

## CLIMA FAMILIAR, CLIMA ESCOLAR Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA EN ADOLESCENTES

FAMILY CLIMATE, SCHOOL CLIMATE, AND LIFE SATISFACTION IN ADOLESCENTS

ESTEFANÍA ESTÉVEZ LÓPEZ<sup>1</sup>  
*Universidad de Valencia, España*

SERGIO MURGUI PÉREZ  
*Universidad Católica San Vicente Mártir, España*

GONZALO MUSITU OCHOA  
*Universidad Pablo Olavide, España*

DAVID MORENO RUIZ  
*Universidad de Valencia, España*

**Resumen:** En este estudio se analizó la relación existente entre el clima familiar, el clima escolar, y determinados factores de ajuste personal como la autoestima, la sintomatología depresiva y la satisfacción con la vida en la adolescencia. La muestra se compuso de 1319 adolescentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 11 y 16 años y escolarizados en siete centros de enseñanza de la Comunidad Valenciana (España). Para analizar los datos se calculó un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados obtenidos indicaron que el clima familiar positivo se relacionó tanto directa como indirectamente con la satisfacción vital del hijo adolescente, a través de su influencia en el grado de autoestima y sintomatología depresiva que éste experimenta. Los datos no mostraron, sin embargo, una asociación directa entre el clima escolar y la satisfacción vital del adolescente. En este caso se observó únicamente una relación indirecta a través del efecto que el clima escolar puede ejercer sobre el ánimo depresivo del estudiante.

**Palabras clave:** clima familiar, clima escolar, autoestima, sintomatología depresiva, satisfacción con la vida

**Abstract:** The present study examined the relationship between family and school climate, and specific factors of personal adjustment, such as self-esteem, depressive symptoms, and life satisfaction in adolescents. The sample was composed of 1319 adolescents of both sexes (11 to 16 years old), attending 7 schools in Valencia, Spain. Structural equation modelling indicates that a positive family climate is directly and indirectly related to an adolescent's life satisfaction; and influenced by the individual's level of self-esteem and depressive symptoms. There was no direct association between school climate and an adolescent's life satisfaction; in this case, an indirect relationship was observed due to the effect that school climate may have on a student's depressive mood.

**Key words:** family climate, school climate, self-esteem, depressive symptomatology, life satisfaction

La familia y la escuela constituyen los dos grandes contextos de socialización por excelencia en la infancia y la adolescencia. La familia, por una parte, representa el eje central del ciclo vital de acuerdo con el cual transcurre la existencia de las personas: se trata de una institución social fundamentada en relaciones afectivas (Nardone, Giannotti, & Rocchi, 2003) y desde la que el niño y adolescente aprehende los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiadas para la sociedad a la que pertenece (Cava & Musitu, 2002; Musitu & García, 2004).

Este proceso tiene lugar en un ambiente o clima social, que se define como el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran una organización –en este caso la familia– y que, a su vez, ejerce una importante influencia en el comportamiento de los integrantes de ese contexto (Martínez, 1996), así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Schwarth & Pollishuke, 1995). El clima social, por tanto, hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos, que en el caso de la familia se traduce en la

<sup>1</sup> Esta investigación se elaboró en el marco del Proyecto de Investigación SEJ2004-01742, subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España y cofinanciado por la Dirección General de Investigación y Transferencia Tecnológica de la Consejería de Empresa, Universidad y Ciencia de Valencia. Enviar correspondencia a: Estefanía Estévez López. Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibáñez, nº 21, 46010 Valencia. Correo electrónico: Estefania.Estevez@uv.es

percepción compartida que tienen padres e hijos acerca de las características específicas de funcionamiento familiar, como la presencia e intensidad de conflictos familiares, la calidad de la comunicación y expresividad de opiniones y sentimientos entre los miembros de la familia, y el grado de cohesión afectiva entre ellos (Moos, Moos, & Trickett, 1984; Musitu, Buelga, Lila, & Cava, 2001).

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

En la literatura científica se encuentran numerosas investigaciones que señalan la estrecha relación existente entre la percepción de un clima positivo en estos contextos y el ajuste personal en la adolescencia, entendido éste como un ajuste integral del individuo en los ámbitos emocional y conductual (Oliva, Parra, & Sánchez, 2002). Así, se ha constatado el vínculo entre la calidad del clima familiar y diferentes indicadores de desajuste personal en los hijos adolescentes: se ha observado, por ejemplo, que un clima familiar negativo caracterizado por la presencia de frecuentes conflictos (Cummings, Goeke, & Papp, 2003), la existencia de problemas de comunicación entre padres e hijos (Lambert & Cashwell, 2003, Loeber et al., 2000; Stevens, Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2002), así como la carencia de cohesión afectiva y apoyo parental (Dekovic, Wissink & Meijer, 2004; Demaray & Malecki, 2002), se asocian con el desarrollo de conductas disruptivas y antisociales en edades adolescentes. La presencia de estos elementos en el sistema familiar se ha relacionado igualmente con ciertos problemas emocionales en los hijos como la ansiedad, la depresión, el estrés y el sentimiento de soledad (Barra & Li, 1996; Johnson, LaVoie, & Mahoney, 2001; Liu,

2003). En estudios recientes con población española, como los llevados a cabo por Oliva et al. (2002), Estévez, Musitu, y Herrero (2005a, 2005b), y Estévez, Murgui, Moreno, y Musitu (2007), se encuentran resultados en esta misma línea que muestran cómo la percepción del adolescente acerca de la calidad de la relación con sus padres influye tanto en su ajuste emocional como conductual.

También se ha examinado la relación existente entre la calidad del clima escolar y el bienestar del alumnado, y se han señalado determinados factores de riesgo frente al desarrollo de problemas de ajuste en niños y adolescentes escolarizados. Así, la calidad de las interacciones con el profesorado, el apoyo y respeto del profesor versus el trato indiferente e individualizado (Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; Reddy, Rhodes, & Mulhal, 2003), y la aceptación o el rechazo social de los compañeros iguales (Cava & Musitu, 2001; Estévez, Herrero, Martínez, & Musitu, 2006) parecen ser elementos relevantes en la explicación de ciertos problemas de comportamiento en la escuela (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Woodward & Fergusson, 1999) y de expresiones de malestar emocional como la conducta retraída, ansiosa y deprimida (Ladd & Troop-Gordon, 2003).

Estos trabajos, sin embargo, se han centrado en analizar el papel desempeñado por determinadas características bien del clima familiar, bien del clima escolar, en relación con índices de desajuste en la adolescencia. Sin embargo, no existen estudios en la literatura científica que analicen conjuntamente el rol que ambos contextos desempeñan respecto del bienestar de niños y adolescentes, y más aún que consideren tanto índices de desajuste como de ajuste. Así, en el presente estudio se plantearon por ejemplo las siguientes preguntas: ¿Existe una relación directa entre el clima familiar y la satisfacción vital de los hijos? y ¿entre el clima escolar y la satisfacción con la vida? Como ya se mencionó, las investigaciones se han centrado en examinar, casi exclusivamente, medidas de desajuste, en detrimento de índices de ajuste como el grado de autoestima y de satisfacción con la propia vida. El estudio de la satisfacción con la vida, de la sensación de felicidad en los jóvenes, ha quedado relegado en los trabajos con población adolescente elaborados hasta el momento actual. Se piensa que es relevante, sin embargo, esta consideración en relación con el diseño de estrategias preventivas: en este sentido, no sólo es importante conocer los factores contextuales propios del sistema fa-

miliar y escolar que inciden en el desajuste de niños y adolescentes con el objeto de paliar estos problemas mediante propuestas de intervención, sino que sería igualmente aconsejable profundizar en el conocimiento de los elementos contextuales que favorecen el ajuste y que se presentan, por tanto, como posibles variables a tener en cuenta en diseños preventivos.

La consideración conjunta de la familia y la escuela, además, permitirá discernir la importancia relativa de los dos contextos sociales inmediatos más significativos en la adolescencia. Teniendo en cuenta los antecedentes empíricos y planteamientos recogidos en los párrafos precedentes, el objetivo principal del presente estudio consistió en analizar la relación existente entre el clima familiar (considerando aquí la calidad de la comunicación padres-hijos, el conflicto familiar y la cohesión afectiva) y el clima escolar (analizando la calidad de la interacción del adolescente tanto con el profesor como con los iguales, así como su implicación académica), con determinados factores de ajuste emocional (autoestima y satisfacción con la vida) y de desajuste emocional (síntomatología depresiva) en población adolescente. Además, puesto que algunas de estas variables han mostrado comportarse de modo diferencial en chicos y chicas adolescentes, como es el caso de la autoestima (Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999) y la sintomatología depresiva (Marcotte, Alain, & Gosselin, 1999), también examinamos estas relaciones en función del sexo. Finalmente, también la edad fue tenida en cuenta en este sentido, de manera que se analizaron estas asociaciones en la adolescencia temprana (11-13 años) y la adolescencia media (14-16 años).

## MÉTODO

### *Muestra*

Participaron en la investigación un total de 1319 adolescentes de ambos sexos (45% chicos,  $n = 594$ ; 55% chicas;  $n = 725$ ), con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (edad media 13.7; desviación típica 1.5), escolarizados en siete centros educativos de enseñanza secundaria ubicados en la Comunidad Valenciana (provincias de Alicante y Valencia). Para los análisis en función de la edad se establecieron dos grupos correspondientes con la adoles-

encia temprana (11-13 años; 45%) y la adolescencia media (14-16 años; 55%). El 84% de los adolescentes pertenecía a familias intactas y convivía por tanto con el padre y la madre, y el 11.1% pertenecía a familias monoparentales en el momento de la aplicación de los instrumentos. La mayor parte de padres y madres había cursado estudios medios o superiores (90% tanto de padres como de madres) y tenía un trabajo remunerado fuera del hogar (88% de padres y 77% de madres).

### *Procedimiento*

Los investigadores solicitaron información a los Ayuntamientos de Alicante y Valencia sobre los centros educativos de enseñanza secundaria pertenecientes a ambas provincias de la Comunidad Valenciana. Del listado de escuelas facilitado por los Ayuntamientos, doce fueron seleccionadas al azar, de las cuales finalmente siete participaron en el estudio. Tras establecer un primer contacto telefónico con los directores de los centros, se organizaron y realizaron dos sesiones informativas con la plantilla de profesorado para informarles acerca de los objetivos, interés y alcance de la investigación. Una vez obtenido el permiso del profesorado para su colaboración voluntaria, se envió una carta explicativa a los padres y madres de los alumnos donde, además, se les solicitaba que expresaran su conformidad o disconformidad por escrito en referencia a la participación de su hijo/a en el estudio (la tasa de conformidad fue del 97%). Cuando el consentimiento paterno estuvo garantizado, se realizó la aplicación de los instrumentos en las aulas habituales y durante horario escolar. Los adolescentes participantes en el estudio cumplieron la batería de instrumentos en aproximadamente una hora y bajo la supervisión de investigadores de la Universidad de Valencia previamente entrenados. La participación de los adolescentes fue en todos los casos consentida y anónima.

### *Instrumentos*

Se utilizaron medidas de clima familiar, clima escolar, autoestima, sintomatología depresiva y satisfacción con la vida. A continuación se presenta la relación de instrumentos:

Escala de Clima Familiar (FES) (Moos, Moos, & Trickett, 1984). Esta escala se compone de 27 reactivos que informan sobre el clima social y las relaciones interpersonales existentes en la familia, con alternativas de respuesta formuladas en verdadero o falso. El instrumento mide tres dimensiones: cohesión (ejemplo, “En mi familia nos apoyamos y ayudamos los unos a los otros”), expresividad (ejemplo, “En mi casa comentamos nuestros problemas personales”) y conflicto (ejemplo, “En mi familia nos criticamos frecuentemente los unos a los otros”). La fiabilidad de las subescalas según el alfa de Cronbach obtenido con la presente muestra fue de .85, .80 y .86 respectivamente.

Escala de Clima Escolar (CES) (Moos, Moos, & Trickett, 1984). Esta escala se compone de 27 reactivos que informan acerca del clima social y las relaciones interpersonales existentes en el aula, con alternativas de respuesta formuladas en verdadero o falso. El instrumento mide tres dimensiones: implicación en el aula (ejemplo, “Los alumnos prestan atención a lo que dice el profesor”), amistad y ayuda entre alumnos (ejemplo, “Los alumnos se ayudan con las tareas escolares”) y ayuda del profesor (ejemplo, “El profesor muestra interés por sus alumnos”). La consistencia interna (alfa de Cronbach) de estas subescalas obtenida en el presente estudio fue de .84, .79 y .89 respectivamente.

Escala de Autoestima Global (RSS) (Rosenberg, 1989; adaptación española de Baños & Guillén, 2000). Esta escala consta de 10 reactivos que aportan un índice general de autoestima, con una escala de respuesta de 1 –muy en desacuerdo– a 4 –muy de acuerdo–. Cinco reactivos están formulados en sentido positivo (ejemplo, “Creo que tengo numerosas cualidades positivas”) y cinco en sentido negativo (ejemplo, “A veces me siento realmente inútil”). La puntuación general de autoestima se obtiene a partir de la suma de todos los reactivos. El coeficiente de consistencia interna medido a través del alfa de Cronbach para la muestra que participó en este estudio fue de .81.

Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos de Estados Unidos (CESD) (Radloff, 1977; traducción bidireccional inglés-español). Esta escala se compone de 20 reactivos que evalúan de 1 –nunca– a 4 –siempre– aspectos relacionados con la sintomatología depresiva. El CESD incluye varias dimensiones (sentimientos de culpa e inutilidad, pérdida de apetito, desamparo y desesperación, problemas de sueño, etc.), aunque también proporciona un índice general de ánimo depresivo,

que es el que se utiliza en la mayoría de las investigaciones, y también en la presente. Este índice general no evalúa la depresión en sí misma, sino la sintomatología que habitualmente va asociada a ella (ejemplo, “Durante la última semana, me he sentido triste”). La fiabilidad del instrumento según el alfa de Cronbach que se obtuvo en este estudio fue de .90.

Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer, & Merita, 2000). Esta escala aporta un índice general de satisfacción con la vida, entendida ésta como un factor del constructo general de bienestar subjetivo. El instrumento consta de 5 reactivos con un rango de respuesta de 1 –muy en desacuerdo– a 4 –muy de acuerdo– (ejemplo, “Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera”). La consistencia interna (alfa de Cronbach) de esta escala con la presente muestra fue de .81.

## RESULTADOS

En primer lugar, se realizó un análisis de correlación entre todas las variables objeto de estudio. En la Tabla 1 se muestran los coeficientes encontrados. Estos resultados muestran relaciones significativas entre las dimensiones del clima familiar y escolar, la autoestima global, la sintomatología depresiva y la satisfacción con la vida. No obstante, tal y como se muestra en la tabla, en general las dimensiones del clima familiar fueron las que mostraron correlaciones más elevadas con los índices de ajuste considerados, en comparación con las dimensiones relativas al clima escolar. Éste es especialmente el caso de la cohesión afectiva entre los miembros de la familia.

En segundo lugar, se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS versión 6.0. (Bentler, 1995) para analizar la relación existente entre estas variables. El modelo estructural puesto a prueba estuvo conformado por cinco factores, de los cuales tres son realmente variables observables (compuestas por un solo indicador) y dos factores latentes. Los factores latentes incluidos en el modelo fueron: clima familiar, con tres indicadores: cohesión, expresividad y conflicto; y clima escolar, también con tres indicadores: amistad entre alumnos, implicación en el aula y apoyo del profesor. Los indicadores cohesión familiar y amistad entre alumnos fueron fijados en 1 por el programa durante la estima-

Tabla 1

Correlación entre las variables, valores máximos y mínimos, medias y desviaciones típicas

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Autoestima	1								
2. Clima escolar. Implicación	.05	1							
3. Clima escolar. Amistad alumnos	.13**	.36***	1						
4. Clima escolar. Ayuda profesor	.10**	.28***	.19***	1					
5. Sintomatología depresiva	-.46***	-.15**	-.17***	-.13**	1				
6. Satisfacción con la vida	.43***	.08	.14**	.11**	-.49***	1			
7. Clima familiar. Cohesión	.31***	.11**	.32***	.25***	-.31***	.37**	1		
8. Clima familiar. Expresividad	.18***	.06	.19***	.15**	-.19***	.19***	.46**	1	
9. Clima familiar. Conflicto	-.23***	-.08	-.23***	-.18***	.23***	-.23***	-.57***	-.34***	1
Valor máximo	40	18	18	18	80	20	18	18	18
Valor mínimo	10	9	9	9	20	5	9	9	9
Media	29.75	13.05	15.17	14.83	42.34	14.61	15.58	14.16	12.11
Desviación típica	4.82	2.14	2.07	2.67	12.06	3.06	2.44	1.79	2.01

\*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

ción. La carga factorial del resto de indicadores en sus correspondientes factores latentes fueron las siguientes: 0.62 para expresividad (error típico .04), -0.76 para conflicto (error típico .05), 1.51 para implicación en el aula (error típico .22) y 0.79 para apoyo del profesor (error típico .08). Las variables observables incluidas en el modelo fueron: autoestima global, sintomatología depresiva y satisfacción con la vida, todas ellas con una carga factorial con valor 1 y error 0.

Debido a que los datos parecen presentar una distribución normal (coeficiente mardia normalizado: 1.86), se consideraron los coeficientes de bondad de ajuste del método de máxima verosimilitud para determinar el ajuste del modelo a los datos. Los índices obtenidos señalaron un buen ajuste general del modelo: Chi-cuadrado (21, N= 1319)= 44.21 ( $p < .001$ ), NNFI= .98, CFI= .99, IFI= .99, RMSEA= .03. El índice chi-cuadrado debe presentar una probabilidad asociada no significativa para reflejar un buen ajuste, sin embargo, este indicador resulta muy sensible al tamaño muestral, por lo que se complementó con otros índices generalmente utilizados en los modelos de ecuaciones. Para los índices CFI, IFI y NNFI se consideran aceptables valores superiores a .95, y para el índice RMSEA valores inferiores a .05 (Batista & Coenders, 2000). Este modelo, por tanto, presentó un ajuste aceptable y explicó el 32% de la varianza de la variable satisfacción con la vida.

En la Figura 1 se presenta el modelo estructural estimado con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. El examen de estos coeficientes de relación indicó que los factores clima familiar y clima escolar ejercen una influencia distinta en el ajuste emocional del adolescente. Por un lado, se observó que el clima familiar presentó una relación significativa, positiva y directa con la satisfacción con la vida ( $\beta = .16, p < .001$ ), mientras que esta asociación directa no se encontró en el caso del clima escolar. Por otro lado, en ambos casos se observaron relaciones indirectas. El clima familiar positivo incidió significativamente en el grado de autoestima autoinformado por el adolescente ( $\beta = .35, p < .001$ ), así como en la sintomatología depresiva experimentada ( $\beta = -.23, p < .001$ ). Ambos factores, autoestima y sintomatología depresiva, mostraron a su vez una estrecha asociación con la satisfacción vital del adolescente ( $\beta = .22, p < .001$  y  $\beta = -.33, p < .001$ , respectivamente). Para el caso del clima escolar, no se encontró una relación directa con la autoestima global, pero sí con la sintomatología depresiva informada ( $\beta = -.17, p < .001$ ).

Si se atiende a las dimensiones específicas que conformaron los factores latentes del modelo clima familiar y clima escolar, se comprobó que las dimensiones de cohesión familiar y amistad entre alumnos son las que mostraron una asociación más estrecha con el ajuste emocional del adolescente. Estas dos dimensiones pre-

sentaron correlaciones más elevadas con las medidas de autoestima, sintomatología depresiva y satisfacción con la vida, como se muestra en la Tabla 1.

Para comprobar si las relaciones observadas entre las variables del modelo diferían en función del sexo y la edad de los participantes, se analizó el modelo en grupos de sexo y edad (Grupo 1: 11-13 años; Grupo 2: 14-16 años). Las comparaciones se realizaron mediante el análisis multigrupo, en el que se calculan dos modelos: el primer modelo (modelo restringido) impone que todas las relaciones entre las variables son iguales en ambos grupos; el segundo modelo (modelo sin restringir) considera que todas las relaciones pueden ser diferentes en los grupos. Debido a que ambos modelos están anidados, la diferencia en chi-cuadrado y los grados de libertad permite comparar los modelos en términos de ajuste. Los modelos restringido y sin restringir resultaron estadísticamente equivalentes para chicos y chicas ( $\chi^2(22, n = 1319) = 11.24, p > .05$ ) y para ambos grupos de edad ( $\chi^2(19, n = 1319) = 11.50, p > .05$ ). Estos resultados sugieren, por tanto, que el modelo estructural general es inva-

riable y equivalente para los diferentes grupos de sexo y edad considerados.

## DISCUSIÓN

En el presente estudio se analizó la relación existente entre el clima familiar, entendido como el ambiente social constituido por el grado de cohesión, expresividad y conflicto entre padres e hijos; el clima escolar, entendido como el ambiente social fundamentado en el grado de implicación académica, relación entre iguales e interacción con el profesor en el aula; y determinados indicadores de ajuste y desajuste del adolescente como su autoestima, la presencia de síntomas depresivos y su satisfacción vital. Los resultados indicaron que, tomando los datos en conjunto, la calidad del clima percibido por el adolescente en ambos contextos, familiar y escolar, se relaciona con el grado de satisfacción vital autoinformado. Sin embargo, los resultados sugieren que el ambiente familiar puede resultar más significativo para el adolescente en este sentido, especial-

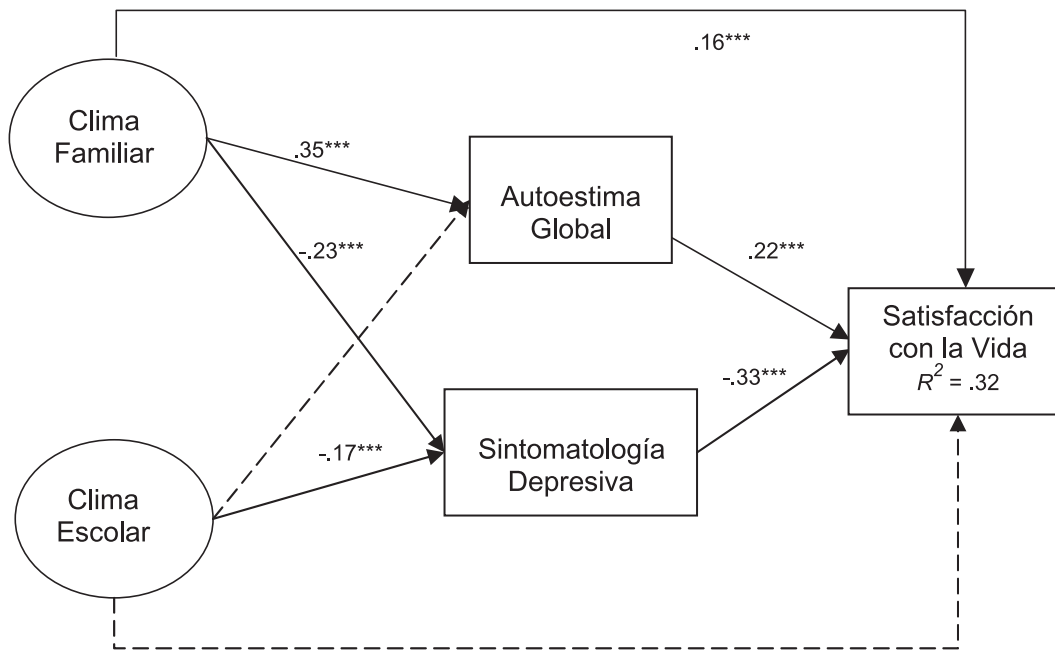


Figura 1. Modelo estructural final. Los factores latentes se representan mediante círculos y las variables observables mediante cuadrados. Las líneas continuas indican relaciones estadísticamente significativas entre variables y las líneas discontinuas relaciones no significativas. La significación de estas asociaciones se determinó a partir del error estándar.  $R^2$  señala la varianza explicada por el modelo respecto de la satisfacción con la vida.

$***p < .001$ .

mente el grado de cohesión afectiva entre los miembros que constituyen el núcleo familiar. Este resultado va en la línea de investigaciones previas en las que se ha destacado el estrecho vínculo existente entre las relaciones de calidad entre padres e hijos y el ajuste psicosocial (Jiménez, Musitu, & Murgui, 2005; Musitu & García, 2004) y psicológico en la adolescencia (Estévez et al., 2005a, 2005b; Johnson et al., 2001; Liu, 2003) y, al mismo tiempo, matiza esta relación al subrayar la importancia de la cohesión afectiva que se evaluó a partir de la escala de Moos et al. (1984). Tanto la presencia de conflictos familiares, como el estilo de comunicación existente entre padres e hijos, parecen ser factores fundamentales en el ajuste de éstos, sin embargo, son los vínculos afectivos los que muestran una relevancia incluso mayor en este sentido. Estos resultados van en la línea de los recientemente publicados por Torrente y Ruiz (2005) y por Baldwin y Hoffmann (2002), quienes subrayaron la relevancia de la cohesión entre los miembros de la familia como uno de los elementos clave y más estrechamente asociado con el ajuste en la etapa adolescente.

Además, los resultados obtenidos en la presente investigación apuntan hacia una circunstancia que parece de vital importancia en la vida de los adolescentes, como es que la relación entre la calidad del clima familiar y la satisfacción vital del adolescente está modulada en grado significativo por su influencia en la autoestima y el ánimo depresivo. Así, la evaluación global que el adolescente realiza de sí mismo en términos de autoestima y de la presencia de síntomas depresivos se encuentra íntimamente relacionada con la valoración que realiza de su vida, de modo que una mayor autoestima se asocia con índices elevados de satisfacción vital y con índices bajos de sintomatología depresiva. Este último resultado va en la línea de los obtenidos por Huebner (1991) y por Ying y Fang-Biao (2005) en otras culturas. Huebner encontró en su estudio llevado a cabo en Estados Unidos, una elevada correlación positiva entre la satisfacción vital en adolescentes y el grado de autoestima. En el estudio de Ying y Fang-Biao, con adolescentes pertenecientes a la cultura china, se comprobó que uno de los correlatos más fuertemente relacionados con la satisfacción vital en el periodo adolescente, es la baja presencia de síntomas de carácter depresivo y ansioso. Los resultados del presente trabajo avalan esta idea en una muestra de adolescentes occidentales.

La percepción acerca del clima escolar en el aula también parece influir en el bienestar emocional del alumnado adolescente. Se ha observado, por ejemplo, que en edades adolescentes, la calidad de las relaciones sociales en el aula puede influir marcadamente en el ajuste, en el sentido de que los vínculos de amistad entre compañeros se asocian positivamente con la elevada autoestima y negativamente con la presencia de sintomatología depresiva. Los resultados de este trabajo van en esta línea y señalan, además, una relación significativa entre la percepción de amistad en el aula y la satisfacción vital. Otras investigaciones, como las llevadas a cabo por Hartup (1996) y por Newcomb y Bagwell (1995) subrayan, del mismo modo, que las redes sociales en la adolescencia proporcionan una base fundamental para el desarrollo emocional de la persona y que las amistades de calidad reducen la sensación de soledad y aumentan la autoestima del adolescente. Para el caso de la relación profesor-alumno, estudios recientes sugieren que cuando los alumnos se sienten aceptados, valorados, respetados y escuchados por el profesor, mejora el clima escolar general en el aula, así como el bienestar emocional de los estudiantes (Meehan et al., 2003; Reddy et al., 2003; Trianes, 2000). Otro aspecto especialmente relevante en este sentido parece ser el grado de ayuda y apoyo percibido por el alumno en relación con esta figura adulta, tal y como indican los resultados del presente estudio.

Asimismo, es interesante destacar que la importancia e influencia del clima familiar y escolar en el bienestar emocional y la satisfacción vital del adolescente se ha observado tanto para el caso de los chicos como de las chicas, así como a lo largo de todo el periodo adolescente, o al menos en la adolescencia temprana y media, los dos rangos de edad analizados en este trabajo. Este resultado sugiere que aunque la red social del adolescente se amplía y adquiere mayor importancia conforme éste se desarrolla y avanza en este periodo evolutivo (descubrimiento de nuevas amistades y relaciones afectivas, y mayor contacto con otros adultos significativos como los profesores), el padre y la madre siguen constituyendo figuras sumamente relevantes e influyentes en la vida de sus hijos, tal y como también señalan trabajos recientes como los llevados a cabo por Orizo y Elzo (2000) y por Musitu et al. (2001).

Para concluir y a modo de resumen, los resultados de esta investigación señalan la importancia de considerar

la percepción del adolescente de sus contextos de relación más próximos, como son la familia y la escuela, para lograr un mejor entendimiento acerca de su bienestar general y de su satisfacción con la vida en el momento presente. Padres, profesores e iguales representan las figuras más significativas en este periodo vital, y este mundo de relaciones sociales es el que determina en gran medida la valoración global que el adolescente realiza sobre su persona y su lugar en el mundo (Cava & Musitu, 2002; Lila, Buelga, & Musitu, 2006). Los resultados de esta investigación indican, además, que si bien la percepción del adolescente en relación con el ambiente escolar del que forma parte y participa, es relevante en este sentido, cuando escuela y familia se consideran conjuntamente, el sistema familiar parece seguir destacando, especialmente por su rol afectivo, como fuente de bienestar y ajuste para los hijos adolescentes (en este punto es importante destacar la elevada varianza explicada obtenida en el modelo de ecuaciones, 32%). Así, los resultados de este estudio señalaron una relación directa entre la calidad del clima familiar y la satisfacción vital, pero no así entre el clima escolar y la satisfacción con la vida en la adolescencia. Esto se ha constatado tanto para chicos como para chicas y a lo largo del periodo de edad correspondiente de los 11 a los 16 años. Estos resultados tienen claras implicaciones prácticas para la orientación de propuestas de intervención y prevención. Así por ejemplo, las estrategias de mejora de autoestima y satisfacción vital que tienen lugar principalmente en contextos escolares, soslayan un aspecto clave para el éxito interventivo si no consideran a la familia. Familia y escuela, como los principales contextos sociales inmediatos de influencia en el bienestar de hijos, alumnos, y en definitiva niños y adolescentes, deberían establecer vínculos de colaboración en este sentido.

No obstante, también es importante destacar que la interpretación de los resultados aquí expuestos debe realizarse con cautela, debido tanto a la naturaleza correlacional de los datos como a la naturaleza de las relaciones sociales. Tampoco resulta pertinente entender estas asociaciones desde una perspectiva unidireccional, puesto que más bien parece existir una relación bidireccional entre los problemas de ajuste personal en la adolescencia y, por ejemplo, el clima familiar poco cohesionado y conflictivo (Buist, Dekovic, Meeus, & van Aken, 2004; Eisenberg et al., 1999; Lila & Gracia, 2005), de modo que los desencuentros familiares y la falta de afecto, apoyo y calidez

pueden devenir en el desarrollo de problemas de ajuste en los hijos y, a su vez, estos problemas pueden convertirse en un estresor, ante el cual los padres reaccionan agravando el patrón negativo de interacción familiar. De cualquier modo, quedan todavía preguntas abiertas que sería interesante tratar en futuros estudios. Una propuesta sería analizar las relaciones aquí consideradas con un diseño longitudinal con medidas en varios tiempos y con participantes de un rango de edad mayor que también considerase la adolescencia tardía.

## REFERENCIAS

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, *12*, 314-320.
- Baldwin, S. A., & Hoffmann, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, *31*, 101-113.
- Baños, R. M., & Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of the Rosenberg self-esteem scale. *Psychological Reports*, *87*, 269-274.
- Barrera, M. J., & Li, S. A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G. R. Pierce, & I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 313-343). Nueva York, E.U.: Plenum Press.
- Batista, J. M., & Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid, España: La Muralla.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Buist, K. L., Dekovic, M., Meeus, W., & van Aken, M. A. G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of Adolescence*, *27*, 251-266.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *54*, 297-311.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona, España: Paidós.
- Cummings, M. E., Goeke-Morey, M. C., & Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, *74*, 1918-1929.
- Dekovic, M., Wissink, I. B., & Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, *27*, 497-514.
- Demaray, M. P., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, *39*, 305-316.



- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70*, 513-534.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B., & Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools, 43*, 387-400.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema, 19*, 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005a). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence, 40*, 183-195.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005b). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental, 28*, 81-89.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 1-13.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly, 6*, 103-111.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: Efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología, 36*, 15-23.
- Johnson, H. D., LaVoie, J. C., & Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion: Predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research, 16*, 304-318.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*, 470-500.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*, 1344-1367.
- Lambert, S. F., & Cashwell, C. S. (2003). Preteens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families, 11*, 1-7.
- Lila, M., Buelga, S., & Musitu, G. (2006). *Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid, España: Pirámide.
- Lila, M. S., & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema, 17*, 107-111.
- Liu, Y. (2003). Parent-child interaction and children's depression: The relationship between parent-child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence, 26*, 447-457.
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S. J., Schmidt, L. C., & Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 353-369.
- Marcotte, D., Alain, M., & Gosselin, M. J. (1999). Gender differences in adolescent depression: Gender-typed characteristics or problem-solving skills deficits? *Sex Roles, 41*, 31-48.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development, 74*, 1145-1157.
- Molpeceres, M. A., Lucas, A., & Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social, 15*, 87-105.
- Moos, R. M., Moos, B. S., & Trickett, E. J. (1984). *FES, WES y CES. Escalas de clima social*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid, España: Síntesis.
- Musitu, G., & García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema, 16*, 288-293.
- Nardone, G., Giannotti, E., & Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona, España: Herder.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117*, 306-347.
- Oliva, A., Parra, A., & Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictores del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología, 20*, 225-242.
- Oriz, F. A., & Elzo, J. (2000). *España 2000, entre el localismo y la globalidad*. Madrid, España: Fundación Santa María y Universidad de Deusto.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente, & C. Hernández (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 221-230). Málaga, España: Aljibe.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*, 385-401.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*, 119-138.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image. Revised edition*. Middletown, CT: Westeyan University Press.
- Schwartz, S., & Polishhuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid, España: Narcea.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 419-428.

- Torrente, G., & Ruiz, J. A. (2005). Procesos familiares relacionados con la conducta antisocial de adolescentes en familias intactas y desestructuradas. *Apuntes de Psicología*, 23, 41-52.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga, España: Aljibe.
- Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 87-104.
- Ying, S., & Fang-Biao, T. (2005). Correlations of school life satisfaction, self-esteem and coping style in middle school students. *Chinese Mental Health Journal*, 19, 741-744.

Recibido 28, 06, 06  
Aceptación final 19, 02, 08