



# EL BIENESTAR ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA

Centro de Estudios en Bienestar  
y Convivencia Social (CEBCS)

Facultad de Psicología - Universidad del Desarrollo

| Enero 2021

# Índice

Prólogo .....	p.10
<b>I. RESULTADOS PROYECTO "INTERNATIONAL SURVEY OF CHILDREN'S WELL-BEING" (ISCWEB) - CHILE .....</b>	<b>p.12</b>
Presentación .....	p.13
Antecedentes sobre la noción de Bienestar, su relevancia y cómo varía según dimensiones sociodemográficas .....	p.14
¿Qué es el Bienestar Subjetivo? .....	p.14
¿Por qué es relevante estudiar el Bienestar Subjetivo en la infancia y adolescencia? .....	p.15
¿Qué sabemos sobre cómo varía el Bienestar Subjetivo en la infancia y adolescencia según características sociodemográficas? .....	p.16
Metodología .....	p.19
Contexto y población estudiada .....	p.19
Participantes y procedimientos de recogida de datos .....	p.20
Instrumentos utilizados .....	p.21
Análisis de los datos .....	p.22
Satisfacción con la vida .....	p.23
Satisfacción con la global con la vida .....	p.23
Satisfacción con la vida según ámbito .....	p.23
Satisfacción con la vida según curso .....	p.24
Satisfacción con la vida global .....	p.24
Satisfacción con la vida según ámbito .....	p.25
Satisfacción con la vida según sexo .....	p.25
Satisfacción global con la vida .....	p.25
Satisfacción con la vida según ámbito .....	p.26
Satisfacción con la vida según región de residencia .....	p.27
Satisfacción global con la vida .....	p.27
Satisfacción con la vida según ámbito .....	p.28
Satisfacción con la vida según tipo de administración del establecimiento .....	p.29
Satisfacción global con la vida .....	p.29
Satisfacción con la vida según ámbito .....	p.30
Satisfacción con la vida según Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) .....	p.31
Satisfacción global con la vida .....	p.32
Satisfacción con la vida según ámbito .....	p.33
Referencias .....	p.36

# Índice

<b>II. INFORME SOBRE EL ESTUDIO DE LOS MUNDOS DE LOS NIÑOS 2020 .....</b>	p.41
Equipo de proyecto internacional del mundo de los niños 2016-19 .....	p.43
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	p.46
Introducción .....	p.46
El conjunto de datos final .....	p.47
Los cuestionarios .....	p.48
Comparación internacional del bienestar subjetivo de los niños .....	p.49
Análisis estadístico en este informe .....	p.50
Diseño del estudio .....	p.50
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	p.51
Contexto de la vida de los niños .....	p.51
Resumen .....	p.51
Circunstancias del hogar de los niños .....	p.52
Circunstancias materiales .....	p.56
Preguntas sobre circunstancias materiales .....	p.56
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	p.65
Bienestar general .....	p.65
Introducción .....	p.65
Conceptos .....	p.65
Investigación previa .....	p.65
Preguntas formuladas .....	p.66
Preguntas sobre el bienestar general .....	p.66
Bienestar cognitivo subjetivo .....	p.67
Afecto positivo .....	p.72
Efecto negativo .....	p.75
Bienestar psicológico .....	p.80
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	p.83
Vida familiar .....	p.83
Resumen .....	p.83
Preguntas formuladas .....	p.83
Preguntas sobre las personas con las que vive .....	p.83
Satisfacción general .....	p.84
Percepciones de la vida familiar .....	p.88

# Índice

<b>CAPÍTULO 5</b> .....	p.93
Amigos y compañeros .....	p.93
Resumen .....	p.93
Preguntas formuladas .....	p.93
Preguntas sobre tus amigos .....	p.93
Satisfacción general .....	p.93
Percepciones de las relaciones con los compañeros .....	p.98
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	p.102
Escuela .....	p.102
Resumen .....	p.102
Preguntas formuladas .....	p.103
Preguntas sobre variables relacionadas con la escuela .....	p.103
Satisfacción con la vida de estudiante .....	p.103
Profesores .....	p.108
Compañeros de clase .....	p.108
Satisfacción con cosas aprendidas en la escuela .....	p.113
Seguridad .....	p.115
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	p.118
Barrios .....	p.118
Resumen .....	p.118
Preguntas formuladas .....	p.118
Preguntas sobre el área donde vive .....	p.118
Satisfacción general .....	p.119
Percepción de barrios .....	p.123
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	p.127
Resumen de los dominios del bienestar .....	p.127
15 preguntas sobre la satisfacción de los niños con diferentes aspectos de sus vidas .....	p.127
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	p.138
Conclusión .....	p.138
Resumen .....	p.138

# Índice

La diversidad de las circunstancias y la vida cotidiana de los niños .....	p.138
Variaciones entre países en el bienestar de los niños .....	p.139
Variaciones dentro del país en el bienestar de los niños .....	p.140
Recomendaciones para un análisis más detallado .....	p.141
Direcciones para futuras investigaciones .....	p.142
Mensajes clave e implicaciones para las políticas.....	p.144
Apéndice: Detalles técnicos del estudio .....	p.145
Desarrollo de cuestionarios .....	p.145
Ética .....	p.146
Estrategias de muestreo .....	p.146
Administración .....	p.147
Procesamiento de datos .....	p.147
Referencias .....	p.149
<b>III. EFECTOS DEL PERÍODO DE PANDEMIA EN EL BIENESTAR DE ADOLESCENTES CHILENOS .....</b>	<b>p.152</b>
Introducción .....	p.153
Metodología .....	p.154
Instrumentos .....	p.154
Procedimiento .....	p.155
Análisis de datos .....	p.155
Resultados .....	p.156
Satisfacción global, bienestar personal y afectos nucleares .....	p.156
Evaluación de la experiencia durante el período de pandemia .....	p.158
Conclusiones y discusión .....	p.162
Referencias .....	p.164
<b>IV. EL ROL PROTECTOR DEL CLIMA ESCOLAR SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN CHILE: DESCUBRIENDO ASPECTOS CLAVES PARA LA RESILIENCIA .....</b>	<b>p.166</b>
Resumen .....	p.167
Introducción .....	p.167
Violencia escolar .....	p.167
Factores de riesgo, protectores y contextos escolares resilientes .....	p.168
Clima escolar como factor protector .....	p.169
Objetivos .....	p.170
Metodología .....	p.171
Resultados preliminares .....	p.171
Conclusión .....	p.175

# Índice

Referencias .....	p.176
<b>V. CONVIVENCIA SOCIAL: RECONOCIMIENTO Y RELACIONES INTERGRUPALES .....</b>	<b>p.180</b>
Reconocimiento, respeto y participación de minorías en Chile. Una investigación en escolares chilenos, mapuche, inmigrantes y con discapacidad .....	p.180
Resultados obtenidos .....	p.181
Estudio 1: Escolares pertenecientes a minorías .....	p.181
Estudio 2: Escolares pertenecientes a la mayoría .....	p.182
<b>VI. CONVIVENCIA SOCIAL: RESPETO Y TOLERANCIA .....</b>	<b>p.185</b>
Respeto y psicología social .....	p.186
El respeto en las relaciones intergrupales .....	p.187
Respeto y tolerancia .....	p.188
El problema .....	p.189
Referencias .....	p.191
<b>VII. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN (2016 - 2020) .....</b>	<b>p.194</b>
<b>VIII. ARTÍCULOS 2016-2020 .....</b>	<b>p.201</b>
Año 2020 .....	p.202
Artículos en revistas científicas .....	p.202
Año 2019 .....	p.206
Artículos en revistas científicas .....	p.206
Libros o capítulos de libro .....	p.209
Año 2018 .....	p.212
Artículos en revistas científicas .....	p.212
Libros y capítulos de libro .....	p.213
Año 2017 .....	p.214
Artículos en revistas científicas .....	p.214
Libro o capítulos de libro .....	p.216
Año 2016 .....	p.218
Artículos en revistas científicas .....	p.219
Libros o capítulos de libro .....	p.220
Anexo - Presentación líneas .....	p.222

## Índice / Tablas

Tabla 1. Número de establecimientos en el marco muestral .....	p.19
Tabla 2. Distribución de la muestra según tipo de establecimiento, curso y sexo .....	p.20
Tabla 3. Muestra final por país/región y grupo de edad después de la limpieza de datos .....	p.47
Tabla 4. Niños que tienen cada artículo por país .....	p.58
Tabla 5. Bienestar subjetivo por género y edad .....	p.71
Tabla 6. Medio de los ítems de efecto positivo y clasificación de países .....	p.74
Tabla 7. Medios de los ítems de efecto negativo y clasificación de países .....	p.78
Tabla 8. Puntuación media de bienestar psicológico por ítem .....	p.80
Tabla 9. Satisfacción con las 'personas con las que vive' por sexo y edad .....	p.87
Tabla 10. Niños que están totalmente de acuerdo con preguntas sobre familia - porcentajes y clasificación de países .....	p.89
Tabla 11. Satisfacción con amigos por sexo y edad .....	p.97
Tabla 12. Niños que están totalmente de acuerdo con preguntas sobre amigos - porcentaje y clasificación de países .....	p.99
Tabla 13. Satisfacción con la vida como estudiante por género y edad .....	p.107
Tabla 14. Niños totalmente de acuerdo con las variables del maestro - porcentaje y clasificación de países .....	p.109
Tabla 15. Niños que están de acuerdo en que 'se sienten seguros en la escuela - porcentaje por edad .....	p.116
Tabla 16. Satisfacción con el área local por sexo y edad .....	p.122
Tabla 17. Niños totalmente de acuerdo con preguntas sobre vecindario .....	p.124
Tabla 18. Puntuaciones medias de satisfacción con 15 aspectos de la vida .....	p.128
Tabla 19. Clasificación media de satisfacción entre países para 15 aspectos de la vida .....	p.132
Tabla 20. Clasificación media de satisfacción dentro del país para 15 aspectos de la vida .....	p.134
Tabla 21. Puntajes de satisfacción relativa para 15 aspectos de la vida .....	p.136
Tabla 22. Medias de ítems de Escalas de Satisfacción Global con vida, Bienestar Personal y Afectos nucleares para adolescentes chilenos .....	p.156
Tabla 23. Medias de ítems de Escala de Estrés Percibido para adolescentes chilenos .....	p.157
Tabla 24. Percepción de apoyo durante la pandemia por parte de adolescentes chilenos .....	p.160
Tabla 25. Experiencia escolar durante la pandemia .....	p.160
Tabla 26. Promedios y desviaciones estándar de los niveles previos y durante la pandemia, prueba t de Student para muestras relacionadas y tamaño del efecto de diferencias posteriores a la pandemia en las variables de estudio para adolescentes chilenos .....	p.161
Tabla 27. Factores de riesgo para la violencia escolar un año después .....	p.171
Tabla 28. Variables del clima escolar compensatorias de la violencia estudiantil .....	p.172
Tabla 29. Variables del clima escolar con efecto protector sobre la asociación entre factores riesgo de nivel individual y las conductas de violencia .....	p.174

# Índice / Figuras

Figura 1. Distribución de la muestra según tipo de establecimiento, curso y sexo .....	p.23
Figura 2. Satisfacción con la vida según ámbitos en niños y niñas de quinto y séptimo básico .....	p.24
Figura 3. Satisfacción global con la vida según curso en niños y niñas de quinto y séptimo básico .....	p.24
Figura 4. Satisfacción con la vida según ámbitos en niños y niñas de quinto y séptimo básico .....	p.25
Figura 5. Satisfacción global con la vida según sexo en niños y niñas de quinto y séptimo básico .....	p.26
Figura 6. Satisfacción con la vida en el ámbito de la familia en niños y niñas de tercero básico .....	p.26
Figura 7. Satisfacción con la vida los ámbitos relacionados con la familia y el sí mismo en niños y niñas de quinto y séptimo básico .....	p.27
Figura 8. Satisfacción global con la vida según región de residencia en niños y niñas de quinto y séptimo básico .....	p.28
Figura 9. Satisfacción con la vida según ámbitos en niños y niñas de quinto y séptimo básico según región .....	p.29
Figura 10. Satisfacción global con la vida según tipo de administración de la escuela en niños y niñas de quinto y séptimo básico .....	p.30
Figura 11. Satisfacción con la vida según ámbitos en niños y niñas de quinto y séptimo básico según tipo de administración de la escuela .....	p.31
Figura 12. Satisfacción global con la vida según Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) en niños y niñas de tercero básico .....	p.32
Figura 13. Satisfacción global con la vida según Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) en niños y niñas de quinto y séptimo básico .....	p.33
Figura 14. Satisfacción con la vida según ámbitos en niños y niñas de tercero básico según Índice de Vulnerabilidad escolar (IVE) .....	p.34
Figura 15. Satisfacción con la vida según ámbitos en niños y niñas de quinto y séptimo básico según Índice de Vulnerabilidad escolar (IVE) .....	p.35
Figura 16. Los niños que viven con ambos, uno o ningún padre biológico en casa única o primera	p.53
Figura 17. Los niños que viven con un hermano u otro niño .....	p.54
Figura 18. Los niños que viven con un abuelo en el hogar .....	p.55
Figura 19. Un padre que trabajó en el extranjero durante al menos un mes en el último año .....	p.56
Figura 20. Niños con celulares por grupo de edad .....	p.60
Figura 21. Niños que carecen de artículos por país .....	p.61
Figura 22. Niños que tienen suficiente comida para comer todos los días.....	p.62
Figura 23. Niños preocupados por cuánto dinero tenía su familia .....	p.63
Figura 24. Niños que se preocupan a menudo o siempre por cuánto dinero tiene su familia .....	p.64
Figura 25. Medio de bienestar subjetivo y porcentaje de satisfacción baja .....	p.69
Figura 26. Los niños 'siempre' se sienten felices por género .....	p.72
Figura 27. Medio de afecto positivo y porcentaje de afecto bajo .....	p.75
Figura 28. Los niños 'siempre' se sienten tristes por género .....	p.76
Figura 29. Medio de afecto negativo y porcentaje afecto negativo alto .....	p.79
Figura 30. Medio de bienestar psicológico y porcentaje de bienestar bajo .....	p.82
Figura 31. Media de satisfacción con las 'personas con las que vive' y porcentaje de satisfacción baja .....	p.85
Figura 32. Niños que no estuvieron de acuerdo 'mis padres y yo tomamos decisiones sobre mi vida juntos .....	p.90

## Índice / Figuras

Figura 33. Niños que estuvieron totalmente de acuerdo con 'mis padres y yo tomamos decisiones sobre mi vida juntos' por género .....	p.91
Figura 34. Niños totalmente de acuerdo en que 'se sienten seguros en casa' por edad .....	p.92
Figura 35. Media de satisfacción con los amigos y porcentaje de satisfacción baja .....	p.95
Figura 36. Niños que están totalmente de acuerdo con que sus amigos los apoyarían por género .....	p.100
Figura 37. Niños que están totalmente de acuerdo con que los amigos son agradables por edad ...	p.101
Figura 38. Media de satisfacción con la vida como estudiante y porcentaje de satisfacción baja ...	p.105
Figura 39. Media de satisfacción con otros niños de la clase y porcentaje de satisfacción baja ...	p.110
Figura 40. Niños que están totalmente de acuerdo con 'otros niños me ayudaran por género ...	p.112
Figura 41. Media de satisfacción con cosas aprendidas en la escuela y porcentaje de satisfacción baja .....	p.114
Figura 42. Niños que se sienten seguros en la escuela por país .....	p.117
Figura 43. Media de satisfacción con el 'área donde vive' y porcentaje de satisfacción baja .....	p.120
Figura 44. Niños que se sienten seguros en el vecindario por género .....	p.125
Figura 45. Niños que están totalmente de acuerdo en que hay suficientes lugares para jugar en el vecindario por edad .....	p.126
Figura 46. Cálculo de puntuaciones relativas .....	p.130
Figura 47. Convives o conviviste con personas pertenecientes a grupos de riesgo .....	p.158
Figura 48. Convives o conviviste con personas que están expuestas al virus .....	p.158
Figura 49. Has tenido síntomas compatibles con CoVid en algún momento .....	p.159
Figura 50. Estresores asociados durante el período Covid-19 .....	p.159
Figura 51. Modelo conceptual .....	p.170



## Prólogo

### ¿BIENESTAR EN NNA ANTES Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA?

por Mónica González

Profesora Catedrática de Psicología Social de la Universidad de Girona

Girona, 17 enero de 2021

Aún a pesar que el interés por el estudio del bienestar en la infancia y la adolescencia ha ido ganando adeptos con el tiempo, su estudio desde una perspectiva psicosocial sigue siendo minoritario en el conjunto de las ciencias sociales en general y en el ámbito del bienestar y la calidad de vida en particular. Muestra de ello es el menor espacio destinado a su difusión en congresos o en revistas científicas que no sean específicos de la infancia y la adolescencia. No obstante, faltaría a la verdad no reconocer que también se han producido avances importantes que permiten ser optimistas al respecto. Por ejemplo, el número de artículos, comunicaciones a congresos y publicaciones, como la que ahora mismo tiene el lector o lectora entre sus manos, no para de crecer.

Otro hito importante es la creación de redes internacionales que agrupan a investigadores e investigadoras de cada vez más países, que aúnan esfuerzos para comparar datos de niños, niñas y adolescentes con el objetivo de identificar elementos comunes que nos permitan hablar de un cierto sustrato universal. Pero también de particularidades vinculadas a los múltiples contextos de vida en los que viven niños, niñas y adolescentes a lo largo y ancho del planeta. Es en este contexto en el que se sitúa este libro y que supone una contribución muy importante para ahondar en el bienestar de niños, niñas y adolescentes de Chile, siendo este uno de los países que forman parte de la red internacional Children's Worlds (<https://iscweb.org/>), en el seno de la cual se han recogido recientemente datos de 35 países.

¿Y porque es importante disponer de este tipo de datos? Permítame el lector o lectora confesarle que uno de los motivos es una insaciable curiosidad científica e intelectual que los y las investigadoras que nos dedicamos a este ámbito tenemos ante un universo aún poco explorado en el que existen menos certezas que interrogantes y con muchas posibilidades a la hora de determinar nuevas relaciones entre variables teniendo en cuenta la edad y el género y otras características socio-demográficas. Así como también de desarrollar modelos teóricos específicos y de instrumentos de medida que no sean meras traducciones de versiones creadas para adultos.

Esta curiosidad como científicos y científicas sociales no es suficiente, no obstante, para explicar el impulso que nos mueve cada día a seguir abriéndonos camino en un ámbito de estudio que no forma parte de las prioridades de la mayoría de gobiernos y entidades que financian la investigación y que nos aboca a unos esfuerzos titánicos y continuos para justificar el sentido y la necesidad de nuestro trabajo. Ciertamente hace falta algo más, y este algo más tiene que ver con trabajar para conseguir que el mundo sea cada vez un poco más amigable para niños, niñas y adolescentes. Y si es más amigable para ellos y ellas, sin duda lo será para todos. Así, conseguir que sus voces sean escuchadas y sus situaciones vitales visibilizadas es nuestro principal aliento para que los que tienen capacidad de tomar decisiones no se escuden en la falta de estadísticas, en su imposibilidad de votar y en el desconocimiento sobre su situación para no llevar cabo acciones dirigidas a mejorar sus vidas.

Pero no nos engañemos, los responsables políticos cuyas decisiones afectan a la infancia y la adolescencia no son los únicos que necesitan de esta toma de conciencia que publicaciones como esta contribuyen a generar. Que los adultos en general e, incluso, los propios niños, niñas y adolescentes, no siempre reconozcan que la expresión y la participación sean derechos propios, aún treinta y dos años después de la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño por parte de Naciones Unidas, nos indica que aún queda mucho camino por recorrer.

Los investigadores e investigadoras que nos dedicamos a esta temática tampoco estamos exentos. Lastrados por décadas de estereotipos, falsas creencias e ideas preconcebidas sobre la infancia y la adolescencia, también sucumbimos, en ocasiones, a la tentación de pensar que nuestro criterio prevalece sobre el suyo, simplemente por **P. 10**

tener más años de existencia. Tenemos, no obstante, el privilegio de contribuir a generar espacios en que niños, niñas y adolescentes sienten que su opinión es importante pero también el deber de dar a conocer esta opinión a través de libros como el que aquí se presenta. Y, sobre todo, de poder escuchar a muchos niñas, niñas y adolescentes agradecernos el plantearles cuestiones por las que nadie les había preguntado antes y por hacerles reflexionar sobre sus vidas, sobre cómo las están viviendo y sobre las relaciones que mantienen con los adultos.

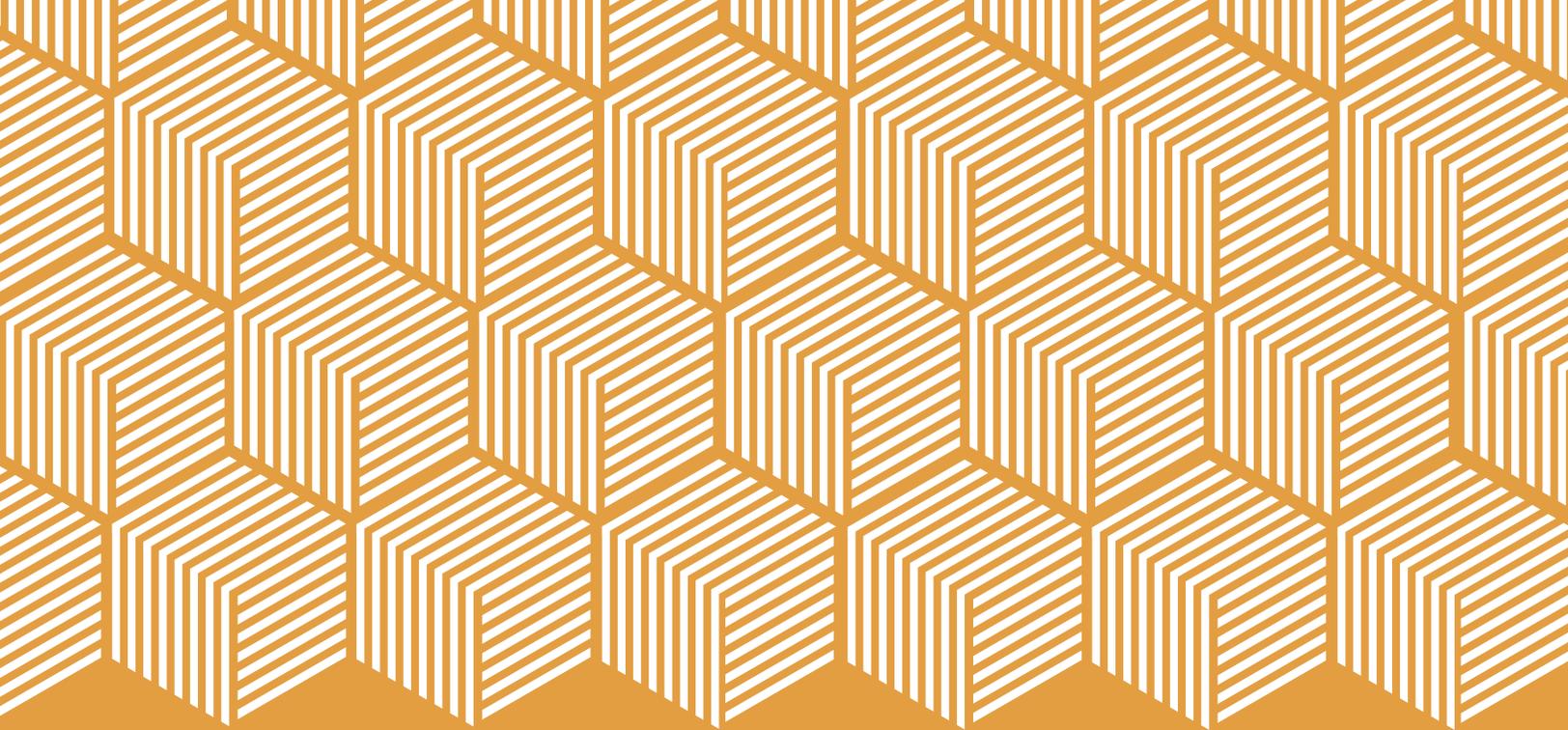
Es evidente que el bienestar en la infancia y la adolescencia es abordable desde diferentes ángulos, algunos de ellos con mayor tradición histórica y visibilidad social en el seno de la psicología que aquel adoptado de forma consciente y expresa por los autores de esta publicación. Así, éstos han rehuido de una perspectiva clínica, centrada especialmente en los trastornos y los desórdenes para adoptar una perspectiva psicosocial y positiva, que suscribo completamente. La perspectiva psicosocial no obvia que niños, niñas y adolescentes experimentan dificultades y problemas, a la vista están algunos de los resultados que se presentan en este libro, pero aún así intenta trascender esta realidad para plantear un horizonte en el cual se resalta la capacidad de sobrellevar las situaciones más adversas y de evaluar sus vidas de forma positiva.

Este enfoque se convierte en aún más relevante en el contexto de pandemia al que, desafortunadamente, nos estamos enfrentando en estos momentos. El hecho que los esfuerzos se estén concentrando sobremanera en la contención epidemiológica y el tratamiento de las secuelas físicas de la Covid-19 está ocultando la pandemia “silenciosa” que se está produciendo de forma paralela. Esta pandemia “silenciosa” no es otra que el impacto psicosocial que está generando, tanto en las personas que han sido infectadas como en las que no, y cuyas consecuencias aún no somos capaces de vislumbrar en todo su alcance.

En este sentido, diferentes organismos internacionales están ya alertando sobre el impacto de la pandemia en el bienestar psicosocial de niños, niñas y adolescentes, así como que este impacto no se está calibrando suficientemente por el menor contagio y la menor gravedad de los síntomas que parecen manifestar los más jóvenes. Últimamente se han publicado artículos que ponen de manifiesto un preocupante incremento en la sintomatología ansiosa y depresiva en niños, niñas y adolescentes de diferentes países, pero también que ésta parece estar modulada por diversos factores de índole económica y educativa. Pero también y, sobre todo, por la capacidad de afrontar la pandemia y los recursos personales y sociales de los que se dispone. Los datos recogidos en Chile en plena pandemia y reflejados en este libro muestran que la perspectiva psicosocial aquí adoptada tiene mucho que decir.

La pandemia también esta evidenciando, una vez más, que los adultos, aún con la mejor de nuestras intenciones, pensamos que tenemos la clave exclusiva para promover el bienestar de niños, niñas y adolescentes. Fruto de este convencimiento o más bien debido a nuestra ignorancia sobre la trascendencia de preguntar directamente a aquellos implicados en cualquier problemática social a la que se pretende dar respuesta, hemos elaborado multitud de guías y recomendaciones. Estas guías, dirigidas a progenitores y profesionales sobre cómo ayudar a niños, niñas y adolescentes a gestionar la pandemia, pueden estar siendo muy útiles para reducir la angustia de los adultos, pero la realidad es que están sustituyendo la experiencia directa de niños, niñas y adolescentes por inferencias sobre cómo están, basándose en criterios técnicos. La necesidad de incrementar los esfuerzos por recoger datos directamente, tal y como se hace en este libro, es pues cada vez más evidente.

Dice el refranero que “no hay mal que por bien no venga”, para referirse al hecho que, de cualquier contrariedad, incluso de la más adversa, se puede extraer algo bueno. Esperemos que la pandemia generada por el Covid-19, a pesar de sus efectos devastadores de los que tardaremos tiempo en recuperarnos, contribuya a poner de relieve la importancia de realizar acciones para promover el bienestar de los ciudadanos. Y, especialmente, de aquellos que disponen de menor capacidad para hacerse oír, como son los niños, niñas y adolescentes, con especial énfasis en aquellos que viven en los contextos menos favorecidos, para los cuales tenemos un compromiso como sociedad. Siguiendo también el refranero, pero modificando su formulación habitual, me gustaría finalizar este prólogo, cuya oportunidad de escribir agradezco mucho, diciendo que para “este viaje hacen falta muchas alforjas”. La publicación que el lector o lectora está a punto de leer constituye sin lugar a duda una de estas alforjas y sus autores, compañeros y compañeras indispensables de viaje, junto a los cuales me siento muy orgullosa de caminar.



# **I. Resultados Proyecto** **“International Survey of Children’s** **Well-Being” (ISCWEB) - Chile**

Jaime Alfaro, Maria Victoria Benavente, Josefina Chuecas,  
Fernando Reyes, Jorge Varela, Roberto Melipillán,  
Jorge Fábrega, Tamara Yaikin, Carlos Rodríguez.



## Presentación

El presente informe corresponde al reporte del estudio Bienestar Infantil en Chile, implementado colaborativamente entre el **Centro de Estudio en Bienestar y Convivencia Social** (CEBCS), perteneciente a la Facultad de Psicología, y el **Centro de Investigación en Complejidad Social** (CICS), perteneciente a la Facultad de Gobierno, ambos de la Universidad del Desarrollo.

Este estudio está enmarcado en el proyecto de investigación *Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB)*, consistente en una investigación mundial sobre el bienestar subjetivo de los niños, implementada con el objetivo de recopilar datos sólidos y representativos sobre la vida y las actividades diarias de los niños, el uso del tiempo y, en particular, sobre sus propias percepciones y evaluaciones de su bienestar. Con el propósito de mejorar el bienestar de los niños creando conciencia entre los niños, sus padres y sus comunidades, pero también entre los líderes de opinión, los tomadores de decisiones, los profesionales y el público en general.

El estudio fue realizado por primera vez en el año 2010, y posteriormente, en los años 2012 y 2013 se realizó una segunda versión, a partir de los resultados de la experiencia anterior, en donde participó Chile por primera vez. Los resultados chilenos de esa segunda versión fueron publicados en el libro Bienestar subjetivo de la infancia en Chile en el contexto internacional (Alfaro, Guzmán, Oyarzún, Reyes, Sirlopú & Varela, 2016), así como en Oyanedel, Alfaro, Varela y Torres (2014).

Específicamente el presente reporte corresponde a la tercera versión de este estudio, en el cual participan 32 países, como Algeria, Bélgica, Croacia, Inglaterra, Estonia, Finlandia, Alemania, Israel, Namibia, Rumanía, Sudáfrica, Corea del Sur, España, Brasil y Chile entre otros, con producción de datos en Chile durante el año 2018, contando con el apoyo de la Dirección de Investigación y Doctorados (DID) de la Universidad del Desarrollo, a través de Programa Concurso Interfacultades año 2018. Participaron 26 colegios y equipos docentes de distintas comunas de las ciudades de Concepción y Santiago, a quienes agradecemos enormemente su colaboración y a quienes en gran medida está dirigido este informe.

El objetivo de este informe es describir y comparar el estado del Bienestar Subjetivo de niños y niñas de 8, 10 y 12 años en Chile, considerando su edad, su sexo, su nivel socioeconómico (por medio del Índice de Vulnerabilidad Escolar de los colegios a los que asisten, IVE), dependencia de su colegio, y región en que viven. La comparación se hace considerando su Satisfacción Global con la Vida, así como también su Satisfacción Vital en contextos específicos de su vida cotidiana, tales como la familia, la escuela, las relaciones de pares, el barrio, y consigo mismo.



# Antecedentes sobre la noción de Bienestar, su relevancia y cómo varía según dimensiones sociodemográficas

## ¿Qué es el Bienestar Subjetivo?

En el estudio del bienestar se han desarrollado tres nociones diferenciadas: el Bienestar Psicológico, el Bienestar Subjetivo, y el Bienestar Social (Blanco & Varela, 2007). En términos generales, el Bienestar Psicológico representa una perspectiva denominada eudaimónica, que pone el acento en el funcionamiento positivo de las personas, relacionándose con sus procesos de autorrealización, desarrollo del potencial humano y funcionamiento psicológico pleno (Ryff & Singer, 2006). Vinculándose, de esta manera, con la tradición humanista en Psicología (Casas, 2010a). La noción de Bienestar Social refiere a un modelo de sujeto en donde se destaca su funcionamiento interpersonal e intergrupar dentro de un contexto social (Blanco & Valera, 2007), estando vinculada con desarrollos de la Psicología Social. En cambio, la noción de Bienestar Subjetivo se ha asociado a una perspectiva hedónica, referida a categorías como Felicidad, Afectos Positivos y Satisfacción Vital; relacionándose así con la experiencia de placer - displacer (Ryan & Deci, 1999).

De estas tres nociones en este estudio se utiliza la de Bienestar Subjetivo. Respecto de ella, existe consenso general que la describen tres características básicas: (1) se construye a partir de las experiencias cotidianas de cada persona, que incluye las emociones y las evaluaciones relacionadas con éstas; (2) considerando dimensiones positivas y no solamente la ausencia de negativas; y (3) en relación con la globalidad de su vida, así como también dimensiones específicas (Diener, 2006). De esta manera se entiende como una categoría tripartita de fenómenos, que incluye afectos positivos, afectos negativos y evaluaciones cognitivas de la vida (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999)

Los componentes afectivos se entienden como las respuestas emocionales que, aunque siempre de corta duración y fluctuantes, representan la experiencia de la vida cotidiana de una persona (Gilman, Huebner & Laughlin, 2000). Se entiende también que el afecto positivo, afecto negativo y la Satisfacción con la Vida son constructos separables (Lucas, Diener & Suh, 1996), por lo que pueden ser evaluados como componentes independientes (Pavot & Diener, 2004).

Entre estos componentes, en este estudio se utiliza el de Satisfacción con la Vida. El cual refiere concretamente a las evaluaciones cognitivas que hace una persona respecto de sus circunstancias de vida cotidianas (Seligson, Huebner & Valois, 2003). Se considera que éstas son menos susceptibles a cambios producto de los acontecimientos de la vida. Dentro de ellas se distinguen, las evaluaciones cognitivas globales de la persona, en referencias a los juicios y apreciaciones ante su vida como una totalidad o globalmente vista (Veenhoven, 1994); y, por otra parte, se distinguen la satisfacción por ámbitos específicos, en referencia a los juicios y apreciaciones respecto de su satisfacción con dominios o contextos específicos, como la familia, los amigos, la escuela, entre otros (Huebner, 2004; Seligson, Huebner & Valois, 2005), relativa a un estado presente, aunque no momentáneo (Veenhoven, 1994).

Es importante hacer notar que aunque en esta noción el componente evaluativo es dominante (Lau, Cummins & McPherson, 2005; Seligson et al., 2005), de tal forma que la noción satisfacción con la vida expresa una respuesta de carácter básicamente cognitivo (Huebner, 2004), se asume también que pueden ser indirectamente influidas por los afectos o los estados emocionales transitorios (Huebner, 2004; Seligson et al., 2005).

## ¿Por qué es relevante estudiar el Bienestar Subjetivo en la infancia y adolescencia?

Estudiar el Bienestar Subjetivo de un grupo o colectividad contribuye a conocer y evaluar la calidad de vida de él, dando base al diseño de acciones tendientes a la mejora y promoción de ésta. Ello en cuanto permite determinar empíricamente las características del "vivir bien", y en esa medida informar qué es una "buena sociedad" desde la perspectiva y experiencia de este grupo o colectividad (Veenhoven, 2002).

Asimismo Seligson, Huebner y Valois (2003) establecen cuatro ventajas de la noción de Bienestar Subjetivo respecto a la promoción de la salud: integra perspectivas psicológicas y sociológicas con perspectivas médicas y de rehabilitación; destaca y permite acceder a los múltiples factores determinantes de la salud, incluyendo dimensiones personales, comunitarias y factores estructurales; permite la identificación de condiciones favorecedora de comportamientos saludables, y con ello contribuye a la implementación de acciones de prevención, promoción y rehabilitación; finalmente, aporta instrumental sensible para evaluar la eficacia de las intervenciones, a fin de incidir en los problemas de salud/enfermedad de las personas.

Respecto específicamente de la Satisfacción con la Vida, las investigaciones disponibles informan de la relación positiva que habría entre ella y la salud física y mental, la calidad de las relaciones interpersonales, y el éxito educativo (Park, 2004). Además, de su vinculación con la ausencia de conductas de riesgo, tales como: abuso de alcohol, tabaco y drogas ilícitas, violencia, agresión y victimización sexual (Proctor, Linley & Maltby, 2009). Así también otros estudios han indicado la posible función de ella como un amortiguador contra los efectos negativos del estrés (Suldo & Huebner, 2004). Desde un punto de vista de su asociación con fenómenos problemáticos, los estudios informan que niveles bajos de ella se relacionaría con diversos problemas psicológicos y sociales, tales como comportamiento violento y agresivo, intentos de suicidio, baja autoestima y falta de armonía en las relaciones (Suldo & Huebner, 2004; Valois, Zullig, Drane & Huebner, 2009)

Por tanto, la relevancia del estudio de la Satisfacción con la Vida se relaciona estrechamente con que el avance en su medición en la infancia y adolescencia permitiría aumentar la comprensión de los correlatos del bienestar y la calidad de vida, medir su estado y guiar las acciones tendientes a su elevación y mejora, lo que sería complementado con una aproximación centrada en la evaluación de las conductas problemáticas o dimensiones patológicas (Gademann et al., 2010).

Por estos motivos los organismos internacionales, las administraciones públicas y del mundo académico en general, enfatizan cada vez más la importancia de conocer la opinión y percepción de niños, niñas y adolescentes sobre su bienestar, para incorporar este conocimiento en el diseño de planes y políticas (Casas, 2012). Así como en la formulación y evaluación de programas, diagnóstico de necesidades, generación de estrategias de promoción de estos grupos etarios, en materia de políticas públicas sociales, y especialmente educacionales (Valois, Zullig, Huebner & Drane, 2004).

Otra dimensión necesaria de destacar para dimensionar la relevancia del estudio del bienestar en población infantil y adolescente se relaciona con que en comparación con el vasto desarrollo y la investigación en torno al bienestar entre los adultos, el desarrollo de investigaciones e instrumentos para niños, niñas y adolescentes posee un notorio menor desarrollo (Casas, et al., 2012; Dex & Hollingworth, 2012; Gademann, Schonert-Reichl & Zumbo, 2010; Tomy & Cummins, 2011). Lo cual tiene especial relevancia si se considera que los datos disponibles en infancia y adolescencia muestran que durante las etapas más tempranas de la vida el funcionamiento del bienestar tiene su propia idiosincrasia evolutiva, de manera tal que no se puede asumir que los resultados con muestras de adultos son extrapolables a poblaciones jóvenes, aunque éstos pertenezcan al mismo contexto sociocultural (Casas, 2010a).

Por último, también se debe considerar para dimensionar la relevancia de estos estudios, que la investigación en Bienestar Subjetivo en poblaciones infantil, adolescente (y también adultos), no ha tenido producción suficientemente en países en vías de desarrollo, tal cual reportan Lau y colaboradores (2005), Müge y Kaya (2008), Yiengprugsawan, Seubsman, Khamman y Lim (2010). Particularmente, en América Latina es necesario avanzar en conocimiento sobre calidad de vida de los niños y adolescentes, y en especial sobre su calidad de vida en dimensiones subjetivas, según sus diversos contextos y la diversidad de situaciones colectivas de la región (Aguado, 2009).

De esta manera, es necesario avanzar en el estudio de realidades culturales y transculturales diversas, para establecer los límites y posibilidades de la generalización de los hallazgos reportados (Proctor et al., 2009. Park & Huebner, 2005). La investigación disponible que examina las diferencias internacionales entre culturas distintas sugiere importantes similitudes y diferencias en los estilos de respuesta entre los distintos colectivos nacionales, de manera que avances en esta línea permitirá aumentar la comprensión de la incidencia variables culturales, educativas y sociales en el bienestar y la satisfacción con la vida de los niños y jóvenes (Gilman et al., 2008; Proctor et al., 2009).

## **¿Qué sabemos sobre cómo varía el Bienestar Subjetivo en la infancia y adolescencia según características sociodemográficas?**

En términos generales, los estudios de bienestar muestran que niños, niñas y adolescentes, independientemente de su variabilidad sociodemográfica presentan una alta Satisfacción con la Vida en todas las escalas que miden este constructo de forma global o por ámbitos. Este hallazgo ha sido reportado de manera sistemática en muestras en Estados Unidos (Huebner, Drane & Valois, 2000; Huebner, Valois, Paxton & Drane, 2005), Australia (Tomy & Cummins, 2011a, 2011b; Tomy, Norrish & Cummins, 2013) Hong Kong (Chui & Wong, 2016), España (Casas & Bello, 2012) Brasil (Bedin & Sarriera, 2014) y Chile (Alfaro et al., 2016).

No obstante, al profundizar en el estudio del Bienestar Subjetivo considerando características sociodemográficas, particularmente, edad, género, nivel socioeconómico, entre otras, la literatura muestra evidencia mixta sobre esta relación. Hay datos que reportan ausencia o relaciones débiles entre variables sociodemográficas y la Satisfacción con la Vida, ya sea medida de forma global, o por ámbitos. Según reporta Goswami (2013) con adolescentes ingleses de 10 a 15 años, el porcentaje de varianza explicada de la Satisfacción con la Vida es de 15% cuando se incluían variables tales como pobreza, edad y presencia de discapacidad. Sin embargo, otros trabajos han encontrado una relación significativa entre variables sociodemográficas y los niveles de bienestar, particularmente diferencias

de acuerdo al sexo y lugar de residencia (Casas & Bello, 2012; Huebner, Suldo & Valois, 2003), así como también en la interacción entre edad y sexo, respecto de bienestar (González-Carrasco et al., 2016).

En relación con estas diferencias de resultados se ha explorado la influencia que pueda tener las diferencias culturales entre las poblaciones estudiadas, recomendándose a una interpretación cautelosa sobre las diferencias existentes en los niveles de bienestar entre estos distintos grupos diferenciados sociodemográficamente (Sarriera et al. 2014). Así, el estudio de variables sociodemográficas y su relación con el estado de bienestar requiere de un abordaje que considere las particularidades metodológicas de la medición y especialmente la diversidad cultural, de modo que sea un insumo que informe adecuadamente (Casas, 2015).

Entre las variables sociodemográficas que han recibido mayor atención se encuentra la edad. En relación a lo cual, si bien estudios iniciales no reportaron diferencias significativas en los niveles de bienestar subjetivo de acuerdo a la edad de los participantes (Ash & Huebner, 2001; Dew & Huebner, 1994; Gilman & Huebner, 1997), más recientemente investigaciones en distintas partes del mundo, debido a mejoras en las metodologías (González-Carrasco, et al., 2016) o en los instrumentos de medición (Holte et al., 2014), reportan que las puntuaciones tienden a disminuir entre los 10 y 16 años (Chui & Wong, 2016; Tomy, Norrish & Cummins, 2013). O bien, como es el caso de Brasil, las puntuaciones repuntan a los 15 años, o Rumania en donde estas no vuelven a elevarse, inclusive pasado los 18 años (Casas et al., 2015; Lee & Yoo, 2015).

Las variaciones entre Bienestar Subjetivo y la edad se hacen más complejas cuando se agrega el sexo de los participantes. Se ha observado que la disminución del Bienestar Subjetivo a comienzos de la adolescencia es sensible al sexo, y que se manifiesta solo en algunos ámbitos del bienestar, pero no de manera global (González-Carrasco et al., 2016). Por ejemplo, los varones tienen bajas puntuaciones de bienestar cuando evalúan aspectos relacionados con el colegio mientras que las mujeres tienen bajas puntuaciones cuando evalúan la relación con su propio cuerpo o el ejercicio físico (Goldbeck et al., 2007). Es posible que las diferencias según edad puedan deberse a algunas características propias de la etapa que les toca vivir. En el caso de los adolescentes se ha observado que existe un incremento del estrés ligado principalmente a las exigencias escolares, una incidencia de sintomatología depresiva (particularmente en aquellos que viven en entornos urbanos de países industrializados) y un descenso de un optimismo vital en cuanto los adolescentes que se van tornando más realista en la medida en que van entrando a la adultez (Casas, 2015).

Concretamente con respecto a la relación entre Bienestar Subjetivo y género, diferentes investigaciones realizadas en adolescentes estadounidenses, australianos y españoles no ofrecen resultados concluyentes (Tomy & Cummins, 2011a, 2011b; Tomy et al., 2013). En algunos casos, se ha encontrado que las mujeres reportan mayores niveles de satisfacción en lo que respecta a sus amigos, la escuela, y sí mismo en comparación a los hombres (Casas & Bello, 2012; Ma & Huebner, 2008). En otros, por ejemplo, se reportó que los niños coreanos con mayores logros académicos son más felices, pero no estaban más satisfechos con su vida, tendencia que se encontró de manera invertida entre las niñas coreanas (Chui & Wong, 2016).

No obstante lo anterior, la literatura desde una mirada general avala que son las mujeres las que en la mayoría de los casos presentan puntajes inferiores al obtenido por los hombres. Así, por ejemplo, en países como Rusia (Uglanova, 2014) o Rumania (Băltătescu, 2014) se han observado puntajes

inferiores en mujeres que en hombres, y aunque se han propuesto diversas hipótesis explicativas específicas en distintos estudios, a juicio de Băltătescu (2014), en general, los investigadores no han podido proponer una teoría que explique los datos interculturales sobre diferencias de sexo en el bienestar.

Ahora bien, si se compara por ámbito de satisfacción, uno de los dominios que mayor diferencia presenta es la escuela. En esta línea Liu y colaboradores (2016) encontraron en una muestra de 2.158 adolescentes chinos, que las niñas presentan un mayor Bienestar Subjetivo en el ámbito escolar que los niños. En ese mismo sentido, en una muestra de adolescente españoles de 12 a 16 años, se encontró que las niñas mostraban mayor satisfacción con el aprendizaje, mientras que los niños presentaban una mayor satisfacción con las actividades físicas. Al analizar esto a lo largo de la edad, los autores concluyen que los hallazgos apoyan la idea que las diferencias entre niños y niñas se presentan más en ámbitos específicos que en la evaluación general del bienestar (Casas et al., 2007). Por otro lado, Chui y Wong (2016) en una muestra representativa de 1428 adolescentes de Hong Kong, entre 10 y 19 años, encontraron que una mayor satisfacción por rendimiento académico se asocia a mayor felicidad en los niños, pero no se asocia a mayor satisfacción vital, mientras que en las niñas un alto rendimiento académico se asocia a mayor satisfacción con sus vidas, pero no a la felicidad. Los autores agregan que el número de amigos cercanos es un mejor predictor de felicidad en las niñas, pero no aumenta la satisfacción con sus vidas. También observaron que los niños en su muestra se volvieron menos felices cuando entraron a la adolescencia tardía, mientras que el efecto de la edad no fue significativo para las niñas.

Con respecto a la relación entre el nivel socioeconómico y bienestar, la investigación ha mostrado una relación débil y contradictoria entre el nivel socioeconómico y el bienestar subjetivo a nivel individual en la población adulta, la que estaría afectada por el contexto social general. En donde específicamente los niveles de desigualdad socioeconómica percibidos afectan en la relación entre el nivel de ingreso de una persona y el bienestar de ésta (Diener & Biswas-Diener, 2002). En el caso de la infancia Klocke, Clair, y Bradshaw (2014) describen una estrecha relación entre el índice de Gini de un país y el Bienestar Subjetivo de éstos. Sin embargo, las influencias más importantes siguen siendo las características de los espacios en los que se desarrollan los niños su escuela y su familia.

Por su parte, Gadermann y colaboradores (2015) sugiere que los niños sometidos a ambientes con alta privación económica tienen una evaluación más negativa de su bienestar. Este resultado podría estar relacionado con la dificultad para participar en actividades en su comunidad y con el estrés familiar. Main (2014) encontró que los adolescentes que provienen de hogares de bajos ingresos presentan menor satisfacción en los ámbitos de familia y opciones en la vida. Sarriera y colaboradores (2014) analizaron la relación entre la percepción de recursos materiales disponibles y los niveles de bienestar subjetivo en Argelia, Brasil, Inglaterra, Israel, Sudáfrica, Corea del Sur, España y Uganda, obteniendo como resultado que existe una relación entre la percepción de recursos económicos disponibles y los niveles de Bienestar, excepto en Corea del Sur. También los resultados que obtienen son concordantes con la paradoja de Easterlin: un incremento en el gasto per cápita aumenta la felicidad en países pobres, pero no en los países ricos.



## Metodología

### Contexto y población estudiada

Los análisis que se presentan en el siguiente reporte fueron producidos en el marco de la implementación en Chile del Estudio Internacional sobre Bienestar Infantil (*International Survey on Children's Well-Being (ISCWeB)*) tercera ola (2017-2018), promovido y organizado por la Sociedad Internacional de Indicadores de la Infancia (ISCI) y ejecutado por la Universidad del Desarrollo en Chile, de manera colaborativa entre el **Centro de Investigación en Complejidad Social (CICS)**, perteneciente a la Facultad de Gobierno, y el **Centro de Estudio en Bienestar y Convivencia Social (CEBCS)**, perteneciente a la Facultad de Psicología.

En la tercera versión de la encuesta ISCWeB participaron 32 países quienes se propusieron reunir datos a través de muestras representativas de aproximadamente mil niños por cada grupo de edad incluido (8, 10 y 12 años).

En Chile, se incluyó para el análisis del presente estudio a estudiantes pertenecientes a los cursos de tercero (8 años), quinto (10 años) y séptimo básico (12 años). Para la selección de las escuelas y los cursos participantes, se utilizó como marco muestral a todos los establecimientos en áreas urbanas que ofrecieran educación primaria en dos de las regiones más pobladas del país: Región Metropolitana y Región del Bío-Bío (*Tabla 1*). El muestreo fue estratificado por región y se estableció como criterio la representatividad, considerando como margen de error el 5%. Seleccionándose al azar finalmente un total de 26 establecimientos, de los cuales, 13 de estos pertenecen a la región Metropolitana y los otros 13 establecimientos a la región del Bío-Bío. Durante el proceso de selección se consideró un sobre muestreo del 35%, anticipando posibles dificultades durante el contacto con los establecimientos.

**Tabla 1. Número de establecimientos en el marco muestral**

Tipo de administración	VII	RM	TOTAL
Administración municipal (MUN)	219	501	720
Establecimientos particular-subvencionados (PS)	203	1015	1218
Establecimientos particular-pagados (PP)	23	260	283
<b>Total</b>	<b>445</b>	<b>1776</b>	<b>2221</b>

## Participantes y procedimientos de recogida de datos

En Chile, participaron un total de 2938 estudiante perteneciendo 944 a tercero básico, 960 a quinto básico y 1034 a séptimo básico. De estos el 48.2% fueron niñas, y 51,8% niños, así como el 48.5% pertenecían a establecimientos de la Región Metropolitana y 51,5 a la Región del Bío-Bío. En tercero básico la media de edad fue 8.48 (DE= 0.6); en quinto básico la media de edad fue 10.5 (DE= 0.7); y en séptimo básico la media de edad fue 12.5 (DE=0.7). En relación a la distribución de la muestra según tipo de dependencia de los establecimientos, el 28.3% pertenecían a establecimientos municipales, el 61.7% a establecimientos de tipo particular-subvencionados y el 10.0% a establecimientos de carácter particular-pagado. A su vez, la mayoría de los estudiantes encuestados asistían a establecimientos mixtos (85%), mientras que el 15% de la muestra corresponde a niños y niñas que estudian en establecimientos exclusivos para mujeres o para hombres. En relación con el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), este fluctuaba entre 0 y 97,98% en el año que se tomaron los datos. Al considerar el IVE según el tipo de administración del establecimiento se tiene que este fluctuaba entre 62,85 y 95,04% en los establecimientos de administración municipal y entre 48,13 y 97,98% en los establecimientos de administración de carácter particular-subvencionada. En los establecimientos de administración particular-pagada el IVE era 0. La distribución de la muestra según tipo de establecimiento, sexo y cursos se presenta en la *Tabla 2*.

Para tener acceso a la muestra, tal como se mencionó anteriormente, los establecimientos educacionales fueron aleatorizados. Posterior a ello, fueron contactados los directivos de los colegios para solicitar su autorización para la implementación del estudio. Luego, se solicitó el consentimiento a los padres de los estudiantes de los cursos seleccionados y el asentimiento a los estudiantes. El cuestionario fue respondido en su totalidad durante la jornada regular de clase. Estos fueron acompañados en todo momento por al menos un miembro del equipo de investigación, quien se encontraba disponible para responder a las dudas que los estudiantes pudieran tener. Los datos fueron recogidos entre mayo y diciembre del año 2018 y digitados en un proceso de doble digitación.

**Tabla 2. Distribución de la muestra según tipo de establecimiento, curso y sexo**

	Municipal		Particular Subvencionado		Particular Pagado		Total F(%)
	Niño F(%)	Niña F(%)	Niño F(%)	Niña F(%)	Niño F(%)	Niña F(%)	
3ro	131(4.6)	132(4.6)	294(10.2)	266(9.3)	32(1.1)	64(2.2)	919(32.1)
5to	145(5.1)	114(4.0)	288(10.0)	286(9.9)	37(1.2)	53(1.9)	923(35.7)
7mo	153(5.4)	128(4.5)	363(12.7)	275(9.6)	40(1.4)	62(2.2)	1021(35.7)
<b>Total</b>	<b>429(15.1)</b>	<b>374(13.1)</b>	<b>945(32.9)</b>	<b>827(28.8)</b>	<b>109(3.7)</b>	<b>179(6.3)</b>	<b>2863(100)</b>

## Instrumentos utilizados

Para la presente investigación se utilizaron tres versiones de cuestionarios, una para cada grupo de edad. Los cuestionarios se diferenciaron tanto en su longitud como en el formato de consulta y escala de medida.

En relación con la longitud de los cuestionarios, la versión utilizada en los séptimos básicos fue la más larga, mientras que el cuestionario más corto fue utilizado en el grupo conformado por los terceros básicos.

En relación con el formato de consulta, en la versión aplicada en el curso de tercero básico se utilizó una escala de emoticones en los ítems en donde se consultaba respecto de la satisfacción. Dicha decisión fue tomada desde la coordinación internacional de estudio ISCWeB, debido a que tanto en versiones pasadas, como en las versiones pilotos, se demostraron mejores resultados usando este método con el grupo de niños y niñas más pequeños.

Además, la versión del cuestionario del grupo de tercero básico utilizó escalas de 5 puntos (0 a 4), mientras que tanto las versiones de los grupos de quinto y séptimo básico utilizaron escalas de 11 puntos (0 a 10).

Estas diferencias tanto en los formatos de consulta como en las escalas de medidas no hacen posible comparar directamente los resultados obtenidos entre los estudiantes pertenecientes al curso de tercero básico con los estudiantes perteneciente a quinto y séptimo básico. Sin embargo, si es posible hacer comparaciones y unir en un mismo grupo los resultados obtenidos tanto por niños y niñas de quinto y séptimo básico.

El cuestionario ISCWeB consulta sobre un amplio rango de aspectos de la vida categorizados en doce secciones: Sobre ti; Tu hogar y las personas con quien vives; Sobre el hogar donde vives; Tus amigos; Colegio; Cómo te sientes sobre la vida en su totalidad; Sobre el dinero y las cosas que tienes; sobre el tiempo libre; Algunas otras cosas sobre cómo te sientes con la vida en Chile; y Algunas otras cosas sobre sí – mismo ti. Además, en el cuestionario se utilizan varias escalas psicométricas conocidas. Tales como:

**Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes:** (The Student Life Satisfaction Scale; SLSS, Huebner, 1991). Originalmente esta escala consiste en siete ítems libres de contexto que evalúan la satisfacción global con la vida. Los datos presentados en este informe utilizan una versión que cuenta solamente con cuatro ítems construida por Casas y Rees (2015), la cual ha probado tener un mejor funcionamiento en la población estudiada. En ella se utilizaron alternativas de 11 puntos, en donde se consideró "0= totalmente en desacuerdo" hasta "10= totalmente de acuerdo".

**Escala Multidimensional Breve de Satisfacción con la Vida de los estudiantes:** (The Brief Multidimensional Student Life Satisfaction Scale: BMSLSS; versión modificada por Casas y Rees, 2015). La escala original consta de cinco ítems que miden diferentes ámbitos de la vida de niños y niñas tales como la familia, amigos, escuela, barrio y sí mismo (Seligson, Huebner Y Valois, 2003). Se utilizó una escala de satisfacción de 11 puntos que fue desde "0= totalmente en desacuerdo" hasta "10= totalmente de acuerdo".

**Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para adolescentes:** (Brief Adolescents' Subjective Well-being in School Scale: BASWBSS; Tian, Wang & Huebner, 2015). La escala abreviada cuenta con 8 ítems en los cuales se consulta al estudiante respecto de su satisfacción con la escuela y afectos asociados a esta. Los ítems incluidos hacen referencia de la satisfacción con su logro, la administración escolar, relación profesor-estudiante, relación con sus pares, metodologías de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, los ítems que hacen referencia al afecto en la escuela son: "me siento bien en mi colegio" y "me siento mal en mi colegio". Estos se consultan con una escala tipo Likert de 6 puntos (1= Muy en desacuerdo; 6= Muy de acuerdo). En Chile, las propiedades psicométricas de la BASWBSS fueron reportadas por Benavente y cols. (2017).

**Sub-escalas de la Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE):** En la presente investigación se utilizaron tres sub-escalas pertenecientes a la Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Esta encuesta es un instrumento elaborado por el Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior. Las sub-escalas utilizadas buscaban medir los ámbitos relacionados con el apego escolar, las normas de convivencias y la calidad de la relación entre los profesores y sus alumnos. Se utilizó una escala de satisfacción de 5 puntos que fue desde "1= Muy en desacuerdo" a "5= Muy de acuerdo".

**Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE):** El IVE es un indicador establecido por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) para todos los establecimientos educacionales. Desde el año 2007 este indicador se modifica, creándose el IVE-SINAE (Sistema Nacional de Asignación con Equidad). JUNAEB la utiliza para medir vulnerabilidad escolar en educación parvulario, básica y media. El sistema clasifica a los estudiantes en 3 niveles llamados "prioridades", según condiciones de pobreza y riesgo de fracaso escolar. La primera prioridad corresponde a alumnos en condición de extrema pobreza mientras que la segunda y tercera prioridad se construyen sobre métricas de riesgo de fracaso escolar. El cálculo del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) se realiza al sumar todos los alumnos de 1ra, 2da y 3ra prioridad entregados por JUNAEB y dividirlos por la matrícula del nivel educativo. A los establecimientos con dependencia particular pagada se les asigna un valor de cero. Este índice es publicado en la página web de la JUNAEB cada año.

## Análisis de los datos

Para el presente informe se usó fundamentalmente estadística descriptiva para reportar los datos de manera resumida. Se presentan frecuencias y sus respectivos porcentajes, como también medias (*M*) y desviación estándar (*DE*). A nivel bivariado se ha utilizado la prueba *t* de *Student* para muestras independientes y de ANOVA de un factor cuando son dos más condiciones comparables.

Para todos los análisis se ha trabajado con un nivel de confianza de un 95%.



## Satisfacción con la vida

### Satisfacción con la global con la vida

En términos generales, los resultados evidencian que la satisfacción global con la vida de los niños y niñas de la muestra estudiada concuerdan con lo reportado en la literatura, en cuanto se encuentra en el tercio superior de la curva. De esta manera el grupo de estudiantes de tercero básico obtuvo un puntaje promedio de 3.26 ( $DE=0.83$ ) sobre un máximo posible de 4 puntos. Y el grupo de niños y niñas pertenecientes a los cursos de quinto y séptimo básico obtuvo como puntaje promedio 8.1 ( $DE=2.25$ ) sobre un máximo posible de 10 puntos.

### Satisfacción con la vida según ámbito

En relación con la satisfacción con la vida según ámbitos, se pudo observar que el conjunto de niños estudiados reportan una alta satisfacción con los diferentes dominios de su vida. Llama la atención que para ambos grupos de edad el ámbito de la vida con el que evalúan estar más satisfechos es su familia mientras que el ámbito de la vida que tendría un menor puntaje de satisfacción es el ámbito de la escuela para ambos grupos (Figura 1 y Figura 2).

Figura 1. Distribución de la muestra según tipo de establecimiento, curso y sexo

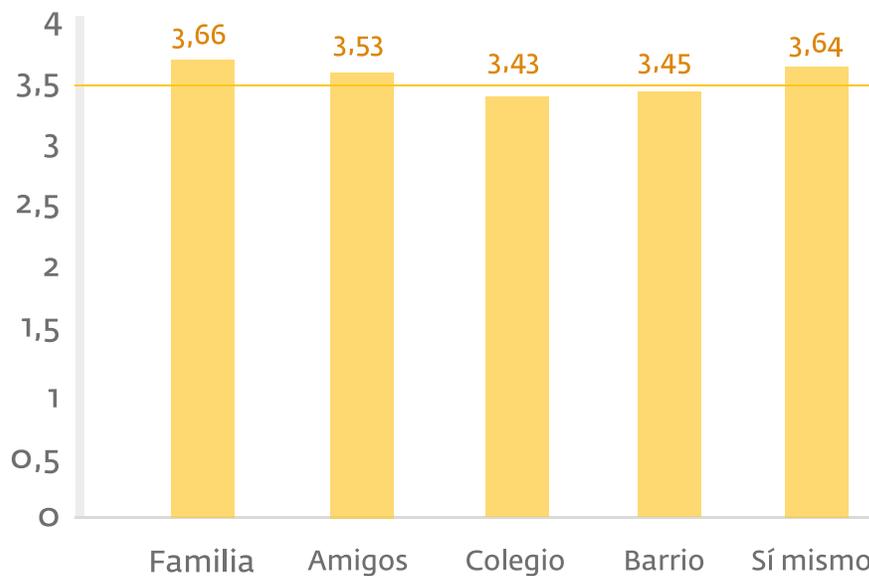
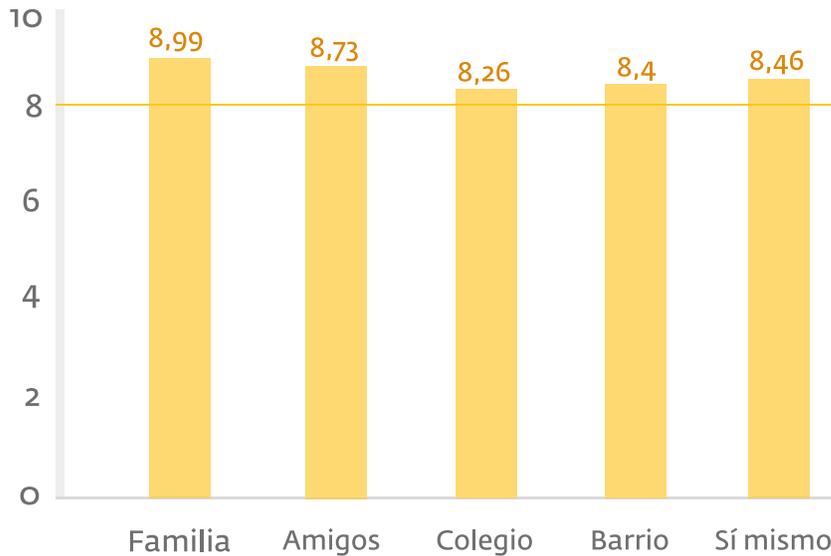


Figura 2. Satisfacción con la vida según ámbitos en niños y niñas de quinto y séptimo básico

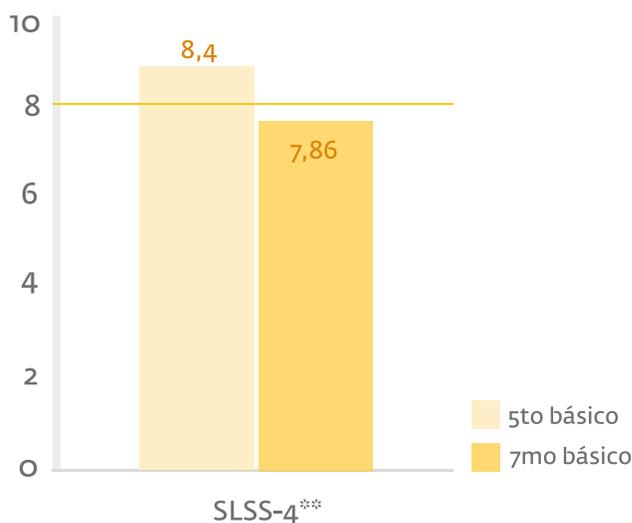


## Satisfacción con la vida según curso

### Satisfacción con la vida global

En relación con los datos obtenidos, se pudo observar que la satisfacción global con la vida es mayor en el grupo de quinto básico ( $M= 8.40$ ,  $DE= 2.09$ ) respecto el grupo conformado por niños y niñas de séptimo básico ( $M= 7.86$ ,  $DE= 2.35$ ) (Figura 3), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ( $t_{(1962)}= 5.30$ ,  $p<.001$ ,  $d=.24$ ). Desde esto se observa que a medida que los adolescentes avanzan en su desarrollo, su bienestar tendería a disminuir.

Figura 3. Satisfacción global con la vida según curso en niños y niñas de quinto y séptimo básico

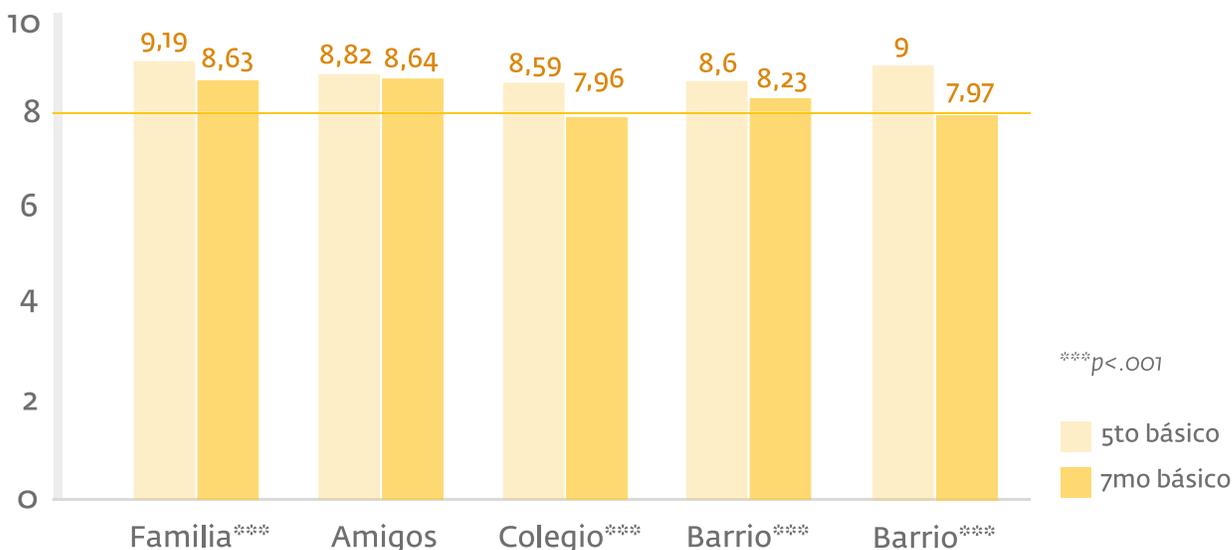


## Satisfacción con la vida según ámbito

Así también al observar la satisfacción con la vida según ámbitos se continúan observando diferencias significativas entre niños y niñas de quinto y séptimo básico (Figura 4).

Cabe destacar que se observan diferencias significativas entre los niños de quinto y séptimo básico en su satisfacción relacionada con los ámbitos de la familia, colegio, barrio y sí mismo, siendo la satisfacción siempre mayor en los niños de quinto básico (Figura 4). Por otro lado, no se observan diferencia en la satisfacción con el ámbito relacionado con el grupo de amigos entre niños y niñas pertenecientes a quinto básico con los pertenecientes a séptimo básico.

Figura 4. Satisfacción con la vida según ámbitos en niños y niñas de quinto y séptimo básico

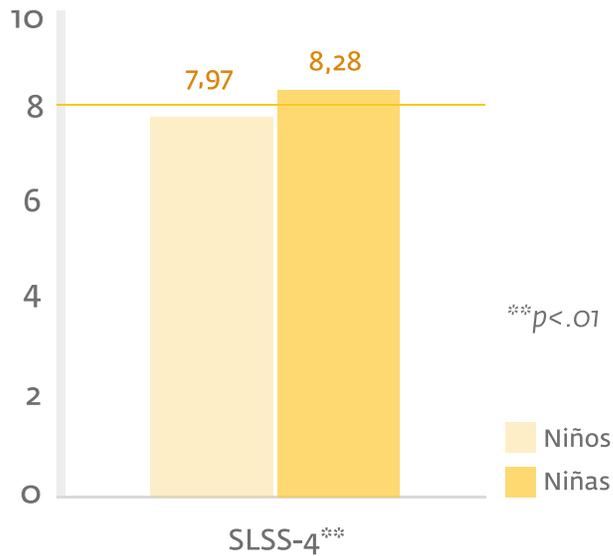


## Satisfacción con la vida según sexo

### Satisfacción global con la vida

En el grupo conformado por estudiantes de quinto y séptimo básico se observan diferencias significativas en la satisfacción global con la vida entre niñas ( $M=8.28$ ,  $DE= 2.04$ ) y niños ( $M= 7.97$ ,  $DE= 2.41$ ), siendo en las primeras significativamente mayor ( $t(1916)= 3.00$ ,  $p=.0027$ ,  $d=.14$ ) (Figura 5).

Figura 5. Satisfacción con la vida según sexo en niños y niñas de quinto y séptimo básico



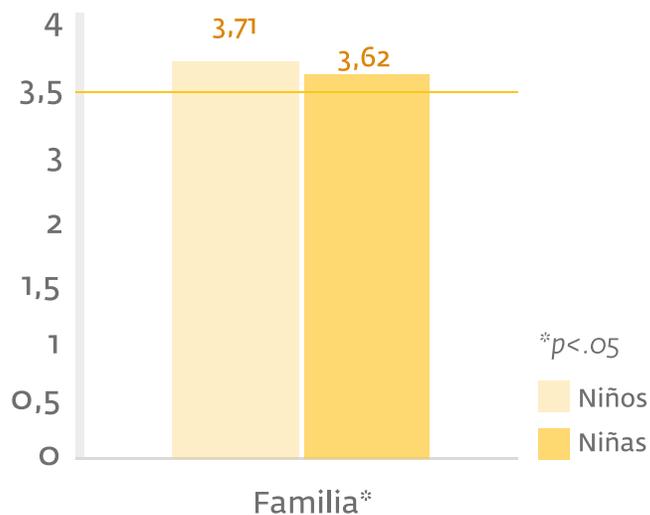
Por otro lado, en el grupo de tercero básico no se observaron diferencias ( $t(884) = .346, p = .73$ ) entre la satisfacción con la vida de niñas ( $M = 3.25, DE = 0.86$ ) y de los niños ( $M = 3.27, DE = 0.81$ ).

### Satisfacción con la vida según ámbito

Al revisar las diferencias en la satisfacción con ámbitos de la vida, se observa que en ambos grupos estudiados existen diferencias significativas entre niñas y niños en la satisfacción con la familia.

Específicamente, en el grupo de tercero básico se observa que los niños estarían más satisfechos con sus familias ( $M = 3.71, DE = 0.64$ ) que las niñas ( $M = 3.62, DE = 0.73$ ), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ( $t(908) = 2.01, p = .045, d = .13$ ) (Figura 6).

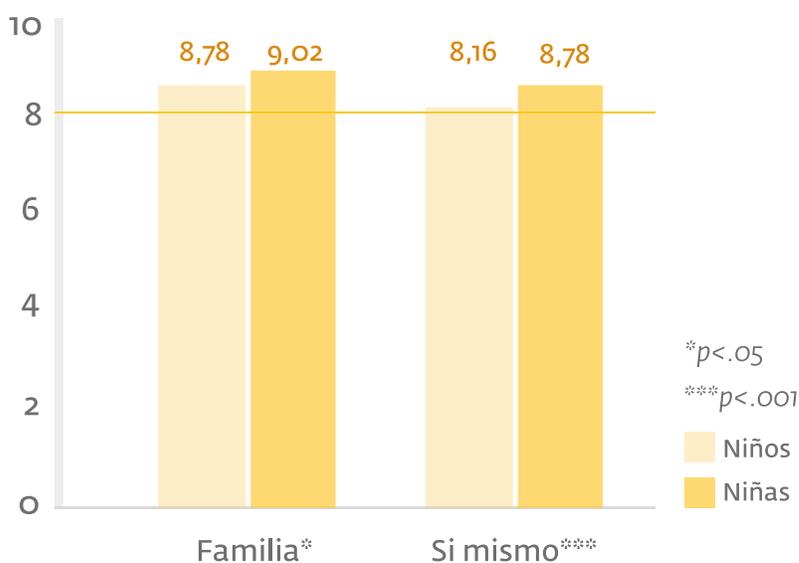
Figura 6. Satisfacción con la vida en el ámbito de la familia en niños y niñas de tercero básico.



Por otro lado, en el grupo conformado por los cursos de quinto y séptimo básico se observa lo contrario, encontrándose que las niñas presentan una mayor satisfacción con el ámbito de la familia ( $M= 9.02$ ,  $DE= 1.84$ ) que los niños ( $M= 8.78$ ,  $DE= 2.19$ ), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ( $t(1921)= 2.57, p= .01, d= .12$ ) (figura 7).

Además, en este grupo de edad se encontró también que las niñas se encuentran más satisfechas consigo mismas ( $M= 8.78$ ,  $DE= 2.15$ ) que los niños ( $M=8.16$ ,  $DE= 2.86$ ), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ( $t(1886)=5.29, p<.001, d= .25$ ) (Figura 7).

**Figura 7. Satisfacción con la vida los ámbitos relacionados con la familia y el sí mismo en niños y niñas de quinto y séptimo básico**



Así también, no se observaron diferencias significativas entre niños y niñas de quinto y séptimo básico en los ámbitos relacionados con la escuela, el barrio y los amigos. Tampoco se observan diferencias significativas en los ámbitos de la escuela, barrio, sí mismo y amigos en el grupo de estudiantes hombres y mujeres de tercero básico.



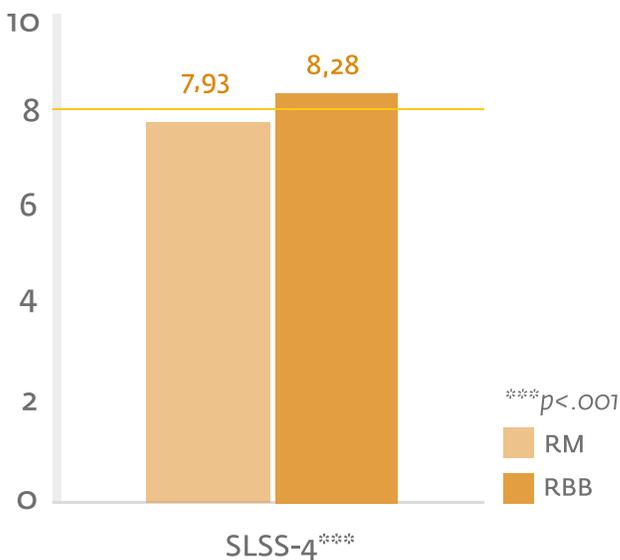
## Satisfacción con la vida según región de residencia

### Satisfacción global con la vida

En relación con la región de residencia, no se encontraron diferencias significativas ( $t(906)= .42, p= .68$ ) en la satisfacción global con la vida entre los estudiantes de tercero básico que asisten a establecimientos en la región Metropolitana ( $M= 3.27, DE= 0.84$ ) con aquellos que asisten a establecimientos en la región del Bío-Bío ( $M= 3.25, DE= 0.82$ ).

Por otro lado, en el grupo conformado por niños y niñas de quinto y séptimo básico, sí se observaron diferencias estadísticamente significativas ( $t(1962)= 3.46, p < .001, d = .16$ ) en la satisfacción con la vida según región de residencia. Específicamente se encontró que los estudiantes residentes en la región del Bío-Bío se encuentran más satisfechos con su vida ( $M= 8.28, DE= 2.09$ ) que los estudiantes residentes en la región Metropolitana ( $M= 7.93, DE= 2.41$ ) (Figura 8).

**Figura 8. Satisfacción global con la vida según región de residencia en niños y niñas de quinto y séptimo básico**



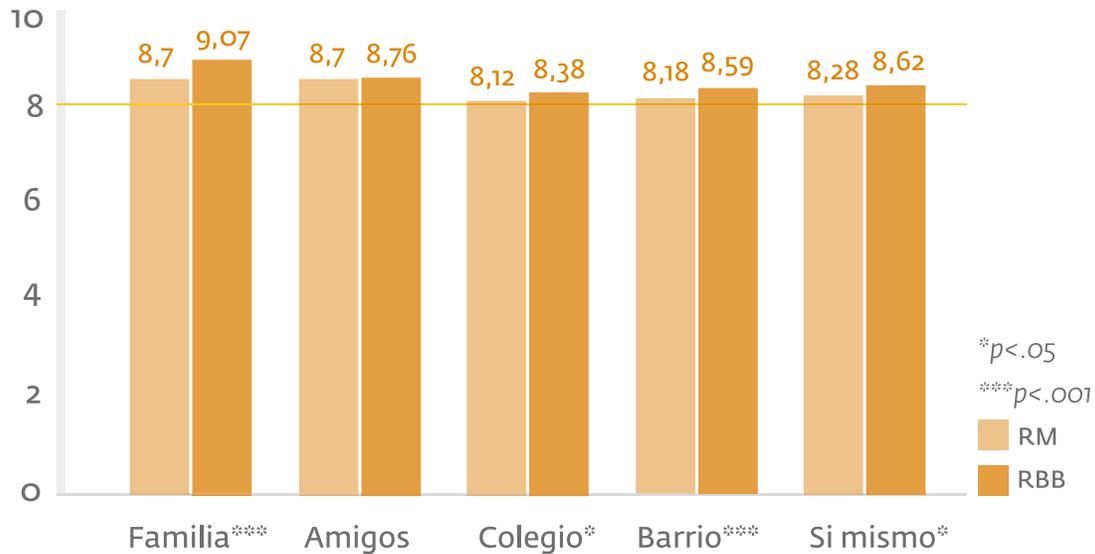
## Satisfacción con la vida según ámbito

Al revisar la satisfacción con la vida según ámbito, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los estudiantes de quinto y séptimo básico y no así en el grupo de estudiantes de tercero básico.

Específicamente, en el grupo conformado por los cursos de quinto y séptimo básico se observaron diferencias estadísticamente en los ámbitos de la familia, el colegio, el barrio y el sí mismo. En relación con la satisfacción con el ámbito de la familia, se pudo observar que los estudiantes de la región del Bío-Bío se encuentran más satisfechos con sus familias ( $M= 9.07, DE= 1.82$ ) que los estudiantes de la región Metropolitana ( $M= 8.70, DE= 2.22$ ) siendo esta diferencia estadísticamente significativa ( $t(1968)= 3.97, p < .001, d = .18$ ). Así mismo, los estudiantes de la región del Bío-Bío se encuentran más satisfechos con su colegio ( $M= 8.38, DE= 2.22$ ) que los estudiantes de la región Metropolitana ( $M= 8.12, SE= 2.48$ ), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ( $f(1974)= 2.51, p = .012, d = .11$ ). En relación con la satisfacción con el ámbito del barrio o sector donde viven, los estudiantes de la región del Bío-Bío se encuentran más satisfechos ( $M= 8.59, DE= 2.37$ ) que los estudiantes de la región Metropolitana ( $M= 8.18, DE= 2.60$ ), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ( $t(1959)= 3.67, p < .001, d = .17$ ). En cuanto al ámbito relacionado con la satisfacción consigo mismo, los estudiantes de la región del Bío-Bío se encuentran más satisfechos ( $M= 8.62, DE= 2.38$ ) que los estudiantes pertenecientes a la región Metropolitana

( $M= 8.28$ ,  $DE= 2.75$ ), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ( $t_{1932}= 2.94$ ,  $p= .003$ ,  $d= .13$ ). Finalmente, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $t_{1972}= 0.65$ ,  $p= .517$ ) en el ámbito relacionado con la satisfacción con los amigos entre los estudiantes pertenecientes a la región del Bío-Bío ( $M= 8.76$ ,  $DE= 2.11$ ) con los de la región Metropolitana ( $M= 8.70$ ,  $DE= 2.12$ ).

Figura 9. Satisfacción con la vida según ámbitos en niños y niñas de quinto y séptimo básico según región



## Satisfacción con la vida según tipo de administración del establecimiento

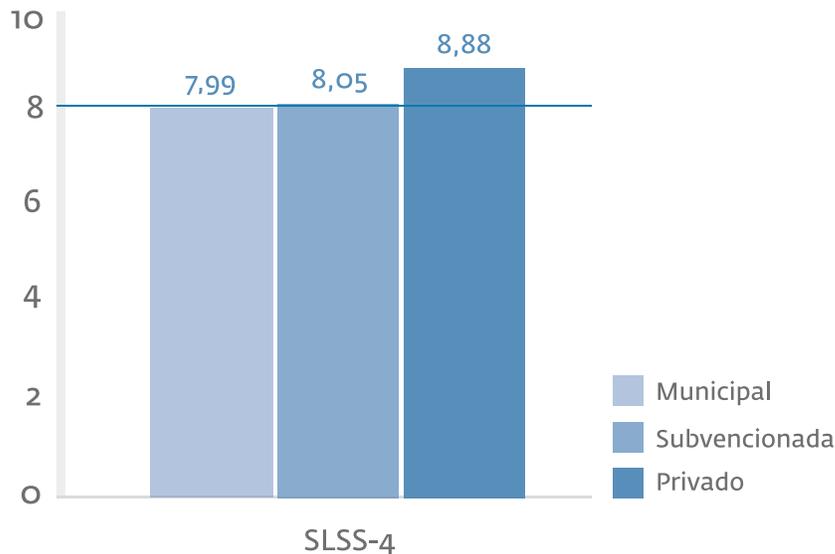
### Satisfacción global

En relación con el tipo de administración del establecimiento, no se observaron diferencias significativas ( $f(2, 905)= 2.35$ ,  $p= .096$ ) en la satisfacción global con la vida entre los estudiantes de tercero básico de establecimientos de administración municipal ( $M=3.25$ ,  $DE= 0.87$ ), subvencionada ( $M= 3.24$ ,  $DE= 0.85$ ) o privada ( $M= 3.44$ ,  $DE= 0.59$ ).

Por otro lado, sí se observaron diferencias significativas ( $f(2, 1961)= 12.81$ ,  $p < .001$ ,  $d= .11$ ) según el tipo de administración del establecimiento educacional en el grupo conformado por estudiantes de quinto y séptimo básico. Específicamente se pudo observar que los estudiantes pertenecientes a establecimientos de administración privada se encuentran más satisfechos con su vida

( $M=8.88$ ,  $DE=1.47$ ) que los estudiantes pertenecientes a establecimientos con administración municipal ( $M=7.99$ ,  $DE=2.26$ ) y subvencionada ( $M=8.05$ ,  $DE=2.32$ ) (Figura 10).

Figura 10. Satisfacción global con la vida según tipo de administración de la escuela en niños y niñas de quinto y séptimo básico



## Satisfacción con la vida según ámbito

Sin embargo, si se observan diferencias entre todos los ámbitos en el grupo conformado por niños y niñas de quinto y séptimo básico.

Específicamente, se pudo observar que los estudiantes pertenecientes a establecimientos con una administración privada ( $M=9.39$ ,  $DE=1.39$ ) se encuentran más satisfechos con el ámbito de su vida familiar que los estudiantes pertenecientes a establecimientos con administración municipal ( $M=8.85$ ,  $DE=2.11$ ) y subvencionada ( $M=8.84$ ,  $DE=2.06$ ), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ( $f(2, 1967)=6.39$ ,  $p=.002$ ,  $d=.078$ ) (Figura 11).

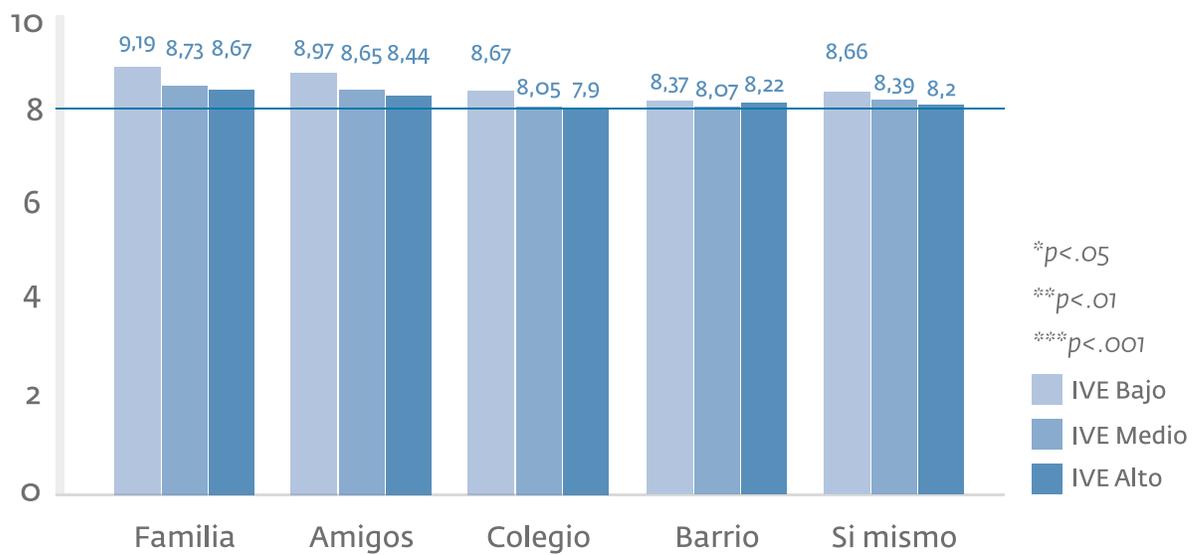
Asimismo, los estudiantes pertenecientes a establecimientos con una administración privada ( $M=8.87$ ,  $DE=1.75$ ) se encuentran más satisfechos con su colegio que los estudiantes pertenecientes a establecimientos de administración municipal ( $M=8.04$ ,  $DE=2.47$ ) y subvencionada ( $M=8.26$ ,  $DE=2.36$ ), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ( $f(2, 1973)=9.11$ ,  $p<.001$ ,  $d=.10$ ) (Figura 11).

En relación con la satisfacción con el barrio en donde viven, también se encontró que los estudiantes pertenecientes a establecimientos de administración privada ( $M=9.29$ ,  $DE=1.47$ ) se encuentran más satisfechos con el sector en donde viven que los estudiantes pertenecientes a establecimientos de administración municipal ( $M=8.34$ ,  $DE=2.61$ ) y subvencionada ( $M=8.29$ ,  $DE=2.53$ ), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ( $f(2, 1958)=14.36$ ,  $p<.001$ ,  $d=.12$ ) (Figura 11).

Por otra parte, en relación con el ámbito relacionado con la satisfacción con los amigos, se encontró que los estudiantes pertenecientes a establecimientos de administración municipal presentan una media de 8.58 ( $DE= 2.32$ ), mientras que aquellos que pertenecen a establecimientos de administración subvencionada presentan una media de 8.75 ( $DE= 2.08$ ) y aquellos pertenecientes a establecimientos de administración privada presentan una media de 9.00 ( $DE= 1.67$ ). Estas diferencias entre las medias son solamente estadísticamente significativas entre los grupos de estudiantes pertenecientes a los establecimientos de administración municipal con aquellos pertenecientes a establecimientos de administración privada ( $f(2, 1971)= 3.02, p= 0.049, d= 0.05$ ) (Figura 11).

En relación con el ámbito relacionado con la satisfacción consigo mismo, los estudiantes pertenecientes a establecimientos de administración municipal presentan una media de 8.46 ( $DE= 2.51$ ), mientras que aquellos que pertenecen a establecimientos de administración subvencionada presentan una media de 8.39 ( $DE= 2.66$ ) y aquellos pertenecientes a establecimientos de administración privada presentan una media de 8.88 ( $DE= 2.02$ ). Estas diferencias entre las medias son solamente estadísticamente significativas entre los grupos de estudiantes pertenecientes a los establecimientos de administración subvencionada con aquellos pertenecientes a establecimientos de administración privada ( $f(2, 1931)= 3.12, p= 0.045, d= 0.05$ ) (Figura 11).

Figura 11. Satisfacción con la vida según ámbitos en niños y niñas de quinto y séptimo básico según tipo de administración de la escuela



## Satisfacción con la vida según según Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)

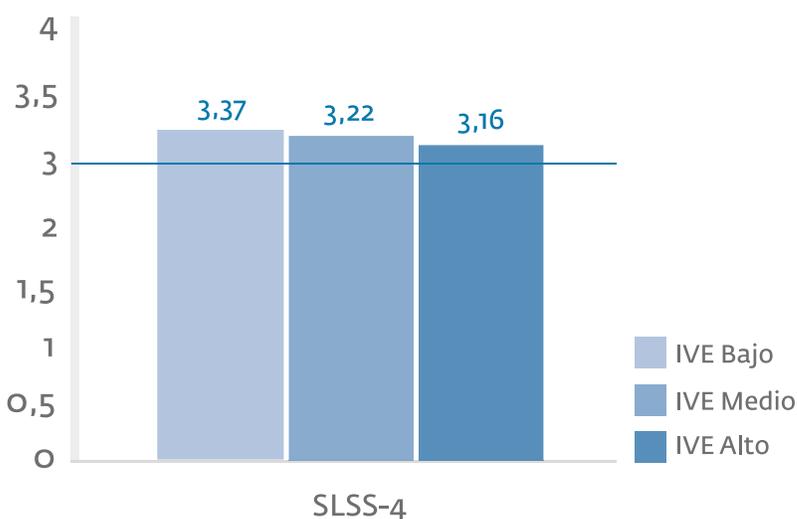
Para poder comparar según grupos el Índice de vulnerabilidad escolar (IVE) se dividió en tres grupos iguales a la población estudiada. Quedando un tercio de ésta en el grupo con baja vulnerabilidad escolar, el segundo grupo en el de media vulnerabilidad escolar y el último tercio de la población en el grupo de alta vulnerabilidad escolar.

## Satisfacción global con la vida

En relación con el índice de vulnerabilidad escolar, se observaron diferencias significativas tanto en el grupo conformado por los estudiantes de tercero básico como en el grupo formado por estudiantes de quinto y séptimo básico.

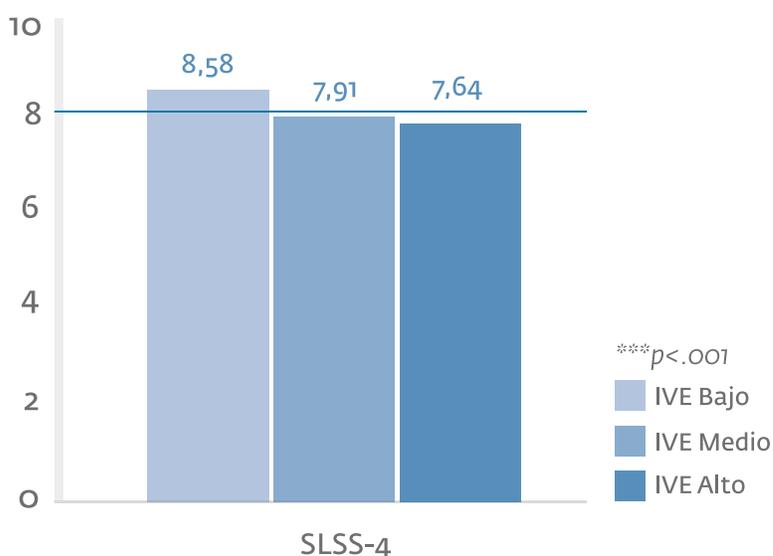
Específicamente, en el grupo formado por niños de tercero básico, se observó que los estudiantes pertenecientes a establecimientos de baja vulnerabilidad presentaron una media en su satisfacción global de 3.37 ( $DE= 0.68$ ), mientras que aquellos pertenecientes a establecimientos de media vulnerabilidad presentaron una media de 3.22 ( $DE= 0.88$ ) y los pertenecientes a establecimientos de alta vulnerabilidad una media de 3.16 ( $DE= 0.95$ ). Estas diferencias fueron estadísticamente significativas solo entre los grupos de baja vulnerabilidad y alta vulnerabilidad ( $f(2, 905)= 5.01, p= .007, d= .11$ ) (Figura 12). Estos resultados muestran que los niños un menor índice de vulnerabilidad escolar tienden a presentar mayores niveles de satisfacción con la vida que aquellos que pertenecen a establecimientos con una alta vulnerabilidad escolar en el grupo de tercero básico.

Figura 12. Satisfacción global con la vida según Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) en niños y niñas de tercero básico



Por otro lado, en el grupo formado por niños y niñas de quinto y séptimo básico, se observó que los estudiantes pertenecientes a establecimientos de baja vulnerabilidad presentaron una media en su satisfacción global de 8.58 ( $DE= 1.97$ ), mientras que aquellos pertenecientes a establecimientos de media vulnerabilidad presentaron una media de 7.91 ( $DE= 2.33$ ) y los pertenecientes a establecimientos de alta vulnerabilidad una media de 7.64 ( $DE= 2.42$ ). Estas diferencias fueron estadísticamente significativas entre el grupo de baja vulnerabilidad con los grupos de media y alta vulnerabilidad ( $f(2, 1961)= 29.58, p < .001, d= .17$ ) (Figura 13). Estos resultados muestran que los estudiantes de quinto y séptimo básico que pertenecen a establecimientos con bajos índices de vulnerabilidad escolar presentan mayor satisfacción global con la vida que los estudiantes pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad escolar media y alta.

Figura 13. Satisfacción global con la vida según Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) en niños y niñas de quinto y séptimo básico



## Satisfacción con la vida según ámbito

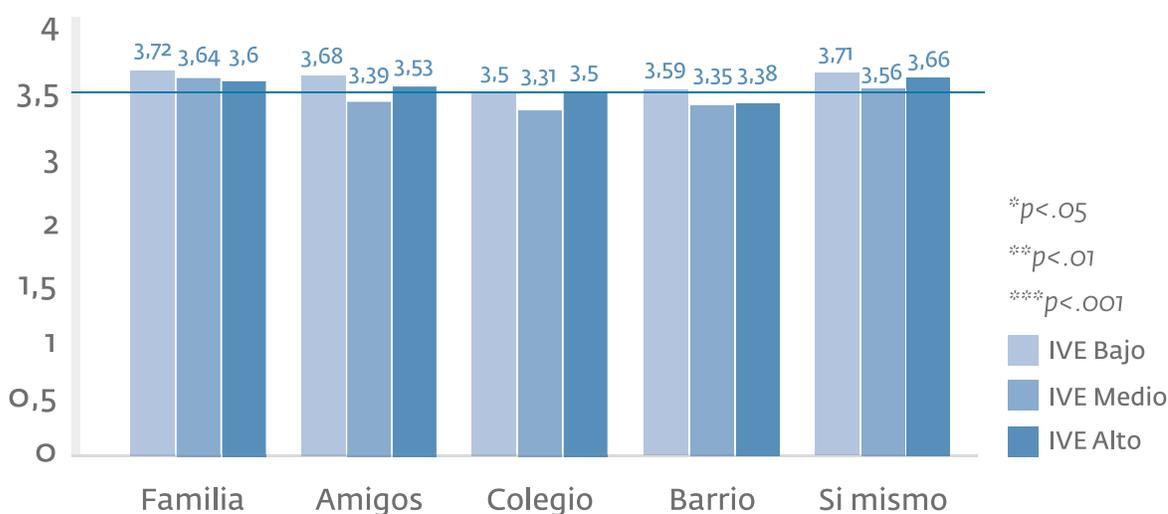
En relación con la satisfacción con la vida según ámbitos en el grupo de estudiantes de tercer básico, se encontraron diferencias significativas al diferenciar por índice de vulnerabilidad escolar en la mayoría de los ámbitos.

Específicamente se observó que, en relación con el ámbito de satisfacción con los amigos, los estudiantes pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad escolar bajo presentan una media de 3.68 ( $DE=0.67$ ), mientras que los estudiantes pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad intermedia presentan medias de 3.39 ( $DE=0.95$ ) y los pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad alto presentan medias de 3.53 ( $DE=0.88$ ). Estas diferencias en las medias son estadísticamente significativas entre los grupos con índices de vulnerabilidad escolar baja y media ( $f(2, 923)=10.82, p < .001, d=.15$ ) (Figura 14), teniendo los primeros mayores niveles de satisfacción con el ámbito de sus amistades que los segundos.

En relación con el ámbito relacionado con la satisfacción con el colegio en los estudiantes de tercer básico se observó que aquellos pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad escolar baja presentaron una media de 3.50 ( $DE=0.74$ ), mientras que aquellos pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad intermedia presentaron una media de 3.31 ( $DE=0.97$ ) y aquellos pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad alto una media de 3.50 ( $DE=0.79$ ). Cabe destacar que los estudiantes pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad media presentan puntajes de satisfacción con el ámbito de su escuela significativamente más bajos que aquellos estudiantes pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad bajo y alto ( $f(2, 920)=5.43, p=.005, d=.11$ ) (Figura 14).

Al comparar los niveles de satisfacción con el ámbito del barrio en estudiantes pertenecientes a tercero básico, se encontró que aquellos que asisten a establecimientos con índices de vulnerabilidad escolar bajo presentan una media de satisfacción de 3.59 ( $DE=0.79$ ), aquellos pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad intermedia, presentan un media de 3.35 ( $DE=1.03$ ), mientras que a aquellos pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad alta una media de 3.38 ( $DE=1.06$ ). Por lo tanto, se observa que los estudiantes pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad bajo se encuentran significativamente más satisfechos con su barrio que aquellos que pertenecen a establecimientos con índices de vulnerabilidad medio y alto ( $f(2, 898)=6.47, p=.002, d=.12$ ) (Figura 14).

**Figura 14. Satisfacción con la vida según ámbitos en niños y niñas de tercero básico según Índice de Vulnerabilidad escolar (IVE)**



En relación con el ámbito relacionado con la satisfacción con el sí mismo, se encontró que en el grupo de estudiantes de tercero básico la media de satisfacción en los estudiantes pertenecientes a establecimientos con bajo índice de vulnerabilidad escolar es de 3.71 ( $DE=0.62$ ), en los estudiantes pertenecientes a establecimientos con índice de vulnerabilidad medio es 3.56 ( $DE=0.83$ ), mientras que en los estudiantes pertenecientes a establecimientos con índice de vulnerabilidad alto es de 3.66 ( $DE=0.72$ ). Estas diferencias en las medias son estadísticamente significativas entre los grupos con índices de vulnerabilidad escolar baja y media ( $f(2, 895)=2.26, p=.039, d=.08$ ), teniendo los primeros una mayor satisfacción consigo mismo que los segundos (Figura 14).

Finalmente, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en los estudiantes pertenecientes a tercero básico ( $f(2, 928)=2.59, p=.075$ ) al comparar entre los grupos con bajo ( $M=3.72, DE=0.61$ ), medio ( $M=3.64, DE=0.72$ ) y altos ( $M=3.60, DE=0.74$ ) índices de vulnerabilidad escolar en relación con el ámbito de la familia.

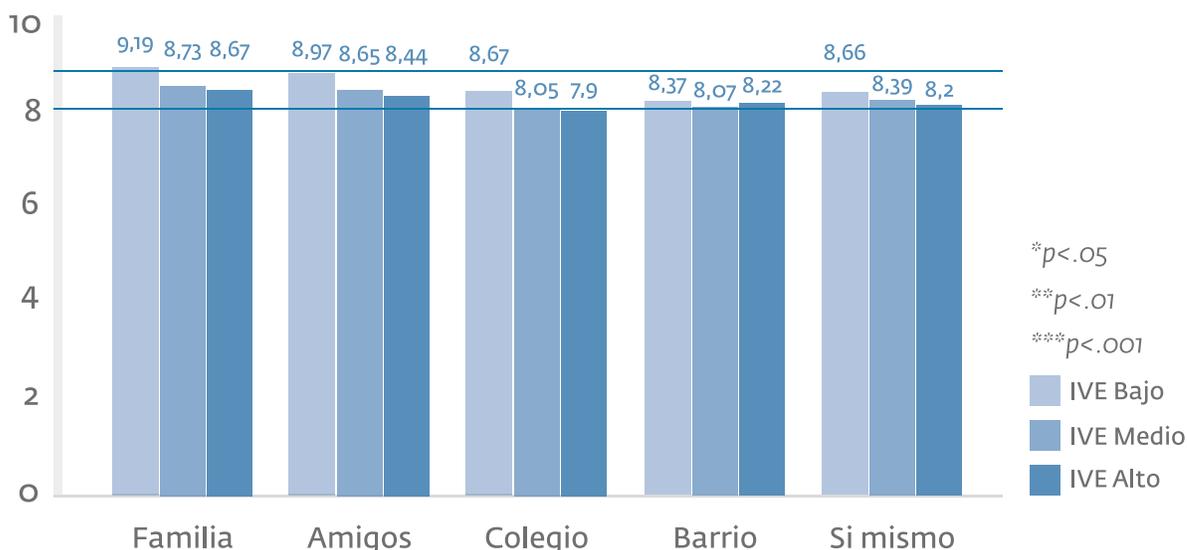
Por otro lado, en relación con la satisfacción con la vida según ámbitos en el grupo de estudiantes de quinto y séptimo básico, se encontraron diferencias significativas al diferenciar por índice de vulnerabilidad escolar en todos los ámbitos estudiados.

En relación con el ámbito relacionado con la satisfacción con la familia se encontró que los estudiantes pertenecientes a establecimientos con bajo índice de vulnerabilidad presentaron una media de 9.19 ( $DE=1.67$ ), mientras que aquellos que asisten a establecimientos con índices de vulnerabilidad intermedia presentaron una media de 8.73 ( $DE=2.18$ ) y aquellos que asisten a satisfacción con el ámbito de su escuela significativamente mayores que aquellos estudiantes pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad media y alta ( $f(2, 1973)=20.49, p=.001, d=.14$ ) (Figura 15).

Al comparar los niveles de satisfacción con el ámbito del barrio en estudiantes pertenecientes al grupo conformado por quinto y séptimo básico, se encontró que aquellos que asisten a establecimientos con índices de vulnerabilidad escolar baja presentan una media de en un nivel de satisfacción de 8.37 ( $DE=2.19$ ), aquellos pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad intermedio presentan una media de 8.07 ( $DE=2.59$ ), mientras que a aquellos pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad alta una media de 8.22 ( $DE=2.68$ ). Por lo tanto, se observa que los estudiantes pertenecientes a establecimientos con índices de vulnerabilidad baja se encuentran significativamente más satisfechos con su barrio que aquellos que pertenecen a establecimientos con índices de vulnerabilidad media y alta ( $f(2, 1058)=620.37, p=.001, d=.14$ ) (Figura 15).

Finalmente, en relación con el ámbito relacionado con la satisfacción con el sí mismo, se encontró que en el grupo de estudiantes de quinto y séptimo básico la media de satisfacción en los estudiantes pertenecientes a establecimientos con bajo índice de vulnerabilidad escolar es de 8.66 ( $DE=2.41$ ), en los estudiantes pertenecientes a establecimientos con índice de vulnerabilidad media es 8.39 ( $DE=2.51$ ), mientras que en los estudiantes pertenecientes a establecimientos con índice de vulnerabilidad alta es de 8.20 ( $DE=2.80$ ). Estas diferencias en las medias son estadísticamente significativas entre los grupos con índices de vulnerabilidad escolar bajos y altos ( $f(2, 1931)=4.76, p=.009, d=.07$ ), teniendo los primero una mayor satisfacción consigo mismo que los segundos (Figura 15).

Figura 15. Satisfacción con la vida según ámbitos en niños y niñas de quinto y séptimo básico según Índice de Vulnerabilidad escolar (IVE).





## Referencias

- Aguado, L. F. (2009). Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 735-760.
- Alfaro, J., Guzmán, J., Oyarzún, D., Reyes, F., Sirlopú D., & Varela, J. (2016) *Bienestar subjetivo de la infancia en Chile en el contexto internacional*. Chile: Ediciones Universidad del Desarrollo.
- Ash, C., & Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International*, 22(3), 320-336. doi:10.1177/0143034301223008.
- Benavente, M., Covas, F., Pérez-Salas, C., Varela, J., Alfaro, J. & Chuecas, J. (2018). Propiedades psicométricas de la escala breve de bienestar subjetivo en la escuela para adolescentes (BASWBSS) en una muestra de adolescentes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(48), 53-65.
- Blanco, A. & Varela, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. En A. Blanco & J. Rodríguez (Coord.) *Intervención psicosocial* (pp. 4-44). España: Pearson.
- Bălțătescu, S. (2014). Gender and age differences in subjective well-being: Romania 1990-2005. Chapter 7 In E. Eckermann (Ed.). *Gender, lifespan and quality of life* (pp. 99- 114). Social Indicators. Research Series, 53. Dordrecht: Springer.
- Bedin, L. M. & Sarriera, J. C. (2014). Dyadic Analysis of Parent-Children Subjective Well Being. *Child Indicators Research*, 3(48), 53-65. doi: 10.1007/s12187-014- 9235-9.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80(1), 133-77. doi:10.1007/s11205-006-9024-Z.
- Casas, F. (2010a). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 5 (1), 85-101.
- Casas, F. (2010b). Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y adolescencia, en Unicef (eds.) *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*, Unicef España, pp. 34-51.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555-575. doi:10.1007/s12187-010-9093-Z.
- Casas, F. (2012). Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y adolescencia. En UNICEF (Eds.), *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España* (pp. 34 - 51). España: UNICEF. Disponible en [http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Indicadores\\_Bienestar\\_INF.pdf](http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Indicadores_Bienestar_INF.pdf).
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Grigoras, B., Bălțătescu, S., Malo, S., & Sirlopú, D. (2015). El bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, 14(1), 6-18. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-522.
- Casas, F. & Bello, A. (2012). Calidad de Vida y Bienestar Subjetivo Infantil en España. *¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas de 1º de ESO?* España: UNICEF. Recuperado de: [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestar\\_infantil\\_subjetivo\\_en\\_España.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestar_infantil_subjetivo_en_España.pdf).
- Casas, F. & Rees, G. (2015). Measures of Children's Subjective Well-Being: Analysis of the Potential for Cross-National Comparisons. *Child Indicators Research*, 8(1), 49-69. doi: <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9293-Z>.

Casas, F., Sarriera, J., Alfaro, J., González, M., Malo, S., Bertran, I., Figuer, C., Abs da Cruz, D., Bedin, L., Paradiso, A., Weinreich, K., & Valdenegro, B. (2012). Testing the Personal Wellbeing Index on 12–16 Year-Old Adolescents in 3 Different Countries with 2 New Items. *Social Indicators Research*, 105(3), 461–482.

Chui, W.H. & Wong, M.Y.H. (2016). Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: Relationships and self-concept. *Social Indicators Research*, 125(3), 1035–1051. doi: 10.1007/s11205-015-0867-z.

Cummins, R. A., & Lau, A. L. D. (2005). *Personal wellbeing index* (3rd ed.). Melbourne: Deakin University.

Dew, T., & Huebner, E. S. (1994). Adolescents perceived quality of life. An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 32(2), 185–199. doi:10.1016/0022-4405(94)90010-8.

Dex, S., & Hollingworth, K. (2012). *Children's and young people's voices on their wellbeing Childhood Wellbeing Research Centre (CWRC) Working Paper N°16*, London. Disponible en <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Children's%20voices%20on%20wellbeing.pdf>.

Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 89–216.

Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research*, 57, 119–169.

Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 151–157. doi:10.1007/s10902-006-9000-y.

Gademann, A. M., Schonert-Reichl, K.A., & Zumbo, B. D. (2010). Investigating Validity Evidence of the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children. *Social Indicators Research*, 96, 229–247.

Gademann, A., M., Guhn, M., Schonert-Reichl, K., Hymel, S., Thomson, K., & Hertzman, C. (2015). A population-based study of children's well-being and health: The relative importance of social relationships, health-related activities, and income. *The Journal of Happiness Studies*, 1–26. doi:10.1007/s10902-015-9673-1.

Gilman, R., & Huebner, E. S. (1997). Children's reports of their life satisfaction, Convergence across raters, time and response formats. *School Psychology International*, 18(3), 229–243. doi:10.1177/0143034397183004.

Gilman, R., Huebner, E. S. & Laughlin, J. (2000). A first study of the Multidimensional Students' Life Scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52, 135–160.

Gilman, R., Huebner, E. S., Tian, L., Park, N., O'Byrne, J., Schiff, M., ... & Langknecht, H. (2008). Cross-national adolescent multidimensional life satisfaction reports: Analyses of mean scores and response style differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 142–154.

Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969–979. doi:10.1007/s11136-007-9205-5.

González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2016). Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender. *Journal of Happiness Studies*. doi:10.1007/s10902-016-9717-1.

- Goswami, H. (2013). Children's subjective well-being: Socio-demographic characteristics and personality. *Child Indicators Research*, 7(1), 119-140. doi:10.1007/s12187-013-9205-7.
- Holte, A., Barry, M., Bekkhus, M., Borge, A., Bowes, L., Casas, F., ... & Zachrisson, H. (2014). Psychology of child well-being. In A. Ben-Arieh et al. (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 555-632). doi:10.1007/978-90-481-9063-8\_149
- Dew, T., & Huebner, E. S. (1994). Adolescents perceived quality of life. An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 32(2), 185-199. doi:10.1016/0022-4405(94)90010-8.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240. doi:10.1177/0143034391123010.
- Huebner, E. S., & Dew, T. (1996). The interrelationships of positive affect, negative affect and life satisfaction, in an adolescent sample. *Social Indicators Research*, 38, 129-137. doi:10.1007/BF00300455
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research*, 57, 119-169.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research* 66 (1), 3-33.
- Huebner, E.S. & Gilman, R. (2002). An introduction to the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 60, 115-122.
- Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21(3), 281-292. doi: 10.1177/0143034300213005.
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J., & Drane, J. W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 15-24. doi:10.1007/s10902-004-1170-x.
- Klocke, A., Clair, A., & Bradshaw, J. (2014). International variation in child subjective well-being. *Child Indicators Research*. 7(1), 1-20. doi:10.1007/s12187-013-9213-7.
- Lau, A., Cummins, R. & McPherson, W. (2005). An investigation into the cross-cultural equivalence of the Personal Well being Index. *Social Indicator Research*, 72, 403-430.
- Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2015). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151-175. doi:10.1007/s12187-014-9285-z.
- Lucas, R., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of wellbeing measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E.S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicator Research*, 125(3), 1065-1083. doi:10.1007/s11205-015-0873-1.
- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177-190. doi:10.1002/pits.20288.
- Main, G. (2014). Child poverty and children's subjective well-being. *Child Indicators Research*, 7(3), 451- 472. doi:10.1007/s12187-014-9237-7.
- Müge, D. M., & Kaya, A. (2008). Validity and Reliability of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale With Turkish Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 139-147.

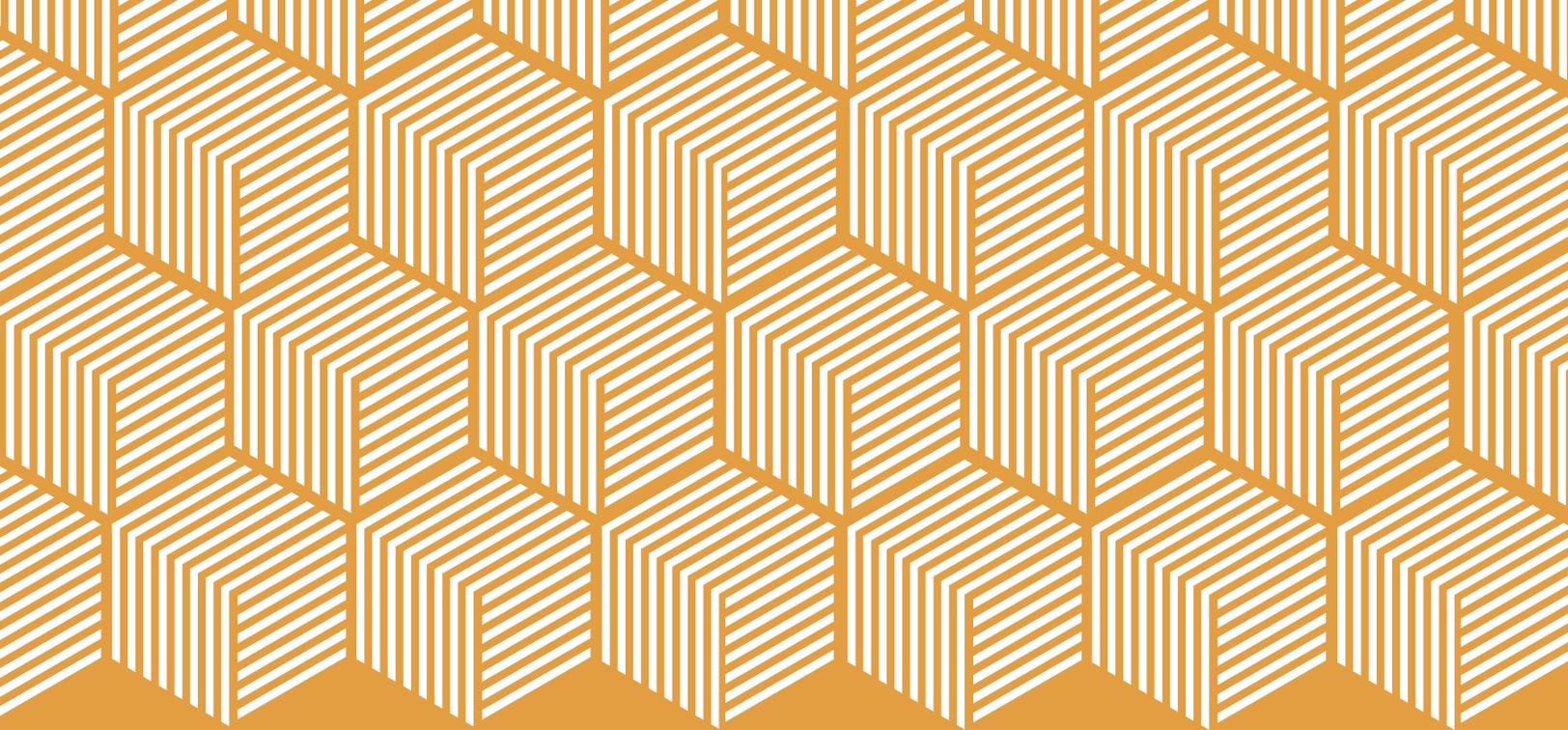
- Oyanedel, J., Alfaro, J., Varela, J. & Torres, J. (2014). *¿Qué afecta el bienestar subjetivo y la calidad de la vida de las niñas y niños chilenos? Resultados de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in reply to: Positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591,25-39.
- 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.
- Pavot, W. & Diener, E. (2004). The subjective evaluation of well-being in adulthood: Findings and implications. *Ageing International*, 29(2), 113-135.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630.
- 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(1), 141-166.
- Ryff, C. D. & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1103-1119.
- Sarriera, J. C., Casas, F., Bedin, L., Abs, D., Strelow, M., Gross-Manos, D., & Giger, J. (2014). Material resources and children's subjective well-being in eight countries. *Child Indicators Research*, 8(1), 199- 209. doi:10.1007/s12187-014-9284-0.
- Seligson, J.L., Huebner, E.S. & Valois, R.F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional student's life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 61, 121–145.
- Seligson, J., Huebner, E.S. & Valois, R.F. (2005). An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children. *Social Indicators Research*, 73, 355–374.
- Suldo, S. & Huebner, E.S. (2004). Does Life Satisfaction Moderate the Effects of Stressful Life Events on Psychopathological Behavior During Adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93-105.
- Tian, L., Wang, D., & Huebner, S. (2015). Development and Validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120, 615-634. doi: 10.1007/s11205-014-0603-0.
- Tomyn, A. J., & Cummins, R. A. (2011a). Subjective wellbeing and homeostatically protected mood: Theory validation with adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 12(5), 897–914. doi:10.1007/s10902-010-9235-5.
- Tomyn, A. J. & Cummins, R. A. (2011b). The subjective well-being of high-school students: Validating the Personal Wellbeing Index School Children. *Social Indicators Research*, 101,405-418.
- Tomyn, A. J., Norrish, J. M., & Cummins, R. A. (2013). The Subjective Wellbeing of Indigenous Australian Adolescents: Validating the Personal Wellbeing Index-School Children. *Social Indicators Research*, 110(3), 1013–1031. doi: 10.1007/s11205-011-9970-y.
- Uglanova, E. (2014). Gender dimensions of subjective well-being in Russia. In E. Eckermann (Ed). *Gender, lifespan and quality of life* (pp. 135–155). Social Indicators Research Series, 53.
- Valois, R., Zullig, K., Huebner, E., Drane, W. (2004). Physical activity behaviors and perceived life satisfaction among public high school adolescents. *Journal School of Health*, 74(2), 59-65.

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 in Quality of Life*, 4(4), 315-331.

Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3 (9), 87-116; y 4(10), 125-127.

Veenhoven, R. (2002). Why social policy needs subjective indicators. *Journal of Happiness Studies*, 58, 33-46.

Yiengprugsawan, V., Seubsman, S., Khamman, S., & Lim, L.L. (2010). Personal Wellbeing Index in a National Cohort of 87,134 Thai Adults. *Social Indicators Research*, 98, 201-215.



## II. Informe sobre el estudio de los mundos de los niños 2020

PUNTOS DE VISTAS DE LOS NIÑOS SOBRE SUS VIDAS Y BIENESTAR  
EN 35 PAÍSES: UN INFORME SOBRE EL ESTUDIO DE LOS MUNDOS  
DE LOS NIÑOS, 2016-19

Autores: Rees, G., Savahl, S., Lee, B.J. y Casas, F. (eds.).

Traducción realizada por: Warren Whippow

## Agradecimientos

El equipo del proyecto desea agradecer a la Fundación Jacobs por su generoso financiamiento que hizo posible realizar esta ola del estudio de los mundos de los niños y por su apoyo durante el proceso de realización de este trabajo.

Nos gustaría agradecer a las escuelas y otras organizaciones de cada país que facilitaron la encuesta.

Finalmente, y lo más importante, estamos agradecidos con los 128,184 niños que dedicaron tiempo a completar la encuesta y brindar las opiniones y experiencias en las que se basa este informe.

## Acerca de este informe

Este informe ha sido preparado y editado por Gwyther Rees, Shazly Savahl, Bong Joo Lee y Ferran Casas. Es el producto de un esfuerzo de colaboración entre el equipo internacional de investigadores que trabajan en esta ola de la encuesta de los mundos de los niños que se enumera en las páginas siguientes. La edición de la copia fue realizada por Amira Lauer. El informe se publicó en agosto de 2020.

Puede citarse de la siguiente manera:

Rees, G., Savahl, S., Lee, B.J. y Casas, F. (eds.), (2020). Puntos de vista de los niños sobre sus vidas y bienestar en 35 países: Un informe sobre el proyecto de los mundos de los niños, 2016-19. Jerusalén, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB). <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>

## Más información

Se puede encontrar más información sobre el proyecto de los mundos de los niños en el sitio web del proyecto en [www.iscweb.org](http://www.iscweb.org).

Si tiene alguna pregunta sobre el proyecto, envíe un correo electrónico a: [sagit@haruv.org.il](mailto:sagit@haruv.org.il)

---

Traducción y uso autorizado por los autores. Para citar este capítulo usar la siguiente referencia:

Rees, G., Savahl, S., Lee, B.J. y Casas, F. (eds.), (2020). Puntos de vista de los niños sobre sus vidas y bienestar en 35 países: Un informe sobre el proyecto de los mundos de los niños, 2016-19. Jerusalén, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB). <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>

## EQUIPO DE PROYECTO INTERNACIONAL DEL MUNDO DE LOS NIÑOS 2016-19

### Investigadores principales del proyecto (grupo central)

Sabine Andresen, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Goethe de Frankfurt, Alemania.

Asher Ben-Arieh, Escuela de Trabajo Social y Bienestar Social Paul Baerwald, Universidad Hebrea de Jerusalén e Instituto Haruv, Israel.

Jonathan Bradshaw, Unidad de Investigación de Políticas Sociales, Universidad de York, Reino Unido.

Ferran Casas, Psicología Social, ERIDIQV, Instituto de Investigación en Calidad de Vida, Universidad de Girona, España.

Bong Joo Lee, Departamento de Bienestar Social, Universidad Nacional de Seúl, Corea del Sur.

Gwyther Rees, Unidad de Investigación de Políticas Sociales, Universidad de York, Reino Unido.

Nos gustaría agradecer a las escuelas y otras organizaciones de cada país que facilitaron la encuesta.

Finalmente, y lo más importante, estamos agradecidos con los 128,184 niños que dedicaron tiempo a completar la encuesta y brindar las opiniones y experiencias en las que se basa este informe.

### Coordinador del proyecto

Hanita Koshier (ex coordinadora), Escuela de Trabajo Social y Bienestar Social Paul Baerwald, Universidad Hebrea de Jerusalén.

Sagit Bruck, proyecto los mundos de los niños (Encuesta internacional sobre el bienestar de los niños- ISCWeB)

### Investigadores nacionales principales

ALBANIA: Migena Kapllanaj y Robert Gjedija, Universidad Marin Barleti; y Rudina Rama, Universidad de Tirana.

ARGELIA (OCCIDENTAL): Habib Tillouine, Universidad de Orán 2.

BANGLADESH (CIUDADES): Haridhan Goswami, Universidad Metropolitana de Manchester, Reino Unido; Ibrahim Khalil, Colegio Gob. B. M., Barisal; y Bijoy Krishna Banik, Universidad de Rajshahi.

BÉLGICA (FLANDES): Fien Van Wolvelaer, Jessica De Maeyer y Didier Reynaert, Hogeschool Gent; Jessy Songers, Vrije Universiteit Brussel; Lieve Bradt, Universidad de Gante; Johan Put y Stefaan Pleysier, KU Leuven.

BRASIL (CIUDADES): Jorge Castellá Sarriera y Livia Maria Bedin, Universidad Federal de Rio Grande do Sul.

CHILE (CIUDADES): Jaime Alfaro, Mariavictoria Benavente, Tamara Yaikin, Josefina Chuecas, Jorge Fábrega, Roberto Melipillán, Fernando Reyes, Jorge Varela y Carlos Rodríguez, Universidad del Desarrollo.

ESTONIA: Dagmar Kutsar, Oliver Nahkur y Rein Murakas, Universidad de Tartu.

FINLANDIA: Leena Haanpää, Enna Toikka y Piia af Ursin, Universidad de Turku.

FRANCIA (CIUDADES): Philippe Guimard, Universidad de Nantes; Laurent Sovet, Universidad de París; Stéphanie Constans, Université de Rennes 1; Agnès Florin, Université de Nantes; Nicolas Guirimand, Université de Rouen; e Isabelle Nocus, Universidad de Nantes.

ALEMANIA: Sabine Andresen, Johanna Wilmes y Renate Möller, Universidad Goethe de Frankfurt.

GRECIA (EPIRUS): Antoanneta Potsi, Universidad Técnica de Dortmund, Alemania; Zoi Nikiforidou, Liverpool Hope University, Reino Unido; y Lydia Ntokou, Universidad de Ioannina.

RAE DE HONG KONG: Maggie Lau y Stefan Kühner, Universidad de Lingnan.

HUNGRÍA: Peter Róbert y Lilla Szabó, Instituto de Investigaciones Sociales TÁRKI.

INDIA(CIUDAD - CALCUTA): Saswati Das y Diganta Mukherjee, Instituto de Estadística de India, Kollkata.

INDONESIA(JAVA OCCIDENTAL): Ihsana Sabriani Borualogo, Ali Mubarak, Andhita Nurul Khasanah, Erlang Gumilang, Fanni Putri Diantina, Isnati Permataputri y Miki Amrilya, Universidad Islámica de Bandung.

ISRAEL: Asher Ben-Arieh, Universidad Hebrea de Jerusalén; Daphna Gross-Manos, Colegio Académico Tel-Hai; Hanita Kosher, Universidad Hebrea de Jerusalén; y Edna Shimoni, Oficina Central de Estadísticas.

ITALIA (LIGURIA): Laura Migliorini, Nadia Rania, Elisa Ruggeri y Tatiana Tassara, Universidad de Génova.

MALASIA: Nor Sheereen Zulkefly y Rozumah Baharudin, Universidad Putra de Malasia.

MALTA: Carmel Cefai y Natalie Galea, Universidad de Malta.

NAMIBIA (KHOMAS): Mónica Ruiz-Casares, Universidad McGill, Canadá; y Shelene Gentz, de la Universidad de Namibia.

NEPAL (SELECCIONADO): Arbinda Lal Bhomi, Universidad Tribhuvan.

NORUEGA: Mette Løvgren, Universidad Metropolitana de Oslo.

POLONIA: Tomasz Strózik y Dorota Strózik, Universidad de Economía y Empresa de Poznań.

RUMANIA: Sergiu Băltătescu y Claudia Bacter, Universidad de Oradea.

RUSIA (TYUMEN): Zhanna Bruk, Universidad Estatal de Tyumen.

SUDÁFRICA: Shazly Savahl, Universidad de Western Cape; y Sabirah Adams, Universidad de Ciudad del Cabo; Donnay Manuel y Mulalo Mpilo, Universidad del Cabo Occidental.

COREA DEL SUR: Bong Joo Lee, Universidad Nacional de Seúl; Jaejin Ahn, Universidad de Gachon; Joan Yoo, Universidad Nacional de Seúl; Sunsuk Kim, Universidad Nacional de Transporte de Corea; Min Sang Yoo, Instituto Nacional de Política Juvenil; Ho Jun Park, Sumi Oh y Eunho Cha, Universidad Nacional de Seúl.

ESPAÑA (CATALUÑA): Ferran Casas y Mònica González, Sara Malo, Meriam Boulahrouz, Dolors Navarro, Mari Corominas y Cristina Figuer, Universidad de Girona.

SRI LANKA (CENTRAL): Subhashinie Wijesundera, Nikki Schuck y Prasad Sethunga, Universidad de Peradeniya.

SUIZA: Tim Tausendfreund, Ida Ofelia Brink, Samuel Keller y Thomas Gabriel, ZHAW Universidad de Ciencias Aplicadas de Zúrich.

TAIWÁN: Tzu-Hsin Huang, Universidad de Washington en St. Louis, Missouri, EE. UU.; y Yu-Wen Chen, Universidad Nacional de Taiwán.

REINO UNIDO (INGLATERRA): Gwyther Rees, Jonathan Bradshaw, Universidad de York; Louise Moore y Alexandra Turner, la Sociedad de Niños.

REINO UNIDO (GALES): Jennifer May Hampton, Sally Power y Chris Taylor, Universidad de Cardiff.

VIETNAM (NORTE): Truong Thi Khanh Ha, Nguyen Van Luot, Tran Ha Thu y Truong Quang Lam, Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Vietnam, Hanoi.



## CAPÍTULO 1: Introducción

Pocas personas estarían en desacuerdo con la noción de promover el bienestar infantil. Y, sin embargo, hay muchas ideas diferentes sobre qué significa exactamente esto. Algunos ven la infancia como una fase de desarrollo en preparación para la edad adulta; esta visión se centra en el bienestar futuro, a veces denominado bienestar-convirtiéndose. El proyecto de los mundos de los niños adopta una perspectiva diferente. Se centra en la infancia como una etapa de la vida por derecho propio y en las opiniones de los niños sobre sus vidas y su bienestar en el presente.

El proyecto de los mundos de los niños es el primer estudio global de la niñez desde la perspectiva de un niño. Comenzó en 2010 con un pequeño proyecto piloto no financiado y se ha desarrollado, con el apoyo de la Fundación Jacobs, para recopilar las opiniones de más de 200.000 niños en más de 40 países a través de cinco continentes. Este informe presenta los primeros hallazgos de la tercera y mayor ola del estudio realizado entre 2016-2019, que abarca 35 países con contextos tan diversos como Namibia, Nepal y Noruega.

Central al proyecto es el concepto de 'bienestar'. Los mundos de los niños se enfoca en los sentimientos cotidianos de felicidad y tristeza de los niños; su satisfacción con su vida en su conjunto y diferentes aspectos de ella; sus sentimientos de seguridad, cuidado, autonomía y ser escuchado; y sus esperanzas y expectativas para el futuro.

El bienestar subjetivo de los adultos ha sido ampliamente investigado durante al menos medio siglo, desde el trabajo fundamental de Wilson (1967) y Andrews y Withey (1976) en los EE. UU., hasta los informes de felicidad mundial que resumen la satisfacción con la vida adulta en todo el mundo. (Helliwell et al., 2020). La investigación sobre el bienestar subjetivo de los niños se ha quedado atrás. En la primera década del nuevo milenio, esta brecha comenzó a llenarse con estudios en países individuales (ver Proctor et al., 2009 para una revisión). Solo en los últimos diez años este campo se ha expandido para incluir trabajo comparativo en muchos países.

Estudios como el estudio comportamiento de salud en niños en edad escolar (HBSC en inglés) (Currie et al., 2012) y el programa de evaluación de estudiantes internacionales (PISA en inglés), han incluido varias preguntas subjetivas en oleadas recientes. Sin embargo, ninguno cubre la gama completa de aspectos de la vida de los niños y tampoco incluye una amplia selección de países a través de los continentes y diferentes niveles de riqueza económica nacional. La ola actual del estudio de los mundos de los niños aborda estos dos vacíos de evidencia.

Este informe proporciona un panorama descriptivo inicial de varios temas clave cubiertos en la tercera y más reciente ola de la encuesta.

### Notas a este informe:

1. En esta encuesta se proporcionaron opciones binarias de género con fines científicos de comparación. Los participantes se identificaron a sí mismos como "niño" o "niña", por lo que estos términos se utilizan aquí.

2. Los niños participaron en esta encuesta en tres grupos de edad de 8, 10 y 12 años; la referencia a estas edades no es un reflejo exacto de la edad real de los niños, sino más bien de su grupo de edad.
3. Debido a que el grupo de edad de 10 años es el más completo, muchas comparaciones se basan en esta muestra. Las tablas y figuras se refieren a niños de 10 años a menos que se indique lo contrario. Los detalles aparecen en el texto.
4. En muchos de los 35 países, esta encuesta se realizó en un área/s específicas y los resultados no reflejan todo el país; esto se indica en la Tabla 1.1 entre paréntesis. En lo sucesivo, toda referencia a países indica el área/s definidas, incluso en ausencia de mención específica.

## El conjunto de datos final

El número de niños incluidos en el conjunto de datos final en cada país y grupo de edad se muestra en la *Tabla 3*.

**Tabla 3. Muestra final por país/región y grupo de edad después de la limpieza de datos**

	País (región)	8 años	10 años	12 años	Total
AL	Albania	0	1.176	1.163	2.339
DZ	Argelia (Occidental)	1.185	1.137	1.054	3.376
BD	Bangladesh (Ciudades)	790	946	1.012	2.748
BE	Bélgica (Flandes)	1.134	1.112	1.076	3.322
BR	Brasil (Ciudades)	887	886	901	2.674
CL	Chile (Ciudades)	916	913	1.016	2.845
HR	Croacia	1.117	1.240	1.155	3.512
EE	Estonia	1.058	1.013	1.079	3.150
FI	Finlandia	1.112	1.067	1.075	3.254
FR	Francia (Ciudades)	0	2.184	0	2.184
DE	Alemania	945	829	1.524	3.298
GR	Grecia (Epiro)	0	822	0	822
HK	RAE de Hong Kong	0	709	816	1.525
HU	Hungría	1.016	1.035	994	3.045
IN	India (Ciudad - Calcuta)	994	946	977	2.917
ID	Indonesia (Java Occidental)	7.684	7.680	8.038	23.402
IL	Israel	1.487	1.637	1.465	4.589
IT	Italia (Liguria)	1.044	1.074	1.181	3.299
MY	Malasia	967	992	0	1.959
MT	Malta	567	630	824	2.021
NA	Namibia (Khomas)	0	1.065	1.099	2.164
NP	Nepal (Seleccionada)	0	1.005	1.041	2.046

NO	Noruega	0	801	817	2.222
PL	Polonia	964	1.192	1.156	3.312
RO	Rumania	1.082	1.241	1.145	3.468
RU	Rusia (Tyumen)	0	953	951	1.904
ZA	Sudáfrica	0	3.415	3.699	7.114
KR	Corea del Sur	3.170	3.174	3.395	9.739
ES	España (Cataluña)	2.329	2.209	2.088	6.626
LK	Sri Lanka (Central)	0	1.156	1.221	2.377
CH	Suiza	0	1.229	0	1.229
TW	Taiwán	1.230	1.337	1.511	4.078
EN	Reino Unido (Inglaterra)	0	717	0	717
WA	Reino Unido (Gales)	0	959	1.668	2.627
VN	Vietnam (Norte)	930	946	1.080	2.956
<b>Total</b>		<b>32.608</b>	<b>49.427</b>	<b>46.149</b>	<b>128.184</b>

## Los cuestionarios

Como en oleadas anteriores, los cuestionarios de la encuesta se estructuraron en secciones que se enfocaban en diferentes aspectos de la vida de los niños, como el hogar, las amistades y la escuela; y sobre la vida en su conjunto.

Los cuestionarios cubren:

- Características de los niños
- Contexto económico / material
- Contexto del hogar
- Bienestar general
- Yo
- Familia
- Amigos
- Escuela
- Barrio
- Uso del tiempo
- País
- Derechos del niño

Algunas eran preguntas fundamentales que se esperaba que todos los países a incluir (salvo una razón ética o cultural para no hacerlo) y otras eran opcionales.

Se compusieron tres versiones diferentes del cuestionario para los diferentes grupos de edad. Los cuestionarios para los dos grupos de mayor edad fueron muy similares, y solo algunas de las preguntas más abstractas o complejas fueron excluidas para los niños de 10 años. El cuestionario para niños de 8 años era más corto y algunos tipos de preguntas tenían un formato diferente, como se discute a continuación.

Los cuestionarios consistieron principalmente en cuatro tipos de preguntas:

**1. Satisfacción / felicidad:** se les pidió a los niños que evaluaran aspectos particulares de sus vidas, como su hogar o su salud. Para los dos grupos de mayor edad, estas preguntas tenían una escala de respuesta de 11 puntos desde 0 (Nada satisfecho) a 10 (Totalmente satisfecho). Algunos países sintieron que esta escala era demasiado larga para los niños de 8 años y, por lo tanto, como en la segunda ola, se utilizó una escala de emoticonos más corta de cinco puntos. Esta variación impide la comparación entre las respuestas del grupo de menor edad con las de los dos grupos de mayor edad.

**2. Acuerdo:** Estas preguntas tomaron la forma de una declaración, como 'Me siento seguro en casa', a la que se pidió a los niños que respondieron en una escala de cinco puntos desde 'No de acuerdo' hasta 'Totalmente de acuerdo'. Las preguntas se hicieron exactamente de la misma manera en los tres grupos de edad. Algunas de las preguntas de acuerdo sobre el bienestar subjetivo general discutidas en el Capítulo 3, utilizaron una escala de respuesta más larga de 11 puntos para los dos grupos de mayor edad y la escala de emoticonos de cinco puntos para el grupo de edad más joven.

**3. Frecuencia:** Estas preguntas les preguntaban a los niños con qué frecuencia hicieron algo o les sucedió algo. Incluyeron una serie de preguntas sobre actividades diarias y experiencias, como ser acosado o presenciar violencia. Hubo alguna variación en las escalas de respuesta según la pregunta exacta.

**4. Basado en hechos:** Finalmente, hubo preguntas sobre aspectos fácticos de la vida de los niños, como con quién vivían y si su familia tenía un televisor.

## Comparación internacional del bienestar subjetivo de los niños

Uno de los desafíos del trabajo comparativo internacional sobre el bienestar subjetivo, ya sea con adultos o niños, es comprender hasta qué punto es razonable comparar las respuestas dadas por los participantes en diferentes países y contextos. Ésta es un área controvertida en la investigación sobre el bienestar subjetivo. Por un lado, algunos estudios han encontrado evidencia de diferencias de respuesta cultural en preguntas sobre la experiencia subjetiva (Diener et al., 2000, 2003); también existen dificultades para encontrar traducciones apropiadas para conceptos abstractos. Por otro lado, los investigadores han argumentado (Diener et al., 1995) que una cantidad sustancial de variación en el medio de bienestar subjetivo de los adultos entre los países puede explicarse por otras características conocidas del país, como la riqueza nacional o los niveles de corrupción y confianza. Para los niños, la imagen es aún menos clara. Primero, sorprendentemente hay poca correlación entre la satisfacción vital media de adultos y niños a nivel del país (Casas, 2017); segundo, no ha sido posible identificar definitivamente los factores que explican gran parte de la variación en el medio de bienestar subjetivo del niño entre países.

Esto no indica que la investigación internacional sobre la experiencia subjetiva de las personas no tenga valor. Como se discutió en el Capítulo 3, todavía puede ser posible crear medidas subjetivas adecuadas para comparar análisis de regresión entre países. Esto significa que podemos comprender las similitudes y diferencias en los factores que explican las variaciones entre países en el bienestar subjetivo de los niños. Además, como mostramos en el Capítulo 8, todavía podemos usar las puntuaciones medias de satisfacción con diferentes aspectos de la vida para entender mejor las

fortalezas y debilidades relativas de cada país. Esto solo se puede lograr a través de comparaciones internacionales y potencialmente puede proporcionar orientación a los responsables de la formulación de políticas sobre áreas potenciales de mejora.

## Análisis estadístico en este informe

El análisis presentado en este informe se realizó en Stata y SPSS, y tuvo en cuenta la ponderación y el diseño muestral (agrupamiento y estratificación) en cada país. Todas las pruebas de significancia utilizan errores estándar robustos debido a la naturaleza agrupada de las encuestas escolares. Todos los resultados discutidos como estadísticamente significativos se refieren a un p-valor menor que 0,05 (95% de confianza); un solo asterisco en tablas y figuras indica un p-valor de menos de 0,05, un doble asterisco indica un p-valor de 0,01. El análisis en este informe es relativamente simple y consiste principalmente en un análisis bivariado de las diferencias de género y edad, utilizando pruebas de chi-cuadrado, t-pruebas y ANOVA. También se hace referencia al análisis factorial confirmatorio de algunas escalas de varios ítems.

Para muchos aspectos del análisis, nos enfocamos en el grupo de edad de 10 años, ya que (como se muestra en la Tabla 1.1) este fue el único grupo de edad encuestado en todos los 35 países. Proporcionamos información clave para los otros dos grupos de edad en los países participantes y hacemos comparaciones relacionadas con la edad cuando es posible.

## Diseño del estudio

Detalles adicionales sobre el diseño del estudio se proporcionan en el Apéndice.



## CAPÍTULO 2: Contexto de la vida de los niños

### Resumen

En este capítulo, proporcionamos información sobre el contexto de la vida de los niños. Esto incluye preguntas sobre el tipo de hogar en el que viven los niños, su estructura familiar y sus circunstancias materiales. Esta información de antecedentes proporciona un contexto importante para los hallazgos presentados en los capítulos siguientes de este informe. Por ejemplo, el capítulo sobre la vida familiar incluye los niños satisfechos con las personas con las que viven. Los hallazgos sobre los diferentes niveles de satisfacción con la vida familiar en los países deben considerarse dentro del contexto de la estructura familiar y/o el número de variaciones entre hermanos.

La encuesta preguntó a los niños de 10 y 12 años una serie de preguntas sobre sus arreglos de vivienda, las personas con las que viven y sus circunstancias materiales, que se muestran a continuación (Preguntas sobre las circunstancias del hogar de los niños).

#### ¿Cuál de las siguientes describe mejor la casa en la que vives?

- Yo vivo con mi familia
- Yo vivo en un hogar de acogida
- Yo vivo en un hogar de niños
- Yo vivo en otro tipo de hogar

#### Marque todas las personas que viven en tu hogar

- Madre
- Padre
- Madrastra
- Padrastro
- Abuela
- Abuelo
- Hermanos y hermanas
- Otros niños
- Otros adultos

#### En total, ¿cuántos hermanos y hermanas tienes?

En el último año, ¿alguno de tus padres vivió o trabajó fuera de casa durante más de un mes?  
(Nota: esta pregunta solo se incluyó en 22 países)

- Madre - No, Sí en otra parte del país, Sí en otro país
- Padre - No, Sí en otra parte del país, Sí en otro país

Como la encuesta de los niños de 10 años fue la única que cubrió todos los 35 países, nos enfocamos en los hallazgos para este grupo de edad para hacer comparaciones.

## Circunstancias del hogar de los niños

La gran mayoría de los niños en todos los países dijeron que vivían con su familia. Solo hubo cuatro países donde menos del 95% de los niños lo hicieron: Brasil (93,8%), Namibia (93,5%), Nepal (94,8%) y Sudáfrica (93,9%). En estos países, algunos niños vivían en una combinación de entornos alternativos que incluían hogares de acogida, cuidados residenciales y otros tipos de hogares. El siguiente análisis se enfoca en los niños que viven con uno o más miembros de la familia y no incluye a Namibia y Polonia, donde no se hicieron preguntas detalladas sobre con quién vivía el niño.

Es cada vez más común que algunos niños pasen tiempo viviendo en dos hogares, generalmente con diferentes padres después de una separación de los padres. En 11 países se preguntó a los niños si alguna vez o con frecuencia se quedaban en un segundo hogar. En ocho de estos países, todos en Europa, esto es más del 10% de los niños en la encuesta de 10 años: Bélgica (Flandes) (14%), Reino Unido (Inglaterra) (13%), Alemania (16%), Italia (12%), Malta (10%), Noruega (18%), Suiza (14%) y Gales (16%). Este tema valdría la pena seguir explorando en estos países. El análisis a continuación considera solo a los niños que vivieron en cualquier hogar que identificaron como su hogar principal.

La *Figura 16* muestra la proporción de los niños de 10 años que vivían con ambos, uno o ninguno de los padres biológicos en su hogar único o principal. En siete países, más del 90% de los niños vivían con ambos padres biológicos, mientras que en cinco países menos del 70% lo hizo. La categoría 'monoparental' incluye a los niños que viven con un padre biológico y un padrastro o madrastra. No hubo un patrón geográfico discernible en términos de los hallazgos - diferentes países de diferentes continentes aparecen juntos en el gráfico. La proporción de niños que viven con ninguno de los padres fue más alta, aproximadamente el 8% en Sudáfrica y Namibia. Indonesia fue el único otro país donde más de uno de cada veinte niños (6%) no vivía con uno de sus padres.

En cuatro países, Israel, Argelia, Noruega y Malasia, más del 90% de los niños vivían con un hermano u otro niño en el hogar (*Figura 17*). La proporción de los niños que no vivían con un hermano u otro niño era superior al 30% en Italia, Brasil y la RAE de Hong Kong.

También se preguntó a los niños si un abuelo vivía con ellos (*Figura 18*). Hubo diferencias significativas entre países a este respecto. En India y Albania, más de la mitad de los niños vivían con un abuelo – principalmente también con uno de los padres, en hogares multigeneracionales. Esta proporción fue inferior al 2% en Finlandia y Noruega.

En 21 países se preguntó a los niños si su madre o su padre habían trabajado fuera de casa durante más de un mes en el último año, ya sea en el país o en el extranjero. Aquí nos enfocamos en los niños que tenían un padre que trabajaba en el extranjero. Más de uno cuarto de los niños en Rumania y Albania tenían un padre que trabajó en el extranjero durante más de un mes en el último año; esta cifra estaba por encima del 10% en otros cinco países (*Figura 19*).

Estas estadísticas resumidas ilustran la amplia gama de contextos domésticos de los niños tanto en el mismo país como en diferentes países encuestados, y pintan un cuadro de un aspecto de la diversidad en la vida de los niños en alrededor del mundo, dentro del cual deben entenderse sus experiencias y bienestar.

Figura 16. Los niños que viven con ambos, uno o ningún padre biológico en casa única o primera

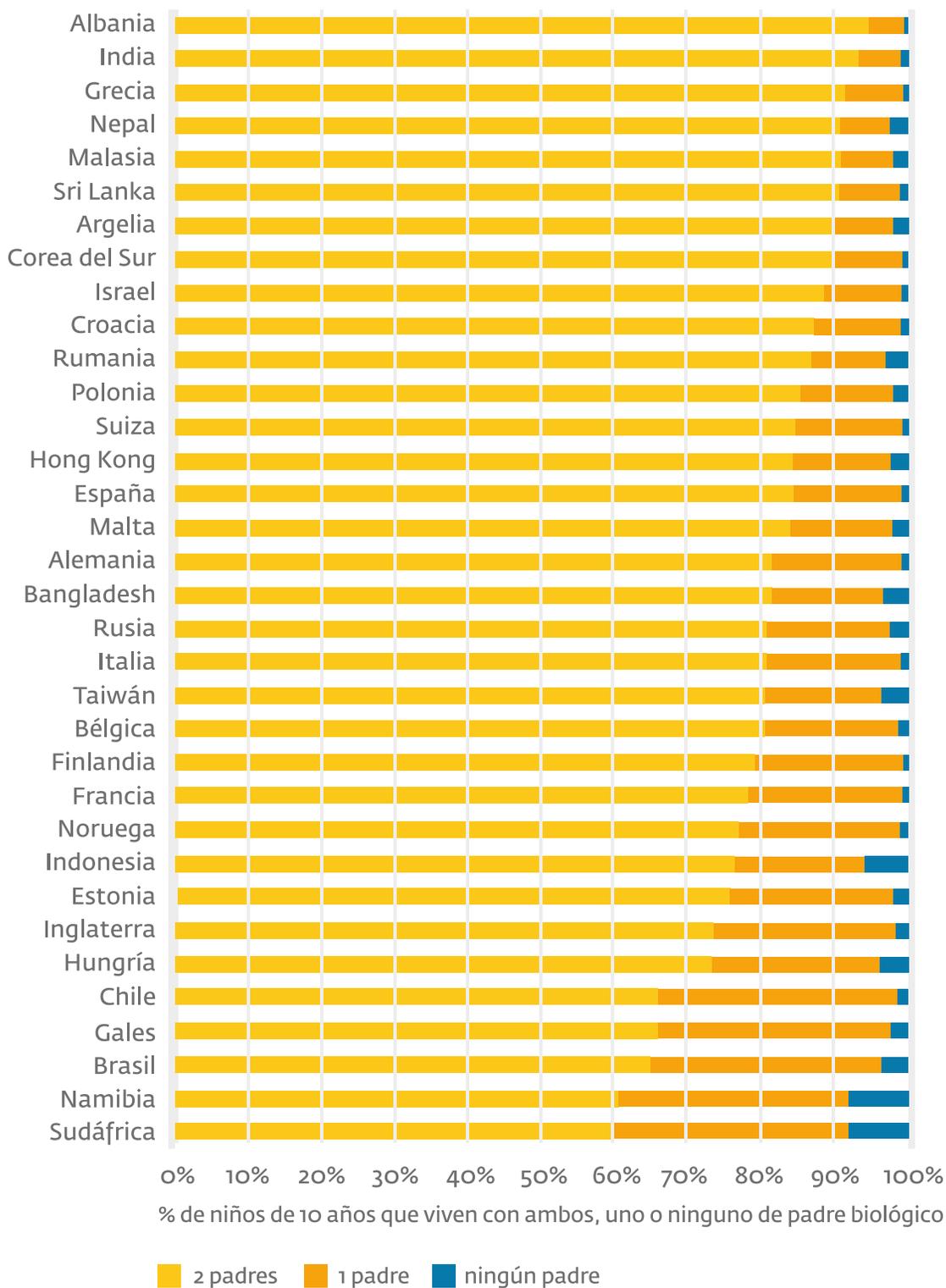


Figura 17. Los niños que viven con un hermano u otro niño

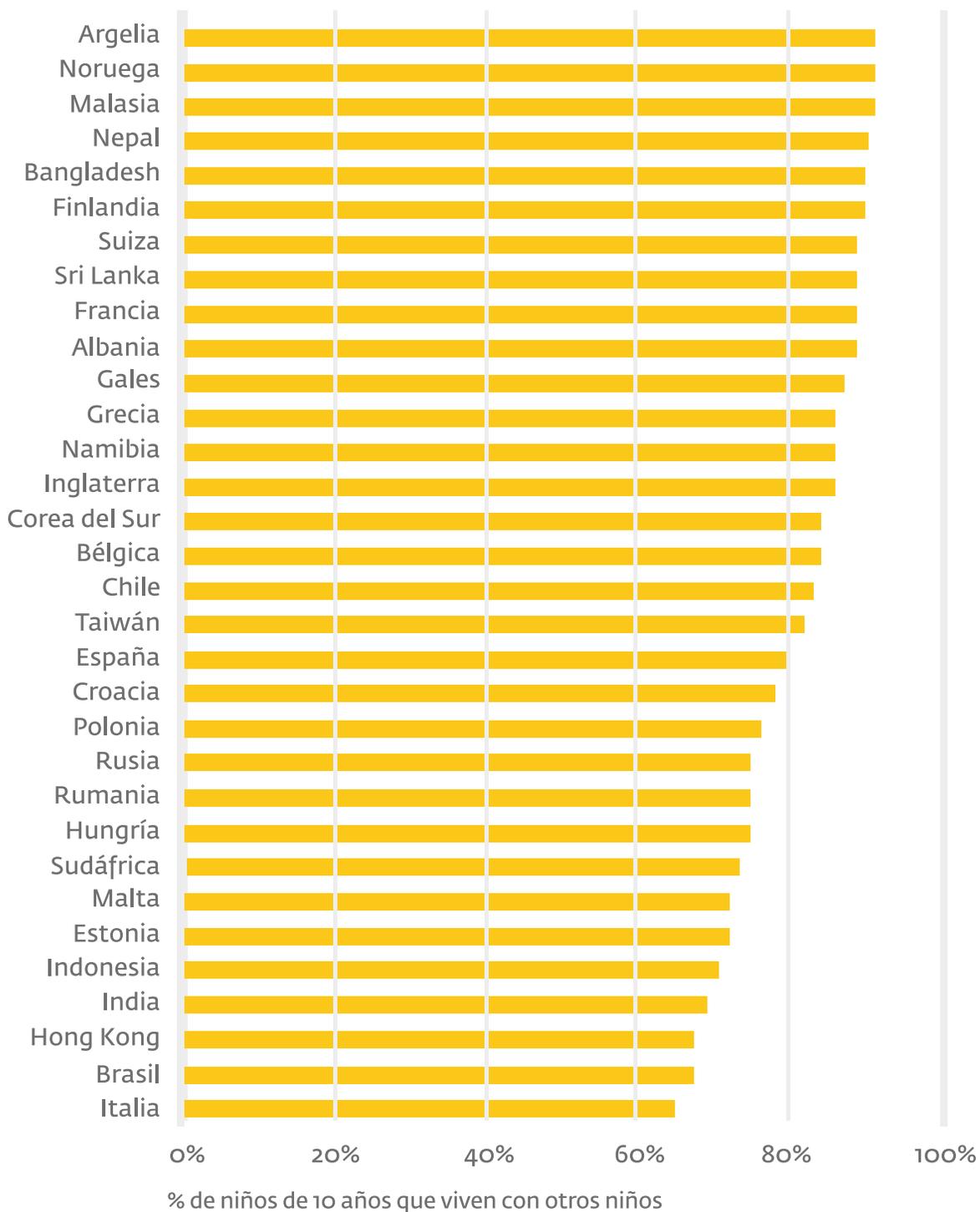


Figura 18. Los niños que viven con un abuelo en el hogar

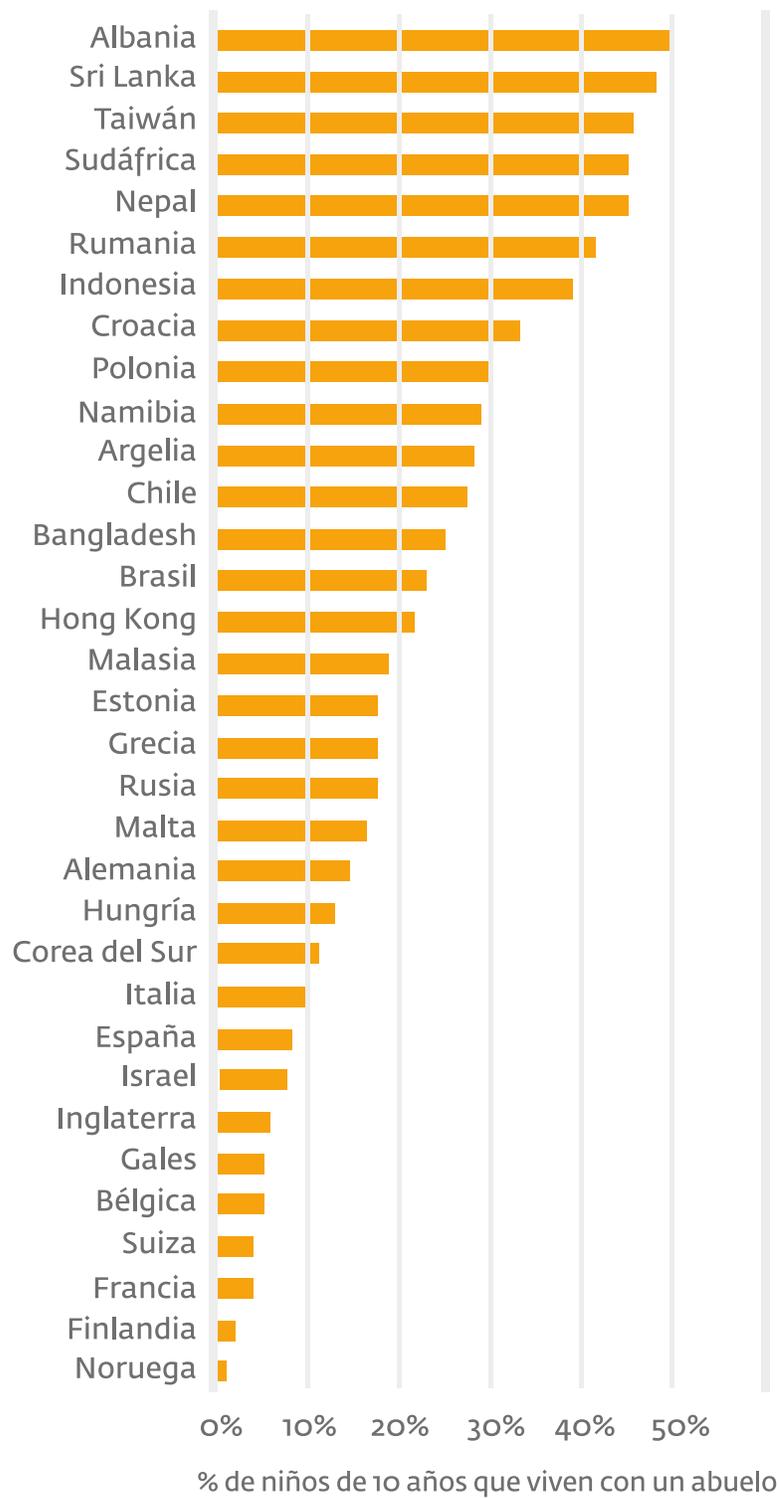
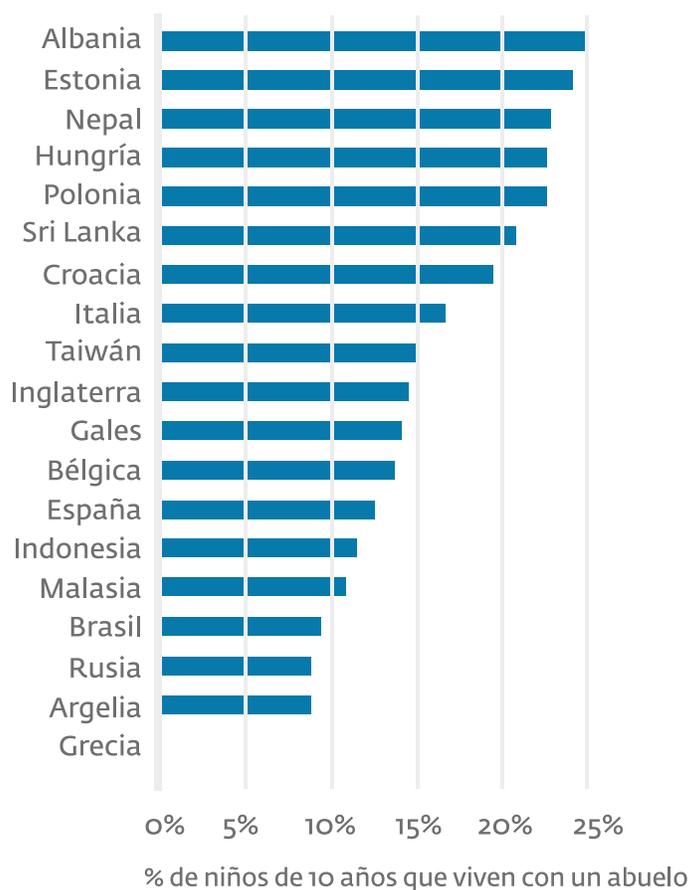


Figura 19. Un padre que trabajó en el extranjero durante al menos un mes en el último año



## Circunstancias materiales

A los niños se les hizo una serie de ocho preguntas sobre las cosas que tenían (Preguntas sobre circunstancias materiales). Esta lista se desarrolló en consulta con niños e investigadores a través de los países durante la fase piloto de la ola actual de encuestas. También se preguntó a los niños sobre los artículos y las condiciones del hogar. Estos variaron entre países y por esta razón no se presentan aquí. Se trabajará más con esos elementos. Finalmente, se les preguntó a los niños si tenían suficiente comida para comer todos los días y con qué frecuencia se preocupaban por cuánto dinero tenía su familia.

### Preguntas sobre circunstancias materiales

#### ¿Cuáles de las siguientes cosas tienes?

- Ropa en buen estado
- Suficiente dinero para viajes y actividades escolares
- Acceso al Internet en casa
- El equipo que necesita para deportes y pasatiempos.
- Dinero de bolsillo / dinero para gastar en usted mismo
- Dos pares de zapatos en buen estado
- Un celular
- El equipo que necesita para la escuela

Las opciones de respuesta fueron 'Sí' y 'No'.

### **¿Tienes suficiente comida para comer todos los días?**

Respuesta de escala de frecuencia de cuatro puntos: nunca, a veces, a menudo, siempre más la opción 'No sé'

### **¿Con qué frecuencia te preocupas por la cantidad de dinero que tiene tu familia?**

Respuesta de escala de frecuencia de cuatro puntos: nunca, a veces, a menudo, siempre más la opción 'No sé'.

Las respuestas en la encuesta de los niños de 10 años a las ocho preguntas sobre elementos materiales se muestran en la *Tabla 4*.

- En todos los países menos uno, al menos el 90% de los niños dijeron que tenían ropa en buenas condiciones. (La baja puntuación en Bélgica [73%] puede deberse a una variación en la redacción de la pregunta). En cuatro países - Indonesia, Namibia, Nepal y Sudáfrica - alrededor del 8% al 10% de los niños dijeron que no tenían ropa en buenas condiciones para irse a la escuela.
- Los patrones fueron similares para la pregunta sobre tener dos pares de zapatos en buenas condiciones. Había diez países donde más de uno de cada diez niños indicó que no tenía dos pares de buenos zapatos.
- No ser capaz de participar en las actividades escolares es un elemento potencial clave de exclusión social para los niños. En 13 países, más de uno de cada diez niños dijo que no tenía suficiente dinero para participar en viajes escolares.
- En general, la proporción de niños que tenían suficiente dinero para el material escolar era más alta que para los viajes escolares, pero todavía había algunos países - Namibia, Nepal y Sudáfrica - donde más de uno de cada diez niños dijo que no lo tenía.
- Una minoría sustancial de niños en la mayoría de los países dijo que no tenían el equipo que necesitaban para practicar deportes y pasatiempos. En nueve países, más de uno de cada cinco niños se encontraba en esta situación; nuevamente, estos niños pueden sufrir exclusión social.
- Tener algo de dinero propio puede dar a los niños un sentido de autonomía. La mayoría de los niños de Vietnam y Nepal no recibieron dinero de bolsillo. Los siguientes dos países, con poco más de la mitad de los niños que reciben dinero para gastar, fueron Italia y España. Más del 90% de los niños de Corea del Sur, Noruega, Hungría, Alemania y Estonia tenían algún dinero de bolsillo. Los siguientes países más altos fueron Finlandia y Malasia, ambos con un 88%. Los datos muestran una gama de situaciones en diferentes países, lo que sugiere que este ítem refleja diferentes enfoques y actitudes para darles dinero de bolsillo a los niños.
- El acceso al Internet se ha convertido en un aspecto clave de las circunstancias materiales de los niños. Los niños que no pueden acceder al Internet pueden sufrir exclusión social, además de no poder acceder a la información como otros niños. Los debates se han intensificado en muchos países como resultado del cierre de escuelas y el uso del aprendizaje digital en respuesta a la crisis de COVID-19. En 13 países, 12 de los cuales estaban en Europa más Corea del Sur, más del 95% de los niños en el

grupo de edad de 10 años tenían acceso al Internet en casa. En Bangladesh, Indonesia y Nepal, menos de la mitad de los niños lo hicieron. Estos datos destacan desigualdades sustanciales tanto dentro como entre países. La pobreza de información puede constituir una nueva forma de desventaja que experimentan los niños en los países de bajos ingresos, lo que podría afectar sus posibles direcciones futuras.

- La posesión de un celular también es clave para el acceso a la información y la inclusión social. Las tasas más altas (por encima del 95%) estaban en Croacia, Estonia, Finlandia y Noruega. Las tasas más bajas (por debajo del 50%) estaban en Bangladesh, Nepal y Sri Lanka. Las tasas también superaron el 50% en algunos países europeos como Francia, Grecia y Bélgica (Flandes). Dadas las muy diferentes tasas de posesión de teléfonos en dos países de ingresos relativamente altos como Francia y Noruega, parece probable que el hecho de que los niños tengan su propio celular refleje en parte las normas culturales y las opciones de los padres, así como las limitaciones económicas.

En general, este conjunto de datos sugiere que probablemente no tenga sentido utilizar los niveles de acceso de los niños a artículos materiales para comparar circunstancias materiales entre países, ya que los patrones pueden explicarse tanto por factores culturales como económicos. Sin embargo, este conjunto de artículos puede ser útil para explorar las diferencias dentro del país en las experiencias de vida de los niños, dependiendo de su nivel de acceso a los artículos materiales.

**Tabla 4. Niños que tienen cada artículo por país**

	Buena ropa	Buenos zapatos	Viajes Escolares	Equipo escolar	Equipo hobby	Dinero bolsillo	Acceso Internet	Celular
Albania	99%	96%	94%	96%	82%	86%	86%	76%
Argelia	96%	89%	78%	95%	81%	81%	66%	66%
Bangladesh	96%	91%	69%	97%	68%	69%	40%	47%
Bélgica (Flandes)	(77%)*	86%	97%	98%	94%	73%	98%	56%
Brasil	99%	97%	84%	96%	71%	56%	93%	83%
Chile	99%	97%	86%	98%	84%	80%	89%	85%
Croacia	99%	95%	98%	99%	94%	76%	97%	95%
Estonia	100%	98%	97%	100%	92%	90%	98%	98%
Finlandia	98%	96%	94%	99%	94%	88%	97%	99%
Francia	100%	97%	93%	99%	98%	85%	95%	50%
Alemania	98%	97%	97%	98%	93%	90%	98%	90%
Grecia	100%	97%	95%	99%	93%	76%	92%	53%
RAE de Hong Kong	99%	98%	95%	98%	90%	76%	92%	78%
Hungría	100%	99%	98%	99%	95%	93%	98%	93%
India	98%	92%	70%	93%	87%	66%	56%	60%
Indonesia	91%	88%	85%	95%	68%	83%	46%	74%

Italia	100%	97%	97%	99%	92%	53%	91%	67%
Malasia	95%	92%	78%	97%	84%	88%	72%	58%
Malta	98%	98%	97%	98%	91%	85%	98%	61%
Namibia	92%	86%	72%	81%	71%	65%	66%	57%
Nepal	91%	76%	56%	76%	60%	46%	33%	37%
Noruega	99%	99%	97%	99%	98%	93%	99%	97%
Polonia	100%	98%	96%	98%	87%	80%	97%	93%
Rumania	98%	95%	91%	96%	90%	87%	90%	88%
Rusia	99%	96%	84%	96%	86%	83%	93%	95%
Sudáfrica	92%	86%	76%	84%	75%	80%	67%	69%
Corea del Sur	100%	98%	97%	99%	96%	95%	97%	92%
España	98%	98%	97%	99%	96%	53%	96%	68%
Sri Lanka	96%	88%	78%	92%	77%	60%	52%	33%
Suiza	100%	99%	97%	99%	96%	84%	98%	57%
Taiwán	99%	94%	96%	99%	89%	79%	90%	62%
Reino Unido (Inglaterra)	99%	97%	97%	98%	94%	81%	97%	73%
Reino Unido (Gales)	100%	96%	97%	96%	92%	83%	97%	83%
Vietnam	97%	88%	88%	90%	59%	26%	57%	50%

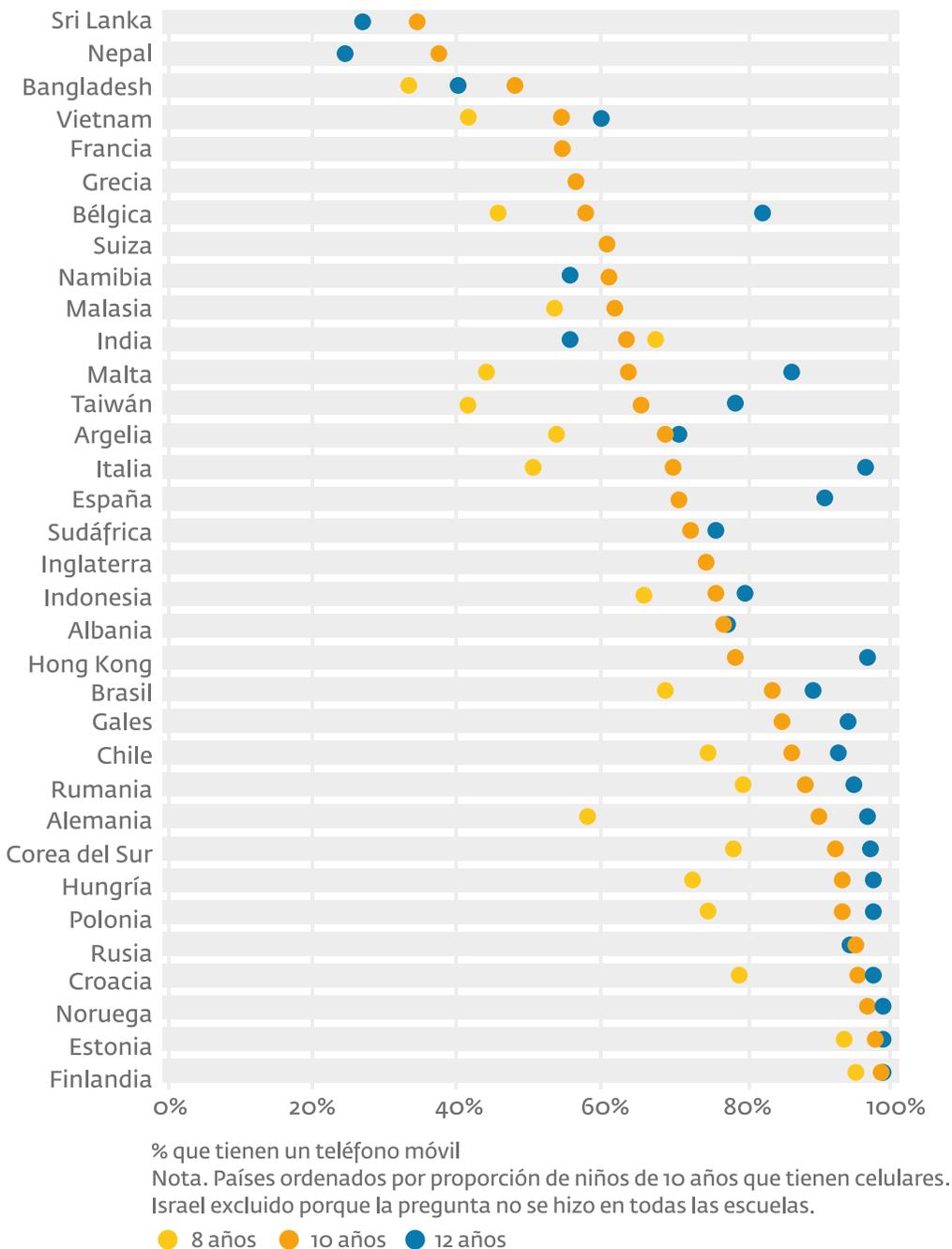
Nota. niños de 10 años

israel excluido porque la pregunta no se hizo en todas las escuelas.

\* la redacción de la primera pregunta difiere ligeramente en el cuestionario de Bélgica (flandés), por lo tanto esta cifra no debe considerarse directamente comparable

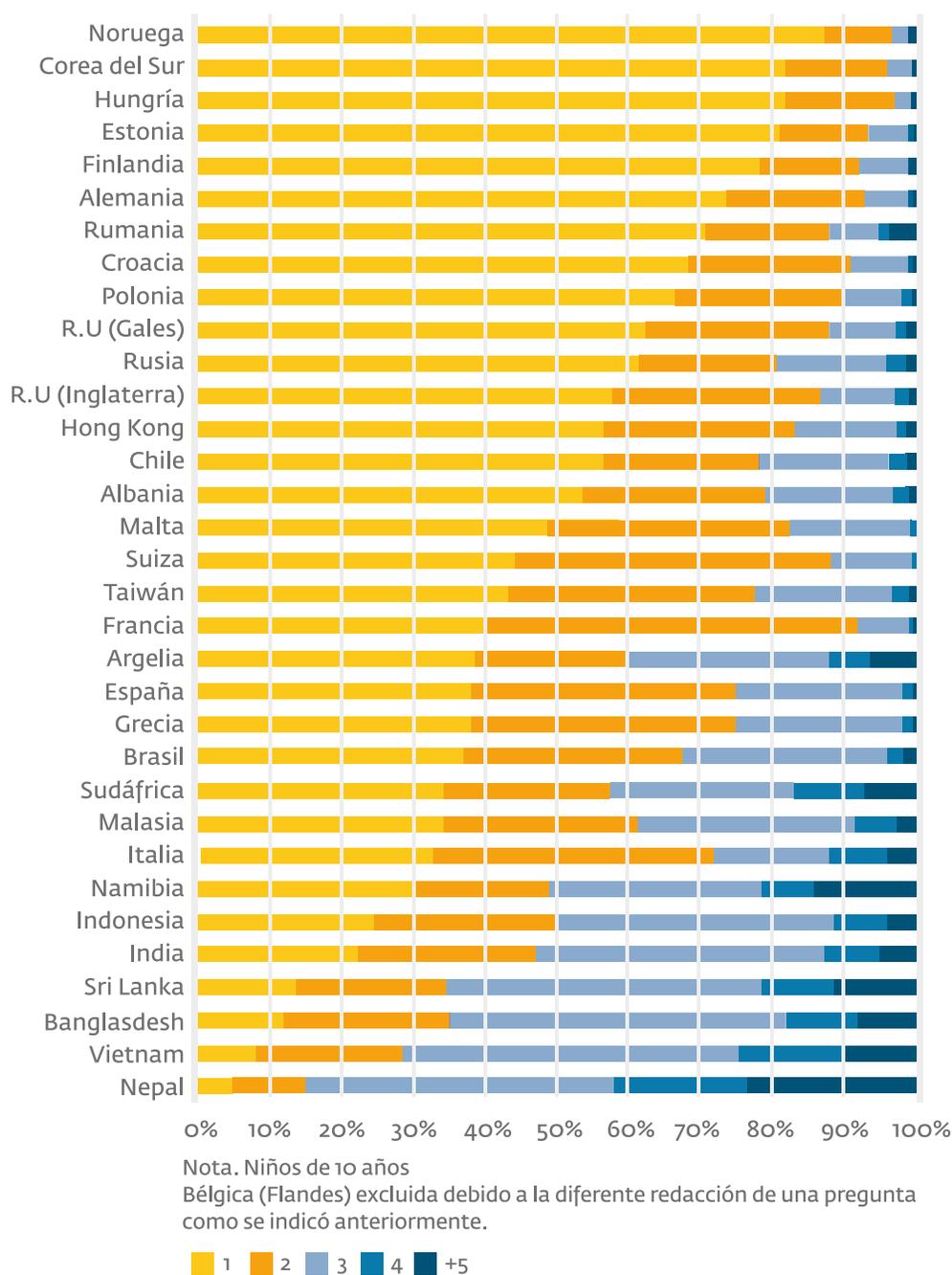
Surgieron patrones interesantes relacionados con la edad en términos de acceso de los niños a los celulares. En la mayoría de los países, esto aumentó con la edad entre los 8 y los 12 años (Figura 20). Sin embargo, había algunos países, Bangladesh, India, Namibia, Nepal y Sri Lanka, donde los niños de 10 años tenían más acceso que los de 12 años. Todos estos son países con proporciones relativamente bajas de niños con celulares. Es posible que haya un efecto de cohorte en estos países, con un aumento del uso de celulares más rápidamente en los grupos de edad más jóvenes.

Figura 20. Niños con celulares por grupo de edad



La Figura 21 muestra la distribución del número total de artículos que los niños carecían (es decir, dijeron que no tenían) en cada país. En cuatro países, Noruega, Corea del Sur, Hungría y Estonia, menos de uno de cada cinco niños carecía de algún artículo. En la mayoría de los países, muy pocos niños carecían de más de la mitad de los artículos, pero en siete países este porcentaje era superior a uno de cada 20 niños: Nepal (24%), Namibia (13%), Sri Lanka (11%), Vietnam (10%), Bangladesh (8%), Sudáfrica (8%), y Argelia (6%).

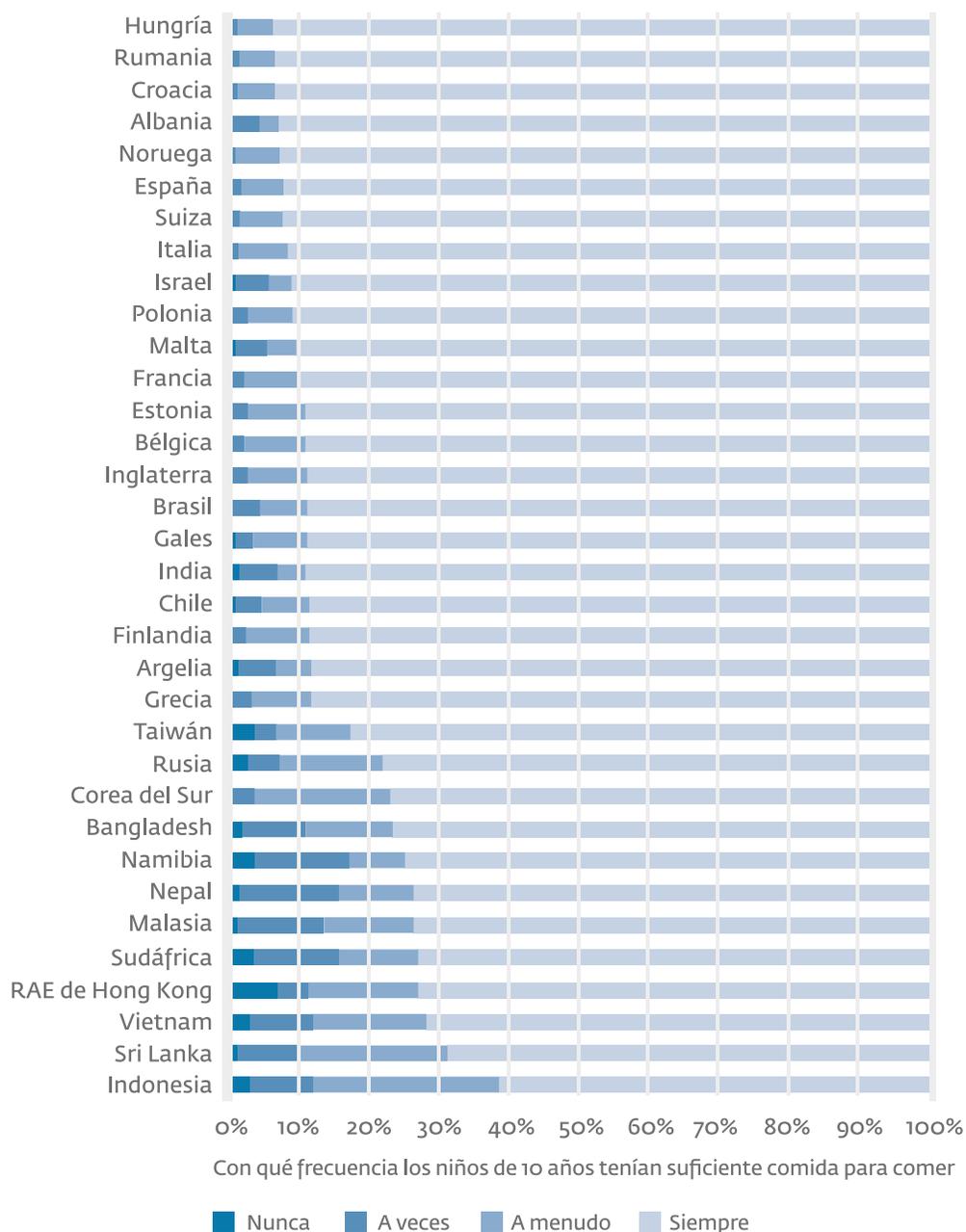
Figura 21. Niños que carecen de artículos por país



Pasamos ahora a las otras dos preguntas que se les hicieron a los niños sobre sus circunstancias materiales - con qué frecuencia tenían suficiente comida para comer y con qué frecuencia se preocupaban por cuánto dinero tenía su familia.

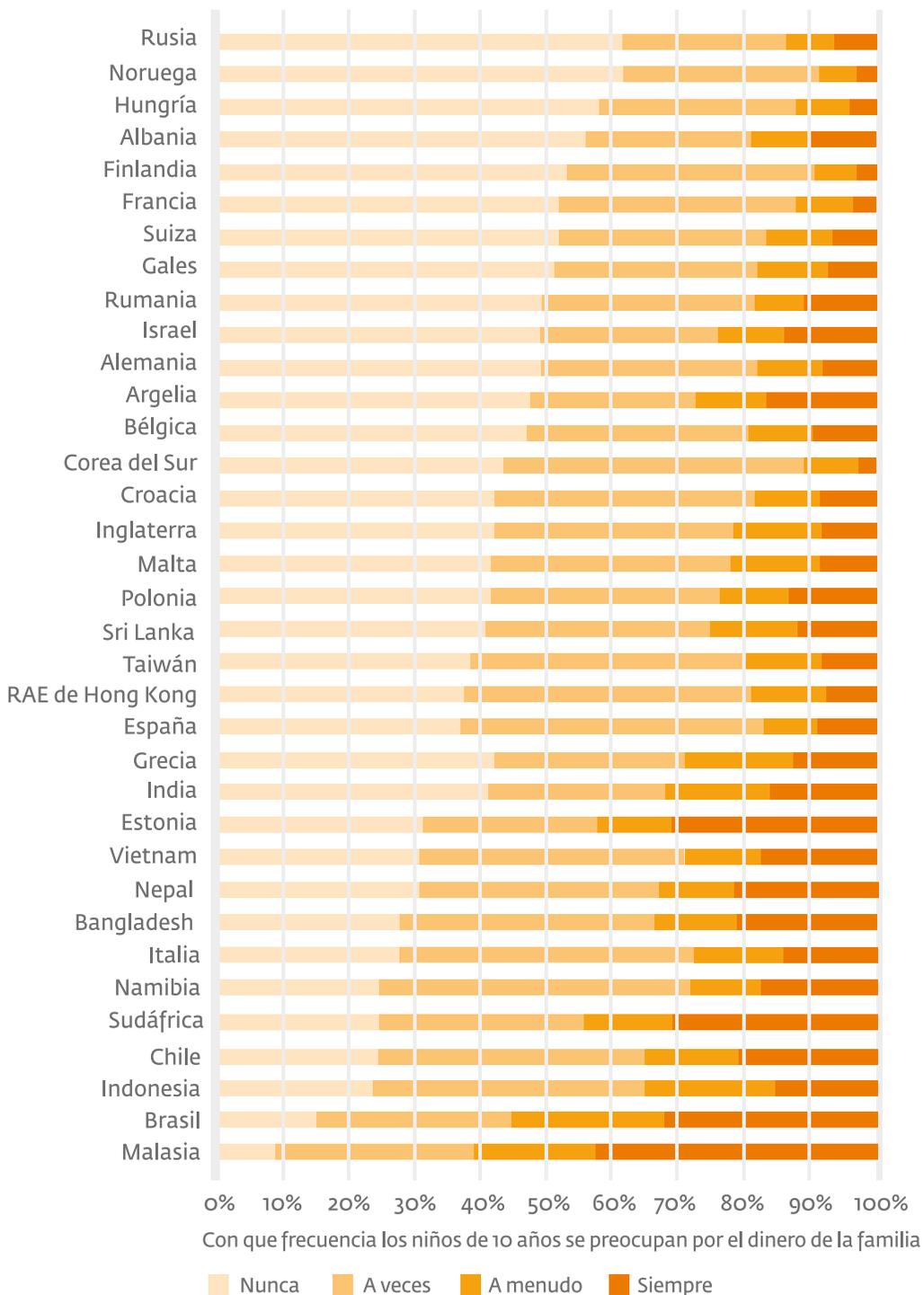
En 12 países, más del 90% de los niños en el grupo de edad de 10 años dijeron que tenían suficiente comida para comer todos los días. En ocho países / regiones, desde Indonesia hasta Namibia en la Figura 22, al menos un cuarto de los niños dijo que no siempre era así. En estos ocho países más Bangladesh, más del 10% de los niños dijeron que nunca, o solo algunas veces, tenían suficiente comida para comer todos los días. El porcentaje más alto de niños que informaron que nunca comieron lo suficiente era en la RAE de Hong Kong, aproximadamente el 7% de los niños.

Figura 22. Niños que tienen suficiente comida para comer todos los días



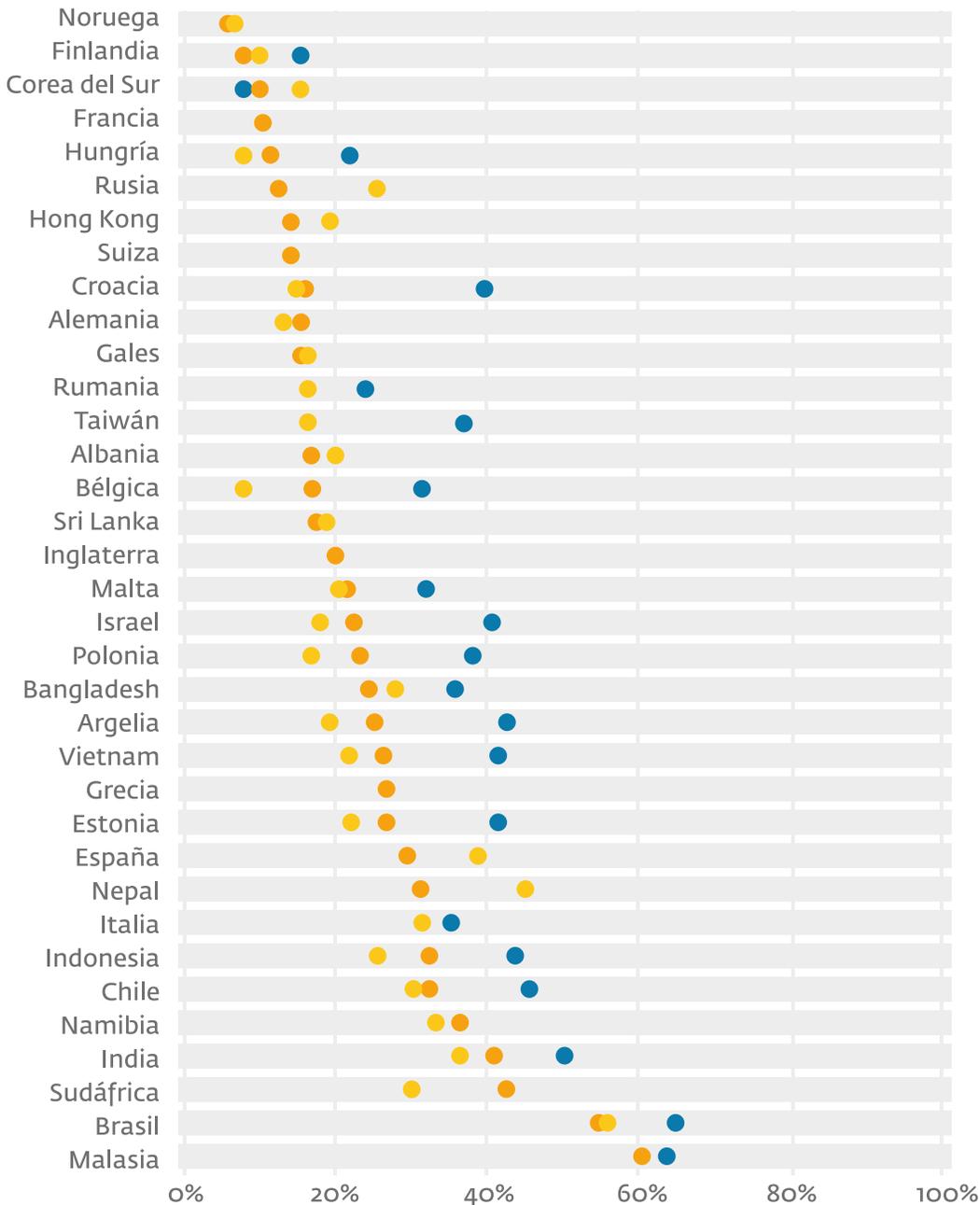
La *Figura 23* muestra la frecuencia con que los niños se preocupan por cuánto dinero tenía su familia en la encuesta de 10 años. En ocho países, desde Rusia hasta Gales en el gráfico, más de la mitad de los niños nunca se preocuparon. En Malasia y Sudáfrica, más de la mitad de los niños se preocuparon por el dinero de la familia "a menudo" o "siempre". La presencia de Italia, España y Grecia como países europeos con mayor nivel de preocupación es notable, dado el impacto duradero de la reciente recesión global en estos tres países.

*Figura 23. Niños preocupados por cuánto dinero tenía su familia*



En la última ola de la encuesta observamos un patrón sorprendente de niños de 8 años que se preocupan más por este aspecto de la vida que los niños de grupos de mayor edad. Este hallazgo se replica ampliamente en la ola actual (Figura 24).

Figura 24. Niños que se preocupan a menudo o siempre por cuánto dinero tiene su familia



% a menudo/siempre preocupándose por el diseño familiar

Nota. Países ordenados por proporción de niños de 10 años que preocupan por cuánto dinero tiene su familia.

● 12 años ● 10 años ● 8 años



## CAPÍTULO 3: Bienestar general

### Introducción

#### Conceptos

Los estudios han encontrado que las experiencias de bienestar general abarcan varios aspectos. En la literatura de investigación sobre este tema, es importante considerar la distinción entre bienestar "hedónico" y "eudaimónico"; ambos enfoques tienen sus raíces en la filosofía griega.

El bienestar hedónico o subjetivo (BS) a menudo se define como un concepto general que se refiere a las valoraciones que los individuos hacen sobre sus vidas en general (Diener, 2001). El modelo SWB tripartito fue propuesto originalmente por Andrews y Withey (1976) y desarrollado por Diener (2001). Incluye un componente cognitivo, refiriéndose a las percepciones de satisfacción vital global y de dominio específico; y un componente afectivo que abarca estados de ánimo y emociones positivos y negativos (Diener, 2009). El afecto positivo y negativo son componentes importantes del modelo conceptual de BS. La investigación sobre el afecto ha demostrado consistentemente que son dos componentes separados y cada uno hace una contribución única al BS. El Afecto Positivo (AP) generalmente se refiere a la experiencia de estados de ánimo y emociones positivas como felicidad, alegría, estado de alerta y entusiasmo, mientras que el Afecto Negativo (AN) se refiere a estados de ánimo aversivos como la tristeza y los sentimientos de estrés y aburrimiento.

El bienestar eudaimónico, utilizado como sinónimo de bienestar psicológico (BP) y funcionamiento positivo, se centra en cambiar la vida para que sea una buena vida y funcionar bien. Existen diversas conceptualizaciones y definiciones de este concepto. Ryan y Deci (2001) se refieren a tres necesidades psicológicas básicas, es decir, autonomía, competencia y relación, que ven como requisitos previos para el bienestar. Ryff (1989), por otro lado, conceptualiza el BP como compuesto por seis componentes, es decir: autoaceptación, relaciones positivas con los demás, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. En este capítulo proporcionamos un análisis de los tres componentes del bienestar subjetivo y el bienestar psicológico.

#### Investigación previa

El estudio de comportamiento de salud en niños en edad escolar (HBSC en inglés) en la región europea de la OMS ha incluido durante varios años una pregunta sobre satisfacción con la vida y otras preguntas subjetivas (Currie et al., 2012). La ola 2009-2010 de esta encuesta mostró una disminución general en la satisfacción con la vida según la edad y el género, particularmente en edades más avanzadas; las niñas tienden a tener una menor satisfacción con la vida que los niños.

El programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA en inglés), realizado con niños de 15 años en países principalmente de ingresos altos, planteó varias preguntas subjetivas en oleadas recientes. La encuesta de 2018 (OCDE, 2019) encontró que los niños tenían mayor satisfacción con la vida que las niñas en la mayoría de los países, y un vínculo general entre la ventaja socioeconómica y una mayor satisfacción con la vida. Este estudio también incluyó medidas de sentido de propósito y afecto positivo y negativo.

La segunda ola del estudio de los mundos de los niños encontró que los puntajes promedio más bajos y altos de satisfacción con la vida oscilan entre 77 de 100 en Corea del Sur y 95 de 100 en Rumania, entre niños de 10 y 12 años. El estudio también utilizó medidas de afecto positivo y bienestar psicológico; los mismos países clasificaron más alto y bajo para estas medidas. Los puntajes de satisfacción con la vida y afecto positivo por lo general disminuyeron entre las edades de 10 y 12 en la mayoría de los países. Hubo pocas diferencias de género en la satisfacción con la vida, pero los niños mostraron niveles significativamente más altos de afecto positivo en cinco de los 18 países. Los puntajes de bienestar psicológico fueron significativamente más altos para los niños en cinco países y significativamente más altos para las niñas en otros dos.

## Preguntas formuladas

La escala utilizada para la satisfacción con la vida en las dos primeras fases de la encuesta se basó en la escala de satisfacción con la vida de los estudiantes (SLSS en inglés) de Huebner (1991). La prueba de los datos de la segunda ola generó dudas sobre su uso para comparaciones internacionales (Casas, 2016). En la tercera ola modificamos la medida, basándonos en discusiones con niños en diversos contextos. Los elementos revisados se muestran en la sección *Preguntas sobre el bienestar general*.

Otra innovación en la ola actual es la inclusión de preguntas sobre el afecto positivo y negativo. Seleccionamos tres elementos para cada uno – tres estados de afecto positivo (feliz, tranquilo y lleno de energía) y tres negativos (triste, estresado y aburrido). Estos elementos reflejan el afecto activado, desactivado y neutral propuesto por Feldman Barrett y Russell (1998).

Usamos la misma escala para el bienestar psicológico que en la segunda ola. Tenía seis preguntas, aprovechando los componentes de la conceptualización del bienestar psicológico de Ryff (1989), discutida anteriormente. Debido a su redacción más abstracta, esta escala se incluyó solo en el cuestionario de 12 años.

## Preguntas sobre el bienestar general.

### Escala de Bienestar Subjetivo de los Mundos de los Niños (EBS-MN)

Por favor, diga cuánto estás de acuerdo con cada una de las siguientes oraciones sobre tu vida en general.

- Yo disfruto mi vida
- Mi vida va bien
- Tengo una buena vida
- Las cosas que pasan en mi vida son excelentes
- Me gusta mi vida
- Soy feliz con mi vida

Los niños de 10 y 12 años respondieron en una escala unipolar de 11 puntos de 0 a 10, con 0 etiquetado como 'No de acuerdo' y 10 etiquetado como 'Totalmente de acuerdo'. Los niños de 8 años respondieron en una escala de emoticonos de 5 puntos.

### Escala de Afecto Positivo y Negativo (EAPN-MN)

A continuación, se muestra una lista de palabras que describen diferentes sentimientos. Lea cada palabra y marque una casilla para decir cuánto se ha sentido de esta manera durante las últimas dos semanas. 0 significa que no se ha sentido así en absoluto durante las últimas dos semanas. 10 significa que se ha sentido de esta manera 'extremadamente' durante las últimas dos semanas.

- Feliz
- Triste
- Calma
- Estresado
- Llena de energía
- Aburrido

Los niños de 10 y 12 años respondieron en una escala unipolar de 11 puntos de 0 a 10, con 0 etiquetado como 'Nada en absoluto' y 10 etiquetado como 'Extremadamente'. Los niños de 8 años respondieron en una escala de emoticonos de 5 puntos. En los ítems de afecto, solo se preguntaron 'feliz' y 'triste', con respuesta en una escala de frecuencia verbal de cuatro puntos.

### Escala de Bienestar Psicológico (EBP-MN)

Por favor, diga cuánto estás de acuerdo con cada una de las siguientes oraciones sobre tu vida en general.

- Me gusta ser como soy
- Soy bueno manejando mis responsabilidades diarias
- La gente generalmente es amigable conmigo
- Tengo suficiente opción sobre cómo paso mi tiempo
- Siento que estoy aprendiendo mucho en este momento
- Me siento positivo sobre mi futuro

Estas preguntas se aplicaron únicamente a niños de 10 y 12 años. Las respuestas estaban en una escala unipolar de 11 puntos de 0 a 10, con 0 etiquetado como 'No de acuerdo' y 10 etiquetado como 'Totalmente de acuerdo'.

## Bienestar cognitivo subjetivo

Se realizó un análisis de confiabilidad para los cinco elementos del EBS-MN. Para la muestra de 8 años, obtuvimos un alfa de Cronbach de 0,85; para las muestras de 10 y 12 años obtuvimos alfa de Cronbach de 0,92 y 0,94 respectivamente, con todos los países presentados con niveles aceptables. Además, probamos la validez del EBS-MN mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC) en los tres grupos de edad. El modelo factorial confirmatorio inicial que utilizó los seis ítems no tuvo un ajuste de modelo aceptable. Sin embargo, el ajuste fue aceptable en los tres grupos de edad cuando el ítem 'Me gusta mi vida'<sup>1</sup> se excluyó y, por lo tanto, utilizamos solo los otros cinco elementos enumerados en el Cuadro 3. Realizamos pruebas de invarianza de medición de la comparabilidad entre países de la escala, utilizando AFC multigrupo (Meredith, 1993; Millsap y Olivera-Aguilar, 2012). Los resultados indican que los coeficientes de correlación y regresión se pueden comparar entre países para cada grupo de edad<sup>2</sup>,

La *Figura 25* presenta puntuaciones medias y porcentajes de baja satisfacción (menos de '2' para los de 8 años, menos de '5' para los de 10 y 12 años) para el EBS-MN en los tres grupos de edad. La puntuación media de los niños de 8 años osciló entre 3,11 sobre 4 en Indonesia a 3,65 en Hungría. Hungría también tenía el porcentaje más pequeño (1,7%) de niños con baja satisfacción con la vida, mientras que Bangladesh tenía el más alto (12,5%). Un patrón geográfico aparente mostró que los países con las medias más altas y los porcentajes más bajos de satisfacción baja estaban todos ubicados en Europa; mientras que los países con las medias más bajas y los porcentajes más altos de satisfacción baja se encuentran todos en Asia. Las niñas obtuvieron puntuaciones medias significativamente más altas que los niños en Estonia, Indonesia y Malta.

Las puntuaciones medias de los niños de 10 años oscilaron entre 7,94 en Vietnam y 9,71 en Albania, con patrones geográficos aparentes. Los países que se encuentran entre los seis primeros (Albania, Rumania, Grecia, Malta, España y Croacia) se encuentran todos en Europa, mientras que los cinco países/regiones con la clasificación más baja (Malasia, Taiwán, Corea del Sur, RAE de Hong Kong y Vietnam) estaban todos en Asia. Los niños obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que las niñas en Bélgica (Flandes), Chile, Hungría, Noruega y Corea del Sur; mientras que las niñas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en Argelia, Estonia, Indonesia y Rusia (Tabla 5).

En el grupo de edad de 12 años, Albania volvió a ocupar el puesto más alto (9,55), mientras que la RAE de Hong Kong ocupó el puesto más bajo (7,25) y hubo mayores diferencias de género. Los niños obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que las niñas en Bélgica (Flandes), Brasil, Chile, Croacia, Finlandia, Hungría, Italia, Namibia, Polonia, Rumania, Corea del Sur, España, Reino Unido (Gales) y Vietnam. En Argelia, las niñas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los niños (Tabla 5).

En los dos grupos de mayor edad, hubo una disminución significativa en las puntuaciones medias de los niños de 10 años a los de 12 años en 21 países. Bangladesh, India, Indonesia, Noruega, Sri Lanka, Sudáfrica y Vietnam no mostraron diferencias significativas, mientras que hubo pequeños incrementos no significativos en Bélgica (Flandes) e Israel.

---

<sup>1</sup> Los resultados detallados de cada AFC están disponibles a pedido

<sup>2</sup> Los resultados detallados de cada AFC multigrupo están disponibles a pedido.

Figura 25. Medio de bienestar subjetivo y porcentaje de satisfacción baja

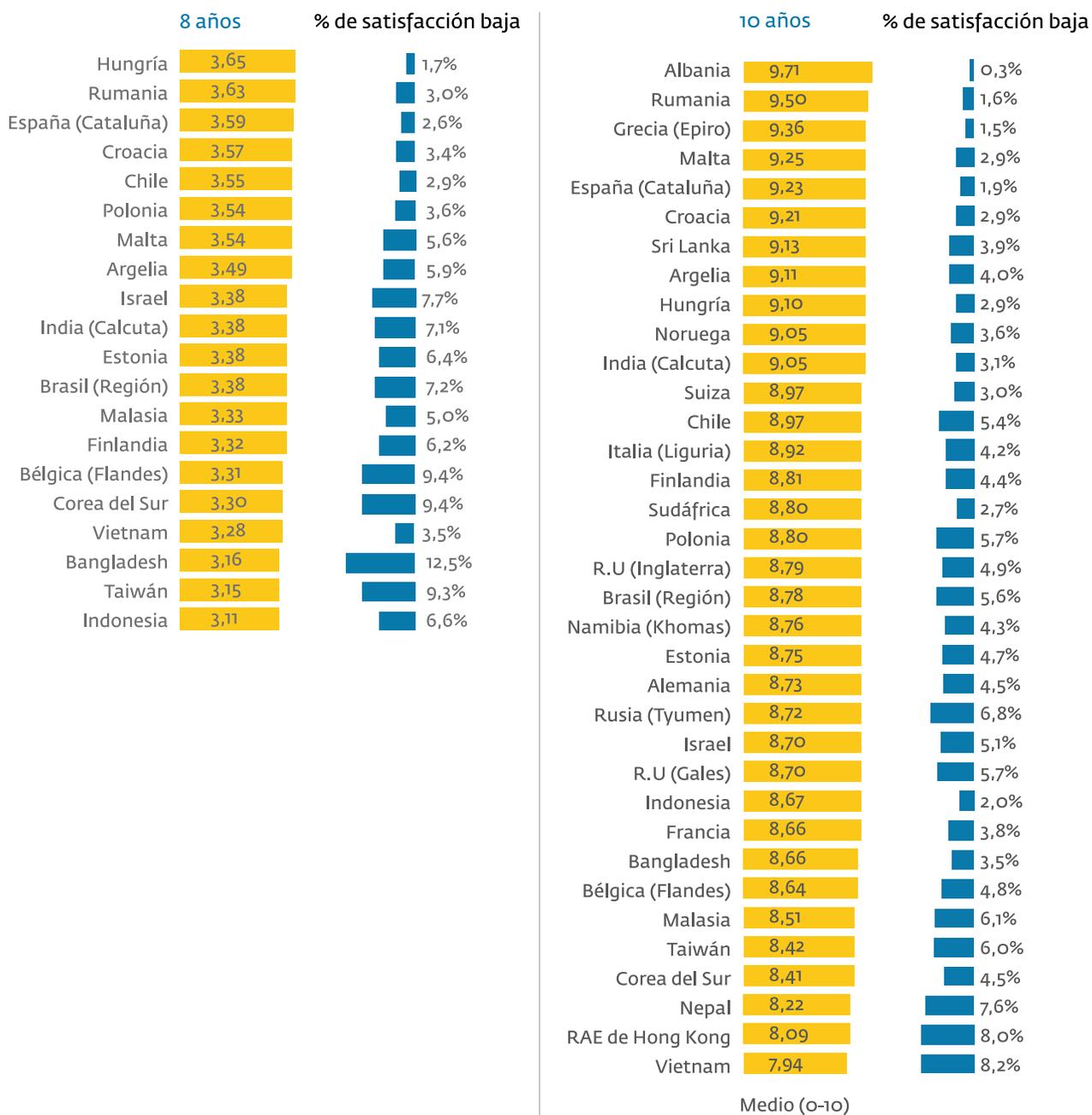


Figura 25. Medio de bienestar subjetivo y porcentaje de satisfacción baja

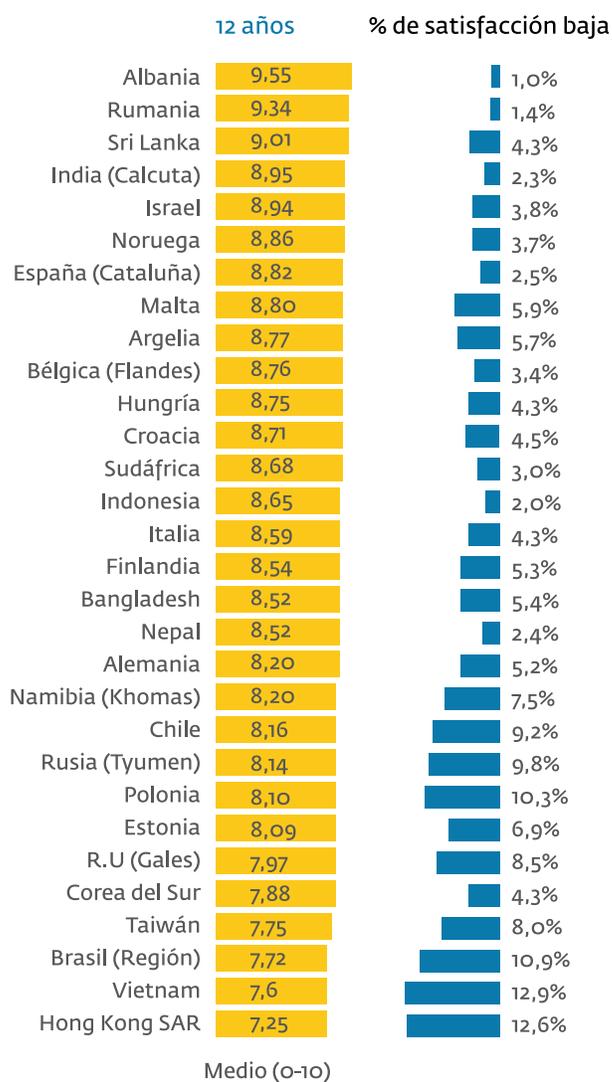


Tabla 5. Bienestar subjetivo por género y edad

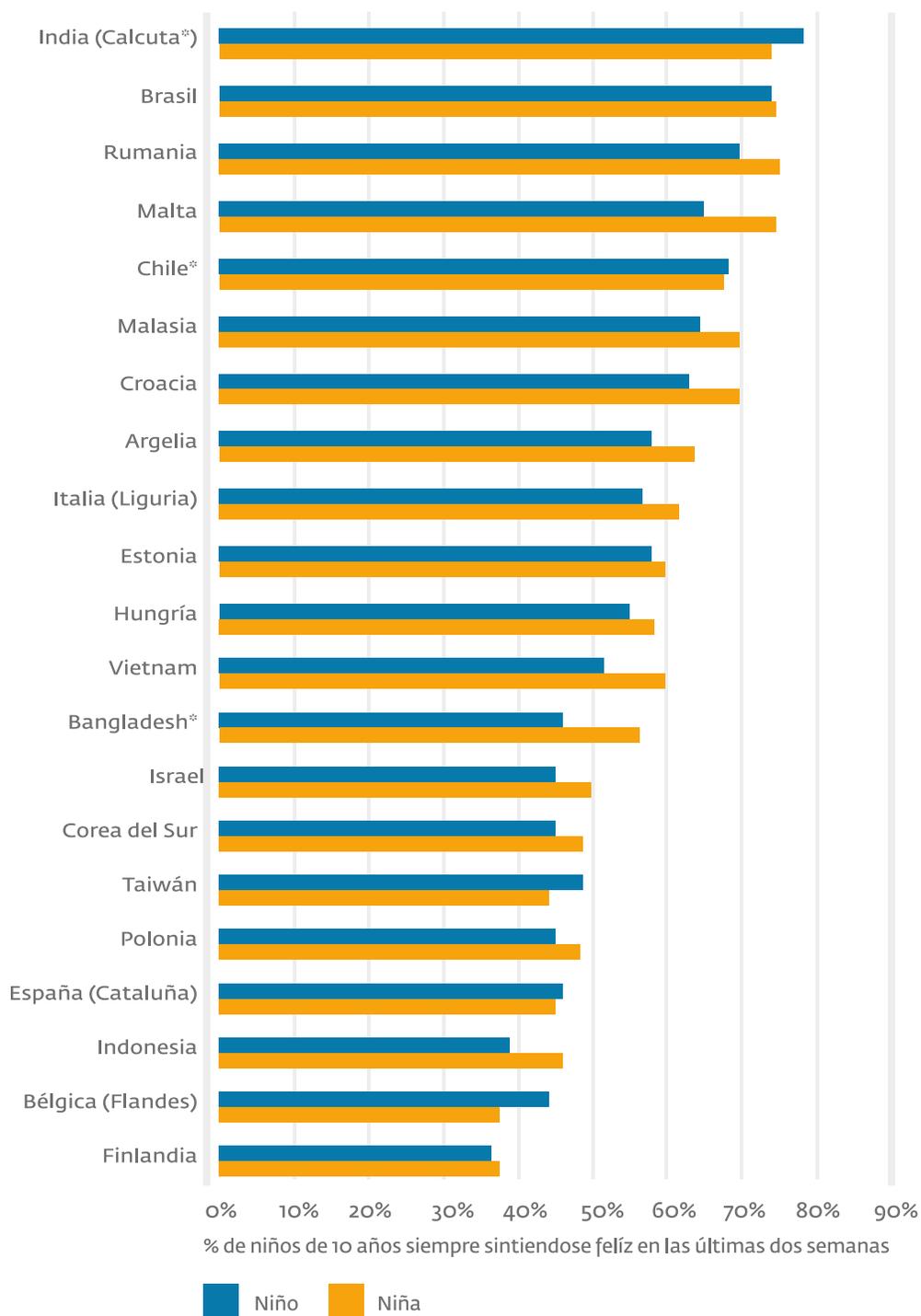
País	Niñas (Na)	Niños (No)		10 años	12 años	
Albania	9,76	9,67		9,71	9,55	10>>12
Argelia	9,35	8,85	Na >> No	9,11	8,77	10>>12
Bangladesh	8,77	8,53		8,66	8,52	
Bélgica (Flandes)	8,48	8,80	No >> Na	8,64	8,76	
Brasil	8,67	8,92		8,78	7,72	10>>12
Chile	8,86	9,12	No > Na	8,97	8,16	10>>12
Croacia	9,27	9,15		9,21	8,71	10>>12
Estonia	8,86	8,63	Na > No	8,75	8,09	10>>12
Finlandia	8,84	8,77		8,81	8,54	10>>12
Francia	8,59	8,72				
Alemania	8,77	8,69		8,73	8,21	10>>12
Grecia	9,40	9,30				
RAE de Hong Kong	8,14	8,05		8,09	7,25	10>>12
Hungría	8,96	9,24	No >> Na	9,10	8,75	10>>12
India	9,11	8,98		9,05	8,95	
Indonesia	8,78	8,56	Na >> No	8,67	8,65	
Israel	8,82	8,59		8,70	8,94	
Italia	8,98	8,85		8,92	8,59	10>>12
Malasia	8,60	8,39				
Malta	9,21	9,27		9,25	8,80	10>12
Namibia	8,74	8,79		8,76	8,20	10>>12
Nepal	8,33	8,11		8,22	8,52	10>12
Noruega	8,94	9,16	No > Na	9,02	8,86	
Polonia	8,90	8,71		8,80	8,10	10>>12
Rumania	9,44	9,57		9,50	9,34	10>12
Rusia	8,91	8,49	Na >> No	8,72	8,14	10>>12
Sudáfrica	8,80	8,81		8,80	8,68	
Corea del Sur	8,31	8,51	No >> Na	8,41	7,88	10>>12
España	9,29	9,20		9,23	8,82	10>>12
Sri Lanka	9,04	9,23		9,13	9,01	
Suiza	8,89	9,06				
Taiwán	8,39	8,46		8,42	7,75	10>>12
R.U (Inglaterra)	8,82	8,79				
R.U (Gales)	8,81	8,59		8,70	7,97	10>>12
Vietnam	8,03	7,84		7,94	7,63	

Nota. Las diferencias de género se relacionan con la muestra de 10 años

## Afecto positivo

La encuesta de 8 años hizo a los niños una sola pregunta sobre la frecuencia de sentirse felices, con cuatro opciones de respuesta: nunca, a veces, a menudo y siempre. La Figura 26 muestra el porcentaje de niños que indicaron estar 'siempre felices' por país y género. Las puntuaciones variaron ampliamente entre países, desde un 36% (niños) en Finlandia hasta más del 78% (niños) en India.

Figura 26. Los niños 'siempre' se sienten felices por género



Para los niños de 10 y 12 años, el afecto positivo se midió con tres ítems (feliz, tranquilo, lleno de energía) en una escala de frecuencia de 0 a 10 puntos con anclajes verbales de 'nunca' a 'siempre' (Figura 3.3). La medida combinada propuesta de afecto positivo basada en estos ítems no parece haber funcionado igualmente bien en todos los países. Los coeficientes alfa de Cronbach fueron bajos en algunos países. Las pruebas de AFC multigrupos indicaron que esta escala puede no ser adecuada para comparaciones directas entre todos los países, para correlaciones y regresiones, o para medias. Por lo tanto, en esta sección presentamos las puntuaciones de cada ítem individualmente. Realizaremos y publicaremos más trabajos sobre las pruebas de la escala y sus posibles usos y limitaciones en el futuro.

La *Tabla 6* muestra puntuaciones medias de 10 para cada uno de los tres ítems de afecto positivo en la encuesta del niño de 10 años que incluyó todos los países/regiones. Algunos países, como Albania y Grecia, obtuvieron puntuaciones relativamente altas en todos los ítems, mientras que otros, como Bangladesh, la RAE de Hong Kong y Taiwán, obtuvieron puntuaciones consistentemente bajas. En otros países hay más variación; por ejemplo, Estonia ocupó el tercer lugar para sentir la calma, pero mucho más bajo para los otros dos ítems, mientras que Indonesia ocupa mucho menor en la felicidad que en los otros dos ítems.

La *Figura 27* proporciona un resumen de la escala de tres ítems. Como se esperaba de las puntuaciones de los ítems individuales, Albania y Grecia (solo el grupo de edad de 10 años) figuran en la parte superior de la clasificación, mientras que Bangladesh, la RAE de Hong Kong y Taiwán se ubican en la parte inferior.

Los niños obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que las niñas en la encuesta de los niños de 10 años en Bélgica (Flandes), Brasil, Hungría, Corea del Sur, Noruega y Suiza; mientras que las niñas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en Albania, Argelia, Estonia, Indonesia e Italia. En la encuesta de los de 12 años hubo un mayor número de diferencias medias significativas. Los niños obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en Bélgica (Flandes), Brasil, Chile, Croacia, Hungría, Italia, Corea del Sur, Namibia, Polonia, Rumania, Rusia, Vietnam, España, Reino Unido (Gales); las niñas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en Argelia, Nepal y Noruega.

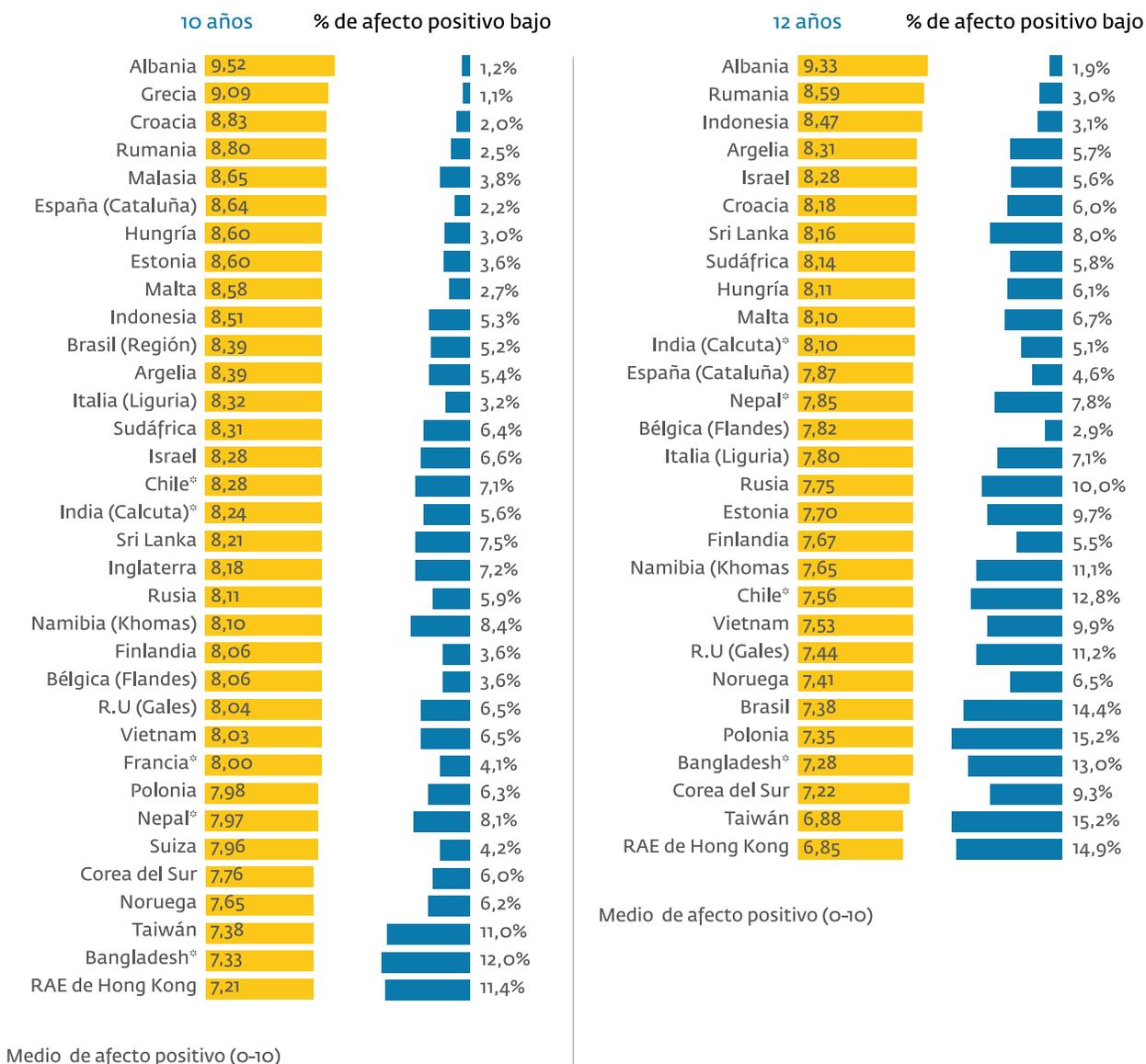
Hubo un patrón general de disminución del afecto positivo entre los de 10 y los de 12 años, y este patrón fue estadísticamente significativo en la mayoría de los países.

Tabla 6. Medio de los ítems de efecto positivo y clasificación de países

País	Feliz		Calma		Llena de energía	
	Medio	Puesto	Medio	Puesto	Medio	Puesto
Albania	9,86	1	9,10	1	9,57	1
Argelia	9,12	8	7,74	12	8,32	21
Bangladesh	8,21	34	7,18	25	6,62	34
Bélgica (Flandes)	8,72	19	6,95	29	8,50	16
Brasil	9,01	12	7,44	21	8,74	10
Chile	8,70	21	7,63	14	8,53	15
Croacia	9,32	3	8,10	7	9,04	4
Estonia	8,91	15	8,44	3	8,44	17
Finlandia	8,56	26	7,38	22	8,27	22
Francia	8,77	17	6,63	31	8,62	13
Alemania	8,51	31	7,20	24	(a)	
Grecia	9,38	2	8,52	2	9,33	2
RAE de Hong Kong	8,15	35	5,97	35	7,51	31
Hungría	8,89	16	8,21	5	8,72	11
India	9,17	7	7,52	17	8,04	27
Indonesia	8,53	28	8,15	6	8,84	8
Israel	8,55	27	7,49	18	8,79	9
Italia	9,06	10	6,88	30	9,02	5
Malasia	9,04	11	8,23	4	8,68	12
Malta	9,22	5	7,54	16	8,99	7
Namibia	8,53	29	7,38	23	8,40	18
Nepal	8,61	24	7,90	9	7,37	32
Noruega	8,51	30	6,61	32	7,83	29
Polonia	8,93	13	7,75	11	7,20	33
Rumania	9,25	4	8,04	8	9,11	3
Rusia	8,62	23	7,77	10	7,95	28
Sudáfrica	9,07	9	7,47	20	8,33	20
Corea del Sur	8,61	25	6,30	33	8,36	19
España	9,20	6	7,71	13	9,00	6
Sri Lanka	8,92	14	7,14	26	8,56	14
Suiza	8,77	18	7,02	28	8,10	26
Taiwán	8,29	33	6,05	34	7,81	30
R.U (Inglaterra)	8,72	20	7,52	15	8,26	23
R.U (Gales)	8,66	22	7,12	27	8,25	24
Vietnam	8,39	32	7,48	19	8,21	25

Nota. Niños de 10 años. (a) Consulta de datos en Alemania

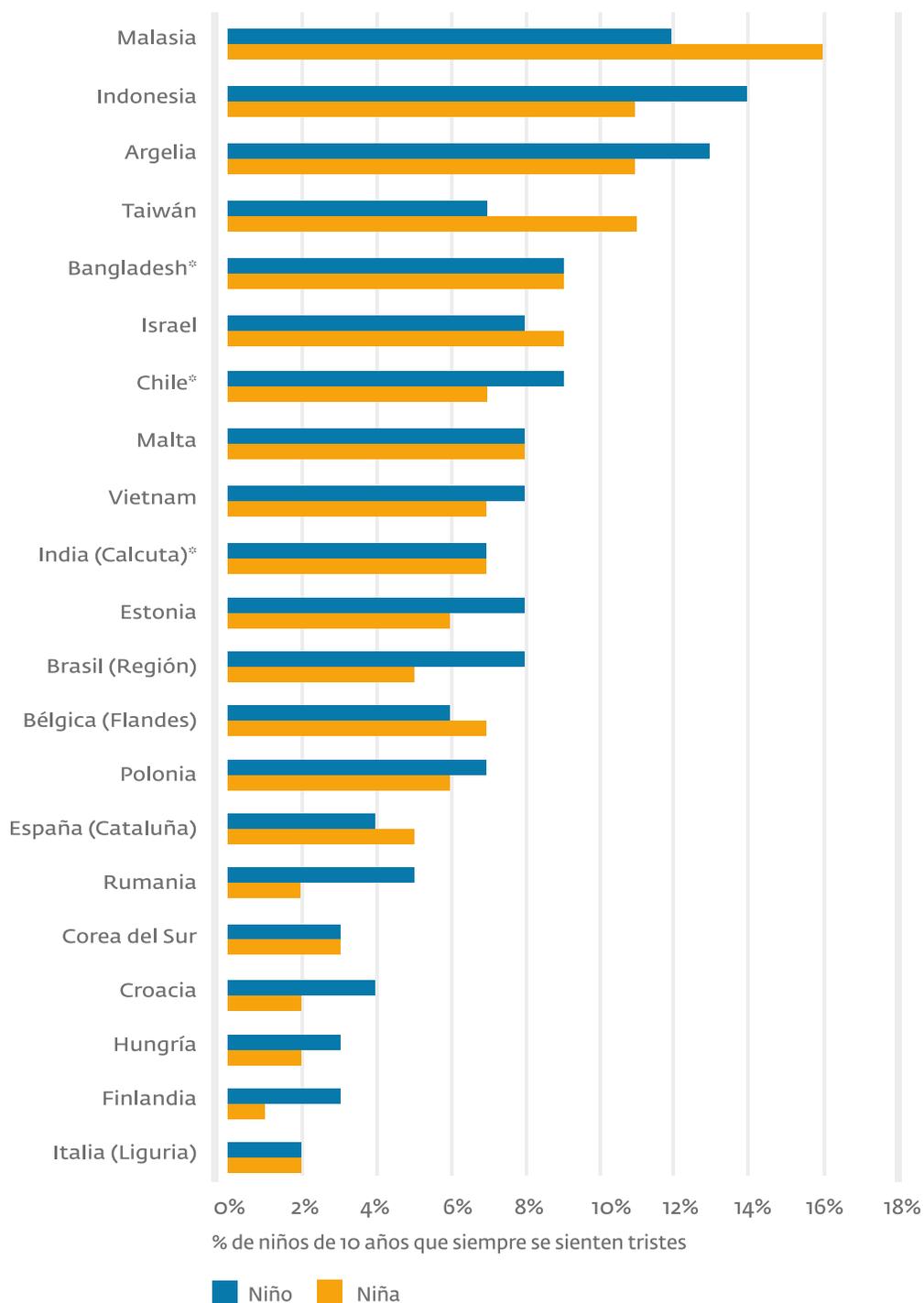
Figura 27. Medio de afecto positivo y porcentaje de afecto bajo



## Efecto Negativo

Para la encuesta de los niños de 8 años utilizamos un elemento ('triste') como representación del afecto negativo. Les pedimos a los participantes que indicaran la frecuencia con la que se sintieron 'tristes' durante las últimas dos semanas en una escala de respuesta de 4 puntos (nunca, a veces, a menudo y siempre). La Figura 28 muestra el porcentaje de niños que dijeron estar 'siempre' tristes. Menos del 2% de los niños respondieron de esta manera en Italia y Finlandia, sin embargo, en Malasia, Indonesia y Argelia lo hizo más del 10%. No hubo un patrón de género claro, con niños y niñas presentando porcentajes más altos en 11 países.

Figura 28. Los niños 'siempre' se sienten tristes por género



El afecto negativo se midió en los niños de 10 y 12 años con tres ítems (triste, estresado, aburrido), en una escala de frecuencia de 0-10 puntos con anclas 'nunca' a 'siempre'. Al igual que el afecto positivo, todavía no estamos seguros de las propiedades estadísticas de esta escala de tres ítems para fines comparativos internacionales; así presentamos los ítems individuales, así como la escala.

La *Tabla 7* muestra las puntuaciones medias y la clasificación de los ítems individuales. Tenga en cuenta que, en el afecto negativo, una puntuación media alta indica un afecto negativo alto, por lo tanto, los países se clasifican en orden inverso. Albania ocupa un lugar destacado de forma constante, con puntuaciones medias bajas para cada ítem. Grecia, sin embargo, con un efecto positivo alto, también tenía calificaciones más mixtas de afecto negativo, situándose en el puesto 30 con una puntuación relativamente alta de 4,9 por sentirse estresado. También hubo variaciones en otros países, como Rumania y Gales – ambos tenían niveles más altos de aburrimiento que de tristeza o estrés.

La *Figura 29* muestra las puntuaciones medias de la escala y las proporciones de afecto negativo alto. Albania tuvo la puntuación media más baja de afecto negativo en ambos grupos de edad (1,9 y 2,0). Malasia obtuvo la puntuación más alta para los niños de 10 años (5,5), mientras que Brasil tuvo la media más alta para los niños de 12 años (5,1). Más de uno de cada diez niños tenía un alto nivel de afecto negativo (puntuación > 5) en todos los países. En muchos países en la encuesta de 10 años y más de un tercio en la encuesta de 12 años, más de la mitad tenían altos niveles de afecto negativo.

En todos los géneros, hubo diferencias medias significativas en nueve países de la muestra de niños de 10 años. Las niñas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en Bélgica (Flandes), Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Corea del Sur, Noruega y Suiza; mientras que los niños obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en Indonesia. En 15 países hubo diferencias medias significativas en los niños de 12 años. De estos, en 14 países/regiones, las niñas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los niños, es decir: Bangladesh, Bélgica (Flandes), Chile, Croacia, Finlandia, la RAE de Hong Kong, Hungría, Israel, Italia, Corea del Sur, Polonia, Rumania, España y Reino Unido (Gales). Los niños solo obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en Noruega.

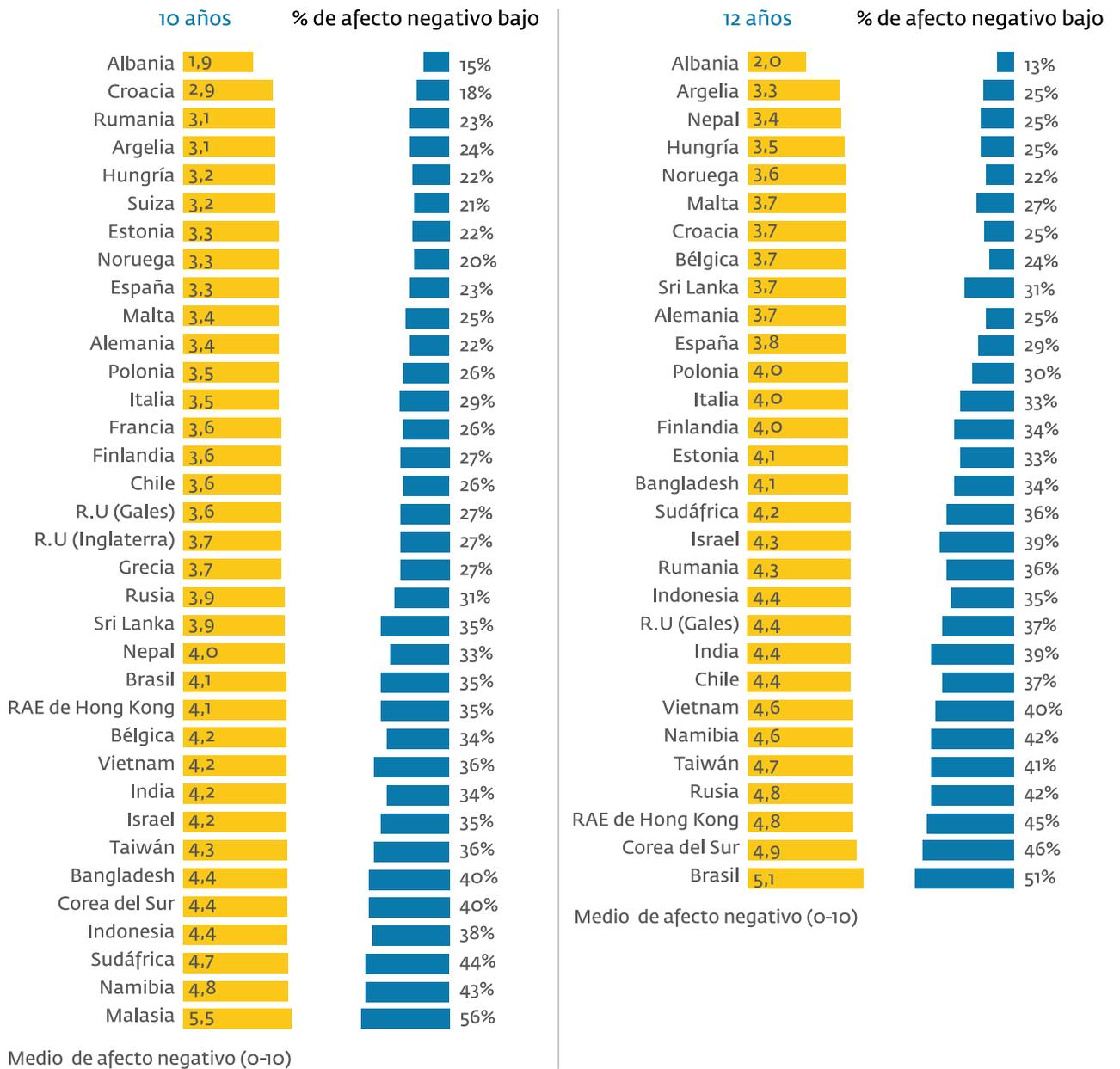
De todas las edades en los países que incluyeron a los niños de 10 y 12 años, mientras que en ocho países se observó una disminución en las puntuaciones medias de afecto negativo, se observó un aumento general en 22.

Tabla 7. Medios de los ítems de efecto negativo y clasificación de países

País	Triste		Aburrido		Estresado	
	Medio	Puesto	Medio	Puesto	Medio	Puesto
Albania	1,74	1	1,69	1	2,24	1
Argelia	2,28	2	3,57	10	3,40	7
Bangladesh	4,42	33	4,46	27	4,27	21
Bélgica (Flandes)	3,35	22	3,99	21	5,17	34
Brasil	3,24	21	4,53	28	4,44	23
Chile	2,87	12	4,43	26	3,44	8
Croacia	2,46	4	3,43	5	2,71	2
Estonia	2,70	8	3,20	2	3,92	17
Finlandia	3,39	23	4,14	22	3,24	5
Francia	2,96	16	3,64	11	4,13	19
Alemania	2,97	17	3,49	7	3,80	14
Grecia	2,93	14	3,29	4	4,90	30
RAE de Hong Kong	3,69	26	3,79	15	4,91	31
Hungría	2,84	11	3,86	18	2,87	3
India	2,94	15	5,00	32	4,72	26
Indonesia	4,48	34	4,62	29	3,87	16
Israel	3,14	19	4,76	31	4,81	29
Italia	3,00	18	3,77	13	3,75	13
Malasia	5,39	35	5,69	35	5,50	35
Malta	2,74	9	3,24	3	4,16	20
Namibia	4,25	32	5,22	34	4,93	32
Nepal	3,50	24	3,70	12	4,67	24
Noruega	2,68	7	3,79	14	3,45	9
Polonia	2,82	10	3,50	8	4,11	18
Rumania	2,40	3	3,83	16	3,05	4
Rusia	3,86	28	4,39	24	3,35	6
Sudáfrica	4,01	31	5,14	33	5,03	33
Corea del Sur	3,95	30	4,69	30	4,68	25
España	2,62	6	3,55	9	3,86	15
Sri Lanka	3,57	25	3,84	17	4,36	22
Suiza	2,60	5	3,45	6	3,65	11
Taiwán	3,69	27	4,39	25	4,73	27
R.U (Inglaterra)	3,23	20	3,97	20	3,73	12
R.U (Gales)	2,89	13	4,32	23	3,50	10
Vietnam	3,94	29	3,92	19	4,77	28

Nota. Niños de 10 años.

Figura 29. Medio de afecto negativo y porcentaje afecto negativo alto



## Bienestar psicológico

El alfa de Cronbach para el EBP-MN fue 0,84 para para el conjunto del grupo de edad de 12 años, y todos los países/regiones presentaron coeficientes aceptables. Los resultados del AFC en la escala, sin embargo, revelaron algunas dudas sobre el uso de la escala para las comparaciones entre países. Al igual que con el afecto, presentamos los ítems individuales, así como la puntuación general de la escala.

La *Tabla 8* muestra el patrón de puntuaciones medias para ítems individuales. Albania obtuvo una puntuación particularmente alta en todos los ítems, mientras que Gales obtuvo la puntuación más baja. Algunos países obtuvieron puntuaciones más altas o bajas en un ítem en particular; por ejemplo, Brasil y Chile puntuaron notablemente más bajo en la gestión de responsabilidades que otros ítems. También se destacan los bajos puntuaciones para las personas que son amigables en Namibia y para aprender mucho en Hungría y Polonia; esto sugiere que se puede aprender más de un análisis detallado y una comprensión contextual de estos diferentes patrones.

**Tabla 8. Puntuación media de bienestar psicológico por ítem**

	Me gusta como soy	Manejo mis responsabilidades	Gente es amigable	Elijo tiempo	Aprendo mucho	Positivo re: futuro
Albania	9,65	9,55	9,63	9,53	9,56	9,58
Argelia	9,05	8,83	8,43	8,28	8,98	8,77
Bangladesh	8,57	8,32	7,93	7,95	8,80	9,01
Bélgica (Flandes)	8,85	8,63	8,84	8,92	7,95	8,77
Brasil	8,00	7,20	7,97	7,67	7,92	7,91
Chile	8,20	7,08	8,07	7,96	7,70	7,99
Croacia	9,05	8,33	8,74	8,57	8,33	8,69
Estonia	8,36	8,15	8,20	8,30	7,84	8,36
Finlandia	8,14	8,57	8,54	8,67	7,91	8,53
Alemania	8,03	7,65	8,43	8,23	7,75	8,21
RAE de Hong Kong	7,45	6,98	7,65	7,27	7,39	7,25
Hungría	8,05	8,59	8,76	8,75	7,13	8,42
India	9,30	8,77	8,92	8,49	9,03	9,24
Indonesia	8,67	7,84	8,43	7,88	8,46	8,36
Israel	9,05	8,62	8,81	8,82	7,96	8,97
Italia	8,64	8,15	8,53	8,21	8,39	8,43
Malta	9,10	8,78	8,72	8,72	8,93	8,98
Namibia	8,86	8,05	7,06	7,80	8,79	8,73
Nepal	8,65	8,63	8,21	8,09	8,43	8,33

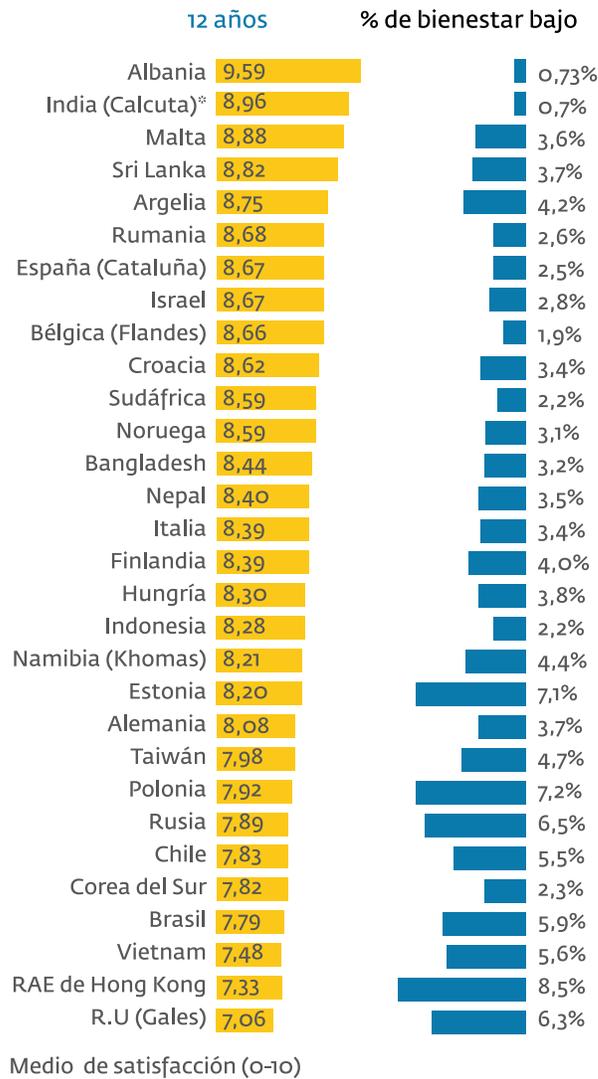
Noruega	8,85	8,38	8,86	8,78	7,97	8,71
Polonia	8,15	8,19	8,14	8,25	6,81	7,95
Rumania	9,13	8,46	8,84	8,82	7,65	9,05
Rusia	7,83	7,90	7,83	7,95	7,80	8,02
Sudáfrica	8,97	8,47	7,98	8,29	8,81	8,92
Corea del Sur	7,74	7,34	7,98	7,84	8,05	7,96
España	9,04	8,28	8,77	8,51	8,59	8,77
Sri Lanka	8,99	8,70	8,60	8,61	8,98	8,96
Taiwán	8,53	7,56	8,22	7,79	7,94	7,80
R.U (Gales)	6,90	6,94	7,06	7,37	6,89	7,14
Vietnam	7,78	6,81	7,71	7,24	7,95	7,43

Nota. Niños de 10 años.

Hubo un rango relativamente amplio en las puntuaciones medias en la escala general, desde un mínimo de 7,06 en el Reino Unido (Gales) hasta un máximo de 9,59 en Albania (*Figura 30*). Otros países que obtuvieron una alta puntuación media fueron India (8,96), Malta (8,88), Sri Lanka (8,82) y Argelia (8,75). Estos países/regiones también tendían a tener porcentajes más bajos de bienestar psicológico bajo. Albania, que obtuvo la puntuación media más alta, también presentó el segundo porcentaje más bajo de bienestar psicológico bajo (0,73%); mientras que la RAE de Hong Kong, que presentó la segunda puntuación media más baja (7,33), también tuvo el mayor porcentaje de bienestar psicológico bajo (8,5%). No parece haber un patrón geográfico obvio, con diversos países en la mitad superior de la clasificación.

Entre los géneros, hubo diferencias medias significativas en ocho países. Los niños obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que las niñas en Bélgica (Flandes), Brasil, Finlandia, Hungría, Corea del Sur, Polonia y Rusia; mientras que las niñas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en Argelia.

Figura 30. Medio de bienestar psicológico y porcentaje de bienestar bajo





## CAPÍTULO 4: Vida familiar

### Resumen

La familia es uno de los factores clave asociados con el bienestar subjetivo (Joronen y Åstedt-Kurki 2005). La experiencia familiar positiva influye en el bienestar subjetivo de los niños y se identifica como un factor de predicción más fuerte de la satisfacción con la vida que la experiencia de compañeros (Gilman y Huebner 2003; Dew y Huebner 1994). Una buena relación con una persona cercana en la familia es un factor importante para el bienestar subjetivo de los niños. Una atmósfera familiar armoniosa también favorece el desarrollo positivo y el bienestar de los niños.

La familia, en sus diversas formas, brinda un ambiente íntimo donde los niños pueden sentirse cuidados y protegidos. También es un lugar donde los niños tienen la oportunidad de desarrollar la agencia y la autonomía en formas apropiadas para su edad a medida que maduran. Por esta razón, los mundos de los niños hacen preguntas no solo sobre el cuidado, el apoyo y la seguridad, sino también sobre los sentimientos de los niños de ser escuchados por sus padres y tener la oportunidad de participar en la toma de decisiones sobre sus propias vidas.

### Preguntas formuladas

En la encuesta se preguntó a los niños sobre la satisfacción con las personas con las que viven y en qué medida están de acuerdo con algunas afirmaciones sobre su vida familiar. Las preguntas formuladas se muestran en el cuadro a continuación.

### Preguntas sobre las personas con las que vive

#### Pregunta de satisfacción

¿Qué tan satisfecho estás con las personas con las que vives?

Los niños de 10 y 12 años respondieron en una escala unipolar de 11 puntos de 0 a 10, con 0 como 'Nada satisfecho' y 10 como 'Totalmente satisfecho'. Los niños de 8 años respondieron en una escala de 5 puntos con emoticonos.

#### Preguntas sobre acuerdos

¿Qué tan de acuerdo estás con cada una de estas frases?

- Hay personas en mi familia que se preocupan por mí
- Si tengo un problema, la gente de mi familia me ayudará
- Pasamos un buen rato juntos en mi familia
- Me siento seguro en casa
- Mis padres me escuchan y tienen en cuenta lo que digo
- Mis padres y yo tomamos decisiones sobre mi vida juntos (solo preguntaron los niños de 10 y 12 años)

Las opciones de respuesta estaban en una escala de acuerdo unipolar de 5 puntos, desde 'No de acuerdo' hasta 'Totalmente de acuerdo'.

## Satisfacción general

Usamos la pregunta sobre la satisfacción 'con las personas con las que vive' como la medida clave para este dominio. La *Figura 31* resume las respuestas de los niños a esta pregunta por país y grupo de edad. Los niveles generales de satisfacción de los niños fueron en su mayoría altos. En el grupo de edad de 10 años, los niveles medios de satisfacción oscilaron entre 7,9 en Vietnam y 9,8 en Albania. La proporción de niños que no estaban satisfechos con las personas con las que viven (una puntuación de menos de cinco en la escala de 11 puntos) osciló entre aproximadamente 1% en Croacia, Hungría y Estonia, y 18% en Vietnam.

Aunque los niveles de satisfacción general fueron altos, hubo un patrón geográfico aparente. La mayoría de los países en la parte superior de la tabla se encuentran en Europa del Este, es decir: Albania, Croacia, Rumania y Hungría. Además, cuatro países/regiones asiáticas, Vietnam, Indonesia, la RAE de Hong Kong y Nepal, así como Namibia, estaban en la parte inferior de la tabla.

Los patrones geográficos en los otros dos grupos de edad son en su mayoría similares. Las excepciones notables fueron Finlandia e Israel, con índices de satisfacción relativamente bajos para el niño de 8 años y calificaciones más altas para los dos grupos de edad mayores.

La *Tabla 9* presenta diferencias de género y edad para este indicador. Las niñas tuvieron una satisfacción media más alta en diez países: Argelia, Bangladesh, Croacia, Francia, Grecia, India, Indonesia, Israel, Polonia y España.

En 12 de los 30 países que incluyeron los niños de 10 y 12 años, la satisfacción con la familia disminuyó significativamente entre las edades de 10 y 12 años. La única excepción fue Indonesia, donde fue significativamente mayor a los 12 años.

Figura 31. Media de satisfacción con las 'personas con las que vive' y porcentaje de satisfacción baja

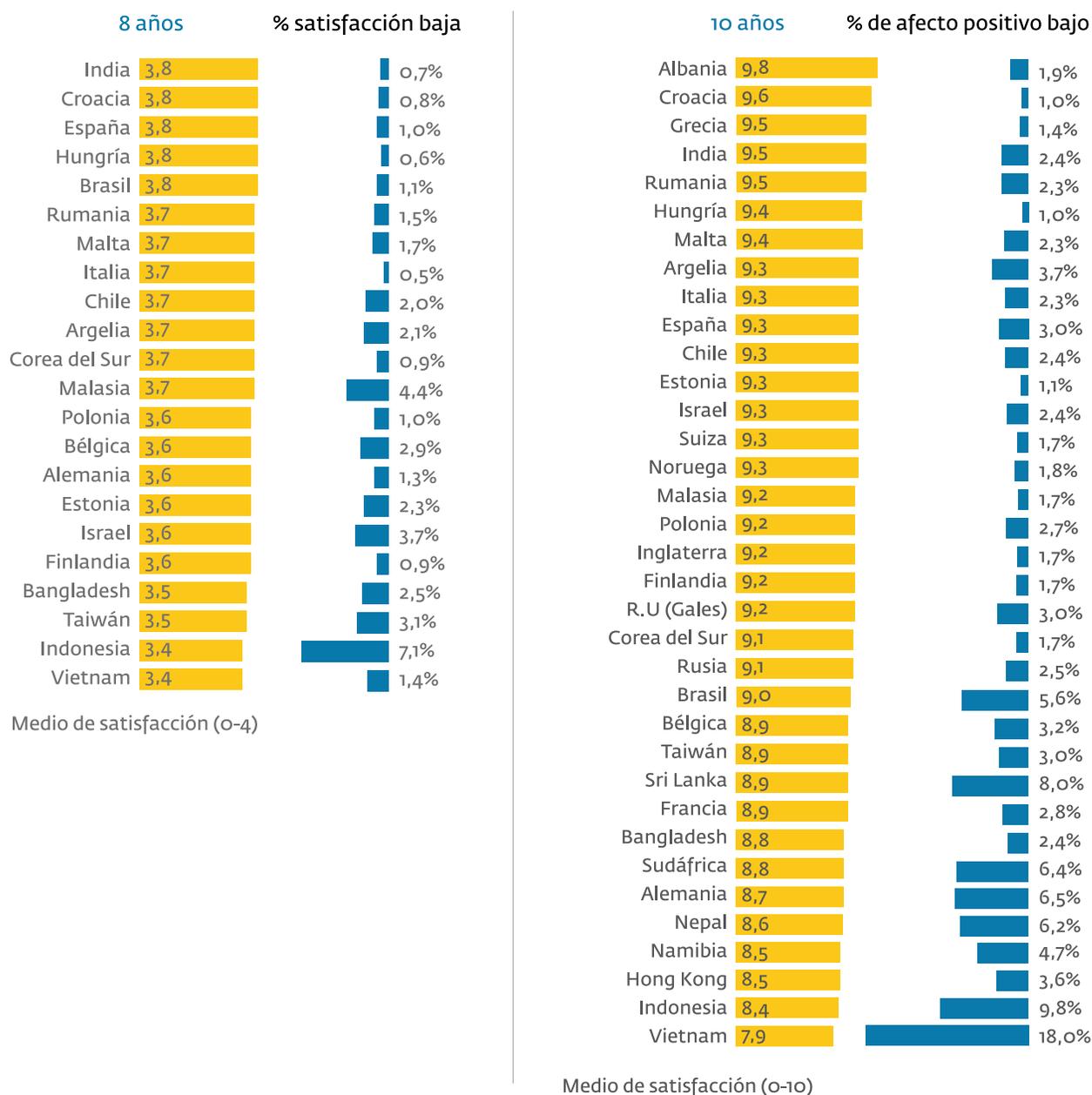


Figura 31. Media de satisfacción con las 'personas con las que vive' y porcentaje de satisfacción baja

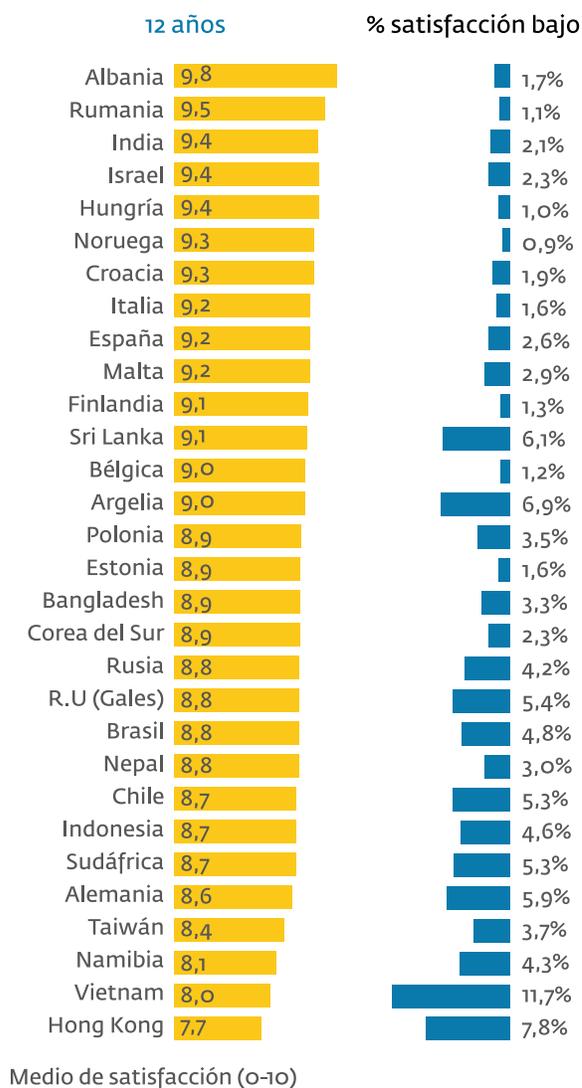


Tabla 9. Satisfacción con las 'personas con las que vive' por sexo y edad

País	Niñas (Na)	Niños (No)		10 años	12 años	
Albania	9,84	9,77		9,80	9,79	
Argelia	9,46	9,23	Na>No	9,35	9,01	10>>12
Bangladesh	8,99	8,60	Na>No	8,80	8,91	
Bélgica (Flandes)	8,91	8,88		8,89	9,03	
Brasil	9,12	8,92		9,04	8,76	10>>12
Chile	9,35	9,25		9,29	8,73	10>>12
Croacia	9,65	9,51	Na>No	9,58	9,31	10>>12
Estonia	9,36	9,21		9,29	8,92	10>>12
Finlandia	9,30	9,09		9,20	9,11	
Francia	8,95	8,77	Na>No			
Alemania	8,82	8,59		8,72	8,63	
Grecia	9,62	9,35	Na >>No			
RAE de Hong Kong	8,45	8,51		8,48	7,70	10>>12
Hungría	9,39	9,46		9,43	9,39	
India	9,60	9,38	Na>No	9,49	9,41	
Indonesia	8,63	8,25	Na >>No	8,44	8,73	12>>10
Israel	9,36	9,17	Na>No	9,27	9,39	
Italia	9,43	9,26		9,34	9,21	
Malasia	9,27	9,19				
Malta	9,46	9,30		9,38	9,19	
Namibia	8,67	8,40		8,55	8,14	10>>12
Nepal	8,67	8,51		8,59	8,75	
Noruega	9,32	9,21		9,27	9,31	
Polonia	9,38	9,06	Na >>No	9,22	8,93	10>>12
Rumania	9,41	9,58		9,48	9,50	
Rusia	9,23	8,91		9,08	8,80	10>>12
Sudáfrica	8,84	8,73		8,79	8,73	
Corea del Sur	9,10	9,09		9,09	8,88	10>>12
España	9,44	9,19	Na >>No	9,32	9,20	
Sri Lanka	8,96	8,85		8,87	9,09	
Suiza	9,31	9,22				
Taiwán	8,82	8,94		8,89	8,42	10>>12
R.U (Inglaterra)	9,26	9,19				
R.U (Gales)	9,21	9,10		9,15	8,77	10>>12
Vietnam	8,03	7,83		7,93	8,03	

## Percepciones de la vida familiar

Usamos seis preguntas de concordancia para medir la percepción de los niños sobre la vida familiar. Estas preguntas eran opcionales, y algunas se hicieron en un grupo de edad en todos los países/regiones, excepto Bangladesh.

La *Tabla 10* muestra el porcentaje de niños de 10 años que estuvieron totalmente de acuerdo con las seis preguntas de la encuesta.

- Los niveles más altos de acuerdo fueron la seguridad en el hogar (76%) y el sentimiento de cuidado (75%). Los niveles más bajos de acuerdo fueron para los padres que escuchan (56%) y toman decisiones conjuntas sobre sus vidas (55%).
- En todos los países, Sri Lanka y Estonia tuvieron el nivel más alto de acuerdo y se ubicaron entre los diez primeros en las seis preguntas.
- Diez países/regiones se ubicaron en la mitad inferior para las diez preguntas, es decir: Bélgica (Flandes), Brasil, Francia, Alemania, RAE de Hong Kong, Indonesia, Italia, Rusia, Sudáfrica y Vietnam.
- Muy pocos niños indicaron que no estaban de acuerdo en absoluto con las declaraciones. Por ejemplo, no hay ningún país en el que más de uno de cada 20 niños no esté de acuerdo en sentirse seguro en casa. En diez países: Argelia, Brasil, Alemania, Malasia, Namibia, Nepal, Rusia, Sudáfrica y Vietnam, la proporción era superior a uno de cada 50 niños.
- Los niveles más altos de desacuerdo en absoluto fueron para la declaración sobre la participación de los niños en las decisiones sobre sus vidas. Entre los niños de 10 años, esta proporción era superior a uno de cada 20 niños en la mayoría de los países y superior a uno de cada 10 en Brasil (*Figura 32*).

Hubo relativamente pocas diferencias de género significativas en el grupo de edad de 10 años para las preguntas sobre la vida familiar. Sin embargo, existía un patrón en el que las niñas tenían más probabilidades que los niños de sentir que tomaban decisiones junto con sus padres sobre la vida. En seis países/regiones, los niños informaron que tomaban más decisiones junto con los padres: RAE de Hong Kong, Malta, Sri Lanka, Bélgica (Flandes), Brasil y Rusia; mientras que las niñas informaron tomar más decisiones junto con los padres en todos los demás países (*Figura 33*).

Se observó una concordancia bastante constante entre los grupos de edad para todas las preguntas sobre la vida familiar. La *Figura 34* proporciona una ilustración de los patrones de grupos de edad para la pregunta sobre seguridad en el hogar. El patrón de aumento fue más obvio entre las edades de 8 y 10 años, con el porcentaje promedio de acuerdo totalmente aumentando del 54% para los de 8 años al 68% para los de 10 años.

**Tabla 10. Niños que están totalmente de acuerdo con preguntas sobre familia - porcentajes y clasificación de países**

País	Cuidado familiar		Ayudan con los problemas		Ten un buen tiempo		Siento seguro		Padres escuchan		Toman desiciones juntos	
	%	Puesto	%	Puesto	%	Puesto	%	Puesto	%	Puesto	%	Puesto
Albania	83%	6	81%	4	80%	3	85%	4	57%	17	68%	2
Argelia	77%	18	72%	15	75%	6	80%	14	65%	6	65%	5
Bélgica (Flandes)	72%	24	69%	20	68%	18	79%	17	50%	25	46%	28
Brasil	67%	28	66%	23	63%	24	67%	30	34%	33	42%	31
Chile	82%	8	76%	13	71%	13	82%	12	62%	8	52%	20
Croacia	82%	9	78%	7	74%	7	83%	7	55%	19	59%	15
Estonia	87%	1	77%	10	81%	1	88%	2	60%	9	66%	4
Finlandia	77%	17	64%	26	70%	16	83%	9	62%	7	57%	17
Francia	74%	21	70%	19	69%	17	73%	23	51%	24	51%	21
Alemania	71%	25	64%	27	60%	25	76%	21	53%	22	27%	33
Grecia			82%	2	73%	9	83%	8			50%	24
RAE de Hong Kong	54%	32	51%	32	48%	32	66%	31	37%	31	46%	27
Hungría	83%	5	77%	9	76%	4	87%	3	67%	4	53%	19
India	80%	13			70%	15	76%	20	68%	2		
Indonesia	48%	33	43%	33	50%	31	50%	34	46%	28	38%	32
Israel	78%	16	67%	22	63%	23	80%	15	68%	3	64%	9
Italia	77%	19	70%	17	45%	33	73%	24	42%	30	47%	26
Malasia	66%	29	61%	28	53%	30	69%	28	37%	32	64%	10
Malta	80%	14	73%	14	73%	10	74%	22	57%	18	62%	13
Namibia	69%	26	58%	29	65%	21	71%	26	51%	23	42%	8
Nepal	67%	27	66%	25	56%	28	70%	27	59%	15	62%	12
Noruega	83%	7	77%	11	75%	5	84%	5	67%	5	65%	6
Polonia	85%	3	80%	5	73%	8	90%	1	55%	20	65%	7
Rumania	79%	15	77%	12	65%	20	79%	16	60%	12	67%	3
Rusia	65%	30	55%	30	53%	29	68%	29	50%	26	45%	30
Sudáfrica	61%	31	53%	31			63%	33	48%	27	55%	18
Corea del Sur	73%	22	79%	6	64%	22	72%	25	58%	16	51%	22
España	83%	4	82%	3	72%	11	82%	11	60%	11	50%	23
Sri Lanka	86%	2	86%	1	81%	2	83%	10	78%	1	78%	1
Suiza	81%	11	77%	8	72%	12	83%	6	60%	10	48%	25

Taiwán	73%	23	70%	18	60%	26	78%	19	53%	21	62%	11
R.U (Inglaterra)	81%	12	71%	16	71%	14	82%	13	60%	14	60%	14
R.U (Gales)	81%	10	69%	21	66%	19	79%	18	60%	13	58%	16
Vietnam	74	20	66%	24	59%	27	63%	32	45%	29	46%	29
Promedio	75%		70%		66%		76%		56%		55%	

Figura 32. Niños que no estuvieron de acuerdo 'mis padres y yo tomamos decisiones sobre mi vida juntos'

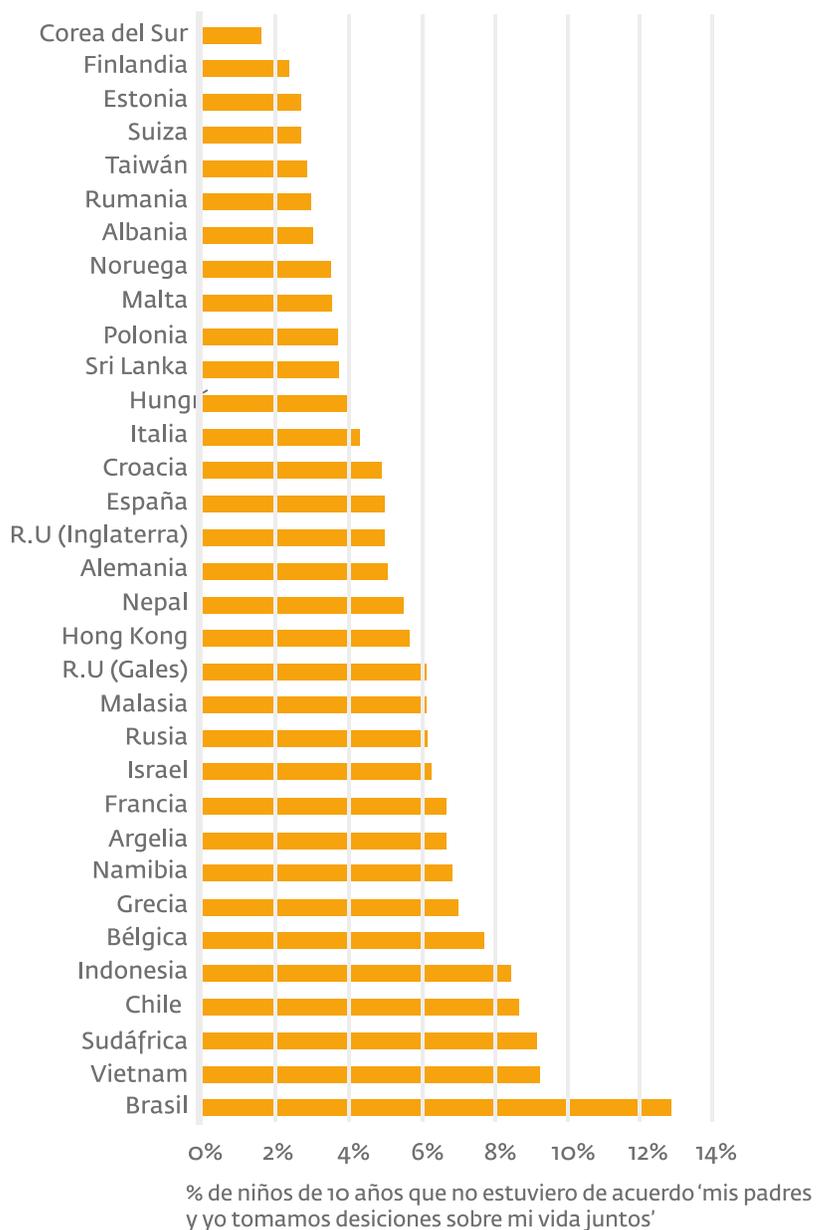


Figura 33. Niños que estuvieron totalmente de acuerdo con 'mis padres y yo tomamos decisiones sobre mi vida juntos' por género

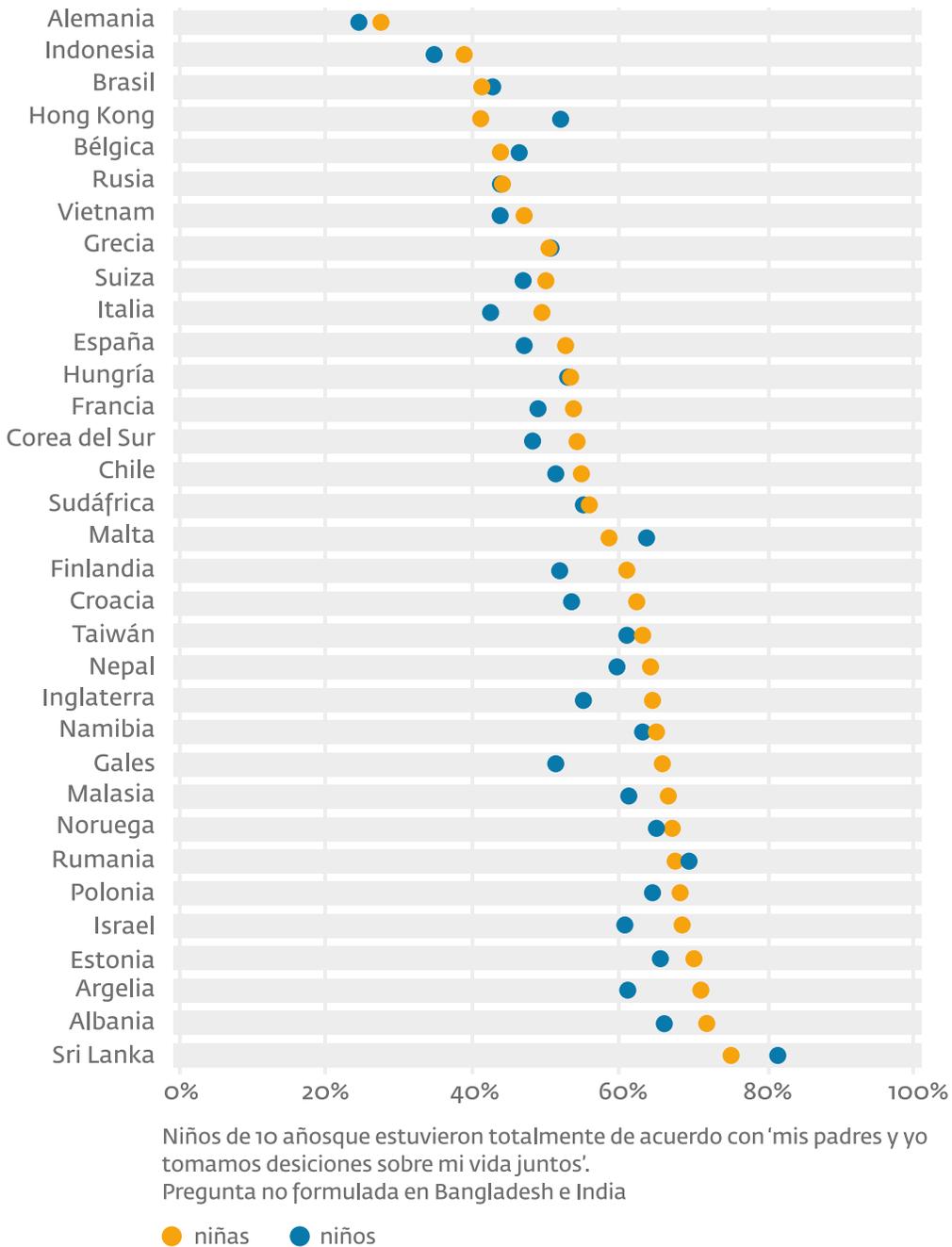
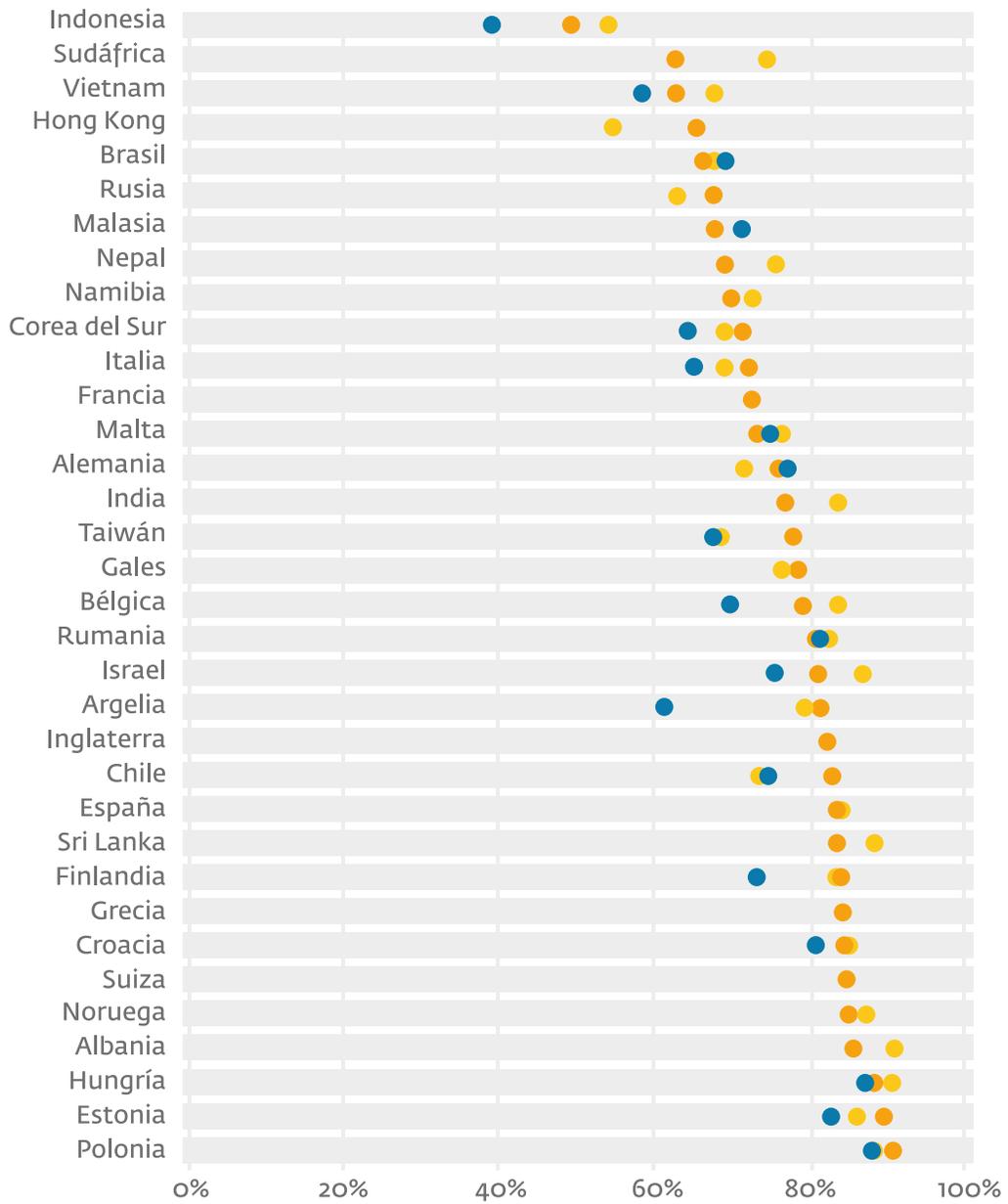


Figura 34. Niños totalmente de acuerdo en que 'se sienten seguros en casa' por edad



% totalmente de acuerdo en que 'se sienten seguros en casa'.

Nota. Países ordenados por proporción de niños de 10 años que se sienten seguros en casa.

● 12 años ● 10 años ● 8 años



## CAPÍTULO 5: Amigos y compañeros

### Resumen

Los entornos escolares en los que los niños pasan una parte importante de su tiempo afectan su bienestar subjetivo; con las relaciones de los niños con sus compañeros, en particular teniendo un fuerte efecto. Se ha demostrado que las relaciones agradables como hablar y jugar con los compañeros tienen efectos positivos sobre el bienestar subjetivo, mientras que las relaciones desagradables como el acoso tienen efectos negativos sobre el bienestar subjetivo (Huebner et al. 2004; Nickerson y Nagle 2004).

### Preguntas formuladas

En la encuesta, se preguntó a los niños sobre la satisfacción con sus amigos y en qué medida estaban de acuerdo con algunas declaraciones sobre su relación con los amigos, como se muestra en el cuadro a continuación.

### Preguntas sobre tus amigos

#### Pregunta de satisfacción

¿Qué tan satisfecho estás con tus amigos?

Los niños de 10 y 12 años respondieron en una escala unipolar de 11 puntos de 0 a 10, con 0 como 'Nada satisfecho' y 10 como 'Totalmente satisfecho'. Los niños de 8 años respondieron en una escala de 5 puntos con emoticonos.

#### Preguntas sobre acuerdos

¿Qué tan de acuerdo estás con cada una de estas frases?

- Tengo suficientes amigos
- Mis amigos suelen ser amables conmigo
- Mis amigos y yo nos llevamos bien juntos
- Si tengo un problema, tengo un amigo que me apoyará

Las opciones de respuesta estaban en una escala de acuerdo unipolar de 5 puntos desde 'no de acuerdo' hasta 'totalmente de acuerdo'.

### Satisfacción general

Usamos la pregunta sobre la satisfacción 'con tus amigos' como la medida clave para este dominio. La Figura 35 resume las respuestas de los niños a esta pregunta por país y grupo de edad.

Estos hallazgos muestran que los niveles generales de satisfacción de los niños fueron en su mayoría altos. En el grupo de edad de 10 años, los niveles medios de satisfacción oscilaron entre 7,1 en Vietnam

y 9,6 en Albania. La proporción de niños que no estaban nada satisfechos con sus amigos (menos de cinco en una escala de 10 puntos) osciló entre aproximadamente el 1% en Albania y Croacia, y aproximadamente el 20% tanto en Sri Lanka como en Vietnam.

Un patrón geográfico aparente, y mostró que los países con puntajes de satisfacción de 9.0 y puntajes de satisfacción más altos estaban en toda Europa: Albania, Croacia, Suiza, Malta, Grecia, España, Rumania, Francia, Noruega y Finlandia; mientras que cinco países asiáticos (Vietnam, Sri Lanka, Malasia, Nepal y Bangladesh) tuvieron las puntuaciones más bajas.

Los patrones geográficos en los otros dos grupos de edad fueron en su mayoría similares. Una excepción notable es Corea del Sur, que tuvo uno de los niveles más bajos de satisfacción en los niños de 8 años, pero se ubicó en el medio en los dos grupos de mayor edad.

Hubo pocas variaciones de género significativas para este indicador. Las niñas tuvieron una satisfacción media más alta en Albania, Argelia, Bangladesh y Estonia, mientras que los niños tuvieron una satisfacción media más alta en Croacia, Malasia, Noruega y Corea del Sur (Tabla 11).

En general, hubo cierta tendencia a una menor satisfacción entre los niños de 12 años que entre los de 10 años en 12 de 30 países. Sin embargo, Bélgica (Flandes) mostró el patrón opuesto, los niños de 12 años eran significativamente más felices con sus amigos que los de 10 años.

Figura 35. Media de satisfacción con los amigos y porcentaje de satisfacción baja

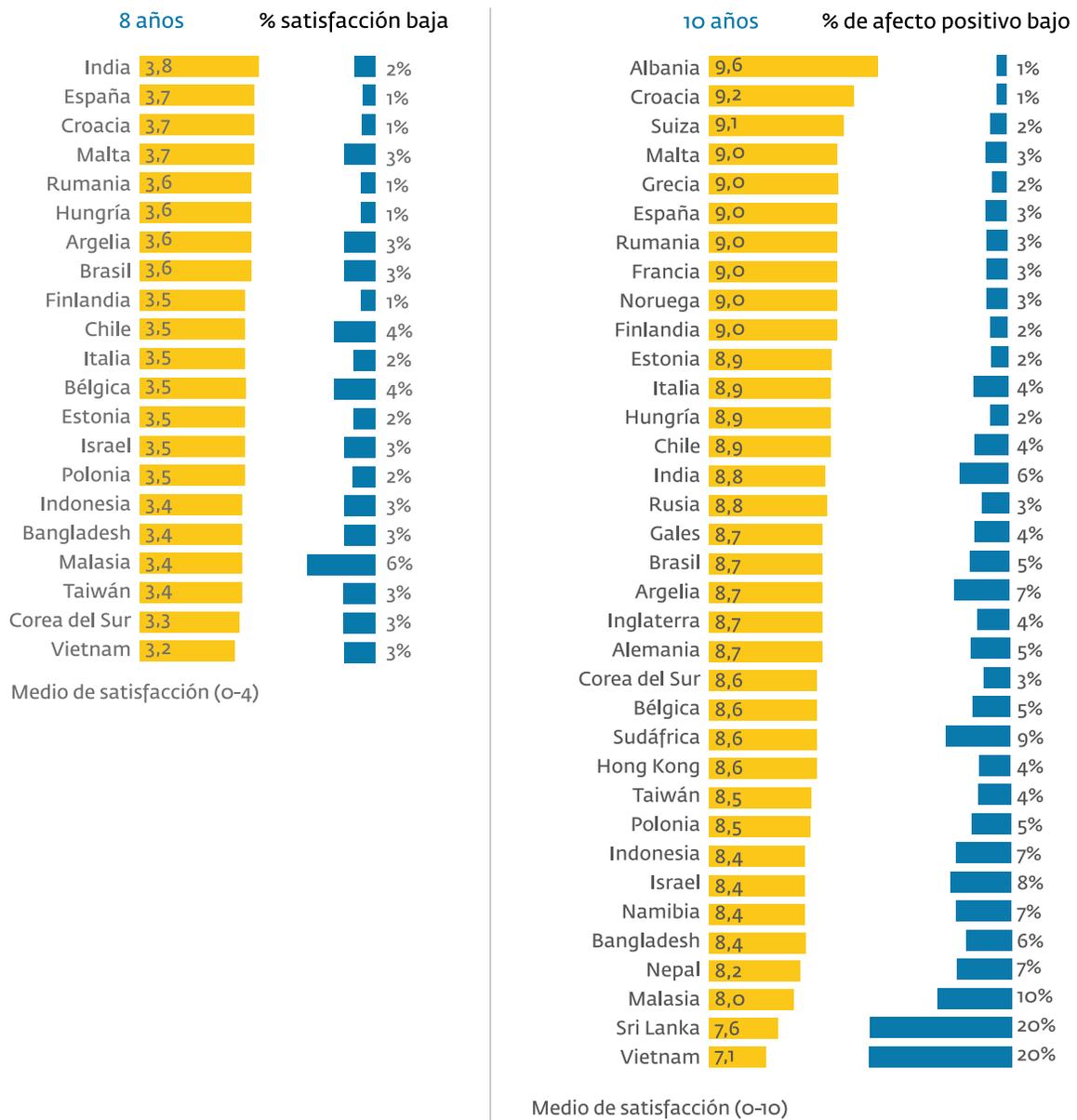


Figura 35. Media de satisfacción con los amigos y porcentaje de satisfacción baja

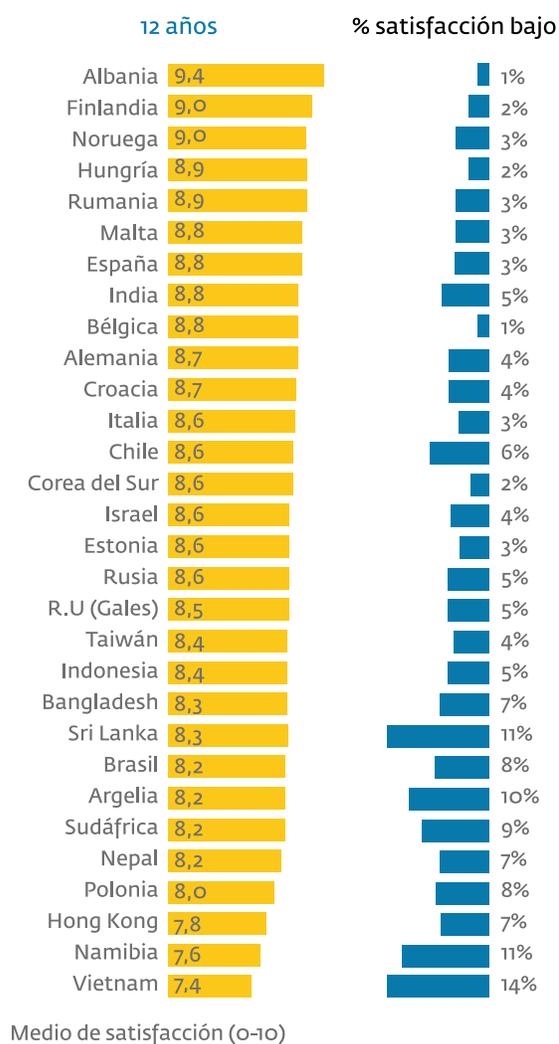


Tabla 11. Satisfacción con amigos por sexo y edad

País	Niñas (Na)	Niños (No)		10 años	12 años	
Albania	9,71	9,54	Na>No	9,63	9,39	10>>12
Argelia	8,84	8,56	Na>No	8,71	8,21	10>>12
Bangladesh	8,60	8,10	Na>No	8,35	8,30	
Bélgica (Flandes)	8,52	8,64		8,58	8,79	12>10
Brasil	8,68	8,82		8,74	8,25	10>>12
Chile	8,94	8,78		8,87	8,65	10>12
Croacia	9,14	9,30	No>Na	9,21	8,68	10>>12
Estonia	8,98	8,75	Na>No	8,87	8,58	10>>12
Finlandia	9,04	8,91		8,97	9,02	
Francia	9,06	8,91				
Alemania	8,77	8,61		8,70	8,69	
Grecia	8,99	9,06				
RAE de Hong Kong	8,65	8,48		8,56	7,84	10>>12
Hungría	8,84	8,89		8,87	8,91	
India	8,92	8,73		8,83	8,82	
Indonesia	8,39	8,35		8,38	8,35	
Israel	8,37	8,37		8,37	8,58	
Italia	8,85	8,89		8,87	8,65	10>>12
Malasia	7,81	8,24	No>>Na			
Malta	9,14	8,89		9,02	8,83	
Namibia	8,22	8,53		8,36	7,63	10>>12
Nepal	8,30	8,16		8,23	8,18	
Noruega	8,84	9,15	No>>Na	8,99	8,95	
Polonia	8,60	8,37		8,49	7,96	10>>12
Rumania	9,03	8,97		9,00	8,87	
Rusia	8,87	8,67		8,78	8,58	
Sudáfrica	8,54	8,61		8,57	8,20	10>>12
Corea del Sur	8,52	8,73	No>>Na	8,62	8,64	
España	9,00	9,00		9,00	8,83	10>12
Sri Lanka	7,81	7,38		7,59	8,29	
Suiza	9,05	9,16				
Taiwán	8,56	8,54		8,55	8,43	
R.U (Inglaterra)	8,58	8,88				
R.U (Gales)	8,67	8,81		8,75	8,55	
Vietnam	7,36	6,94		7,14	7,37	

## Percepciones de las relaciones con los compañeros

Se utilizaron varias preguntas de acuerdo para medir la percepción de los niños de las relaciones con sus compañeros. Estas preguntas eran opcionales y algunas se hicieron en al menos un grupo de edad en todos los países, excepto Bangladesh.

La *Tabla 12* muestra el porcentaje de niños de 10 años que están totalmente de acuerdo con las cuatro preguntas de la encuesta.

- Los niveles más altos de acuerdo fueron en respuesta a tener suficientes amigos y tener un amigo que los apoye si tenían un problema. El doble de niños estuvo totalmente de acuerdo en que tienen suficientes amigos en Estonia (75%), en comparación con Indonesia (38%). En Albania, Hungría y Polonia, el 77% de los niños informaron que tienen amigos que los apoyarán cuando tengan un problema, mientras que solo el 45% de los niños en Indonesia lo hizo.
- Los niveles más bajos de acuerdo fueron en respuesta a que los amigos son amables. Albania ocupó el primer lugar en términos de porcentaje de niños totalmente de acuerdo (67%), que fue más del doble en comparación con Malasia (32%).
- Hubo un patrón similar para los amigos que se llevan bien, como los amigos son amables, que van desde el 38% en Malasia al 77% en Albania.
- En general, Albania, Sri Lanka y España se ubicaron entre los diez primeros en todas las preguntas sobre las percepciones de las relaciones entre pares. Otros siete países/regiones, la RAE de Hong Kong, Indonesia, Israel, Malasia, Rusia, Sudáfrica y Vietnam, se ubicaron en la mitad inferior de las cuatro preguntas.

Las diferencias de género más fuertes en este conjunto de preguntas fueron por sentirse apoyado por amigos. En casi todos los países (21) las niñas tenían más probabilidades que los niños de estar totalmente de acuerdo (*Figura 36*), mientras que en Sri Lanka los niños se sentían más apoyados que las niñas.

Como se muestra en la *Figura 37*, era más probable que los niños sintieran que sus amigos eran amables con ellos a una edad más temprana; esto indica que los niños se sintieron menos positivos acerca de sus amistades a medida que crecían.

Tabla 12. Niños que están totalmente de acuerdo con preguntas sobre amigos – porcentaje y clasificación de países

País	Suficiente amigos		Amigos amables		Amigos llevan bien		Amigos ayudan	
	%	Puesto	%	Puesto	%	Puesto	%	Puesto
Albania	71%	2	67%	1	77%	1	77%	3
Argelia	64%	14	60%	4	56%	13	60%	18
Bélgica (Flandes)	64%	16	47%	26	45%	24	54%	27
Brasil	44%	33	48%	22	56%	14	58%	20
Chile	61%	18	57%	8	67%	2	69%	7
Croacia	70%	3	52%	13	61%	8	69%	6
Estonia	75%	1	54%	10	62%	6	55%	26
Finlandia	63%	17	45%	28	55%	15	46%	32
Francia	67%	8					61%	16
Alemania	60%	21	52%	12			44%	34
Grecia	65%	10	50%	19			67%	9
RAE de Hong Kong	56%	26	47%	24	50%	22	57%	22
Hungría	66%	9	51%	16	64%	4	77%	2
India	65%	11	62%	2			67%	8
Indonesia	38%	34	44%	29	43%	25	45%	33
Israel	60%	19	50%	18			57%	23
Italia	53%	31	34%	32	55%	16	63%	14
Malasia	55%	28	32%	33	38%	27	52%	29
Malta	57%	23	53%	11	60%	9	62%	15
Namibia	64%	15	48%	23	51%	21	64%	12
Nepal	56%	25	51%	14	53%	19	56%	25
Noruega	65%	12	60%	5	63%	5	66%	10
Polonia	67%	6	45%	27	54%	18	77%	1
Rumania	54%	29	51%	15	58%	12	65%	11
Rusia	51%	32	43%	30	48%	23	49%	30
Sudáfrica	57%	24	49%	21			57%	24
Corea del Sur	54%	30	47%	25	59%	11	54%	28
España	67%	7	58%	7	62%	7	73%	5
Sri Lanka	70%	4	62%	3	66%	3	75%	4
Suiza	70%	5	58%	6			59%	19
Taiwán	65%	13	56%	9	60%	10	58%	21
Reino Unido (Inglaterra)	60%	20	50%	17	55%	17	63%	13
Reino Unido (Gales)	56%	27	50%	20	52%	20	61%	17
Vietnam	59%	22	40%	31	41%	26	46%	31
Promedio	61%		51%		56%		61%	

Figura 36. Niños que están totalmente de acuerdo con que sus amigos los apoyarían por género

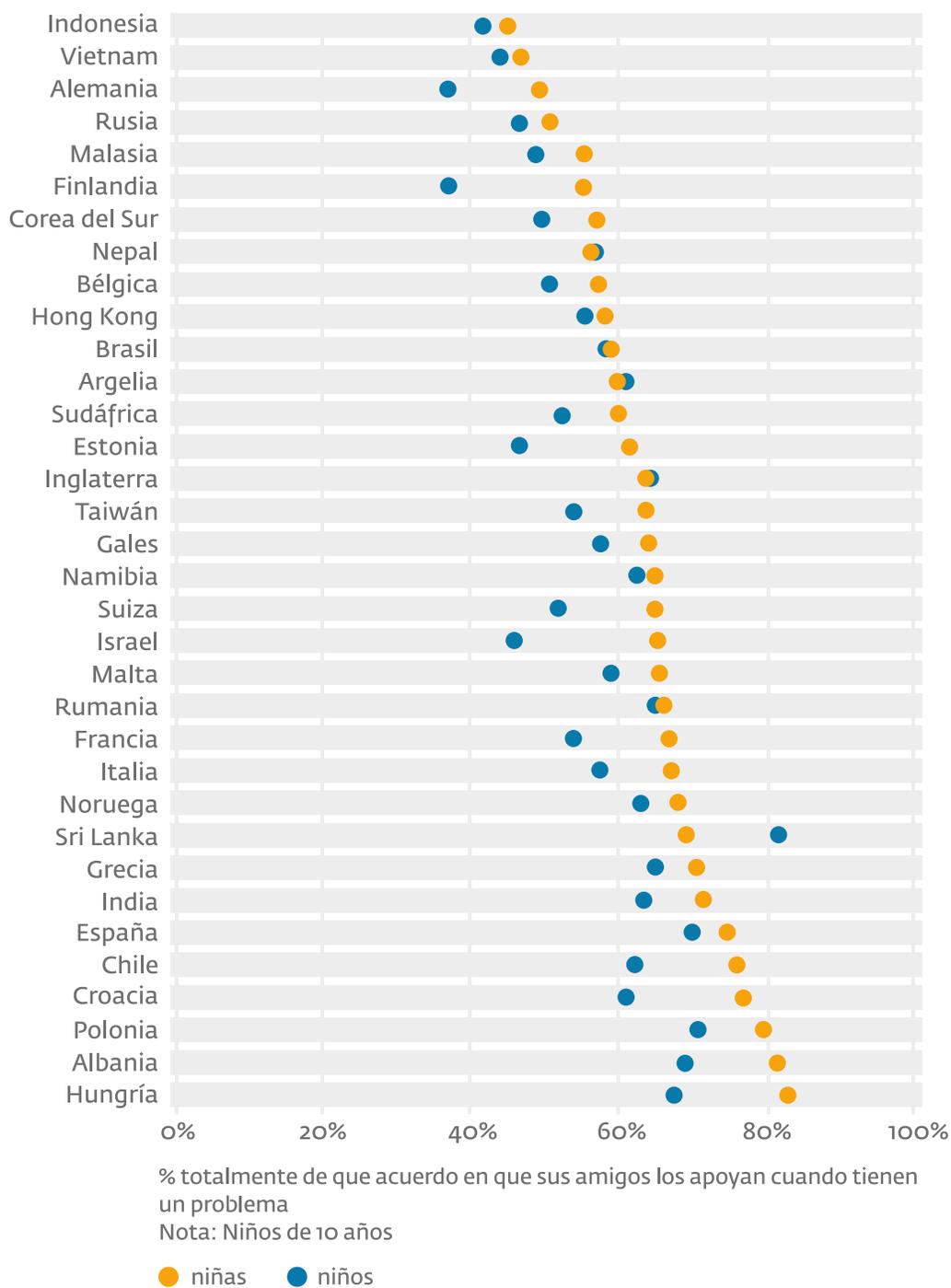
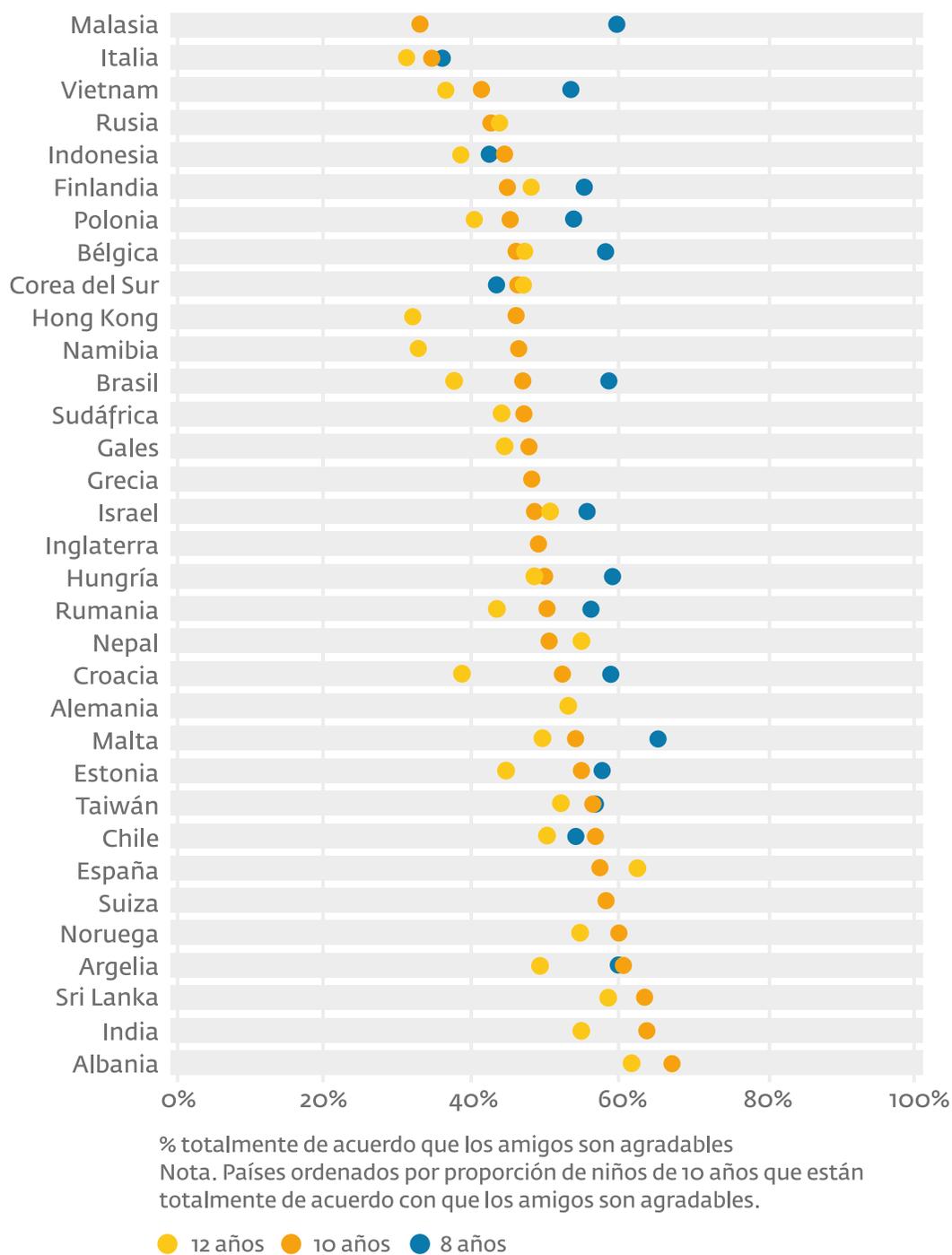


Figura 37. Niños que están totalmente de acuerdo con que los amigos son agradables por edad





## CAPÍTULO 6: Escuela

### Resumen

Las investigaciones sobre el bienestar de los niños durante las últimas dos décadas han demostrado la importancia de la escuela y las variables relacionadas con la escuela en el bienestar de los niños. En particular, la experiencia escolar, la satisfacción con la escuela, las relaciones con los maestros y compañeros de clase, la seguridad y el acoso, los logros y las habilidades, las notas escolares y las cosas aprendidas en la escuela han demostrado varias fortalezas de asociación con la satisfacción y el bienestar general de la vida (ver reseñas por Huebner et al., 2014; ver también Casas y González, 2017).

Las tendencias recientes en la investigación sobre variables relacionadas con la escuela y el bienestar subjetivo de los niños han incluido muestras a gran escala utilizando datos disponibles por estudios multinacionales, como el comportamiento de salud en niños en edad escolar (HBSC en inglés), el programa para la evaluación de estudiantes internacionales (PISA en inglés) y la encuesta internacional del mundo infantil sobre el bienestar de los niños (ISCWeb en inglés). Además, los estudios cualitativos multinacionales transculturales como la comprensión de los niños sobre el bienestar (CUWB en inglés) han proporcionado un rico corpus de datos cualitativos en profundidad (ver Fattore, Fegter y Hunner-Kreisel, 2018). La disponibilidad de estos datos no solo ha aumentado nuestra comprensión de cómo las variables relacionadas con la escuela influyen en el bienestar subjetivo de los niños, sino que también ha iniciado nuevos debates, preguntas y teorizaciones.

Un área de investigación relacionada con la experiencia escolar que ha recibido una atención empírica cada vez mayor es el clima escolar. Mientras que el concepto carece de definición de consenso, generalmente se refiere a "calidad y carácter de la vida escolar" (Cohen et al., 2009), "calidad de las relaciones entre estudiantes, maestros y personal escolar" (Hoy y Sweetland, 2001), o más integralmente como "características sociales de una escuela en términos de relaciones entre estudiantes y personal/maestros, énfasis en el aprendizaje y la enseñanza, valores y normas, y enfoques y prácticas compartidos" (Maxwell et al., 2017, págs. 1-2). En la última ronda de PISA (OCDE, 2019), el clima escolar se identificó como un factor significativo que influye en los logros académicos de los estudiantes. La literatura reciente (p.ej., Steinmayr et al., 2018) encontró que el clima escolar está significativamente relacionado con el bienestar subjetivo de los estudiantes. El clima escolar y otras variables relacionadas con la escuela también han aparecido en otros estudios multinacionales.

El estudio los mundos de los niños ha destacado la importancia de las variables relacionadas con la escuela en el bienestar subjetivo de los niños y ha realizado contribuciones significativas a la literatura existente. Utilizando datos de la segunda ola del estudio, Casas y González (2017) propusieron la 'hipótesis de los dos mundos' en la que la escuela representa dos dominios separados: uno relacionado con la experiencia y la actividad conectada con el aprendizaje y las relaciones con los profesores; el otro relacionado con amigos y compañeros de clase. Encontraron un fuerte apoyo para esta hipótesis en seis de los 15 países y un apoyo modesto en otros tres. Sus resultados sugieren que, en algunos países, el uso de un solo ítem para 'satisfacción con la escuela' puede no ser suficiente. Proponen la 'satisfacción con su vida como estudiante' como una alternativa potencial para capturar ambos 'mundos', sin embargo, advierten que puede no ser comparable en diferentes contextos socioculturales.

La tercera ola de la encuesta preguntó a los niños de los distintos grupos de edad 12 preguntas relacionadas con la escuela (Preguntas sobre variables relacionadas con la escuela). Estos incluyeron tres preguntas de satisfacción, seis de acuerdo y tres de frecuencia, todas relacionadas con el clima escolar, la satisfacción general con la vida como estudiante, la satisfacción del estudiante relacionado con el aprendizaje y la satisfacción del estudiante relacionado con sus compañeros de clase.

## Preguntas formuladas

### Preguntas sobre variables relacionadas con la escuela

#### Preguntas de satisfacción

¿Qué tan satisfecho estás con cada una de las siguientes cosas en tu vida?

- Tu vida como estudiante
- Cosas que has aprendido en la escuela
- Otros niños de tu clase

Los niños de 10 y 12 años respondieron en una escala unipolar de 11 puntos de 0 a 10, con 0 como 'Nada satisfecho' y 10 como 'Totalmente satisfecho'. Los niños de 8 años respondieron en una escala de 5 puntos con emoticonos.

Preguntas sobre acuerdos

¿Qué tan de acuerdo estás con cada una de estas frases?

- Mis profesores se preocupan por mí
- Si tengo un problema en la escuela, mis profesores me ayudarán
- Si tengo un problema en la escuela, otros niños me ayudarán
- Hay muchas discusiones entre los niños de mi clase
- Mis profesores me escuchan y toman nota de lo que digo
- En la escuela tengo la oportunidad de tomar decisiones sobre cosas que son importantes para mí
- Me siento seguro en la escuela

Las opciones de respuesta estaban en una escala de acuerdo unipolar de 5 puntos desde 'no de acuerdo' hasta 'totalmente de acuerdo'.

## Satisfacción con la vida de estudiante

Usamos 'satisfacción con su vida como estudiante' como el indicador central de este dominio. La *Figura 38* presenta las puntuaciones medias y el porcentaje de niños con baja satisfacción (puntuación menor de cinco sobre 10) en todos los grupos de edad.

Las puntuaciones medias de la muestra de 8 años oscilaron entre 3,09 en Israel y 3,61 en Malasia. India tuvo la media más alta de 3,75. Israel (12,01%) y Bélgica (Flandes) (8,72%) tenían los porcentajes más altos de niños con satisfacción baja, mientras que India (0,80%) e Indonesia (2,04%) tenían los más bajos. 16 países tenían diferencias de género significativas.

Las puntuaciones medias de la muestra de 10 años oscilaron entre 7,43 en Hungría y 9,77 en Albania. India (9,30), Argelia (9,21) y Rumanía (9,14) también obtuvieron puntuaciones medias de más de nueve sobre 10. En este grupo de edad, tres países africanos se ubicaron entre los seis primeros. Seis países/regiones (Hungría, Israel, Polonia, RAE de Hong Kong, Rusia y Bélgica [Flandes]) tuvieron una puntuación media inferior a 8. Israel y Hungría tuvieron las puntuaciones medias más bajas (7,55 y 7,43), así como los porcentajes más altos de satisfacción baja (15.04% y 10.16%, respectivamente). En todos los géneros, las puntuaciones medias de las niñas fueron significativamente más altas en 22 países (*Tabla 13*).

En la muestra de 12 años, Albania (9,55), Bangladesh (9,19), India (9,17) y Sri Lanka (9,02) tuvieron puntuaciones medias de más de 9 sobre diez. La RAE de Hong Kong (6,85) y Rusia (6,85) tuvieron las puntuaciones medias más bajas, mientras que Vietnam tuvo el porcentaje más alto de satisfacción baja (8,40%). Se encontraron diferencias de género significativas en 13 países; en 10 países, las puntuaciones medias de las niñas fueron significativamente más altas, en tres las puntuaciones medias de los niños fueron significativamente más altas.

Los patrones fueron evidentes en las clasificaciones de países/regiones en los grupos de edad de 10 y 12 años. Albania, Argelia, Indonesia, Namibia, Rumania, Sudáfrica y Sri Lanka se ubicaron entre los 10 primeros en ambos grupos de edad, con Albania en el primer lugar. La RAE de Hong Kong, Rusia, Taiwán, Vietnam y el Reino Unido (Gales) se ubicaron constantemente entre los 10 últimos.

Figura 38. Media de satisfacción con la vida como estudiante y porcentaje de satisfacción baja

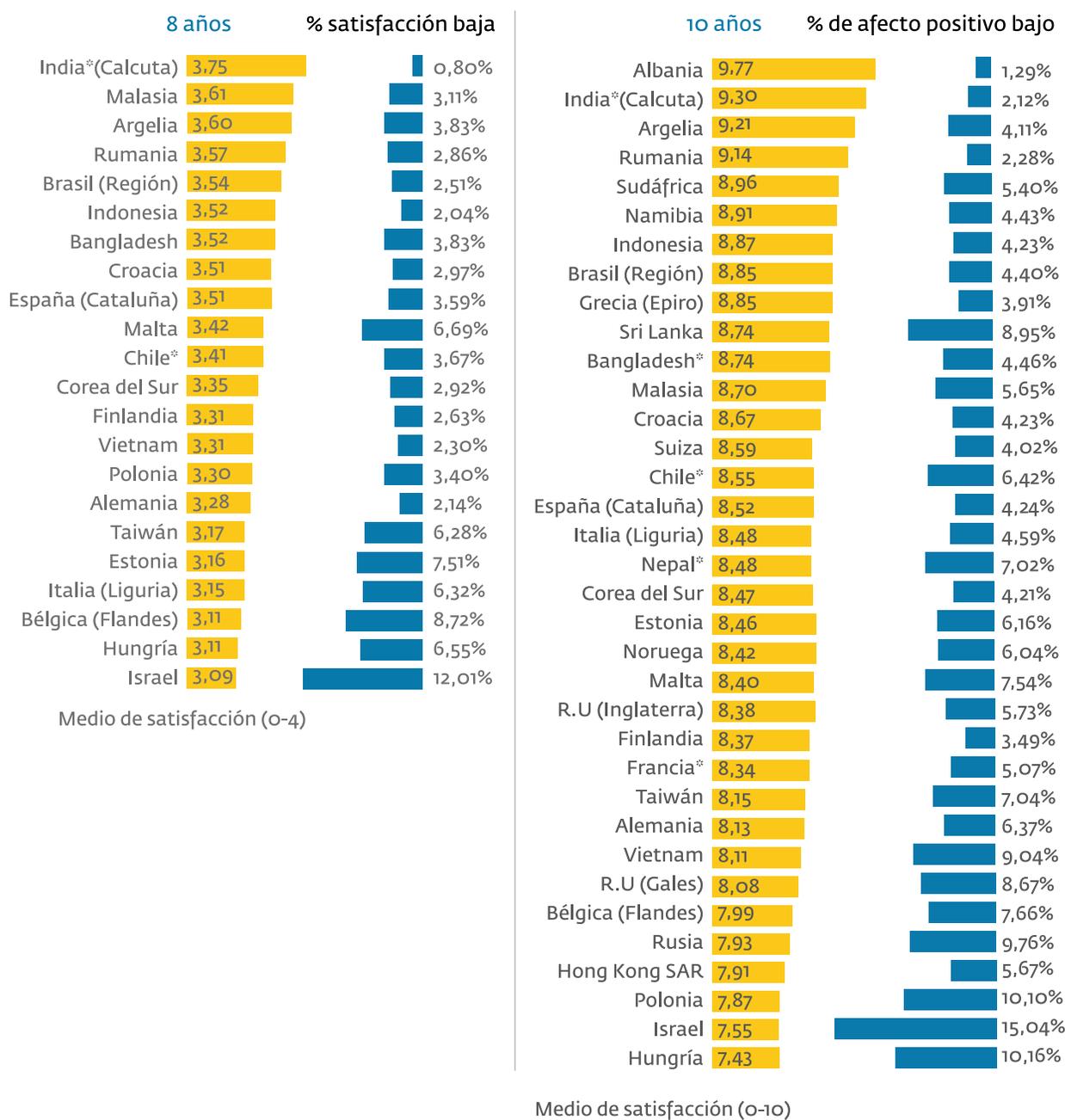
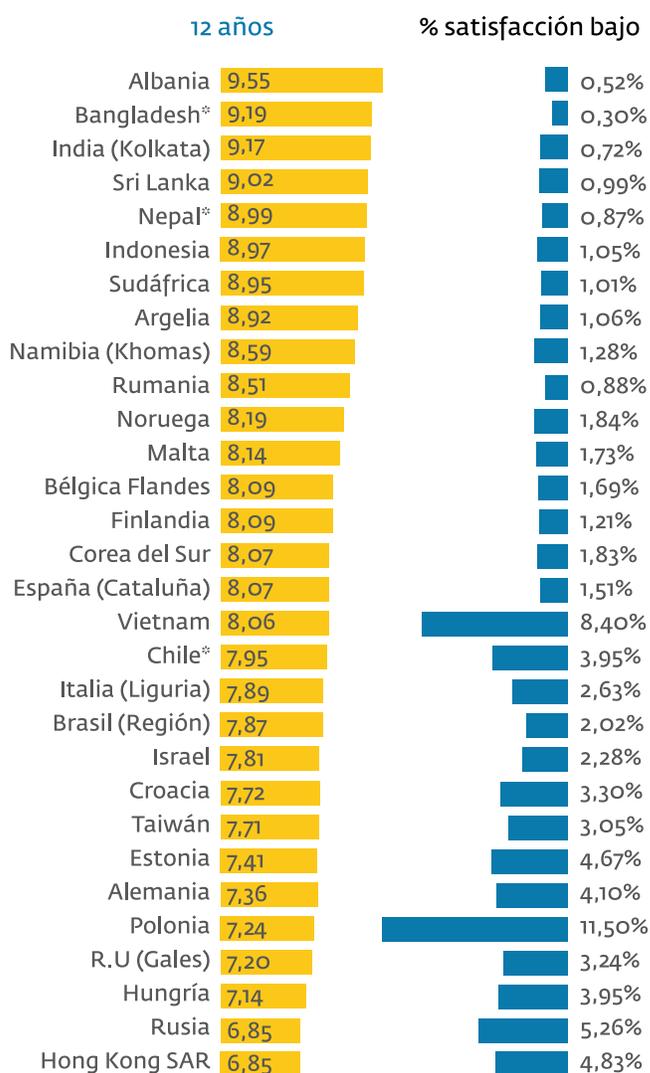


Figura 38. Media de satisfacción con la vida como estudiante y porcentaje de satisfacción baja



Medio de satisfacción (0-10)

Los niños en el grupo de edad de 12 años tendían a puntuar más bajo que los de 10 años en satisfacción con la vida como estudiante (Tabla 13); esta disminución fue significativa en 18 países. En siete países, sin embargo (Bangladesh, Bélgica [Flandes]), Indonesia, Israel, Malta, Nepal y Sri Lanka), hubo un aumento en las puntuaciones medias para los niños de 12 años, que fue significativo en Bangladesh y Nepal. En el grupo de 10 años, las niñas tendían a puntuar significativamente más alto que los niños en la mayoría de los países.

Tabla 13. Satisfacción con la vida como estudiante por género y edad

	Niñas(Na)	Niños(No)			10 años	12 años	
Albania	9,89	9,65	Na>>No		9,77	9,55	10>>12
Argelia	9,47	8,95	Na>>No		9,21	8,92	10>12
Bangladesh	8,85	8,61			8,74	9,19	12>>10
Bélgica (Flandes)	8,07	7,92			7,99	8,09	
Brasil	8,91	8,76			8,85	7,87	10>>12
Chile	8,73	8,38	Na>>No		8,55	7,95	10>>12
Croacia	9,03	8,29	Na>>No		8,67	7,72	10>>12
Estonia	8,70	8,18	Na>>No		8,46	7,41	10>>12
Finlandia	8,54	8,20	Na>>No		8,37	8,09	10>>12
Francia	8,11	8,55	Na>>No				
Alemania	7,95	8,29			8,13	7,36	10>>12
Grecia	9,20	8,46	Na>>No				
RAE de Hong Kong	8,10	7,72	Na>>No		7,91	6,85	10>>12
Hungría	7,59	7,29			7,43	7,14	
India	9,47	9,12	Na>>No		9,30	9,17	
Indonesia	9,00	8,75	Na>>No		8,87	8,97	
Israel	8,04	7,08	Na>No		7,55	7,81	
Italia	8,70	8,28	Na>>No		8,48	7,89	10>>12
Malasia	8,87	8,48	Na>No				
Malta	8,87	7,97	Na>>No		8,40	8,14	
Namibia	9,06	8,71	Na>No		8,91	8,59	10>12
Nepal	8,55	8,39			8,48	8,99	12>>10
Noruega	8,61	8,21	Na>>No		8,42	8,19	
Polonia	8,29	7,46	Na>>No		7,87	7,24	10>>12
Rumanía	9,20	9,08			9,14	8,51	10>>12
Rusia	8,33	7,46	Na>>No		7,93	6,85	10>>12
Sudáfrica	9,04	8,86			8,96	8,95	
Corea del Sur	8,51	8,43			8,47	8,07	10>>12
España	8,78	8,24	Na>>No		8,52	8,07	10>>12
Sri Lanka	8,75	8,76			8,74	9,02	
Suiza	8,70	8,50					
Taiwán	8,02	8,28			8,15	7,71	10>>12
Reino Unido (Inglaterra)	8,69	8,05	Na>>No				
Reino Unido (Gales)	8,45	7,71	Na>>No		8,08	7,20	10>>12
Vietnam	8,31	7,94			8,11	8,06	

## Profesores

La naturaleza de las relaciones de los niños con sus profesores tiene un impacto significativo en la experiencia y satisfacción general de los niños con la escuela, así como en su bienestar subjetivo general. En la segunda ola de la encuesta, preguntamos a los niños sobre su satisfacción con los profesores, si sentían que los trataban de manera justa y hasta qué punto se sentían escuchados por los profesores. En la ola actual, preguntamos a los niños si estaban de acuerdo en que los profesores se preocuparan por ellos; si los profesores estaban disponibles para ayudarlos si tenían algún problema; y si los profesores los escucharon y tomaron nota de lo que dijeron. Para la muestra general, los resultados muestran una tendencia de experiencias positivas con los profesores, con altos niveles de acuerdo en las tres preguntas en los tres grupos de edad. Hubo evidencia de una disminución con la edad entre aquellos que eligieron la opción 'totalmente de acuerdo'.

En los tres ítems, el análisis entre países para los niños de 10 años presentó un patrón claro: Albania, Argelia, Malta, Sri Lanka y Vietnam tuvieron consistentemente un porcentaje alto de 'totalmente de acuerdo' (*Tabla 14*), mientras que Malasia y Rusia ocuparon un lugar bajo en los tres elementos. Otros países tuvieron más variación entre los diferentes elementos.

También incluimos aquí la pregunta sobre tener oportunidades para tomar decisiones en la escuela (Preguntas sobre variables relacionadas con la escuela), que probablemente esté vinculada a los profesores y es un aspecto clave de los derechos de participación de los niños. El acuerdo total varió ampliamente, del 19% en Alemania al 63% en Sri Lanka.

## Compañeros de clase

Les hicimos a los niños tres preguntas sobre sus relaciones con sus compañeros en la escuela: una sobre sus sentimientos de satisfacción con los niños de su clase, las otras dos sobre si otros niños los ayudarían si tuvieran un problema y si a menudo había discusiones entre niños en la misma clase.

La *Figura 39* presenta un resumen de los resultados de la primera pregunta. Los niños de 8 años tenían altos niveles de satisfacción con sus compañeros de clase, con puntuaciones medias en una escala de 4 puntos que iban de 3,02 en Taiwán a 3,56 en India. Malasia e Israel tuvieron el porcentaje más alto de satisfacción baja, con más del 10% y 9% respectivamente. No hubo diferencias de género significativas en ninguno de los países.

Se observó una mayor variación entre los niños de 10 y 12 años, con puntuaciones medidas en una escala de 11 puntos. Las puntuaciones medias de los niños de 10 años oscilaron entre 7,19 en Malasia y 9,55 en Albania, con una satisfacción baja variable de más del 19% y menos del 1%, respectivamente, en estos países. En el grupo de 12 años, Albania volvió a tener la puntuación media más alta (9,17), mientras que Gales tuvo la más baja (6,65) con satisfacción baja en más del 20% de los niños. Se observó una disminución significativa en la satisfacción con los compañeros de clase entre las edades de 10 y 12 en 17 países.

En la muestra de 10 años, las niñas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los niños en Bangladesh, Finlandia, Indonesia y la RAE de Hong Kong, mientras que los niños obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en Hungría, Corea del Sur y Noruega. En el grupo de 12 años, los niños obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en Brasil, Croacia, Namibia, Sudáfrica, Rumania, Corea del Sur y el Reino Unido (Gales), mientras que las niñas obtuvieron puntuaciones más altas en Albania y Argelia.

Tabla 14. Niños totalmente de acuerdo con las variables del maestro - porcentaje y clasificación de países

País	Mis profesores preocupan		Profesores me ayudarán		Profesores me escuchan y toman nota		Oportunidades tomar decisiones	
	%	Puesto	%	Puesto	%	Puesto	%	Puesto
Albania	82%	1	80%	2	67%	2	56%	7
Argelia	77%	3	65%	9	57%	7	46%	18
Bélgica (Flandes)	46%	25	58%	19	47%	22	41%	25
Brasil	48%	23	48%	28	35%	32	47%	16
Chile	54%	16	57%	22	55%	11	58%	5
Croacia	46%	26	62%	13	47%	21	49%	14
Estonia	56%	13	67%	6	53%	13	52%	12
Finlandia	44%	28	60%	16	45%	24	45%	20
Francia	48%	21	56%	24	49%	16	46%	19
Alemania	33%	32			40%	29	19%	33
Grecia			59%	18	52%	14	41%	23
RAE de Hong Kong	49%	20	55%	25	41%	28	40%	26
Hungría	44%	27	49%	27	48%	19	42%	22
Indonesia	48%	22	48%	29	43%	27	37%	31
Israel	49%	19			44%	26	44%	21
Italia	47%	24	55%	26	38%	30	38%	30
Malasia	41%	30	47%	30	25%	33	40%	27
Malta	70%	5	70%	4	63%	3	51%	13
Namibia	53%	17	57%	23	45%	25	59%	2
Nepal	58%	11	57%	21	48%	20	48%	15
Noruega	62%	8	63%	12	59%	5	41%	24
Polonia	56%	14	66%	7	49%	18	53%	11
Rumania	70%	4	67%	5	51%	15	56%	8
Rusia	34%	31	44%	31	38%	31	33%	32
Sudáfrica	58%	10	60%	15	49%	17	53%	10
Corea del Sur	43%	29	58%	20	46%	23	39%	28
España	52%	18	64%	10	58%	6	58%	3
Sri Lanka	80%	2	82%	1	73%	1	63%	1
Suiza	57%	12	64%	11	60%	4	47%	17
Taiwán	69%	6	71%	3	56%	8	58%	4
Reino Unido (Inglaterra)	61%	9	61%	14	55%	10	56%	9
Reino Unido (Gales)	55%	15	60%	17	54%	12	57%	6
Vietnam	65%	7	65%	8	55%	9	39%	29

Figura 39. Media de satisfacción con otros niños de la clase y porcentaje de satisfacción baja

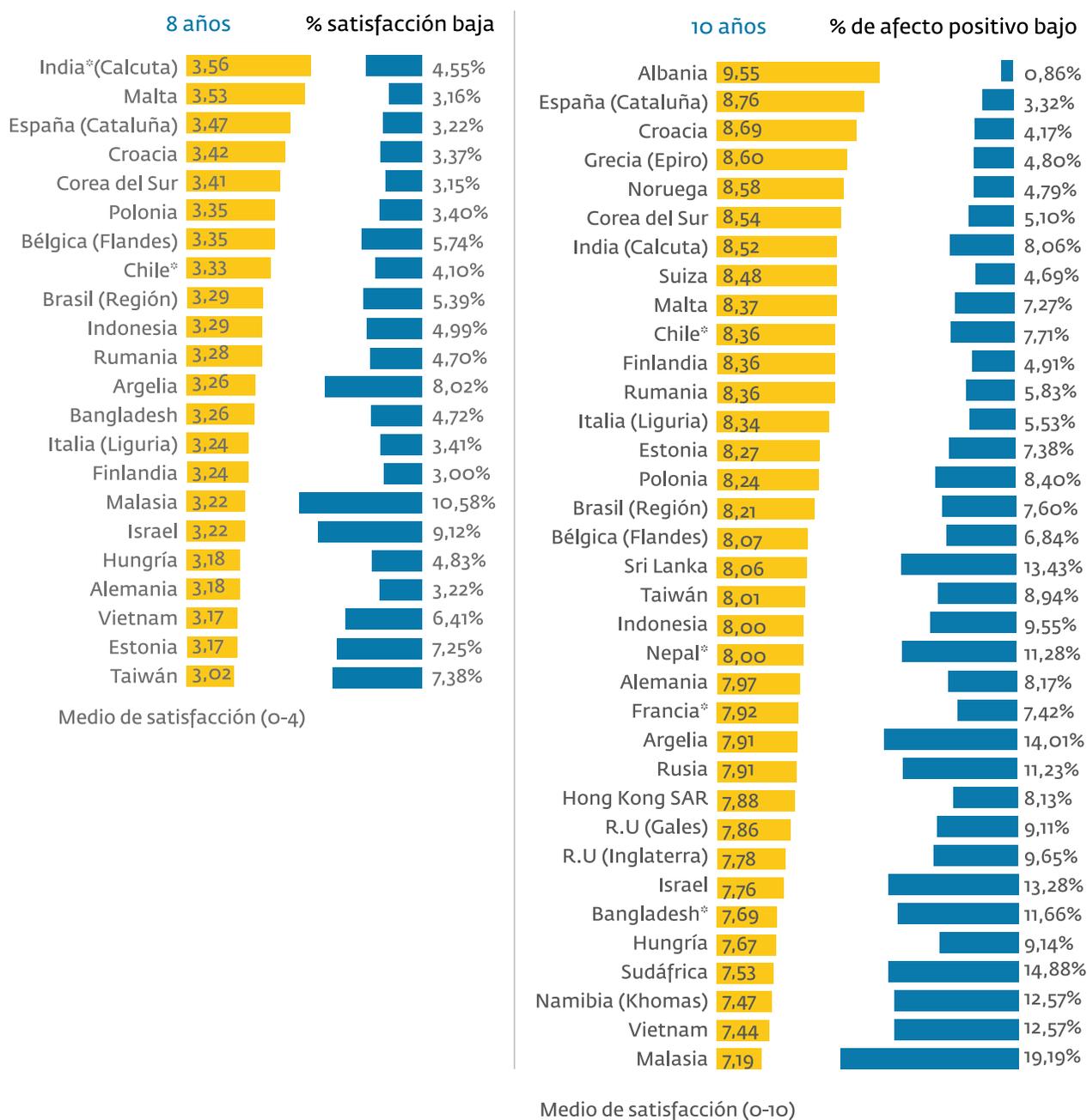
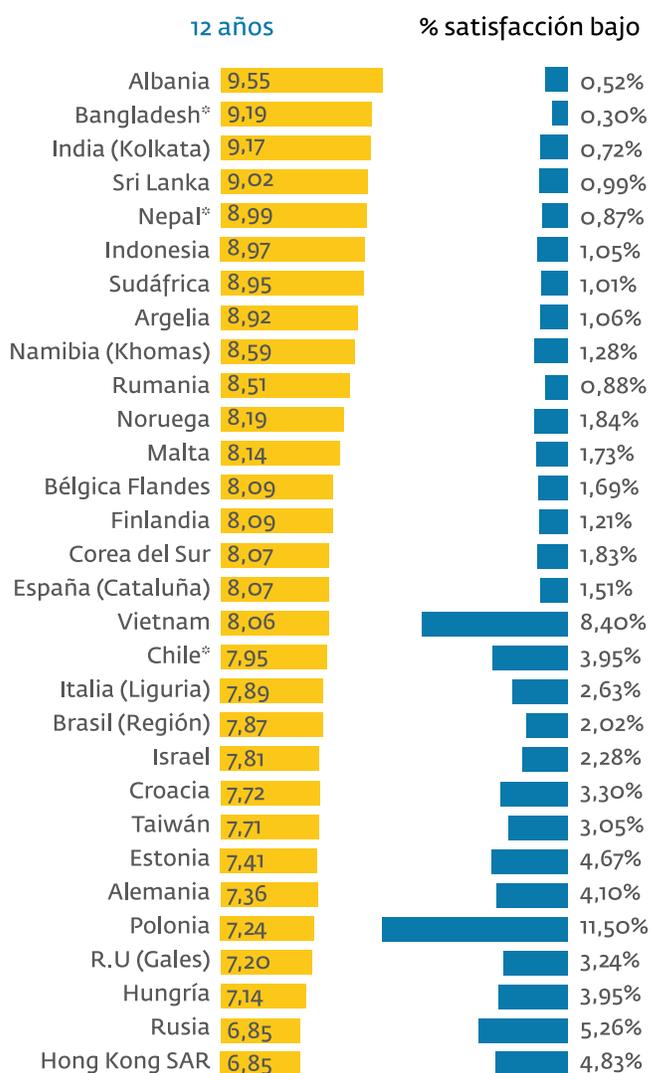


Figura 39. Media de satisfacción con otros niños de la clase y porcentaje de satisfacción baja



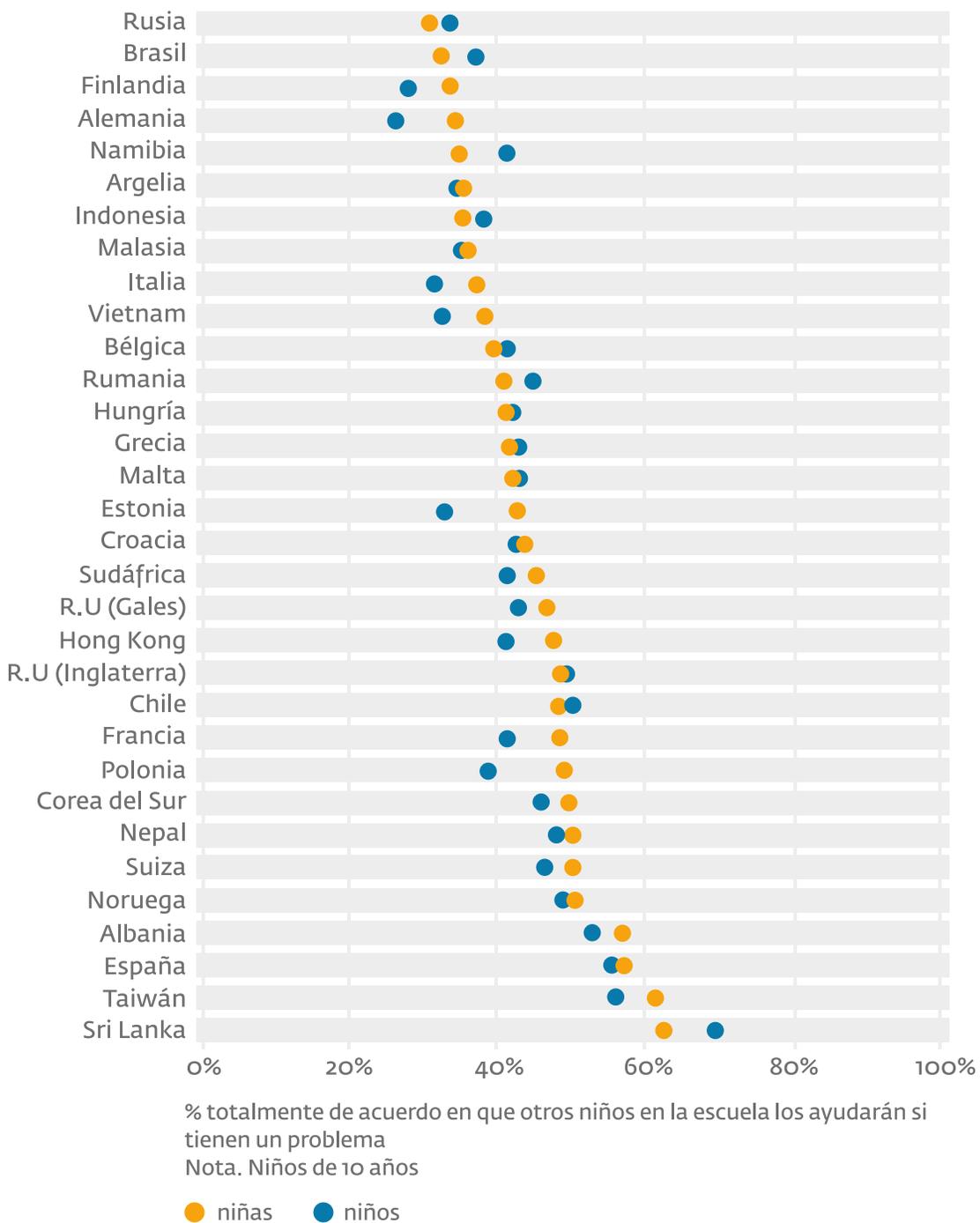
Medio de satisfacción (0-10)

De manera similar, se observó un alto nivel de acuerdo con 'otros niños me ayudarán' en las muestras generales y en todos los grupos de edad. Hubo evidencia de una disminución con la edad en la opción 'totalmente de acuerdo'.

En los países individuales de la muestra de 10 años, Argelia, Namibia, Malasia, Sudáfrica y Brasil presentaron los porcentajes más altos de 'no de acuerdo', mientras que Sri Lanka, Taiwán, España, Albania y Noruega presentaron los más altos porcentajes de 'totalmente de acuerdo'. Hubo una variación sustancial en las respuestas a este ítem; por ejemplo, Argelia, Namibia, Malasia, Sudáfrica y Brasil obtuvieron más del 20% de las opciones combinadas de 'no de acuerdo' y 'estoy de acuerdo un poco', con un 30,01% de la muestra de Malasia que seleccionó estas opciones. Otros países tuvieron niveles más altos de acuerdo, con España, Sri Lanka y Taiwán presentando más del 80% para las opciones combinadas

de 'totalmente de acuerdo' y 'de acuerdo mucho'. La Figura 40 muestra el porcentaje de 'totalmente de acuerdo' por género en todos los países. En 21 países, un porcentaje más alto de niñas estuvo totalmente de acuerdo en que los niños ayudarían, mientras que en 10 países un porcentaje más alto de niños estuvo totalmente de acuerdo. Sri Lanka, Polonia y Estonia presentaron las mayores diferencias entre niños y niñas.

**Figura 40. Niños que están totalmente de acuerdo con 'otros niños me ayudarán' por género**



## Satisfacción con cosas aprendidas en la escuela

Esta pregunta pidió a los participantes que consideraran su satisfacción con las cosas que aprendieron en la escuela. Diseñamos la pregunta para aprovechar un aspecto de la vida escolar directamente relacionado con su experiencia de la escuela como un lugar de aprendizaje y, como tal, alineamos la pregunta con el dominio relacionado con el aprendizaje de la vida escolar.

La *Figura 41* resume las puntuaciones medias y el porcentaje de satisfacción baja por país y por edades. En el grupo de 8 años, la mayoría estaba bastante satisfecha con este aspecto de sus vidas. Las puntuaciones medias de satisfacción (escala de 0 a 4) oscilaron entre 3,13 en Israel y 3,78 en India. Encontramos diferencias de género significativas en 13 países, con las niñas con puntuaciones significativamente más altas que los niños en 12 países y los niños con puntuaciones significativamente más altas en India.

Las puntuaciones medias de los niños de 10 años (escala de 0 a 10) oscilaron entre 7,64 en Israel y 9,83 en Albania. Israel también tiene el porcentaje más alto de niños con satisfacción baja. En 18 países, las niñas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los niños, mientras que los niños obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la RAE de Hong Kong.

Las puntuaciones medias de los niños de 12 años oscilaron entre 7,27 en la RAE de Hong Kong y 9,71 en Albania. India tuvo el porcentaje más bajo de satisfacción baja (1%), y Alemania y el Reino Unido (Gales) tuvieron el más alto (ambos por encima del 11%). Las niñas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los niños en 10 países, mientras que los niños obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en cinco.

Hubo diferencias de edad significativas entre los niños de 10 y 12 años en 19 países. En 18 países, la satisfacción con el aprendizaje fue significativamente menor entre los niños de 12 años, mientras que en Nepal obtuvieron puntajes significativamente más altos que los de 10 años. No parece haber un patrón geográfico obvio en la clasificación de los países, con la excepción de los tres países africanos que mantienen su posición en la mitad superior. Sin embargo, en los tres grupos de edad hubo cierta coherencia en la clasificación de los países. Estonia, Alemania, Hungría, Indonesia, Israel, Corea del Sur, Taiwán y Vietnam se ubicaron en la mitad inferior de los tres grupos de edad, con Alemania entre los cuatro últimos y Hungría entre los seis últimos. Israel ocupó el puesto más bajo para las muestras de niños de 8 y 10 años, y también presentó el porcentaje más alto de satisfacción baja en ambos grupos de edad. De aquellos con una clasificación más alta, Argelia, Brasil, Noruega, Rumania y España se ubicaron en la mitad superior en los tres grupos de edad. En las muestras de niños de 10 y 12 años, Albania ocupó el primer lugar y también tuvo el porcentaje más bajo de participantes con satisfacción baja.

Figura 41. Media de satisfacción con cosas aprendidas en la escuela y porcentaje de satisfacción baja

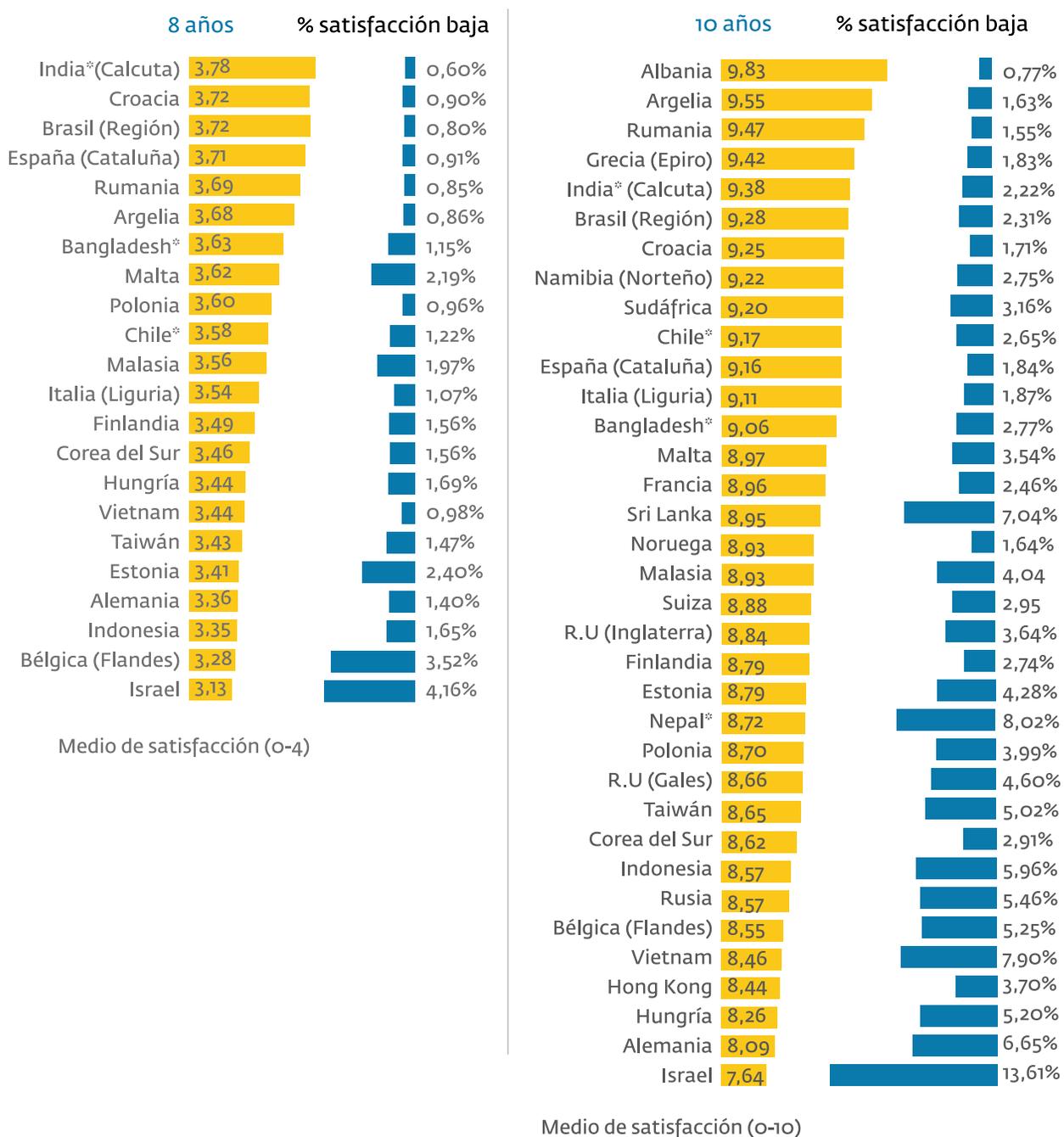
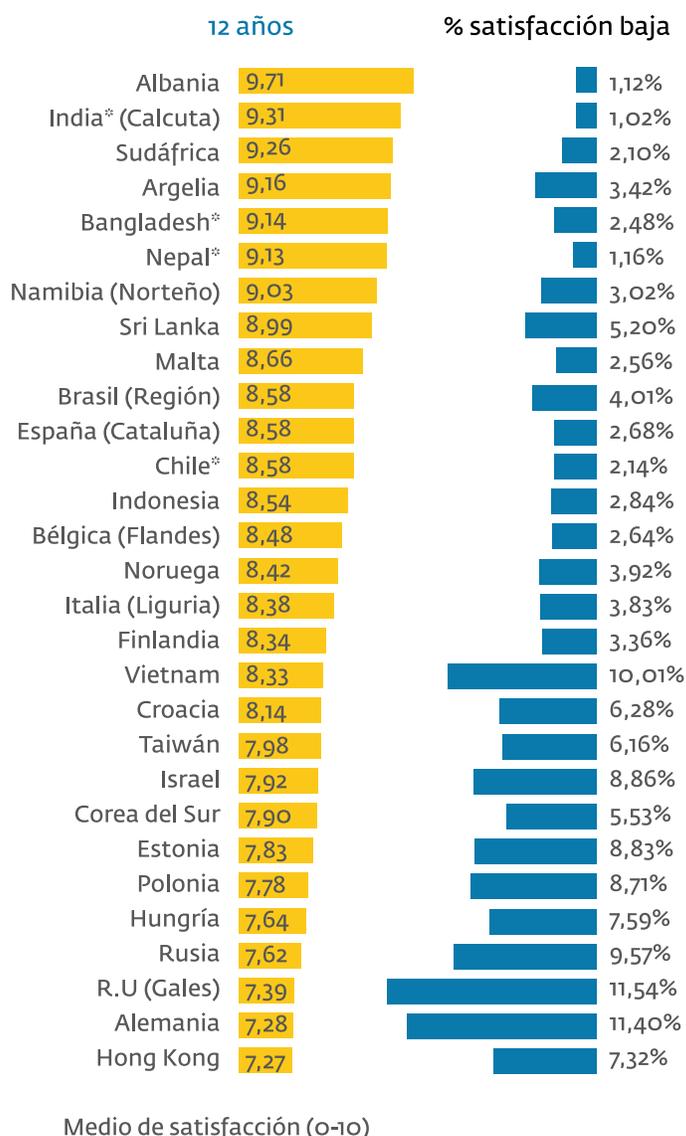


Figura 41. Media de satisfacción con cosas aprendidas en la escuela y porcentaje de satisfacción baja



## Seguridad

Una amplia evidencia apunta a una relación significativa entre las percepciones y experiencias de seguridad de los niños en la escuela y su bienestar subjetivo.

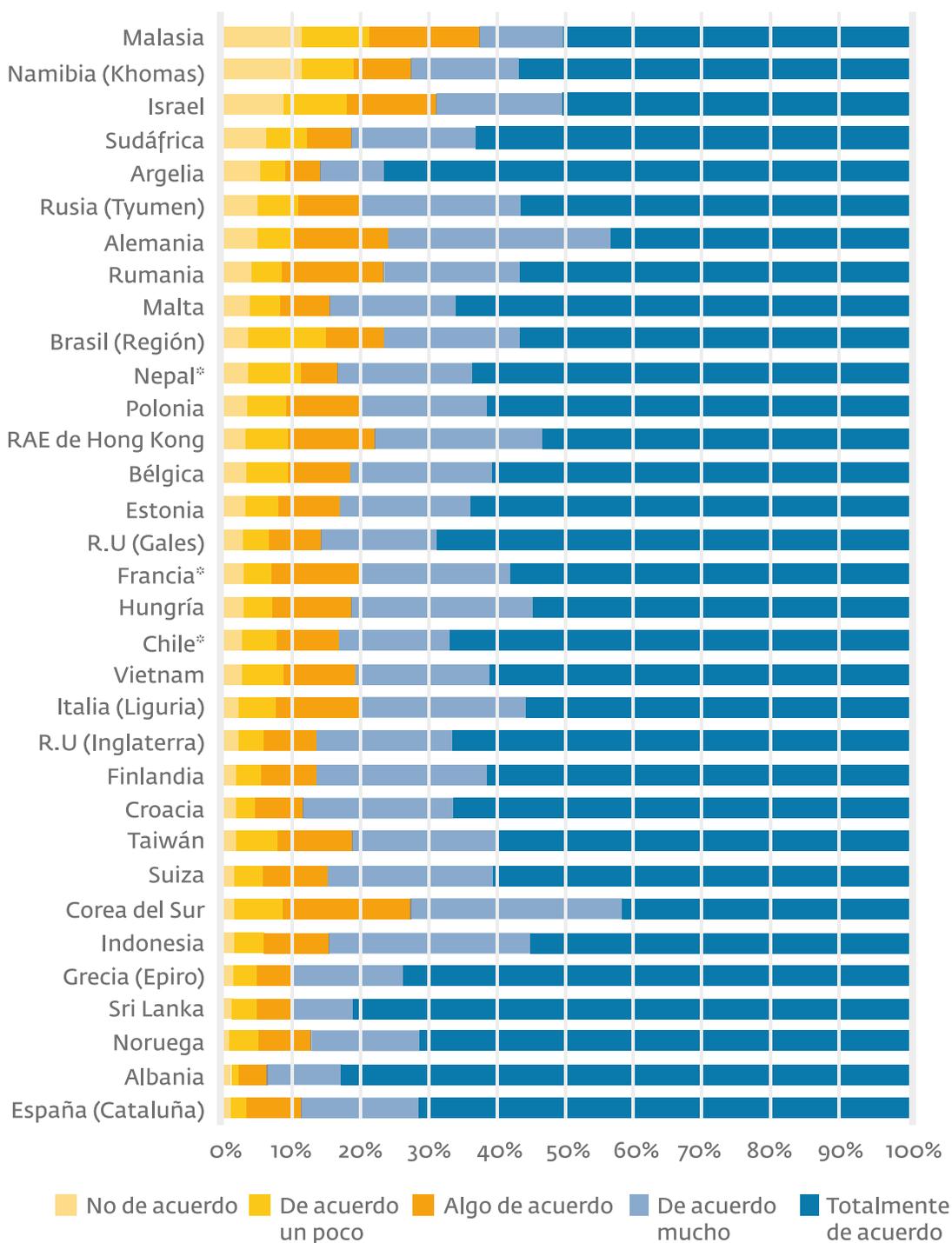
La *Tabla 15* proporciona una descripción resumida del porcentaje de participantes que seleccionaron la opción 'totalmente de acuerdo' según el género, la edad y el país. Las niñas tienden a sentirse un poco más seguras en la escuela que los niños en la mayoría de los países, con la mayor brecha en Nepal. También encontramos diferencias entre edades. La mayoría de los países presentaron un porcentaje decreciente de 'totalmente de acuerdo' con sentirse seguros con el aumento de la edad entre los de 8 y 12 años. Hubo diferencias de más de 20 puntos porcentuales entre los de 8 y 12 años en Brasil, Croacia, Malasia y Polonia, y entre los de 10 y 12 años en el Reino Unido (Gales). Finalmente, encontramos un aumento de entre los de 8 y 10 años en Argelia y los de 10 a 12 años en Nepal (observamos un resultado similar para Nepal en la segunda fase de la encuesta).

Tabla 15. Niños que están de acuerdo en que 'se sienten seguros en la escuela' - porcentaje por edad

País	Niños	Niñas	8 años	10 años	12 años	Total
Albania	75%	82%		83%	74%	78%
Argelia	69%	70%	70%	76%	63%	70%
Bélgica (Flandes)	64%	61%	67%	60%	61%	63%
Brasil	56%	55%	68%	57%	40%	55%
Chile	62%	66%	72%	67%	54%	64%
Croacia	62%	63%	75%	65%	48%	62%
Estonia	55%	59%	63%	64%	44%	57%
Finlandia	58%	63%	67%	61%	54%	61%
Francia	59%	61%		60%		60%
Alemania	47%	49%	52%	43%	36%	42%
Grecia	73%	73%		73%		73%
RAE de Hong Kong	39%	44%		53%	31%	41%
Hungría	58%	58%	67%	54%	53%	58%
India						
Indonesia	51%	51%	46%	55%	51%	51%
Israel	49%	56%	59%	50%	47%	52%
Italia	51%	53%	59%	54%	44%	52%
Malasia	59%	66%	75%	51%		63%
Malta	65%	65%	76%	63%	60%	65%
Namibia	53%	50%		56%	47%	51%
Nepal	64%	72%		64%	72%	68%
Noruega	69%	67%		71%	61%	68%
Polonia	57%	62%	71%	61%	48%	59%
Rumania	53%	55%	60%	57%	45%	54%
Rusia	43%	48%		56%	35%	46%
Sudáfrica	59%	64%		63%	60%	62%
Corea del Sur	43%	37%	50%	42%	29%	40%
España	64%	68%		71%	60%	66%
Sri Lanka	83%	78%		80%	82%	81%
Suiza	61%	61%		60%		60%
Taiwán	54%	57%	54%	60%	52%	55%
Reino Unido (Inglaterra)	67%	66%		66%		66%
Reino Unido (Gales)	52%	51%		68%	43%	52%
Vietnam	56%	61%	65%	59%	52%	58%

La *Figura 42* proporciona una comparación del ítem 'me siento seguro en la escuela' entre países para la muestra de 10 años. Malasia (11,86%), Namibia (11,66%), Israel (9,12%), Sudáfrica (6,63%) y Argelia (5,66%) tuvieron los porcentajes más altos de 'no de acuerdo'; mientras que España (1,09%), Albania (1,31%), Noruega (1,70%), Sri Lanka (1,78%) y Grecia (1,98%) tuvieron los porcentajes más bajos. De los que seleccionaron la opción 'totalmente de acuerdo', Albania (82,55%) y Sri Lanka (80,78) presentaron los porcentajes más altos; en otros cuatro países, más del 70% eligió esta opción. Los porcentajes más bajos de esta respuesta fueron en Corea del Sur (41,74%) y Alemania (43,47%).

**Figura 42. Niños que se sienten seguros en la escuela por país**





## CAPÍTULO 7: Barrios

### Resumen

Más allá de la familia y la escuela, el vecindario local es un tercer contexto importante que determina la calidad de vida de los niños. Los entornos inseguros tienen un impacto negativo en el bienestar de los niños, mientras que los vecindarios amigables y que cuentan con instalaciones adecuadas son esenciales para una infancia feliz.

Los primeros estudios que se centran en el bienestar subjetivo de los niños a nivel comunitario muestran que las características del vecindario y la seguridad son los factores clave que influyen en el bienestar (Coulton y Korbin 2007; McDonell 2007; Jutras y Lepage, 2006). Estudios más recientes han demostrado los vínculos entre el bienestar subjetivo de los niños y el apoyo del vecindario (Oberle, Schonerte-Reichel & Zumbo, 2011 en Canadá), el capital social del vecindario (Aminzadeh et al. 2013 en Nueva Zelanda) y la seguridad del vecindario (Ben-Arieh y Shimon, 2014 en Israel; Adams & Savahl, 2016 en Sudáfrica).

Utilizando datos de la primera encuesta (piloto) de la ola, Lee y Yoo (2015) encontraron que los factores del vecindario explicaban las variaciones en la satisfacción con la vida de los niños, incluso después de tener en cuenta la demografía y los factores relacionados con la familia y la escuela. La segunda ola de la encuesta (Rees, 2017) mostró calificaciones consistentemente altas para los aspectos del vecindario en Noruega, y una imagen generalmente positiva también en Finlandia e Israel. Los países que se encontraban hacia la parte inferior del ranking fueron Corea del Sur, Alemania y Sudáfrica. Se encontró que las niñas tendían a sentirse menos seguras que los niños en su área local en seis de los 18 países. Hubo variaciones sustanciales de edad, y los niños tendían a sentirse menos satisfechos con su área local a medida que envejecían (entre 8 y 12 años). Un análisis de las variaciones urbano-rurales en cuatro países (Rees et al., 2017) encontró patrones diferentes entre países. Por ejemplo, los niños se sentían más seguros en las áreas rurales en dos países y más seguros en las áreas urbanas en uno, sin diferencias significativas en el cuarto.

### Preguntas formuladas

En esta encuesta, se preguntó a los niños sobre la satisfacción con sus vecindarios y en qué medida estaban de acuerdo con las declaraciones sobre sus áreas locales. Las preguntas se muestran a continuación.

### Preguntas sobre el área donde vive

#### Pregunta de satisfacción

¿Qué tan satisfecho estás con el área dónde vives?

Los niños de 10 y 12 años respondieron en una escala unipolar de 11 puntos de 0 a 10, con 0 como 'Nada satisfecho' y 10 como 'Totalmente satisfecho'. Los niños de 8 años respondieron en una escala de 5 puntos con emoticonos

## Preguntas sobre acuerdos

¿Qué tan de acuerdo estás con cada una de estas frases sobre tu área local?

- Me siento seguro cuando camino por la zona donde vivo
- En mi zona hay suficientes lugares para jugar y pasar un buen rato
- Si tengo un problema, hay personas en mi área local que me ayudarán
- Los adultos en mi área local son amables con los niños
- Los adultos en mi área escuchan a los niños y los toman en serio

Las opciones de respuesta estaban en una escala de acuerdo unipolar de 5 puntos desde 'no de acuerdo' hasta 'totalmente de acuerdo'.

## Satisfacción general

Usamos la pregunta sobre la satisfacción 'con el área donde vive' como la medida clave para este dominio. La *Figura 43* resume las respuestas de los niños a esta pregunta por país y grupo de edad.

Los hallazgos de la *Figura 43* muestran que los niveles de satisfacción general de los niños eran en su mayoría altos. En el grupo de edad de 10 años, los niveles medios de satisfacción oscilaron entre 7,5 en Sri Lanka y 9,2 en Suiza. La proporción de niños que no estaban satisfechos con su área (puntuación de menos de cinco en la escala de 10 puntos) osciló entre aproximadamente el 2% en Suiza y más del 20% en Sri Lanka.

A pesar del alto nivel de satisfacción general, había un patrón geográfico aparente. Los países con puntajes de satisfacción de 9,0 y más altos estaban todos en Europa, es decir: Suiza, Francia, Estonia, Grecia y Rumania. Una excepción notable fue Alemania, que tuvo uno de los niveles más bajos de satisfacción con el vecindario en los tres grupos de edad. En la encuesta de 10 años, Sri Lanka y Alemania obtuvieron las puntuaciones medias de satisfacción más bajas, por debajo de 8,0 sobre 10. Los patrones geográficos en los otros dos grupos de edad fueron similares. Una excepción notable fue Israel, que tuvo el índice de satisfacción más alto entre los niños de 12 años, pero se ubicó en el medio para los dos grupos de edad más jóvenes.

Se encontró un patrón de edad fuerte en la mayoría de los países, con niños de 12 años significativamente menos satisfechos con su vecindario que los niños de 10 años. No hubo países donde la satisfacción fuera significativamente mayor en el grupo de mayor edad.

Hubo pocas variaciones de género significativas para este indicador (*Tabla 16*); con las niñas teniendo una mayor satisfacción media en siete países.

Figura 43. Media de satisfacción con el 'área donde vive' y porcentaje de satisfacción baja

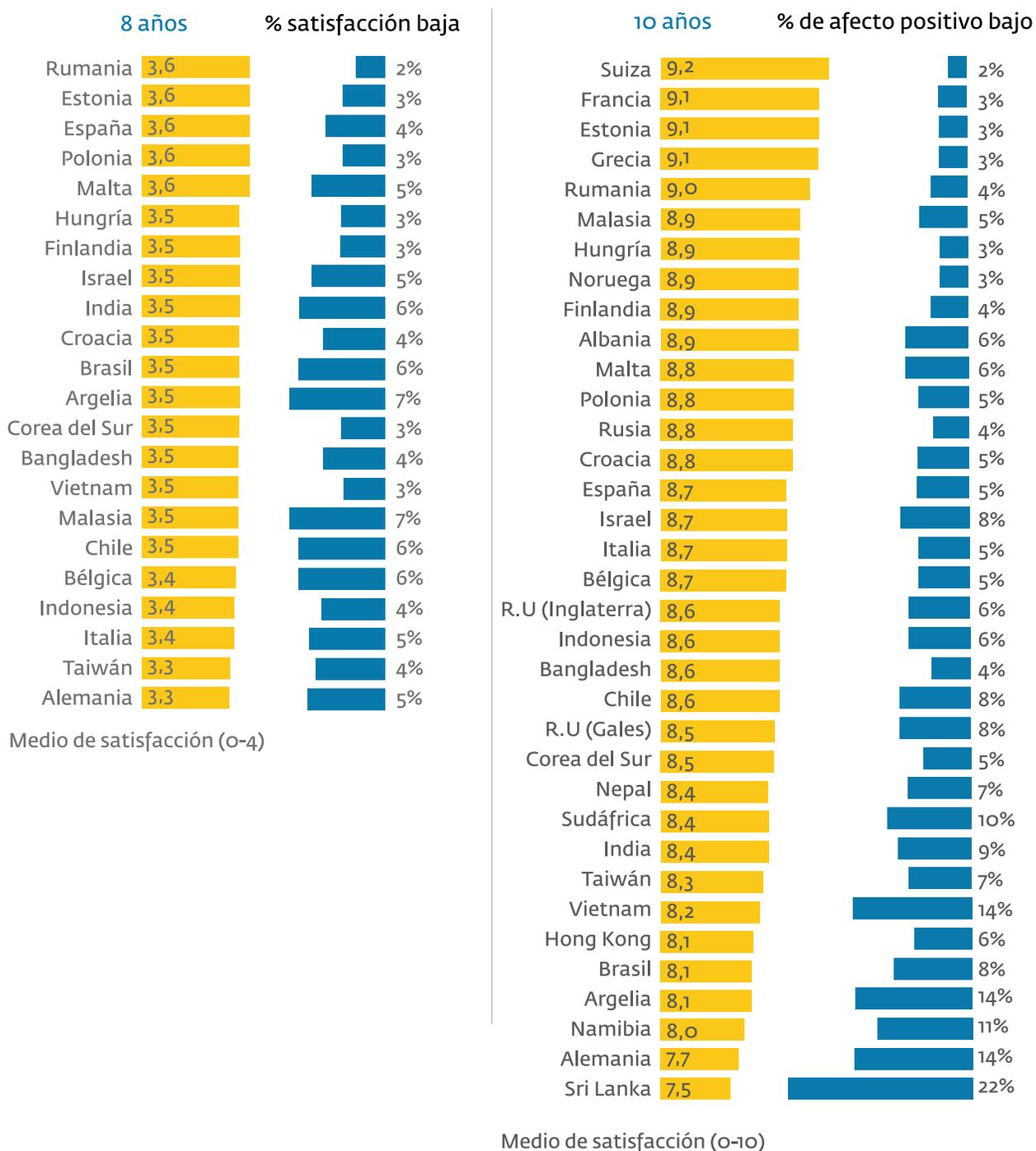
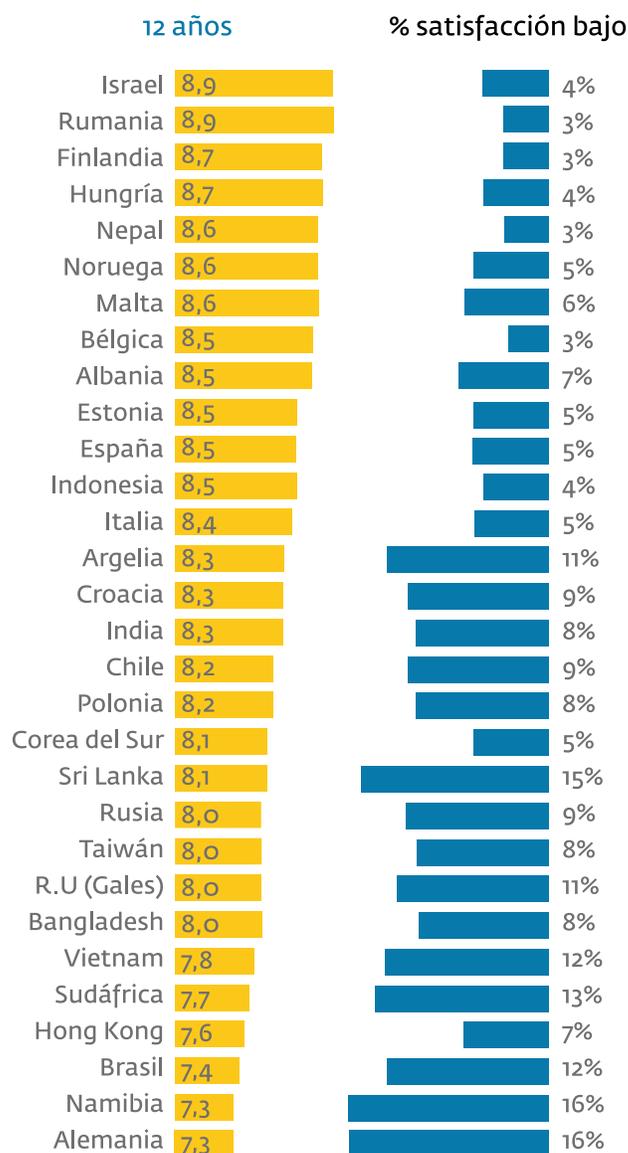


Figura 43. Media de satisfacción con el 'área donde vive' y porcentaje de satisfacción baja



Medio de satisfacción (0-10)

Tabla 16. Satisfacción con el área local por sexo y edad

	Niñas(Na)	Niños(No)		10 años	12 años	
Albania	8,85	8,85		8,85	8,55	10>>12
Argelia	8,28	7,89		8,10	8,34	
Bangladesh	8,71	8,52		8,62	7,96	10>>12
Bélgica (Flandes)	8,64	8,74		8,68	8,55	
Brasil	8,00	8,26		8,11	7,36	
Chile	8,60	8,66		8,62	8,22	10>12
Croacia	8,95	8,55	Na>>No	8,76	8,27	10>>12
Estonia	9,17	9,01		9,10	8,54	10>>12
Finlandia	9,01	8,78	Na>No	8,90	8,67	10>>12
Francia	9,08	9,13				
Alemania				7,65	7,26	10>>12
Grecia	9,12	9,05				
RAE de Hong Kong	8,26	8,03		8,14	7,61	10>>12
Hungría	8,90	8,90		8,91	8,65	10>12
India	8,49	8,27		8,38	8,25	
Indonesia	8,75	8,51	Na>>No	8,63	8,52	10>12
Israel	8,93	8,53		8,72	8,88	
Italia	8,80	8,58		8,69	8,42	10>12
Malasia	9,04	8,82				
Malta	8,89	8,75	t	8,83	8,60	
Namibia	8,07	7,84		7,97	7,27	10>>12
Nepal	8,57	8,27	Na>No	8,43	8,64	
Noruega	8,87	8,94		8,91	8,62	10>12
Polonia	8,87	8,71		8,79	8,20	10>>12
Rumania	8,93	9,03		8,98	8,86	
Rusia	8,97	8,51	Na>>No	8,76	8,00	10>>12
Sudáfrica	8,37	8,40		8,39	7,68	10>>12
Corea del Sur	8,38	8,53		8,45	8,15	10>>12
España	8,91	8,55	Na>>No	8,74	8,54	10>12
Sri Lanka	7,85	7,25		7,50	8,05	
Suiza	9,23	9,27				
Taiwán	8,21	8,35		8,28	7,99	10>12
Reino Unido (Inglaterra)	8,80	8,50				
Reino Unido (Gales)	8,72	8,31	Na>No	8,51	7,97	10>12
Vietnam	8,23	8,08		8,16	7,76	

## Percepción de barrios

Usamos seis preguntas de acuerdo para medir las percepciones de los niños sobre sus vecindarios. Estas preguntas eran opcionales y algunas se formularon al menos en un grupo de edad en todos los países, excepto Bangladesh y Malasia. Los datos para la pregunta 'En mi área local, tengo oportunidades de participar en decisiones sobre cosas que son importantes para los niños', faltaban (muy por encima del 10%) en muchos países. Los comentarios de los equipos de investigación nacionales sugieren que este concepto de participación en la toma de decisiones local es desconocido para los niños en muchos países. Debido a los niveles de datos faltantes, las respuestas a esta pregunta no se presentan aquí.

Para las cinco preguntas restantes, la *Tabla 17* muestra el porcentaje de niños en la encuesta de 10 años que estuvo totalmente de acuerdo.

- El nivel promedio más alto de acuerdo fue para 'lugares para jugar'. El doble de niños (70%) estuvo totalmente de acuerdo en que había suficientes lugares para jugar en su vecindario en Estonia, en comparación con Corea del Sur (34%).
- El nivel promedio más bajo de acuerdo fue para 'adultos escuchando'; en la mayoría de los países, solo una minoría de niños estaba totalmente de acuerdo. Sri Lanka ocupó el primer lugar en esta pregunta (57%) y Corea del Sur el más bajo (20%).
- Estonia ocupó el primer lugar (70%) en cuanto a sentirse seguro, mientras que en seis países (Brasil, Indonesia, Italia, Namibia, Rusia y Corea del Sur) menos de dos de cada cinco niños estaban totalmente de acuerdo en que se sentían seguros en su vecindario.
- En general, Suiza y Chile se destacan por tener una clasificación constantemente alta en este conjunto de preguntas; mientras que Sri Lanka ocupa un lugar destacado en todas las preguntas, excepto en seguridad.
- Cinco países/regiones: Brasil, la RAE de Hong Kong, Italia, Corea del Sur y Gales, se ubicaron en la mitad inferior para las cinco preguntas.

Se observaron relativamente pocas diferencias de género significativas en el grupo de 10 años para las primeras cuatro preguntas. Sin embargo, hubo un patrón de niñas que se sentían menos seguras que los niños en su vecindario, lo cual fue significativo en 11 países (*Figura 44*).

Se encontró un patrón bastante consistente, con pocas excepciones, de acuerdo decreciente entre los grupos de edad para todas las preguntas. La *Figura 45* proporciona una ilustración de los patrones de grupos de edad para la pregunta sobre lugares para jugar en el área local. En 12 de 17 países hubo una disminución significativa en la concordancia con la edad para los niños de 8 y 10 años. En 20 de los 28 países hubo una disminución significativa en la concordancia relacionada con la edad para los niños de 10 y 12 años.

Tabla 17. Niños totalmente de acuerdo con preguntas sobre vecindario

	Lugares para jugar		Apoyo de adultos		Adultos amables		Adultos escuchan		Lugar seguro	
	%	puesto	%	puesto	%	puesto	%	puesto	%	puesto
Albania	60%	10	57%	3	62%	3	41%	11	55%	11
Argelia	55%	19	48%	10	56%	10	36%	17	58%	8
Bélgica (Flandes)	57%	12	45%	15	59%	7	36%	15	52%	16
Brasil	41%	30	35%	23	37%	20	25%	20	33%	32
Chile	67%	3	57%	4	60%	6	52%	2	59%	7
Croacia	65%	5	49%	9	64%	1			53%	13
Estonia	70%	1	47%	12					70%	1
Finlandia	57%	13			62%	4			64%	2
Francia	45%	26	50%	8					55%	10
Alemania	53%	21	37%	21	44%	18			42%	26
Grecia	60%	9	46%	13					48%	22
RAE de Hong Kong	44%	28	25%	24	31%	22	29%	18	46%	24
Hungría	65%	6	46%	14	51%	15	43%	8	55%	9
India	55%	18							59%	6
Indonesia	45%	27	41%	17	52%	13	43%	9	36%	31
Israel	61%	8							60%	5
Italia	42%	29	41%	18	42%	19	27%	19	38%	29
Malta	40%	31	44%	16	58%	8	46%	5	51%	18
Namibia	56%	17					41%	12	36%	30
Nepal	47%	25	52%	5	47%	17	44%	7	53%	14
Noruega	53%	20							62%	4
Polonia	63%	7							48%	20
Rumania	36%	32							48%	21
Rusia	56%	14							39%	28
Sudáfrica	50%	24					45%	6	42%	27
Corea del Sur	34%	33	36%	22	34%	21	20%	21	23%	33
España	59%	11	47%	11	55%	11	36%	16	55%	12
Sri Lanka	66%	4	59%	1	63%	2	57%	1	52%	17
Suiza	70%	2	57%	2	61%	5	50%	4	64%	3
Taiwán	56%	15	51%	6	56%	9	51%	3	52%	15
Reino Unido (Inglaterra)	52%	22	41%	19	53%	12	43%	10	48%	23
Reino Unido (Gales)	50%	23	41%	20	50%	16	39%	14	46%	25
Vietnam	56%	16	51%	7	52%	14	40%	13	49%	19
<b>Promedio</b>	<b>54%</b>		<b>46%</b>		<b>52%</b>		<b>40%</b>		<b>50%</b>	

Nota. Niños de 10 años

Figura 44. Niños que se sienten seguros en el vecindario por género

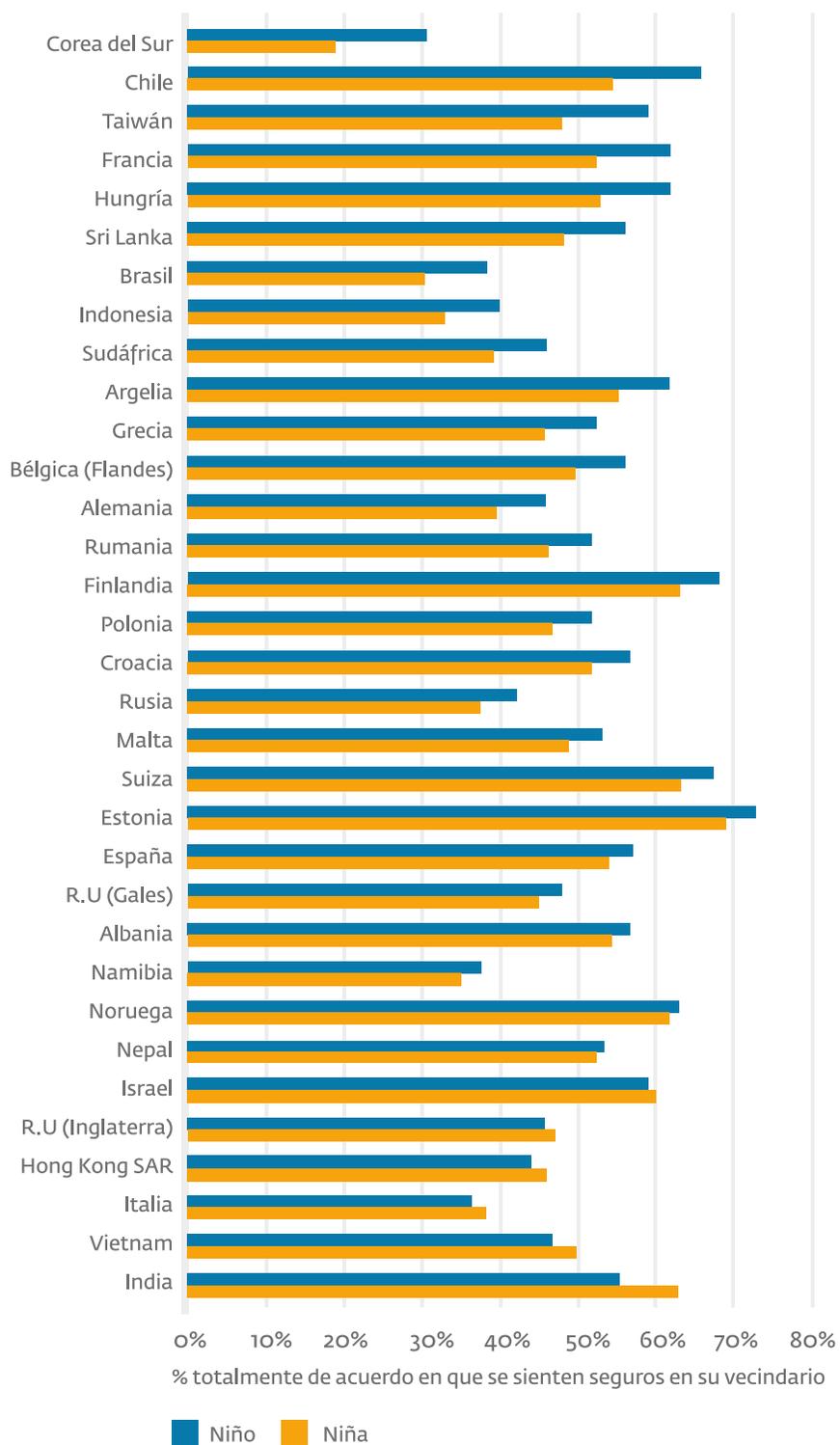
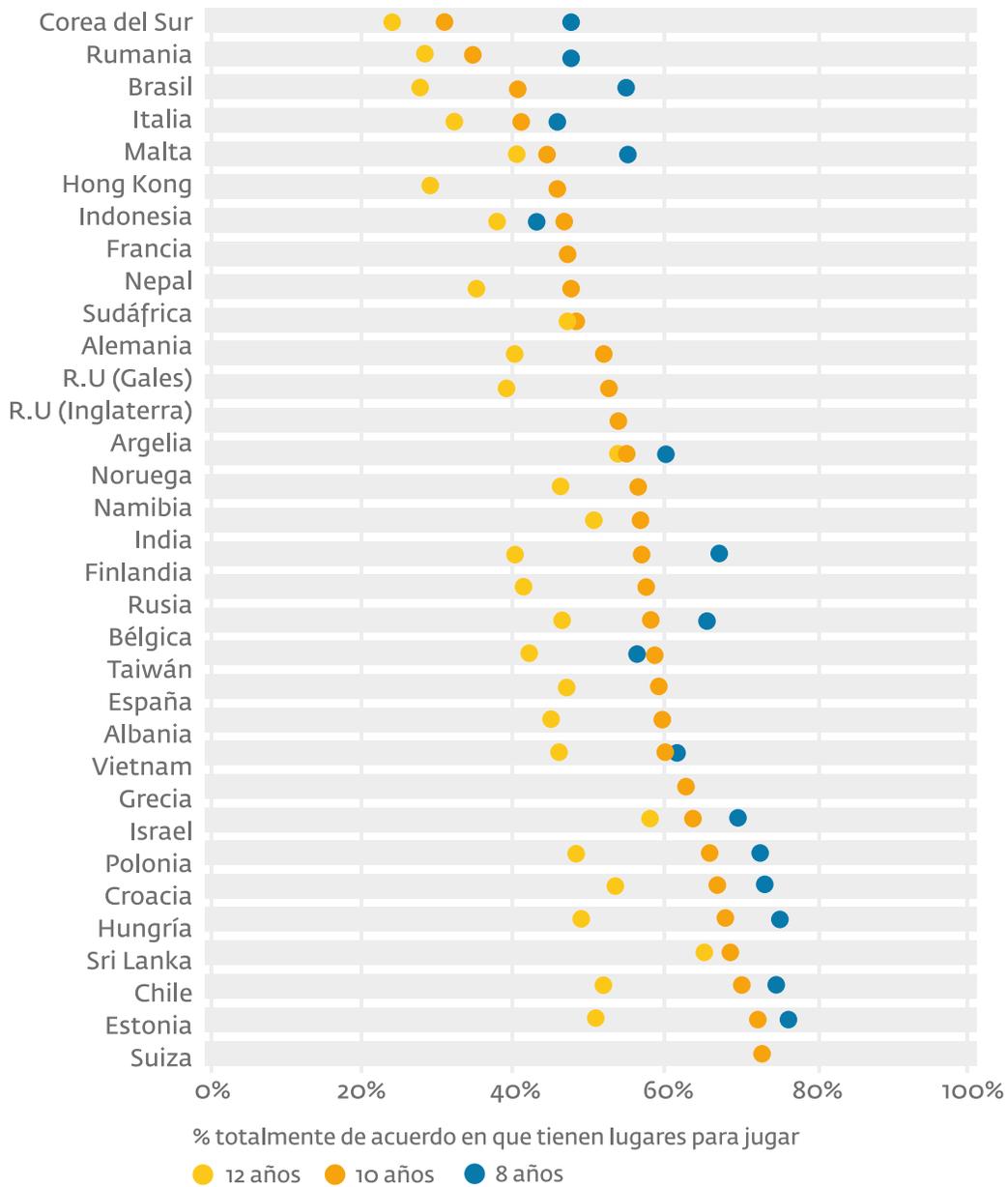


Figura 45. Niños que están totalmente de acuerdo en que hay suficientes lugares para jugar en el vecindario por edad





## CAPÍTULO 8

# Resumen de los dominios del bienestar

Basándose en la discusión de las opiniones de los niños sobre la familia, los amigos, la escuela y el vecindario en los últimos cuatro capítulos, este capítulo analiza toda la gama de aspectos de la vida de los niños que se cubren en la encuesta. Nos relacionamos con 15 preguntas, todas usando una escala de satisfacción de cero a 10, como se muestra en el Cuadro 8. Los términos abreviados usados en este capítulo para discutir las preguntas se muestran en azul y corchetes. Nos enfocamos en la encuesta para niños de 10 años, ya que cubre los 35 países/regiones.

### 15 preguntas sobre la satisfacción de los niños con diferentes aspectos de sus vidas

#### ¿Qué tan satisfecho estás con

- Las personas con las que vives [familia]
- La casa en la que vives [casa]
- Tus amigos [amigos]
- Tu vida como estudiante [vida escolar]
- Las cosas que has aprendido en la escuela [aprendizaje]
- Los otros niños de tu clase [compañeros de clase]
- El área donde vives [barrio]
- Todas las cosas que tienes [posesiones]
- Cómo usas tu tiempo [uso del tiempo]
- Tu salud [salud]
- Qué tan seguro te sientes [seguridad]
- La libertad que tienes [libertad]
- La forma en que te ves [apariencia]
- Cómo te escuchan los adultos en general [te escuchan]
- Qué puede pasar más adelante en tu vida [futuro]

Las respuestas estaban en una escala unipolar de 11 puntos de 0 a 10, con 0 como 'Nada satisfecho' y 10 como 'Totalmente satisfecho'.

Todas las preguntas se hicieron en todos los países.

Nuestro objetivo en este capítulo es identificar los aspectos más y menos positivos de la vida de los niños en cada país. Es posible obtener conocimientos iniciales comparando las puntuaciones medias de cada aspecto entre países; estos se muestran en la Tabla 18. La tabla también destaca un desafío potencial con este enfoque. En países como Albania, Croacia y Grecia, tienden a tener puntuaciones medias mucho más altas en todos los aspectos de la vida que otros países/regiones, como la RAE de Hong Kong, Nepal y Vietnam (resumidos en la segunda columna). Esto puede reflejar diferencias subyacentes en la experiencia subjetiva de los niños en estos países. Por otro lado, como se discutió en el capítulo 1, estos patrones pueden atribuirse a problemas lingüísticos, como la forma en que un término como 'satisfacción' se traduce y se entiende en diferentes idiomas. También puede deberse a diferencias culturales al responder a preguntas subjetivas.

Tabla 18. Puntuaciones medias de satisfacción con 15 aspectos de la vida

	Promedio	Familia	Casa	Posesiones	Amigos	Estudiante	Aprendizaje	Compañeros
Albania	9,57	9,80	9,77	9,69	9,63	9,77	9,83	9,55
Argelia	8,84	9,35	8,97	8,90	8,71	9,21	9,55	7,91
Bangladesh	8,38	8,80	8,46	8,56	8,35	8,74	9,06	7,69
Bélgica (Flandes)	8,68	8,89	9,15	9,34	8,58	7,99	8,55	8,07
Brasil	8,69	9,04	9,02	8,97	8,74	8,85	9,28	8,21
Chile	8,96	9,29	9,20	9,36	8,87	8,55	9,17	8,36
Croacia	9,20	9,58	9,55	9,66	9,21	8,67	9,25	8,69
Estonia	8,94	9,29	9,32	9,40	8,87	8,46	8,79	8,27
Finlandia	8,91	9,20	9,30	9,25	8,97	8,37	8,79	8,36
Francia	8,72	8,86	9,00	8,98	8,99	8,34	8,96	7,92
Alemania	8,62	8,72	8,98	9,13	8,70	8,12	8,09	7,97
Grecia	9,27	9,49	9,49	9,48	9,02	8,85	9,42	8,60
RAE de Hong Kong	8,21	8,48	8,31	8,72	8,56	7,91	8,44	7,88
Hungría	8,86	9,43	9,44	9,54	8,87	7,43	8,26	7,67
India	8,88	9,49	9,06	9,18	8,83	9,30	9,38	8,52
Indonesia	8,43	8,44	8,23	8,66	8,38	8,87	8,57	8,00
Israel	8,58	9,27	9,10	9,16	8,37	7,55	7,64	7,76
Italia	8,89	9,34	9,09	9,44	8,87	8,48	9,11	8,34
Malasia	8,57	9,23	9,26	9,22	8,00	8,70	8,93	7,19
Malta	8,91	9,38	9,09	9,46	9,02	8,40	8,97	8,37
Namibia	8,55	8,55	8,64	8,91	8,36	8,91	9,22	7,47
Nepal	8,13	8,59	8,36	8,25	8,23	8,48	8,72	8,00
Noruega	8,99	9,27	9,21	9,38	8,99	8,42	8,93	8,58
Polonia	8,88	9,22	9,30	9,46	8,49	7,87	8,70	8,24
Rumania	9,23	9,48	9,47	9,52	9,00	9,14	9,47	8,36
Rusia	8,67	9,08	9,03	9,21	8,78	7,93	8,57	7,91
Sudáfrica	8,61	8,79	8,78	8,94	8,57	8,96	9,20	7,53
Corea del Sur	8,47	9,09	8,99	8,73	8,62	8,47	8,62	8,54
España	9,05	9,32	9,18	9,55	9,00	8,52	9,16	8,76
Sri Lanka	8,35	8,87	8,51	8,08	7,59	8,74	8,95	8,06
Suiza	9,04	9,27	9,30	9,46	9,09	8,59	8,88	8,48
Taiwán	8,48	8,89	8,97	8,88	8,55	8,15	8,65	8,01
Reino Unido (Inglaterra)	8,77	9,21	9,20	9,42	8,70	8,38	8,84	7,78
Reino Unido (Gales)	8,73	9,15	9,22	9,38	8,75	8,09	8,67	7,87
Vietnam	7,91	7,93	8,40	8,15	7,14	8,11	8,46	7,44

Nota. Niños de 10 años. Las puntuaciones medias de la columna 2 son el promedio de 15 aspectos en cada país

Tabla 18. Puntuaciones medias de satisfacción con 15 aspectos de la vida

	Barrio	Uso del tiempo	Salud	Apariencia	Seguridad	Libertad	Te escuchan	Futuro
Albania	8,85	9,71	9,75	9,57	9,80	9,55	9,21	9,11
Argelia	8,10	8,60	9,33	8,87	9,19	8,28	8,84	8,77
Bangladesh	8,62	8,54	8,24	8,18	8,39	8,07	8,25	7,73
Bélgica (Flandes)	8,68	8,89	9,02	8,49	8,93	8,77	8,36	8,57
Brasil	8,11	8,75	9,28	8,54	8,49	8,45	8,47	8,15
Chile	8,62	8,87	9,20	8,99	9,19	8,97	8,79	8,94
Croacia	8,76	9,29	9,65	8,99	9,44	9,44	8,94	8,87
Estonia	9,10	8,93	9,27	8,85	9,28	8,92	8,75	8,63
Finlandia	8,90	9,00	9,23	8,54	9,17	9,01	8,94	8,60
Francia	9,10	8,69	9,28	8,37	8,74	8,61	8,19	8,77
Alemania	7,65	8,60	9,12	8,62	9,07	9,09	8,69	8,80
Grecia	9,09	9,30	9,72	9,43	9,57	9,47	9,03	9,11
RAE de Hong Kong	8,14	7,66	8,82	7,71	8,90	8,02	7,68	7,88
Hungría	8,91	8,84	9,30	8,63	9,35	8,88	9,16	9,13
India	8,38	9,03	8,84	8,88	9,07	8,30	8,24	8,64
Indonesia	8,63	8,16	8,72	8,26	8,47	8,27	7,97	8,66
Israel	8,72	8,61	9,09	8,74	8,97	8,90	8,50	8,24
Italia	8,69	8,94	9,41	8,73	9,03	8,93	8,54	8,43
Malasia	8,94	8,73	8,92	8,90	8,70	7,72	7,99	8,16
Malta	8,83	9,03	9,14	9,04	9,29	8,48	8,81	8,37
Namibia	7,97	8,45	9,08	8,98	8,78	8,41	8,41	8,14
Nepal	8,43	8,31	8,25	7,44	8,39	7,61	7,61	7,35
Noruega	8,90	8,64	9,23	8,79	9,39	9,20	8,96	8,94
Polonia	8,79	9,09	9,29	8,95	9,27	9,02	8,64	8,94
Rumania	8,98	9,33	9,64	9,21	9,48	9,35	9,08	8,99
Rusia	8,76	8,91	9,03	8,65	8,79	8,64	8,63	8,19
Sudáfrica	8,39	8,63	8,88	8,70	8,96	8,37	8,42	8,04
Corea del Sur	8,45	8,18	8,72	7,42	8,66	8,35	8,03	8,25
España	8,74	8,97	9,45	9,09	9,29	8,91	8,91	8,94
Sri Lanka	7,50	8,48	8,55	8,32	8,38	8,38	8,51	8,30
Suiza	9,23	9,01	9,38	8,75	9,22	9,15	8,87	8,88
Taiwán	8,28	8,15	8,83	8,07	8,98	8,54	8,24	8,09
Reino Unido (Inglaterra)	8,63	8,90	9,05	8,13	9,12	8,87	8,82	8,53
Reino Unido (Gales)	8,51	8,96	9,07	8,04	9,09	8,95	8,68	8,51
Vietnam	8,16	7,92	8,24	7,76	7,94	7,58	8,21	7,20

Nota. Niños de 10 años. Las puntuaciones medias de la columna 2 son el promedio de 15 aspectos en cada país

En las siguientes tres tablas presentamos tres formas alternativas de ver estos datos, que pueden proporcionar información que tenga en cuenta algunos de los posibles factores de respuesta lingüística y cultural.

La Tabla 19 muestra la clasificación de los países para cada aspecto de la vida. Por ejemplo, Albania está clasificado primero y tiene la puntuación más alta de la satisfacción con la familia, mientras que Vietnam tiene la puntuación más baja y ocupa el puesto 35. Como se señaló anteriormente, es evidente que algunos países tienen constantemente clasificaciones altas, mientras que otros tienen clasificaciones consistentemente bajas. También hubo países con un panorama más heterogéneo. Por ejemplo, Hungría ocupó el primer lugar de la satisfacción con el futuro, pero el puesto 35 (bajo) para la satisfacción con la vida estudiantil. Si bien las clasificaciones pueden ser un enfoque demasiado simplificado (porque dos países clasificados uno al lado del otro puede estar muy juntos o muy separados), este enfoque ayuda a proporcionar algunas ideas más simples que no son inmediatamente evidentes a partir de los detalles de la Tabla 19.

La Tabla 20 presenta una vista diferente. Aquí las clasificaciones están dentro de los países. Por ejemplo, el nivel de satisfacción más alto en Albania es para el aprendizaje (primero) y la más baja es para el barrio (puesto 15, ya que hay 15 aspectos de la vida en total). Esta tabla ilustra que existe coherencia en términos de satisfacción con algunos aspectos de la vida dentro de los países que en la gran mayoría de países. Por ejemplo, los aspectos relacionados con la familia, las posesiones y el hogar ocupan un lugar destacado en casi todos los países y los relacionados con la salud y la seguridad en la mayoría. Por otro lado, los compañeros de clase es un aspecto con el que los niños parecen estar relativamente insatisfechos en casi todos los países.

La Tabla 21 dibuja estas diferentes formas de ver los patrones en una sola imagen. Utiliza un enfoque que implementamos en el primer informe de la última ola de la encuesta, donde calculamos puntajes relativos. Estos sirven para resaltar aspectos de la vida con los que los niños de cada país están relativamente satisfechos o insatisfechos, teniendo en cuenta el patrón general de puntajes en todos los países y aspectos. El cálculo es el siguiente:

Figura 46. Cálculo de puntuaciones relativas

$$\text{Puntuación relativa} = 100 * \left( 1 - \frac{\text{Medio}_{ij}}{\text{Medio}_i * (\text{Medio}_j - \text{Gran medio})} \right)$$

Dónde: /

$\text{Medio}_{ij}$  = Puntuación media real de satisfacción para el aspecto  $i$  en el país  $j$

$\text{Medio}_i$  = Puntuación media de satisfacción agrupada para el aspecto  $i$  en todos los países

$\text{Medio}_j$  = Puntuación media de satisfacción para todos los aspectos dentro del país  $j$

Gran Medio = Media de todos los  $\text{Medio}_{ij}$

Estos puntajes promedian a uno, tanto en los países dentro de cada aspecto, como dentro de cada país en todos los aspectos. Una puntuación superior a 1 indica un aspecto que los niños evalúan de forma relativamente positiva en un país en particular, y una puntuación inferior a 1 indica un aspecto que los niños evalúan de forma relativamente negativa. El cálculo elimina algunas de las preocupaciones sobre los sesgos lingüísticos y de respuesta. Las puntuaciones ofrecen una guía útil a los responsables de la formulación de políticas que buscan comprender cuáles podrían ser los aspectos clave para mejorar en su país. Por ejemplo, un responsable de la formulación de políticas en Nepal que solo observe cifras nacionales podría concluir que la satisfacción con los compañeros de clase es un área clave de preocupación, ya que la satisfacción media es menor para este aspecto (*Tabla 20*). Pero la satisfacción con los compañeros de clase es relativamente baja en la mayoría de los países, por lo que la puntuación relativa de 1,06 significa que Nepal de hecho lo está haciendo relativamente bien en este aspecto. Los responsables de la formulación de políticas podrían, de manera más útil, centrar la atención en la apariencia, la libertad y el futuro, donde los puntajes relativos son más bajos. Hay países (por ejemplo, Italia) donde es difícil discernir patrones claros a través de este enfoque. Para la mayoría de los países, sin embargo, la *Tabla 21* puede proporcionar información sobre áreas de fortalezas y debilidades relativas y puede ser útil en términos de identificar prioridades para mejorar el bienestar de los niños.

Tabla 19. Clasificación media de satisfacción entre países para 15 aspectos de la vida

	Familia	Casa	Posesiones	Amigos	Estudiante	Aprendizaje	Compañeros	Barrio
Albania	1	1	1	1	1	1	1	10
Argelia	8	26	27	19	3	2	24	32
Bangladesh	28	31	32	31	10	13	30	21
Bélgica (Flandes)	24	16	16	23	30	30	17	18
Brazil	23	22	24	18	8	6	16	31
Chile	11	13	15	14	15	10	10	22
Croacia	2	2	2	2	13	7	3	14
Estonia	12	6	12	11	20	22	14	3
Finlandia	19	8	17	10	24	21	11	9
Francia	27	23	23	8	25	15	23	2
Alemania	30	25	22	21	27	34	22	34
Grecia	3	3	6	5	9	4	4	4
RAE de Hong Kong	33	34	30	25	32	32	26	30
Hungría	6	5	4	13	35	33	31	7
India	4	20	20	15	2	5	7	27
Indonesia	34	35	31	28	7	28	20	20
Israel	13	17	21	29	34	35	29	16
Italia	9	19	10	12	17	12	13	17
Malasia	16	10	18	33	12	18	35	6
Malta	7	18	8	4	22	14	9	11
Namibia	32	29	26	30	6	8	33	33
Nepal	31	33	33	32	18	23	21	25
Noruega	15	12	13	9	21	17	5	8
Polonia	17	7	7	27	33	24	15	12
Rumania	5	4	5	7	4	3	12	5
Rusia	22	21	19	16	31	29	25	13
Sudáfrica	29	28	25	24	5	9	32	26
Corea del Sur	21	24	29	22	19	27	6	24
España	10	15	3	6	16	11	2	15
Sri Lanka	26	30	35	34	11	16	18	35
Suiza	14	9	9	3	14	19	8	1
Taiwán	25	27	28	26	26	26	19	28
Reino Unido (Inglaterra)	18	14	11	20	23	20	28	19
Reino Unido (Gales)	20	11	14	17	29	25	27	23
Vietnam	35	32	34	35	28	31	34	29

Nota. Niños de 10 años. Esta tabla muestra cómo se clasifica cada país en cada aspecto de la vida. Un rango más alto indica una media de satisfacción más alta.

Tabla 19. Clasificación media de satisfacción entre países para 15 aspectos de la vida

	Uso del tiempo	Salud	Apariencia	Seguridad	Libertad	Te escuchan	Futuro
Albania	1	1	1	1	1	1	2
Argelia	26	8	12	13	29	10	12
Bangladesh	27	34	28	33	31	26	33
Bélgica (Flandes)	16	24	24	23	18	25	18
Brazil	19	11	23	30	23	22	28
Chile	17	16	6	12	10	13	6
Croacia	4	3	7	4	3	7	10
Estonia	13	13	13	9	13	14	16
Finlandia	9	15	22	14	9	6	17
Francia	21	12	25	27	20	30	13
Alemania	25	18	21	17	7	15	11
Grecia	3	2	2	2	2	4	3
RAE de Hong Kong	35	29	33	24	32	34	32
Hungría	18	9	20	6	16	2	1
India	6	27	11	18	28	27	15
Indonesia	32	30	27	31	30	33	14
Israel	24	19	16	21	15	21	25
Italia	12	6	17	19	12	19	21
Malasia	20	25	10	28	33	32	27
Malta	7	17	5	8	22	12	22
Namibia	29	20	8	26	24	24	29
Nepal	30	33	34	32	34	35	34
Noruega	22	14	14	5	5	5	7
Polonia	5	10	9	10	8	17	8
Rumania	2	4	3	3	4	3	4
Rusia	14	23	19	25	19	18	26
Sudáfrica	23	26	18	22	26	23	31
Corea del Sur	31	31	35	29	27	31	24
España	10	5	4	7	14	8	5
Sri Lanka	28	32	26	34	25	20	23
Suiza	8	7	15	11	6	9	9
Taiwán	33	28	30	20	21	28	30
Reino Unido (Inglaterra)	15	22	29	15	17	11	19
Reino Unido (Gales)	11	21	31	16	11	16	20
Vietnam	34	35	32	35	35	29	35

Nota. Niños de 10 años. Esta tabla muestra cómo se clasifica cada país en cada aspecto de la vida. Un rango más alto indica una media de satisfacción más alta.

Tabla 20. Clasificación media de satisfacción dentro del país para 15 aspectos de la vida

	Familia	Casa	Posesiones	Amigos	Estudiante	Aprendizaje	Compañeros	Barrio
Albania	2	4	8	9	5	1	12	15
Argelia	2	6	7	11	4	1	15	14
Bangladesh	2	7	5	9	3	1	15	4
Bélgica (Flandes)	6	2	1	9	15	11	14	8
Brasil	3	4	5	8	6	1	13	15
Chile	2	3	1	11	14	6	15	13
Croacia	3	4	1	9	15	8	14	13
Estonia	3	2	1	9	14	11	15	6
Finlandia	4	1	2	8	14	11	15	10
Francia	7	3	5	4	13	6	15	2
Alemania	7	5	1	8	12	13	14	15
Grecia	3	4	5	13	14	8	15	11
RAE de Hong Kong	5	7	3	4	10	6	11	8
Hungría	3	2	1	10	15	13	14	8
India	1	6	4	10	3	2	12	13
Indonesia	8	12	4	9	1	6	14	5
Israel	1	3	2	11	15	14	13	8
Italia	3	5	1	9	13	4	15	11
Malasia	2	1	3	12	10	5	15	4
Malta	2	5	1	8	13	9	14	10
Namibia	8	7	5	12	4	1	15	14
Nepal	2	6	9	10	3	1	11	4
Noruega	3	5	2	7	15	10	14	11
Polonia	5	2	1	13	15	11	14	10
Rumania	3	6	2	12	10	5	15	14
Rusia	2	4	1	7	14	12	15	8
Sudáfrica	6	7	4	10	3	1	15	12
Corea del Sur	1	2	3	6	9	7	8	10
España	3	5	1	8	15	6	13	14
Sri Lanka	2	6	12	14	3	1	13	15
Suiza	4	3	1	8	14	11	15	5
Taiwán	3	2	4	7	12	6	15	9
Reino Unido (Inglaterra)	2	3	1	10	13	8	15	11
Reino Unido (Gales)	3	2	1	8	13	10	15	11
Vietnam	9	2	6	15	7	1	13	5

Nota. Niños de 10 años. Esta tabla muestra cómo se clasifica cada país en cada aspecto de la vida. Un rango más alto indica una media de satisfacción más alta.

Tabla 20. Clasificación media de satisfacción dentro del país para 15 aspectos de la vida

	Uso del tiempo	Salud	Apariencia	Seguridad	Libertad	Te escuchan	Futuro
Albania	7	6	10	3	11	13	14
Argelia	12	3	8	5	13	9	10
Bangladesh	6	11	12	8	13	10	14
Bélgica (Flandes)	5	3	12	4	7	13	10
Brasil	7	2	9	10	12	11	14
Chile	10	4	7	5	8	12	9
Croacia	7	2	10	5	6	11	12
Estonia	7	5	10	4	8	12	13
Finlandia	7	3	13	5	6	9	12
Francia	10	1	12	9	11	14	8
Alemania	11	2	10	4	3	9	6
Grecia	9	1	7	2	6	12	10
RAE de Hong Kong	15	2	13W	1	9	14	12
Hungría	11	5	12	4	9	6	7
India	7	9	8	5	14	15	11
Indonesia	13	2	11	7	10	15	3
Israel	9	4	7	5	6	10	12
Italia	7	2	10	6	8	12	14
Malasia	8	6	7	9	14	13	11
Malta	7	4	6	3	12	11	15
Namibia	9	2	3	6	11	10	13
Nepal	7	8	14	5	13	12	15
Noruega	13	4	12	1	6	8	9
Polonia	6	3	8	4	7	12	9
Rumania	8	1	9	4	7	11	13
Rusia	5	3	9	6	10	11	13
Sudáfrica	9	5	8	2	13	11	14
Corea del Sur	13	4	15	5	11	14	12
España	9	2	7	4	11	12	10
Sri Lanka	7	4	10	9	8	5	11
Suiza	9	2	13	6	7	12	10
Taiwán	11	5	14	1	8	10	13
Reino Unido (Inglaterra)	6	5	14	4	7	9	12
Reino Unido (Gales)	6	5	14	4	7	9	12
Vietnam	10	3	11	8	12	4	14

Nota. Niños de 10 años. Esta tabla muestra cómo se clasifica cada país en cada aspecto de la vida. Un rango más alto indica una media de satisfacción más alta.

Tabla 21. Puntajes de satisfacción relativa para 15 aspectos de la vida

	Familia	Casa	Posesiones	Amigos	Estudiante	Aprendizaje	Compañeros	Barrio
Albania	0,99	0,99	0,97	1,01	1,05	1,01	1,07	0,94
Argelia	1,02	0,98	0,97	0,99	1,07	1,06	0,96	0,93
Bangladesh	1,01	0,98	0,98	1,01	1,07	1,06	0,99	1,05
Bélgica (Flandes)	0,98	1,02	1,03	1,00	0,95	0,97	1,00	1,02
Brasil	1,00	1,00	0,99	1,01	1,05	1,05	1,02	0,95
Chile	1,00	0,99	1,00	1,00	0,98	1,01	1,00	0,98
Croacia	1,00	1,00	1,01	1,01	0,97	0,99	1,02	0,97
Estonia	1,00	1,01	1,01	1,00	0,97	0,97	1,00	1,04
Finlandia	0,99	1,01	1,00	1,02	0,97	0,97	1,01	1,02
Francia	0,98	1,00	0,99	1,04	0,98	1,01	0,98	1,06
Alemania	0,97	1,01	1,01	1,02	0,97	0,92	0,99	0,90
Grecia	0,98	0,99	0,98	0,98	0,98	1,00	1,00	1,00
RAE de Hong Kong	0,99	0,98	1,02	1,05	0,99	1,01	1,03	1,01
Hungría	1,02	1,03	1,03	1,01	0,86	0,92	0,93	1,02
India	1,03	0,99	0,99	1,00	1,08	1,04	1,03	0,96
Indonesia	0,96	0,95	0,98	1,00	1,08	1,00	1,02	1,04
Israel	1,04	1,03	1,02	0,98	0,91	0,88	0,97	1,04
Italia	1,01	0,99	1,02	1,01	0,98	1,01	1,01	0,99
Malasia	1,04	1,04	1,03	0,94	1,04	1,02	0,90	1,06
Malta	1,01	0,99	1,02	1,02	0,97	0,99	1,01	1,01
Namibia	0,96	0,98	1,00	0,99	1,07	1,06	0,94	0,95
Nepal	1,02	0,99	0,97	1,02	1,07	1,05	1,06	1,06
Noruega	0,99	0,99	1,00	1,01	0,96	0,98	1,03	1,01
Polonia	1,00	1,01	1,02	0,96	0,91	0,96	1,00	1,01
Rumania	0,99	0,99	0,99	0,98	1,02	1,01	0,97	0,99
Rusia	1,01	1,01	1,02	1,02	0,94	0,97	0,98	1,03
Sudáfrica	0,98	0,99	0,99	1,00	1,07	1,05	0,94	0,99
Corea del Sur	1,03	1,03	0,99	1,03	1,03	1,00	1,08	1,02
España	0,99	0,98	1,01	1,00	0,97	1,00	1,04	0,98
Sri Lanka	1,02	0,99	0,93	0,92	1,08	1,05	1,04	0,91
Suiza	0,99	1,00	1,00	1,01	0,98	0,97	1,01	1,04
Taiwán	1,01	1,02	1,00	1,02	0,99	1,00	1,02	0,99
Reino Unido (Inglaterra)	1,01	1,01	1,03	1,00	0,98	0,99	0,95	1,00
Reino Unido (Gales)	1,01	1,02	1,03	1,01	0,95	0,98	0,97	0,99
Vietnam	0,96	1,03	0,99	0,91	1,06	1,05	1,01	1,05

Nota. Niños de 10 años

Tabla 21. Puntajes de satisfacción relativa para 15 aspectos de la vida

	Uso del tiempo	Salud	Apariencia	Seguridad	Libertad	Te escuchan	Futuro
Albania	1,01	0,98	1,02	0,99	1,01	0,98	0,98
Argelia	0,97	1,02	1,02	1,01	0,95	1,02	1,02
Bangladesh	1,02	0,95	0,99	0,97	0,97	1,01	0,95
Bélgica (Flandes)	1,02	1,00	1,00	1,00	1,02	0,98	1,02
Brasil	1,01	1,03	1,00	0,95	0,98	1,00	0,97
Chile	0,99	0,99	1,02	1,00	1,01	1,00	1,03
Croacia	1,01	1,01	0,99	1,00	1,03	0,99	0,99
Estonia	1,00	1,00	1,01	1,01	1,01	1,00	0,99
Finlandia	1,01	1,00	0,98	1,00	1,02	1,03	1,00
Francia	1,00	1,02	0,98	0,97	1,00	0,96	1,04
Alemania	1,00	1,02	1,02	1,02	1,06	1,03	1,05
Grecia	1,00	1,01	1,04	1,00	1,03	1,00	1,01
RAE de Hong Kong	0,93	1,03	0,96	1,05	0,99	0,96	0,99
Hungría	1,00	1,01	0,99	1,03	1,01	1,06	1,06
India	1,02	0,96	1,02	0,99	0,94	0,95	1,00
Indonesia	0,97	1,00	1,00	0,98	0,99	0,97	1,06
Israel	1,00	1,02	1,04	1,02	1,05	1,01	0,99
Italia	1,01	1,02	1,00	0,99	1,01	0,98	0,98
Malasia	1,02	1,00	1,06	0,99	0,91	0,95	0,98
Malta	1,01	0,99	1,03	1,01	0,96	1,01	0,97
Namibia	0,99	1,02	1,07	1,00	0,99	1,01	0,98
Nepal	1,02	0,98	0,93	1,00	0,94	0,96	0,93
Noruega	0,96	0,99	1,00	1,02	1,03	1,02	1,02
Polonia	1,02	1,01	1,03	1,01	1,02	0,99	1,04
Rumania	1,01	1,00	1,02	1,00	1,02	1,00	1,00
Rusia	1,03	1,00	1,01	0,99	1,00	1,02	0,97
Sudáfrica	1,00	0,99	1,03	1,01	0,98	1,00	0,96
Corea del Sur	0,97	0,99	0,89	0,99	0,99	0,97	1,00
España	0,99	1,00	1,02	1,00	0,99	1,01	1,02
Sri Lanka	1,02	0,99	1,01	0,98	1,01	1,04	1,03
Suiza	1,00	1,00	0,99	0,99	1,02	1,00	1,01
Taiwán	0,96	1,00	0,97	1,03	1,02	0,99	0,98
Reino Unido (Inglaterra)	1,01	0,99	0,94	1,01	1,02	1,03	1,00
Reino Unido (Gales)	1,03	1,00	0,94	1,01	1,03	1,02	1,00
Vietnam	1,00	1,00	1,00	0,98	0,97	1,06	0,94

Nota. Niños de 10 años



## CAPÍTULO 9

# Conclusión

### Resumen

La encuesta sobre el estudio de los mundos de los niños presenta una visión única de la infancia, de niños de todo el mundo. Este informe es solo un primer paso en el análisis de los datos recopilados de más de 128.000 niños en 35 países y regiones de los cinco continentes. La conclusión de la tercera ola comienza con una descripción de la diversidad en las circunstancias y la vida cotidiana de los niños. Le sigue una consideración de las variantes en el bienestar de los niños, tanto entre países como dentro de ellos. Luego examinamos el análisis adicional propuesto y hacemos recomendaciones para futuras investigaciones. Por último, proporcionamos los puntos clave y las implicaciones políticas de nuestros hallazgos.

### La diversidad de las circunstancias y la vida cotidiana de los niños

Una contribución clave del informe sobre el estudio de los mundos de los niños es el avance en las comparaciones interculturales de las percepciones, experiencias y evaluaciones de los niños sobre sus vidas en diversos contextos geográficos, sociales y económicos. La ola actual nos permite comparar datos de niños en 35 países, brindando una oportunidad única para mejorar nuestra propia comprensión de la vida de los niños y promover la comprensión global de la infancia.

Al igual que en las oleadas anteriores, encontramos una diversidad considerable en las experiencias de vida de los niños, en factores como los arreglos de vida y las circunstancias materiales. Por ejemplo, los niños que viven con ambos padres oscilaron entre un 60% en Sudáfrica y un 95% en Albania. En algunos países, hasta el 8% de los niños no vivían con ninguno de los padres, mientras que en otros países (p.ej., Albania) todos los niños vivían con al menos uno de los padres. También encontramos que los niños viven cada vez más en dos hogares, probablemente como resultado de la separación de los padres. Las circunstancias materiales de los niños también variaron sustancialmente. El acceso al Internet sigue siendo un punto particular de disparidad, con solo el 33% de los niños en Nepal y el 40% en Bangladesh indicando tener acceso, en contraste con los países europeos de altos ingresos donde más del 90% de los niños tienen acceso. Esto plantea la preocupación de que la desigualdad de información pueda constituir una nueva forma de desventaja para los niños en los países de bajos ingresos, especialmente relevante en el contexto actual de acceso restringido a la escuela y oportunidades de aprendizaje debido a la pandemia de COVID-19. Otro hallazgo revelador surgió en la respuesta de los niños a si sentían que tenían suficiente comida para comer todos los días. En nueve países (todos ubicados en África y Asia), más del 10% seleccionó las opciones 'nunca' o 'a veces'. Si bien no podemos utilizar estos datos para hacer inferencias sobre el hambre infantil, el retraso en el crecimiento o la nutrición inadecuada, los resultados sugieren que, desde la perspectiva de los niños, la seguridad alimentaria es una preocupación.

Si bien nuestro análisis sugiere variaciones entre países, advertimos contra el uso del nivel de acceso de los niños a elementos materiales para comparar circunstancias materiales sin tener en cuenta los factores sociales, culturales y económicos. Este conjunto de elementos incluidos en el estudio puede ser útil para explorar las diferencias dentro del país en la experiencia de la vida de los niños según su nivel de acceso a los elementos materiales.

## Variaciones entre países en el bienestar de los niños

Históricamente, el informe sobre el estudio de los mundos de los niños se basa en una conceptualización jerárquica del bienestar subjetivo, que incluye medir las evaluaciones cognitivas y afectivas de los niños sobre sus vidas. El componente cognitivo incluye aspectos de la vida de los niños tanto libres de contexto como basados en dominios; el componente afectivo incluye el afecto positivo y negativo. La ola actual de la encuesta incluyó, por primera vez, ítems que evalúan el afecto negativo. De hecho, la tercera ola de la encuesta es la primera investigación multinacional que incluye ítems de afecto negativo para estudiar el bienestar subjetivo de los niños, y también incluimos una escala adaptada que mide el bienestar eudaimónico. Sin embargo, el análisis factorial confirmatorio realizado con las diversas escalas utilizadas en el estudio (presentado en el Capítulo 3), fracasó en gran medida en establecer la invariancia de medición. Esto sugiere que los puntajes no pueden compararse de manera significativa entre países y es probable que los niños en diferentes contextos tuvieran una comprensión diferente de los ítems. Sin embargo, pudimos establecer un nivel de invarianza de medición para la Escala de Bienestar Subjetivo de los Mundos de los Niños (EBS-MN que mide el aspecto cognitivo de la satisfacción con la vida), que permite comparaciones entre países mediante correlaciones y regresiones. Aprendemos que debemos tener cuidado al hacer comparaciones entre países con estas escalas de bienestar subjetivo, especialmente al comparar puntuaciones medias.

La falta de invarianza de medición no es inusual en los estudios transculturales; los hallazgos fueron similares en las dos primeras oleadas de la encuesta, quizás debido a patrones culturales que introducen un sesgo de respuesta sistemático. Para mitigar esto, el informe sobre el estudio de los mundos de los niños integra dos estrategias: una es un enfoque de indicadores múltiples para comparar las puntuaciones de bienestar de los niños; la segunda es proporcionar información contextual para respaldar la evidencia de los hallazgos en países individuales y mejorar la interpretación. En el informe actual, nuestro enfoque está en el enfoque de indicadores múltiples cuando informamos porcentajes de satisfacción bajos, puntuaciones medias y puntuaciones relativas. Las puntuaciones relativas son una innovación reciente y reflejan los patrones de puntuación dentro de cada país y en cada aspecto de la vida. La característica clave de las puntuaciones relativas es presentar un equilibrio de aspectos positivos y negativos en cada país. En gran medida, esto aborda preocupación acerca de un posible sesgo de respuesta cultural, y permite la extracción de las fortalezas y debilidades en el bienestar subjetivo en cada país, que es potencialmente informativo y útil para los responsables de la formulación de políticas. El uso de este enfoque de indicadores múltiples proporciona una visión amplia y una perspectiva de las variaciones entre países.

La aplicación del enfoque a las medidas de bienestar general plantea un punto importante: ¿qué medida principal debe enfatizarse? ¿Cabe señalar que diferentes métodos conducen a diferentes conclusiones, vinculadas en última instancia a lo que se desea lograr? Esto en sí mismo define estrategias para mejorar el bienestar; por ejemplo, ¿estamos interesados en mejorar las puntuaciones medias de bienestar, reducir el bajo bienestar o reducir la desigualdad? Estas decisiones también tienen implicaciones para informar la política social. Dicho esto, nuestros hallazgos sugieren un patrón consistente en las medidas de bienestar subjetivo: los países que presentan puntajes promedio más altos generalmente tienen niveles más bajos de baja satisfacción, y viceversa. También notamos una tendencia constante en los puntajes y clasificaciones de países y regiones geográficas. Albania, Rumania, Malta, España y Croacia se clasificaron consistentemente en la mitad superior de las medidas generales de bienestar subjetivo. Los países/regiones asiáticos Vietnam, la RAE de Hong Kong, Taiwán y Corea del Sur se clasificaron consistentemente en la mitad inferior. Sorprendentemente, Albania clasificó primero entre los niños

de 10 y 12 años en todas las medidas. Aunque probablemente sea el resultado del estilo de respuesta cultural, es necesaria una mayor contextualización para una interpretación más significativa. Si bien las medidas de bienestar subjetivo pueden ser indicadores valiosos, su abstracción inherente limita la aplicabilidad práctica y la política informativa. Un enfoque de abajo hacia arriba puede ser más tangible y, por lo tanto, aceptable para los responsables de la formulación de políticas; parece más realista mejorar la satisfacción de los niños con aspectos específicos de su vida (por ejemplo, la escuela o el vecindario), en lugar de intentar aumentar su bienestar general. La intervención social enfocada para los niños con puntajes más bajos es ciertamente más efectiva que dirigirse a todos los niños, ya que tratar de mejorar el bienestar de los niños con puntajes altos sería un compromiso particularmente formidable.

Explorar el bienestar de los niños en diferentes aspectos en todos los países presenta resultados interesantes. Un hallazgo notable mostró que algunos países se clasificaron de manera consistente en los diversos dominios, mientras que otros presentaron una variación sustancial. Una vez más, esto dependía de las medidas utilizadas. Albania clasificó primero en 13 de los 15 dominios de bienestar incluidos en el estudio. Croacia, Grecia y Rumanía obtuvieron una clasificación consistentemente alta en todos los dominios, mientras que la RAE de Hong Kong, Nepal, Taiwán y Vietnam obtuvieron una clasificación consistentemente baja. Otros países mostraron una variabilidad mucho mayor; Namibia y Sudáfrica se ubicaron entre los 10 primeros en satisfacción con la 'vida como estudiante' y 'cosas aprendidas en la escuela', pero mucho más bajo en los otros 13 dominios. Hungría también demuestra variabilidad, ubicándose entre los 10 primeros en siete ítems, pero sustancialmente más bajo en satisfacción con 'la vida como estudiante', 'cosas aprendidas en la escuela' y 'compañeros de clase'.

Una imagen diferente surgió de las puntuaciones relativas. Curiosamente, los tres aspectos relacionados con el clima escolar presentaron las puntuaciones relativas más pronunciadas, tanto positivas como negativas. La satisfacción con la apariencia, la libertad, el ser escuchado y el futuro también mostraron puntajes distintos. El considerable número de 35 países otorga credibilidad a las puntuaciones relativas y es especialmente útil para los responsables de la formulación de políticas que se centran en aspectos específicos para mejorar la vida de los niños.

## Variaciones dentro del país en el bienestar de los niños

La contribución única del estudio de los mundos de los niños está mostrando variaciones entre países y, sin embargo, siempre hemos encontrado más variaciones dentro que entre países. Parece haber una tendencia en la clasificación dentro de los países con respecto a aspectos específicos de la vida de los niños. La satisfacción con la familia, el hogar, las posesiones materiales, la salud y la seguridad ocuparon un lugar alto en la mayoría de los países, mientras que la satisfacción con los compañeros de clase, el vecindario, la apariencia, la libertad y ser escuchado ocuparon un lugar bajo. La satisfacción con los compañeros de clase en particular ocupó un lugar bajo, entre los tres últimos en la mayoría de los países. La literatura reciente sobre el bienestar subjetivo de los niños ha identificado una serie de factores que contribuyen a las variaciones dentro del país, incluidos, entre otros: factores de nivel macro (p.ej., situación socioeconómica, igualdad de ingresos, pobreza y privaciones, clase social y cultura); factores a nivel micro (p.ej., escuela, vecindario y relaciones con familiares y amigos); y factores de nivel individual (p.ej., edad, género y características de personalidad). Este informe se enfoca en la edad y el género, que han demostrado ser una fuente clave de variación dentro de un país. Durante las últimas dos décadas, cada vez hay más pruebas que apoyan la noción de bienestar subjetivo que disminuye con la edad. La encuesta de los mundos de los niños pudo probar esta hipótesis en los grupos de edad de 10 y 12 años, gracias a la redacción idéntica de las preguntas y las opciones de respuesta. En la ola

actual de la encuesta, encontramos evidencia de que el bienestar subjetivo disminuye con la edad en la mayoría de los países, en las medidas de bienestar (con la excepción del afecto negativo que aumenta) y en aspectos específicos de la vida. En algunos casos, la disminución fue marginal, en otros bastante significativa. La medida EBS-MN del bienestar subjetivo general mostró que los niños de 10 años presentaron puntajes significativamente más altos que los de 12 años, en 21 de 35 países. Las medidas de afecto negativo encontraron un aumento significativo (disminución del bienestar subjetivo) entre los niños de 10 y 12 años en 22 países. El aspecto específico de 'satisfacción con las personas con las que vive' es un ejemplo, encontramos que los niños de 10 años obtuvieron puntajes significativamente más altos que los de 12 años en 12 países. En este ejemplo, fueron los niños de 12 años quienes obtuvieron puntajes significativamente más altos en un país (Indonesia). La Tabla 5, Tabla 9, Tabla 11, Tabla 13, y Tabla 16 identifican fácilmente ejemplos de la tendencia del bienestar subjetivo a disminuir con la edad. Los equipos de investigación de cada país deberían considerar la posibilidad de seguir explorando esta tendencia en el contexto de sus países.

Los resultados difieren entre los géneros, las niñas obtienen puntuaciones significativamente más altas que los niños en algunos países y los niños en otros. Este hallazgo está en acuerdo con las oleadas anteriores de la encuesta de los mundos de los niños y la literatura más amplia sobre el bienestar subjetivo de los niños. En la ola actual, exploramos las diferencias de género dentro de los tres grupos de edad para las escalas de bienestar general. Un hallazgo interesante muestra que el número de países con diferencias de género significativas aumenta con la edad. Por ejemplo, la EBS-MN mostró tres países con diferencias de género significativas para los niños de 8 años, nueve países para los de 10 años y 16 para los de 12 años. La dinámica detrás de esta asociación y si el nivel de significancia también aumenta con la edad, sería un área interesante de investigación adicional. Teniendo en cuenta las diferencias de género en aspectos específicos de la vida, hubo diferencias particularmente fuertes para la 'satisfacción con la vida como estudiante'; se observaron diferencias de género significativas en 22 países, y las niñas presentaron puntuaciones significativamente más altas. Estas y otras tendencias en las diferencias de género siguen siendo un área de investigación fructífera, por lo tanto se recomienda a los países individuales que sigan un enfoque contextual para comprender mejor los patrones relacionados con el género.

## Recomendaciones para un análisis más detallado

Este informe entregó un relato en gran parte descriptivo, en sí mismo un primer paso conveniente para comprender el bienestar subjetivo de los niños y cómo los niños experimentan y evalúan varios aspectos de sus vidas. A lo largo de los distintos capítulos, hemos tenido en cuenta las variaciones en el bienestar subjetivo de los niños, tanto entre países como dentro de ellos; las puntuaciones relativas son fundamentales para darles sentido. Se aconseja a los equipos de los países que presten atención a estos puntajes, ya que resaltan aspectos específicos de la vida en los que los niños están relativamente bien o mal. Los investigadores y los practicantes de los servicios sociales pueden centrarse en aspectos de la vida con puntuaciones relativamente bajas como estrategia para mejorar el bienestar de los niños. Los análisis futuros deberían promover enfoques más sofisticados y esforzarse por explicar las variaciones. Los datos de la ola actual de la encuesta ofrecen oportunidades para tal exploración de individuos, países y entre países. El modelado multinivel proporcionaría una mayor comprensión de cómo varía el bienestar subjetivo dentro de los diferentes dominios del bienestar y aspectos de la vida, y podría elucidar los mecanismos que impulsan estas variaciones.

Una de las principales preocupaciones que surgen en la investigación sobre el bienestar subjetivo de los niños es la medición. Tradicionalmente, las escalas desarrolladas para adultos se adaptaban para niños. El estudio de los mundos de los niños desarrolló escalas de medición únicas, que reflejan el compromiso con los niños y sus aportes. En la ola actual de la encuesta, se consultó a niños de diversos contextos, a diferencia de las muestras limitadas de niños de contextos de altos ingresos. También pudimos aprovechar las pruebas psicométricas realizadas durante las oleadas anteriores de la encuesta para mejorar la medición y aumentar la credibilidad del proceso de medición. Por lo tanto, construimos escalas específicas para medir los diversos componentes del bienestar subjetivo de los niños. Presentamos la escala de bienestar subjetivo de los mundos de los niños (sin contexto), la escala de bienestar subjetivo basada en el dominio de los mundos de los niños y la escala de bienestar psicológico de los mundos de los niños. Y todavía, dada la falta de invarianza de medición en los diferentes contextos, se requiere más investigación sobre diseño y construcción de mediciones; recomendamos el uso de técnicas participativas con niños de diferentes contextos, culturas e idiomas. No se puede exagerar la importancia de esto, ya que mitiga de alguna manera los principales problemas de medición descritos anteriormente y aumenta la validez ecológica del estudio.

Dado que la falta de invarianza de medición limita las comparaciones entre países (especialmente si se utilizan puntuaciones medias), advertimos contra el uso de puntuaciones medias como único indicador para las comparaciones. Recomendamos un enfoque de indicadores múltiples que incluya medias, porcentaje de satisfacción baja, puntuaciones relativas y una medida de desigualdad. En el informe actual no hemos incluido un análisis de este último; recomendamos que los análisis futuros incluyan medidas de desigualdad para agregar profundidad a la interpretación. El estudio de los mundos de los niños tradicionalmente también ha enfatizado la contextualización de los hallazgos, como un medio adicional para mejorar la profundidad de la interpretación. Recomendamos que los equipos de país impulsen este enfoque; contribuiría en gran medida a dar sentido a los resultados curiosos que han surgido del estudio. Algunos ejemplos serían la búsqueda de variables contextuales para explicar los puntajes altos en todas las medidas de bienestar subjetivo en Albania; un enfoque contextual utilizado para interpretar puntuaciones bajas de afecto positivo en Alemania; y análisis contextual que aclare la naturaleza de género de los hallazgos en algunos países.

Como se mencionó anteriormente, nuestros datos capturan todos los componentes de una conceptualización jerárquica del bienestar subjetivo, incluidos los afectos positivos y negativos. Esto brinda la oportunidad de probar varios modelos estructurales del bienestar subjetivo de los niños con diferentes muestras y cohortes.

En este informe limitamos nuestro enfoque a los dominios clave del bienestar. Recomendamos un análisis más profundo de los temas importantes que se encuentran relacionados con el bienestar subjetivo de los niños, incluida la seguridad, las relaciones sociales, el uso del tiempo, la imagen corporal, el acoso y la victimización entre compañeros, y los derechos de los niños.

## Direcciones para futuras investigaciones

A través de tres iteraciones, el estudio de los mundos de los niños es la investigación multinacional más grande sobre el bienestar subjetivo de los niños. La tercera ola recopiló datos comparativos de 35 muestras de países en gran parte representativas. Dada la carga de la gestión del proyecto, los problemas relacionados con la financiación y la navegación de complejos desafíos metodológicos, esta es una hazaña impresionante. Dicho esto, las futuras oleadas de la encuesta deberían esforzarse

por aumentar la representatividad de la muestra, para mejorar la comparabilidad y la validez ecológica de los hallazgos. Esto implicaría una mayor estandarización de los protocolos de muestra de los países participantes, y debería priorizarse por encima del aumento del número de países participantes.

El estudio de los mundos de los niños ha proporcionado datos sobre niños más pequeños, no disponibles en la base de literatura más amplia. Aspirar a continuar con nuestra filosofía de incluir a los niños más pequeños da lugar a la importante cuestión del límite de edad para participar en la encuesta, dada la carga cognitiva de respaldar las opciones de respuesta en un cuestionario. Es posible que tengamos que diseñar formas más innovadoras de interactuar y recopilar datos de grandes muestras de niños más pequeños. El uso de emoticonos con la cohorte de 8 años ya ha proporcionado cierta seguridad de posibilidad y ha abierto un área para la investigación futura.

Algunos países recopilaron parte o todos los cuestionarios en línea, otros administraron cuestionarios en papel. Se requiere más investigación, así como el asesoramiento de los niños, para garantizar la equivalencia de la respuesta en papel y en línea en los diferentes países, y también para garantizar que el formato no introduzca sesgos culturales en las respuestas.

En las tres etapas de la encuesta, encontramos consistentemente que las escalas de bienestar general no son invariantes entre países y, posteriormente, advertimos contra el uso de puntuaciones medias para comparar y clasificar países. Además, encontramos variaciones en el bienestar subjetivo de los niños que se explican mejor dentro del país que entre países. Dadas las complejidades culturales y lingüísticas de un estudio multinacional de esta magnitud, este resultado es comprensible. Para abordar este problema, hemos utilizado un enfoque contextual y de indicadores múltiples. En futuras oleadas de la encuesta, podemos considerar alejarnos de la tradición de clasificar países, especialmente en lo que se refiere a las medidas más abstractas del bienestar subjetivo general. Sin embargo, clasificar a los países en términos más concretos relacionados con varios aspectos de la vida de los niños, puede ser aún más conveniente para los responsables de la formulación de políticas.

Si bien la encuesta considera una amplia lista de elementos y temas que impactan directamente en la vida de los niños, existe una clara posibilidad de que estemos pasando por alto temas que son importantes para los niños. Por lo tanto, es esencial realizar más investigaciones cualitativas con niños para garantizar que captamos todos los aspectos importantes de la vida de los niños. El progreso de la tecnología de la información y la comunicación, y el contexto actual de la pandemia mundial de COVID-19 están alterando rápidamente las experiencias de vida de los niños.

Dado que la encuesta se realizó con niños de escuelas ordinarias, es probable que ciertos subgrupos hayan sido excluidos del proceso de muestreo, como los niños con necesidades especiales y los que no asisten a la escuela por diversas razones. Un área importante para la investigación futura sería obtener acceso a esos niños e incluirlos en las siguientes oleadas del estudio.

La falta de datos longitudinales sigue siendo una limitación y reduce la capacidad de los investigadores para hacer afirmaciones confiables sobre las relaciones causales entre variables. Para futuras oleadas de la encuesta, se debe considerar seriamente un enfoque metodológico longitudinal.

## Mensajes clave e implicaciones para las políticas

La esencia del estudio de los mundos de los niños es generar datos para su uso final para lograr un cambio positivo en la vida de los niños y mejorar su calidad de vida en general. A continuación, consideramos los mensajes clave del estudio y sus implicaciones para la política social.

El primer mensaje amplio es que el bienestar subjetivo del niño y el adulto son relativamente independientes el uno del otro, los factores que influyen en el bienestar subjetivo de los adultos y el bienestar subjetivo de los niños son distintos. La implicación es que cualquier iniciativa de política social destinada a mejorar el bienestar subjetivo de los niños debe incluir datos que reflejen el compromiso directo con los niños, colocándolos en el centro del proceso de investigación y asegurando que sus voces se destaquen.

El segundo mensaje amplio es la importante contribución de los estudios entre países sobre el bienestar subjetivo de los niños. Permiten a los responsables de la formulación de políticas determinar cómo les va a los niños de sus países en determinados aspectos de la vida, en comparación con otros países. Esto puede resultar valioso para los responsables de la formulación de políticas al enfocarse en ciertas áreas de la vida de los niños para mejorar. De manera similar, permitiría identificar tendencias universales que ameriten más investigación o intervención política. Por ejemplo, 'la satisfacción con los compañeros de clase' se clasificó muy mal en relación con otros aspectos de la vida de los niños en la mayoría de los países; esta información sería beneficiosa para que los investigadores, las agencias internacionales y los responsables de la formulación de políticas avancen en la investigación en el área, desarrollen e implementen intervenciones y promulguen respuestas políticas. Es sólo a través de estudios comparativos entre países que facilitan el análisis comparativo, que esta información esté disponible.

El tercer mensaje amplio se basa en la evidencia de que la mayor parte de las variaciones en el bienestar subjetivo de los niños se explica a nivel nacional. El uso de un enfoque de indicadores múltiples brinda a los responsables de la formulación de políticas la confianza para identificar las áreas prioritarias que requieren intervención. Por ejemplo, mejorar el bienestar de los niños que presentan puntuaciones altas es una tarea difícil; los responsables de la formulación de políticas pueden preferir identificar y apuntar a subgrupos o grupos de niños que presentan un bajo nivel de bienestar. Las puntuaciones relativas son una medida particularmente útil para proporcionar a los responsables de la formulación de políticas información sobre aspectos de la vida en los que a los niños les va relativamente bien o mal. Esto permitiría llevar a cabo intervenciones sociales dirigidas a determinados aspectos de la vida, con subgrupos específicos de niños.

Esta tercera ola del estudio de los mundos de los niños, al igual que las olas anteriores, ha contribuido y ejemplifica la posición importante de la investigación comparativa multinacional entre países sobre el bienestar subjetivo de los niños, al interactuar con los niños directamente sobre sus experiencias de varios aspectos de la vida. Al elucidar estos componentes clave de la vida de los niños en los contextos de los países, incluyendo la influencia positiva y negativa, podemos enfocarnos y abordar áreas prioritarias para la investigación prospectiva entre países y dentro de ellos.

El estudio de los mundos de los niños se basa en la creencia colectiva en el gran valor de relacionarse con los niños directamente en asuntos que afectan sus vidas, y las perspectivas y evaluaciones de los niños de varios aspectos de sus vidas como fuentes significativas de conocimiento. Esto expresa nuestra posición de valor, de adscribir a los niños como una cohorte de población válida y a la infancia como una auténtica característica estructural de la sociedad. Es desde esta posición que nuestro trabajo se ubica

teóricamente e informado metodológicamente. Nos enorgullecemos de la tradición de los mundos de los niños de relacionarnos directamente con los niños y de nuestro compromiso de garantizar que el conocimiento basado en la evidencia se genere en políticas y acciones que contribuyan a mejorar el bienestar y la calidad de vida de los niños.

## Apéndice: Detalles técnicos del estudio

Aquí proporcionamos una breve descripción no técnica del diseño de la tercera ola del estudio los mundos de los niños. Más información estará disponible en un documento técnico en el sitio web del proyecto.<sup>3</sup>

### Desarrollo de cuestionarios

La preparación para la tercera ola del estudio comenzó en noviembre de 2015 con una revisión del aprendizaje de la segunda ola. Esto incluyó la recopilación de comentarios de todos los equipos de investigación nacionales participantes sobre las fortalezas y debilidades del diseño de la encuesta. Este proceso de retroalimentación se combinó con un análisis estadístico de los datos para identificar preguntas que no habían funcionado bien (por ejemplo, altos niveles de datos faltantes o distribuciones muy sesgadas). Los equipos de investigación también propusieron ideas para contenidos nuevos.

Una segunda fase de preparación fue acordar áreas clave de enfoque para la tercera ola. La segunda ola de la encuesta había proporcionado una descripción general de las variaciones en el bienestar subjetivo de los niños. Se acordó que la tercera ola intentaría ir más allá en la identificación de factores que explican estas variaciones tanto dentro como entre países. Esto llevó a un mayor enfoque en las circunstancias materiales de los niños y a la inclusión de preguntas en cada país para identificar subgrupos de niños (p.ej., basado en la etnia, el idioma o la religión) que pueden estar en riesgo de un bienestar por debajo del promedio. También se acordó que habría un mayor enfoque en las experiencias de seguridad y violencia de los niños, y se propusieron preguntas adicionales sobre estos temas para el cuestionario.

Basándose en el trabajo anterior, se desarrolló el primer borrador de un nuevo cuestionario (mayo de 2016). Esto se circuló a todos los equipos de investigación que en ese momento ya habían indicado su intención de unirse a la tercera ola. Se recibieron comentarios sobre la formulación y viabilidad de las preguntas y algunas sugerencias adicionales para contenidos nuevos.

Esto llevó a un segundo borrador del cuestionario que se distribuyó a todos los equipos participantes para que lo probaran y debatieran con los niños (febrero de 2017). También se brindó orientación sobre

---

<sup>3</sup> [www.isciweb.org](http://www.isciweb.org)

el uso de grupos focales y pruebas cognitivas para el proceso de prueba. Esta versión preliminar del cuestionario se puso a prueba con 517 niños de 14 países.

Basado en los resultados del proceso piloto, se desarrolló una versión revisada y abreviada del cuestionario y se distribuyó a todos los equipos de investigación participantes para una ronda final de comentarios. Este proceso llevó luego a las versiones finales de los cuestionarios para tres grupos de edad de niños cubiertos por la encuesta. El contenido de estos cuestionarios se presenta y analiza en el Capítulo 3.

## Ética

Un requisito para participar en la encuesta es que el equipo de investigación nacional reciba la aprobación ética de un organismo autorizado apropiado dentro de su país. Esto podría incluir juntas de revisión institucionales en universidades y departamentos gubernamentales. Se proporcionó orientación sobre principios éticos clave a los equipos de investigación para promover la coherencia del enfoque. Por ejemplo, se enfatizó la importancia de maximizar los derechos de los niños a participar en la investigación. Todos los países incluidos en este informe recibieron la autorización ética adecuada.

Una de las cuestiones éticas clave que deben tenerse en cuenta son los requisitos para buscar el consentimiento de los padres. En algunos países es necesario (por razones legales) buscar el consentimiento activo de los padres mediante el cual un padre firma un formulario de consentimiento antes de la participación de su hijo en la encuesta. Otros países utilizaron el consentimiento pasivo – se proporcionó información a los padres que tuvieron la oportunidad de notificar a la escuela que no deseaban que su hijo participara. En algunos países no se necesita el consentimiento de los padres, ya que las escuelas pueden dar su consentimiento.

La cuestión del consentimiento de los padres es un desafío clave para las encuestas representativas de niños. Presenta una yuxtaposición de los derechos de los padres a tomar decisiones sobre sus hijos (a veces consagrados en la legislación nacional) y los derechos de los niños a tomar sus propias decisiones y expresar libremente sus opiniones (como en la Convención de las Naciones Unidas [ONU] sobre los Derechos del Niño). Este es un tema que requiere mayor discusión en la comunidad internacional de investigación – particularmente para encuestas como los mundos de los niños que se enfocan en las opiniones de los niños y conllevan riesgos mínimos de daño. En general, la retroalimentación de las escuelas fue que los niños disfrutaron participar en la encuesta y la vieron como una oportunidad importante para expresar sus opiniones. No se informó a los equipos nacionales de investigación de efectos adversos de la participación.

## Estrategias de muestreo

Para la segunda ola de la encuesta, se estableció una junta de revisión central especializada para revisar las propuestas de estrategias de muestreo y aprobar las versiones finales. Esto había funcionado bien y así se continuó para la tercera ola. Se elaboró un conjunto de pautas, incorporando el aprendizaje de la segunda ola. Los requisitos clave para la inclusión total en el estudio fueron utilizar alguna forma de muestreo aleatorio (generalmente muestreo por conglomerados estratificado aleatorio) con un marco de muestreo que cubra al menos el 95% de la población infantil en los grupos de edad encuestados en las escuelas ordinarias. Se permitieron hasta un 5% de exclusiones en cada país debido a problemas como las dificultades y los costos de encuestar escuelas muy pequeñas en áreas geográficamente remotas. Se estableció un tamaño de muestra objetivo de al menos 1.000 niños en al menos 20 escuelas en cada grupo de edad.

Inicialmente, cada equipo de investigación nacional propuso una estrategia de muestreo. Esto fue revisado por la junta de revisión de muestreo que proporcionó comentarios, incluidas sugerencias para mejorar. Después de una o más revisiones, la junta de revisión aprobó cada estrategia final.

## Administración

La responsabilidad de realizar la encuesta recae en cada equipo de investigación nacional. En la mayoría de los países, las encuestas se administraron en papel. En estos casos, los miembros del equipo de investigación visitaron cada escuela para apoyar la administración de la encuesta y estuvieron disponibles para responder cualquier pregunta del personal o de los niños. En algunos países (Bélgica [Flandes], Finlandia, España, Alemania, Grecia, Malta, Noruega, Polonia, Rusia, Taiwán y Reino Unido [Inglaterra y Gales]) la encuesta se administró mediante un cuestionario electrónico en lugar de o en adición al papel. En algunos de estos casos, los miembros del equipo de investigación todavía visitaban las escuelas cuando se administró la encuesta, mientras que en otros el equipo de investigación envió orientación a las escuelas y docentes que se encargaban de organizar la administración. La decisión de utilizar cuestionarios impresos o digitales se basó principalmente en aspectos prácticos de cada país. Todavía es una pregunta abierta si los diferentes modos de cuestionario pueden conducir a diferentes patrones de respuesta entre los niños.

Algunos equipos de investigación consideraron que el grupo de niños más jóvenes – alrededor de los 8 años – puede no estar familiarizado con la cumplimentación de cuestionarios de este tipo. Se elaboró un modelo de hoja de formación que podría adaptarse al contexto local y utilizarse inmediatamente antes de la encuesta para que los niños se familiaricen con la tarea.

## Procesamiento de datos

La entrada de datos de los cuestionarios en papel fue realizada por cada equipo de investigación nacional que era responsable de realizar controles para garantizar la calidad de la entrada de datos. En esta etapa se ingresaron todos los cuestionarios, ya que hubo un proceso de limpieza de datos posterior gestionado de forma centralizada. Se utilizó una plantilla estándar en SPSS para la entrada de datos a fin de garantizar la coherencia de la codificación entre países. Evidentemente, esta etapa no fue necesaria para los cuestionarios digitales, aunque se requirió cierta recodificación para que coincidiera con la plantilla estándar.

Los archivos de datos se enviaron luego a un equipo central de investigadores que llevó a cabo un conjunto estándar de verificaciones de los datos. Esto incluye identificar cualquier inconsistencia en la codificación y cualquier variable con niveles particularmente altos de datos faltantes. Estos temas se discutieron con cada equipo de investigación nacional y se aplicaron las acciones correctivas y las correcciones. Además, se utilizaron varios criterios para identificar los casos que no se incluirían en el conjunto de datos internacionales. Éstas eran:

1. El niño estaba más de dos años fuera del rango de edad objetivo para el grupo de edad en particular encuestado.
2. Más del 50% de las respuestas del niño carecían de datos.

3. Hubo evidencia de respuesta sistemática (exactamente las mismas respuestas para un conjunto de 14 preguntas sobre el uso del tiempo). Este criterio para identificar respuestas sistemáticas también se había utilizado en la fase anterior de la encuesta. Con base en el cumplimiento de cualquiera de estos tres criterios, los casos se omitieron del conjunto de datos internacionales. En promedio, esto resultó en la exclusión de alrededor del 3% de los casos.

Una vez finalizado el proceso de limpieza de datos, se calcularon las ponderaciones para la mayoría de los conjuntos de datos nacionales. Estas ponderaciones se diseñaron para reequilibrar la encuesta en función de:

1. Probabilidad desigual planificada de selección en la etapa de diseño muestreo.
2. No participación de niños o escuelas de la forma originalmente prevista en el diseño muestreo.
3. Equilibrar la proporción de casos en los estratos de muestreo para que coincida con el perfil de la población infantil en general.

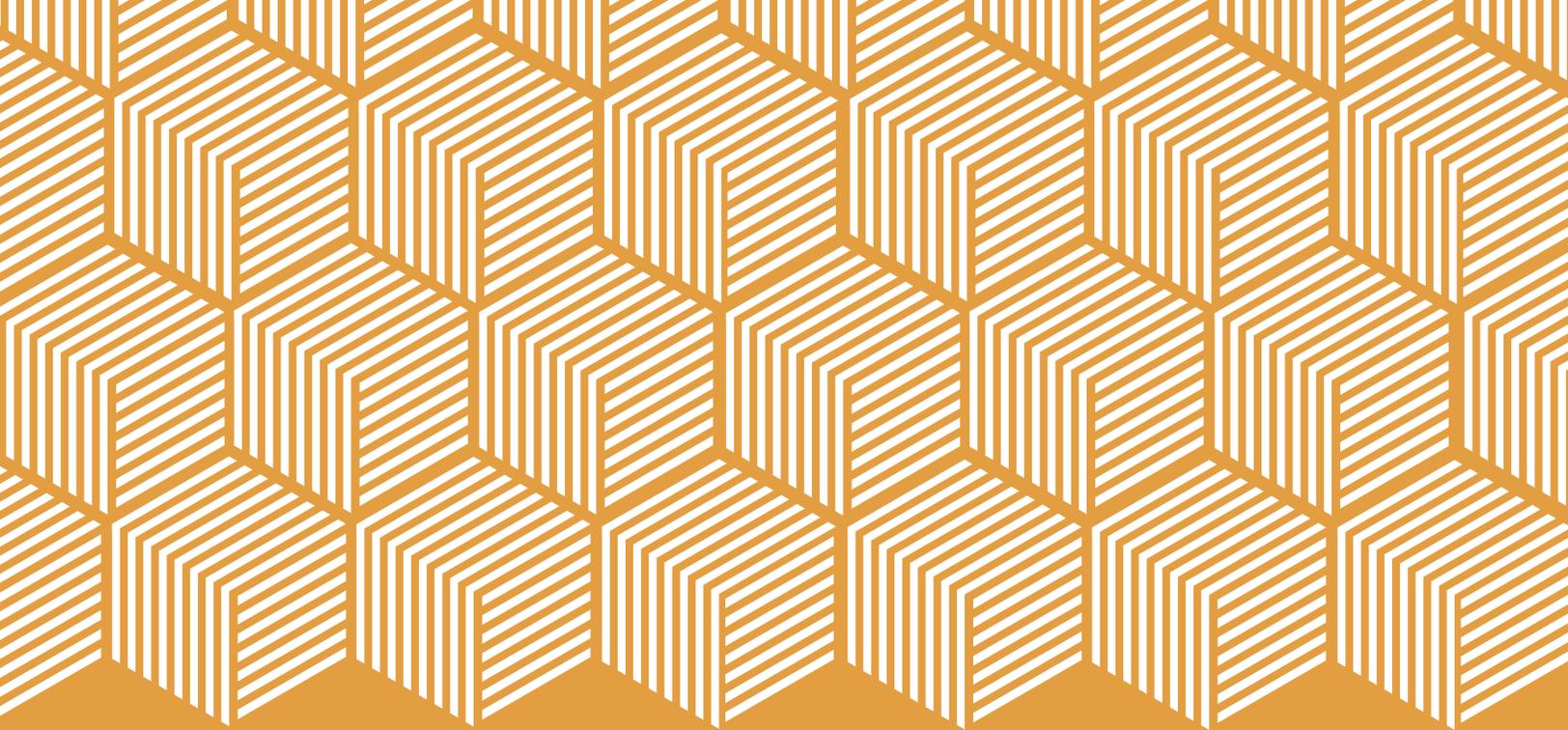


## Referencias

- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being*. New York: Plenum Press.
- Adams, S., & Savahl, S. (2016). Children's discourses of natural spaces: Considerations for children's subjective well-being. *Child Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9374-2>
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I., & Korbin, J. (2013). The multifaceted concept of child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones & J. Korbin (Eds.), *Handbook of children well-being* (pp 1-33). Dordrecht, Netherland: Springer
- Ben-Arieh, A., & Shimoni, E. (2014). Subjective well-being and perceptions of safety among Jewish and Arab children in Israel. *Children and Youth Services Review*, 44, 100–107. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.05.017>
- Casas, F. (2017). Analysing the comparability of 3 multi-item subjective well-being psychometric scales among 15 countries using samples of 10 and 12-year-olds. *Child Indicators Research*, 10, 297–330. DOI 10.1007/s12187-015-9360-0.
- Casas, F., & González, M. (2017). School: One world or two worlds? Children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 80, 157–170.
- Cohen, J., McCabe, E. M., & Michelli, N. M. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Coulton, C. J., & Korbin, J. E. (2007). Indicators of child well-being through a neighborhood lens. *Social Indicators Research*, 84(3), 349-361.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., ... & Barnekow, V. (2009). Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the*, 2010, 271.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–26
- Dew, T., & Huebner, E. S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 32(2), 185–199.
- Diener, E. (2009). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. In *Assessing well-being* (pp. 25-65). Springer, Dordrecht.
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 851-864.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R.E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Diener, E., & Suh, E.M. (2000). *Culture and subjective well-being*. The MIT Press.
- Fattore, T., Fegter, S., & Hunner-Kreisel, C. (2019). Children's understandings of well-being in global and local contexts: Theoretical and methodological considerations for a multinational qualitative study. *Child Indicators Research*, 12(2), 385-407.

- Feldman Barrett, L., & Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of personality and social psychology*, 74(4), 967.
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192.
- Helliwell, J. F., Huang, H., Wang, S., & Norton, M. (2020). Social environments for world happiness. *World Happiness Report 2020*.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational administration quarterly*, 37(3), 296-321.
- Huebner, E. S. (1991). Initial Development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240. <http://doi.org/10.1177/0143034391123010>
- Huebner, E. S., Hills, K., Jiang, X., Long, R., Kelly, R., & Lyons, M. (2014). Schooling and children's subjective well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 797-819). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8\\_26](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_26).
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81-93.
- Joronen, K., & Astedt-Kurki, P. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice*, 11(3), 125-133.
- Jutras, S., & Lepage, G. (2006). Parental perceptions of contributions of school and neighborhood to children's psychological wellness. *Journal of community Psychology*, 34(3), 305-325.
- Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2015). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151-175. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z>
- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in psychology*, 8, 2069.
- McDonell, J. R. (2007). Neighborhood characteristics, parenting, and children's safety. *Social Indicators Research*, 83(1), 177-199.
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis, and factorial invariance. *Psychometrika*, 58, 525-542.
- Millsap, R. E., & Olivera-Aguilar, M. (2012). Investigating measurement invariance using confirmatory factor analysis. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 380-392). New York: Guilford.
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. In *Quality-of-life research on children and adolescents* (pp. 35-60). Springer, Dordrecht.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889-901. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1>
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630.

- Rees, G. (2017). Local area. In *Children's Views on Their Lives and Well-being* (pp. 121-128). Springer, Cham.
- Rees, G., Tonon, G., Mikkelsen, C., & de la Vega, L. R. (2017). Urban-rural variations in children's lives and subjective well-being: A comparative analysis of four countries. *Children and Youth Services Review*, 80, 41-51.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069.
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Insights and Interpretations. *OECD Publishing*.
- Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirthwein, L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in psychology*, 9, 2631.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.



### **III. Efectos del Período de Pandemia en el Bienestar de Adolescentes Chilenos**

Autores: Matías Rodríguez Rivas, Tamara Cabrera Malthess, Mariavictoria Benavente Delgado, Daniela Pacheco Olmedo, Roberto Melipillán Araneda, Jaime Alfaro Inzunza, Jorge Varela Torres, Fernando Reyes Reyes.



## Introducción

El año 2020 ha significado grandes dificultades, cambios y desafíos para la humanidad. En marzo de este año se declaró mundialmente la pandemia por la Enfermedad por Coronavirus 2019 (CoViD-19), conllevando a tomar a nivel nacional e internacional una serie de estrategias para intentar contener su expansión (Organización Mundial de la Salud [WHO en inglés], 2020), tales como el confinamiento y medidas de distanciamiento social (Gatto et al., 2020). De esta forma, para niños, niñas y adolescentes significó no solo la suspensión de clases presenciales y la instauración de metodologías de aprendizaje a distancia (Ministerio de Educación [Mineduc], 2020), sino que además ha representado diversas alteraciones derivadas de este período especialmente complejo a nivel social, económico e individual.

La pandemia ha significado así meses de confinamiento, incertidumbre y exposición a información acerca de la enfermedad, expresados a través del miedo a ser agentes del contagio, la propia enfermedad e incluso la muerte de familiares y conocidos. Así, toda la población se ha visto sometida a niveles de estrés significativamente mayores a los habituales (Liang, 2020). Sumado a esto, la limitación del contacto con familiares, amistades y pares ha afectado significativamente el bienestar de los adolescentes y menores, siendo esta etapa un período sensible para el desarrollo social y cognitivo (Blakemore & Mills, 2014).

Es así, que el bienestar subjetivo y la satisfacción vital configuran dimensiones claves para el desarrollo infantil y adolescente, integralmente vinculado a una amplia gama de indicadores físicos, emocionales y sociales de funcionamiento humano positivo (Jiang, Huebner y Hills, 2013), relacionándose con la integración social de las personas, su salud integral y su participación en la vida y organización comunitaria. La literatura informa de la asociación entre bienestar y satisfacción vital en niños y adolescentes con salud física y mental (Park, 2004), ausencia de riesgo, abuso alcohol, tabaco y drogas, y violencia (Proctor, Linley y Maltby, 2009), rendimiento-éxito educativo (Park, 2004), relaciones positivas con padres (Gilman y Huebner 2006), calidad de las relaciones interpersonales (Valois et al., 2009), conexión familia, escuela, pares y vecindario, en particular con mayor fuerza para contextos familiares y escolares (Jose, Ryan y Pryor, 2012). De igual manera, el estrés es una variable relevante para el bienestar. Se ha reportado la asociación entre la exposición al estrés y la experiencia subjetiva de satisfacción vital en la infancia y adolescencia (Valle, Huebner & Suldo, 2006). Al respecto se señala que el tipo de estrategia de afrontamiento al estrés utilizada predice longitudinalmente la trayectoria del bienestar en niños y adolescentes (Thomsen et al., 2015). Por otra parte, también se ha informado de la función de amortiguación de los efectos negativos del estrés que tendría la satisfacción vital (Suldo & Huebner, 2004).

Las medidas de distanciamiento social, necesarias y positivas en el control de la propagación de la pandemia, pueden tener impactos negativos, en diferentes contextos de desarrollo vital de las personas (Liang, 2020). No obstante, aún no se conoce suficiente sobre los efectos psicológicos y sociales que la experiencia de confinamiento puede tener en la infancia y adolescencia, junto con las estrategias efectivas de prevención y mitigación de sus diversas consecuencias (Linhares & Enumo, 2020).

Estudios producidos a la fecha reportan influencias de este contexto, en el comportamiento diario de las personas, causando ansiedad, miedo, depresión y pánico (Holmes et al., 2020; Jiao et al., 2020).

Al respecto Wang, Zhang, Zhao, Zhang y Jiang (2020) reportaron que el confinamiento en el hogar de 220 millones de niños, niñas y adolescentes chinos, aumentó la presencia de miedo a la infección, frustración y aburrimiento cotidiano, falta de información adecuada, falta de contacto personal con amigos y maestros, falta de espacio personal en el hogar y la pérdida financiera de la familia.

Asimismo, en niños, niñas y adolescentes, se ha presentado un aumento significativo en síntomas de depresión y ansiedad (Duan et al., 2020). Se ha postulado así, que el cierre de los establecimientos educacionales ha impactado negativamente en el bienestar de esta población, debido a una combinación de la crisis de salud pública, aislamiento social, consecuencias económicas y los determinantes sociales de la salud (Golberstein et al., 2020). Además, diversos factores podrían impactar y modelar este efecto, incluyendo la experiencia previa de eventos vitales estresantes, confinamiento en el hogar extendido, duelos repentinos, violencia intrafamiliar, sobreuso de internet y redes sociales (Guessoum et al., 2020). Sin embargo, actualmente no hay suficiente investigación del impacto que la inseguridad y la incertidumbre que genera el contexto actual tendrían específicamente en el funcionamiento psicológico en la infancia (Muratori y Ciacchini, 2020) y adolescencia.

A partir de los antecedentes presentados, se desarrolla el estudio de Efectos de la Cuarentena en el Bienestar Adolescentes, complementario al estudio longitudinal del bienestar en la adolescencia que se encuentra en curso, con el objetivo de conocer el efecto que la experiencia CoViD-19 ha tenido en los niveles de bienestar en la adolescencia y si este efecto puede ser moderado/mediado por las estrategias de afrontamiento personal utilizada por los y las adolescentes.

Se presentan resultados preliminares, abordando diferencias por género que se presentan como significativas, así como resultados de las percepciones de niños, niñas y adolescentes acerca de su experiencia durante el periodo de pandemia.



## Metodología

Los datos fueron recolectados entre octubre y diciembre del año 2020, con un total de 219 estudiantes (42,45% hombres, 57,55% mujeres, 5 'otros', excluidos de los análisis) entre los cursos de 1ero a 4to año medio ( $M=15.06$  años;  $DE=1.21$ ), de establecimientos educacionales de las regiones de Valparaíso ( $n=1$ ), La Araucanía ( $n=1$ ) y Metropolitana ( $n=1$ ). Asociado al formato de aplicación de la encuesta, se conforma como criterios de inclusión la necesidad de una conexión de internet estable. Asimismo, se considera como criterios de exclusión dificultades significativas en la lectoescritura.

## Instrumentos

Escala de satisfacción con la vida de los estudiantes (SLSS) *Huebner*: Instrumento creado por Huebner (1991) para medir satisfacción global con la vida en niños y adolescentes de 8 a 18 años. La traducción al español por Galíndez y Casas (2010), cuenta con propiedades psicométricas adecuadas para niños y niñas chilenos de 10 a 12 años (Alfaro y cols., 2016) y adolescentes chilenos (Benavente, Cova, Alfaro y Varela, 2018).

*Escala de Afectos nucleares de Russell* (2003): Compuesta por 6 ítems que exploran afectos positivos y negativos a través de una escala de respuesta de frecuencia de las últimas dos semanas de estos estados afectivos. Ha sido ampliamente utilizada en diversos contextos con niños, niñas y adolescentes.

*Escala de Estrés Percibido*: Desarrollada por Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983), evalúa el nivel en el que distintas experiencias cotidianas son valoradas de manera estresante. Mediante sus preguntas se mide el grado en el que las personas sienten que tienen control sobre las situaciones que le rodean. La escala de respuesta es de tipo Likert y mayores puntajes implican un mayor nivel de estrés. Su versión original cuenta con 14 ítems, siendo probada hasta la fecha versiones alternativas de 10 y 4 ítems, no obstante, la versión que ofrece mejores ajustes es la de 10 reactivos (Pedrero-Pérez, et al., 2015).

*Cuestionario CoViD elaborado ad hoc*: Desarrollado para el presente estudio, consta con secciones que tienen como objetivo explorar diferentes dimensiones de la experiencia de la pandemia, estas incluyen: comunicaciones, espacio disponible, dimensión personal, convivencia familiar, pares, actividades escolares y vivencia en torno a la enfermedad.

## Procedimiento

Se contactó a establecimientos educacionales de las regiones Metropolitana, Valparaíso y La Araucanía a través de las redes establecidas por el equipo de investigación. La selección de las regiones se atribuye a poder tener una heterogeneidad amplia en cuanto a las características de confinamiento y cuarentas vividas durante los meses desde la declaración de la pandemia. A los establecimientos educacionales que mostraron interés, se dio a conocer los objetivos del estudio, la metodología y las consideraciones éticas para la evaluación de los estudiantes.

Luego de compromiso de evaluación por los directivos, los padres y apoderados de los estudiantes fueron contactados a través del establecimiento educacional, informando la realización de la encuesta, incluyendo un video instructivo y un consentimiento pasivo. Así, aquellos padres que no estuvieran de acuerdo con la evaluación debían rellenar un formulario señalando dicha intención. La aplicación de la encuesta fue vía web, a través de la plataforma Alchemer, previamente SurveyGizmo. En esta plataforma se incluía un video instructivo, así como el asentimiento y el consentimiento para aquellos estudiantes que puedan ser mayores de 18 años. La recolección se presentó en dos formatos. El primero, un link fue distribuido a los estudiantes a través de plataformas web de los establecimientos o a sus correos electrónicos, o en un segundo caso, la aplicación de la encuesta fue realizada vía videollamada de forma sincrónica en una sesión de clases.

Finalmente, este estudio presenta aprobación ética por parte de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, en el marco de ser estudio complementario a '*Estudio longitudinal de factores individuales y escolares predictores de la trayectoria del Bienestar Subjetivo durante la adolescencia*', Fondecyt Regular N°1189607, realizado por el Centro de Estudios de Bienestar y Convivencia Social (CEBS).

## Análisis de datos

Se presentan las medias y desviaciones estándares de hombre, mujeres y total de las diversas variables cuantitativas utilizadas. Para conocer las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a satisfacción global con la vida, bienestar general, afectos y percepción de estrés, se realizó comparación de medias de muestras independientes. En la evaluación de las percepciones previas y posteriores al inicio de la pandemia, se utilizó comparación de medias de muestra relacionadas. Para ambos análisis se utilizó t de Student, con criterio de significación de  $p < ,05$  y un nivel de confianza del 95%. Además, se obtuvo el tamaño del efecto de la evaluación pre-post a través de la d de Cohen.



## Resultados

### Satisfacción global, bienestar personal y afectos nucleares

Se presentan a continuación los resultados preliminares del estudio de Efectos de la Cuarentena en el Bienestar Adolescente. La **Tabla 22** aborda diferencias significativas de género en cuanto a satisfacción global con la vida, bienestar personal y de los afectos nucleares presentados por estudiantes de 3 regiones del país. Destaca que los hombres, en comparación a las mujeres presentan una mayor satisfacción global con la vida (en todos sus ítems), bienestar en las relaciones con pares ( $t_{(202)}= 2.7, p<.01$ ), consigo mismo ( $t_{(201)}= 2.57, p<.05$ ) y con la vida en general ( $t_{(203)}= 2.97, p<.01$ ). En cuanto a los afectos, se presentan diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a sentimientos de tristeza, estrés y tranquilidad. Se observa que las mujeres presentan mayores indicadores de estrés ( $t_{(205)}= -4.10, p<.001$ ) y tristeza ( $t_{(204)}= -2.38, p<.01$ ), mientras que los hombres han presentado mayores niveles de tranquilidad ( $t_{(204)}= 3.25, p<.001$ ).

**Tabla 22. Medias de ítems de Escalas de Satisfacción Global con vida, Bienestar Personal y Afectos nucleares para adolescentes chilenos**

Variables	Mujeres		Hombres		Total	
	M	DE	M	DE	M	DE
<b>Satisfacción global con la vida de los estudiantes</b>						
Mi vida va bien	6.1***	2.5	7.3***	2.2	6.5	2.4
Mi vida es como yo quiero que sea	5.4***	2.6	6.6***	2.4	5.9	2.6
Tengo una buena vida	7.5**	2.5	8.3**	1.9	7.8	2.3
Tengo lo que quiero en la vida	6.5**	2.5	7.5**	2.3	6.9	2.4
<b>Bienestar Personal para escolares</b>						
Tu vida familiar	7.6	2.6	7.9	2.4	7.7	2.5
Tus amigos y amigas	7.4**	2.7	8.3**	2.1	7.8	2.5
El barrio donde vives en general	7.2	3.0	7.4	2.6	7.3	2.9
Tu experiencia en el colegio	6.5	3.0	7.0	2.4	6.6	2.8
Contigo mismo	5.5*	3.4	6.6*	2.8	5.9	3.2
Con tu vida en general	6.5**	2.6	7.6**	2.0	7.0	2.4
<b>Escala de Afectos Nucleares</b>						
Feliz	2.7	0.6	2.8	0.6	2.8	0.6
Triste	2.4*	0.7	2.2*	0.7	2.3	0.7
Tranquilo	2.4**	0.3	2.8**	0.9	2.6	0.9
Estresado	2.9***	0.8	2.5***	0.8	2.8	0.8
Lleno de energía	2.2	0.8	2.4	1.0	2.3	0.9
Aburrido	2.5	0.9	2.6	0.9	2.6	0.9

Notas: Satisfacción global con la vida y Bienestar Personal: 0= Nada satisfecho; 10= Completamente satisfecho; Escala de afectos nucleares: 1= Nunca; 4= Siempre; \*  $p<.05$ ; \*\*  $p<.01$ ; \*\*\*  $p<.001$

La **Tabla 23** presenta diferencias de género en torno al estrés percibido por los adolescentes. Se observa que las mujeres presentan una mayor percepción de nerviosismo o estrés que los hombres ( $t_{(202)} = -4.05, p < .001$ ). Asimismo, en menor grado, se presentan diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a sentirse afectado por sucesos inesperados ( $t_{(202)} = -2.35, p < .05$ ), sensación de incapacidad de controlar sucesos vitales ( $t_{(202)} = -2.35, p < .05$ ), dificultades para enfrentar situaciones ( $t_{(200)} = -2.49, p < .05$ ), y sensación de demasiadas dificultades para enfrentarlas ( $t_{(200)} = -2.53, p < .05$ ).

**Tabla 23. Medias de ítems de Escala de Estrés Percibido para adolescentes chilenos**

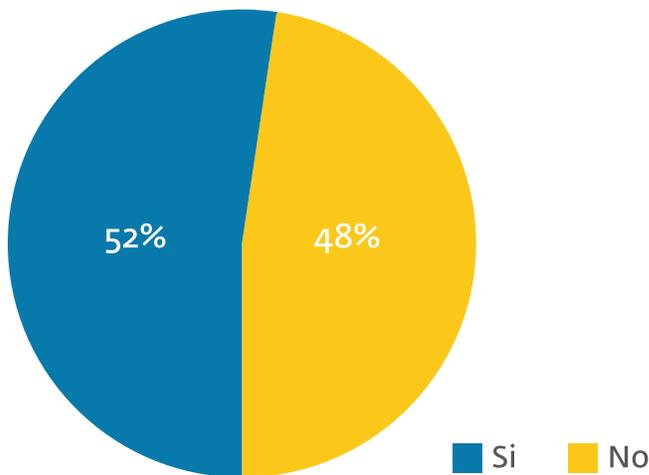
Variables	Mujeres		Hombres		Total	
	M	DE	M	DE	M	DE
Escala de estrés percibido						
Has estado afectado/a por algo que ha ocurrido inesperadamente	3.1*	1.1	2.8*	0.9	3.0	1.0
Te has sentido incapaz de controlar las cosas importantes de la vida	3.3*	1.1	2.9*	1.2	3.2	1.2
Te has sentido nervioso/a o estresado/a	4.0***	1.0	3.5***	1.1	3.8	1.1
Has estado seguro/a sobre tu capacidad para manejar tus problemas (inv)	3.3	1.0	3.3	1.0	3.3	1.0
Has sentido que las cosas van bien (inv)	3.4	0.9	3.5	0.9	3.4	0.9
Has sentido que no podías afrontar todas las cosas que tenías que hacer	3.5*	1.1	3.1*	1.1	3.3	1.1
Has podido enfrentar las dificultades de la vida (inv)	3.6	0.9	3.5	0.8	3.6	0.8
Has sentido que tenías todo bajo control (inv)	2.9	1.0	3.1	1.1	3.0	1.1
Has estado enfadado/a porque las cosas que te han ocurrido estaban fuera de control	3.4	1.2	3.2	1.1	3.3	1.1
Has sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puedes superarlas	3.4*	1.2	2.9*	1.2	3.2	1.2

Notas: Escala de respuesta: 1= Nunca; 5= Muy a menudo; inv= ítem invertido; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

## Evaluación de la experiencia durante el período de pandemia

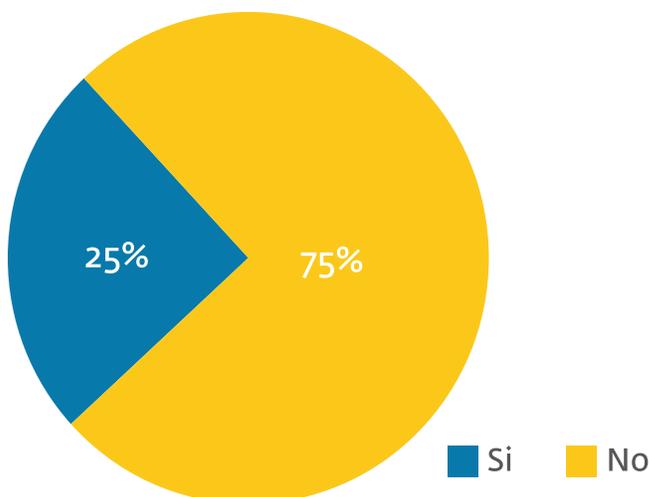
Se evaluó la presencia de diversos estresores durante el período de pandemia, donde se observa en la Figura 47 que la mayor parte de los estudiantes (52.4%) convive o convivió con personas calificadas dentro del grupo de riesgo para la enfermedad por Covid-19, tales como, adultos mayores y enfermos crónicos.

*Figura 47. Convives o conviviste con personas pertenecientes a grupos de riesgo*



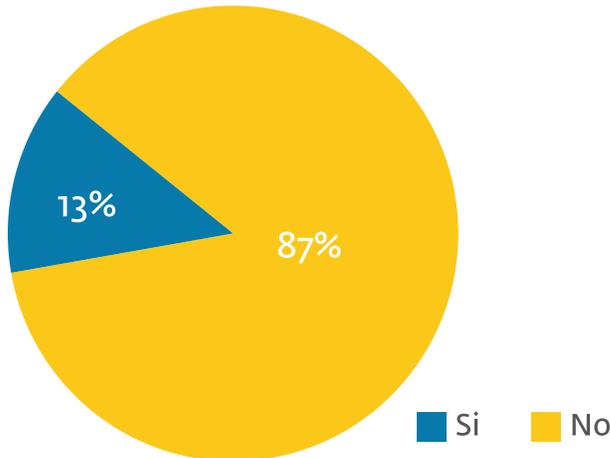
De igual forma, como puede observarse en la Figura 48, un porcentaje considerable de ellos (25 %) estuvo o se encuentra en contacto de manera cercana, a través de la convivencia, a personas expuestas directamente al virus, como por ejemplo trabajadores del área de la salud.

*Figura 48. Convives o conviviste con personas que están expuestas al virus*



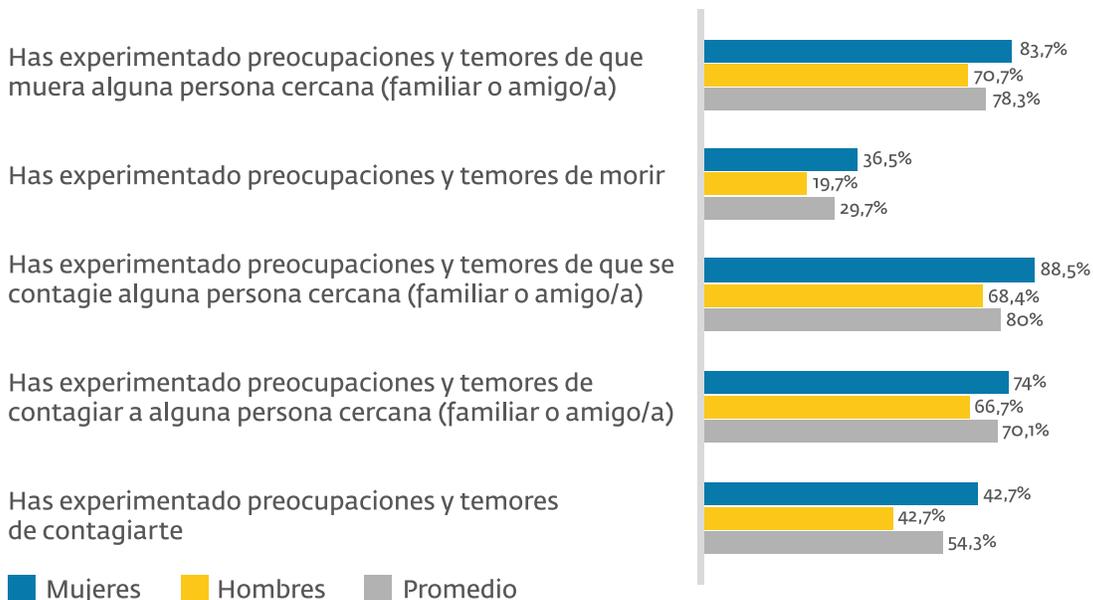
Adicionalmente, en la *Figura 49* se evidencia que una proporción menor (13%) de los participantes del estudio manifiesta haber presentado en algún momento síntomas compatibles con la enfermedad por Covid-19.

**Figura 49. Has tenido síntomas compatibles con CoVid en algún momento**



Es posible observar en la *Figura 50* según sexo y distribuido de manera porcentual, los estresores evaluados durante el período de pandemia en los estudiantes que afirman experimentarlos. Específicamente se evidencia que gran parte ha presentado preocupación y temor de que alguien cercano pueda contagiarse (80.0%) e incluso morir (83.7%). Estas altas cifras se evidencian adicionalmente en el alto porcentaje que afirma tener temor y preocupación a contagiar a alguna persona cercana (70.1%), presentándose en menor medida preocupación al propio contagio (54.3%) y temor de morir (29.7%). Es fundamental mencionar que en la totalidad de estos factores estresores evaluados, las mujeres se han visto significativamente más afectadas que en los hombres.

**Figura 50. Estresores asociados durante el período Covid-19**



Dentro de la percepción de apoyo de los estudiantes durante el período de pandemia, tal como se observa en la **Tabla 24**, presenta valores de un nivel medio-alto en el apoyo a nivel familiar ( $M=3.3$ ) y de amistades ( $M=3.1$ ), especialmente en el grupo de hombres, presentando características similares respecto a cómo los estudiantes perciben el apoyo por parte de los profesores ( $M=2.9$ ). Adicionalmente se puede observar que estos niveles de apoyo decrecen significativamente respecto a los centros educativos ( $M=2.5$ ), siendo especialmente bajo en la percepción de apoyo por parte de los propios compañeros de clases ( $M=2.3$ ), no existiendo diferencias significativas en la percepción global entre ambos géneros ( $p>0.05$ ).

**Tabla 24. Percepción de apoyo durante la pandemia por parte de adolescentes chilenos**

Variable	Mujeres	Hombres	Total
Con qué frecuencia me he sentido apoyado / a por			
Mi familia	3.3	3.5	3.3
Mis amigos/as	3.0	3.2	3.1
Mis compañeros de colegio/liceo	2.2	2.4	2.3
Mis profesores/as	3.0	2.9	2.9
Mi colegio/liceo en general	2.5	2.4	2.5

Notas: Escala de respuesta: 1= Nunca; 2= a veces; 3= casi siempre; 4= Siempre; \*  $p<0.05$ ; \*\*  $p<0.01$ ; \*\*\*  $p<0.001$

Al analizar la experiencia escolar durante la pandemia, tal como se observa en la **Tabla 25**, los estudiantes perciben niveles medios en cuanto a lo bien que han podido realizar sus tareas en este período ( $M=3.1$ ,  $DE=1.2$ ,  $n=181$ ), no existiendo diferencias significativas entre género ( $t_{(181)}=0.25$ ,  $p=0.804$ ). Adicionalmente destaca de forma transversal el nivel de agobio y/o sensación de sentirse sobrepasados por las tareas solicitadas por los centros educativos ( $M=3.8$ ,  $DE=1.2$ ,  $n=181$ ), junto con altos niveles de desmotivación en relación a los estudios durante este año ( $M=4.0$ ,  $DE=1.2$ ,  $n=181$ ), no existiendo diferencias estadísticamente significativas en ambas variables analizadas según género ( $p>0.05$ ).

**Tabla 25. Experiencia escolar durante la pandemia**

Variable	Mujeres		Hombres		Total	
	M	DE	M	DE	M	DE
He podido realizar bien mis tareas durante el periodo CoViD	3.1	1.3	3.1	1.1	3.1	1.2
Me he sentido agobiado/a (sobrepasado/a) por las tareas que me piden del colegio en el periodo CoViD	3.8	1.2	3.9	1.0	3.8	1.2
Me he sentido desmotivado/a con mis estudios durante el periodo CoViD	3.9	1.3	4.1	1.1	4.0	1.2

Notas: Escala de respuesta: 1= muy en desacuerdo; 5= muy de acuerdo; \*  $p<0.05$ ; \*\*  $p<0.01$ ; \*\*\*  $p<0.001$

## Efecto de la pandemia en el estado del ánimo y desarrollo de actividades

En la **Tabla 26** se muestra la comparación de los niveles previos y durante la pandemia de diversas variables evaluadas de manera ad hoc a través de la aplicación de la prueba t de Student para muestras relacionadas y la medición del tamaño del efecto con el uso de la d de Cohen. Al respecto se puede observar que dentro de las actividades realizadas durante la pandemia se presentan frecuencias menores en las visitas a familiares ( $t_{(186)}=7.07, p<.001, d=0.56$ ) y amigos ( $t_{(186)}=9.42, p<.001, d=0.77$ ), donde además se evidencian niveles menores de actividad física ( $t_{(186)}=263, p=.009, d=0.17$ ).

En cuanto al estado de ánimo se observa que hubo una disminución significativa en el nivel de energía ( $t_{(182)}=13.89, p<.001, d=1.28$ ), felicidad ( $t_{(182)}=12.66, p<.001, d=1.07$ ) y confianza ( $t_{(180)}=7.49, p<.001, d=0.57$ ) durante la pandemia, con un aumento significativos de los niveles de nerviosismo en el grupo de estudiantes ( $t_{(180)}=-8.40, p<.001, d=-0.71$ ).

En relación a las actividades y vida familiar se evidencia durante la pandemia un aumento importante de los conflictos ( $t_{(202)}=-3.23, p=.001, d=-0.17$ ), tales como peleas y discusiones. De igual forma se evidencia un incremento de los niveles de ayuda y colaboración por parte de los estudiantes en las tareas del hogar ( $t_{(202)}=-4.24, p<.001, d=-0.28$ ). Es importante destacar que se presentan niveles medios-bajos en las actividades de entretención realizadas en familia de manera previa ( $M=2.19, DE=0.92, n=182$ ) y durante la pandemia ( $M=2.14, DE=0.91, n=182$ ), no existen diferencias significativas ( $t_{(182)}=, p=0.82, d=0.05$ ). De igual manera, si bien los niveles reportados de conversación a nivel familiar de los propios problemas presentan un leve aumento, este no resulta estadísticamente significativo ( $t_{(181)}=-1.67, p=0.096, d=-0.08$ ).

Finalmente, se observa en relación a la frecuencia de actividades con amigos, que existe una disminución importantes no solo en los niveles previos y posteriores de contacto presencial ( $t_{(181)}=17.06, p<.001, d=1.41$ ) y conversación de las propias preocupaciones ( $t_{(181)}=5.28, p<.001, d=0.35$ ), sino que incluso esta disminución se manifiesta en el contacto a través de redes sociales electrónicas ( $t_{(181)}=3.97, p<.001, d=0.39$ ), tales como, Instagram, Facebook y Whatsapp.

**Tabla 26. Promedios y desviaciones estándar de los niveles previos y durante la pandemia, prueba t de Student para muestras relacionadas y tamaño del efecto de diferencias posteriores a la pandemia en las variables de estudio para adolescentes chilenos**

Variable	Previo		Durante		Previo-durante		
	M	DE	M	DE	t	p	d
<b>Frecuencia de actividades realizadas antes y durante la pandemia:</b>							
Visitar familiares	2.04	0.80	1.63	0.64	7.70	0.000	0.56
Visitar amigos	2.2	1.04	1.52	0.69	9.42	0.000	0.77
Hacer deporte	2.38	1.11	2.18	1.14	2.63	0.009	0.17
<b>Estado de ánimo antes y durante la pandemia. Al momento de realizar tus actividades cotidianas te sentías:</b>							
Con energía	5.36	1.27	3.45	1.68	13.89	0.000	1.28
Feliz	5.34	1.22	3.87	1.51	12.66	0.000	1.07
Nervioso/a	2.84	1.52	4.01	1.73	-8.40	0.000	-0.71
Confiado/a	4.88	1.49	3.92	1.55	7.49	0.000	0.57

### Frecuencia actividades vida familiar antes y durante la pandemia.

#### En mi familia:

Había conflictos (peleas, discusiones)	1.9	0.77	2.04	0.86	-3.23	0.001	-0.17
Realizábamos actividades de entretenimiento (ver series, jugar juegos de mesa)	2.19	0.92	2.14	0.91	0.82	0.413	0.05
Conversábamos de nuestras preocupaciones	2.32	0.89	2.40	0.96	-1.67	0.096	-0.08
Colaboraba con las tareas de la casa (lavar, loza, barrer, etc.)	2.9	0.82	3.14	0.89	-4.24	0.000	-0.28

### Frecuencia de actividades con amigos antes y durante la pandemia.

#### Con mis amigos/as:

Nos veíamos en persona (nos juntábamos)	2.94	0.92	1.71	0.82	17.06	0.000	1.41
Teníamos contacto por redes sociales (WhatsApp, Instagram)	3.35	0.83	3.0	0.93	3.97	0.000	0.39
Conversábamos de nuestras preocupaciones	2.86	0.93	2.52	1.00	5.28	0.000	0.35

Notas: Escala de respuesta Frecuencias de Actividades, : 1= Nunca; 2= a veces; 3= casi siempre; 4= Siempre; Escala de respuesta Estado de Ánimo: 1= Nunca; 7= Siempre

## Conclusiones y discusión

Se ha buscado ver los efectos que la pandemia de COVID-19 han tenido en los adolescentes a nivel nacional. Así, de forma preliminar se puede informar que durante el período de pandemia, los hombres presentaron una mayor satisfacción global con la vida, bienestar en las relaciones con pares, consigo mismo y con la vida en general. Asimismo, se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres en los afectos presentes, donde por una parte las mujeres presentan mayores índices de estrés y tristeza, mientras que los hombres perciben un mayor nivel de tranquilidad. Este aspecto es concordante con la literatura internacional durante este período, donde se ha observado que el grupo especialmente afectado es precisamente el de mujeres (Singh et al., 2020), siendo un determinante clave a considerar para futuras evaluaciones con foco en las alteraciones del bienestar y salud mental en este grupo.

En relación a la experiencia en este período, se observó que los estudiantes conviven con población perteneciente a los grupos de riesgo para el contagio de COVID-19 y poseen contacto cercano con personas expuestas al virus, presentándose en una menor proporción sintomatología compatible con la enfermedad. En esa misma línea destaca que gran parte de los estudiantes, especialmente las mujeres, han presentado preocupación y temor al contagio de su red cercana, lo que se evidencia en altos niveles de miedo a contagiar a otros frente y especialmente a la muerte de sus familiares y conocidos, evidenciándose nuevamente esta diferencia de género.

Si bien los estudiantes perciben un apoyo medio-alto por parte de familiares, amigos y profesores durante este período, estos niveles son significativamente menores en relación a compañeros de curso y el propio centro educacional, lo que podría estar determinado en parte por la falta de contacto presencial y cotidiano con la comunidad educativa (Duan et al., 2020; Talevi et al., 2020).

En relación a la experiencia escolar durante la pandemia, si bien se presentan niveles relativamente altos en la percepción de estar realizando de manera correcta las tareas educativas, el nivel de agobio y desmotivación con los estudios durante este período es elevado, aspecto que también ha sido descrito a nivel internacional (Cao et al., 2020; Golberstein et al., 2020).

Al analizar la diferencia en los niveles previos y durante la pandemia, la frecuencia de actividades como visitar a amigos, familia o realizar deportes se vio afectada negativamente, evidenciándose además un aumento del nivel de conflictos familiares. Es ese mismo sentido, un aspecto que se evidencia gravemente afectado durante este período es el estado anímico, disminuyendo drásticamente los niveles de energía, felicidad y confianza, acompañados de un aumento de la sensación de nerviosismo. Lo anterior es fundamental de considerar y evaluar en profundidad en futuros estudios, considerando que Chile presenta altas cifras de alteraciones en la salud mental en los adolescentes, manifestada en alarmantes tasas de incidencia y prevalencia de enfermedades psiquiátricas y suicidio (De la Barra et al., 2019).

Finalmente, en relación a las amistades, no solo se evidencia una disminución significativa en el contacto presencial y conversaciones en torno a problemáticas personales, sino que incluso se ve disminuida a través de medios digitales de redes sociales, como Instagram, Facebook y WhatsApp, aspecto no concordante con la literatura internacional, donde se ha evidenciado que este tipo de plataformas se ha visto fortalecida ante la disminución y falta de contacto presencial (González-Padilla & Tortolero Blanco, 2020).

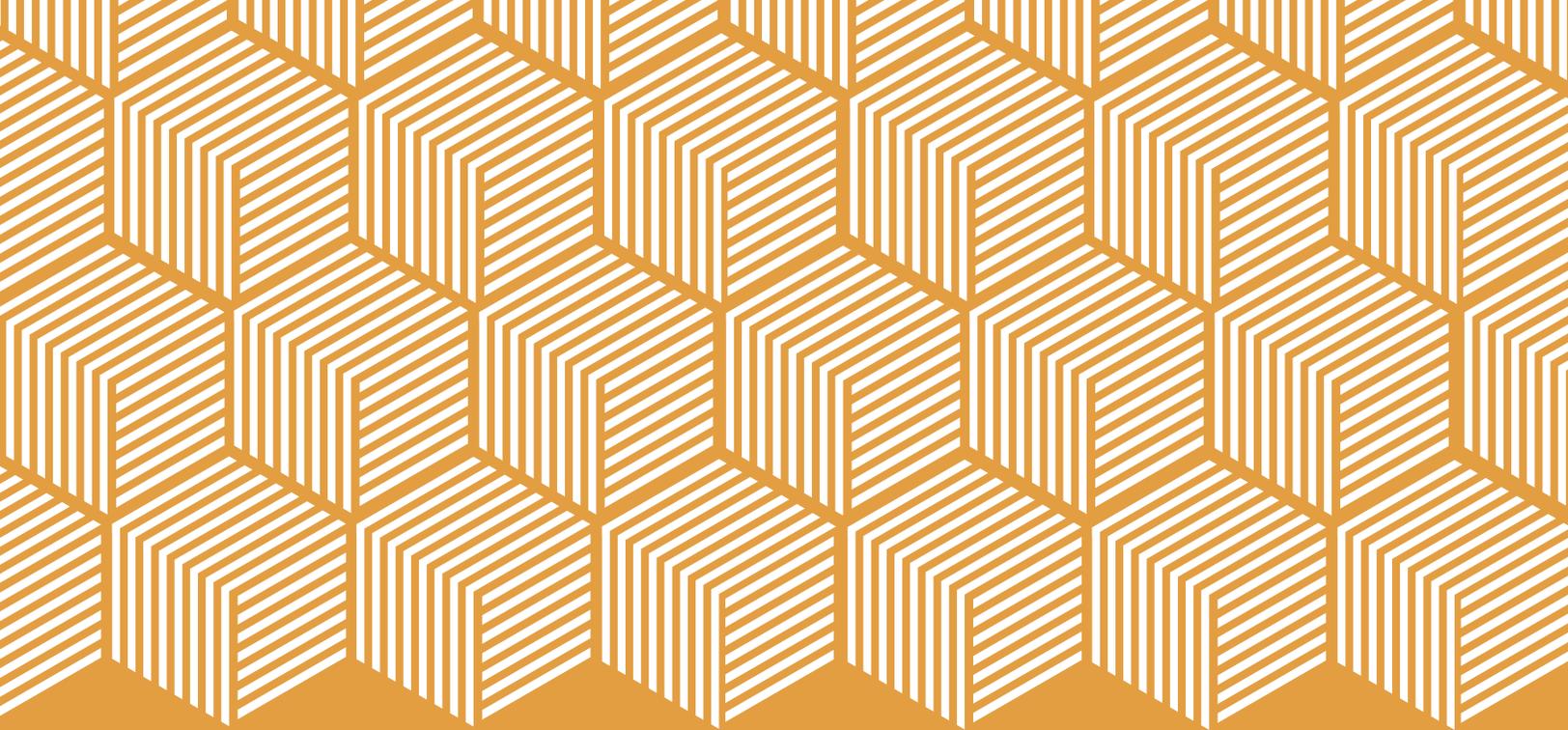
En conclusión, la presente investigación, pionera a nivel nacional, evidenció los principales indicadores de bienestar, la experiencia y el efecto durante el actual período de pandemia. Resulta imperativo el desarrollo de nuevos estudios que evalúen este impacto a nivel nacional, incluyendo aspectos longitudinales en el período post-pandemia, junto con el desarrollo de intervenciones preventivas y de promoción del bienestar y salud mental en los estudiantes del país.



## Referencias

- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., García, C., Reyes, F. & Gaudlitz, L. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en los Estudiantes (SLSS) de Huebner en niños y niñas de 10 a 12 años de Chile. *Anales de la Psicología*, 32(2), 382-392. doi: 10.6018/analesps.32.2.217441
- Benavente, M., Cova, F., Alfaro, J. & Varela, J. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) de Huebner en una muestra de adolescentes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*. doi: 10.21865/RIDEP50.1.05
- Blakemore, S.-J., & Mills, K. L. (2014). Is Adolescence a Sensitive Period for Sociocultural Processing? *Annual Review of Psychology*, 65(1), 187–207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396
- De la Barra, F., Irarrazaval, M., Valdes, A., & Soto-Brandt, G. (2019). Evolving child and adolescent mental health and development programs in Chile. *Pan American Journal of Public Health*, 43, e33. doi:10.26633/RPSP.2019.33
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X., & Zhu, G. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 275, 112–118. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029>
- Galindez, E., & Casas, F. (2010). Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología*, 31(1), 79–87. <https://doi.org/10.1174/021093910790744617>
- Gatto, M., Bertuzzo, E., Mari, L., Miccoli, S., Carraro, L., Casagrandi, R., & Rinaldo, A. (2020). Spread and dynamics of the COVID-19 epidemic in Italy: *Effects of emergency containment measures*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(19). doi:10.1073/pnas.2004978117
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*, 174(9), 819. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456>
- Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L., & Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry Research*, 291, 113264. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113264>
- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., .... Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 15, 1-14. doi:10.1016/S2215-0366(20)30168-1
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264-266 <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Liang, T. (2020). Zhejiang University School of Medicine. *Handbook of COVID-19: prevention and treatment*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://www.zju.edu.cn/english/2020/0323/c19573a1987520/page.htm>

- Linhares, M. B. M., & Enumo, S. R. F. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 37, e200089. doi:10.1590/1982-0275202037e200089
- Ministerio de Educación. 26 de abril 2020.'La seguridad es el principio fundamental del plan de vuelta a clases' <https://www.mineduc.cl/la-seguridad-es-el-principio-fundamental-del-plan-de-vuelta-a-clases/>
- Muratori, P., & Ciacchini, R. (2020). Children and the COVID-19 transition: Psychological reflections and suggestions on adapting to the emergency. *Clin. Neuropsychiatry*, 131–134.
- Park, N. (2004). Character Strengths and Positive Youth Development. *The ANNALS of American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40-54. doi 10.1177/0002716203260079
- Pedrero-Pérez, E. J., Ruiz-Sánchez de León, J. M., Lozo-ya-Delgado, P., Rojo-Mota, G., Llanero-Luque, M. y Puerta-García, C. (2015). La "Escala de Estrés Percibido": estudio psicométrico sin restricciones en población no clínica y adictos a sustancias en tratamiento. *Psicología Conductual/Behavioral Psychology*, 23, 305-324.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: a review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583–630. doi: 10.1007/s10902-008-9110-9
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172. doi: 10.1037/0033-295X.110.1.145
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior in adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, 93-105.
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry research*, 293, 113429. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>
- Talevi, D., Socci, V., Carai, M., Carnaghi, G., Faleri, S., Trebbi, E., di Bernardo, A., Capelli, F., & Pacitti, F. (2020). Mental health outcomes of the CoViD-19 pandemic. *Rivista di psichiatria*, 55(3), 137–144. <https://doi.org/10.1708/3382.33569>
- Thomsen, T., Fritz, V., Mößle, R., & Greve, W. (2015). The impact of accommodative coping on well-being in childhood and adolescence: Longitudinal findings. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 467–476. <https://doi.org/10.1177/0165025414551762>
- 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 in Quality of Life*, 4, 315–331.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. doi:10.1016/S0140-6736(20)30547-X
- WHO, 2020, June 4. Coronavirus disease (COVID-19) Situation Report – 136. [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200604-covid-19-sitrep-136.pdf?sfvrsn=fd36550b\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200604-covid-19-sitrep-136.pdf?sfvrsn=fd36550b_2).



## **IV. El rol protector del clima escolar sobre la violencia escolar en Chile: Descubriendo aspectos claves para la resiliencia.**

Autores: Paulina A. Sánchez y Jorge J. Varela

FONDECYT Iniciación N° 11170746, CONICYT, Chile.

## Resumen

En Chile existe un interés creciente por el estudio de la violencia en las escuelas, siendo relevante por sus consecuencias negativas en términos de experiencia escolar, salud mental y bienestar. Los estudios se han centrado en identificar los déficits y los factores de riesgo asociados, aunque los factores protectores contra la violencia escolar son igualmente relevantes. La escuela es un espacio de influencia vital para niños, niñas y adolescentes, cuyas características podrían ejercer un rol protector frente a la violencia. En el presente estudio, se evaluaron preliminarmente modelos de resiliencia frente a conductas de violencia en la escuela, considerando variables de nivel estudiante y de contexto escolar a nivel de aula. Se aplicó a 555 estudiantes chilenos (13,5 años promedio, 42,9% de ellos mujeres) distintas escalas sobre violencia escolar el año 2018, seguida de una segunda aplicación el 2019. Se encontró que la percepción de la violencia de barrio es un factor de riesgo importante para la violencia escolar, especialmente para los agresores; también que, en la influencia compensatoria de diversas variables escolares, algunas eran relevantes para los agresores, otras para las víctimas, mientras que otras influyen en agresores y en víctimas; finalmente, se evidenció que el efecto protector de variables escolares sobre la violencia está asociado a antecedentes de riesgo individuales. Se concluye que, orientar el estudio de la violencia escolar desde la resiliencia, exige comprender este fenómeno desde una mirada ecológica, multinivel y de desarrollo a lo largo del tiempo.



## Introducción

### Violencia escolar

La violencia escolar puede ser definida como un subtipo de agresión, caracterizada también por la intención de generar un daño en otros (Berkowitz, 1993; Lösel & Farrington, 2012), la cual puede circunscribirse como un subtipo de violencia que puede ser considerada como un fenómeno también educativo (Furlong & Morrison, 2000).

Dentro del espacio educativo se pueden reconocer diferentes tipos de agresiones. Al igual que en otros países, en las escuelas en Chile puede identificarse la violencia entre pares (acoso), o el acoso entre pares (bullying), que ha sido el tipo de agresiones más reconocido a nivel nacional e internacional, que es caracterizado por la intencionalidad del daño o agresión a otro(s), siendo algo repetitivo o sistemático en el tiempo, sustentado en la desigualdad del poder en la relación entre pares (Olweus, 2013). Otro subtipo es el acoso escolar cibernético (cyberbullying), caracterizado por el uso de tecnologías como medio para la agresión (Raskauskas & Stoltz, 2007), en muchos casos con la identidad desconocida del agresor (Willard, 2003), una audiencia más amplia que el espacio escolar y difícil de delimitar (Kowalski, Limber & Agatston, 2012), y no necesariamente un desbalance en las relaciones de poder (Wolak, Mitchell & Finkelhor, 2007). Esto fundamenta, para algunos investigadores, la necesidad de hablar de forma independiente sobre este subtipo de agresión.

En Chile se ha observado un interés creciente por el estudio de los diferentes tipos de violencias en la escuela (p.ej., Muñoz-Reyes et al., 2016; Berger, 2012; Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2012). Así mismo, las organizaciones privadas y gubernamentales han desplegado estudios de largo alcance para conocer la real dimensión de este problema. El 2014 se realizó el último estudio a nivel nacional que mostró que el 22,3% de los estudiantes declaró haber sido agredido por otros estudiantes en el contexto educacional versus el 24,1% que declaró haber agredido durante el mismo período (Ministerio del Interior de Chile, 2014). Por otra parte, una encuesta a nivel nacional del Ministerio de Educación informó que el 14,5% de los estudiantes del país ha sido víctima de amenazas u hostigamiento permanente y discriminación por parte de otro estudiante en el contexto escolar (Ministerio de Educación, 2011). La mayoría de las

Las conductas de violencia preocupan por sus consecuencias. Las experiencias de victimización escolar están asociadas a mayores niveles de temor con la experiencia escolar (Astor, Benbenishty, Zeira & Vinokur, 2002), Nakamoto y Schwartz (2010), por medio de una revisión de literatura (n=33 estudios), evidenciaron una asociación negativa entre victimización entre pares y el rendimiento académico. Toledo, Magendzo y Gutiérrez (2009) estudiaron la relación entre intimidación entre escolares, clima de aula y rendimiento escolar, encontrando que, a mayor frecuencia de intimidación, peor sentimiento de sentirse respetado en el curso. Kokko et al. (2006) evidenciaron que estudiantes más agresivos tienen seis veces más probabilidades de desertar de la escuela que los no agresivos. La violencia entre adolescentes también atenta contra la salud mental (Schlack, Ravens-Sieberer & Petermann, 2013) y contra el bienestar subjetivo en la adolescencia (Varela et al., 2017).

## Factores de riesgo, protectores y contextos escolares resilientes

Los estudios sobre las conductas de violencia escolar han estado centrados mayoritariamente en identificar los déficits y los factores de riesgo asociados a un incremento de mayores conductas de violencia y de riesgo en general (Lösel & Farrington, 2012). Aunque los factores protectores contra la violencia escolar son igualmente relevantes (Hong & Espelage, 2012), han sido menos considerados, especialmente en estudios Latinoamericanos.

Estudios previos han examinado factores tanto de riesgo como de protección para entender el origen y mantención de conductas de violencia escolar (Herrenkohl, Lee & Hawkins, 2012; Lösel et al., 2012). El mecanismo a la base de los factores de riesgo se describe como la presencia de determinados factores, en diferentes niveles de influencia para los sujetos, que aumenta la probabilidad de una determinada conducta (Herrenkohl et al., 2000), logrando identificar diferentes factores de riesgo como predictores de conducta de violencia escolar (Henry, Tolan, Gorman-Smith & Schoeny, 2012). Por ejemplo, el abuso de drogas (Kim, Catalano, Haggerty & Abbott, 2011), la baja supervisión parental (Holt & Espelage, 2007) y la percepción de mayores niveles de violencia en el barrio (Hartinger-Saunders, Rine, Nochajski & Wiczorek, 2012). No obstante, son escasas las investigaciones que analizan el rol de los factores protectores en el nivel escolar (Farrington, 2007; Hong et al., 2012), siendo la resiliencia la mayormente estudiada (Fergus & Zimmerman, 2005).

La resiliencia puede ser definida como un proceso de superación frente a la exposición de experiencias de riesgo, o el poder enfrentar situaciones traumáticas y superar trayectorias asociadas al riesgo (Fergus et al., 2005; Rutter, 2012). Una conceptualización más dinámica implica un análisis a lo largo del tiempo y por medio del efecto moderador que tienen los factores tanto de riesgo como de protección sobre ciertas variables y conductas de riesgo, examinando con ello su interacción (Lösel et al., 2012). Existen diferentes modelos de resiliencia (Fergus et al., 2005), destacándose el modelo compensatorio y el modelo protector. En el modelo compensatorio, por ejemplo, uno puede ver el efecto de pares antisociales (riesgo) sobre conductas de violencia escolar (conducta riesgo), el cual puede ser compensado por medio del efecto directo de la relación profesor alumno o un mayor apego a la escuela, operando de forma directa sobre la conducta de riesgo. En cambio, en el modelo protector, el apego escolar o la relación profesor alumno tiene un efecto en la relación entre el riesgo y la conducta de riesgo (interacción), minimizando o moderando su efecto. De este modo, resulta vital examinar si el contexto escolar puede ser un contexto resiliente para conductas de violencia escolar considerando ambos modelos.

La escuela puede ser definida como un espacio de influencia vital para niños, niñas y adolescentes (Eccles & Roeser, 2011), que permite reconocer variables de su contexto como el clima escolar (Kasen, Berenson, Cohen & Johnson, 2004) necesarias para los procesos de resiliencia. Si bien previos estudios han considerado variables del clima escolar para entender fenómenos de violencia, todavía son escasos los estudios que analicen mecanismos más específicos (López, Bilbao & Rodríguez, 2012; Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010), desde modelos de resiliencia para moderar los predictores de la violencia escolar.

## Clima escolar como factor protector

La violencia es una amenaza para climas escolares, la cual atenta contra el bienestar de niños, niñas y adolescentes. En Chile, el Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación, han desarrollado un sistema de medición de violencia en la escuela (ENVAE 2006, 2007, 2009 y 2014) con el fin de informar sobre la frecuencia de la violencia en las escuelas y el clima escolar en general. El país cuenta con la Ley 20.536 sobre Violencia Escolar (Congreso Nacional de Chile, 2011), la cual regula cualquier tipo de agresión escolar, pero lo más importante es que promueve la creación de grupos organizados en la escuela para mantener un buen clima.

La evaluación del clima escolar entrega información significativa sobre la experiencia del estudiante en la escuela, ya que permite conocer su percepción acerca de las relaciones sociales en la comunidad escolar, así como la motivación, la implicación y el compromiso de los alumnos con este entorno (Arón, Milicic & Armijo, 2012; Martínez-Ferrer et al., 2012). Arón y Milicic (1999, 2000) hablan del clima social escolar como aquella percepción de los sujetos sobre diferentes aspectos del entorno y vida escolar, incluyendo también las normas y creencias. Esta percepción individual junto a elementos más macro, como las características psicosociales propias del colegio, nos permiten pensar en la coexistencia de diferentes microclimas al interior del contexto escolar, por ejemplo, un grupo de profesores o estudiantes. Una reciente propuesta de seis dimensiones claves para el clima escolar identifica: normas justas, apoyo de profesores, participación, pertenencia y conexión, orientación al aprendizaje y seguridad (López, Bilbao, Ascorra, Moya & Morales, 2014).

No obstante, el clima escolar se puede comprender como la percepción que un individuo tiene a partir de su experiencia subjetiva en un sistema escolar determinado. Por ello, es posible también evaluar en clima a nivel de sala de clases. El clima de aula alude a la percepción que tienen alumnos y profesores acerca de aquellos elementos que influyen en los vínculos que se establecen al interior del aula y la calidad de los aprendizajes (López et al., 2012). Por lo mismo, dentro de una comunidad escolar coexisten diversos climas de aula (Cerezo & Ato, 2010; López et al., 2012).

Si bien estudios previos han relevado la importancia del clima escolar para el contexto nacional, dichos análisis no han considerado la característica anidada de esos datos los cuales requieren análisis multinivel para poder examinar la variabilidad entre colegios (Raudenbush & Bryk, 2002), y en particular, los efectos moderadores del clima sobre conductas de violencia, tampoco en conjunto con un diseño longitudinal (p.ej., Toledo, 2012; Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen & Dyb, 2013; Agencia de Calidad de la Educación en Chile, 2015). De esta forma, resulta clave poder examinar cómo el clima escolar puede convertirse en un factor protector de la violencia escolar, reconociendo mecanismos y factores protectores para modificar o moderar diferentes factores de riesgo, requiriendo su análisis a través del tiempo.

Además, previos estudios en Chile sobre violencias en la escuela, como también el clima escolar, no han incorporado una noción evolutiva de este fenómeno, siendo importante porque los niveles de violencia escolar varían acorde con la edad (Farrington, 2007; Olweus, 2013) expresando niveles más alto a finales de la enseñanza básica. Además, durante este período los estudiantes experimentan un descenso y desconexión con la vida escolar. Según el modelo "Stage Environment Fit Model" (Eccles et al., 1993), algunos cambios negativos en adolescentes se pueden explicar por un desajuste entre su necesidad personal y el entorno social en que están insertos, es decir, si ese contexto social, como la escuela y la familia, no coincide con las necesidades de los adolescentes, puede predecir niveles más bajos de motivación, interés y desempeño. El ambiente es crucial, ya que se analiza la adecuación entre las necesidades de los adolescentes y las oportunidades que reciben de ese contexto, siendo vital un análisis longitudinal de la violencia escolar y del efecto del clima escolar, pudiendo variar a lo largo de adolescencia y así, estudiar trayectorias de este fenómeno y su asociación con clima escolar.



# Objetivos

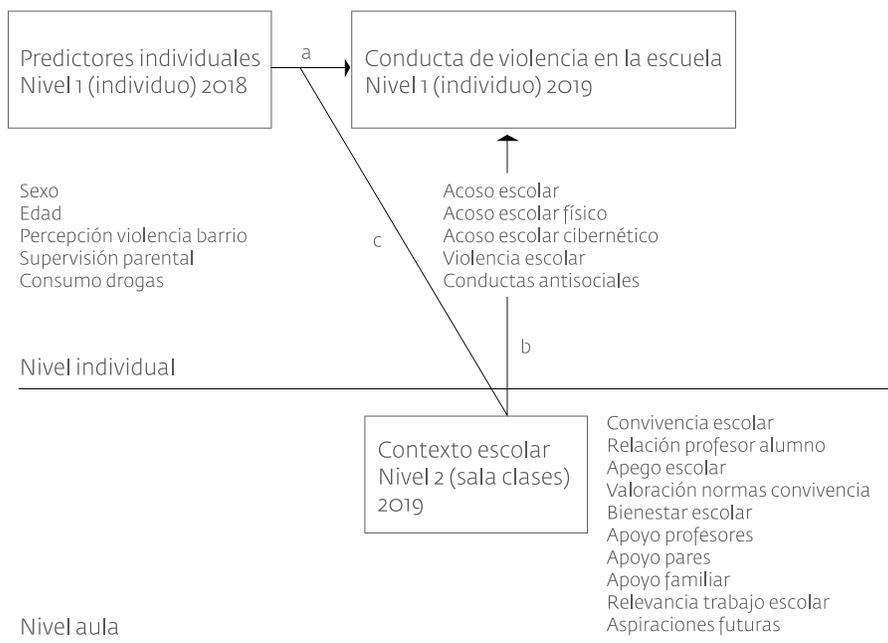
## Objetivo general.

Evaluar preliminarmente un modelo de resiliencia de conductas de violencia en la escuela considerando variables de nivel estudiante y del contexto escolar a nivel de aula.

## Objetivos específicos.

1. Identificar variables a nivel individual como factores de riesgo del desarrollo de conductas de violencia en la escuela (a);
2. Examinar el efecto compensatorio del clima escolar (nivel 2 - sala de clases) sobre las conductas de violencia (b);
3. Examinar el efecto protector del clima escolar (nivel 2 - sala de clases) sobre la asociación entre factores riesgo a nivel individual y las conductas de violencia (c).

Figura 51. Modelo conceptual





## Metodología

La metodología del estudio es de tipo cuantitativa no experimental de carácter longitudinal (Mertens, 2010) con datos levantados los años 2018 y 2019 con el propósito de capturar información a nivel individual y anidada a nivel de curso. La muestra está compuesta por 6 establecimientos educacionales de la Región Metropolitana con cursos de 7mo a IV medio alcanzando un total de 555 estudiantes (13.5 años edad promedio, 42.9% de ellos mujeres). Se les aplicó la Encuesta de Autorreporte de Acoso Escolar (*Illinois Bully Scale*, Espelage & Holt, 2001) y distintas escalas de la Encuesta Nacional de Violencia en el ámbito Escolar (ENVAE 4ta versión, Ministerio de Educación y Ministerio del Interior). En cuanto a los análisis preliminares, para: a) Identificar variables a nivel individual como factores de riesgo del desarrollo de conductas de violencia en la escuela (Fig., "a") se examinaron distintas conductas de violencia usando análisis de regresión múltiple con distintos predictores individuales; b) Examinar el efecto compensatorio del clima escolar (nivel 2 – sala de clases) sobre las conductas de violencia (Fig., "b"), se llevaron a cabo análisis jerárquicos para capturar el efecto a nivel de sala de clases sobre diferentes conductas de violencia un año después y, c) Examinar el efecto protector del clima escolar (nivel 2 – sala de clases) sobre la asociación entre factores riesgo a nivel individual y las conductas de violencia (Fig., "c"), se llevó a cabo un análisis de interacción multinivel (cross level interaction).



## Resultados preliminares

En cuanto a identificar variables a nivel 1 –individuo– como factores de riesgo del desarrollo de violencia en la escuela (Fig., "a") un año después (del 2018 al 2019), se encontró una relación positiva entre la percepción de violencia de barrio con el rol de agresor en términos de acoso al año siguiente. También, se encontró una asociación con percepción de violencia de barrio y sexo, específicamente, con el rol de acosador físico un año después, siendo los hombres los que más presentan esta conducta. Además, se evidenció una asociación positiva entre la percepción de violencia en el barrio con reportar ser víctima de violencia escolar al año siguiente; así también con ser agresor un año después, aunque ser agresor presenta además una asociación negativa con la supervisión parental. Finalmente, se encontró que el consumo de drogas (anual y mensual) y la percepción de violencia en el barrio se asocian con las conductas antisociales. La Tabla 27 resume los resultados significativos.

**Tabla 27. Factores de riesgo para la violencia escolar un año después**

2018	Acoso escolar		Acoso escolar físico	Acoso escolar cibernético		Violencia escolar		Conductas antisociales
	A	V	A	A	V	A	V	A
Sexo			-,22**					
Percepción violencia barrio	,20**		,20**			,10*	,11*	,11*
Supervisión parental						-,08*		
Consumo drogas mensual								,14**
Consumo drogas anual								,16**

Notas. A = Agresor, V = Víctima. \*, \* p < .05; \*\*, \*\* p < .01; \*\*\*, \*\*\* p < .001

Respecto a la influencia de variables escolares sobre variables individuales, específicamente, el efecto compensatorio del clima escolar de nivel 2 – sala de clases – sobre las conductas de violencia de nivel 1 – individuo – (Fig., "b"), se encontraron efectos significativos de variables específicas del clima escolar sobre distintas manifestaciones de la violencia. Para la variable dependiente agresor acoso escolar hubo un efecto compensatorio de la convivencia escolar a nivel de sala de clases; además, en promedio, a nivel individual hubo efecto compensatorio de la relación profesor alumno, del apego escolar y del bienestar escolar. Teniendo como variable dependiente el acoso escolar físico, se encontró efecto de la convivencia escolar a nivel de sala de clases; también se obtuvo que, en promedio, a nivel individual, hubo un efecto de la relación profesor alumno, el bienestar escolar y las aspiraciones futuras. En cuanto a víctima acoso escolar, se obtuvo un efecto de la valoración de las normas y del bienestar escolar, ambas a nivel sala de clases; mientras que, a nivel individual, hubo un efecto de la relación profesor alumno, del apego escolar, del bienestar escolar, del apoyo de los pares y de la relevancia del trabajo escolar.

Para agresor de acoso escolar cibernético, se encontró el efecto compensatorio de la convivencia escolar y la relevancia del trabajo escolar a nivel de sala de clase; mientras que, a nivel individual, hubo un efecto del apoyo familiar y de las aspiraciones futuras. Sobre víctima acoso escolar cibernético, se obtuvo un efecto de la relevancia del trabajo escolar de nivel sala de clases; además, a nivel individual se encontró efecto del bienestar escolar.

Para agresor de violencia escolar, se obtuvo el efecto compensatorio de la valoración de las normas de convivencia a nivel sala de clases; mientras que, en promedio a nivel individual, hubo un efecto del bienestar escolar, la relevancia del trabajo escolar y las aspiraciones futuras. En cuanto a víctima de violencia escolar, no hubo efecto de las variables de nivel de sala de clases; sin embargo, a nivel individual hubo un efecto de la relación profesor alumno, del bienestar escolar, del apoyo de los pares y de la relevancia del trabajo escolar.

Finalmente, sobre las conductas antisociales no hubo efecto del nivel de sala de clases, ni tampoco en promedio a nivel individual.

**Tabla 28. Variables del clima escolar compensatorias de la violencia estudiantil**

	2019							
	Acoso escolar		Acoso escolar físico	Acoso escolar cibernético		Violencia escolar		Conductas antisociales
2019	A	V	A	A	V	A	V	A
<b>A nivel sala</b>								
Convivencia escolar	-.31**		-.28*	-.22**				
Valoración de normas		-.69*				-.51*		
Bienestar escolar		.82**						
Relevancia del trabajo				-.39**	-.50*			
<b>A nivel individual</b>								
Relación prof.-alum.	-.12**	-.19**	-.14**				-.14**	
Apego escolar	.05*	-.12**						

2019	2019							
	Acoso escolar		Acoso escolar físico	Acoso escolar cibernético		Violencia escolar		Conductas antisociales
	A	V	A	A	V	A	V	A
Apego escolar	.05*	-.12**						
Bienestar escolar	-.11*	-.12*	-.14*		-.14**	-.19**	-.16**	
Aspiraciones futuras			-.17*	-.19*		-.22**		
Relevancia del trabajo		-.31**				.18*	.27**	
Apoyo pares		-.41**					-.34**	
Apoyo familiar				.11*				

Notas. A = Agresor, V = Víctima. \*, \* p < .05; \*\*, \*\* p < .01; \*\*\*, \*\*\* p < .001

Finalmente, en cuanto a examinar el efecto protector del clima escolar de nivel 2 – sala de clases sobre la asociación entre factores riesgo a nivel individual y las conductas de violencia, ambas de nivel 1 – individuo (Fig., "c"), teniendo como variable dependiente agresor de acoso escolar, se encontró que la percepción de violencia de barrio se asocia positivamente, pero sin efecto de interacción, mientras que en consumo de drogas mensual hay efecto de interacción con relevancia del trabajo escolar. Al considerar acoso escolar físico, la percepción de violencia de barrio se asocia positivamente, pero sin efecto de interacción, mientras que en el consumo de drogas mensual hay efecto de interacción con apoyo de pares. Para víctima acoso escolar, se encontró un efecto de interacción entre supervisión parental y apoyo de pares y entre consumo drogas mensual con relevancia del trabajo escolar.

En agresor de acoso escolar cibernético, sólo se encontró que en percepción de violencia de barrio hay efecto de interacción con la relación profesor alumno. Por otra parte, para víctima acoso escolar cibernético, sólo se encontró que en consumo de drogas anual hay efecto de interacción con valoración de normas, bienestar escolar y relevancia del trabajo escolar.

En cuanto a agresor violencia escolar como variable dependiente, sólo se encontró en consumo de drogas anual un efecto de interacción para apoyo de profesores. Mientras que para víctima violencia escolar, se encontró una asociación negativa de supervisión parental, pero sin efecto de interacción; mientras que en consumo de drogas mensual hay un efecto de interacción para relevancia trabajo escolar.

Finalmente, para conductas antisociales, se encontró en consumo drogas mensual un efecto de interacción con apoyo de los profesores y, en consumo de drogas anual su interacción con apoyo de los profesores.

Tabla 29. Variables del clima escolar con efecto protector sobre la asociación entre factores riesgo de nivel individual y las conductas de violencia

	2019							
	Acoso escolar		Acoso escolar físico	Acoso escolar cibernético		Violencia escolar		Conductas antisociales
	A	V	A	A	V	A	V	A
<b>2018</b>								
<b>Asoc. sin interacción</b>								
Violencia barrio	.09**		.12**					
Supervisión parental								-.08*
<b>Asoc. con interacción</b>								
Violencia barrio				Relación prof.-alum. .62*				
Supervisión parental		Apoyo pares .84*						
Consumo drogas mensual	Relevancia trabajo escolar 2.02	Relevancia trabajo escolar 3.09*	Apoyo pares 2.23				Relevancia trabajo escolar 2.49*	Apoyo profesores 2.42*

Notas. A = Agresor, V = Víctima. ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$



## Conclusión

Los resultados del estudio evidencian que la percepción que los estudiantes tienen sobre la violencia de barrio es un factor de riesgo particularmente relevante para la violencia escolar en sus distintas manifestaciones, especialmente para los adolescentes agresores. Otros factores para la violencia fueron la supervisión parental, el consumo de drogas y el sexo masculino. De modo que, mayor percepción de violencia de barrio, menor supervisión parental, mayor consumo de drogas y el ser hombre son factores de riesgo para desarrollar conductas agresivas. Mientras que en las víctimas sólo se encontró como antecedentes la percepción de violencia de barrio, específicamente, para el ámbito de violencia escolar. En los resultados no se encontró una asociación entre los factores de riesgo estudiados y la violencia escolar cibernética. Esto indicaría que la violencia escolar tradicional y la violencia escolar cibernética son fenómenos que, si bien son relevantes dentro del contexto escolar, pueden responder a factores de riesgo distintos, concordando con aquellos investigadores que plantean la necesidad de hablar de forma independiente sobre la violencia escolar cibernética.

En cuanto al efecto compensatorio de variables escolares sobre las conductas de violencia, se puede concluir que la convivencia escolar, la valoración de las normas de convivencia y el bienestar tienen un efecto compensatorio sobre las conductas de violencia del estudiantado a nivel sala de clases, especialmente para los agresores. A nivel individual, tanto en agresores como en víctimas, se destaca la influencia de la relación profesor alumno, del bienestar escolar, de las aspiraciones futuras y del apoyo de pares; mientras que, si bien el apego escolar y el apoyo familiar tuvieron relación con algún subtipo de violencia escolar, no resultaron ser transversales. Es importante destacar que, las diversas variables escolares influyen tanto a nivel sala de clases como a nivel individual, así como que algunas de ellas resultan ser particularmente relevantes para los agresores, otras para las víctimas, mientras que otras influyen tanto para agresores como para víctimas. Estas diferenciaciones resultan relevantes para el diseño de intervenciones, donde diferentes características del aula pueden ser trabajadas según hacia qué subtipo específico de la violencia escolar se pretenda abordar y según se busque impactar en términos del rol de agresor, de víctima o de ambos.

En cuanto al efecto protector del clima escolar sobre la asociación entre factores riesgo a nivel individual y las conductas de violencia, se puede concluir que la percepción de la violencia en el barrio está asociada a mayor acoso escolar en el rol de agresor; mientras que la supervisión parental tendría un efecto protector sobre la violencia escolar para las víctimas. Por otra parte, se encuentra que distintas variables individuales, como la percepción de violencia de barrio, la supervisión parental y el consumo de drogas interactúan con distintas variables del aula, especialmente con la relevancia del trabajo escolar, el apoyo de los profesores, la relación profesor alumno, el apoyo de los pares, la relevancia del trabajo escolar, la valoración de las normas y el bienestar escolar. Tales resultados presentan la violencia escolar como un fenómeno complejo, demostrando que el efecto protector de las variables escolares sobre las conductas de agresión y sobre las víctimas está asociado a factores de riesgo individuales. De modo que, para el abordaje de la violencia escolar tradicional, de la violencia escolar cibernética y de conductas antisociales es necesario intervenir tanto a un nivel de contexto individual de los estudiantes como a nivel de escuela en términos de aula, siendo estos niveles de dependencia mutua.

Es relevante comprender el desarrollo de la violencia escolar como un fenómeno en el que diversos factores de riesgo individuales se ven imbricados con la construcción cotidiana del aula, entrecruzando la temporalidad pasada con el presente. Tales factores refieren a distintas dimensiones, pudiendo evidenciar en el presente estudio aquellos relativos a: 1. Contexto de barrio, como es la percepción de la violencia; 2. Conductas parentales, como es la supervisión parental; 3. Conductas de riesgo de los adolescentes, como es el consumo de drogas y, finalmente, 4. Aspectos biológicos como es el sexo.

Finalmente, orientar el estudio de la violencia escolar desde la resiliencia, desafía comprender este fenómeno desde una mirada ecológica, multinivel y de desarrollo a lo largo del tiempo. Para orientar el desarrollo de escuelas resilientes es necesario conocer la interacción existente entre los factores de riesgo para la violencia, aquellas dinámicas contextuales e interpersonales que son compensatorias y aquellas que son protectoras (Fergus et al., 2005) tanto a nivel de individuo como de escuela.



## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2015). Factores Asociados a Resultados SIMCE e Indicadores de Desarrollo Personal y Social 2014. Santiago: Ministerio de Educación.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9, 117-124
- Arón, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School Climate, Observed Risky Behaviors, and Victimization as Predictors of High School Students' Fear and Judgments of School Violence as a Problem. *Health Education & Behavior*, 29(6), 716-736. <https://doi.org/10.1177/109019802237940>
- Berger, C. (2012). Trayectorias de victimización escolar: características y factores de riesgo en adolescentes chilenos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 103-118.
- Berkowitz, L. (1993). The problem of aggression. *Aggression. It causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(1), 137-144
- Chile, Ministerio de Educación (2011). Encuesta Nacional prevención, agresión y acoso escolar 2011. Santiago, Chile: Autores.
- Chile, Ministerio del Interior & Adimark GFK (2008). Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar 2005-2007. Santiago, Chile: Autores.
- Chile, Ministerio del Interior & Adimark GFK (2010). Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar 2009. Santiago, Chile: Autores.
- Chile, Ministerio del Interior (2014). Cuarta Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar 2014. Santiago, Chile: Autores.
- Congreso Nacional de Chile. (2011, 8 de septiembre). Ley 20.536. Ley sobre violencia escolar. Diario Oficial. <http://bcn.cl/2f9eq>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. M. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *The American Psychologist*, 48(2), 90-101. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and Victimization During Early Adolescence. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142. [http://doi.org/10.1300/J135V02N02\\_08](http://doi.org/10.1300/J135V02N02_08)

Farrington, D. (2007). Origins of violent behavior over the life span. D. Flannery, A. Vazsonyi, & I. Waldman (Eds.). *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression* (pp. 19-48). New York, NY, US: Cambridge University Press

Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). ADOLESCENT RESILIENCE: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>

Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The School in School Violence: Definitions and Facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (2), 71–82.

Harter-Saunders, R., Rine, C., Nochajski, T., & Wiczorek, W. (2012). Neighborhood crime and perception of safety as predictors of victimization and offending among youth: A call for macro-level prevention and intervention models. *Child Youth Ser Rev*, 1(34), 1966–1973. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.05.020>.

Henry, D. B., Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., & Schoeny, M. E. (2012). Risk and direct protective factors for youth violence: results from the Centers for Disease Control and Prevention's Multisite Violence Prevention Project. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2 Suppl 1), S67-75. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.025>

Herrenkohl, T. I., Lee, J., & Hawkins, J. D. (2012). Risk versus direct protective factors and youth violence: Seattle Social Development Project. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2 SUPPL. 1). <http://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.030>

Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health*, 26(3), 176–186. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(99\)00065-8](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(99)00065-8)

Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 984–994.

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>

Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp.187-210). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kim, M., Catalano, R., Haggerty, K. P., & Abbott, R. D. (2011). Bullying at elementary school and problem behaviour in young adulthood: A study of bullying, violence and substance use from age 11 to age 21. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 136–144. <https://doi.org/10.1002/cbm>

Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of Prosocial Behavior and Physical Aggression in Middle Childhood: Links to Adolescent School Dropout and Physical Violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 403–428. <http://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x>

Kowalski, R. M., Limber, S. E., & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*, 2nd ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell

- López, V., Bilbao, M. A., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111–1122. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- López, V., Bilbao, M. D. L. A., & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91.
- Lösel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2 Suppl 1), S8–S23. <http://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.029>
- Magendzo, A., Toledo, M. I., & Gutiérrez, V. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (Nº20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377–391. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L. V., & Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de psicología*, 28(3), 875–882.
- Muñoz-Reyes, J. A., Polo, P., Valenzuela, N., Guerra, R., Anabalón, K., Hidalgo-Rasmussen, C., & Turiégano, E. (2016). Sexual Differences and Associations between Aggressiveness and Quality of Life in Late Adolescents. *Current Psychology*, 1–10.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221–242. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–80. <http://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Raskauskas, J. & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564–575. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.564
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Schlack, R., Ravens-Sieberer, U., & Petermann, F. (2013). Psychological problems, protective factors and health-related quality of life in youth affected by violence: The burden of the multiply victimised. *Journal of Adolescence*, 36(3), 587–601. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.006>
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: a study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243–51. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.10.010>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47.
- Toledo, M. (2012). Identificación de variables predictoras de intimidación (bullying) entre estudiantes: análisis multi-nivel de variables individuales, familiares y escolares (Fondecyt Nº 1100641). Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. <http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/203407/1100641.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

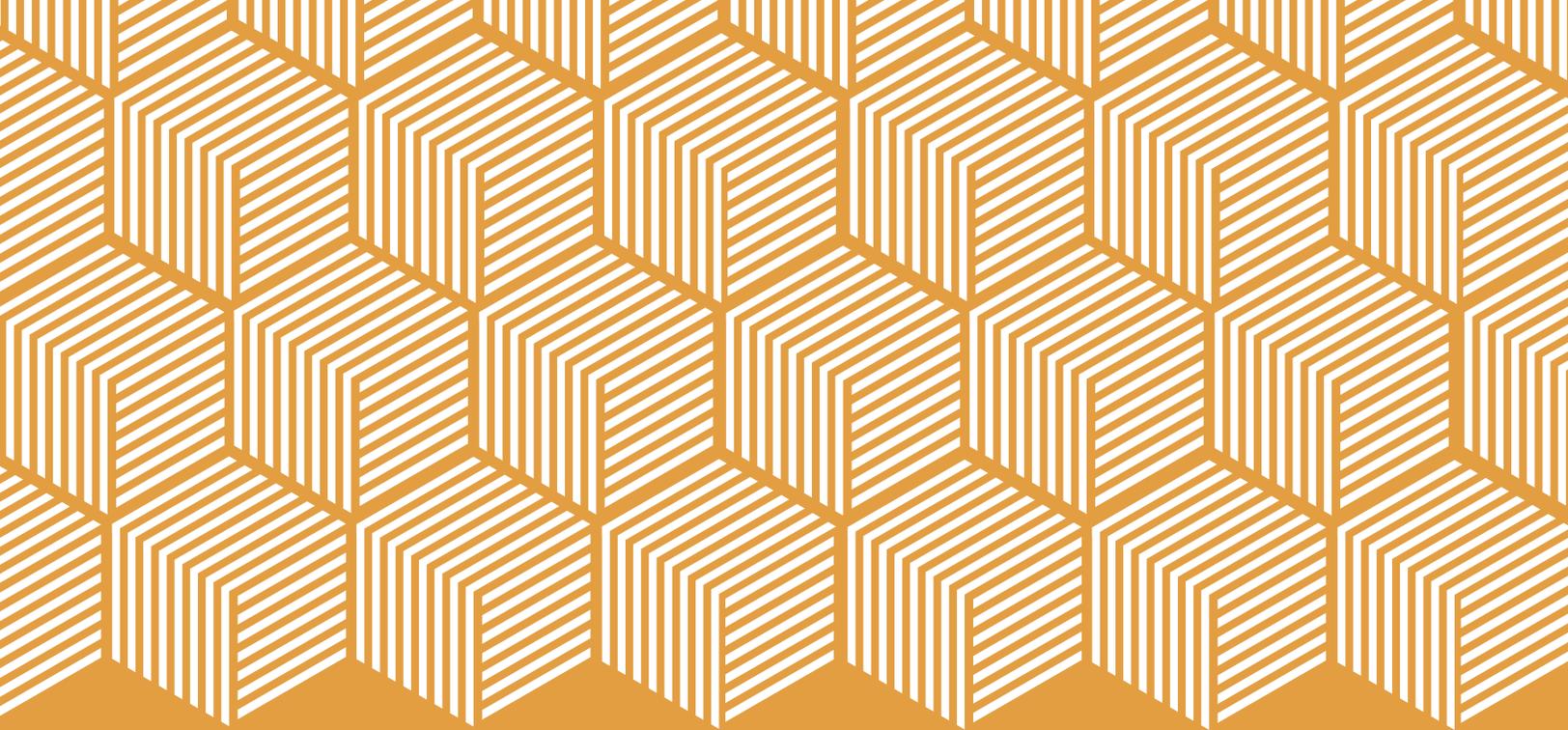
Toledo, M., Magendzo, A. & Gutierrez, V. (2009). Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales

Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., & Alfaro, J. (2017). Life Satisfaction, School Satisfaction, and School Violence: A Mediation Analysis for Chilean Adolescent Victims and Perpetrators. *Child Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9442-7>

Varela, J., Schwaderer, H., Cárcamo, J. & Oyanedel, J. (2012). Acoso escolar cibernético (ciberbullying) y violencia en el contexto escolar: ¿hay una relación entre ambos tipos de victimización? En VII Congreso Nacional de Investigación sobre Violencia y Delincuencia, Santiago, 28-29 septiembre 2011. Santiago, Chile. pp.93-108

Willard, N. (2003). Off-Campus, harmful online student speech. *Journal of School Violence*, 2(1), 65-93. doi: 10.1300/J202V02N01\_04.

Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S51-S58. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.019



## V. Convivencia Social: Reconocimiento y relaciones intergrupales

RECONOCIMIENTO, RESPETO Y PARTICIPACIÓN DE MINORÍAS EN CHILE. UNA INVESTIGACIÓN EN ESCOLARES CHILENOS, MAPUCHE, INMIGRANTES Y CON DISCAPACIDAD.

Proyecto FONDECYT regular n°: 1151360

Disciplina principal: Psicología Social

Duración : 3 años (2015-2017)

Investigador responsable: David Sirlopú

Co-investigadoras: Catalina García, Claudia Pérez-Salas y Verónica Villarroel



## Resultados obtenidos

Los objetivos del proyecto fueron tres: (1) conocer el grado de participación en el colegio de escolares mapuche, inmigrantes, y con discapacidad así como de escolares chilenos pertenecientes a la sociedad mayoritaria, (2) explicar la participación que estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios en Chile (mapuche, inmigrantes y con discapacidad) ejercen en su escuela a partir del reconocimiento, respeto e identificación con la sociedad mayoritaria y (3) explicar las actitudes que tienen los estudiantes hacia la participación de grupos minoritarios (mapuche, inmigrantes y con discapacidad) en la escuela a partir del reconocimiento, respeto y empatía que se tiene hacia esos grupos y la orientación a la dominancia social que posean como miembros de la sociedad mayoritaria.

Para responder a estos objetivos, se realizaron dos estudios no experimentales, transversales-explicativos. En el primero se entrevistó a escolares cursando entre octavo básico y cuarto medio, pertenecientes a tres minorías en Chile: los Mapuche, los inmigrantes latinoamericanos y las personas con discapacidad física (en adelante PCDF). En el segundo estudio se encuestó a escolares de la "mayoría", es decir, que no pertenecieran a estas minorías. Los participantes procedieron de Concepción, Santiago y Temuco en ambos estudios. Se emplearon dos versiones de cuestionarios: una para la minoría y otra para la mayoría. Estos contenían los instrumentos asociados con cada estudio, algunos instrumentos complementarios así como preguntas sobre información sociodemográfica. Se utilizó una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos, en el que a mayor puntaje, mayor presencia del atributo evaluado. Previo al análisis de resultados, se analizaron las propiedades psicométricas de todos los instrumentos, los cuales obtuvieron una confiabilidad adecuada. A continuación se detallan las características de cada estudio por separado.

### Estudio 1: Escolares pertenecientes a minorías

Participaron de este estudio 693 escolares divididos de la siguiente manera: (1) 242 son de origen Mapuche (117 mujeres; 125 hombres), con edades entre 12 y 19 años ( $M=15.78$ ,  $SD=1.55$ ). En cuanto a la Región donde fueron contactados, 32 escolares procedían de 4 colegios de la zona de Tirúa (Alto Biobío) y 211 de 6 colegios de Temuco; (2) 393 son inmigrantes latinoamericanos (223 mujeres; 168 hombres), con edades entre 12 y 20 años ( $M=15.61$ ,  $SD=1.64$ ). Todos los participantes procedieron de 8 colegios de Santiago y los países donde nacieron son: Perú ( $n=247$ ), Colombia ( $n=56$ ), República Dominicana ( $n=25$ ), Venezuela ( $n=10$ ), Bolivia ( $n=11$ ), Haití ( $n=8$ ), Ecuador ( $n=8$ ), Argentina ( $n=6$ ) y no responde ( $n=11$ ); y (3) 58 escolares con discapacidad física (35 mujeres; 23 hombres) entre 11 y 20 años ( $M=15.79$ ,  $SD=2.46$ ) procedieron de 10 colegios de Concepción y 2 colegios de Temuco.

Primero se midieron las tres formas de reconocimiento social percibido por los escolares de las tres minorías estudiadas. Los escolares Mapuche mostraron niveles medios en el respeto ( $M=3.23$ ,  $SD=0.85$ ) y estima social ( $M=3.21$ ,  $SD=0.76$ ) y ligeramente bajo el punto medio de la escala en el aprecio ( $M=2.96$ ,  $SD=0.70$ ). Estos resultados fueron muy similares a los encontrados en los escolares extranjeros, ya que las tres formas de reconocimiento estuvieron sobre el punto medio de la escala (Aprecio:  $M=3.06$ ,  $SD=0.71$ ; Respeto:  $M=3.14$ ,  $SD=0.82$ ; Estima Social:  $M=3.26$ ,  $SD=0.74$ ). En cambio, las PCDF mostraron niveles más altos de percepción de aprecio ( $M=3.42$ ,  $SD=0.85$ ), respeto ( $M=3.43$ ,  $SD=0.98$ ) y estima social ( $M=3.70$ ,  $SD=0.74$ ). Para evaluar si estas diferencias fueron significativas, se realizó un ANOVA de una vía y la prueba post-hoc Games-Howell, debido a que las varianzas no fueron homogéneas. Los resultados mostraron diferencias significativas en el aprecio:  $F(692,2)=9.13$ ,  $p<0.01$ ; el respeto:  $F(692,2)=3.15$ ,  $p<0.05$  y la estima social:  $F(692,2)=10.05$ ,  $p<0.01$ . En términos concretos, las PCDF percibieron más aprecio, más respeto y más estima social por parte de la sociedad chilena en comparación con los escolares Mapuches e inmigrantes ( $p<0.01$  en ambos casos).

exogrupo" ( $B=0.36$ ,  $p<0.01$ ). El modelo que evaluó la dimensión PAEA obtuvo índices de ajuste bajos:  $\chi^2=475.92$ ,  $p<0.01$ ,  $RMSEA=0.07$  (90% C.I.: 0.06 0.08),  $CFI=0.90$  y  $TLI=0.88$ . En este caso solo fue significativa el efecto del aprecio sobre "inclusión de mi grupo en el exogrupo" ( $B=0.36$ ,  $p<0.001$ ). Finalmente, la dimensión PEE mostró índices de ajustes muy superiores a los modelos previamente evaluados:  $\chi^2=272.92$ ,  $p<0.001$ ,  $RMSEA=0.05$  (90% C.I.: 0.04 0.06),  $CFI=0.96$  y  $TLI=0.95$ . El aprecio predijo positiva y significativamente la variable "inclusión de mi grupo en el exogrupo" ( $B=0.36$ ,  $p<0.01$ ).

En términos globales el modelo propuesto en los tres grupos minoritarios no obtuvo resultados satisfactorios, ya que solo se encontró que el aprecio predijo positivamente la percepción de sentirse incluido en otro grupo. Este resultado podría implicar que esa forma específica de reconocimiento esté siendo valorada especialmente por los escolares, ya que las otras dos (el respeto y la estima social) se asocian más bien con exigencias ligadas con la adultez.

## Estudio 2: Escolares pertenecientes a la mayoría

Para evaluar el primer objetivo que atañe a los miembros de la mayoría, se dividió a los participantes de modo tal que cada grupo respondiera un cuestionario que tuviese como grupo objetivo una de las tres minorías con las que se trabajó. Así, se contó con un grupo de escolares que respondió preguntas sobre los Mapuche, otro sobre los inmigrantes latinoamericanos y uno final sobre las PCDF. Dado que no fue un objetivo del estudio, no fue cautelado que esta muestra tuviese contacto o no con escolares de la minoría.

Participaron de este estudio 1485 escolares divididos de la siguiente manera: (1) 676 escolares (311 mujeres; 347 hombres) respondieron los cuestionarios orientados a medir las actitudes hacia los Mapuche. Sus edades estuvieron entre los 13 y los 19 años ( $M=15.67$ ,  $SD=1.48$ ) y procedían de tres colegios de Concepción ( $n=156$ ), 3 de Santiago ( $n=174$ ) y 10 de Temuco ( $n=346$ ); (2) 402 escolares (174 mujeres; 209 hombres) respondieron a los cuestionarios sobre inmigrantes latinoamericanos, con edades entre 12 y 19 años ( $M=15.52$ ,  $SD=1.55$ ) y procedían de 4 colegios de Concepción ( $n=161$ ), 3 de Santiago ( $n=166$ ) y 2 de Temuco ( $n=75$ ); y (3) 407 escolares (187 mujeres; 198 hombres) respondieron cuestionarios cuyo foco fueron las PCDF y con edades entre 12 y 19 años ( $M=15.50$ ,  $SD=1.56$ ). Estos procedían de 3 colegios de Concepción ( $n=162$ ), 3 de Santiago ( $n=161$ ) y 5 de Temuco ( $n=84$ ).

En este estudio el objetivo fue evaluar la percepción del reconocimiento social que se le otorga a las tres minorías estudiadas. Los escolares que contestaron preguntas sobre los Mapuche, reportaron que esta minoría recibe bajo reconocimiento en su forma de aprecio ( $M=2.60$ ,  $SD=0.70$ ), respeto ( $M=2.91$ ,  $SD=0.88$ ) y estima social ( $M=2.90$ ,  $SD=0.73$ ). Por su parte, los escolares que evaluaron a los inmigrantes latinoamericanos consideraron que esta minoría recibe niveles medios de respeto ( $M=3.04$ ,  $SD=0.82$ ) y estima social ( $M=3.14$ ,  $SD=0.79$ ), pero bajos niveles de aprecio ( $M=2.83$ ,  $SD=0.70$ ) por parte de la sociedad chilena. Por último, los escolares que respondieron al cuestionario acerca de las PCDF, expresaron que este grupo es altamente apreciado ( $M=3.19$ ,  $SD=0.71$ ), respetado ( $M=3.39$ ,  $SD=0.81$ ) y estimado socialmente ( $M=3.60$ ,  $SD=0.69$ ). Estos resultados encontrados en la "mayoría" se asemejan bastante a los obtenidos con los grupos "minoritarios". Esto podría indicarnos que las percepciones de los miembros de las minorías estudiadas tienen cierta base real.

Con la finalidad de evaluar si estas diferencias fueron significativas, se realizó un ANOVA de una vía y la prueba post-hoc de Bonferroni. Se encontró diferencias significativas en aprecio:  $F(1483,2)=89.47$ ,  $p<0.01$ ; respeto:  $F(1483,2)=41.98$ ,  $p<0.01$  y estima social:  $F(1481,2)=115.35$ ,  $p<0.01$ . En términos concretos, se percibe que las PCDF son más estimadas en comparación a los Mapuche y los inmigrantes ( $p<0.01$  en ambos casos). En esta misma forma de reconocimiento, se reporta que los inmigrantes son más apreciados que los Mapuche. En cuanto al respeto y la estima social, encontramos el mismo patrón de respuestas anterior. Se percibe que las PCDF son más respetadas y estimadas socialmente que los Mapuche y los extranjeros ( $p<0.01$  en ambos casos) y que los inmigrantes son más respetados ( $p<0.05$ ) y estimados que los Mapuche ( $p<0.01$ ).

Estos hallazgos ponen de relieve un aspecto extraño: si la sociedad mayoritaria sabe que los Mapuche son chilenos y los inmigrantes latinoamericanos no lo son, cabría esperar que el primer grupo fuera más valorado. Sin embargo, la percepción es totalmente opuesta, lo cual nos hace reflexionar acerca de las representaciones que surgen cuando algunos miembros del pueblo Mapuche exigen separarse de Chile como Estado. Esto podría llevar a percibir que los Mapuche no se sienten orgullosos de ser chilenos. En contraposición a esto, los inmigrantes latinoamericanos expresan tácitamente una evaluación positiva de Chile por haber elegido este país como destino. Otra explicación para la mejor evaluación de este grupo podría ser que, en general, los inmigrantes no realizan acciones colectivas para protestar por alguna situación, pudiendo interpretarse esto como una forma de aceptación y validación del status quo.

En cuanto a los niveles de participación escolar mostrados por los participantes de la mayoría, se observa que estos fueron ligeramente inferiores en las cuatro dimensiones en comparación a las respuestas de los miembros de las minorías. En la dimensión EPE, los escolares que evaluaron a los Mapuche ( $M=3.76$ ,  $SD=0.81$ ), a los inmigrantes latinoamericanos ( $M=3.62$ ,  $SD=0.92$ ) y a las PCDF ( $M=3.72$ ,  $SD=0.82$ ) reportaron niveles de participación por encima del punto medio de la escala. En la dimensión PRDE, se encontró niveles similares de participación en los participantes que evaluaron a los Mapuche ( $M=3.29$ ,  $SD=0.82$ ), a los inmigrantes latinoamericanos ( $M=3.35$ ,  $SD=0.84$ ) y a las PCDF ( $M=3.36$ ,  $SD=0.86$ ). Niveles más altos de participación fueron reportados en la dimensión PEE por los escolares que evaluaron a los Mapuche ( $M=3.69$ ,  $SD=0.80$ ), a los inmigrantes latinoamericanos ( $M=3.62$ ,  $SD=0.85$ ) y a las PCDF ( $M=3.65$ ,  $SD=0.80$ ). Por último, en la dimensión PAEA se encontró niveles adecuados de participación por parte de los escolares que evaluaron a los Mapuche ( $M=3.41$ ,  $SD=0.97$ ), a los inmigrantes latinoamericanos ( $M=3.38$ ,  $SD=0.96$ ) y a las PCDF ( $M=3.33$ ,  $SD=0.95$ ). Para evaluar si estas diferencias eran significativas, se realizó un ANOVA de una vía y la prueba de Bonferroni. Los resultados mostraron solo diferencias significativas en la EPE:  $F(1456,2)=3.28$ ,  $p<0.05$ . Específicamente, los escolares que evaluaron a los Mapuche mostraron más participación en esta dimensión en comparación a los escolares que evaluaron a los inmigrantes. En comparación a las minorías, se observa que los escolares de la mayoría expresan una participación media en todas las áreas. Cabe preguntarse si estas respuestas podrían reflejar satisfacción o no con estos niveles de participación, es decir, si estos alumnos consideran que los dominios evaluados son formas de participación que valoran o no.

Para evaluar el tercer objetivo, se realizó un SEM en la muestra de los escolares de la mayoría. El modelo propuesto contó con cuatro variables latentes: las tres formas de reconocimiento, la empatía y las actitudes hacia la participación de las minorías (APM). Se postuló que las tres formas de reconocimiento predicen directamente las APM pero que también este efecto podría ser mediado por la empatía. Con dicho fin, se evaluó un modelo para cada grupo de la mayoría. El modelo evaluado en la muestra que contestó preguntas sobre los Mapuche ( $n=676$ ) reportó muy buenos índices de ajuste:  $\chi^2=287.51$ ,  $p<0.01$ ,  $RMSEA=0.03$  (90% C.I.: 0.03 0.04),  $CFI=0.97$  y  $TLI=0.97$ . Sobre las relaciones entre las variables, el respeto ( $B=-0.35$ ,  $p<0.01$ ) y la estima social ( $B=0.82$ ,  $p<0.01$ ) tuvieron un efecto significativo sobre la empatía, aunque en el primer caso fue negativo y en el segundo positivo. Por otra parte, el aprecio tuvo un efecto negativo y significativo ( $B=-0.31$ ,  $p<0.05$ ) y la empatía tuvo un efecto positivo y significativo ( $B=0.82$ ,  $p<0.01$ ) sobre las actitudes hacia la participación de los Mapuches. El modelo que se testeó en escolares que contestaron preguntas sobre los inmigrantes ( $n=402$ ) mostró índices de ajuste malos:  $\chi^2=498.44$ ,  $p<0.001$ ,  $RMSEA=0.07$  (90% C.I.: 0.06 0.08),  $CFI=0.89$  y  $TLI=0.88$ . Además, la empatía fue predicha de modo negativamente por el aprecio ( $B=-0.40$ ,  $p<0.01$ ) y positivamente por la estima social ( $B=0.63$ ,  $p<0.01$ ). En cuanto a la variable criterio, las actitudes hacia la participación fueron predichas positivamente por el respeto ( $B=0.35$ ,  $p<0.05$ ) y la empatía ( $B=0.32$ ,  $p<0.01$ ) y negativamente por la estima social ( $B=-0.39$ ,  $p<0.01$ ). Finalmente, el modelo evaluado en escolares que contestaron preguntas sobre las PCDF ( $n=407$ ) obtuvo índices de ajuste adecuados:  $\chi^2=452.43$ ,  $p<0.01$ ,  $RMSEA=0.06$  (90% C.I.: 0.05 0.06),  $CFI=0.92$  y  $TLI=0.91$ . La empatía fue predicha de modo directo solo por la estima

social ( $B=0.64$ ,  $p<0.01$ ). En cuanto a las actitudes hacia la participación de las PCDF, esta fue predicha positivamente por el respeto ( $B=0.28$ ,  $p<0.05$ ) y la empatía ( $B=0.86$ ,  $p<0.01$ ) y negativamente por la estima social ( $B=-0.35$ ,  $p<0.05$ ).

Lo más importante de estos datos es destacar el rol de la empatía como predictor de las actitudes hacia la participación de las minorías. En cuanto a las formas de reconocimiento, los modelos evaluados presentan resultados dispares. El aprecio predijo negativamente la empatía (target: inmigrantes) y las APM (target: Mapuches). El respeto predijo negativamente la empatía (target: Mapuche) y positivamente las APM (target: Mapuches y PCDF). Finalmente, la estima social predijo positivamente la empatía en todos los modelos pero predijo negativamente las APM (target: PCDF).



## VI. Convivencia Social: Respeto y tolerancia

¡ES UNA CUESTIÓN DE RESPETO!  
ESTUDIO SOBRE LA FUNCIÓN DEL RESPETO Y LA TOLERANCIA  
EN PROCESOS INTERGRUPALES EN LA SOCIEDAD CHILENA

Proyecto FONDECYT regular nº: 1190987

Disciplina principal: Psicología Social

Duración :4 años (2019-2022)

Investigador responsable: David Sirlopú

Co-investigadoras: : Mariavictoria Benavente,  
Gisela Carrillo y Claudia Pérez-Salas

Este proyecto se encuentra aún en fase de recolección de datos. Debido a ello, solo se presentan los antecedentes teóricos.

En la actualidad, muchos debates dentro de las sociedades democráticas tienen como eje principal el hecho de dar y recibir respeto (Hill, 2000; Honneth, 2003; Margalit, 1996; Sennett, 2003). Esto posiblemente se deba a que el respeto cumple un rol fundamental en ámbitos tan diversos tales como "la justicia y la equidad, la injusticia y la opresión, la autonomía y la agencia, los deberes y derechos políticos y morales, la motivación moral y el desarrollo moral, la diversidad cultural y la tolerancia, la violencia política y el castigo" (Dillon, 2003, p. 2). Pero ¿qué entendemos por respeto? Proponer una definición precisa que capture las variadas interacciones sociales reguladas e influidas por el respeto, es una tarea titánica (Miller, 1999). A despecho de esto, elegimos una que la emparenta con un concepto clásico de la psicología social como son las actitudes. En consecuencia, el respeto, como actitud, designa una relación intencional que se establece entre un individuo y un objeto actitudinal (que puede adoptar distintas formas), frente al cual el individuo responde de una cierta manera, porque percibe un determinado valor inherente a dicho objeto (Simon, 2007; van Quaquebeke et al., 2007).

## Respeto y psicología social

La psicología social le ha dedicado una escasa atención al respeto en comparación a otras áreas como la filosofía (Rawls, 1971a), la sociología (Honneth, 1997), las ciencias políticas (McBride, 2009) o la educación (Graham et al., 2016). Sin embargo, esto ha cambiado ya que en las últimas décadas varias investigaciones han tenido como propósito describir la experiencia fenomenológica del respeto y sus consecuencias psicológicas. Esta literatura presenta dos características centrales. La primera es que tiene como foco de análisis el rol que cumple el respeto dentro de los grupos y de qué manera este moldea y regula las interacciones de sus miembros (Haidt & Kesebir, 2010; Janoff-Bulman & Werther, 2008). La segunda es la existencia de distintos modelos teóricos que conectan el respeto con diferentes motivaciones humanas. Por consiguiente, se pueden distinguir tres tradiciones: (1) el respeto como sentirse valorado positivamente por los otros, (2) el respeto como sentirse parte de un grupo y (3) el respeto como ser reconocido como un igual (Huo & Binning, 2008). En la primera tradición se ubican dos modelos: el relacional de la autoridad y el del valor del grupo, que se inscriben en el marco de la justicia procedimental (Blader & Tyler, 2009; Tyler & Lind, 1992; Tyler & Smith, 1999).

En general, estos modelos plantean que una motivación primordial de las personas es lograr un estatus positivo dentro de los grupos a los que pertenecen. Para Tyler y Smith (1999), el estatus no solo debe ser entendido de una forma tradicional, i.e., el rol o la posición objetiva que tiene un individuo dentro del grupo. El estatus también puede derivarse de las opiniones colectivas de los miembros de un grupo y, por tanto, tiene un peso significativo en el sí mismo. Por tanto, el respeto basado en el estatus se asocia con la percepción de un individuo sobre cuán valioso o no es como miembro de su grupo. Las investigaciones dentro de este enfoque han mostrado que este tipo de respeto puede ser adquirido a través de la valoración positiva de los jefes o autoridades (relaciones verticales), así como de los pares (relaciones horizontales) (De Cremer & Mulder, 2007; De Cremer & Tyler, 2005a; Ellemers et al., 2004; Huo et al., 2010).

La segunda tradición propone que el respeto responde a la motivación humana de pertenencia social. En ese sentido, el respeto refleja la percepción de un individuo sobre cuán apreciado o no es como miembro dentro de un grupo. Esta forma de respeto le comunicaría al individuo su grado de inclusión o no dentro de un grupo (De Cremer, 2002, 2003a). La evidencia empírica realizada bajo este enfoque revela que las personas que se sienten respetadas (incluidas), demuestran una mayor lealtad y compromiso con su grupo (Branscombe et al., 2002; De Cremer & Blader, 2006; Simon & Stürmer, 2005a). En consecuencia, parece estar bien fundada la tesis de que el respeto (qué tan apreciado o no se siente dentro de un grupo) se conecta profundamente con las preocupaciones de inclusión que tiene un individuo, ya que esto le transmite información valiosa acerca de la calidad de los lazos sociales que los otros miembros del grupo tienen hacia él.

Antes de describir la última tradición, hay que mencionar que algunas investigaciones (Huo et al., 2010; Simon & Stürmer, 2005; Spears et al., 2006) que han evaluado de manera conjunta el respeto como estatus y el respeto como pertenencia. Estos hallazgos indican que si bien ambos aspectos comparten una varianza común son teóricamente distintos. Por ejemplo, Spears, Ellemers y Doosje (2005) manipularon experimentalmente estas formas de respeto y encontraron que, en el marco de una tarea grupal, los individuos que fueron evaluados como muy competentes (respeto como estatus) pero a la vez poco apreciados por los miembros del grupo, reportaron más emociones negativas y niveles medio-bajos de compromiso grupal (respeto como pertenencia).

Finalmente, la tercera tradición propone una explicación distinta de las anteriores. Desde esta perspectiva, el "ingrediente activo del respeto" o, dicho de otra manera, lo que hace que este sea esencial para las personas es que les permiten sentirse reconocidas como un igual ante los demás miembros de su grupo (Renger & Simon, 2011). Según Simon (2007), esta noción tiene dos fuentes: la primera se inspira en la ética de Kant que propone que el respeto debe ser otorgado a todos los seres humanos por igual en virtud de que todos poseen dignidad. La otra proviene de la filosofía social y la sociología y se vincula con la influyente teoría del reconocimiento de Honneth (1997). Esta teoría propone, entre otras cosas, que las personas construyen su identidad a través de tres formas de reconocimiento, siendo una de ellas el respeto o reconocimiento como un igual. Los investigadores de este modelo (Renger et al., 2016; Simon et al., 2016; Simon et al., 2006), a través de diseños experimentales y correlacionales, han logrado demostrar que el respeto como un igual se diferencia de las otras concepciones y que pareciera ser más prometedora para su estudio en el ámbito intra- e intergrupales.

El presente proyecto se ubica en esta última tradición. Por tanto, se emplea la acepción del respeto al otro como un igual. Dado que este significado es equivalente al reconocimiento como un igual en la teoría de Honneth, se usará de manera indistinta. La elección de este enfoque responde a tres razones. La primera es que se pretende profundizar en los resultados de un Fondecyt anterior, en el que se estudió el reconocimiento como predictor de la participación escolar en diferentes grupos de estudiantes chilenos. Segundo, la teoría de Honneth sensu stricto se centra en la identidad personal y la autonomía individual. Por tanto, es necesario explorar los alcances de su teoría acerca de un "reconocimiento de segundo-orden", que permita analizar las relaciones entre grupos (Herzog, 2015). Tercero, consideramos que el estudio del respeto al otro como un igual por parte de la psicología social es sumamente provechoso, debido a que se puede aplicar a este concepto los enfoques teóricos y empíricos de esta disciplina (Sánchez-Mazas, 2018).

## El respeto en las relaciones intergrupales

Si bien los modelos revisados anteriormente proponen diferentes interpretaciones del respeto, estas indagaciones se han centrado mayormente en las relaciones intra-grupales. Ello ha generado cierta desatención a la función que cumpliría el respeto en otros ámbitos tales como los intergrupales. En consecuencia, varios investigadores (Bachman & Simon, 2014; Huo & Molina, 2006; Licata et al., 2011; Simon & Grabow, 2014) se están ocupando de esclarecer las implicancias psicológicas que tiene el respeto por parte del exogrupo en las personas, pertenezcan estas a una mayoría o minoría.

En la actualidad, una característica común a muchos países es la existencia de diversos colectivos humanos. Sin embargo, a diferencia de otras épocas, estos grupos suelen pugnar por el reconocimiento de sus derechos, así como de sus estilos de vida (Verkuyten, 2010). Este escenario enfrenta a los gobiernos con grandes desafíos para diseñar políticas adecuadas y respetuosas para todos los ciudadanos. Como es esperable, algunas de estas medidas suelen colisionar con los valores de la sociedad mayoritaria e incluso con los de otros grupos minoritarios. Esto hace que la investigación sobre el respeto desde un enfoque intragrupal no sea capaz de capturar la complejidad de grupos compuestos de miembros muy diferentes entre sí. Esta limitación ha llevado a varios investigadores a explorar el respeto cuya fuente es un exogrupo. Por ejemplo, Ellemers y colaboradores (2004, experimentos 2 y 3) indagaron en los efectos del respeto recibido por el endo- y exogrupo. Uno de sus estudios mostró que, ante

múltiples fuentes de evaluación, las evaluaciones que los participantes recibieron de su grupo fueron consideradas más importantes que los otros. Sin embargo, las opiniones del exogrupo interactuaron con los juicios del endogrupo, de modo tal que cuando los individuos recibieron bajo respeto de su grupo, pero alto respeto del exogrupo, se intensificó en ellos las respuestas de vergüenza.

Los resultados del otro estudio también reportaron una interacción parecida. Así, cuando el respeto del endogrupo fue bajo pero el respeto del exogrupo alto, se observó en los individuos un efecto adverso en la autoestima colectiva y mayor expresión de emociones negativas. Huo y colaboradores (Huo & Molina, 2006; Huo et al., 2010), por su parte, examinaron el "respeto subgrupal", al que definieron como el grado de respeto que una persona percibe que recibe de otros colectivos que conforman una sociedad multi-étnica, incluyendo el país de acogida (v.g., el "latino" de los EE.UU. que percibe que su grupo es respetado por miembros de otros grupos étnicos, pero también por los propios estadounidenses). Los resultados de estos estudios en adultos y escolares evidenciaron que, efectivamente, el "respeto subgrupal" se relaciona positivamente con actitudes positivas hacia el grupo común, así como hacia los distintos subgrupos que lo conforman.

A la luz de estos resultados, han surgido interrogantes acerca de cuál podría ser el rol del respeto que procede de grupos recategorizados. La recategorización se vincula con el modelo de la identidad común del endogrupo (MICE, Gaertner & Dovidio, 2000). Esta estrategia de reducción del prejuicio plantea que el contacto intergrupar será más positivo si los miembros de grupos opuestos se "despojan" de sus categorías grupales y adoptan una nueva categoría común o supraordenada, que comprende las categorías originales. Numerosa evidencia empírica (experimental y de campo) demuestran que una identidad común produce representaciones inclusivas de diferentes grupos y reduce sistemáticamente el sesgo intergrupar (Dovidio et al., 2009). Hasta donde sabemos, solo hay una investigación que ha usado este concepto en relación con el respeto. Este es el caso del artículo de Simon et al. (2015), quienes comprobaron que el respeto por parte de los miembros del exogrupo se constituye en un factor crucial para fomentar la recategorización de las minorías dentro de un grupo común. Un concepto que se desprende del MICE es la identidad dual. Dado que no es posible que todos los individuos se sientan cómodos de renunciar a su identidad grupal, sobre todo cuando el grupo posee elementos distintivos consustanciales a su identidad personal. En estas circunstancias, una categoría social común es percibida como una amenaza para los individuos que están fuertemente identificados con sus subgrupos, lo que puede llevar al exacerbamiento del sesgo intergrupar (Dovidio et al., 2009). En ese sentido, parece más factible generar una identidad dual, que integra simultáneamente las representaciones identitarias de los individuos con sus subgrupos originales y el grupo común.

La literatura ha demostrado que, a pesar de ser diferentes, la identidad común y la identidad dual presentan un efecto positivo en la reducción del sesgo intergrupar (ver González & Brown, 2003, 2006), del prejuicio y además genera el interés de la mayoría de involucrarse en acciones orientadas a reducir las posibles desigualdades que sufren las minorías (Banfield & Dovidio, 2013; Verkuyten & Martinovic, 2015). Con relación a la identidad dual y el respeto, no pudimos encontrar artículos que analicen ambos conceptos. Pudimos, sin embargo, identificar un estudio que abordó una temática muy cercana. Así Simon et al. (2015) evaluaron las actitudes de inmigrantes turcos y rusos hacia la sociedad alemana. Entre los resultados más importantes se observó que los turcos se sienten más ofendidos que los rusos por los alemanes. Esto además se relacionó con un aumento de su identidad dual (turco-alemana) la cual funcionó como un "energizante" del involucramiento político de estos extranjeros.

## Respeto y tolerancia

Actualmente, el estudio del respeto se ha extendido a otros fenómenos intergrupales como es la tolerancia. Según Verkuyten y Yogeeswaran (2017), la psicología social ha producido una enorme cantidad de evidencia sobre los estereotipos, el prejuicio y la discriminación. En cambio, existe limitada y asistemática indagación sobre la tolerancia. Esto es llamativo porque en todas las sociedades culturalmente diversas se constituye en una herramienta de lucha contra la discriminación. En términos

generales, la tolerancia es una actitud individual que incorpora dos aspectos opuestos: uno negativo a través del cual se expresa desagrado o rechazo hacia ciertos grupos y otro positivo mediante el cual se refrena cualquier hostilidad contra los grupos, aún si se está en capacidad de hacerlo (Ceva & Zuolo, 2013). Muchos psicólogos sociales entienden la tolerancia como una actitud positiva y abierta hacia el exogrupo (Brewer & Pierce, 2005), es decir, algo opuesto al prejuicio. No obstante, otros autores (Jonas, 2009; Mummendey & Wenzel, 1999; Van der Noll, Poppe, & Verkuyten, 2010) ateniéndose a la definición original, sugieren que no solo se reconozca el lado positivo sino también el negativo y que lo asemeja con el prejuicio. Esta concepción más compleja sirve, entre otras cosas, para no perder de vista que es mucho más realista balancear la negatividad inherente a la tolerancia fomentando actitudes positivas tales como el respeto, en vez de eliminar completamente toda negatividad. Considerando esto, Simon y Schaefer (2016, 2018) propusieron el modelo de tolerancia de desaprobación-respeto.

Este modelo plantea que la tolerancia es una función conjunta de la desaprobación y el respeto y que este último, en la medida que se incrementa, puede llevar a respuestas más tolerantes por parte de los individuos. Para probar esta hipótesis, entrevistaron a musulmanes residentes en Alemania. En general, este grupo suele ser estudiado como el objeto del prejuicio por parte de la sociedad mayoritaria (Verkuyten, 2010). Pero, como plantea la Teoría de la Identidad Social (Tajfel & Turner, 1986) las minorías también demuestran conductas discriminatorias hacia la mayoría y otras minorías. Por tanto, Simon y Schaefer (2016) analizaron las actitudes de los musulmanes hacia otros grupos (cristianos, judíos, ateos, homosexuales y feministas). Los resultados evidenciaron que un alto grado de respeto hacia otros grupos predijo mayor tolerancia hacia los exogrupos, pese a que estos fueran desaprobados por sus creencias, valores o estilos de vida. Esta relación positiva entre respeto y tolerancia mostró incluso un nivel explicativo mayor incluso en los musulmanes que expresaron agrado hacia estos grupos. Para esclarecer la relación causal entre ambos conceptos, los mismos autores aplicaron un diseño longitudinal en la misma muestra. Sus hallazgos mostraron que el respeto hacia el exogrupo predice significativamente mayores niveles de tolerancia, pero no al revés, es decir, la tolerancia no predice el respeto (Simon & Schaefer, 2018).

## El problema

La ubicuidad e importancia del respeto ha llevado a que algunos autores lo describan como “el ingrediente más poderoso en las relaciones nutritivas y en la creación de una sociedad justa” (Lawrence-Lightfoot, 2000, p. 13). Pese a esto, como señala perspicazmente Sennett (2003), no se entiende por qué si el respeto no cuesta nada (en comparación con la comida, por ejemplo), es tan escaso. Cabe preguntarse entonces si Chile es un país “escaso” de respeto. En el último Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2017) realizado para Chile, se puede leer lo siguiente: “En Chile las desigualdades cristalizan en modos de interacción, en cómo las personas son tratadas, en cómo el respeto y la dignidad se confieren o deniegan en el espacio social” (p. 26). Aunque esta afirmación se orienta a las desigualdades socioeconómicas, pone de relieve el valor incalculable del respeto y las repercusiones profundas que su presencia (o ausencia) tiene en la vida cotidiana de los y las chilenos/as. Esta pregunta además es sumamente pertinente en el contexto actual, miles de chilenos comparten el espacio social con gente de otras nacionalidades, de distinto color de piel y con culturas y costumbres diferentes. Por consiguiente, la presente investigación pretende analizar el efecto del respeto como un igual sobre dimensiones identitarias y la tolerancia en una muestra de adultos miembros de la mayoría y la minoría.

Para dicho fin, se propone realizar distintos experimentos en los que el respeto sea examinado como variable independiente (VI). El estudio 1 evaluará las relaciones entre chilenos e inmigrantes latinoamericanos. El crecimiento exponencial de las migraciones intrarregionales en el continente, han llevado a que varios países, entre ellos Chile, modifiquen sus legislaciones sobre esta materia, a veces de modo drástico. Las estadísticas oficiales no son exactas acerca de cuántos inmigrantes viven dentro del país, aunque algunas fuentes estiman su número en un millón, entre personas, en situación regular e irregular (Titelman & Bertranou, 2017). A nuestro juicio, esto abre la puerta para intercambios culturales enriquecedores, pero lamentablemente también para el rechazo y la

desconfirmación. Dada la magnitud del fenómeno, muchos psicólogos sociales se han ocupado de estudiar las actitudes de la sociedad chilena hacia los inmigrantes y viceversa, usando distintos conceptos tales como la identidad nacional, la aculturación, la salud mental, el multiculturalismo, etc. (Cárdenas, 2006; González et al., 2010; Sirlopú et al., 2015; Sirlopú & Van Oudenhoven, 2013; Urzúa et al., 2016). Ahora bien, excepto el Fondecyt Regular del presente autor, no hemos encontrado estudios que, desde la psicología social, apliquen el concepto de respeto en esta población. En consecuencia, se propone evaluar el rol del respeto al otro como un igual en un grupo de universitarios chilenos e inmigrantes latinoamericanos a través de dos experimentos. El primer estudio analizará el efecto que tienen respuestas respetuosas (o no) de inmigrantes latinoamericanos en la disposición hacia considerar a estas minorías como un grupo común y en la tolerancia de universitarios de Concepción. Puesto que los inmigrantes venezolanos, colombianos y haitianos son los que han llegado en mayor número a Concepción, se eligieron a estos grupos para realizar el experimento. En ese sentido, dos de los grupos de inmigrantes (los colombianos y venezolanos) son más similarmente en términos culturales a los chilenos, en comparación a los haitianos. Por tanto, nos interesa también conocer si este aspecto tiene alguna implicancia en la recepción de las respuestas respetuosas o no. Los detalles de este experimento se ofrecen en la sección del método.

Aunque hay algunas investigaciones (Huo et al., 2010; Simon & Stürmer, 2005; Spears et al., 2006) que han evaluado conjuntamente dos de las tres concepciones de respeto (v.g., la necesidad de estatus y la necesidad de pertenencia), son escasos los trabajos que evalúen las dos anteriores más el respeto como un igual. Por tanto, el segundo estudio evaluará en una muestra de inmigrantes latinoamericanos de Concepción, las tres concepciones de respeto (o no) y la fuente de donde procede: (1) desde el endogrupo, (2) desde los subgrupos (otros inmigrantes) y (3) desde el exogrupo (los chilenos) sobre las actitudes (positivas o negativas) hacia el exogrupo.

Como se trata de una minoría de bajo estatus, es presumible que no todas las formas de respeto tengan un impacto semejante. Así, podría ocurrir que, si los inmigrantes recibieron expresiones irrespetuosas por parte de miembros de su grupo y expresiones respetuosas de la mayoría, contrariamente a lo que se reporta en otros estudios, esto sea evaluado positivamente por los inmigrantes. El tercer estudio tiene como propósito estudiar el respeto en el contexto del conflicto entre el Estado chileno y los mapuches. La importancia del respeto para construir puentes de entendimiento entre ambas partes quedó demostrada con una noticia ocurrida hace poco. Nos referimos a la autorización que dio Jorge Luchsinger, hijo del matrimonio asesinado en la Araucanía, para permitir que el machi Celestino Córdova (imputado por este caso), saliera de la cárcel y asistiera a una importante ceremonia religiosa de su pueblo. En este caso, el respeto por la cultura Mapuche demostrado por Luchsinger se antepuso a la indignación y rabia que puede sentir hacia los miembros de este pueblo que, supuestamente, estuvieron implicados en la muerte de sus padres. Este experimento involucra también a universitarios de Concepción y tiene como objetivo evaluar el efecto del respeto que procede de tres fuentes distintas: (a) un Mapuche que solo muestra una fuerte identificación con su pueblo, (b) un Mapuche que muestra una fuerte identificación con Chile (identidad común) y (c) un Mapuche que muestra una fuerte identificación con el pueblo Mapuche y con Chile (identidad dual) sobre la tolerancia y la disposición de involucrarse en acciones que mejoren la situación de esta minoría por parte de los universitarios.

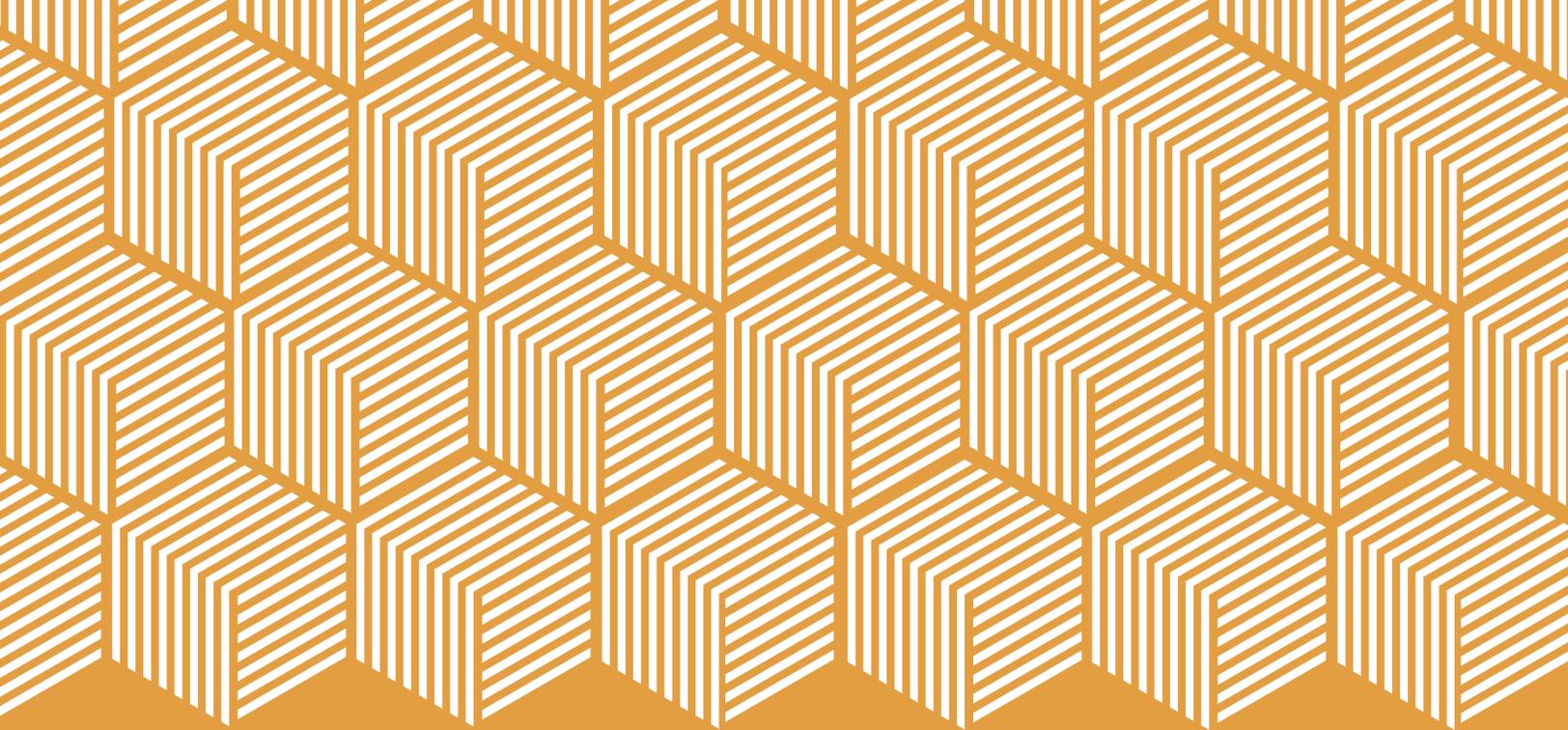


## Referencias

- Bachman, A. S., & Simon, B. (2014). Society matters: The mediational role of social recognition in the relationship between victimization and life satisfaction among gay men. *European Journal of Social Psychology, 44*, 195-201.
- Banfield, J. C., & Dovidio, J. (2013). Whites' perceptions of discrimination against Blacks: The influence of common identity. *Journal of Experimental Social Psychology, 49*, 833-841.
- Blader, S. L., & Tyler, T. R. (2009). Testing and extending the group engagement model: linkages between social identity, procedural justice, economic outcomes, and extra role behavior. *Journal of Applied Psychology, 94*(2), 445-464.
- Branscombe, N. R., Spears, R., Ellemers, N., & Doosje, B. (2002). Intragroup and intergroup evaluation effects on group behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 744-753.
- Brewer, M. B., & Pierce, K. P. (2005). Social identity complexity and outgroup tolerance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 428-437.
- Cárdenas, M. (2006). "Yverás cómo quieren en Chile..." Un estudio sobre el prejuicio hacia los inmigrantes bolivianos por parte de los jóvenes chilenos. *Ultima Década, 14*, 99-124.
- Ceva, E., & Zuolo, E. (2013). A matter of respect. On majority-minority relations in a liberal democracy. *Journal of Applied Philosophy, 30*(3), 239-253.
- De Cremer, D. (2002). Respect and cooperation in social dilemmas: The importance of feeling included. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 1335-1341.
- De Cremer, D. (2003a). Non-economic motives predicting cooperation in public good dilemmas: The effect of received respect on contributions. *Social Justice Research, 16*, 367-377.
- De Cremer, D., & Blader, S. L. (2006). Why do people care about procedural fairness? The importance of belongingness in responding and attending to procedures. *European Journal of Social Psychology, 36*, 211-228.
- De Cremer, D., & Mulder, L. B. (2007). A passion for respect: On understanding the role of human needs and morality. *Gruppendynamik und Organisationsberatung, 38*, 439-449.
- De Cremer, D., & Tyler, T. R. (2005a). Managing group behavior: The interplay between procedural justice, sense of self, and cooperation. *Advances in Experimental Social Psychology, 37*, 151-218.
- De Cremer, D., & Tyler, T. R. (2005b). Am I respected or not? Inclusion and reputation as issues in group membership. *Social Justice Research, 18*(2), 121-153.
- Desarrollo Humano en Chile (2012). Bienestar subjetivo: El desafío de repensar el desarrollo. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Dillon, R. S. (2003). Respect and self-respect. In E. Zalta (Ed.), *Stanford encyclopedia of philosophy*. Recuperado el 5 de abril del 2018.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Saguy, T. (2009). Commonality and the complexity of 'we': Social attitudes and social change. *Personality and Social Psychology Review, 13*, 3-20.
- Ellemers, N., Doosje, B., & Spears, R. (2004). Sources of respect: the effects of being liked by ingroups and outgroups. *European Journal of Social Psychology, 34*, 155-172.

- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). Reducing intergroup bias: *The common ingroup identity model*. Psychology Press.
- González, R., & Brown, R. (2003). Generalization of positive attitude as a function of subgroup and superordinate group identification in intergroup contact. *European Journal of Social Psychology*, 33, 195-214.
- González, R., & Brown, R. (2006). Dual identities and intergroup contact: Group status and size moderate the generalization of positive attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 753-767.
- González, R., Sirlopu, D., & Kessler, T. (2010). Prejudice among Peruvians and Chileans as a function of identity, intergroup contact, acculturation preferences, and intergroup emotions. *Journal of Social Issues*, 66(4), 803-824.
- Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N., & Anderson, D. (2016). Reframing 'well-being' in schools: The potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47, 439-455.
- Haidt, J. & Kesebir, S. (2010). Morality. In S. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 797-832). Wiley.
- Herzog, B. (2015). Recognition in multiculturalism societies. Intergroup relations as second-order recognition. *Revista Internacional de Sociología*, 73(2), 1-12.
- Hill, T. E. (2000). *Respect, pluralism, and justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Grijalbo Mondadori.
- Honneth, A. (2003). Redistribution as recognition: A response to Nancy Fraser. En N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition: A political-philosophical debate* (pp. 110-197). Londres: Verso.
- Huo, Y. J., & Binning, K. R. (2008). Why the psychological experience of respect matters in group life: An integrative account. *Social Psychology and Personality Compass*, 2, 1570-1585.
- Huo, Y. J., Binning, K. R., & Molina, L. E. (2010). Testing an integrative model of respect: Implications for social engagement and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 200-212.
- Huo, Y. J., & Molina, L. E. (2006). Is pluralism a viable model of diversity? The benefits and limits of subgroup respect. *Group Processes & Intergroup Relations*, 9, 359-376.
- Huo, Y. J., Molina, L. E., Binning, K. R., & Funge, S. P. (2010). Subgroup respect, social engagement, and well-being: A field study of an ethnically diverse high school. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(3), 427-436.
- Janoff-Bulman, R., & Werther, A. (2008). The social psychology of respect: Implications for delegitimization and reconciliation. In A. Nadler, T. Malloy & J. D. Fisher (Eds.), *Social psychology of inter-group reconciliation: From violent conflict to peaceful co-existence* (pp. 145-171). Cambridge University Press.
- Jonas, K. J. (2009). Interventions enhancing intergroup tolerance. In S. Otten, K. Sassenberg & T. Kessler (Eds.), *Intergroup relations. The role of motivation and emotion* (pp. 284-304). Psychology Press.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2000). *Respect: An exploration*. Perseus.
- Licata, L., Sánchez-Masas, M., & Green E. G. T. (2011). Identity, immigration, and prejudice in Europe: A recognition approach. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (Vol 1., pp. 895-916). Springer.

- Margalit, A. (1996). *The decent society*. Harvard University Press.
- McBride, C. (2009). Demanding recognition: Equality, respect, and esteem. *European Journal of Political Theory*, 8(1), 96-108.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mummendey, A., & Wenzel, M. (1999). Social discrimination and tolerance in intergroup relations: Reactions to intergroup difference. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 158-174.
- Phelps, J. M., Eilertsen, D. E., Türken, S., & Ommundsen, R. (2011). Integrating immigrant minorities: Developing a scale to measure majority members' attitudes toward their own proactive efforts. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 404-410.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Autor.
- Rawls, J. (1971a). *A theory of justice*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Renger, D., Mommert, A., Renger, S., & Simon, B. (2016). When less equal is less human: Intragroup (dis) respect and the experience of being human. *The Journal of Social Psychology*, 156(5), 553-563.
- Renger, D., & Simon, B. (2011). Social recognition as an equal: The role of equality based respect in-group life. *European Journal of Social Psychology*, 41, 501-507.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sanchez-Mazas, M. (2018). Minority influence and the struggle for recognition: Towards an articulation between social influence research and theory of recognition. *International Review of Social Psychology*, 31(1), 1-8.
- Simon, B. (2007). Respect, equality, and power: A social psychological perspective. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38, 309-326.
- Simon, B., Brause, A.-C., & Galeão-Silva, L.-G. (2016). Contextualizing the meaning of respect: The case of evangelicals in Brazil/Contextualización del significado del respeto: El caso de la comunidad evangélica de Brasil. *Revista de Psicología Social*, 31(3), 399-422.
- Simon, B., Grabow, H. (2014). To be respected and to respect: The challenge of mutual respect in intergroup relations. *British Journal of Social Psychology*, 53, 39-53.
- Simon, B., Lüken, M., & Stürmer, S. (2006). The added value of respect: reaching across inequality. *British Journal of Social Psychology*, 45, 535-546.
- Simon, B., Mommert, A., & Renger, D. (2015). Reaching across group boundaries: Respect from outgroup members facilitates recategorization as a common group. *British Journal of Social Psychology*, 54, 616- 628.
- Simon, B., Reichert, F., Schaefer, C. D., Bachmann, A., & Renger, D. (2015). Dual identification and the (de)politicization of migrants: Longitudinal and comparative evidence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25, 193-203.
- Verkuyten, M., & Yogeewaran, K. (2017). The social psychology of intergroup toleration: A roadmap for theory and research. *Personality and Social Psychology Review*, 21(1), 72-96.



## VII. Proyectos de investigación (2016 - 2020)

A CONTINUACIÓN, SE PRESENTA UN RESUMEN DE TODOS LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EJECUTADOS POR EL CEBCS DURANTE LOS AÑOS 2016-2020.

**Título del estudio:** *Estudio longitudinal de factores individuales y escolares predictores de la trayectoria del Bienestar Subjetivo durante la adolescencia.*

**Financiamiento:** Fondecyt Regular N° 1180607

**Investigador responsable:** Jaime Alfaro

**Co-investigadores:** Roberto Melipillán; David Sirlopú; Jorge Varela.

**Duración:** 2018-2022

**Resumen:** La literatura disponible reporta datos descriptivos y transversales que sugieren un declive en el BS durante la adolescencia. Para explicar este declive, es importante su estudio desde una perspectiva que integre la interacción entre dimensiones individuales y escolares, particularmente relacionadas con recursos psicológicos y socio-emocionales, y con la experiencia escolar cotidiana de satisfacción. Asimismo, la literatura indica que estudiar este declive del BS en la adolescencia y las interacciones relacionadas con él desde una perspectiva longitudinal podrían contribuir a mejorar el conocimiento de sus predictores, estableciendo cómo las variables estudiadas son antecedente o consecuencia, así como identificando si las relaciones pueden ser bidireccionales. Por esto, el propósito de esta investigación es contribuir a conocer los determinantes psicológicos y escolares que afectan la trayectoria de cambio del Bienestar Subjetivo (BS) en adolescentes chilenos entre 12 y 18 años.

---

**Título del estudio:** *El clima escolar como un factor protector de conductas de violencia: identificando aspectos claves para escuelas resilientes.*

**Financiamiento:** Fondecyt Iniciación N° 11170746.

**Investigador responsable:** Jorge Varela

**Duración:** 2017-2020

**Resumen:** El objetivo de este estudio es evaluar un modelo de resiliencia de conductas de violencia en la escuela y su relación con el bienestar y rendimiento académico a lo largo de la adolescencia durante 3 años. El año 2020 se sumó el objetivo de conocer algunos aspectos de la experiencia de cuarentena vivida durante el año 2020 a propósito de la pandemia que ha enfrentado el país. Participaron de este estudio 1144 estudiantes de entre 12 y 18 años, provenientes de 6 establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, que respondieron a las preguntas de la encuesta por medio de cuestionarios de autoreporte.

---

**Título del estudio:** *¡Es una cuestión de respeto! Estudio sobre la función del respeto en procesos intergrupales en la sociedad chilena.*

**Financiamiento:** Fondecyt Regular 1190987.

**Investigador responsable:** David Sirlopú

**Co-investigadores:** Claudia Paz Pérez-Salas, Mariavictoria Benavente y Gisela Carrillo

**Duración:** 2019-2022

**Resumen:** La psicología social le ha dedicado una escasa atención al respeto en comparación a otras áreas como la filosofía (Rawls, 1971/), la sociología (Honneth, 1997), las ciencias políticas (McBride & Seglow, 2009) o la educación (Thomas, 2012). Sin embargo, esto ha ido cambiando ya que en las últimas décadas han aparecido varias investigaciones dentro de esta disciplina, cuyo propósito ha sido describir la experiencia fenomenológica del respeto y sus consecuencias psicológicas. El presente proyecto se enmarca en estos esfuerzos y propone evaluar el respeto entendido como un igual ante los demás miembros, definición que varios autores están usando en investigaciones experimentales y correlacionales (Renger, Mommert, Renger, & Simon, 2016; Renger & Simon, 2011; Simon, Lücken & Sturmer, 2006). En Chile, por otra parte, son escasas las investigaciones en psicología social que hayan usado este concepto para analizar procesos grupales. Por consiguiente, consideramos que la aplicación del respeto al estudio de las relaciones entre miembros reales de la mayoría y minoría, nos puede permitir extraer provechosas conclusiones empíricas que podrían ser aplicadas a la convivencia cotidiana. Con dicho fin se plantean 3 experimentos. Puesto que la mayoría de experimentos sobre el respeto ha evaluado grupos compuestos por miembros homogéneos, el primer estudio propone evaluar un escenario grupal con miembros de distintas nacionalidades, en este caso, inmigrantes latinoamericanos y analizar si la expresión de respeto o no de estos tiene efectos en universitarios chilenos. El segundo estudio pretende comparar el efecto de tres concepciones de respeto y la fuente grupal de la que proceden sobre las actitudes hacia el exogrupo en inmigrantes latinoamericanos. Finalmente, se evaluará el respeto como un igual que procede de 3 miembros de la etnia Mapuche con distintas fuentes de identificación social sobre la tolerancia y el apoyo a esta minoría en universitarios. Objetivo general: Evaluar el efecto que tiene el respeto como un igual en las dimensiones identitarias y actitudinales de los participantes que reciben expresiones respetuosas o no desde distintas fuentes: el propio grupo, el exogrupo o un grupo común. Objetivos específicos: (1) Analizar el efecto que tiene el respeto al otro como un igual de parte de inmigrantes latinoamericanos en la disposición hacia considerar a estas minorías como un grupo común y la tolerancia en universitarios de Concepción. (2) Evaluar las tres concepciones de respeto y la fuente de donde procede: desde el endogrupo, desde los subgrupos (otros inmigrantes) y desde el exogrupo (los chilenos) sobre las actitudes (positivas o negativas) hacia el exogrupo en una muestra de inmigrantes latinoamericanos de Concepción. (3) Evaluar el efecto del respeto que procede de tres fuentes distintas: (a) un Mapuche que solo muestra una fuerte identificación con su pueblo, (b) un Mapuche que muestra una fuerte identificación con Chile (identidad común) y (c) un Mapuche que muestra una fuerte identificación con el pueblo Mapuche y con Chile (identidad dual) sobre la tolerancia y la disposición de involucrarse en acciones que mejoren la situación de esta minoría por parte de los universitarios. Metodología: Se empleará un diseño experimental que será adaptado de otros estudios. En términos generales, el experimento se presenta como una tarea grupal que se efectúa virtualmente. Los participantes recibirán de los miembros "ficticios" de su grupo expresiones respetuosas o no de distintas fuentes y tipos. Resultados esperados: En general, se espera que el respeto al otro como un igual tenga efectos positivos en comparación con la falta de respeto. Asimismo, esperamos que el respeto dentro de un grupo compuesto por miembros de distintas categorías permita generar actitudes positivas hacia su recategorización dentro de un grupo común. También esperamos que el respeto al otro como un igual que procede de un exogrupo puede tener efectos positivos en los participantes, aun cuando no hayan sido tratados respetuosamente por los miembros de su propio grupo. Finalmente, esperamos que el respeto al otro como un igual por parte de una persona Mapuche que se identifica fuertemente con su pueblo, tenga efectos positivos en las actitudes de los participantes.

**Título del estudio:** *Estudio Internacional sobre Bienestar Infantil (Proyecto ISCWeB 2017-2018).*

**Financiamiento:** Programa Concurso Interfacultades Universidad del Desarrollo.

**Investigador responsable:** Jaime Alfaro

**Co-investigador:** Jorge Varela

**Duración:** 2017-2018

**Resumen:** Este estudio está enmarcado en el proyecto de investigación Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB), consistente en una investigación mundial sobre el bienestar subjetivo de los niños, implementada con el objetivo de recopilar datos sólidos y representativos sobre la vida y las actividades diarias de los niños, el uso del tiempo y, en particular, sobre sus propias percepciones y evaluaciones de su bienestar. Esto, con el propósito de mejorar el bienestar de los niños creando conciencia entre los niños, sus padres y sus comunidades, pero también entre los líderes de opinión, los tomadores de decisiones, los profesionales y el público en general. Este proyecto corresponde a la tercera versión de este estudio, en el cual participaron 32 países, entre ellos Chile, con producción de datos durante el año 2018. Participaron 26 colegios y equipos docentes de distintas comunas de las ciudades de Concepción y Santiago, con el objetivo de reportar, describir y comparar el estado del Bienestar Subjetivo de niños y niñas de 8, 10 y 12 años en Chile, considerando su edad, su sexo, su nivel socioeconómico, dependencia de su colegio, y región en que viven. La comparación se hace considerando su Satisfacción Global con la Vida, así como también su Satisfacción Vital en contextos específicos de su vida cotidiana, tales como la familia, la escuela, las relaciones de pares, el barrio, y consigo mismo.

---

**Título del estudio:** *Formalización y puesta a prueba de un modelo multinivel de colaboración en programas promocionales: estudio de caso múltiple en el campo de la infancia.*

**Investigador principal:** Rodrigo Quiroz

**Investigador Patrocinante:** Jaime Alfaro

**Duración:** 2018-2020

**Resumen:** Estudio sobre los procesos de colaboración multinivel entre los actores involucrados en la implementación de sistemas de apoyo al desarrollo infantil temprano, y su relación con la calidad y eficacia de la implementación. Adoptando un enfoque ecológico-sistémico, esta investigación utiliza el método de estudio de caso con una estrategia cualitativa compuesta por entrevistas individuales, observación directa y revisión de documentación. La muestra está compuesta por profesionales pertenecientes a los sectores de Desarrollo Social, Salud y Educación responsables de la implementación del subsistema Chile Crece Contigo, y por familias usuarias del subsistema. En la primera fase del estudio, se efectúan entrevistas individuales a los profesionales de los niveles central regional y local. En la segunda fase, se realiza un seguimiento a familias usuarias en extrema vulnerabilidad, mediante entrevistas individuales, y observación directa de las intervenciones en las cuales están participan (ej.: controles de salud; visitas domiciliarias). Los datos producidos son sometidos a un análisis de procesos y a un análisis temático.

**Título del estudio:** *Pobreza multidimensional, salud auto-percibida y acceso efectivo a salud en Chile: generando conocimiento crítico para la acción en red en salud pública.*

**Financiamiento:** Programa Concurso Interfacultades Universidad del Desarrollo (2016).

**Investigador responsable:** Báltica Cabieses

**Co-investigadores:** David Sirlopú y Jaime Alfaro

**Duración:** 2016-2017

**Resumen:** Pobreza y salud son dos conceptos estrechamente relacionados. A nivel internacional esta relación ha sido ampliamente estudiada indicando que los más pobres presentan peores niveles de salud, aunque la fuerza con la que ambas se relacionan puede variar según sea medida la pobreza. Es así como ante la introducción de una nueva medición de pobreza en el país (Multidimensional, PMD), surge la necesidad de explorar cómo esta se relaciona con la salud de la población. Por eso el objetivo general de este estudio es determinar la relación entre salud auto-percibida y pobreza multidimensional, cruda y mediada por acceso efectivo a salud, para adultos chilenos en el año 2013.

---

**Título del estudio:** *Estudio etnográfico para la promoción de la salud sexual/reproductiva y la prevención del embarazo adolescente en Chile: Identificando desafíos y proponiendo soluciones.*

**Financiamiento:** Programa Concurso Interfacultades Universidad del Desarrollo (2018-2019).

**Investigador responsable:** Alexandra Obach

**Co-investigadores:** David Sirlopú

**Duración:** 2016-2017

**Resumen:** Este proyecto se propone sistematizar etnográficamente el Programa TRES-A para el trabajo con los adolescentes de la comuna de Lo Prado, a través de la realización de etnografías en las escuelas Gladys Valenzuela, Pablo Neruda y Complejo Educacional Pedro Prado, identificando necesidades, barreras y facilitadores para la implementación de estrategias intersectoriales para la prevención de embarazo adolescente en Chile.

---

**Título del estudio:** *La configuración del campo técnico del psicólogo en las políticas sociales: análisis de la formulación e implementación de programas sociales con componente psicosocial.*

**Financiamiento:** Fondecyt Regular N° 1150938.

**Investigador Responsable:** Jaime Alfaro

**Duración:** 2015-2016

**Resumen:** El interés de esta investigación fue contribuir a la generación de conocimiento y evidencia empírica sobre las dinámicas que afectan la contribución de la disciplina de la psicología y los psicólogos a las políticas sociales. En particular se estudia la vinculación que tienen sobre el campo técnico de los psicólogos (a) los marcos de referencia e interpretación de los actores participantes en la formulación de las políticas sociales con componente psicosocial, y (b) las dinámicas propias de la implementación,

relacionadas con el quehacer técnico de los psicólogos participantes como ejecutores. La pregunta central de este estudio fue: ¿Cuál es la incidencia que tienen sobre el campo técnico de los psicólogos los marcos de referencia e interpretación de los actores participantes en la formulación de las políticas sociales con componente psicosocial, y los procesos y dinámicas propias de la implementación relacionadas al quehacer técnico de los psicólogos participantes como ejecutores? El encuadre metodológico de la investigación fue de corte cualitativo, a través del estudio de casos múltiples.

---

**Título del Proyecto:** Reconocimiento, respeto y participación de minorías: Una investigación en escolares chilenos, Mapuches, inmigrantes y con discapacidad.

**Financiamiento:** Fondecyt Regular N° 1151360

**Investigador responsable:** David Sirlopú

**Duración:** 2015-2017

**Resumen:** Los objetivos del proyecto fueron tres: (1) conocer el grado de participación en el colegio de escolares mapuche, inmigrantes, y con discapacidad así como de escolares chilenos pertenecientes a la sociedad mayoritaria, (2) explicar la participación que estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios en Chile (mapuche, inmigrantes y con discapacidad) ejercen en su escuela a partir del reconocimiento, respeto e identificación con la sociedad mayoritaria y (3) explicar las actitudes que tienen los estudiantes hacia la participación de grupos minoritarios (mapuche, inmigrantes y con discapacidad) en la escuela a partir del reconocimiento, respeto y empatía que se tiene hacia esos grupos y la orientación a la dominancia social que posean como miembros de la sociedad mayoritaria. Para responder a estos objetivos, se realizaron dos estudios no experimentales, transversales-explicativos. En el primero se entrevistó a escolares que cursaban entre octavo básico y cuarto medio, pertenecientes a tres minorías en Chile: los Mapuche, los inmigrantes latinoamericanos y las personas con discapacidad física (en adelante PCDF). En el segundo estudio se encuestó a escolares de la "mayoría", es decir, que no pertenecieran a estas minorías. Los participantes procedieron de Concepción, Santiago y Temuco en ambos estudios.

---

**Título del estudio:** Estudio etnográfico para la promoción de la salud sexual/reproductiva y la prevención del embarazo adolescente en Chile: Identificando desafíos y proponiendo soluciones.

**Financiamiento:** Fondo Interfacultades UDD 2018

**Investigadora responsable:** Alexandra Obach

**Co-investigador:** David Sirlopú

**Duración del estudio:** 2018-2019

**Resumen:** Este estudio tuvo por objetivo sistematizar una experiencia concreta de trabajo intersectorial de Salud y Educación, donde a través de una iniciativa local, se insertó de manera permanente a equipos de salud al interior de las escuelas. Tras varios años de estudio, se concluyó que, para la promoción y prevención de la salud de adolescentes y jóvenes, es necesario que el sector salud salga de su territorio tradicional de atención de salud (los centros de salud primaria), pues a pesar de las estrategias ya existentes, aún existen barreras para el acceso, sobre todo en lo que tiene que ver con la atención de salud sexual y reproductiva en población adolescente y joven. Se concluyó que la intersectorialidad, específicamente el trabajo conjunto entre Salud y Educación, es una de las principales estrategias que se deben promover y potenciar para asegurar una buena atención en salud de los y las jóvenes y adolescentes en Chile.

**Título del estudio:** *Bienestar subjetivo en el trabajo y desgaste laboral: una mirada social-ecológica en programas psicosociales de infancia.*

**Financiamiento:** Fondecyt Regular N° 1151148

**Investigador Responsable:** María de los Ángeles Bilbao

**Co-investigador CEBCS:** Jaime Alfaro

**Duración:** 2015-2018

**Resumen:** El objetivo de este estudio es describir, analizar y explicar las dinámicas de desgaste y bienestar de los trabajadores en la ejecución de los programas psicosociales de infancia, desde una perspectiva social-ecológica. El proyecto se propone analizar las prácticas que se desarrollan en los programas psicosociales de infancia, caracterizando las dinámicas de bienestar subjetivo y desgaste de los trabajadores y su relación con las dinámicas de bienestar subjetivo de los niños, niñas y sus familias, usuarias de estos programas.

---

**Título del estudio:** *Estimating the effects of Criminal Procedure Reform in confidence and trust in the Criminal Justice System in Latin America (1995-2013).*

**Financiamiento:** Fondecyt Post Doctoral

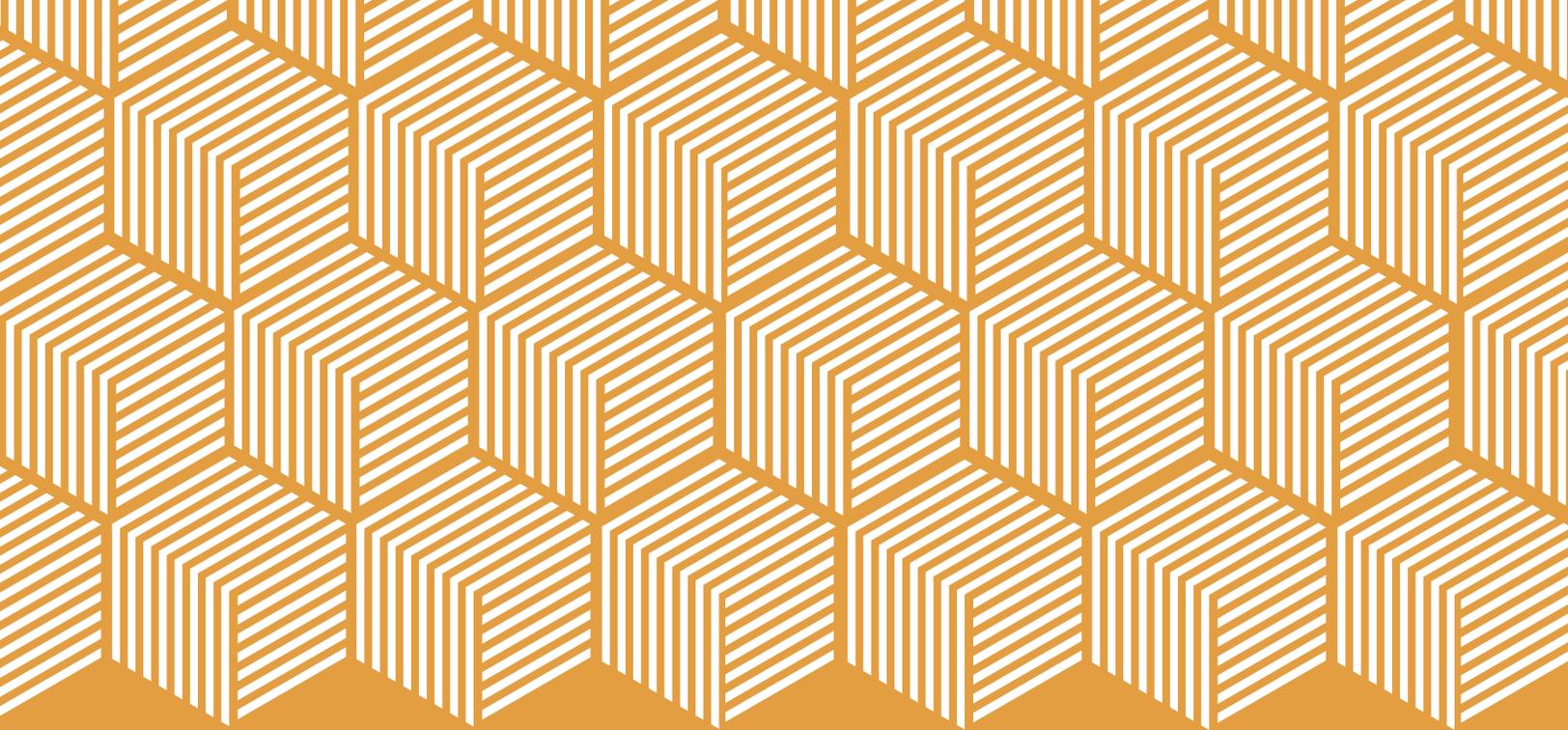
**Investigador principal:** Juan Carlos Oyanedel

**Investigador patrocinante:** Jaime Alfaro

**Duración:** 2014-2016.

**Resumen:** El estudio analiza el efecto de la reforma de la justicia penal en la confianza en la justicia y la policía en América Latina, desde 1995 hasta 2013. Esta pregunta de investigación es relevante dados los problemas legítimos heredados por los gobiernos militares de la región. La principal hipótesis de este estudio es que la reforma de la justicia penal conduce a mayores índices de confianza en la justicia y la policía. Utilizando datos de la encuesta del Latinobarómetro (1995-2013), en 18 países de América Latina, los resultados muestran que el alcance bajo y medio de las reformas se asocia con tasas más altas de confianza, controlando el efecto de algunos posibles factores de confusión.

---



## VIII. Artículos 2016-2020.

A CONTINUACIÓN, SE PRESENTE UN RESUMEN DE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS POR MIEMBROS DEL CEBCS DURANTE LOS AÑOS 2016-2020.



2020

## Artículos en revistas científicas

Alfaro, J., Fernández de Rota, J.M., Gamonal, P., Martín, M.P., Verdugo, I. (2020). Analysis of public policy formulation and its effect on the technical and professional work of the community psychologist: A case study. *Journal of Community Psychology*; 1–20. <https://doi.org/10.1002/jcop.22412>

La relación académica y profesional entre la psicología comunitaria y las políticas públicas está aumentando, especialmente en lo que se refiere a cuestiones sociales. Se debe tener una discusión importante sobre la complejidad, grados de complementariedad y aportes de este vínculo, así como sus riesgos para la disciplina de la psicología comunitaria. En este contexto, este estudio plantea la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las dinámicas de formulación de políticas públicas para la pobreza extrema en Chile y su efecto en la definición técnica del trabajo de los psicólogos y qué alternativas abre esto para una discusión sobre la relación entre psicología comunitaria y políticas públicas? Se utiliza un enfoque metodológico cualitativo e idiográfico, basado en la Grounded Theory de Strauss & Corbin (2002) y el Case Study de Coller (2000), para analizar entrevistas semiestructuradas con 10 formuladores de políticas de la política Chile Seguridades y Oportunidades y nueve documentos legislativos y técnicos que apoyan esta política. Los resultados muestran que el trabajo técnico del psicólogo que participa en las políticas públicas hacia la pobreza extrema se ve afectado y configurado por los mecanismos y dinámicas de la conexión entre los distintos marcos de sentido de la formulación de políticas. Estos marcos de significado inciden en la configuración de normas técnicas que, en una dinámica de influencia recíproca entre nociones de referencia, nociones de problema y nociones de solución, afectan y configuran las tareas profesionales de los psicólogos, en términos del enfoque de su trabajo, sus objetivos, niveles de intervención y trabajo interdisciplinario.

Galarce, M. I., Pérez-Salas, C. P., & Sirlopú, D. (2020). Análisis comparativo de la participación escolar y bienestar subjetivo de estudiantes con y sin discapacidad en Chile. *Psykhē*, 29(2) 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.11444>

La participación escolar es importante, ya que impacta en los niveles de bienestar de todos los estudiantes. En el caso particular de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, el apoyo y la inclusión de los docentes y los compañeros en las clases regulares se asocian con niveles más altos de bienestar subjetivo. Se realizó un estudio transversal-comparativo correlacional donde se evaluó a 120 escolares entre 14 y 19 años ( $M = 16,25$ ,  $DE=1,65$  años), 50 de los cuales se encontraban en situación de discapacidad (motora, visual y auditiva) y 70 sin discapacidad, con el objetivo de comparar los niveles de participación escolar y de bienestar subjetivo en estudiantes con y sin discapacidad, junto a las diferencias existentes entre los diversos tipos de discapacidad. Se encontró una relación positiva entre la participación escolar y el bienestar subjetivo, diferencias estadísticamente significativas tanto en participación escolar como en el bienestar subjetivo entre los estudiantes con discapacidad motora, visual, auditiva y sin discapacidad.

González, C., Varela, J., Sánchez, P., Venegas, F. (2020). Students' Participation in School and its Relationship with Antisocial Behavior, Academic Performance and Adolescent Well-Being. *Child Indicators Research*. <https://rdcu.be/b57Bz>

La participación estudiantil en la escuela se ha asociado con resultados positivos, como el desarrollo cívico, una vida pública activa y comportamientos prosociales. Sin embargo, el impacto de la participación estudiantil en otras áreas del desarrollo permanece sin explorar. Aquí, planteamos la hipótesis de que la participación estudiantil también podría mejorar el rendimiento académico, prevenir

comportamientos antisociales y mejorar el bienestar subjetivo de los adolescentes. Usamos modelos de ecuaciones estructurales para probar estas ideas con datos de un estudio en el que participaron 791 estudiantes de Santiago, Chile. La participación estudiantil fue predictiva de un mayor rendimiento académico y de menores niveles de comportamiento antisocial, lo que a su vez predijo un mayor rendimiento estudiantil y satisfacción con la vida. Estos resultados son particularmente relevantes para el diseño y la evaluación de intervenciones y políticas educativas, proporcionando un argumento convincente para la necesidad de promover el compromiso de los estudiantes y la participación real en la comunidad escolar.

Hu, M., Melipillán, E.R., West, B.T., Kirlin, J.A., & Paniagua, I. (2020). Response patterns in a multi-day diary survey: implications for adaptive survey design. *Survey Research Methods*, 14(3), 289-300. <https://doi.org/10.18148/srm/2020.v14i3.7465>

En las encuestas diarias de varios días, los encuestados toman decisiones de participación cada día. Algunos encuestados permanecen comprometidos durante todo el proceso, mientras que otros abandonan después de los primeros días o en los últimos días de la encuesta, dejando ítems sin responder. Esto puede introducir errores por falta de respuesta, reducir el poder estadístico y la estimación del sesgo. A pesar de su influencia crítica en la calidad de los datos de la encuesta, la importante cuestión de la falta de respuesta de los ítems a nivel del día en las encuestas diarias ha recibido sorprendentemente poca atención. Este estudio evalúa diferentes patrones de respuesta en una encuesta diaria de siete días y considera cómo estos podrían informar los diseños adaptativos para futuras encuestas diarias. Analizamos datos de la Encuesta Nacional de Adquisición y Compra de Alimentos de los Hogares de EE. UU. (FoodAPS). En total, 14.317 personas de 4.826 hogares respondieron la encuesta. Para evaluar cómo los patrones de respuesta difieren entre encuestados y durante el período diario, empleamos un análisis de clase latente (LCA), que permite la identificación de diferentes grupos en base a sus patrones de respuesta. Nuestro análisis identificó seis clases de encuestados, que van desde los "que se quedan" a aquellos que muestran un esfuerzo mínimo. Para informar los diseños adaptativos en futuras recopilaciones de datos de diarios, evaluamos los perfiles de los encuestados para cada clase derivada basada en variables que se conocían antes de la participación diaria en la encuesta. Nuestros hallazgos tienen implicaciones para los diseños futuros de encuestas diarias de varios días.

Kryz, K., Park, J., Kocimska-Zych, A., Kosiarczyk, A., Selim, H. A., Wojtczuk-Turek., A. [and 50 other authors including Sirlopú, D.] ... & Adamovic, M. (2020). Personal life satisfaction as a measure of societal happiness is an individualistic presumption: Evidence from fifty countries. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00311-y>

Numerosos estudios documentan que la felicidad nacional está correlacionada con el individualismo, pero la naturaleza de este fenómeno sigue siendo poco estudiada. En el artículo actual, abordamos esta brecha y probamos la hipótesis de que el individualismo se correlaciona con la felicidad social porque la medida más común de felicidad social (los agregados de satisfacción con la vida personal a nivel de país) está orientada al individualismo. Con los datos recopilados de 13.009 participantes en cincuenta países, comparamos las asociaciones de cuatro tipos de felicidad (de los cuales tres tienen más temas de colectivismo que satisfacción con la vida personal) con dos medidas diferentes de individualismo. Repetimos hallazgos anteriores demostrando que la felicidad social medida como el agregado de satisfacción con la vida personal a nivel de país se correlaciona con el individualismo. Sin embargo, es importante destacar que también encontramos que los agregados a nivel de país de las medidas de felicidad con temas de colectivismo no tienden a tener una correlación significativa con el individualismo. Se señalan las implicaciones para los estudios sobre la felicidad y para los responsables políticos.

Martin, M., Rozas, J. & Alfaro, J. (2020). Análisis de los marcos interpretativos de las políticas de infancia en Chile (2014-2018). *Revista de Sociología*, 105(3), 363-387. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2648>

El campo de las políticas dirigidas a la infancia se muestra como un ámbito relevante que debe ser considerado en el análisis de las políticas públicas. En él tienen un rol central los valores, las ideologías y los contextos situacionales que establecen la orientación simbólica de estas y el rol del Estado. Este artículo se propone indagar, a partir del análisis de marcos interpretativos, las tensiones que dificultaron la concreción de la reforma emblemática dirigida a la infancia y la adolescencia en Chile (2014-2018), con la identificación de los marcos interpretativos que se oponen a estos cambios o bien los impulsan. Desde la estrategia metodológica definida por la teoría fundamentada, se analizan 29 entrevistas semiestructuradas a actores relevantes y 42 discusiones parlamentarias. Los resultados establecen que hay dos marcos interpretativos en conflicto: el marco maestro de corte proteccionista con enfoque tutelar y el marco secundario de enfoque de derechos, donde se expresan las reformas, que busca sustituir al primero. A partir del análisis de alineamiento de marcos interpretativos, se establece que no se logra un cambio de paradigma. No obstante, se produce un cambio en las políticas mediante procesos de amplificación y extensión del marco interpretativo maestro. Se concluye que las dificultades de reformar las políticas dirigidas a la niñez se concentran en el fuerte predominio de paradigmas y concepciones discrepantes con el ejercicio respecto, principalmente, al rol garante de derechos del Estado y la resistencia a considerar a los niños, a las niñas y a los adolescentes como sujetos de derechos.

Melipillán, E. R. & Hu, M. (2020). Measurement invariance across groups. *Sage Research Methods*. <http://dx.doi.org/10.4135/9781526421036936678>

Las escalas de varios ítems son grupos de ítems relacionados conceptualmente, que, redactados de manera diferente, pueden agregarse en "una puntuación colectiva". La invarianza de medición es una metodología empleada para asegurar la comparabilidad de escalas de varios ítems entre distintos grupos. Así, esta técnica permite examinar si es que personas provenientes de distintos grupos socioculturales, comprenden las escalas de ítems de la misma forma. La prueba de MI se ha aplicado en muchos campos, incluida la investigación de encuestas transculturales, el marketing, la psicología, la educación y la gerontología (por ejemplo, Baumgartner y Steenkamp, 1998; Noh y Eun-Jung, 2011).

Sirlopú, D., & Renger, D. (2020). Social recognition matters: Consequences for school participation and life satisfaction among immigrant students. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 30, 561-575.

La participación en la sociedad es fundamental para la democracia y de especial importancia para los miembros de las minorías. A pesar de una amplia investigación en el contexto de la participación de los adultos, hasta ahora se han descuidado los primeros años de formación y la participación de los estudiantes en las actividades escolares. La presente investigación examinó antecedentes y consecuencias de la participación de estudiantes migrantes latinoamericanos en actividades escolares en Chile. Más específicamente, probamos si tres formas de experiencias de reconocimiento social (atención basada en la necesidad, respeto basado en la igualdad y estima social basada en el logro) recibidas de la sociedad chilena predecían diferentes formas de participación escolar. Se asumió que una mayor participación escolar se traduciría en satisfacción con la vida. Los resultados de un estudio con estudiantes inmigrantes (N = 393; 12-20 años; 56,7% mujeres) revelaron que las experiencias de estima social predijeron una percepción general positiva de la participación escolar y este efecto se tradujo además en una mayor satisfacción con la vida. Además, las experiencias de respeto se asociaron con la participación en las decisiones y reglas escolares y con la participación en eventos escolares. El último efecto se tradujo además en una mayor satisfacción con la vida. El cuidado no jugó un papel en la predicción de la participación escolar cuando se controlaron las otras formas de reconocimiento. Discutimos la importancia de las experiencias de reconocimiento social y las implicaciones para las intervenciones dentro de los sistemas educativos.

Varela, J., Alfaro, J., Melipillán, R., Gómez, D. O., & González-Carrasco, M. (2020). Perceptions of Safety, Satisfaction with Neighborhood and Life Satisfaction Among Chilean Adolescents. *Child Indicators Research*, 14(89–1502). <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09649-z>

La percepción de seguridad y satisfacción con el barrio está relacionada con la satisfacción con la vida de los niños y adolescentes. La mayoría de los estudios anteriores han examinado estas variables por separado. Sin embargo, los estudios aún deben determinar las interacciones simultáneas directas o indirectas entre estas variables. Probamos un modelo de mediación utilizando un modelo de ecuación estructural en una muestra de 808 adolescentes chilenos (42,2% mujeres; edad media: 12,5). Nuestros resultados demuestran un efecto directo de las percepciones de seguridad en el hogar y en la comunidad sobre la satisfacción con la vida. De manera similar, encontramos un efecto indirecto a través de la satisfacción del vecindario sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes. Nuestros resultados destacan una relación entre la seguridad y la satisfacción con la vida, incorporando la variable de satisfacción con el vecindario entre los adolescentes. Por ello, sugerimos que los programas de prevención de la seguridad incluyan componentes comunitarios, como la satisfacción con el barrio, dada su relación con la satisfacción con la vida durante la adolescencia.

Varela, J., Torres-Vallejos, J., González, C., & García, O. (2020). La percepción de apego con la escuela como un factor protector para conductas antisociales en escolares chilenos. *Psykhé*, 29(2). <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/1416>

La escuela puede ser considerada un espacio vital de desarrollo humano e incluso un factor protector para el desarrollo de conductas de riesgo en adolescentes. El presente estudio buscó examinar la percepción de un mayor apego escolar como un factor protector de la influencia de pares en conductas antisociales en el contexto chileno. Se usó una muestra estratificada con afijación igual de 815 escolares de 7º año básico a IV año medio provenientes de 15 establecimientos escolares seleccionados aleatoriamente de 5 diferentes NSE de la Región Metropolitana, 46,6% mujeres, con una edad promedio de 15,11 años DE = 1,78). Se utilizó una adaptación del instrumento Communities That Care Youth Survey, analizando el reporte de conductas antisociales en la escuela, relación con pares antisociales, consumo de drogas por parte de pares y apego con la escuela. Por medio de un análisis de regresión múltiple, se evidenció un efecto de interacción, en donde para aquellos estudiantes que perciben un mayor apego con la escuela, la influencia de los pares con conductas antisociales se ve moderada, en comparación con los estudiantes que tienen una percepción de bajo apego con la escuela. Este resultado provee evidencia sobre la importancia del apego con la escuela para prevenir conductas antisociales en adolescentes y para informar programas de prevención en contextos escolares.

Varela, J., Savahl, S., Adams, S., & Reyes, F. (2020). Examining the Relationship Among Bullying, School Climate and Adolescent Well-Being in Chile and South Africa: A Cross Cultural Comparison. *Child Indicator Research*, 13. 819–838. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09648-0>

El acoso escolar representa un gran desafío en los contextos escolares de distintas culturas. Como resultado, las víctimas de acoso escolar experimentan consecuencias negativas que influyen en su vida diaria y su bienestar. En particular, es importante considerar el clima escolar en la prevención del acoso escolar y sus consecuencias. Sin embargo, pocos estudios han examinado los efectos del acoso escolar en el bienestar subjetivo de los niños (BS), utilizando análisis jerárquicos, en diferentes contextos culturales. El presente estudio examinó el papel de la victimización por acoso escolar y el clima escolar en el BS de los niños en dos contextos diferentes, Chile y Sudáfrica. El estudio forma parte y utiliza datos del Children's Worlds Study. Con una muestra combinada de 1829 niños de 12 años de edad, los datos se analizaron utilizando modelos lineales jerárquicos y modelos de ecuaciones estructurales. Los hallazgos clave indican que ser víctima de acoso escolar es un predictor significativo del BS de los niños a nivel individual y escolar (clima escolar) en Chile y Sudáfrica. Además, solo en Chile se encontró un efecto de interacción entre niveles del clima escolar sobre la relación entre la victimización por acoso y el BS. El análisis de mediación demostró un buen ajuste de los datos para ambos países e indicó que ser víctima de acoso escolar tuvo un efecto directo en el BS y un efecto indirecto a través del clima escolar. Estos resultados contribuyen a una mejor comprensión del papel del clima escolar en el acoso escolar, especialmente para las víctimas. Las escuelas representan una institución importante, más allá del contexto cultural, que puede ayudar a fomentar el desarrollo social de los niños al promover un clima escolar positivo.



2019

## Artículos en revistas científicas

**Alfaro, J., Ramírez, L., & Varela, J.** (2019). Notions of Life Satisfaction and Dissatisfaction in Children and Adolescents of Low Socioeconomic Status in Chile. *Child Indicators Research*, 12, 1897–191. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-018-9618-4>

El estudio del bienestar subjetivo en la niñez y adolescencia ha tenido un crecimiento reciente y dinámico, sin embargo, aún existen pocos estudios cualitativos que contribuyan a conocer y discutir la diversidad sociocultural del bienestar, en particular aquellos que consideran los aspectos socioeconómicos de los grupos estudiados. El objetivo de este estudio es identificar y describir las nociones de satisfacción e insatisfacción con la vida en niños y adolescentes entre 10 y 14 años, que pertenecen a familias de nivel socioeconómico bajo. Para ello, utilizamos una metodología cualitativa y técnicas cualitativas de 12 entrevistas individuales y 6 entrevistas grupales, con un total de 52 niños y adolescentes. Se llevó a cabo un análisis de contenido temático de categorías emergentes. Los resultados indican que los aspectos principales y más relevantes del bienestar de los niños y adolescentes son: el valor de las relaciones estrechas y armoniosas; y sentirse cuidado, amado y apoyado por adultos importantes. A su vez, valoran el entretenimiento y jugar con sus amigos como satisfactorios. En la escuela valoran el aprendizaje entretenido y participativo. También es significativo para ellos que se sientan apoyados en sus proyectos de vida personal y que tengan oportunidades de progreso personal y familiar. Finalmente, se observa que le dan importancia a la justicia social para todas las personas en situación de desigualdad o exclusión; y evalúan como satisfactorio tener espacios públicos limpios y seguros.

**Awad, A., Pérez-Salas, C., & Sirlopú, D.** (2019). Modelamiento de la participación escolar basado en la teoría del comportamiento planificado. *International Journal of Social Psychology*, 34(2), 318-330. <https://doi.org/10.1080/02134748.2019.1586035>

Este estudio evaluó un modelo predictivo de la participación escolar basado en la teoría del comportamiento planificado de Ajzen. Se probaron las relaciones entre las actitudes hacia la justicia social, el control percibido y la norma subjetiva hacia la participación escolar, mediadas por la intención conductual a favor de la justicia social en una muestra de 443 estudiantes de enseñanza secundaria. El modelo propuesto mostró un buen ajuste ( $\chi^2 = 597.740$ ,  $gl = 342$ ;  $RMSEA = .041$ ). Las intenciones conductuales hacia la justicia social y el control conductual percibido se relacionaron directamente con la participación escolar. Se detectó un efecto indirecto del control percibido hacia la participación, mediado por la intención conductual, pero no se encontró evidencia del efecto indirecto de la actitud ni de las normas hacia la participación escolar.

**Guzmán, J., Alfaro, J., & Varela, J.** (2019). Sense of Community and Life Satisfaction in Chilean Adolescents. *Applied Research Quality Life*, 14, 589–601. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9615-2>

Este estudio tiene como objetivo contribuir a la comprensión de la satisfacción con la vida en adolescentes chilenos, integrando dimensiones sobre la relación entre el individuo y su entorno comunitario. Específicamente, este estudio examina la contribución que tienen variables como el sentido de comunidad en la satisfacción con la vida, examinando la asociación entre el sentido de comunidad y la satisfacción general con la vida. Durante el año escolar 2014/2015 participaron en el estudio 438 adolescentes de 1º a 4º de bachillerato de 7 municipios de 3 regiones de Chile. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Sentido de Comunidad y el Índice de Bienestar Personal - Escolares (PWI-SC). El análisis incluyó análisis descriptivos y multivariados. Los principales resultados indican que el sentido de comunidad está significativamente asociado con la satisfacción con la vida, incluso cuando

Martin, M.P., Gamonal, P., **Alfaro, J.** (2019) La comunidad y lo común: exploraciones y reflexiones para la Psicología Comunitaria. *Revista Castalia*, 32, 17-34.

Este texto busca contribuir a la Psicología Comunitaria, presentando una reflexión respecto a las nociones de lo común y la comunidad. Primero se trazan lineamientos generales que pueden explicar el retorno de la pregunta por la comunidad. Luego, se describe el debate filosófico contemporáneo sobre las nociones de lo común y la comunidad. Por último, se exponen propuestas provenientes desde las Ciencias Sociales que erigen lo común como alternativa a la tensión entre Estado-Mercado. De igual forma se sugieren lugares de encuentro, diálogo y/o discusión –en términos teóricos-prácticos– que tienen las propuestas revisadas con la Psicología Comunitaria. Se busca contribuir a una aproximación que aborda la comunidad en el marco de una comprensión de lo común, buscando establecer implicancias reflexivas y de intervención desde la Psicología Comunitaria al resurgido debate sobre la comunidad y las nuevas formas que esta asume. Se concluye como necesario comprender la invocación a “lo común”, identificado como el principio dominante de la emergencia de nuevas formas de participación y organización ciudadana en las sociedades contemporáneas.

Obach, A., Cabieses, B., Pérez, C., **Sirlopú, D.**, Gerias, M., Sadler, M., & Nassim, A. (2019). Fortalecimiento de estrategias intersectoriales en atención primaria para la promoción de la salud adolescente. *Medwave*, 19. <https://doi.org/10.5867/medwave.2019.S1>

El estudio describe un programa pionero de colaboración intersectorial entre salud y educación para la promoción de la salud sexual y reproductiva en adolescentes, y la prevención del embarazo en adolescentes, que se está desarrollando en una comuna de la ciudad de Santiago, Chile. Estudio cualitativo, etnográfico, llevado a cabo durante el año 2018 en tres escuelas de la comuna de Lo Prado de la Región Metropolitana de Chile que implementan el Programa 3A, el cual incorpora a profesionales de la salud de manera permanente al interior de las escuelas. La muestra incluyó a adolescentes de entre 15 y 19 años, y profesionales de educación y salud. La incorporación de profesionales de la salud al interior de las escuelas ha tenido muy buena recepción por parte de los adolescentes dentro de los contextos estudiados. Estos últimos rescatan principalmente el vínculo de confianza y de afecto que construyen con los profesionales de salud, lo cual facilita el que se les pueda entregar información y educar en SSR, así como lograr mayor adhesión a los tratamientos de prevención en SSR. A diferencia de los Centros de Salud Primaria, a la que la mayoría de los adolescentes dice acudir muy poco, tanto por desconocimiento como por barreras propias del sistema de salud y de la cultura en salud adolescente, los adolescentes sí acuden a los profesionales de salud al interior de los colegios. Esto permite mayor acceso a los adolescentes, sobre todo a los varones, quienes son los más distantes de la atención en SSR.

Oyarzún, D., Casas, F. **Alfaro, J.** (2019). Family, school, and neighborhood microsystems influence on children`s life satisfaction in Chile. *Child Indicators Research*, 12. 1915–1933. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9617-5>

A nivel internacional, diferentes investigaciones han señalado la importancia de tener en cuenta las opiniones de los niños y adolescentes para estudiar su bienestar subjetivo. Revisando la literatura científica, se reconoce que el bienestar se ve afectado, especialmente, por microsistemas como la familia, la escuela o el barrio. Sin embargo, estos microsistemas no se han estudiado lo suficiente en cuanto a su influencia en el bienestar subjetivo de la infancia. Esta investigación tiene como objetivo identificar la influencia conjunta de los microsistemas de la familia, la escuela y el barrio en la satisfacción con la vida de los niños chilenos. La muestra estuvo compuesta de 1392 niños chilenos entre 10 y 13 años, de escuelas municipales subvencionadas por el estado, escuelas privadas subvencionadas por el estado y escuelas privadas no subvencionadas en. Los resultados muestran que luego de analizar diferentes modelos de ecuaciones estructurales, se obtiene un mejor ajuste mediante un modelo configurado de cinco dimensiones que permite explicar la satisfacción con la

vida de los estudiantes. Se concluye que el factor de mayor influencia en la satisfacción con la vida son las relaciones escolares, seguido de la satisfacción con la familia, la satisfacción con el barrio y las relaciones familiares. Un hallazgo relevante fue que la satisfacción con la escuela no ejerce ninguna influencia significativa sobre la satisfacción con la vida.

Pérez-Salas, C., Sirlopú, D., Awad, A., & Cobo, R. (2019). Análisis bifactorial de la escala de participación escolar en una muestra de estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*, 34(2). 318-330. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.03>

Este estudio evaluó un modelo predictivo de la participación escolar basado en la teoría del comportamiento planificado de Ajzen. Se probaron las relaciones entre las actitudes hacia la justicia social, el control percibido y la norma subjetiva hacia la participación escolar, mediadas por la intención conductual a favor de la justicia social en una muestra de 443 estudiantes de enseñanza secundaria. El modelo propuesto mostró un buen ajuste ( $\chi^2 = 597.740$ ,  $gl = 342$ ;  $RMSEA = .041$ ). Las intenciones conductuales hacia la justicia social y el control conductual percibido se relacionaron directamente con la participación escolar. Se detectó un efecto indirecto del control percibido hacia la participación, mediado por la intención conductual, pero no se encontró evidencia del efecto indirecto de la actitud ni de las normas hacia la participación escolar.

Reyes, F., Alfaro, J., Varela, J. & Guzmán, J. (2019). Diferencias en el bienestar subjetivo de adolescentes chilenos según género en el contexto internacional. *Journal de Ciencias Sociales*, 7(13). <https://doi.org/10.18682/jcs.vi13.894>

El bienestar subjetivo es un aspecto importante del desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Estudios previos han evidenciado que el bienestar subjetivo presenta diferencias según sexo, advirtiéndose en diversos países, que las mujeres presentan un puntaje menor respecto al de los hombres, usando diferentes escalas. Sin embargo, el sentido de esta diferencia no siempre se presenta a favor de los hombres. El presente estudio analiza los datos de dos muestras de adolescentes chilenos de séptimo grado de educación básica en escuelas urbanas ( $N_1=776$ ,  $N_2=336$ ), usando los datos del International Survey of Children's Well-being (ISCWeB). Se comparan los puntajes de dos medidas de bienestar subjetivo: Student's Life Satisfaction Scale (SLSS) y Overall Life Satisfaction (OLS) como una medida global de bienestar subjetivo y se presentan los resultados de ambas muestras en el marco de los demás países que integran el estudio internacional. Los resultados señalan que en Chile los niños presentan un mayor bienestar subjetivo que las niñas, similar a lo que se aprecia en algunos países desarrollados. Se discuten los resultados en función de los antecedentes presentados que podrían explicar dichas diferencias en favor de un grupo o de otro.

Sirlopú, D., Pérez-Salas, C., Villarroel, V., García, C., Barrera, K., Fierro, E., & Castillo, I. (2019). Adaptación y validación de la versión en español de la Escala de Respeto Incondicional hacia las personas en una muestra de escolares chilenos. *Universitas Psychologica*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-1>

La Escala de Respeto Incondicional hacia las Personas (ERIP) mide las actitudes positivas hacia la autonomía, la igualdad y la integridad de los seres humanos. Esta investigación validó y analizó algunas propiedades psicométricas de la versión en español de la ERIP, en una muestra de 947 escolares chilenos entre 12 y 19 años ( $M = 15.47$ ,  $DE = 1.49$ ). Mediante análisis factoriales, exploratorio y confirmatorio, emergieron dos factores: Desprecio hacia los demás (F1) y Respeto hacia los demás (F2). La consistencia interna (F1:  $\Omega = 0.82$ ; F2:  $\Omega = 0.78$ ) así como la validez convergente y discriminante de la ERIP fueron adecuadas. Estos resultados indican que la ERIP es un instrumento válido y confiable para ser aplicado en adolescentes y jóvenes.

Varela, J., Guzmán, J., Alfaro, J., & Reyes, F. (2019). Bullying, Cyberbullying, Student Life Satisfaction and the Community of Chilean Adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 14, 705–720. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9610-7>

Sentir el apoyo de la comunidad es un aspecto vital de la calidad de vida de los adolescentes. Las experiencias negativas en la escuela, como el acoso y el ciberacoso, pueden tener un impacto adverso en la satisfacción con la vida de los adolescentes que puede expandirse a diferentes dominios de sus vidas, incluidas las variables de la comunidad. El objetivo del presente estudio fue examinar la asociación entre el acoso escolar, la satisfacción con la vida y el apoyo comunitario entre los adolescentes chilenos. Utilizamos una muestra de 497 jóvenes matriculados en los grados 9 a 12 de escuelas públicas y privadas en diferentes distritos chilenos. Los resultados indican una asociación negativa entre el comportamiento de acoso y ciberacoso y el apoyo de la comunidad, a través de la satisfacción con la vida. La victimización entre pares puede tener consecuencias negativas para los jóvenes a nivel personal en sus evaluaciones de satisfacción con la vida, que pueden expandirse hasta sentir menos apoyo de la comunidad. Sentir menos apoyo de la comunidad puede ser perjudicial para el desarrollo saludable de los jóvenes y la calidad de vida de los adolescentes. Los esfuerzos de prevención de la comunidad pueden, por lo tanto, brindar apoyo emocional a los jóvenes víctimas de acoso escolar y ciberacoso.

Varela, J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12. 2095–2110. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09631-9>

El clima escolar juega un papel clave en la protección contra los resultados adversos cuando los jóvenes se enfrentan a la victimización de sus compañeros. Aquí examinamos las posibles relaciones entre el bienestar de los adolescentes, la violencia escolar y el clima escolar en una muestra de 2006 estudiantes chilenos (48% mujeres) de 10 a 21 años ( $M = 14,97$ ,  $DE = 1,86$ ). Los participantes completaron un cuestionario de autoreporte que evaluaba el bienestar, la violencia escolar y el clima escolar. Usando métodos multinivel (modelo lineal jerárquico; HLM), encontramos que las relaciones interpersonales positivas (un indicador del clima escolar) se asociaron significativamente con el bienestar en las escuelas ( $\gamma_{01} = .24$ ,  $p < .01$ ). El apego escolar se asoció con la victimización y el bienestar de los compañeros ( $\gamma_{90} = .14$ ,  $p < .10$ ). Nuestros resultados resaltan la importancia de mejorar los factores relacionados con la escuela para lograr un entorno más propicio para el bienestar de los jóvenes.

## Libros o capítulos de libro

Rámirez-Casas, L., Aspillaga, C., Carrillo, G., y Alfaro, J. (2019). Experiências de bem-estar no bairro dos adolescentes chilenos. En: Castellá, J., Bones, K., Alfaro, J. y Bianchi, R. (Org.) *Bem-estar e saúde comunitária* (2019). Curitiba: Appris.

Basado en los lineamientos de diferentes organismos internacionales y del mundo académico, en las últimas décadas se ha destacado la relevancia del desarrollo de estudios sobre bienestar en la niñez y adolescencia, y la necesidad de considerar estas dimensiones en el desarrollo de políticas y programas dirigidos a la niñez y adolescencia. El presente estudio es de tipo cualitativo, siendo una investigación descriptiva-exploratoria. Este método permite una aproximación a la realidad a partir de las voces de los niños, considerar la subjetividad como un instrumento válido para entender la vida y prácticas humanas. Los resultados fueron organizados en tres dimensiones evaluadas por los participantes como importantes en las experiencias asistenciales en sus barrios: a) conocer a otras personas; b) seguridad / inseguridad, y c) características y cualidades del barrio, que a su vez se dividieron en subcategorías.

**Reyes, F., Alfaro, J., Varela, J. & Guzmán, J.** (2019). Bienestar subjetivo de niños y niñas chilenos. En G. Tonon (Comp.) *Conocer la vida de niños y niñas desde las palabras de sus protagonistas* (Cap. 9, pp.143-158). Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Facultad de Ciencias Sociales.

Este trabajo presenta los datos descriptivos de diversas medidas de bienestar subjetivo en una muestra de escolares chilenos. Los datos provienen de un estudio desarrollado a fines del año 2017, en el marco de la tercera recogida de datos del proyecto internacional Children's Worlds, desarrollado por la International Society for Child Indicators (ISCI). Los participantes, provenientes de una muestra intencionada, suman en total 962 estudiantes urbanos (487 hombres y 475 mujeres) de 8, 10 y 12 años de edad, que corresponde a los tres grupos objetivos del proyecto internacional, y pertenecen a diversas comunas de la ciudad de Santiago, Región Metropolitana. Los datos fueron recogidos con la versión chilena de la International Survey of Children's Well-being (ISCWeB), que se aplica en el estudio internacional. Se presentan datos de diversas medidas de bienestar subjetivo, incluyendo satisfacción con la vida tanto desde una medida global, como por ámbitos, así como una serie de otros indicadores de bienestar subjetivo de los niños en diferentes contextos. De esta manera se describe la satisfacción con la vida de los niños de forma global, así como la satisfacción con su familia, sus amigos, sus relaciones en la escuela y el barrio donde viven.

**Reyes, F. y Reyes, A.** (2019). Desarrollo de objetos de aprendizaje para la enseñanza de estadística descriptiva con uso de lego. En, Centro de Desarrollo de la Docencia, Universidad del Desarrollo, *Anuario Proyectos de innovación y fortalecimiento de la docencia*. (pp.179-185). Universidad del Desarrollo.

El proyecto se vincula a la necesidad de desarrollar nuevas estrategias y didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la estadística aplicada a la psicología y a las ciencias sociales, buscando favorecer el desarrollo de la conceptualización que está a la base de los métodos y técnicas de la estadística descriptiva, potenciando el desarrollo de la comprensión necesaria que permita favorecer el uso de los métodos y técnicas estadísticas y la interpretación de ellas. Tanto la asignatura de Método de Investigación como de Técnicas de Investigación Cuantitativa tienen entre sus contenidos Estadística Descriptiva, abarcando concepto, cálculo, interpretación y aplicación de dichos conceptos en el desarrollo de investigación. Consideramos que el uso de una metodología como la desarrollada por Lego Serious Play® permite, con algunos ajustes, adaptarla a la enseñanza de la estadística, facilitando así el acceso de los estudiantes a un contenido que, de no mediar una metodología de enseñanza y didáctica apropiada, es percibido como difícil por la mayoría de los estudiantes.

**Reyes, F., Reyes, A. & Díaz-Narvaéz, V.** (2019). Diseños de investigación cuantitativos en ciencias de la salud. Cap. 12. En V. Díaz-Narvaéz (Edit). *Metodología de la Investigación científica y bioestadística. Para profesionales y estudiantes de Ciencias de la salud*. Cap. 11. (pp. 309-347). Universidad Evangélica de El Salvador-Universidad Andrés Bello. ISBN 0978-99961-331-1-4

Este capítulo tiene por propósito presentar en forma sintética una serie de diseños de investigación, o tipos de investigación cuantitativos, más comúnmente usados en ciencias de la salud. De esta forma, amplía y especifica lo ya tratado en relación con los tipos de investigación que se pueden considerar a la hora de hacer el reporte de la investigación ahí señalada: exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo. En este capítulo, nos referiremos a diseños de investigación de una forma más amplia, especificando la conveniencia de selección de un diseño específico a la hora de elaborar un proyecto de investigación. Si bien la investigación en salud es muy amplia, abarcando tanto estudios experimentales como no experimentales, tanto con células y/o tejidos, animales, y seres humanos, nos referiremos en este capítulo principalmente a los estudios con seres humanos. Se presentan algunos criterios generales que permiten seleccionar el diseño de investigación apropiado para cada problema de investigación planteado, se expondrán distintos criterios de clasificación que permita diferenciar los diseños, tanto experimentales como observacionales, agrupados a partir de sus características específicas, se presentarán de forma sintética los diseños más comúnmente

usados en distintas áreas de la salud, sus principales ventajas y desventajas, además de proporcionar algunos ejemplos que permitan tener una comprensión básica, pero suficiente, que posibilite elegir el diseños de investigación más apropiado.

**Reyes, A., & Reyes. F.** (2019). Probabilidad y aplicaciones en ciencias de la salud. En V. Díaz- Narváez (Edit). Metodología de la Investigación científica y bioestadística. *Para profesionales y estudiantes de Ciencias de la salud*. Segunda parte, Cap. 2. (pp.385-416). Universidad Evangélica de El Salvador- Universidad Andrés Bello. ISBN 0978-99961-331-1-4

El capítulo presenta concepto, cálculo, interpretación y diversas aplicaciones de probabilidades en el contexto de investigación en ciencias de la salud. Partiendo por el reconocimiento de los sucesos de interés, describe la condición de ser sucesos dependientes o independientes y establece la probabilidad condicional, la cual implica calcular la probabilidad en el contexto que sabemos la ocurrencia de otro evento previo que afecta la probabilidad que estamos calculando. Se aproxima además al lector al concepto y cálculo del teorema de Bayes, el cual esencialmente permite calcular la probabilidad que habiendo ocurrido un suceso de interés, tal suceso provenga de una determinada partición del espacio muestral, aplicando luego el teorema para realizar una aproximación de la sensibilidad y especificidad de las pruebas diagnósticas en el contexto de salud.

Villarroel, A., **Reyes, F.**, Carrillo, G., Ditzel, L., y **Alfaro, J.** (2019). Vida Comunitária Na Escola: Contribuição Do Sentido Da Comunidade Escolar Para A Satisfação Da Vida Em Estudantes Chilenos. En: Castellá, J., Bones, K., Alfaro, J. y Bianchi, R. (Org.) *Bem-estar e saúde comunitária* (2019). Curitiba: Appris.

En las últimas décadas, ha habido un interés creciente en el estudio del bienestar subjetivo y se ha avanzado en la comprensión de las dimensiones asociadas. A pesar del significativo e importante avance en el conocimiento del bienestar subjetivo, es necesario avanzar en el estudio de los determinantes asociados a las diferentes dimensiones del bienestar en niños y adolescentes en países en desarrollo. El diseño de esta investigación corresponde a un estudio descriptivo a través de una encuesta muestral probabilística, la cual se aplica de manera estandarizada en los diferentes países que componen el estudio internacional llamado Children's Worlds, desarrollado por la Society Indicadores internacionales de la infancia (ISCI). Los resultados muestran la importancia de la dimensión del sentido de comunidad en el aula, así como en la escuela como predictores de la satisfacción general con la vida de los estudiantes.



2018

## Artículos en revistas científicas

Benavente, M., Cova, F., Pérez- Salas, C., **Varela, J., Alfaro, J., & Chuecas, J.** (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 3(48), 53-65. <https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.05>

En el presente artículo se exploran las propiedades psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes en una muestra de 1332 estudiantes chilenos de 13 a 19 años. Se realizaron análisis de estructura factorial, consistencia interna y validez convergente. Los resultados muestran una estructura bifactorial, que coincide con la propuesta por los autores de la escala y con una consistencia interna y validez convergente adecuada. Los resultados indican que la BASWBSS es un instrumento de autoinforme adecuado para la medición de los niveles de Bienestar Subjetivo en la Escuela en adolescentes chilenos. Se discute sobre la importancia de contar con instrumentos cuyo uso en combinación con otras medidas relacionadas con la escuela permita tener una comprensión más profunda de los procesos ligados a la promoción de la salud mental en la adolescencia y para la evaluación y seguimiento de intervenciones preventivas en el contexto escolar.

Klein, R. A., Vianello, M., Hasselman, F., Adams, B. G., Adams, R. B. Jr., Alper, S. [and 173 other authors including **Sirlopú, D.**] ... & Nosek, B. A. (2018). Many labs 2: Investigating variation in replicability across sample and setting. *Advances in Methods and Practices in Psychology Science*, 1(4), 443-490.

Realizamos réplicas prerregistradas de 28 hallazgos publicados clásicos y contemporáneos, con protocolos que fueron revisados por pares de antemano, para examinar la variación en las magnitudes del efecto entre muestras y entornos. Cada protocolo se administró a aproximadamente la mitad de 125 muestras que comprendían 15.305 participantes de 36 países y territorios. Utilizando el criterio convencional de significación estadística ( $p < .05$ ), encontramos que 15 (54%) de las repeticiones proporcionaron evidencia de un efecto estadísticamente significativo en la misma dirección que el hallazgo original. Con un criterio de significación estricto ( $p < .0001$ ), 14 (50%) de las réplicas aún proporcionaron tal evidencia, un reflejo del diseño de muy alta potencia. Siete (25%) de las repeticiones arrojaron tamaños de efecto mayores que los originales, y 21 (75%) arrojaron tamaños de efecto más pequeños que los originales. Las *ds* de Cohen comparables medianas fueron 0,60 para los hallazgos originales y 0,15 para las réplicas. Los tamaños del efecto fueron pequeños ( $< 0,20$ ) en 16 de las repeticiones (57%), y 9 efectos (32%) estaban en la dirección opuesta a la dirección del efecto original. En todos los entornos, la estadística *Q* indicó una heterogeneidad significativa en 11 (39%) de los efectos de replicación, y la mayoría de ellos se encontraban entre los hallazgos con los tamaños de efecto generales más grandes; sólo un efecto que estuvo cerca de cero en el agregado mostró heterogeneidad significativa de acuerdo con esta medida. Solo un efecto tuvo un valor de tau superior a 0,20, una indicación de heterogeneidad moderada. Otros ocho tenían valores de tau cercanos o ligeramente superiores a 0,10, lo que indica una ligera heterogeneidad. Las pruebas de moderación indicaron que muy poca heterogeneidad era atribuible al orden en que se realizaban las tareas o si las tareas se administraban en el laboratorio o en línea. Las comparaciones exploratorias revelaron poca heterogeneidad entre culturas occidentales, educadas, industrializadas, ricas y democráticas y culturas con puntajes WEIRD bajos. De manera acumulativa, la variabilidad en los tamaños del efecto observados se atribuyó más al efecto que se estaba estudiando que a la muestra o el entorno en el que se estudió.

Quiñones, A., Ramírez, P., Cid, J., **Melipillán, R.**, Ugarte, C. & Florenzano, R. (2018). Cuestionario de esquemas de Young CEY-S3: Propiedades psicométricas en una muestra chilena mixta. *Terapia Psicológica*, 36, 144-155. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082018000300144>

El Cuestionario de Esquemas de Young CEY-S3 es un instrumento que mide una taxonomía de 18 temas psicológicos centrales denominados esquemas desadaptativos tempranos, los cuales subyacerían a los trastornos de personalidad y a otros trastornos mentales. Esta investigación pretende estudiar las propiedades psicométricas del CEY-S3 en población chilena. Una muestra mixta de 85 pacientes de dos unidades de psiquiatría en hospitales públicos con diagnóstico de al menos un trastorno de la personalidad, y de 207 estudiantes universitarios no consultantes de dos universidades privadas. Los resultados muestran un buen ajuste para el modelo de 18 factores, una buena capacidad de discriminación por sexo y muestra clínica y no clínica, así como la consistencia interna de 17 de las 18 escalas es adecuada ( $\alpha > 0.70$ ). Estos resultados están en concordancia con los estudios de validación en distintas lenguas y culturas, lo que apoya su empleo en ámbitos clínicos o de investigación.

## Libros y capítulos de libro

Ramírez, L., & **Alfaro, J.** (2018) Discursos de los niños y niñas acerca de su bienestar en la escuela. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1164>

El estudio del bienestar subjetivo en infancia y adolescencia ha tenido un reciente y dinámico desarrollo, sin embargo, aún existen pocos estudios de tipo cualitativos que den cuenta del contexto discursivo de producción de la experiencia de bienestar, especialmente en la escuela. Desde una aproximación discursiva el propósito de este estudio es analizar los repertorios interpretativos respecto a qué bienestar se constituye en la escuela desde la voz de los niños y niñas, qué sujetos emergen y qué relaciones se establecen en sus prácticas institucionales y de aula, a partir de entrevistas grupales a 31 niños y niñas entre 10 a 12 años. Los resultados permiten evidenciar tres repertorios interpretativos en que emerge un bienestar que permita a los niños y niñas liberarse de normas y vigilancia de los docentes; el ser reconocidos en su singularidad, en el que los niños y niñas apelan a un lugar relevante como actor; y además, interpelan a una pedagogía orientada al reconocimiento del otro -el estudiante. Se discuten estos hallazgos en relación al funcionamiento de la institución escolar, las prácticas pedagógicas y fortalecimiento de la justicia social en la escuela.

**Sirlopú, D., Varela, J., & Pacheco, D.** (2018). Aculturación, adaptación psicológica y sociocultural en escolares inmigrantes peruanos en Chile. *Cuadernos Médicos Sociales*, 58(4), 85-95. <http://cms.colegiomedico.cl/wp-content/uploads/2019/04/Cuad-M%C3%83%C2%A9d-Soc-Chile-2018-58-4-85-95.pdf>

Las investigaciones sobre los inmigrantes peruanos en Chile se han concentrado mayormente en población adulta, habiendo sido poco analizada la situación de los inmigrantes adolescentes. En este estudio se caracteriza las orientaciones aculturativas preferidas por 296 escolares peruanos (mujeres: 51.4%) de educación media que asisten a colegios de Santiago, analizando el efecto de estas y el sexo de los participantes sobre variables relacionadas con su adaptación psicológica y sociocultural. La presente investigación puede clasificarse como no experimental, ex post facto, retrospectivo de un grupo simple. La gran mayoría de estudiantes eligió la integración como orientación aculturativa preferida. Cuando se analizó esta preferencia por el sexo de los participantes, se observó una coincidencia en la elección en primer lugar de la integración, pero las mujeres eligieron en segundo lugar la asimilación mientras que los hombres eligieron la separación. El análisis del efecto de la aculturación, el género y su interacción sobre la adaptación psicológica y sociocultural solo mostró efectos principales en la mayoría de las variables evaluadas. Concluimos que los inmigrantes adolescentes constituyen un grupo vulnerable en Chile por lo que se hace necesario desarrollar más investigaciones en esta población.

personas, como también de su entorno, y por ende pensar en contextos más resilientes. Considerando los antecedentes expuestos, el objetivo del presente trabajo es analizar el rol de diferentes agentes próximos (familia, amigos, colegio y barrio) significativos para la vida de NNA en población escolar chilena. La idea es poder sumar a la literatura local emergente evidenciando aspectos claves de la vida para la infancia en Chile. Además, esta contribución puede informar el desarrollo de políticas y programas públicos dirigidos a la niñez y adolescencia de gran escala tales como el Programa Habilidades Para la Vida de Junaeb.

**Varela, J., Pacheco, D., & Zimmernan, M. (2018).** Acoso escolar cibernético como una nueva forma de agresión: Una revisión conceptual. En J.C. Carozzo (Ed.), *La Convivencia Democrática en La Escuela. Una Agenda Pendiente* (pp 93-118). Lima: Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.

El creciente acceso a diversas tecnologías ha creado un nuevo espacio de relaciones interpersonales para niños(as) y adolescentes. Sin embargo, al mismo tiempo, este espacio ha sido usado como canal de agresiones entre escolares, lo cual es denominado como acoso escolar cibernético. No obstante, la literatura al respecto es diversa, y no necesariamente da cuenta del acoso escolar cibernético como una nueva forma de acoso, sino que para algunos investigadores es un tipo de agresión en sí mismo. Por ello, el artículo revisa y discute los alcances conceptuales de este nuevo fenómeno y su relación con el acoso escolar, para poder determinar sus únicos atributos y orientar al sistema escolar en programas de prevención.



2017

## Artículos en revistas científicas

**Guzmán, B., Véliz, M., & Reyes, F. (2017).** Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Literatura y lingüística*, 35, 379-404. <https://doi.org/10.4067/S0716-5812017000100377>

Se presentan los resultados de un estudio de tipo predictivo transversal en el que se midieron las variables memoria operativa, comprensión de lectura y rendimiento académico a 80 estudiantes chilenos de séptimo año básico, primer y tercer año de enseñanza media. Para la medición se utilizó LECTUM, prueba de comprensión lectora estandarizada para Chile y TAL, instrumento que mide la memoria operativa mediante la amplitud lectora. El rendimiento académico se obtuvo calculando el promedio de las calificaciones anuales de las asignaturas que conforman el currículum de cada curso. Los resultados muestran que la memoria operativa predice tanto el desempeño lector de los escolares como el rendimiento general y que, a su vez, la comprensión lectora resulta ser un buen predictor del rendimiento académico.

**Guzmán, J., Varela, J., Benavente, M., & Sirlopú, D. (2017).** Sociodemographic Profile of Children's Well-Being in Chile. In J. C. Sarriera & L. M. Bedin (Eds.), *Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America: Evidence-based Interventions* (pp. 109-128). Cham: Springer International Publishing. [http://doi.org/10.1007/978-3-319-55601-7\\_6](http://doi.org/10.1007/978-3-319-55601-7_6)

La investigación de bienestar subjetivo en Sudamérica y Chile crece día a día. La construcción de indicadores de infancia es necesaria para desarrollar esfuerzos locales de prevención para apoyar a esta población a nivel local. Este esfuerzo creciente requiere información sociodemográfica más precisa de la población infantil chilena y su relación con el bienestar subjetivo para informar las iniciativas de

prevención. Un total de 1520 alumnos participaron en este estudio (45,2% mujeres; edad media: 11,51). El objetivo de esta investigación es examinar la asociación de variables demográficas como edad, sexo, tipo de escuela y NSE en cuatro medidas de bienestar. Los resultados indican diferentes tipos y niveles de asociación entre las variables sociodemográficas y el bienestar. Las implicaciones se proporcionan considerando el contexto chileno.

Martin, M. P. & Alfaro, J. (2017). Políticas de Bienestar en Contextos Neoliberales: Tensiones del modelo chileno. *Caderno CRH*, 30(79), 87–102. <https://doi.org/10.1590/s0103-49792017000100009>.

Las sociedades latinoamericanas contemporáneas se han visto tensionadas por los conflictos entre múltiples visiones sobre la articulación entre crecimiento económico y políticas sociales. Este artículo expone el análisis desde el enfoque de marcos interpretativos que, desde la perspectiva constructivista, permite profundizar en la dimensión simbólica y representacional de las políticas. A partir de reflexiones teóricas y análisis sobre las visiones en la protección social en discusiones parlamentarias en el caso de Chile, la finalidad es aportar a una perspectiva de análisis que permita indagar en los procesos de cambio de las políticas sociales, y mostrar cómo el eje en las ideas ofrece una mejor comprensión de la estabilidad y el cambio de las políticas sociales.

Tapia, M., Véliz, M., & Reyes, F. (2017). Desempeño ejecutivo y rendimiento lector en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Literatura y Lingüística*, 27(1), 3-14. <https://doi.org/10.15443/RL2701>

Los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) presentan alteraciones en el desarrollo de la función ejecutiva que se traducen en dificultades del control atencional y de la flexibilidad cognitiva. Considerando la complejidad de los procesos involucrados en la comprensión de lectura y el papel fundamental que en ellos cumple la función ejecutiva, puede esperarse que los niños con TDAH presenten diferencias en su desempeño lector en comparación con sus pares sin TDAH. El presente estudio, de carácter correlacional-predictivo, tiene como propósito determinar si tales diferencias de comprensión lectora existen realmente y si es posible predecirlas a partir de la función ejecutiva. Para ello se seleccionaron 71 escolares de tercer y cuarto año de enseñanza básica (32 con TDAH, 39 sin TDAH) y se les evaluó la habilidad de comprensión de lectura, el reconocimiento de palabras, la amplitud de la memoria de trabajo verbal, el control atencional y la velocidad de procesamiento. Con el fin de determinar qué variables tenían capacidad para predecir el nivel de comprensión de los escolares se aplicó un análisis de regresión logística binaria. Los resultados ponen en evidencia que el TDAH afecta significativamente el desempeño lector de los escolares y que las variables vinculadas a la función ejecutiva, especialmente la memoria de trabajo, son buenos predictores del rendimiento en comprensión de lectura.

Varela, J., Zimmerman, M., Ryan, A., & Stoddard, S. (2017). Cyberbullying Among Chilean Students and the Protective Effects of Positive School Communities. *Journal of School Violence*, 17(4), 430-442. <http://doi.org/10.1080/15388220.2017.1358640>

El acoso cibernético es un tipo de acoso que implica el uso de tecnología para dañar a otros estudiantes. La mayoría de los investigadores han examinado las características a nivel individual, pero la percepción del clima escolar y las características de la escuela, como el tipo, el tamaño y el nivel de vulnerabilidad, no se han considerado utilizando métodos multinivel. Utilizando una muestra de 8.237 estudiantes chilenos de séptimo grado de 1.322 escuelas, examinamos los predictores a nivel individual y escolar de la perpetración del ciberacoso. La perpetración del ciberacoso fue predicha por la victimización previa, las relaciones interpersonales y el género. Encontramos un efecto de interacción entre las relaciones interpersonales y el apoyo del maestro a las víctimas. Nuestros hallazgos respaldan la idea de que las políticas y la cultura escolares pueden desempeñar un papel vital en la prevención del ciberacoso, apoyando un modelo de resiliencia protectora.

Varela, J., Zimmerman, M., Ryan, A., Stoddard, S., Heinze, J., & Alfaro, J. (2017). Life Satisfaction, School Satisfaction, and School Violence: A Mediation Analysis for Chilean Adolescent Victims and Perpetrators. *Child Indicators Research*, 11, 87–505. <http://doi.org/10.1007/s12187-016-9442-7>

Los investigadores han encontrado una asociación entre la violencia escolar, como víctima o como perpetrador, y los niveles de satisfacción con la vida entre los jóvenes. En particular, los adolescentes que se involucran en violencia escolar informan niveles más bajos de satisfacción con la vida, en comparación con los que no participan. Además, el clima escolar y la satisfacción escolar pueden contribuir a explicar la violencia escolar y la satisfacción con la vida. Sin embargo, pocos investigadores han examinado los mecanismos subyacentes entre la violencia escolar y la satisfacción con la vida, al considerar la satisfacción escolar como un factor mediador. Así, examinamos una muestra de 802 estudiantes de séptimo grado, con una edad promedio de 12,6 años, de tres ciudades diferentes de Chile. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales proporcionan evidencia de una asociación negativa entre el clima escolar y la participación en la violencia escolar, como se esperaba. Ser víctima de violencia escolar tiene un efecto indirecto sobre la satisfacción con la vida a través de la satisfacción escolar. Sin embargo, ser un perpetrador no tiene ningún efecto indirecto sobre la satisfacción con la vida. Los resultados destacan la importancia de la satisfacción escolar y el clima escolar para comprender sus relaciones con la violencia escolar y la satisfacción con la vida. Los resultados sugieren que las iniciativas de prevención que consideran el contexto escolar pueden ser una estrategia útil para mejorar las consecuencias negativas de la violencia escolar entre los jóvenes.

## Libro o capítulos de libro

Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., Oyarzún, D., Reyes, F., Benavente, M. & Fernández de Rota, J. M. (2017). Sense of Community Mediates the Relationship Between Social and Community Variables on Adolescent Life Satisfaction. In En G. Tonon (Ed.), *Quality of Life in Communities of Latin Countries* (pp. 185-204). Springer International Publishing.

El estudio del bienestar subjetivo en la adolescencia ha tenido un desarrollo reciente y dinámico. A pesar de esto, los factores contextuales mesosistémicos y su relación con el bienestar han recibido relativamente poca atención en comparación con las dimensiones microsociales. En este contexto, este capítulo tiene como objetivo examinar la asociación entre la satisfacción con la vida y las dimensiones sociocomunitarias, y específicamente el papel que juega el sentido de comunidad en los adolescentes chilenos. Aquí, proporcionamos una revisión sistemática de la literatura sobre la relación entre el bienestar subjetivo en la niñez y la adolescencia con un enfoque en las variables Sentido de comunidad, Bienestar social y Apoyo comunitario. A continuación, analizamos la relación entre las escalas de bienestar subjetivo junto con el análisis del papel del sentido de comunidad en la mediación de la satisfacción vital general y su relación con el apoyo de la comunidad y el bienestar social. El análisis utiliza la Escala de satisfacción con la vida de los estudiantes (SLSS) (Huebner 1991), la Escala de sentido de la comunidad (Sánchez 2001), la Escala de bienestar social (Keyes 1998) y el Cuestionario de apoyo comunitario percibido (PCSQ; Herrero y Gracia 2007). La población objetivo estudiada en este capítulo se basa en una muestra de conveniencia de 438 adolescentes de ambos sexos, entre 14 y 18 años, pertenecientes a escuelas públicas, escuelas privadas subsidiadas y escuelas privadas distribuidas en siete barrios urbanos en tres regiones de Chile. Los resultados indican que el sentido de comunidad media la relación entre el apoyo comunitario y la satisfacción general con la vida en los adolescentes chilenos. Además, el sentido de comunidad tiene una contribución parcial a la relación entre el bienestar social y la satisfacción general con la vida. La discusión incluye un análisis de las implicaciones de estos hallazgos para futuros estudios sobre el bienestar subjetivo de los adolescentes.

Oyarzún, D., Casas, F., **Alfaro, J.** & Azcorra, P. (2017). School and Neighborhood: Influences of Subjective Well-Being in Chilean Children. In J. Castellá Sarriera & L. M. Bedin (Eds.), *Psychosocial Wellbeing of Children and Adolescents in Latin America. Evidence-based Interventions* (pp. 153–165). Springer International Publishing.

El objetivo de este estudio fue analizar la influencia de los microsistemas escolares y vecinales en el bienestar subjetivo de niños y adolescentes. La muestra incluyó a 1392 estudiantes de entre 10 y 13 años de las regiones Metropolitana, Valparaíso y Biobío de Chile, que participaron de la Encuesta Internacional de Bienestar Infantil [ISCWeB]. Los instrumentos utilizados son Satisfacción Global con la Vida, Escala de Felicidad Global, Índice de Satisfacción del Dominio General y ítems del cuestionario ISCWeB. El modelo de ecuación estructural (SEM) probó el modelo teórico que explica cómo los microsistemas de la escuela y el vecindario predicen conjuntamente el bienestar subjetivo (satisfacción general con la vida y felicidad). El modelo mostró un buen ajuste con un  $\chi^2 = 258.34$ , un índice CFI de .952, un RMSEA de .048 y SRMR de .032. En el modelo, las escalas de un solo ítem de satisfacción general con la vida y felicidad tienen una varianza explicada de 16 y 14%, respectivamente, donde se relacionan positivamente con ambos microsistemas. Además, el microsistema escolar muestra la mayor influencia en la satisfacción y la felicidad con la vida en general. Los resultados obtenidos son valiosos, no solo por las correlaciones con otros estudios internacionales sobre este tema, sino también porque constituyen uno de los primeros estudios que analiza los microsistemas y su relación con el bienestar subjetivo en la niñez y adolescencia en Chile.

Vaccarezza, G. Oliva, K., Pérez, C., & **Reyes, F.** (2017). Seminario Alemán: Una experiencia de aprendizaje y enseñanza de la argumentación. En *Innovando en Educación Superior: Experiencias Claves en Latinoamérica y el Caribe* (Volumen 2: Metodologías activas de enseñanza y aprendizaje). (pp. 217–228). Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile, Laspau Affiliated with Harvard University. ISBN 978-956-19-1036-2

El presente capítulo documenta una innovación educativa denominada Seminario Alemán, que consiste en un tipo de estrategia de enseñanza-aprendizaje centrada en la argumentación y el debate crítico. La actividad supone un ambiente de aprendizaje que valore la intersubjetividad y favorezca la colaboración. El Seminario Alemán, se llevó a cabo de forma piloto en la asignatura Psicología Educativa, que se cursa en el octavo semestre de la carrera y participaron 35 estudiantes. El tema encargado a desarrollar por los estudiantes fue la evaluación docente en Chile y su propuesta de modificación en la reforma educacional actual. Se esperaba que los estudiantes construyeran una visión argumentada que les permitiera tomar postura, pero además profundizar en el tema de política educativa, el cual es parte de la asignatura, tributando a los resultados de aprendizaje del programa que se relacionan con la integración de información, la investigación y la visión sistémica, que son parte de las competencias específicas que promueve la carrera. Al evaluar los resultados de aprendizaje de la actividad, ningún estudiante fue calificado como deficiente en su desempeño, distribuyéndose las calificaciones en regular, buena y excelente. Junto con lo anterior, los estudiantes mostraron una alta satisfacción, evaluando la asignatura y a la académica a cargo en la categoría excepcional, la más alta clasificación a nivel institucional.



2016

## Artículos en revistas científicas

**Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Reyes, F., & Varela, J.** (2016). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Personal Wellbeing Index-School Children (PWI- SC) in Chilean School Children. *Child Indicators Research*, 9(3), 731-742. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.842>

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre diversos aspectos de la experiencia escolar con la satisfacción escolar y la satisfacción global con la vida en una muestra aleatoria estratificada de 1.433 estudiantes de 10 a 14 años de 3 ciudades de Chile (791 hombres y 642 mujeres). Se utilizó la Escala de Satisfacción Global con la Vida, el Índice General de Satisfacción por Ámbitos y la International Survey on Children's Well-Being. Diez predictores fueron analizados con regresión lineal múltiple, ajustándose modelos que explicaron la varianza de la satisfacción global con la vida y de la satisfacción escolar en un 6% y un 36%, respectivamente. Particularmente, la satisfacción con las notas y la satisfacción con los compañeros fueron los mejores predictores de los modelos evaluados. Mediante regresión logística binaria, el modelo ajustado explicó el 76% de la varianza de satisfacción escolar, clasificando correctamente un 87% de los casos. En general, estos resultados identifican algunos determinantes del contexto escolar que afectan la satisfacción de los escolares y que pueden ser usados en futuras investigaciones e intervenciones.

**Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J., & Sirlopú, D.** (2016). Satisfacción Global con la Vida y Satisfacción Escolar en Estudiantes Chilenos. *Psykhé*, 25(2), 1-14. <http://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.842>

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre diversos aspectos de la experiencia escolar con la satisfacción escolar y la satisfacción global con la vida en una muestra aleatoria estratificada de 1.433 estudiantes de 10 a 14 años de 3 ciudades de Chile (791 hombres y 642 mujeres). Se utilizó la Escala de Satisfacción Global con la Vida, el Índice General de Satisfacción por Ámbitos y la International Survey on Children's Well-Being. Diez predictores fueron analizados con regresión lineal múltiple, ajustándose modelos que explicaron la varianza de la satisfacción global con la vida y de la satisfacción escolar en un 6% y un 36%, respectivamente. Particularmente, la satisfacción con las notas y la satisfacción con los compañeros fueron los mejores predictores de los modelos evaluados. Mediante regresión logística binaria, el modelo ajustado explicó el 76% de la varianza de satisfacción escolar, clasificando correctamente un 87% de los casos. En general, estos resultados identifican algunos determinantes del contexto escolar que afectan la satisfacción de los escolares y que pueden ser usados en futuras investigaciones e intervenciones.

**Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., García, C., Reyes, F., Gaudlitz, L.** (2016) Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en los Estudiantes (SLSS) de Huebner en niños y niñas de 10 a 12 años de Chile. *Anales de Psicología*, 32(2), 383-392. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.217441>

Este artículo analiza las propiedades psicométricas de la escala SLSS de Huebner en una muestra de niños y niñas chilenos. En el estudio participaron 1096 estudiantes que tenían entre 10 y 12 años ( $M = 11$ ;  $DT = 0,89$ ) y asistían a escuelas públicas, semiprivadas y privadas de Santiago, Valparaíso y Concepción. El análisis incluye análisis de confiabilidad de consistencia interna, análisis factorial exploratorio (EFA) y análisis factorial confirmatorio (CFA). Los resultados muestran una confiabilidad aceptable de la escala ( $\alpha = .86$ ), y el análisis factorial indica dos factores en la estructura factorial de la escala que corresponden a satisfacción con la vida y deseo de cambio. La discusión examina la solución de dos factores del modelo porque este hallazgo no se ajusta a las conclusiones de investigaciones anteriores. Este estudio amplía la utilización de la SLSS en población infantil contribuyendo al desarrollo de herramientas de evaluación de indicadores sociales que consideren el autoreporte de bienestar subjetivo en niños chilenos.

Cakal, H., Eller, A., Sirlopú, D., & Pérez, A. (2016). Intergroup relations in Latin America: Intergroup contact, common ingroup identity and activism among Indigenous groups in Mexico and Chile. *Journal of Social Issues*, 72(2), 355-375.

En dos estudios correlacionales en México (Estudio 1: N = 152, pueblos indígenas mexicanos) y Chile (Estudio 2: N = 185, pueblos indígenas chilenos, mapuche), investigamos cómo las diferentes capas de identidad endogrupal común (CII) y el contacto intergrupal entre los pueblos indígenas influyen en las tendencias activistas y cómo la participación pasada modera esta influencia. En el Estudio 1, CII como contacto mexicano e intragrupal entre indígenas predijo tendencias activistas a través de una mayor eficacia grupal. En el Estudio 2, la CII como chilena predijo positivamente el activismo normativo tanto directamente como a través de la eficacia grupal. En ambos estudios, el contacto intragrupal entre indígenas predijo directa y positivamente las intenciones futuras de participar en la acción política, y el activismo pasado moderó estas asociaciones en ambos estudios.

Oyarte, M., Cabieses, Pedrero, V., Bernal, M., Sirlopú, D., & Alfaro, J. (2016). Sesgo de información en el reporte de percepción subjetiva del estado general de salud en Chile: Análisis para su uso en encuestas poblacionales. *Medwave*, 16(6), e6722. <https://doi.org/10.5867/medwave.2016.6722>

Los cuadros virales son la principal causa de morbilidad en época invernal en los pacientes menores de 1 año, siendo predominante el VRS, el cual produce más días de estadía hospitalaria y morbilidad a nivel general. El objetivo de este estudio fue evaluar y comparar la edad de presentación y la estadía hospitalaria de los pacientes menores de un año hospitalizados por cuadros respiratorios los últimos 30 meses. Se analizaron todos los pacientes hospitalizados por causa respiratoria en la Unidad de Hospitalización Infantil del Hospital El Carmen de Maipú, entre el 3 de febrero del 2014 y el 31 de agosto del 2016. Las variables evaluadas fueron: edad, género, días de estadía, procedencia (urgencia, UPCP), inmunofluorescencia indirecta. Los datos fueron ingresados a planilla de Excel y analizados mediante pruebas de promedio, moda, desviación estándar y T de student. Se analizaron 1.228 pacientes, los cuales tenían un promedio de edad de 0,36 años (DS + 0,27) , 59,52% de género masculino y 40,47% femenino. Su estadía promedio fue de 4,7 días (DS + 4,02). Los pacientes No VRS, su promedio de edad fue de 0,38 años (DS + 0,279), estadía promedio 4,33 días (DS + 3,71), los pacientes VRS, su promedio de edad fue de 0,335 años (DS + 0,257) y estadía promedio 5,22 días (DS + 4,36), las diferencias entre ambos grupos fueron significativas, tanto en edad como estadía hospitalaria. Se concluye que los pacientes menores de 1 año hospitalizados por infección respiratoria secundaria a VRS tienen un promedio de edad y estadía mayores a los pacientes que no presentan este agente. Es prioritario estar capacitados para su atención y pesquisa precoz.

Sánchez, A., Reyes, F. & Villaruel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 347-367. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>

Este estudio indagó la relación entre la participación y las expectativas de los apoderados sobre la educación escolar de sus hijos en el contexto de una escuela pública del sur de Chile. La investigación demuestra que estas variables son claves en el proceso educativo de los niños, existiendo evidencias de una directa relación con los resultados de aprendizaje. Se utilizó un diseño mixto secuencial-explicativo. En una primera fase cuantitativa se realizó un análisis de regresión lineal múltiple, arrojando un modelo predictivo del rendimiento académico que agrupa a las variables nivel socioeconómico, participación y expectativas educativas. En la segunda fase de tipo cualitativa, los resultados muestran distintas condiciones intervinientes en la dinámica, destacando las barreras socioeconómicas como mediadoras de las expectativas y la participación de los padres; ampliando la discusión acerca del rol de los establecimientos en la promoción de la participación de los apoderados en la educación escolar.

Vicente, B., Rojas, R., Saldivia, S., Pérez, C., **Melipillán, R.**, Hormazábal, N., & Pihan, R. (2016). Biopsychosocial depression determinants in patients treated in Primary Health Centers at Concepción, Chile. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 54, 102-112.

Los factores de riesgo asociados a la depresión han sido estudiados ampliamente, pero no se dispone de estudios prospectivos sobre factores que predigan la incidencia de depresión en personas sanas. Tampoco se dispone de una ecuación predictiva que incorpore factores genéticos. Método: Estudio de cohorte, prospectivo con evaluaciones en línea base y a los doce meses, sobre una muestra aleatoria de consultantes en centros de atención primaria de la Provincia de Concepción, Chile (n=1.596). Se midieron 8 factores psicosociales y se realizó genotificación de los polimorfismos para la monoaminoxidasa A, la uMAO, y para la región transportadora del gen del transportador de serotonina, el 5-HTTLPR, gen SLC6A4 del cromosoma 17, como factores genéticos y la variable de resultado fue la presencia/ausencia de depresión a los 12 meses de seguimiento. Se empleó regresión logística binaria. Resultados: Las dos variables genéticas no muestran relación estadísticamente significativa con la variable depresión a los 12 meses de seguimiento. Las variables sexo, nivel educacional, satisfacción con las condiciones de vida, antecedente personal de depresión, autopercepción de la salud física y de la salud mental y satisfacción con la relación de pareja se relacionan con la aparición de depresión en el seguimiento. Conclusiones: Los resultados permitirán identificar personas vulnerables entre los consultantes de atención primaria que podrían participar de programas preventivos. El estudio de otros genes será necesario para mejorar la capacidad predictiva del modelo.

Vicente, B., Saldivia, S., **Melipillán, R.**, Hormazabal, N., Carroza, A., & Pihan, R. (2016). Concepción inventory. Development of a screening instrument for depression in primary care in Chile. *Revista Médica de Chile*, 144, 555-562.

Se requieren instrumentos de screening para la detección de trastornos depresivos por parte de los médicos de atención primaria. El objetivo de este estudio fue desarrollar un instrumento screening para detectar la depresión, basado en los datos recopilados al entrevistar a pacientes que asisten a centros de atención primaria de salud. El instrumento se construyó con datos sobre factores asociados o desencadenantes de un trastorno depresivo obtenidos de 3.000 pacientes que consultaron por morbilidad general. Todos los pacientes respondieron la Entrevista Diagnóstica Internacional Compuesta, (versión 2.1, sección depresión) y un inventario que contiene 39 factores de riesgo para la depresión, obtenido de la literatura. Se llevó a cabo un método de imputación múltiple mediante ecuaciones encadenadas. Utilizando una regresión logística binaria con selección hacia atrás, se obtuvo una ecuación para el screening de depresión. El índice c se calculó para estimar el poder de discriminación del modelo. Se estimó un factor de contracción para ajustar el modelo predictivo. Las estimaciones se realizaron con datos de 2.552 pacientes con una mediana de edad de 47 años (73% mujeres). El método seleccionó 14 predictores significativos, con un valor de contracción de 0,861 y un índice c de 0,838 (intervalos de confianza del 95%: 0,82-0,86). El instrumento tiene adecuadas propiedades psicométricas como herramienta de cribado de la depresión en la atención primaria de salud.

## Libros o capítulos de libro

**Alfaro, J., Guzmán, J., Oyarzún, D., Reyes, F., Sirlopú D., & Varela, J.** (2016) Bienestar subjetivo de la infancia en Chile en el contexto internacional. Chile: Ediciones Universidad del Desarrollo.

Durante las últimas décadas, en diversas disciplinas, se ha desarrollado un interés creciente por el estudio del bienestar subjetivo. Este interés ha estado inserto en un contexto más amplio como es el estudio de la calidad de vida. Este concepto ha sido propuesto por los investigadores para conocer y comprender mejor el desarrollo positivo (no solo las patologías y problemas sociales), sus causas y otras dimensiones relacionadas con la prevención de comportamientos de riesgo, así como con situaciones de exclusión social y vulnerabilidad. De esta manera, las medidas de bienestar subjetivo son

una valiosa herramienta que permite extender el alcance de los indicadores más allá de los indicadores objetivos, a menudo utilizados exclusivamente en la toma de decisiones gubernamentales, a través de lo cual se contribuye a las políticas públicas y programas de intervenciones en general. Pese a su notoria importancia científica, particularmente en el ámbito social, la disponibilidad de estudios sobre el bienestar de niños, niñas y adolescentes dista mucho de alcanzar la cantidad de resultados que ofrece la investigación con adultos. Por tal motivo, el estudio del bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia es un campo que requiere de más desarrollo y avance en investigación. En este libro se presentan análisis de los datos del estudio ISCWeB (International Survey on Children's Well-Being) cuyo primer reporte ha sido presentado en "¿Qué afecta el Bienestar Subjetivo y la Calidad de Vida de las niñas y niños chilenos? Se ahonda además en la descripción de la satisfacción con diversos ámbitos relevantes de la vida cotidiana tales como la familia y el hogar, las cosas materiales, las relaciones interpersonales, el barrio o la zona en donde se vive, la salud, la organización del tiempo, el colegio, y el personal. Asimismo se profundiza en el reporte de los grados de Satisfacción Global con la Vida según las experiencias y percepciones que estos niños y niñas señalan respecto de sus relaciones interpersonales con diversos contextos de pertenencia tales como sus vínculos familiares, las relaciones con sus profesores, con sus amigos, el barrio en donde viven, y su entorno social en general, con el propósito de dar cuenta de las vivencias y experiencias cotidianas que diferencian a quienes experimentan distintos grados de satisfacción con la vida.

**Alfaro, J., Oyarzún, D., Reyes, F. & Benavente, M. (2016).** Bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia. En A. Mendiburo, J.C. Oyanedel y D. Páez. *La felicidad de los chilenos. Estudios sobre el bienestar.* Santiago. RIL.

Este libro busca completar lo expuesto en el primer volumen de esta colección, referido a recoger el trabajo de destacados investigadores de diferentes universidades chilenas que han dedicado sus esfuerzos al estudio del bienestar y las variables que se asocian a esta temática en nuestro país. Este tipo de estudios han ganado relevancia durante el último tiempo, entregando aportes significativos a la comprensión de la conducta humana.



## Anexo - Presentación líneas

A continuación, se presentan en resumen la actual estructura del CEBCS según sus líneas temáticas e investigadores relacionados con cada una de ellas.

### a. BIENESTAR EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Estudios de bienestar en distintos grupos poblacionales, con énfasis en la infancia y adolescencia, tanto a nivel poblacional general, como de manera particular en el contexto escolar y comunitario, así como desarrollo de programas de promoción y fomento del bienestar y la calidad de vida en estos contextos.

**Equipo de investigadores:** Jaime Alfaro

**Colaboradores Internacionales:** Ferran Casas, Livía Bedín, Jorge Castellà Sarriera, Mònica Gonzalez

**Investigadores adjuntos/asociados:** Mariavictoria Benavente, Carolina Aspillaga

**Estudiante doctorado:** Gisela Carrillo, Alejandra Villarroel, Loreto Ditzel

**Ayudante investigación:** Josefina Chuecas, Camila Espinoza

### b. CONFLICTO Y COOPERACIÓN ENTRE GRUPOS

Teniendo como marco conceptual la psicología social europea, esta línea pretende examinar los procesos psicosociales que subyacen al comportamiento interno de los grupos, así como aquellos que emergen cuando los grupos deben competir o colaborar entre sí.

Equipo de investigadores: David Sirlopú.

**Colaboradores Internacionales:** Laura Taylor, Huseyin Cakal

**Investigadores asociados Facultad Psicología:**

**Estudiante doctorado:**

**Ayudantes investigación:**

### c. CONVIVENCIA

Esta línea examina factores de riesgo y de protección para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, con un foco especial en la relación con otros/as y dentro del espacio escolar.

Equipo de investigadores: Jorge Varela.

**Colaboradores Internacionales:** Marc Zimmerman, Dorothy Espelage,

**Investigadores asociados Facultad Psicología:**

**Estudiante doctorado:** Paulina Sánchez (4to), Tamara Cabrera (2do), Paulina Guzmán (1ero).

**Ayudantes investigación:** Constanza González.

### d. METODOLOGÍAS AVANZADAS PARA EL ESTUDIO DEL BIENESTAR

Implementar la aplicación de metodologías avanzadas de producción y análisis de datos en estudios de bienestar. Un aspecto central de esta línea es la evaluación, reducción y ajuste de las distintas fuentes de error que pueden limitar las conclusiones de este tipo de estudios. Ejemplos de esta línea de trabajo son: i) diseño y evaluación de instrumentos de medición en base a modelos psicométricos (CFA, IRT), ii) análisis de la calidad de las respuestas entregadas por las/os encuestadas/os, iii) tratamiento de datos perdidos (missing data), iv) diseño de encuestas probabilísticas complejas, v) diseño y análisis de estudios multinivel y longitudinales y vi) análisis de datos textuales mediante algoritmos de Machine

**Learning/Deep Learning.**

**Equipo de investigadores :** Roberto Melipillán

**Colaboradores Internacionales:** Mengyao Hu

**Investigadores asociados:**

**Estudiante doctorado:**

**Ayudantes investigación:**

