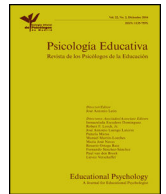




Psicología Educativa

www.elsevier.es/psed



El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia



Estibaliz Ramos-Díaz*, Arantzazu Rodríguez-Fernández e Iratxe Antonio-Agirre

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU), España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 12 de noviembre de 2016

Aceptado el 2 de mayo de 2017

On-line el 18 de agosto de 2017

Palabras clave:

Autoconcepto
Satisfacción con la vida
Afecto positivo
Afecto negativo
Adolescencia

Keywords:

Self-concept
Satisfaction with life
Positive affect
Negative affect
Adolescence

R E S U M E N

Este estudio analiza las relaciones entre el autoconcepto y el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo). Participaron 1.250 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (media de edad = 13.72, $DT=1.09$) seleccionados aleatoriamente. Se administraron los siguientes instrumentos de evaluación: el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM), la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) y la Escala de Balance Afectivo (EBA). Los resultados indican que los adolescentes con autoconcepto alto presentan puntuaciones significativamente más altas que sus iguales con autoconcepto bajo en satisfacción con la vida y afecto positivo y puntuaciones más bajas en afecto negativo. Este patrón de resultados es el mismo tanto para la muestra total como para las muestras en función del sexo y el nivel educativo.

© 2017 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Self-concept and subjective well-being based on gender and educational level in adolescence

A B S T R A C T

This study analyzes the relationships between self-concept and subjective well-being (satisfaction with life, positive affect, and negative affect). Participants were 1,250 students of secondary education (mean age = 13.72, $SD = 1.09$) randomly selected. Three assessment instruments were administered: the Dimensional Self-concept Questionnaire (AUDIM), the Satisfaction With Life Scale (SWL), and the Affect-Balance Scale (ABS). The results indicated that adolescents with high self-concept showed significantly higher scores in satisfaction with life and positive affect and lower scores in negative affect. This pattern of results was the same for the total sample and for gender and educational level groups.

© 2017 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

La perspectiva del desarrollo positivo de los jóvenes [*Positive Youth Development*] tiene sus raíces en el marco teórico de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihaly, 2000). Este modelo postula que una trayectoria vital psicológicamente saludable viene determinada por el beneficio del aprendizaje de habilidades y competencias personales útiles para la vida (Lerner, Bowers, Geldhof, Gestsdóttir y DeSouza, 2012; Masten, 2014). Por ello, desde este enfoque la adolescencia no es concebida como una etapa disruptiva

y problemática sino como un periodo evolutivo de aprendizaje y oportunidades (Oliva et al., 2010; Suldo, Huebner, Savage y Thalji, 2011). A partir de este planteamiento teórico es constatable el incipiente aumento de estudios empíricos que analizan los factores relacionados con el desarrollo psicológico óptimo adolescente (Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015).

Hay una ingente cantidad de recursos y habilidades personales que los adolescentes deben desarrollar para convertirse en adultos sanos y competentes (Lippman et al., 2014). Entre tales activos para el buen desarrollo destaca el autoconcepto, entendido como el conjunto de percepciones que una persona mantiene sobre sí misma a partir de la propia valoración y de la evaluación de personas importantes (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Actualmente,

* Autora para correspondencia. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barrio Sarriena S/N. 48940 Leioa (Bizkaia), España.
Correo electrónico: estibaliz.ramos@ehu.eus (E. Ramos-Díaz).

el autoconcepto se entiende como una realidad de naturaleza multidimensional y jerárquica, existiendo una dimensión más general y estable que se sitúa sobre otras más específicas en niveles intermedios e inferiores, como el autoconcepto físico, emocional, familiar, académico o social (Esnaola, Rodríguez-Fernández y Goñi, 2011; Mérida, Serrano y Taberner, 2015; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Debido a su gran centralidad psicológica, el autoconcepto ha sido identificado como un constructo teórico estrechamente relacionado con la adaptación psicológica y social en la adolescencia (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta, 2012).

El bienestar subjetivo es entendido como un indicador relevante del ajuste psicológico en la adolescencia (Bird y Markle, 2012). Este concepto abarca un componente cognitivo referido a la evaluación de la satisfacción con la propia trayectoria vital y dos componentes de naturaleza afectiva, el afecto positivo y el afecto negativo (Pavot y Diener, 2013). La satisfacción con la vida se expresa en forma de juicio global que la persona realiza sobre su trayectoria vital (Campbell, Converse y Rogers, 1976; Diener, 1994) y los afectos positivo y negativo son respuestas emocionales ante los diferentes eventos vitales que se experimentan de manera independiente (Bradburn, 1969). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo) ha sido corroborada recientemente de forma empírica (Albuquerque, de Lima, Figueiredo y Matos, 2012; Rodríguez-Fernández y Goñi, 2011).

En relación al vínculo que mantienen el autoconcepto y el bienestar subjetivo, hay estudios empíricos que refuerzan el planteamiento según el cual el concepto que tienen las personas de sí mismas es un importante correlato de la felicidad (Church et al., 2014; Mruk, 2006). Además, la autopercepción positiva se ha vinculado estrechamente durante el periodo evolutivo de la adolescencia con diversos indicadores de adaptación, apoyando la idea de que el mayor autoconcepto se corresponde con el mejor ajuste psicológico, una buena competencia personal y menos problemas comportamentales (Fuentes et al., 2011).

Por último, en lo referente a la variabilidad del autoconcepto según el sexo y el nivel educativo, alguna investigación apunta a un aumento en los adolescentes que cursan primer ciclo de ESO (1° y 2° de ESO) frente a los que cursan segundo ciclo de ESO (2° y 3° de ESO) (Esnaola, 2005). Además, se han aportado datos empíricos sobre las diferencias entre sexos en el autoconcepto, favorables a los chicos adolescentes (Derdikman-Eiron et al., 2011). Por su parte, la escasa investigación sobre el bienestar subjetivo en la adolescencia ofrece datos que confirman el planteamiento de que son las chicas adolescentes las que reportan mayor bienestar subjetivo en comparación con los chicos adolescentes (Tomy y Cummins, 2011), pero también se encuentran datos empíricos que indican lo contrario (Derdikman-Eiron et al., 2011; Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach y Henrich, 2007). A pesar de que no se dispone de estudios previos que aborden la relación entre el nivel educativo y el bienestar subjetivo, se sabe que las transiciones de etapa escolar conllevan desafíos y tareas evolutivas para los adolescentes (Mahatmya, Lohman, Matjasko y Farb, 2012), de lo que cabe deducir que ambas variables están relacionadas.

De acuerdo con las investigaciones precedentes, el objetivo del presente trabajo es explorar la relación entre la dimensión general del autoconcepto y las tres facetas del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo). Se espera que exista una conexión directa del autoconcepto con los componentes del bienestar subjetivo y que los adolescentes con un autoconcepto positivo presenten puntuaciones significativamente más altas en los dominios del bienestar subjetivo. Además, estas relaciones se analizan en función del sexo y el nivel educativo, dado que algunos

estudios sugieren la existencia de diferencias en función de ambas variables sociopersonales.

Método

Participantes

Los participantes fueron 1250 estudiantes (49% chicos y 51% chicas) de 12 a 15 años de edad ($M = 13.72$, $DT = 1.09$), pertenecientes a 9 centros educativos públicos y privados de nivel socioeconómico medio de la Comunidad del País Vasco. Se dividió la muestra en dos grupos según el ciclo escolar: 1° ciclo de ESO, 504 (40.3%) y 2° ciclo de ESO, 746 (59.7%). Se utilizó muestreo por conveniencia, a través de colaboradores, tratando de abarcar la representatividad de los escolares adolescentes de la Comunidad del País Vasco.

Instrumentos

Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) (Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi, 2015). Posee un formato de respuesta en escala Likert de 5 grados que oscila desde 1 = falso a 5 = verdadero y consta de 33 ítems (ejemplos: “me siento a disgusto conmigo mismo”, “me siento una persona afortunada”). Con una estructura interna de once factores, en los análisis se utilizó únicamente la dimensión general del autoconcepto. En este estudio el alfa de Cronbach del cuestionario fue $\alpha = .82$.

Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Consta de 5 ítems (ejemplos: “en la mayoría de los casos, mi vida está cerca de mi ideal”, “estoy satisfecho con mi vida”) que miden el juicio global que cada cual hace de su propia vida, con un formato de respuesta en escala Likert de 7 grados desde 1 = completamente en desacuerdo a 7 = completamente de acuerdo. En el caso de la muestra del presente trabajo se obtuvo un coeficiente de fiabilidad de .83.

Escala de Balance Afectivo (Bradburn, 1969). Contiene 18 ítems, 9 para evaluar el afecto positivo (ejemplo: “¿te has sentido contento por tener amigos?”) y otros 9 para el negativo (ejemplo: “¿te has sentido solo o distante de la gente?”), enumerados en una escala temporal de Likert de 1 (nunca) a 4 (casi todo el tiempo). Los coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach fueron obtenidos con la muestra de esta investigación fueron de .80 y .78 para el afecto positivo y negativo respectivamente.

Procedimiento

En un primer momento se escribió a los directores de los centros educativos para explicarles la investigación y solicitar su autorización para realizarla. Posteriormente, se contactó con los profesores de los centros que habían dado su consentimiento. Los instrumentos fueron aplicados por dos investigadoras entrenadas en la aplicación de los cuestionarios dentro del horario de clase y de manera simultánea a todo el alumnado integrante de una misma aula. Los datos se recogieron durante los meses de octubre y marzo del curso académico 2012-2013. Se siguió el criterio de ciego único, evitando que los estudiantes conocieran la finalidad del estudio; se garantizó, por otro lado, el anonimato de las respuestas, así como la participación voluntaria en la investigación.

Análisis de datos

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de las correlaciones entre el autoconcepto y las dimensiones del bienestar subjetivo. En segundo lugar, se agrupó la muestra en tres perfiles en función de las puntuaciones obtenidas en el AUDIM: perfil de autoconcepto bajo (percentil < 20), perfil de autoconcepto medio (percentil

20-80) y perfil de autoconcepto alto (percentil > 80). Finalmente, se desarrollaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas), de varianza en función del nivel de autoconcepto (ANOVA), del tamaño del efecto (η^2) y comparaciones múltiples post-hoc de Tukey y Games-Howell. Respecto a la estimación del tamaño del efecto, la regla de [Cohen \(1988\)](#) señala las siguientes estimaciones: 0.01-0.06 (efecto pequeño), 0.06-0.14 (efecto medio) y > 0.14 (efecto grande).

Resultados

Correlaciones entre el autoconcepto y las dimensiones del bienestar subjetivo

Los datos expuestos en la [tabla 1](#) indican que todas las correlaciones son significativas ($p < .01$) y de signo positivo, excepto la relación autoconcepto-afecto negativo que, aunque también presenta una conexión estadísticamente significativa, es inversa. Es decir, el autoconcepto y las tres facetas del bienestar subjetivo covarían de forma parecida, de tal modo que los adolescentes con un autoconcepto alto se sienten más satisfechos con su vida y experimentan mayor número de emociones positivas y menor de emociones negativas. Cabe destacar que se obtiene la correlación más alta entre el autoconcepto y la satisfacción con la vida ($r = .594$, $p < .01$). Tanto en la muestra de chicos como en la de chicas los coeficientes obtenidos evidenciaron nuevamente correlaciones significativas ($p < .01$) entre el autoconcepto y los componentes del bienestar subjetivo. Igualmente se encontraron relaciones directas estadísticamente significativas ($p < .01$) en ambos grupos de nivel educativo (1° y 2° de ESO). Por último, las correlaciones parciales entre el autoconcepto y las dimensiones del bienestar subjetivo, controlando simultáneamente el efecto del sexo y el nivel educativo, muestran resultados similares, lo que implica que ambas variables sociopersonales no poseen un efecto mediador.

Autoconcepto y satisfacción con la vida

En la [tabla 2](#) se presentan las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en la escala de satisfacción con la vida en función del nivel de autoconcepto (bajo, medio y alto), así como el tamaño del efecto y las comparaciones múltiples post-hoc para el conjunto de la muestra y para las muestras en función del sexo y el nivel educativo.

Los datos de la [tabla 2](#) señalan que aquellos estudiantes de la muestra total con un perfil alto (percentil > 80) y moderado (percentil 20-80) de autoconcepto comparados con los de perfil bajo (percentil < 20) presentaban puntuaciones significativamente más altas en satisfacción con la vida. Este patrón de resultados es similar en los chicos y en las chicas, así como en ambos grupos de nivel educativo. Las diferencias en los contrastes post-hoc fueron significativas en todos los perfiles de autoconcepto, lo que significa que cualquier mejora en el autoconcepto conlleva siempre un aumento de la sensación de satisfacción con la vida. Las estimaciones del tamaño del efecto obtenidas confirman que el autoconcepto ejerce un elevado control sobre la dimensión cognitiva del bienestar subjetivo.

Autoconcepto y afecto positivo

La relación entre las variables autoconcepto y afecto positivo sigue el mismo patrón de resultados que la escala de satisfacción con la vida ([tabla 3](#)).

Tal y como se expone en la [tabla 3](#), los chicos y chicas adolescentes con un perfil alto de autoconcepto (percentil > 80) y moderado (percentil 20-80), comparados con los de perfil bajo (percentil < 20), experimentan de manera significativa más emociones positivas en

todas las muestras del estudio. En base a las pruebas post-hoc, mediante los estadísticos de Tukey y Games-Howell, se comprueba que cualquier incremento en el autoconcepto implica invariablemente un aumento de la afectividad positiva, por lo que todas las comparaciones fueron estadísticamente significativas. En relación al tamaño del efecto, puede observarse que su magnitud es grande en todas las submuestras analizadas.

Autoconcepto y afecto negativo

La relación entre las variables autoconcepto y afecto negativo ([tabla 4](#)) sigue un patrón inverso al de las dimensiones positivas del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida y afecto positivo). Los adolescentes de la muestra total y las submuestras en función del sexo y el nivel educativo con un perfil alto de autoconcepto (percentil > 80) y moderado (percentil 20-80) presentan puntuaciones significativamente más bajas en la escala de afecto negativo en contraste con aquellos estudiantes pertenecientes al perfil bajo (percentil < 20). Examinando cada medida de afecto negativo en función del nivel de autoconcepto mediante las pruebas post-hoc, se puede apreciar que las variaciones del afecto negativo son estadísticamente significativas en todos los perfiles del autoconcepto, a excepción del caso de los chicos, en el que no hay diferencias significativas en el contraste autoconcepto medio frente a autoconcepto alto. Por último, los coeficientes del tamaño del efecto son de amplitud moderada para la muestra total, pequeña para los chicos y grande para las chicas y el grupo de 1° ciclo de ESO.

Discusión

El estudio científico de la felicidad ha tenido un escaso protagonismo en las investigaciones con población adolescente ([Casas, 2011](#); [Tian, Wang y Huebener, 2015](#)). No obstante, se ha encontrado que un buen autoconcepto resulta esencial en el desarrollo mental saludable al confirmarse en adolescentes con autopercepciones positivas relaciones inversas con síntomas de desajuste psicológico ([Garaigordobil, Pérez y Mozaz, 2008](#)). Debido a ello, es necesario poder referenciar diferencias en la relación entre el autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y el nivel educativo de los adolescentes. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto, en cualquier caso, el importante papel que la percepción de uno mismo cumple en el bienestar subjetivo de los escolares adolescentes.

Los datos apuntan a que los estudiantes con autoconcepto alto presentan mayores puntuaciones en satisfacción con la vida y afecto positivo y puntuaciones más bajas en afecto negativo en comparación con los adolescentes que manifiestan un autoconcepto bajo. Cabe señalar que las diferencias de mayor magnitud se dieron en relación a la dimensión cognitiva del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida) aunque también, pero en menor medida, en las dimensiones afectivas (afecto positivo y afecto negativo). Además, se hallaron tamaños del efecto elevados, que apoyan la relevancia empírica de estas diferencias ([Sun, Pan y Wang, 2010](#)). En otras palabras, los adolescentes que muestran una autopercepción positiva evalúan más satisfactoriamente su trayectoria vital y experimentan más emociones positivas y menos emociones negativas que los jóvenes con un autoconcepto bajo. Además, se puede advertir que en todas las facetas del bienestar subjetivo las variaciones de mayor magnitud en función del perfil de autoconcepto se asocian al sexo femenino y al 1° ciclo de ESO. Estos datos sugieren que el autoconcepto del alumnado está especialmente vinculado con el bienestar subjetivo en el caso de las chicas adolescentes y de los estudiantes que cursan 1° ciclo de ESO en comparación con los chicos adolescentes y los estudiantes que cursan 2° ciclo de ESO. A este respecto, [Tiefenbach y Kohlbacher \(2014\)](#) sugieren que el hecho de

Tabla 1
Correlaciones bivariadas entre el autoconcepto y las escalas de bienestar subjetivo y correlaciones parciales controlando sexo y nivel educativo

| | Muestra total (n = 1.250) | Correlaciones controlando efecto sexo y n. educativo (n = 1250) | Chicos (n = 612) | Chicas (n = 638) | 1° ciclo ESO (n = 504) | 2° ciclo ESO (n = 746) |
|--------------------------|------------------------------|--|---------------------|---------------------|---------------------------|---------------------------|
| <i>Autoconcepto</i> | | | | | | |
| Satisfacción con la vida | .594** | .584** | .489** | .656** | .598** | .585** |
| Afecto positivo | .431** | .413** | .346** | .484** | .365** | .460** |
| Afecto negativo | -.417** | -.407** | -.317** | -.478** | -.447** | -.396** |

** $p < .01$.**Tabla 2**
Satisfacción con la vida en función del nivel de autoconcepto

| | Autoconcepto bajo <i>M (DT)</i> | Autoconcepto medio <i>M (DT)</i> | Autoconcepto alto <i>M (DT)</i> | <i>F</i> | η^2 | Post-hoc |
|--------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------|---------------------|---------------------|
| Satisfacción con la vida | Muestra total (n = 1250) | | | | | |
| | 19.66 (6.31) | 26.73 (4.58) | 30.02 (3.92) | 231.69* | .271 | 1 < 2, 1 < 3, 2 < 3 |
| | Chicos (n = 612) | | | | | |
| | 21.67 (6.03) | 27.02 (4.49) | 29.72 (3.77) | 61.64* | .168 | 1 < 2, 1 < 3, 2 < 3 |
| | Chicas (n = 638) | | | | | |
| | 18.49 (6.20) | 26.43 (4.66) | 30.35 (4.07) | 167.39* | .345 | 1 < 2, 1 < 3, 2 < 3 |
| | 1° ciclo ESO (n = 504) | | | | | |
| | 19.68 (6.54) | 27.34 (4.52) | 30.14 (3.79) | 97.57* | .280 | 1 < 2, 1 < 3, 2 < 3 |
| 2° ciclo ESO (n = 746) | | | | | | |
| 19.65 (6.22) | 26.35 (4.59) | 29.89 (4.08) | 129.60* | .259 | 1 < 2, 1 < 3, 2 < 3 | |

Nota. Autoconcepto bajo (percentil < 20), autoconcepto medio (percentil 20-80), autoconcepto alto (percentil > 80); η^2 (eta estadística al cuadrado): estimaciones del tamaño del efecto.* $p < .05$.**Tabla 3**
Afecto positivo en función del nivel de autoconcepto

| | Autoconcepto bajo <i>M (DT)</i> | Autoconcepto medio <i>M (DT)</i> | Autoconcepto alto <i>M (DT)</i> | <i>F</i> | η^2 | Post-hoc |
|------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------|---------------------|---------------------|
| Afecto positivo | Muestra total (n = 1250) | | | | | |
| | 22.16 (5.49) | 26.42 (4.25) | 28.48 (3.89) | 100.50* | .139 | 1 < 2, 1 < 3, 2 < 3 |
| | Chicos (n = 612) | | | | | |
| | 23.54 (5.62) | 26.83 (4.31) | 28.83 (4.15) | 28.15* | .085 | 1 < 2, 1 < 3, 2 < 3 |
| | Chicas (n = 638) | | | | | |
| | 21.37 (5.27) | 26.00 (4.16) | 28.10 (3.57) | 70.96* | .183 | 1 < 2, 1 < 3, 2 < 3 |
| | 1° ciclo ESO (n = 504) | | | | | |
| | 23.43 (5.20) | 27.141 (4.00) | 28.85 (3.94) | 32.54* | .115 | 1 < 2, 1 < 3, 2 < 3 |
| 2° ciclo ESO (n = 746) | | | | | | |
| 21.50 (5.54) | 25.99 (4.35) | 28.06 (3.81) | 62.87* | .145 | 1 < 2, 1 < 3, 2 < 3 | |

Nota. Autoconcepto bajo (percentil < 20), autoconcepto medio (percentil 20-80), autoconcepto alto (percentil > 80); η^2 (eta estadística al cuadrado): estimaciones del tamaño del efecto.* $p < .05$.**Tabla 4**
Afecto negativo en función del nivel de autoconcepto

| | Autoconcepto bajo <i>M (DT)</i> | Autoconcepto medio <i>M (DT)</i> | Autoconcepto alto <i>M (DT)</i> | <i>F</i> | η^2 | Post-hoc |
|------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------|---------------------|---------------------|
| Afecto negativo | Muestra total (n = 1250) | | | | | |
| | 20.60 (4.92) | 18.50 (4.30) | 16.38 (4.21) | 97.11* | .135 | 1 < 2, 1 < 3, 2 < 3 |
| | Chicos (n = 612) | | | | | |
| | 21.62 (5.10) | 17.96 (4.22) | 16.65 (4.29) | 26.56* | .080 | 1 < 2, 1 < 3 |
| | Chicas (n = 638) | | | | | |
| | 23.18 (4.75) | 19.05 (4.32) | 16.09 (4.12) | 70.16* | .181 | 1 < 2, 1 < 3, 2 < 3 |
| | 1° ciclo ESO (n = 504) | | | | | |
| | 23.57 (4.65) | 18.35 (4.18) | 16.59 (4.29) | 51.95* | .172 | 1 < 2, 1 < 3, 2 < 3 |
| 2° ciclo ESO (n = 746) | | | | | | |
| 22.10 (5.01) | 18.59 (4.37) | 16.14 (4.13) | 48.61* | .116 | 1 < 2, 1 < 3, 2 < 3 | |

Nota. Autoconcepto bajo (percentil < 20), autoconcepto medio (percentil 20-80), autoconcepto alto (percentil > 80); η^2 (eta estadística al cuadrado): estimaciones del tamaño del efecto.* $p < .05$.

que el sexo femenino sea más expresivo a la hora de manifestar sus emociones y más sensible a los eventos vitales podría explicar las diferencias entre sexos en los niveles de felicidad. Por otro lado, respecto a la disminución de la sensación de satisfacción con la vida y las emociones positivas en la transición del 1° ciclo al 2° ciclo de la ESO, se ha sugerido que la adolescencia es una etapa de desarrollo caracterizada por importantes cambios que afectan al bienestar subjetivo del adolescente (Eryilmaz, 2012; Fuentes et al., 2015).

Se han aportado datos empíricos coincidentes en que el autoconcepto está relacionado con la satisfacción con la vida (Kong y You, 2013; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009) y con la disminución de la afectividad negativa (Lee-Flynn, Pomaki, DeLongis, Biesanz y Puterman, 2011). Se corrobora asimismo que el sexo de los adolescentes implica diferencias en el autoconcepto (Valdez, 2015), a favor del sexo masculino en la muestra de este estudio. También los resultados de este trabajo confirman los obtenidos

en la investigación previa (Derdikman-Eiron et al., 2011; Goldbeck et al., 2007), encontrando que los hombres obtienen mejores puntuaciones que las mujeres en bienestar subjetivo. En definitiva, resulta razonable la idea de que el bienestar subjetivo se experimenta en personas con un autoconcepto alto o, quizás al revés, que el autoconcepto disminuye cuando la persona no se siente feliz, aunque era necesario demostrar esta idea en población adolescente.

Este estudio presenta varias limitaciones que es preciso señalar. En primer lugar, la investigación es de naturaleza transversal, por lo que es conveniente cierta cautela al establecer relaciones entre variables. Futuros diseños longitudinales podrían aportar evidencia empírica sobre el orden temporal de las variables y profundizar en la realización de un estudio de diseño longitudinal de carácter prospectivo, además del uso de análisis estadísticos como los modelos de ecuaciones estructurales. Finalmente, se ha de tener en cuenta que los resultados de este trabajo se ajustan a la etapa adolescente (12–15 años) que se corresponde con el ciclo de ESO, por lo que no son generalizables a los estudiantes de otras edades o niveles educativos; en este sentido, se debería ampliar la investigación a otros rangos de edad.

El estudio realizado posee implicaciones educativas y contribuye de manera importante al enriquecimiento de programas de intervención psicológica en el contexto escolar que faciliten el desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. Cuanto antes se ofrezca al alumnado la posibilidad de desarrollar habilidades emocionales básicas, más significativo será el impacto en su desarrollo personal y social (Ocáriz, Lavega, Mateu y Rovira, 2014). Por ello, se puede decir que los resultados permiten subrayar la importancia de una educación basada en la aceptación de uno mismo como estrategia preventiva para lograr la adaptación psicológica en la adolescencia.

Extended Summary

Over the last few years, there has been a shift from the deficit-based approach to a new paradigm focused on the optimal functioning of adolescents (Oliva et al., 2010). This new model of positive youth development seeks to determine the factors that promote a healthy development in the period of adolescence.

One intrapersonal factor that positively impacts on adolescent development is self-concept, understood as the set of perceptions that a person has about her or himself based on self-assessment as well as evaluation by significant others (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Self-concept is considered as a theoretical construct closely related to the psychological and social adjustment in adolescence (Fuentes, García, Gracia, & Lila, 2011; Rodríguez-Fernández, Droguett, & Revuelta, 2012).

Subjective well-being is defined as a reality encompassing both cognitive and affective aspects (Pavot & Diener, 2013), that has a three-dimensional structure that includes the following components: life satisfaction, positive affect, and negative affect. It has been proven a positive relationship of subjective well-being with a person's effective functioning in different domains of life has been shown, a relationship that is influenced by contextual and intrapersonal factors. Additionally, a positive relationship between psychological adjustment and self-concept in adolescence has been demonstrated (Fuentes et al., 2011), with the positive self-perception as an important correlate of happiness (Church et al., 2014; Mruk, 2006).

The aim of this study is to examine the relationships between the general dimension of self-concept and the three facets of subjective well-being (satisfaction with life, positive affect, and negative affect). A direct association between the self-concept and the components of subjective well-being is expected, and adolescents with a positive self-concept show significantly higher scores

on all domains of subjective well-being. In addition to this, these relationships are analyzed regarding sex and educational level.

One thousand and fifty adolescents (49% boys and 51% girls) between the ages of twelve and fifteen ($M_{age} = 13.72$, $SD = 1.09$) participated in the study. Those taking part in this research were administered a battery of questionnaires during class time, using single-blind criterion, and ensuring confidentiality and voluntariness of participation.

First of all, the results confirm that self-concept and the three facets of subjective well-being covariate in a similar manner. This means that adolescents with a high self-concept feel more satisfied with their lives, and experience more positive emotions and fewer negative emotions. It is worth noting that the strongest correlation is obtained between self-concept and satisfaction with life ($r = .594$, $p < .01$). Coefficients show once more significant correlations between self-concept and the components of subjective well-being in both samples of boys and girls. Along the same lines, statistically significant direct relationships ($p < .01$) were found in both groups regarding first and second grades of compulsory secondary education. Finally, partial correlations between self-concept and subjective well-being dimensions, after controlling for sex and educational level simultaneously, present similar results, which means that both socio-personal variables do not have a mediator effect.

Secondly, the results show that students with a high profile of self-concept (above the 80th percentile value) and a moderate one (percentile values between the 20th and 80th percentile values) have significantly higher scores on Satisfaction with Life Scale than those with a low profile (below the 20th percentile value). This pattern of results holds for both sexes and educational levels. Significant mean differences in post-hoc contrasts were found in all self-concept profiles, which indicates that any improvement in self-concept always involves an increased sense of life satisfaction. Estimates of effect size confirm that self-concept holds profound control over the cognitive dimension of subjective well-being. The relationship between self-concept and positive affect follows the same pattern of results as the Satisfaction with Life Scale.

Lastly, as for the association between self-concept and negative affect, a reverse pattern is observed, compared to the positive dimensions of subjective well-being. High and moderate self-concept profiles in the whole sample of adolescents, as well as in sub-samples based on sex and educational level, present significantly lower scores on the Negative Affect Scale, in contrast to those with lower self-concept profile. After examining the differences between observed means for Negative Affect Scale according to self-concept levels, the post-hoc tests point out that variations in negative affect are statistically significant for all self-concept profiles, except for the boys, for whom there are no significant differences in the medium self-concept level vs. the high self-concept level contrast. Additionally, effect-size coefficients are in the moderate range for the overall sample, in the small range for boys, and in the high range for both girls and students from the first cycle of compulsory secondary education.

In this research the relationships between self-concept and all components of subjective well-being (satisfaction with life, positive affect, and negative affect) have been explored. A good self-concept has been determined to be essential to the healthy mental development, as a result of finding inverse relationships between self-concept and symptoms of psychological maladjustment in adolescents with positive self-perceptions (Garaigordobil, Pérez, & Mozaz, 2008). Because of this, it is necessary to focus on the differences in the relationship between self-concept and subjective well-being according to the sex and the educational level of adolescents. The results of this study support, beyond doubt, the relevance of positive perceptions in the subjective well-being of high school adolescents. In the same way, this study has educational

implications and contributes significantly to the promotion of psychoeducational intervention programs in the school context that would facilitate the development of personality during the adolescence. The sooner students are offered the opportunity to enhance basic emotional skills, the more significant their impact on personal and school development will be (Ocariz, Lavega, Mateu, & Rovira, 2014). Therefore, needless to say that these results underline the importance of self-acceptance based education as a preventive strategy for personal and school adjustment in adolescence.

Financiación

Este artículo ha sido desarrollado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT701-13 y forma parte de los resultados del proyecto de investigación EHUA13/26 de la Universidad del País Vasco.

Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Albuquerque, I., de Lima, M. P., Figueiredo, C. y Matos, M. (2012). Subjective well-being structure: Confirmatory factor analysis in a teachers' Portuguese sample. *Social Indicators Research*, 105, 569–580. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-011-9789-6>
- Bird, J. M. y Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82, 61–66. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01127.x>
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Campbell, A., Converse, P. E. y Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4, 555–575. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
- Church, A. T., Katigbak, M. S., Ibáñez-Reyes, J., de Jesús Vargas-Flores, J., Curtis, G. J., Tanaka-Matsumi, J. y Simon, J. R. (2014). Relating self-concept consistency to hedonic and eudaimonic well-being in eight cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 695–712. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022114527347>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. New York: Academic Press.
- Derdikman-Eiron, R., Indredavik, M. S., Bratberg, G. H., Taraldsen, G., Bakken, I. J. y Colton, M. (2011). Gender differences in subjective well-being, self-esteem and psychosocial functioning in adolescents with symptoms of anxiety and depression: Findings from the Nord-Trøndelag health study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 261–267.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103–157.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Eryilmaz, A. (2012). A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research*, 107, 561–574. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-011-9863-0>
- Esnaola, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58, 265–277.
- Esnaola, I., Rodríguez, A. y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27, 109–117.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A. y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2).
- Fuentes, M., García, F., Gracia, E. y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1) <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- Fuentes, M. C., García, J., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 7–12.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. y Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20, 114–123.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P. y Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. Quality of life research. *An international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 16, 969–979. <http://dx.doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>
- Kong, F. y You, X. (2013). Loneliness and self-esteem as mediators between social support and life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 110, 271–279. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-011-9930-6>
- Lee-Flynn, S. C., Pomaki, G., DeLongis, A., Biesanz, J. C. y Puterman, E. (2011). Daily cognitive appraisals, daily affect, and long-term depressive symptoms: The role of self-esteem and self-concept clarity in the stress process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 255–268. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167210394204>
- Lerner, R. M., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S. y DeSouza, L. (2012). Promoting positive youth development in the face of contextual changes and challenges: The roles of individual strengths and ecological assets. *New directions for youth development*, 135, 119–128. <http://dx.doi.org/10.1002/jd.20034>
- Lippman, L. H., Anderson Moore, K., Guzman, L., Ryberg, R., McIntosh, H., Ramos, M. F. y Kuhfeld, M. (2014). *Flourishing children: Defining and testing indicators of positive development*. New York, NY: Springer Science+Business Media. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-8607-2>
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. y Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45–63). New York, NY: Springer Science+Business Media. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_3
- Masten, A. S. (2014). Invited commentary: Resilience and positive youth development frameworks in developmental science. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1018–1024. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-014-0118-7>
- Mérida, R., Serrano, A. y Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33, 149–162. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: El rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537–542.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á. y Pertegal, M. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223–234. <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Pavot, W. y Diener, E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. En S. A. David, I. Boniwell y A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 134–151). New York, NY: Oxford University Press.
- Rodríguez-Fernández, A., Drogue, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), doi: 0.1387/Rev.Psicodidact.3002.
- Rodríguez-Fernández, A. y Goñi, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27, 327–332.
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P., Mateu, M. y Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32, 309–326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>
- Seligman, M. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441. <http://dx.doi.org/10.2307/1170010>
- Suldo, S. M., Huebner, E. S., Savage, J. y Thalji, A. (2011). Promoting subjective well-being. En M. A. Bray, T. J. Kehle, M. A. Bray y T. J. Kehle (Eds.), *The Oxford handbook of school psychology* (pp. 504–522). New York, NY: Oxford University Press.
- Sun, S., Pan, W. y Wang, L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102, 989–1004. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019507>
- Tian, L., Wang, D. y Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120, 615–634. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>
- Tiefenbach, T. y Kohlbacher, F. (2014). Subjective well-being across gender and age in Japan: An econometric analysis. En E. Eckermann y E. Eckermann (Eds.), *Gender, lifespan and quality of life: An international perspective* (pp. 183–201). New York, NY: Springer Science+Business Media. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-7829-0_12
- Tomyn, A. J. y Cummins, R. A. (2011). The subjective wellbeing of high-school students: Validating the Personal Wellbeing Index-School Children. *Social Indicators Research*, 101, 405–418. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-010-9668-6>
- Valdez, J. C. (2015). Identidad vocacional, claridad del autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos. *Psychology Society and Education*, 7, 23–39.