta es una disposición individual que refleja una percepción de control ambiental. Los adolescentes que presenten una percepción positiva de sus recursos cognitivos y motivacionales para lograr sus metas, serían más

proclives a alcanzar éstas y de esta forma experimentarían más frecuentemente emociones positivas asociadas a dichos logros. Ben-Zur (2003) ha planteado que los adolescentes que creen que sus acciones pueden influir efectivamente en sus circunstancias de vida, presentan mayor capacidad para resolver sus problemas efectivamente, para invertir sus recursos en forma apropiada para la consecución de sus metas y se atreven a realizar acciones que les permitan alcanzar su potencial personal. Altos niveles de esperanza también podrían contribuir a movilizar estrategias de afrontamiento adaptativas frente a los eventos estresores en los distintos dominios estudiados (p.e, escuela, pares), amortiguando su efecto negativo y contribuyendo a que se tenga una percepción más favorable en dichas áreas (Valle et al., 2006).

Aun cuando variables como la esperanza, que reflejan percepciones de control ambiental, se encuentran dentro de los predictores individuales más citados de la satisfacción vital, en este estudio la influencia relativa de esta variable fue notoriamente menor a las de las otras variables consideradas. El bajo aporte de esta variable en comparación con el apoyo social percibido y la autoestima puede deberse a que tanto la autoestima como la esperanza podrían influir en la satisfacción vital de los adolescentes a través de mecanismos similares. En ambos casos se ha planeado que su relación con la satisfacción vital podría deberse al efecto amortiguador del impacto de las circunstancias adversas que pueden ejercer en el caso de la autoestima la valoración positiva de si mismo (Cummins & Nistico, 2002) o la percepción de control ambiental en el caso de la variable esperanza (Valle et al, 2006). Lo anterior sería consistente con los resultados obtenidos a partir del análisis de correlación donde estas variables mostraron la asociación de mayor magnitud entre las variables predictoras.

Limitaciones del Estudio

Entre las limitaciones del presente estudio cabe señalar aquellas propias de una investigación de tipo transversal. En este estudio se propone una relación que indica que las variables autoestima, esperanza y apoyo social explican la variabilidad en los niveles de satisfacción. Sin embargo, a partir del diseño de tipo correlacional utilizado

no es posible descartar una influencia recíproca o de terceras variables, por lo que las conclusiones se sustentan principalmente en antecedentes teóricos.

Además, a fin de elaborar un modelo parsimonioso y de evitar sobrecargar a los participantes al momento de la medición, no se incluyeron otras variables que posiblemente habrían aportado a la predicción de la satisfacción. La elección de las variables se basó en los siguientes criterios: ser teóricamente relevantes, conceptualmente diferentes y ser atinentes a los contextos en que se desenvuelven los adolescentes. Sin embargo, es posible que la inclusión de otras variables que cumplieran dichos criterios hubiese aportado a formar un panorama más completo sobre la satisfacción vital de los adolescentes chilenos.

Otro aspecto que constituye una limitación es la relativa escasez de estudios desarrollados en adolescentes chilenos que estudien aspectos relacionados con el bienestar. Lo anterior limita la posibilidad de comparar los resultados obtenidos con otras muestras de adolescentes y cobra mayor relevancia dado que se ha identificado la influencia de los valores culturales en la relación entre las variables estudiadas (p.e la relación entre autoestima y satisfacción vital).

Sugerencias para Futuras Investigaciones

En cuanto a las propuestas para futuros estudios se puede plantear en primer lugar la necesidad de desarrollar estudios de tipo prospectivo que permitan confirmar los resultados obtenidos.

Otro aspecto relevante es poder estudiar con mayor profundidad la importancia alcanzada por el apoyo social como predictor por sobre las otras variables incluidas, las cuales están relacionadas más directamente con las disposiciones que los autores han propuesto como centrales para la satisfacción vital. Tentativamente se planteó que la mayor preponderancia del apoyo social como predictor podría deberse a características de los instrumentos utilizados, a la orientación colectivista observada en sociedades

latinoamericanas o los cambios atribuibles al desarrollo psicológico. Estas explicaciones posibles podrían evaluarse empíricamente en futuros estudios, utilizando otros instrumentos, incluyendo medidas de los valores culturales o incluyendo un rango mayor de edad en futuras muestras.

Además resulta beneficioso que futuros estudios puedan incluir fuentes adicionales de información además del autoreporte de los adolescentes de satisfacción vital, como informe de los padres, profesores o pares como se ha sugerido por autores como Diener et al. (2009), ya que dichas medidas permitirían mitigar los posibles sesgos atribuibles al autoreporte.

CONCLUSIONES

El presente estudio contribuye al conocimiento sobre factores que predicen la satisfacción en adolescentes chilenos, Así los hallazgos de esta investigación pueden contribuir a la comprensión de los procesos a partir de los cuales se estructuran los juicios evaluativos sobre la propia vida que conforman la satisfacción vital. Dicha información resulta relevante en términos teóricos para revisar la generabilidad de los modelos propuestos a partir de resultados en otras poblaciones. Además permite guiar los esfuerzos por implementar medidas que contribuyan a mejorar los niveles de bienestar de los adolescentes chilenos.

Junto con lo anterior los resultados de este estudio, relativamente diferentes de los reportados en adolescentes de otros países al menos respecto de la importancia relativa de los predictores, ratifican la importancia de examinar empíricamente los modelos en distintas poblaciones.

Un aspecto relevante de este estudio es que el apoyo social resultó el mejor predictor de la satisfacción vital. Este hallazgo resulta importante desde el punto de vista práctico puesto que se trata de una variable potencialmente modificable lo que abre las posibilidades para intervenir a fin de potenciar el bienestar de los adolescentes.

Respecto de las variables autoestima y esperanza, aunque deberían ser más estables por estar la primera ligada a la personalidad y la segunda a estilos cognitivos, también podrían potenciarse a partir de una intervención dirigida.

Finalmente la preponderancia del apoyo social da cuenta de la importancia que tienen los vínculos emocionales cercanos incluyendo a familia, amigos y otros significativos en el desarrollo adaptativo de los adolescentes.



REFERENCIAS

- Abe, J. A. & Izard, C. E. (1999.) The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition & Emotion*, 13, 523-549.
- American Psychological Association. (2002). Developing adolescents: A reference for professionals, Washington, DC: Autor. Descargado el 15 de octubre de 2010 desde <http://www.apa.org/pi/families/resources/develop.pdf>.
- Antaramian, S., & Huebner, S. (2009). Stability of adolescents' multidimensional life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 421-425.
- Antaramian, S., Huebner, S., & Valois, R. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 112–126.
- Arnett J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317–26.
- Arnett, J. J. (2008). Adolescencia y adultez emergente: Un enfoque cultural. México: Pearson.
- Ash, C., & Huebner, E.S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International*, 22, 320–336.
- Barra, E., Cancino, V., Lagos, G., Leal, P., y San Martín, J. (2005). Factores psicosociales y problemas de salud reportados por adolescentes. *Psicología y Salud*, 15, 231-239.
- Barra, E., Cerna R., Kramm D., y Veliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24, 55-61.
- Bradley, R.H., & 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.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Cancino, V., Jiménez, P., Lagos, G., Leal, P & San Martín, J. (2003). Salud y factores psicológicos en estudiantes de primer año de enseñanza media. Seminario para optar al grado de Licenciado en Psicología no publicado. Universidad de Concepción: Chile.
- Canty-Mitchell, J. & Zimet, G. (2000). Psychometric properties of the multidimensional scale of social support in urban adolescents. *American Journal of Community Psychology, 28*, 391-400.
- Chu, P.S, Saucier, D. A., & 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.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: a longitudinal study. *Journal of Research in Personality, 41*, 1161–1178.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*, 310-357.
- Conejero, J., & Almonte, C. (2009). Desarrollo de la orientación sexual en adolescentes de 16 a 18 años de ambos sexos de Santiago de Chile. Estudio Exploratorio. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría, 47*, 201-208.
- Cummins, R. A. (2010). Subjective wellbeing, homeostatically protected mood and depression: A synthesis. *Journal of Happiness Studies, 11*, 1–17.
- Cummins, R. A., & Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: The role of positive bias. *Journal of Happiness Studies, 3*, 37–69.
- Davidson, L. M., & Demaray, M. K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. *School Psychology Review, 36*, 383–405.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and self esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 653-663.
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of Subjective Well-Being. En E. Diener (Ed.). *Assesing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 67-100). Nueva York: Springer.

- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being. *Annual Review of Psychology*, 54, 403–425.
- Diener, E., & Suh, E. M. (2000). Measuring subjective well-being to compare the quality of life of cultures. In Diener, E., & Suh, E. M. (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 3-12). Massachusetts: Bradford.
- Dolan, P., Peasgood T., & White, M. (2008). Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology* 29, 94–122
- Florenzano, R., Cáceres, E., Valdés, M., Calderón., S., Santander, S., & Casassus, M. (2009). Conductas de riesgo, síntomas depresivos, auto y heteroagresión en una muestra de adolescentes escolarizados en la Región Metropolitana de Santiago de Chile, 2007. *Revista Chilena de Neuropsiquitría*, 47, 24-33.
- Gaete, X., y Codner, E. (2006). Adelanto de la pubertad en Chile y el mundo. *Revista Chilena de Pediatría*, 77, 456-465.
- Ge, X., & Natsuaki, M. N. (2009). In search of explanations for early pubertal timing effects on developmental psychopathology. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 327–331.
- Gilman, R., Huebner, E., Tian, L., Park, N., O'Byrne, M., Schiff, M. et al. (2008). Cross-national adolescent multidimensional life satisfaction reports: Analyses of mean scores and response style differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 2, 142-154.
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2010), The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 567–574.
- Heatherton T.F., & Wyland C.L. (2003). Assessing self-esteem. En: S.J. Lopez, & C.R. Snyder, (Eds.). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. (pp. 219–233). Washington, DC: American Psychological Association.

- Huang, C. (2010). Mean-level change in self-esteem from childhood through adulthood: Meta-analysis of longitudinal studies. *Review of General Psychology*, 14, 251–260.
- Huebner, E. S., & Diener, C. (2008). Research on life satisfaction of children and youth: Implications for the delivery of school-related services. En M. Eid y R. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 376-392). Nueva York: Guilford Press.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.
- Huebner, E. S. (2001). Manual for the multidimensional students' life satisfaction scale. Documento descargado desde <http://www.psych.sc.edu/pdfdocs/huebslssmanual.doc> el 12 de junio de 2009.
- Huebner, E. S., & Dew, T. (1996). The interrelationships among life satisfaction, positive affect, and negative affect in an adolescent sample. *Social Indicators Research*, 38, 129-137.
- Huebner, S.E, Valois, R. F., Paxton, R., & Drane, W.(2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness studies*, 6,15–24.
- Kang, S., Shaver, P. R., Sue, S., Min, K. & Jing, H. (2003). Culture-specific patterns in the prediction of life satisfaction: roles of emotion, relationship quality, and self-esteem. *Personality and social Psychology Bulletin*, 29, 1596 -1608.
- Kipke, M. (1999). Adolescent development and the biology of puberty: Summary of a workshop on new research. Forum on Adolescence. Washington, D.C: National Academies Press. Descargado el 5 de octubre de 2010 desde <http://www.nap.edu/catalog/9634.html> .
- Klimstra, T. A., Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A. W., Branje, S. J. T., & Meeus, W. (2009). Maturation of personality in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 898–912.
- Kuhn, D. (2006). Do cognitive changes accompany developments in the adolescent brain? *Perspectives on Psychological Science*, 1, 59–67.

- Larson, R.W., Moneta G., Richards, M.H., & Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73, 1151–65.
- Larsen, R. J., & Eid, M. (2008). Ed Diener and the science of subjective well-being. En M. Eid y R. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 1-13). Nueva York: Guilford Press.
- Lent, R. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482–509.
- Lerner, R., & Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development: Historical and contemporary perspectives. En R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3ª Edición). Volumen I: Individual bases of adolescent development (pp. 3-14). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., & Pedrotti, J.T. (2003). Hope: Many definitions, many measures. En S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 91–107). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lucas, R. E., & Gohm, C. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. En E. Diener & E. M. Suh (Eds.). *Culture and Subjective Well-Being* (pp. 291-317). Cambridge, MA: MIT Press.
- MacDermott, S.T., Gullone, E., Allen, J.S., King, N. J., & Tonge, B. (2009). The emotion regulation index for children and adolescents (ERICA): A psychometric investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 301-314.
- Malecki, C.K., & Demaray, M. K.(2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academia performance. *School Psychology Quarterly*, 21, 375-395.
- Meadows, S.O., Brown, J.S. & Elder, G.H. Jr. (2006). depressive symptoms stress, and support: gendered trajectories from adolescence to young adulthood. *The Journal of Youth and Adolescence*, 35, 93-103.

- Mccullough, G., Huebner E., S, & Laughlin, J., E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37, 281-290.
- Méndez, P. & Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psykhé*, 17, 59-64.
- Ministerio de Salud Chile (2006). II Encuesta de Salud y Calidad de Vida. Resultados regionales. Documento descargado el 11 de octubre de 2010 desde <http://epi.minsal.cl/epi/html/sdesalud/calidaddevida2006/Informe%20Regional%20ENCAVI%202006.pdf>
- Montoya, B., & Landero, R. (2008). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 18, 117-122.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19
- Park, N., & Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 444-456.
- Parra, J., & Pérez, R. (2010). Comportamiento sexual en adolescentes y su relación con variables biosociales. *Perinatología y Reproducción Humana* 24, 7-19.
- Pedrotti J.T., Edwards, L.M., & Lopez, S. J. (2008). Promoting hope: Suggestions for school counselors. *Professional School Counseling*, 12, 100-107.
- Piko, B. F. & Hamvai C. (2010) Parent, school and peer-related correlates of adolescents' life satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 32, 1479-1482.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583–630.
- Robins, R. W., & K. H. Trzesniewski (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 158-162.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic

- adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47–61.
- Ryan, R. M., & 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.
 - Salvo, L., y Melipillan, R. (2008) Predictores de suicidalidad en adolescentes. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatria*, 46, 115-123.
 - Schimmack, U. (2008). The structure of subjective well-being. En M. Eid y R. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 97-123). Nueva York: Guilford Press.
 - Schneiders, J., Nicolson, N., Berkhof, J., Feron, F., de Vries, M., & van Os, J. (2007). Mood in daily contexts: Relationship with risk in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 17, 697–722.
 - Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255–284.
 - Snyder, C.R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.
 - Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger et al. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.
 - Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent- adolescent relationships in retrospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
 - Steinberg, L. (2005). Adolescence. En K. Krapp & J Wilson (Eds.). *The Gale encyclopedia of children's health. Infancy Through Adolescence* (pp.32-36). Detroit: Thompson Gale
 - Steinberg, L. & Lerner, R., & (2004). The scientific study of adolescence: A brief history. *Journal of Early Adolescence*, 24, 45- 54.
 - Steinberg L., & Morris, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110.

- Susman, E. J., & Dorn, L. D. (2009). Puberty: Its role in development. En R. Lerner, y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3ª Edición). Volumen I: Individual bases of adolescent development (pp. 116-151). Hoboken, NJ: Wiley.
- Tomyn, A. J., & Cummins, R. A. (2011). The subjective wellbeing of high-school students: Validating the personal wellbeing index—school children. *Social Indicators Research* 101, 405–418.
- Valdivia, M. & Molina, M. (2004). Factores psicológicos asociados a la maternidad adolescente en menores de 15 años. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 12, 85-109.
- Valle, M., Huebner, E.S., & Suldo, S. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology* , 44, 393-406.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2009) Youth developmental assets and perceived life satisfaction: Is there a relationship?. *Applied Research Quality of Life*, 4, 315-331.
- Veenhoven, R. (2008). Sociological theories of subjective well-being. En M. Eid y R. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 44-61). Nueva York: Guilford Press.
- Vera, E., Thakra, C., Gonzales, R., Morgan, M., Conner, W., Caskey, E., et al. (2008). Subjective well-being in urban adolescents of color. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14, 224–233.
- Vinet, E. & Forns, M. (2006). El inventario clínico para adolescentes de Millon (MACI) y su capacidad para discriminar entre población general y clínica. *Psykhé*, 15, 69-80.
- Zimmerman, M.A., Copeland, L.A., Shope, J.T., & Dielman, T.E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117–141.



Cuestionario Vida de los Jóvenes

A continuación vas a encontrar preguntas que se refieren a distintas áreas de las vidas de los jóvenes. Te pedimos que contestes con sinceridad a las distintas preguntas ya que de esa forma ayudarás a que se cumpla el objetivo de este estudio. No hay respuestas buenas ni malas. El cuestionario tiene 6 partes. **Por favor no dejes ninguna pregunta sin responder.** Si tienes dudas consulta con el evaluador.

Tus repuestas son anónimas sólo te pedimos alguno datos para poder analizar mejor los cuestionarios.

PARTE I.

¿Actualmente tu Padre se encuentra trabajando? recibe sueldo o trabaja independiente con ingresos estables: Sí [] No []	En qué trabaja tu Padre :
¿Actualmente tu Madre se encuentra trabajando? recibe sueldo o trabaja independiente con ingresos estables: Sí [] No []	En qué trabaja tu Madre :

	Marca con X en el cuadro que corresponda	
Cuál es el último año de estudio que completó tu Padre :	Básica incompleta (menor que 8º)	[]
	Básica completa	[]
	Media incompleta (menor que 4ºM)	[]
	Media completa	[]
	Técnico Nivel medio (Liceo Técnico 5º M)	[]
	Superior (Técnico- profesional o universitaria)	[]
Cuál es el último año de estudio que completó tu Madre :	Marca con X en el cuadro que corresponda	
	Básica incompleta (menor que 8º)	[]
	Básica completa	[]
	Media incompleta (menor que 4ºM)	[]
	Media completa	[]
	Técnico Nivel Medio (Liceo Técnico, 5º M)	[]
	Superior (Técnico- profesional o universitaria)	[]

Escala Multidimensional de Apoyo Social

Lee atentamente cada una de las siguientes afirmaciones, indicando el grado en que estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Para ello marca con una X una de las siguientes alternativas. **Por favor responde todas las afirmaciones.**

1. Muy en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
4. De acuerdo.
5. Muy de acuerdo.

Items	1	2	3	4	5
1.-Hay una persona especial que está cerca de mí cuando la necesito.					
2.-Hay una persona especial con la que puedo compartir alegrías y penas.					
3.- Mi familia realmente trata de ayudarme.					
4.- Yo consigo la ayuda emocional y el apoyo que necesito de mi familia.					
5.- Yo cuento con una persona especial que es una fuente real de apoyo para mí.					
6.- Mis amigos (as) tratan realmente de ayudarme.					
7.- Puedo contar con mis amigos(as) cuando las cosas andan mal.					
8.- Puedo hablar de mis problemas con mi familia.					
9.- Tengo amigos (as) con los(as) cuales puedo compartir mis alegrías y penas.					
10.- Hay una persona especial en mi vida a quién le importan mis sentimientos.					
11.- Mi familia esta dispuesta a ayudarme a tomar decisiones.					
12.- Puedo hablar de mis problemas con mis amigos(as).					

Escala Multidimensional de Satisfacción Vital para Estudiantes, Huebner (2001)

A continuación encontrará una lista de afirmaciones en torno a los sentimientos o pensamientos que tiene sobre distintos temas. Marque con una X la respuesta que más lo identifica. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1. Muy en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
4. De acuerdo.
5. Muy de acuerdo.

Ítem	1	2	3	4	5
1. Disfruto estar en casa con mi familia					
2. Mi familia se lleva bien.					
3. Me gusta pasar tiempo con mis padres					
4. Mis padres y yo hacemos cosas divertidas juntos					
5. Mi familia es mejor que la mayoría					
6. Los miembros de mi familia hablan amablemente el uno al otro.					
7. Mis padres me tratan de manera justa.					
8. Mis amigos me tratan bien.					
9. Mis amigos son amables conmigo.					
10. Me gustaría tener amigos diferentes.					
11. Mis amigos son malos conmigo.					
12. Mis amigos son grandiosos.					
13. Lo paso mal con mis amigos.					
14. Tengo un montón de diversión con mis amigos.					
15. Tengo suficientes amigos.					
16. Mis amigos me ayudarán si los necesito.					

17. Espero con ganas que llegue el momento de ir a la escuela/liceo.					
18. Me gusta estar en la escuela/liceo.					
19. La escuela es interesante.					
20. Desearía no tener que ir a la escuela/liceo.					
21. Hay muchas cosas acerca de la escuela/liceo que no me gustan.					
22. Disfruto las actividades escolares.					
23. Aprendo mucho en la escuela.					
24. Me siento mal en la escuela.					
25. Me gusta donde vivo.					
26. Me gustaría que hubiera personas diferentes en mi barrio.					
27. Me gustaría vivir en una casa diferente.					
28. Me gustaría vivir en otro lugar.					
29. Me gusta mi barrio.					
30. Me gustan mis vecinos.					
31. Esta ciudad está llena de gente mala.					
32. La casa de mi familia es agradable.					
33. Hay un montón de cosas divertidas que hacer donde yo vivo.					
34. Creo que tengo buen aspecto.					
35. Soy una persona entretenida.					
36. Soy una persona agradable.					
37. A la mayoría de la gente le agrado.					
38. Hay muchas cosas que puedo hacer bien.					

39. Me gusta probar cosas nuevas.					
40. Me gusta como soy.					



Escala de Autoestima de Rosenberg

A continuación encontrará una lista de afirmaciones en torno a los sentimientos o pensamientos que tiene sobre usted. Marque con una X la respuesta que más lo identifica.

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

Item	1	2	3	4	5
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.					
2. Creo que tengo un buen número de cualidades					
3. En general, me inclino a pensar que soy un/a fracasado/a.					
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.					
5. Siento que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a de mí.					
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.					
7. En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.					
8. Desearía valorarme más a mí mismo/a.					
9. A veces me siento verdaderamente inútil.					
10. A veces pienso que no soy bueno/a para nada					

Escala de Esperanza para Niños

Las 6 frases de bajo describen como los adolescentes piensan sobre ellos mismos y cómo hacen las cosas en general. Lee cada frase cuidadosamente. Para cada frase piensa como actúas en la mayoría de las situaciones. Por favor marca la opción que mejor te describa como **TÚ** eres.

1. Nunca
2. Rara vez
3. Algunas veces
4. La mayoría de las veces
5. Siempre

Ítem	1	2	3	4	5
1. Pienso que me va bastante bien					
2. Puedo pensar en muchas formas de obtener las cosas de la vida que son importantes para mí					
3. Pienso que me va tan bien como otros jóvenes de mi edad.					
4. Cuando tengo un problema puedo pensar muchas formas de resolverlo.					
5. Pienso que las cosas que he hecho en el pasado me ayudaran en el futuro.					
6. Incluso cuando otros quieren abandonar, yo se que puedo encontrar la forma de resolver el problema					